ИНСТИТУТ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Дипломная работа

**Представление об учителе учащихся пятых классов с легкой умственной отсталостью**

Санкт-Петербург 2009

Содержание

Введение

[Глава 1. Понятие "представление" и формирование образов](#_Toc295330775)

1.1 Особенности психического развития детей с умственной отсталостью

[1.2 Особенности воспитания в родительских и опекунских семьях умственно отсталых детей](#_Toc295330777)

1.3 Определение понятия "представление" в отечественной и зарубежной литературе

[Глава 2. Организация, методы и экспериментально-психологические методики исследования](#_Toc295330779)

2.1 Описание объекта исследования

[2.2 Методы и методики исследования](#_Toc295330781)

2.3 Этапы и организация исследования

[Глава 3. Описание результатов исследования](#_Toc295330783)

3.1 Сравнительный анализ результатов, полученных в двух группах испытуемых

[3.1.1 Эмоционально - личностные особенности испытуемых](#_Toc295330785)

3.1.2 Образ учителя в представлении испытуемых

[Заключение](#_Toc295330787)

Список литературы

[Приложения](#_Toc295330789)

# Введение

На всей территории России не смотря на большое количество сирот, количество детских домов сокращается, и это происходит по двум причинам. В первую очередь прикладываются все усилия для того, чтобы наладить взаимодействие с биологическими родителями и в случае, если ситуация не меняется, подыскиваются приемные или опекунские семьи. Дети, переходящие на патронатное воспитание и в опекунские семьи часто имеют психические нарушения разной степени тяжести.

Одной из важных проблем специальной психологии является интеграция подростков с ограниченными возможностями здоровья в социум. Основной ступенью для решения этой проблемы является специальное обучение, которое обеспечивает успешность интеграции подростков и обусловливает достижение ими приемлемого обществом качества самостоятельной жизни.

Характер построений отношений школьников с учителем положительно сказывается на уровне развития социально-перцептивных умений учащихся, накоплении ими социального опыта.

Умственная отсталость значительно затрудняет построение отношений.

В работах исследователей раскрыты представления о будущем подростков с легкой умственной отсталость (Ю.В. Борисова) [37], особенности осмысленного отношения умственно отсталого подростка к миру (В.М. Навицкая) [7].

Цель исследования - изучить особенности представления об учителе младших подростков с легкой умственной отсталостью из родительских семей и младших подростков с легкой умственной отсталостью воспитывающихся в опекунский семьях.

Гипотеза: Мы предполагаем, что формирование представления об учителе младших подростков с легкой умственной отсталостью детерминируется в большей степени особенностями развития детей, и в меньшей степени условиями их проживания и воспитания.

Объект исследования: дети среднего школьного возраста с легкой умственной отсталостью из полных семей и из семей опекунов. Было исследовано 36 испытуемых: экспериментальная группа - 18 учащихся пятых классов из полных семей; контрольная группа - 18 учащихся пятых классов из семей опекунов.

Предмет исследования: представление об учителе, о себе, личностные особенности учащихся 5 классов с легкой умственной отсталостью.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ подходов к изучению представления об учителе подростков с УО
2. Провести сравнительный анализ представления об учителе подростков с УО воспитывающихся в полных семьях и семьях опекунов.
3. Сравнить обусловленность представления об учителе личностными особенностями подростков.
4. Выявить общие, специфические и частные особенности психологического содержания представления об учителе подростков с УО из благополучных семей и подопечных.

Методы исследования и экспериментально - психологические методики:

1. Теоретический анализ и обобщение данных научной литературы.
2. Психологический эксперимент с использованием методик.

В психологическом эксперименте использовались следующие методики:

1. Проективный метод "Тест Руки"
2. Проективный метод Рисунок "Человека"
3. Незаконченные предложения
4. Проективный метод Рисунок "Учитель"

учитель умственная отсталость подросток

Практическая значимость: работы заключается в том, что результаты, полученные в ходе исследования, могут быть применены в разработке коррекционных программ, а также для дальнейших исследований в области специальной психологии.

# Глава 1. Понятие "представление" и формирование образов

# 1.1 Особенности психического развития детей с умственной отсталостью

Во вспомогательной школе обучаются и воспитываются умственно отсталые дети. Под умственной отсталостью понимается стойкое нарушение познавательной деятельности, возникшее в результате органического поражения головного мозга. Традиционно считалось, что умственная отсталость - результат органического поражения головного мозга. Наряду с этим известно, что органическая недостаточность головного мозга обнаруживается преимущественно у тяжело умственно отсталых детей, тогда как у детей с легкими степенями умственной отсталости выявляется редко [20].

В литературе встречается множество авторских определений понятия "умственная отсталость". Все они схожи, но каждое имеет собственную формулировку. Например: умственная отсталость (олигофрения, малоумие) - врожденное, или приобретенное до трех лет слабоумие в результате органических повреждений головного мозга. При таком нарушении развития страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие [9].

Умственная отсталость - не прогредиентный (не прогрессирующий) процесс, а следствие перенесенной болезни. Степень умственной недостаточности оценивается количественно с помощью интеллектуального коэффициента по стандартным психологическим тестам. [34 стр. 63]

Иногда олигофрен определяется как "… индивид, неспособный к независимой социальной адаптации" [34].

Умственная отсталость не является отдельным заболеванием или особым состоянием, скорее это общее название многих отклонений, различных по своей природе и степени выраженности. Международной классификации болезней (МКБ, 10-й пересмотр) дается следующее определение умственной отсталости: "Умственная отсталость - это состояние задержанного или неполного развития психики, которое, в первую очередь, характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т.е. когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей" [19].

Традиционно формы умственной отсталости делятся на три степени [9]

1) легкая степень умственной отсталости (дебильность)

2) средняя степень умственной отсталости (имбецильность)

3) тяжелая степень умственной отсталости (идиотия)

Однако согласно МКБ ВОЗ 8-9 пересмотра выделяют не 3, а 4 формы интеллектуальной недостаточности

1) умственной отсталость легкой степени (IQ 69-50)

2) умеренная (средняя) степень умственной отсталости (IQ 49-35)

3) тяжелая (резко выраженная) степень (IQ 34-20)

4) глубокая степень умственной отсталости (20 и ниже)

В классификации умственной отсталости МКБ-10 ВОЗ

Классификация раздела "Умственная отсталость" представлена следующим образом:

1) F70 Умственная отсталость легкой степени

2) F71 Умственная отсталость умеренная

3) F72 Умственная отсталость тяжелая

4) F73 Умственная отсталость глубокая

5) F78 Другие формы умственной отсталости

6) F79 Умственная отсталость неуточненная

Термин "умственная отсталость" является достаточно обобщенным понятием, включающим стойкие нарушения интеллекта, то есть разные клинические формы интеллектуального недоразвития - как резидуальные, так и прогредиентные, обусловленные прогрессирующими заболеваниями ЦНС. Среди клинических форм умственной отсталости выделяют олигофрению и деменцию.

Термин "олигофрения" стойкие интеллектуальные нарушения, обусловленные внутриутробным недоразвитием головного мозга или стойкими нарушениями на первых трех годах жизни.

Умственная отсталость, возникшая в более позднем возрасте, встречается относительно редко. Она входит в ряд понятий, среди которых определенное место занимает деменция (слабоумие). При деменции нарушение мозга возникает после довольно длительно протекавшего нормального развития ребенка (5-7 и более лет). Деменция может являться следствием органических заболеваний мозга или травм. Как правило, интеллектуальный дефект при деменции носит необратимый характер. При этом отмечается прогрессирование заболевания. В таких случаях интеллект снижается от предшествующего более высокого уровня, тогда как при умственной отсталости он никогда нормального уровня не достигает [36].

Характерным для умственной отсталости является недоразвитие речи. Большинство этих лиц начинают говорить после 4 лет. Медленное развитие речи иногда является выражением недостаточного развития моторики и неспособности владеть своими движениями. В таких случаях понимание речи начинается раньше, чем умственно отсталые лица начинают говорить (немота без глухоты). В других случаях недостаточность речи больше связана с дефектом высших психических функций, чем двигательных. Речь при этом бедна запасом слов, построение фраз детское. Часто отмечаются неправильное соотношение между отдельными частями предложения, аграмматичное построение фраз, отсутствие в них спряжения и склонения. Такую речь дополняют неправильное произношение отдельных звуков, бедность интонаций, затруднения при переходе от слога к слогу, от слова к слову. При достаточно развитой устной речи может быть недоразвита способность к чтению и письму [5].

Для умственной отсталости характерна более или менее равномерная недостаточность, как предпосылок интеллекта, так и его высших функций (обобщение, анализ, синтез, абстрактное мышление, к самостоятельным суждениям и умозаключениям).

При умственной отсталости отмечаются заметные нарушения памяти. Они могут проявляться в не способности удержать в памяти воспринятые образы или устанавливать связь с прошлым опытом [14]. Даже при хорошей механической памяти больные способны к восстановлению только отдельных деталей, они не воспроизводят сложной картины событий, сложного комплекса впечатлений, что связано с недостаточностью ассоциативного процесса, способности к умозаключению. Наряду с явной недостаточностью смысловой памяти иногда наблюдается хорошая изолированная память на имена, числа, даты, мелодии [5,14].

Вследствие недоразвития высших психических функций отмечаются затруднения обобщать впечатления прошлого и настоящего, делать из них выводы и таким образом приобретать опыт, новые знания и понятия. Запас знаний умственно отсталых всегда ограничен. Вследствие затруднения усвоения отвлеченных понятий они не улавливают их переносного смысла. Неспособность к абстракции может проявляться уже и в том, что затруднено отличие главного от второстепенного, дифференциация явлений разного порядка [5]. При умственной отсталости лучше усваивается форма, нежели внутренний смысл явлений.

Умственно отсталые лица не могут создавать новые образы, основываясь на старых представлениях, у них слабо выражена склонность к фантазированию. Так умственно отсталый дошкольник не составляет сюжет по картинке. Школьники с легкой умственной отсталостью, иногда склонны к фантастическим измышлениям, но их фантазии отличаются бедностью и элементарностью, случайным и необдуманным содержанием.

Наиболее же существенным нарушением психической деятельности лиц с умственной отсталостью является недостаточность критического отношения к себе и ситуации, неспособность понять целесообразность своих поступков и предвидеть их последствия [14].

Общим характерным признаком для эмоционально-волевой сферы этих лиц является преобладание не столько тонких дифференцированных эмоций, сколько аффектов. Эмоциональные переживания умственно отсталых детей ограничены интересами, имеющими к ним непосредственное отношение [27]. Чем сильнее выражена умственная отсталость, тем больше желаний, направленных на удовлетворение элементарных потребностей (утолить голод, избежать холода и т.д.). Умственно отсталые редко испытывают недовольство собой, сознание вины тонких переживаний, как в норме, почти нет.

Недоразвитие и несовершенство волевых функций может проявляться в своеобразном сочетании внушаемости, пассивной подчиняемости и упрямства, импульсивности.

##

# 1.2 Особенности воспитания в родительских и опекунских семьях умственно отсталых детей

Основным значимым элементом, взятым из внешней среды ребенком, является мать или заменяющий её человек [1, 30, 15].

В большинстве родители, переживая кризис, связанный с рождением неполноценного ребенка эмоционально отвергают его, проявляют нетерпение и раздражение в общении с ребенком, нарушая, таким образом, привязанность его к матери. Привязанность между матерью и ребенком, их межличностные связи, определяют весь душевный и психологический строй личности: отношения человека к себе, к миру, разнообразные переживания познавательные и творческие способности. Если мать не удовлетворяет потребности ребенка в любви, защищенности и безопасности, он не сможет устанавливать вторичные привязанности с другими людьми, пока эти базальные потребности не будут удовлетворены.

Родительское отношение к умственно отсталому ребенку искажено в виде противоестественного эмоционального отношения. Основным типом родительского отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка, является авторитарным. Родители умственно отсталых детей долго не признают и не обращают внимания на имеющийся у них интеллектуальный дефект. Родители умственно отсталых детей неадекватно оценивают особенности их психического развития. Это проявляется в некоторых противоречиях в отношении родителей к их умственно отсталым детям. Во-первых, воспитывают своих сыновей и дочерей, предъявляя к ним высокие требованиями при этом, отдавая себе, отчет в том, что они личностно и социально несостоятельны, родители требуют от детей успехов и достижений. Проявляя мягкость и терпение, направленное на развитие ребенка, матери и отцы раздражаются по поводу его неумелости и "необучаемости". Родители умственно отсталого ребенка неадекватно оценивают его личностные качества, не всегда дают адекватную оценку сложившимся между ними и ребенком отношениям.

Полноценное формирование межличностных отношений определяется сложным взаимодействием многих факторов, в числе которых одним из важнейших являются детско-родительские отношения в семье, стиль отношения родителей к детям, их позиции и установки по отношению к ним. В семье, где воспитывается аномальный ребенок, в частности умственно отсталый, нарушена вся система межличностных отношений [20, 32].

Умственная отсталость, проявляющаяся в стойком снижении познавательной деятельности и нарушении эмоционально-волевой сферы, сказывается на характере межличностных отношений между детьми, родителями и ближайшими родственниками. Семейные условия оказывают существенное влияние на становление личностных образований, обуславливающих формирование межличностных отношений умственно отсталых детей.

Большая часть умственно отсталых детей положительно относится к своим родителям, проявляя заботу и внимание. Наибольшую тревогу вызывают отношения умственно отсталых детей к отцу и родителям. Позиция отцов, которая проявляется в преобладании негативного отношения к сыновьям и дочерям, сказывается на межличностных отношениях в семье. Умственно отсталые дети с первых лет жизни интуитивно чувствуют неприятие со стороны своих отцов.

В семьях, имеющих умственно отсталых детей, нарушается система восприятия детей родителями. Родители неадекватно оценивают особенности психического развития их ребенка, что проявляется в некоторых противоречиях в их отношениях к нему [28, 16].

Родители служат для своих детей образцами или моделями поведения, являются важными агентами процесса социализации. Взаимоотношения умственно отсталых детей с родителями оказывают влияние на формирование личностных качеств. Долговременное нарушение отношения к ребенку со стороны одного или обоих родителей является фактором риска, способным привести его к нарушениям межличностных отношений в коллективе. Отношения со стороны умственно отсталого ребенка к матери, отцу, сибсам, прародителям, а также родительское отношение к умственно отсталому ребенку имеют определенные особенности, накладывающие отпечаток на межличностные отношения в семье [16].

Тип осуществляемого родителями воспитания - родительская установка - является немаловажным фактором, от которого во многом зависит дальнейшая социализация ребенка в обществе.

В неблагополучных семьях и при наследственной умственной отсталости, где родители умственно отсталых детей не заинтересованы в делах ребенка. Недостаток постоянного, тесного и стойкого отношения к матери. Плохая забота о ребенке, пренебрежение к его основным нуждам, вплоть до враждебных действий по отношению к нему усугубляет у ребенка нарушение коммуникативной, эмоциональной и поведенческой сфер, отставание от сверстников в физическом и психическом развитии [31]. Известны случаи детоубийства, где мать топит в реке восьмилетнего сына, наказывая за плохое поведение [12].

В последние годы большое количество детей из-за низкого нравственного уровня родителей отдаются приюты, а из приютов переводятся на патронат или под опеку. Изучением условий жизни, особенностям социально-эмоциональной сферы воспитанников детского дома и школы - интернат посвящены исследования: В.С. Мухиной, М. Айнсвоз, Л.И. Божович, Л.П. Выговской, М.К. Бардышевской, Л.М. Шипицыной, М.И. Лисиной, А.Н. Леонтьева.

Чаще всего опекунами становятся близкие родственники: бабушки, тетушки иногда дедушки, со стороны матери, реже со стороны отца. Опека предназначена для обеспечения благоприятных условий воспитания несовершеннолетнего.

Однако прекращение эмоционального общения с матерью усиливает уровень тревоги, и как следствие деформирует личность ребенка. Это вырабатывает в ребенке чувство неудовлетворения, унижения, вины, ненужности, незащищенности, одиночества, депрессии.

Ребенок, лишенный родительской любви, имеет неустойчивый образ Я. Недоброжелательность или невнимание со стороны родителей вызывают враждебность по отношению к родителям и окружающим. У детей складывается не объективная оценка жизненных ситуаций, затруднено общение с окружающими, повышен уровень тревожности, страхов [21, 20, 33].

В своем большинстве опекун является пенсионером, и ему требуется постоянная поддержка, и помощь в воспитании ребенка, иначе порождается тревожность, и отвержение опекунов, что в свою очередь негативно сказывается на подопечном. К сожалению, часто опекуны, при детях, негативно выражаются о них и родителях опекаемого, так же очень часто социальные работники сталкиваются с проблемой не соблюдения своих обязанностей опекуном по отношению к опекаемому, ребенок остается безнадзорным. Подростки пренебрегают опекунами прародителями, отношения между ними становятся крайне напряженными, отсутствует нормальный эмоциональный контакт, очень часты ссоры, скандалы и драки, особенно если подросток имеет отклонения в развитии, может сам выступить инициатором конфликта.

В семьях, где под опекой находится особенный подросток, проблема межличностных отношений обостряется патологическим развитием ребенка. Престарелые опекуны стараются оградить себя от всех тяжестей воспитания подопечного, сваливают на некомпетентность школы и не достаток материальных средств или же наоборот начинают воспитывать по типу потворствующей гиперпротекции.

В опекунских семьях существуют специфические проблемы, которые намного искажают психическое развитие подростков: преклонный возраст опекунов, алкоголизация, плохое психофизическое состояние, материальные затруднения.

Очень часто опекуны ограждают себя от школьных проблем воспитанников и безразлично относятся к будущему подростков.

В каждом личностном качестве, которое появляется в определенном возрасте, заключено глубинное отношение ребенка к миру и самому себе. Это отношение может быть позитивным, связанным с прогрессивным развитием личности, и негативным, вызывающим отрицательные сдвиги в развитии. Э. Эйнсворт утверждает, что чем менее надежным является связь с матерью, тем больше ребенок склонен подавлять свое стремление к другим социальным контактам [35].

Как виляют все ранее рассмотренные факторы на формирования представления об значимых окружающих младших подростков с легкой умственной отсталостью.

# 1.3 Определение понятия "представление" в отечественной и зарубежной литературе

Представления занимают важное место в психической сфере человека и являются неотъемлемым компонентом познавательной деятельности. Об этом свидетельствуют работы ряда авторов М.С. Лебединского, Е.П. Кок, А.Р. Лурия, Дж.С. Брунер, Ю.В. Борисова, В.М. Навицкая, И.В. Сычевич, [37, 7, 17].

В частности концепция о трех системах представлений, роль которых во взаимодействии субъекта с действительностью меняется в ходе онтогенетического развития ребенка: это двигательная, символическая системы и система наглядных представлений, или представлений через образ [13]. Взаимодействие этих трех систем представлений является центральным моментом для развития человеческого интеллекта.

Представление как ощущение и восприятие - феномен образного отражения. Но если ощущение и восприятие какого-либо предмета или его свойства возникают только при его непосредственном воздействии на орган чувств, то представление возникает без такого непосредственного воздействия. В этом смысле оно является вторичным образом предмета [23].

К уровню представлений относится широкий круг психических процессов, важнейший среди которых - образная память и воображение. Образная память - это фиксация и последующее воспроизведение образов, возникших при восприятии; воображение - творческий процесс, создание новых образов путем трансформаций и комбинаций тех, которые сохранились в памяти. По своему содержанию образ-представление, также как сенсорно-перцептивный образ, предметен. Но в отличие от ощущения и восприятия, которые "навязаны нашему уму извне" и в силу этого предстают в сознании как жестко и однозначно отнесенные к объективной реальности, образ-представление имеет как бы самостоятельное существование в качестве феномена "чисто" психической деятельности. Он обладает значительно меньшей четкостью и яркостью, чем сенсорно-перцептивный образ, меньшей устойчивостью и полнотой [23].

Но вместе с тем формирование представления - это новая ступень в прогрессивной линии развития когнитивных процессов. Здесь появляются элементарные обобщения и абстракции. На основе многократного восприятия предметов одной и той же категории происходит отделение их признаков: случайные признаки отсеиваются, а фиксируются лишь характерные и наиболее информативные.

Представление - вторичный образ, воспроизведенное памятью и вызванное в [сознании](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5) ощущение или [восприятие](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%BE%D1%81%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%8F%D1%82%D0%B8%D0%B5).

В более широком значении словом представление означается всякое воспроизведенное памятью состояние сознания: например, исчезнувшее чувство может быть воспроизводимо памятью в качестве представления. Представление обозначает вторичное, воспроизведённое состояние сознания, следовательно, от первичного (ощущения, чувства и т.д.) [8].

Образы - представления являют собой сложную матричную структуру психики, изучение которой предполагает обращение к разным видам деятельности человека [25]. Непосредственный пространственный гнозис и праксис, рисунок, трансформации и перемещения мысленного образа требуют скрупулезной оценки, факторного анализа, экспериментального и теоретического осмысления.

Пространственные образы - представления играют определяющую роль в становлении рефлексивных структур сознания. Они дебютируют в онтогенезе одними из первых, т.е. являются базовыми по происхождению. Любая форма дизонтогенеза, в первую очередь характеризуется тем или иным типом дефицитарности этих процессов.

Образ представления - наиболее сложный вид образной памяти [4]. Когда мы говорим, что имеем представление о чем - либо, это значит, что предыдущий опыт восприятия и практической деятельности с этими объектами оставил свой отпечаток в нашей памяти. Образ представления отражает итоги интеллектуальной переработки впечатления о предмете, выделяет в нем наиболее существенные признаки.

Образ представления - это не простое воспоминание. Он не хранится в памяти в неизменном виде, но постоянно преобразуется, в нем выделяются, подчеркиваются наиболее актуальные признаки, стираются индивидуальные особенности. Образы представления имеют субъективный характер, они не проецируются вовне. Они возникают в сознании опосредованно, сближаясь тем самым с образным мышлением. Ассоциации образов могут выходить за рамки обыденных впечатлений, благодаря воображению становятся доступными творчеству [6].

Поскольку отражение действительности формируется и развивается в процессе жизнедеятельности субъекта, "обслуживая" его как целостность, оно не может не быть субъективным. Субъективность проявляется по-разному в различных связях индивида с миром и на разных уровнях психического отражения. Общим основанием разнообразных проявлений субъективности является то, что отражение человеком окружающего мира осуществляется со стороны его жизненной позиции занимающей им в этом мире [11].

В создании образов и представлений задействованы все психические процессы, на которых основывается восприятие и запечатления объектов внешнего мира. От того, как меняется процесс взаимодействия субъекта с объектом, меняются и представления об этом объекте.

У умственно отсталых детей произвольное запоминание формируется намного позже, чем у них нормально развивающихся сверстников, а преднамеренное запоминание выражено не так ярко. Особенности памяти школьников с умственной отсталостью обуславливаются трудностями в воспроизведении полученной информации [29].

Процесс воспроизведения очень сложный, требующий большой волевой активности и целенаправленности. Из-за непонимания логики событий воспроизведение умственно отсталых носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит умственно отсталых школьников к ошибкам при воспроизведении образа.

Особенности восприятия и осмысливания детьми окружающего мира связаны с особенностями их памяти. У умственно отсталых школьников основные процессы памяти - запоминание, сохранение и воспроизведение имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи, следовательно, и образы формируются специфически [11, 6].

Восприятие выступает как источник чувственной ткани образов-представлений, при этом "при переходе от восприятия к представлению структура образа изменяется в сторону обобщения и схематизации" [3].

У школьников с умственной отсталостью отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия - представлений. Неразделяемость, оборванность, уподобление образов и иные нарушения представлений.

Особенности пубертатного периода у детей с умственной отсталостью в большинстве случаев сводятся к разнообразным нарушениям адаптации организма и личности в психическом, физиологическом и социальном отношении. В возрасте от 10-14 лет у детей нередко наблюдается снижение памяти, уменьшается объем внимания и его переключаемость, повышается уровень физической активности. Подростки в этот период могут утратить ранее приобретенные навыки, сильно выражается эмоциональная неустойчивость, эффективность сочетается с хаотическим усилением психической активности; в этом возрасте присущи дисфории и обнажение инстинктивных проявлений, противоречивость и импульсивность в поведении. Однако в пубертатном периоде можно наблюдать и поступательное развитие моторики и познавательных процессов в частности мышления. В этом возрасте происходят быстрые психофизиологические изменения в организме подростка. Можно отметить повышение аффективной восприимчивости ко всему новому, преобразования в эмоционально-волевой сфере. Как следствие изменяются и ранее сложившиеся представления подростков об окружающих их объектов и субъектов [22].

Переход подростков из начальной школы в среднюю школу, в корне меняет их представление об учебном процессе и учителе как целостности.

Теперь учитель перестает быть центральной фигурой, подростки разбиваются, на группы по интересам учитель переходит на второй план, а вместе с ним и учебная деятельность [10].

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

По литературным источникам не выявлено различий в стилях и типах семейного воспитания в родительских семьях и опекунских семьях. Интеллектуальное развитие ребенка значительно влияет на развитие процессов представления. Представление - это многомерное психическое образование, основанное на развитии всех психических процессов. Младшие подростки с интеллектуальной недостаточностью, в степени дебильности имеют специфические особенности познавательной и эмоционально - волевой сфер.

# Глава 2. Организация, методы и экспериментально-психологические методики исследования

# 2.1 Описание объекта исследования

В данном исследовании принимали участие младшие подростки 11-12 лет с легкой умственной отсталостью в количестве 36 человек.

В экспериментальную группу (группа 1), вошли подопечные, младшего подросткового возраста, с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в 5 классе специальной коррекционной школы - интернат, в количестве 18 человек из которых 12 мальчиков и 5 девочек.

Испытуемые живут и обучаются в школе - интернате на выходные возвращаются в семьи опекуна.

Таблица Список испытуемых (экспериментальная группа)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Код | Возраст | Диагноз | Семейное положение |
| 1 | Испытуемый 1 | 11лет 10 мес | F70 СНР соц. - пед. запущенность | Опекается бабушкой, проживают в отдельной квартире в городе вдвоем. Родители проживают в деревне, лишены прав (алк)  |
| 2 | Испытуемый 2 | 12 лет 1 мес | F70 СНР | Опекается бабушкой, проживают в одной квартире с матерью лишенной прав |
| 3 | Испытуемый 3 | 11лет 11 мес | F70 СНР киста лобной части мозга | Опекается бабушкой, проживают в отдельной квартире в городе. Мать проживает в деревне, лишена прав |
| 4 | Испытуемый 4 | 11 лет 6 мес | F70 СНР соц. - пед. запущенность | Опекается бабушкой, проживает в отдельной квартире в городе с обеими бабушками. Родители проживают в городе отдельно |
| 5 | Испытуемый 5 | 12 лет 0 мес | F70 наслед. генез | Опекается бабушкой, проживают в одной квартире с матерью лишенной прав (алк)  |
| 6 | Испытуемый 6 | 11 лет 11 мес | F70 эпилепсия | Опекается бабушкой, проживают в одной квартире с матерью лишенной прав и 2 старшими братьями |
| 7 | Испытуемый 7 | 11 лет 7 мес | F70 СНР | Опекается тетей, проживают вдвоем в одной квартире. Мать живет отдельно |
| 8 | Испытуемый 8 | 11 лет 8 мес | F70 стойкое снижение интеллекта | Опекается бабушкой, проживают вдвоем в городской квартире. Родители лишены прав проживают в деревне |
| 9 | Испытуемый 9 | 11 лет 3 мес | F70 эмоционально-волевые нарушения | Опекается тетей. Вместе с племянниками и дядей проживают в частном доме (город) Мать живет отдельно |
| 10 | Испытуемый 10 | 12 лет 3 мес | F70 соц. - пед. запущенность глубокая | Опекается братом, два года проживал в приюте, живут в одной квартире с матерью лишенной прав (алк)  |
| 11 | Испытуемый 11 | 11 лет 8 мес | F70 СНР | Опекается тетей, проживает вместе с племянниками, дядей и бабушкой в одной квартире Мать лишена прав живет отдельно |
| 12 | Испытуемый 12 | 12 лет 1 мес | F70 СНР | Опекается бабушкой, проживает вместе с дедушкой и бабушкой в одной квартире Мать лишена прав живет отдельно |
| 13 | Испытуемый 13 | 12 лет 2 мес | F70 СНР навязчивые движения | Опекается бабушкой, проживает вместе с дядей, тетей и племянниками в одной квартире. Мать живет отдельно |
| 14 | Испытуемый 14 | 12 лет 1 мес | F70 СНР | Опекается тетей проживает вместе с племянником в частном доме (город). Родители проживают в деревне (алк)  |
| 15 | Испытуемый 15 | 11 лет 9 мес | F70 СНР соц. - пед. запущенность | Опекается тетей, проживает вместе с племянниками в одной квартире Мать лишена прав место проживание на данный момент неизвестно |
| 16 | Испытуемый 16 | 11 лет 11 мес | F70 стойкое снижение интеллекта | Опекается тетей, проживает в одной квартире с племянницей и дядей. Родители проживают отдельно в ч/д (город)  |
| 17 | Испытуемый 17 | 12 лет 4 мес | F70 СНР соц. - пед. запущенность | Опекается тетей, проживают в ч/д вместе с племянниками, дядей, бабушкой |
| 18 | Испытуемый 18 | 11 лет 10 мес | F70 СНР соц. - пед. запущенность | Опекается бабушкой, проживают в квартире вместе с тетей и племянником |

В контрольную группу (группа 2), вошли подростки, проживающие в семье и обучающиеся в 5 классе специальной коррекционной школы - интернат, в количестве 18 человек, из которых 16 мальчиков и 2 девочки.

Все дети проживают в родительских семьях. Каждый день испытуемые уходят домой.

В приложении 1 приведены списки контрольной группы с более подробными характеристиками.

Выбор пятиклассников, обосновывался тем, что испытуемые закончили обучение в начальной школе, где был только один учитель и перешли в среднюю школу, теперь учителей становиться много образ учителя обогащается.

##

# 2.2 Методы и методики исследования

Для реализации поставленных целей и задач исследования нами был разработан психодиагностический комплекс методов и методик, который включал в себя: биографический метод, метод наблюдения и беседы, специально подобранный комплекс психодиагностических средств, комплекс методов статистической обработки полученных данных.

В исследовании использовались следующие психодиагностические методики:

Проективный метод "Тест Руки"

Проективный метод Рисунок "Человека"

Незаконченные предложения

Проективный метод Рисунок "Учитель"

Биографический метод использовался нами для получения и анализа психологических анамнестических данных. Данный метод заключался в работе с личными делами подростков и изучение истории их жизни. Детально изучались история каждого ребенка в отдельности, история его семьи, причины помещения ребенка под опеку, наличие родственников, частота и возможность встречи родителей и младших подростков. На основании полученных сведений, происходил подбор групп испытуемых для проведения дальнейших исследований.

Метод беседы применялся в нескольких вариантах. На начальном этапе мы проводили беседу в свободной форме, спрашивали испытуемых об их интересах, планах на будущее, обсуждали проблемы в учебе, устанавливая, таким образом, доверительный контакт и создавая атмосферу безопасности.

Испытуемые радостно шли на контакт, охотно рассказывали о своей школьной жизни, показывали тетрадки, рассказывали о праздниках (которые недавно прошли в школе). Не обошли стороной и тему учителя, некоторые испытуемые от школьных предметов и праздников переходили на дефектологов. Они рассказывали, насколько им нравиться (не нравится) предметное обучение, когда было лучше (раньше или сейчас), из разговора мы подчеркнули, что большинство испытуемых продолжают испытывать привязанность, к первому учителю и его образ проявился в рисунках.

После проводили беседу с учителями и психологом, для составления более подробного и четкого портрета каждого испытуемого.

На заключительном этапе метод беседы применялся для информирования и консультирования всех заинтересованных лиц о результатах проведенного исследования с обязательным соблюдением этических принципов.

Метод наблюдения применялся на протяжении всего обследования и позволял по поведению подростков делать выводы об отношении испытуемых к себе, группе, экспериментатору, исследованию, а также свидетельствовал о необходимости сделать перерыв в обследовании.

В процессе наблюдения нами были замечены следующие реакции, возникающие на просьбу нарисовать учителя:

Негодование, испытуемые хорошо понимали инструкцию, но их никто и никогда не спрашивал, как они к нему относятся, и данная тема с ними никогда не обсуждалась. Присутствовал страх перед наказанием, а вдруг они не так как он хочет, его нарисуют. При данной позиции мы предлагали испытуемым рассказать о своих опасениях и объясняли, что все строго конфиденциально и ни один учитель не увидит, что они нарисуют.

Восхищение испытывали в основном испытуемые из экспериментальной группы, они с радостью и с особым упорством рисовали учителя, после чего демонстрировали свои шедевры.

Психодиагностические методики:

Проективный тест "Тест-Руки"

Источник Н.Я. Семаго, М.М. Семаго Руководство по психологической диагностике: Дошкольный и младший школьный возраст. Методическое пособие. - М.: Изд-во АПКиПРО РФ, 2000 - 263 с.

Назначение методики: Методика направлена на определение основных тенденций эмоционально-личностного развития испытуемого.

Стимульный материал: Бланки с изображением рук.

Инструкция: Исследование проводилось индивидуально.

Давалась следующая инструкция: "Посмотри, здесь нарисована рука. Посмотри на нее внимательно и скажи, как тебе кажется, что делает эта рука? Ты можешь поворачивать картинку, если тебе не понятно. Давай попробуем, так что делает эта рука?".

Интерпретация: В протоколе регистрировались количество ответов по следующим категориям: активность, пассивность, тревожность, агрессивность, директивность, коммуникация, демонстративность, зависимость, физическая дефицитарность (ущербность).

Оценка полученных данных осуществлялась по следующим 9 категориям:

1. агрессия (aggH) - рука воспринимается как доминирующая, наносящая повреждения, активно захватывающая какой-либо предмет;
2. директивность (dirH) - рука ведущая, направляющая, препятствующая, господствующая над другими людьми;
3. коммуникация (comH) - ответы, в которых рука общается, контактирует или стремится установить контакты;
4. зависимость (depH) - рука выражает подчинение другим лицам;
5. ущербность (defH) - рука деформирована, больна, неспособна к каким-либо действиям;
6. пассивность (pasH) - проявление "тенденции к действию, завершение которого не требует присутствия другого человека, но при этом рука не изменяет своего физического положения;
7. демонстративность (demH) - рука разными способами выставляет себя напоказ;
8. тревожность (aleH) - отражает неуверенность и ожидание возможной агрессии со стороны внешнего мира;
9. активность (actH) - отражает тенденции к действию, ответы в которых рука воспринимается как совершающая какое-либо активное действие.

Подсчитывалось количество ответов по каждой категории и их процентное соотношение.

Определялись коэффициенты по предлагаемым формулам

К (тр) = (actH+aggH+dirH+demH) / (aleH+passH+depH+dirH);

При К (тр) больше 1 следует говорить о превалировании истинно агрессивного поведения ребенка, при К (тр) меньше 1 преобладает тенденция ожидаемой агрессии извне, тревожности ребенка по поводу агрессивного поведения окружающих;

K (акт) = (actH+aggH+dirH) / (passH+depH+defH);

При К (акт) меньше 1 следует говорить о снижении общего уровня психической активности, значение К (акт) больше 1 говорят о достаточном уровне общей психической активности ребенка;

K (дез) = (actH+comH+0,5dirH+0,5demH) / (passH+aleH+depH).

При К (дез) меньше 1 следует говорить о тенденции к неблагополучию личностной адаптации, личностной дезадаптации в социуме, значение К (дез) больше 1 показывают относительно неплохую личностную адаптированность ребенка в социуме.

2. Проективный метод Рисунок "Человека"

Источник К. Маховер Проективный рисунок человека / Пер. с англ. - 4-е изд., стереотипное. - М.: Смысл, 2006. - 158 с.

Назначение методики: Методика направлена на выявление представлений испытуемого о себе самом: то, что он собой представляет какими качествами и способностями обладает, представление о себе как телесной организации.

Стимульный материал: простой карандаш средней мягкости, лист белой бумаги формата А4.

Исследование проводилось фронтально, малыми группами по 5 испытуемых.

Испытуемым давалась следующая инструкция: "Нарисуйте, пожалуйста, человека в действии". На вопросы уточняющего характера давались ответы: "Любого, кто тебе нравится, кого хочешь, что хочешь, как думаешь…". На любые выражения сомнений говорилось: "Ты начни, а дальше легче будет…"

Интерпретация: В протоколе регистрировались комментарии детей в процессе рисования и после, время начала рисования, количество стираний и перерисовок, с чего начинает рисовать испытуемый.

Анализ рисунков проводился с учетом формальной и содержательной характеристики изображения.

1. Графическая информация (ЯО) наличие всех частей тела, черты лица, одежда;
2. Самосознание ребенка (ЯУ) наличие учебных принадлежностей, сюжетная линия рисунка направленная на учебный процесс;
3. Самосознание ребенка (ЯД) наличие друзей в рисунке, сюжетная линия рисунка направлена на взаимоотношения с друзьями;
4. Самооценка ребенка (СО);
5. Потребность в общении с заботящимся человеком (ЗЯ).

Баллы расставлялись в соответствии с наличием на изображение всех частей тела в образе - Я, одежды, украшений, наличие учебных принадлежностей, дополнительные предметы (не относящиеся к учебному процессу).

3. Метод "Незаконченные предложения" Д. Сакса и Р. Леви (модифицированный вариант)

Назначение методики: выявить отношение учащихся к учителю и особенности восприятия его школьниками.

Исследование проводилось индивидуально.

Испытуемым давалась следующая инструкция: "Я сейчас буду зачитывать тебе начало предложения, а ты его закончи". Например: "В будущем я хотел (а) бы…". После того как испытуемый понял инструкцию, зачитывались следующие предложения:

1. Учительница нужна для того, чтобы…
2. Если бы не было учителя …
3. Учительница должна быть …
4. Я думаю, что учительница чаще всего…

Если ребенок не понимал смысл предложение, оно зачитывалось повторно.

Интерпретация. Полученные данные обрабатывались с помощью метода контент-анализа.

Ответы поделились на шесть категории. В категорию "ученик-учитель" (УУ) заносились ответы, направленные на взаимодействие с учителем, такие как: мы объясняем ей, она слушает нас, много замечаний говорит.

В категорию "педагогическое мастерство" (ПМ) заносились следующие ответы испытуемых; пишет на доске, в школе знания дает, записывает задание и т.п.

В категорию "авторитет" (АУ) заносились ответы, указывающие на высокую личностную значимость учителя, проявление уважения к нему.

В категорию "умный учитель" (У) заносились ответы: умный, много знает, знает все.

В категорию "описание внешности" (ВН) заносились ответы, указывающие внешний вид учителя.

В категорию "доброжелательность учителя" (ДУ). Заносились ответы, указывающие на личностное, в неучебное время, отношение учителя к ученикам (добрая, ласковая, любит).

Ответ на каждое предложение оценивался в один балл и заносился в соответствующую категорию.

4. Проективный метод Рисунок "Учитель" обрабатывался по методу С. Бернс, С. Кауфман тест "Кинетический рисунок семьи"

Назначение методики: выявить представление испытуемых об учителе как телесной организации, общее представление об учителе, представление, об учителе как участнике учебного процесса.

Стимульный материал: простой карандаш средней мягкости, лист белой бумаги формата А4.

Исследование проводилось фронтально, малыми группами по 6 испытуемых.

Испытуемым давалась следующая инструкция: "Нарисуйте, пожалуйста, учителя в действии, какого хотите". На вопросы уточняющего характера давались уклончивые ответы, на сомнения и подозрения успокаивающие.

В протоколе регистрировались комментарии детей в процессе рисования и после, время начала рисования, количество стираний и перерисовок, с чего начинает рисовать испытуемый.

Анализ рисунков проводился с учетом формальной и содержательной характеристики изображения:

1. Графическая информация (ОУ) наличие всех частей тела, черты лица, одежда;
2. Декорирование образа (ВП) наличие украшений, аксессуаров, яркость красок;
3. Педагогическое мастерство учителя (ПМ) наличие учебных принадлежностей, сюжетная линия рисунка учитель в учебном процессе;
4. Доброжелательное отношение учителя к учащимся (ДУ). Отсутствие агрессивных, конфликтных, тревожных показателей. Наличие солнца, травы, цветов в сюжете. Присутствие в рассказе детей хорошего, понимающего отношения учителя к ученикам.

Баллы расставлялись в соответствии с наличием на изображение всех частей тела учителя, одежда, украшения, наличие учебных принадлежностей, дополнительные предметы (не относящиеся к учебному процессу).

##

# 2.3 Этапы и организация исследования

На первом этапе работы над дипломом было осуществлено ознакомление с литературой по проблемам исследований особенностей представлений в психолого-педагогической литературе.

Второй этап заключался в подборе методик, в соответствии с целью исследования, выборе образовательного учреждения, являющегося базой исследования, а также в сборе экспериментальных показателей. В этот период было проведено исследование представления об учителе у детей среднего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

На третьем этапе был проведен сравнительный анализ полученных результатов.

Исследование проводилось индивидуально и фронтально. Экспериментальной базой послужили следующие учреждения.

Исследование проводилось в 2009 г.

# Глава 3. Описание результатов исследования

# 3.1 Сравнительный анализ результатов, полученных в двух группах испытуемых

###

# 3.1.1 Эмоционально - личностные особенности испытуемых

Результаты исследования эмоционально-личностных особенностей испытуемых экспериментальной и контрольной группы по методу "Тест Руки" представлены в таблице 2 и на рисунке 1.

Таблица

Эмоционально-личностные особенности учащихся с умственной отсталостью.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Экспериментальная группа | Контрольная группа | Статистическая значимость различий |
| коммуникативность | 0,67 | 1,06 | p<0,001 |
| активность | 2,8 | 3,9 | p<0,001 |
| демонстративность | 1,6 | 0,6 | p<0,05 |
| тревожность  | 2,9 | 4,6 | p<0,10 |
| адаптация  | 1,7 | 2,07 | p<0,10 |



Рисунок 1

Эмоционально-личностные особенности учащихся с умственной отсталостью

Из таблицы 2 и рисунка 1 видно, полученные различия достоверны на 5-10% уровне статистической значимости.

Показатель коммуникативность в экспериментальной группе в 1,5 раза ниже по сравнению с контрольной группой, что говорит о нежелании детей, воспитывающихся в интернате вступать в контакт с окружающими без определенных побуждений к разговору. В то время как дети из благополучных семей, даже без стимула к разговору со стороны других людей, могут охотно вступить в разговор.

Показатель активности детей, воспитывающихся в интернате, ниже испытуемых из семей в 1,3 раза. Это можно объяснить не желанием подопечных брать на себя ответственность, принимать в чем-либо участие, однако опекаемые дети имеют значительно выше, в отличие от семейных детей, показатель демонстративность, он в 0,36 раза выше в экспериментальной группе. Демонстративность детей, воспитывающихся в интернате, может носить защитный характер.

Это может означать, что недостаток навыков общения и неумение наладить контакт с окружающими подопечные стремятся компенсировать при помощи демонстративного поведения, например: нарушением дисциплины на уроках и переменах, иногда асоциальными поступками, т.е. демонстративность детей, воспитывающихся в интернате, может носить защитный характер.

Коэффициент уровня тревожности (агрессии) у детей, воспитывающихся в интернате ниже в 1,6 раз семейных испытуемых, вероятно, это связано с тем, что подопечные, проживающие в интернате, с понедельника по пятницу, имеют определенный режим дня, они знают, что и когда будет, таким образом, они находятся в относительно стабильной обстановке. Это обстоятельство немаловажно для умственно отсталых подростков, так как стереотипность мышления является их характерной особенностью. В связи с этим они менее подвержены эмоциональному стрессу в отличие от семейных испытуемых. Контрольная группа, хотя и состоит из детей благополучных семей, однако стили воспитания, выбранные родителями, могут привести ребенка в состояние эмоционального стресса, и вероятно поэтому, уровень тревожности у них выше опекаемых детей.

У детей, воспитывающихся в интернате средние показатели адаптации в 1,6 раз меньше чем в контрольной группе. Можно предположить, что опекаемые дети личностно не адаптированы в социуме, в то время как их одногодки, из родительских семей, имеют относительно неплохую личностную адаптацию в социуме. По-видимому, это происходит из-за нарушенной эмоциональной и коммуникативной связи с матерью, и потому, что жизнь в интернатом учреждении не требует от личности ребенка выполнения тех функций, которые обычно выполняются в жизни семьи.

Результаты исследования личностных особенностей испытуемых экспериментальной и контрольной группы по методу рисунок "Человека" представлены в таблице 3 и на рисунках 2; 3.

Таблица 3

Личностные особенности умственно отсталых учащихся по тесту рисунок "Человека"

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Экспериментальная группа | Контрольная группа | Статистическая значимость различий |
| Самооценка | 2,06 | 2,33 | p<0,10 |
| Зависимость от матери | 0,7 | 0,2 | p<0,10 |

Рисунок 2

Особенности самооценки умственно отсталых учащихся

Из таблицы 3 и рисунка 2 видно, полученные различия достоверны на 10% уровне статистической значимости, показатель самооценки в 1,13 раза выше в группе домашних детей. Дети, живущие в семье постоянно, несомненно более уверены в себе, чем их сверстники, живущие в интернате и лишь на выходные попадающие в опекунскую семью

Можно предположить, что разница в самооценки обуславливается также малой контактностью подопечных, о чем говорит показатель низкий коммуникативности, что в свою очередь влияет на взаимоотношения между подростками и взрослыми.



Рисунок 3

Потребность в общении с матерью умственно отсталых учащихся.

Из таблицы 3 и рисунка 3 видно, что полученные различия достоверны на 10% уровне статистической значимости, потребность в общении и внимании заботящегося в 3,5 раза выше у детей, воспитывающихся в интернате по сравнению с контрольной группой. Можно предположить, что таким образом сказывается приобретенный опыт отстраненности родителей по отношению к детям, до передачи детей на опеку родственникам.

###

# 3.1.2 Образ учителя в представлении испытуемых

Результаты исследования восприятия учителя испытуемыми экспериментальной и контрольной группы по методу рисунок "Учитель" представлены в таблице 3 и на рисунках 4; 5; 6; 7.

Таблица

Образ учителя в представлении учащихся с легкой умственной отсталостью

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Экспериментальная группа | Контрольная группа | Статистическая значимость различий |
| внешняя привлекательность | 0,77 | 1,5 | p<0,05 |
| доброжелательность учителя | 0,39 | 0,22 | p>0,10 |
| целостность образа | 11,06 | 10,06 | p>0,10 |
| педагогическое мастерство | 0,83 | 0,83 | p>0,10 |



Рисунок 4

Внешняя привлекательность учителя в представлении умственно отсталых учащихся

Из таблицы 3.4 и рисунка 4 видно, что полученные различия достоверны на 5% уровне статистической значимости, внешнюю привлекательность учителя выделяют младшие подростки из контрольной группы в 2 раза чаше по сравнению с младшими подростками из экспериментальной группы. Вероятно, это связано с тем, что детям, живущим в интернате больше требуется общение с взрослыми и теплый эмоциональный контакт, внешние качества учителя не имеют для них большого значения.



Рисунок 5

Доброжелательное отношение учителя к учащимся в представлении умственно отсталых подростков

Из таблицы 3.4 и рисунка 5 видно, что доброжелательное отношение учителя по отношению к учащимся по рисунку "Учитель" экспериментальная и контрольная группа выделяют на одном уровне статической значимости. Статических различий не обнаружено. Доброжелательное отношение учителя к учащимся для испытуемых одинаково важно и значимо.



Рисунок 6

Восприятие целостности образа учителя в представлении умственно отсталых учащихся.

Из таблицы 3 и рисунка 6 видно, что восприятия целостности образа учителя учащимися находится на одном уровне. Статически значимых различий не выявлено. Структура тела учителя воспринимается учащимися контрольной и экспериментальной групп одинаково и соответствует одному возрастному уровню.



Рисунок 7

Педагогическое мастерство учителя в представлении умственно отсталых учащихся

Из таблицы 3 и рисунка 7 видно, что педагогическое мастерство учителя экспериментальная и контрольная группа выделяют на одном уровне значимости. Статических различий не обнаружено учитель воспринимается учащимися как личность, дающая им знания для дальнейшего развития, как основу учебного процесса.

Результаты исследования представления об учителе испытуемыми экспериментальной и контрольной группы по методу "Незаконченных предложений" представлены в таблице 4 и на рисунках 8; 9; 10, 11, 12, 13.

Таблица

Восприятие учителя учащимися с легкой умственной отсталостью

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Экспериментальная группа | Контрольная группа | Статистическая значимость различий |
| внешняя привлекательность | 0,1 | 0,1 | p>0,10 |
| Педагогическое мастерство | 0,22 | 0,05 | p>0,10 |
| доброжелательность учителя | 0,78 | 0,83 | p>0,10 |
| учитель - ученик | 1,17 | 1,06 | p>0,10 |
| умный учитель | 1,44 | 1,44 | p>0,10 |
| авторитет учителя | 0,50 | 0,22 | p>0,10 |



Рисунок 8

Внешняя привлекательность учителя в представлении умственно отсталых учащихся

Из таблицы 4 и рисунка 8 видно, что внешняя привлекательность учителя по методу незаконченных предложений экспериментальная и контрольная группа оценивают одинаково.

Статических различий не обнаружено: внешняя привлекательность учителя одинаково важна для учащихся, воспитывающихся в семье и в интернате. Известно, что умственно отсталым школьникам сложно выражать образы в вербальной форме, поэтому результаты по данной методике мало различаются.



Рисунок 9

Умственные способности учителя в представлении умственно отсталых учащихся.

Из таблицы 4 и рисунка 9 видно, что умственные способности учителя по методу незаконченных предложений экспериментальная и контрольная группа выделяют на одном уровне значимости. Статических различий не обнаружено. Интеллектуальную сферу учителя выделяют обе группы на одном уровне значимости. В представлении учащихся с легкой умственной отсталостью учитель - это человек, который очень много знает.



Рисунок 10

Доброжелательное отношение учителя в представлении умственно отсталых учащихся.

Из таблицы 4 и рисунка 10 видно, что доброжелательное отношение учителя по методу незаконченных предложений экспериментальная и контрольная группа выделяют на одном уровне значимости. Статических различий не обнаружено. Эмоциональную теплоту учителя выделяют обе группы на одном уровне. Для младших подростков эмоциональное отношение учителя во время учебного процесса и в свободное от него время является особо значимым.



Рисунок 11

Межличностные отношения между учениками и учителем

Из таблицы 4 и рисунка 11 видно, что межличностные отношения между учениками и учителем экспериментальная и контрольная группа выделяют на одном уровне значимости. Статических различий не обнаружено. Учитель воспринимается учениками как доминирующая личность, побуждающая их к вербальному контакту и взаимодействию во время учебного процесса.



Рисунок 12

Восприятие обучающего процесса учащимися с легкой умственной отсталостью.

Из таблицы 4 и рисунка 12 видно, что основные характеристики обучения учеников учителем, моменты педагогического воздействия воспринимаются учениками одинаково. Описываются конкретные действия учителя с предметами, значимость полученного материала не осознается учащимися полностью.



Рисунок 13

Оценка личностной значимости учителя учащихся с легкой умственной отсталостью.

Из таблицы 4 и рисунка 13 видно, что авторитет учителя для экспериментальной и контрольной группы одинаково важен. Статически значимых различий не выявлено. Учащиеся считают учителя образцом для подражания и стараются во многом копировать его поведение.

На основании проведенного исследования, направленного на выявление особенностей представления об учителе младших подростков с легкой умственной отсталостью, проживающих в родительских семьях и находящихся под опекой, можно сделать следующие выводы:

1. Социальный статус младших подростков экспериментальной и контрольной группы существенно влияет на эмоциональные особенности учащихся. Коммуникативность, активность, тревожность, адаптивность детей с умственной отсталость легкой степени, проживающих в интернате и посещающих опекунов по выходным, значимо ниже коммуникативности, активности, тревожности, адаптивности младших подростков с умственной отсталостью из родительских семей. Уровень демонстративности опекаемых детей выше, чем у детей из родительских семей. Потребность в общении с заботящимся у умственно отсталых подростков из опекунских семей значительно выше чем у подростков из родительских семей. Все эти особенности можно объяснить различием в условиях проживания и воспитания подростков экспериментальной и контрольной группы.
2. Образ "Я" подростков из обеих групп характеризуется стереотипностью: в основном это изображение каких-то материальных предпочтений и желаний, но самооценка умственно отсталых детей из опекунских семей ниже самооценки детей из родительских семей. Для испытуемых обеих групп свойственно в самооценке опираться на отношение к ним других людей.
3. Социальный статус младших подростков экспериментальной и контрольной группы значимо не влияет на представление об учителе. В представлении учащихся с легкой умственной отсталостью учитель - это человек, который очень много знает и находится в пределах школы. В представлении подростков учитель является основным условием учебного процесса, но само обучение не является значимым для них. Подростки с умственной отсталостью нацелены на получение внешней оценки их поведения и знаний со стороны учителя по типу хороший - плохой.

# Заключение

Мы считаем, что представление об учителе является одной из важнейших категории при накоплении социального опыта. Слабость в общении с учителем, недостаточная целенаправленность, не осознанность своих позиций в системе взаимоотношений, неумение оценить его эффективность препятствует накоплению социального опыта и оказывает влияние на протекание социально - перцептивных процессов.

Социальный статус испытуемых, стили и типы воспитания в семье, находят свое отражение в эмоционально - личностном развитии детей. Заметим, что учитель воспринимается экспериментальной и контрольной группой одинаково, следовательно, родительское и опекунское воспитание не сказывается, на уровень восприятия учителя учениками и лишь косвенно влияет на отношение к нему.

Учащиеся с умственной отсталостью не имеют четкого представления о значимости учебного процесса в дальнейшем развитии, и учитель воспринимается по типу дошкольного воспитания.

Представление об учителе у учащихся пятых классов, состоит преимущественно из действий учителя, каких - то указаний со стороны учителя, характеристики поведения учителя, взаимоотношения между учителем и учениками бедны. Учащиеся не стремятся к получению новых знаний и приобретению навыков взаимодействия, они не осознают важности учебного процесса. Познание нового ограничено желанием, получить со стороны учителя положительную оценку своего умения и поведения. Взаимоотношения по типу ученик-учитель находятся на более ранних этапах развития учащихся не типичному для данного возраста.

# Список литературы

1. Ph. Tyson, R. L. Tyson. Psychoanalytics Theories of Development: An Integration New Haven & London: Yale University Press, 1990 Екатеринбург: "Деловая Книга", 1998. http://psylib.org.ua
2. А.Д. Наследов Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных.3-е изд., стереотип. - СПб.: Речь, 2007 - 392 с.
3. А.Н. Леонтьев. Деятельность. Сознание. Личность www.psy. msu.ru
4. А.Р. Лурия Лекции по общей психологии СПб.: Питер, 2006 - 320с.
5. В.В. Горинов, http://www.rusmedserv.com Умственная отсталость
6. В.А. Жмуров http://www.psychiatry.ru
7. В.М. Навицкая журнал Школа - пресс, дефектология 2008 №3 "Перспективы применения семантического эксперимента как метода исследования особенностей осмысленного отношения умственного отсталого подростка к миру"
8. Википедия свободная энциклопедия http://ru. wikipedia.org/wiki/
9. Википедия свободная энциклопедия http://ru. wikipedia.org/wiki/НУР
10. Г.Л. Бардиер Почему психолог похож на Кота? Тонкости психологической помощи детям: Научно-популярное издание. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Генезис, 2002 - 112 с.
11. Г.Н. Носачёв, В.С. Баранов Семиотика психических заболеваний (общая психопатология) http://www.psycheya.ru
12. Газета "Час Пик" от 18.03.2009
13. Дж. Брунер Психология познания. За пределами непосредственной информации Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1977. - 413 с. www.koob.ru
14. Журнал Дефектолог ст. "Отличие умственной отсталости от сходных с ней состояний" http://www.defectolog.ru
15. Журнал практической психологии и психоанализа №2 июнь 2002 http://psyjournal.ru/j3p/pap. php? id=20020206
16. И.С. Кон Ребенок и общество.М., 2003
17. И.В. Сычевич Особенности представлений о себе и значимых других у младших школьников с ЗПР в разных условия обучения Школа-пресс, Дефектология 2008 №3
18. К. Маховер Проективный рисунок человека / Пер. с англ. - 4-е изд., стереотипное. - М.: Смысл, 2006. - 158 с.
19. Классификация психических расстройств по МКБ-10 - www.psychiatry.ru
20. Л.М. Шипицына "Необучаемый" ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. - 2-е изд., перераб. и дополн. - СПб.: Речь, 2005. - 477 с.
21. Л.М. Шипицына, Е.С. Иванов, А.Д. Виноградова и др. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации. СПб., 1997
22. М.И. Гринцов Некоторые особенности динамики умственной отсталости в пубертатном периоде Школа - пресс, дефектология № 2 1980
23. Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко Образ в системе психической регуляции деятельности http://web. psyho.ru/books/Z/Z1. htm
24. Н.Я. Семаго, М.М. Семаго Руководство по психологической диагностике: Дошкольный и младший школьный возраст. Методическое пособие. - М.: Изд-во АПКиПРО РФ, 2000 - 263 с.
25. Психологические особенности формирования образов-представлений у младших школьников с нарушениями речи http://vsediplomy.ru
26. Р.С. Бернс, С.Х. Кауфман Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки / Пер. с англ. - 3-е изд., стереотипное. - М.: Смысл, 2006. - 146 с.
27. С.Д. Забрамная Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. - М.: Просвещение, Владос, 1995.
28. С.А. Сошинский Дети-инвалиды: социальные проблемы и неожиданные открытия 2007 http://www.pravmir.ru
29. С.Д. Забрамная Психолого - педагогическая диагностика умственного развития детей. - М., 1995. - 111 с.
30. Словари и справочники http://www.i-u.ru/biblio/
31. Т.А. Басилова Основные этиопатогенетические факторы нарушений психического и соматического здоровья детей-сирот // Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Под ред. Е.А. Стебелевой.М., 1998
32. Тезисы второй всероссийской научной конференции \"Психологические проблемы современной российской семьи\" (25-27 октября 2005г.). В 3-х частях. - 2 часть/Под общей редакцией доктора психологических наук В.К. Шабельникова и кандидата психологических наук А.Г. Лидерса. - М., 2005. - 360 с.
33. Типы семейного воспитания детей http://gornet.net.ua/
34. Ф. Фогель, А. Мотульски Генетика человека. Том 3 Изд-во: М.: Мир, 1990 - 368
35. Школа-пресс, Дефектология 2008 №2
36. Энциклопедия "Кругосвет" www.krugosvet.ru
37. Ю.В. Борисова Автореферат "Психологическое содержание подросткового представления о будущем"

# Приложения

Приложение №1

Таблица . Список детей контрольной группы

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Код | Возраст | Диагноз | Семейное положение |
| 1 | Испытуемый 1 | 11лет 8 мес | F70 СНР | полная семья ед. ребенок |
| 2 | Испытуемый 2 | 12 лет 3 мес | F70 СНР фенилкетонурия | полная семья ед. ребенок |
| 3 | Испытуемый 3 | 12 лет 0 мес | F70 СНР эпилепсия | полная семья ед. ребенок |
| 4 | Испытуемый 4 | 12 лет 6 мес | F70 СНР | полная семья ед. ребенок |
| 5 | Испытуемый 5 | 12 лет 0 мес | F70 | полная семья многодетная |
| 6 | Испытуемый 6 | 11 лет 10 мес | F70 эпилепсия | полная семья ед. ребенок |
| 7 | Испытуемый 7 | 11 лет 9 мес | F70 СНР | полная семья двое детей |
| 8 | Испытуемый 8 | 12 лет 8 мес | F70 СНР | полная семья ед. ребенок |
| 9 | Испытуемый 9 | 12 лет 3 мес | F70 СНР | полная семья ед. ребенок |
| 10 | Испытуемый 10 | 12 лет 2 мес | F70 СНР | полная семья ед. ребенок |
| 11 | Испытуемый 11 | 12 лет 8 мес | F70 СНР | полная семья многодетная |
| 12 | Испытуемый 12 | 12 лет 8 мес | F70 СНР | полная семья ед. ребенок |
| 13 | Испытуемый 13 | 12 лет 4 мес | F70 СНР | полная семья ед. ребенок |
| 14 | Испытуемый 14 | 12 лет 5 мес | F70 СНР | полная семья ед. ребенок |
| 15 | Испытуемый 15 | 12 лет 0 мес | F70 СНР | полная семья ед. ребенок |
| 16 | Испытуемый 16 | 12 лет 0 мес | F70 СНР1 | полная семья многодетная |
| 17 | Испытуемый 17 | 12 лет 4 мес | F70 СНР | полная семья ед. ребенок |
| 18 | Испытуемый 18 | 11 лет 10 мес | F70 СНР | полная семья ед. ребенок |

#

Приложение №2

Таблица . Тест Руки (экспериментальная группа)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Код | actH | pasH | aleH | aggH | dirH | comH | demH | depH | defH | K (тр) (-)  | К (акт) (-)  | К (дез) (-)  |
| 1 | Испытуемый 1 | 5 | 2 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5 | 3 |
| 2 | Испытуемый 2 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | 8 | 3 | 0 |
| 3 | Испытуемый 3 | 3 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 3 | 3 |
| 4 | Испытуемый 4 | 3 | 3 | 0 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 |
| 5 | Испытуемый 5 | 3 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 3 | 2 |
| 6 | Испытуемый 6 | 2 | 3 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5 | 3 |
| 7 | Испытуемый 7 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 4 | 3 | 0 |
| 8 | Испытуемый 8 | 3 | 3 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 |
| 9 | Испытуемый 9 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | 8 | 3 | 2 |
| 10 | Испытуемый 10 | 3 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 3 | 3 |
| 11 | Испытуемый 11 | 2 | 5 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 12 | Испытуемый 12 | 3 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 3 | 3 |
| 13 | Испытуемый 13 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 3 | 0 |
| 14 | Испытуемый 14 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 3 | 1 | 1 | 7 | 3 | 2 |
| 15 | Испытуемый 15 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | 8 | 3 | 2 |
| 16 | Испытуемый 16 | 3 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 3 | 3 |
| 17 | Испытуемый 17 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 | 7 | 3 | 2 |
| 18 | Испытуемый 18 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 4 | 3 | 0 |
| Э | среднее | 2,8 | 1,44 | 0,00 | 1,44 | 1,33 | 0,67 | 1,67 | 0,28 | 0,56 | 2,9 | 2,68 | 1,7 |
| Э | сигма | 0,58 | 1,38 | 0,00 | 0,50 | 1,11 | 0,58 | 1,15 | 0,45 | 0,68 | 0,75 | 1,92 | 1,41 |

Приложение №3

Таблица . Тест Руки (контрольная группа)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Код | actH | pasH | aleH | aggH | dirH | comH | demH | depH | defH | K (тр) (-)  | К (акт) (-)  | К (дез) (-)  |
| 1 | Испытуемый 1 | 4 | 0 | 0 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 |
| 2 | Испытуемый 2 | 6 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 9 | 8 | 8 |
| 3 | Испытуемый 3 | 4 | 0 | 0 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 |
| 4 | Испытуемый 4 | 5 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 4 | 2 |
| 5 | Испытуемый 5 | 3 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 4 | 7 | 0 |
| 6 | Испытуемый 6 | 3 | 0 | 0 | 3 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 8 | 0 | 0 |
| 7 | Испытуемый 7 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 7 | 3 |
| 8 | Испытуемый 8 | 6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 5 | 4 | 0 |
| 9 | Испытуемый 9 | 4 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 7 |
| 10 | Испытуемый 10 | 4 | 0 | 0 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 |
| 11 | Испытуемый 11 | 4 | 0 | 0 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 |
| 12 | Испытуемый 12 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 3 | 2 | 4 |
| 13 | Испытуемый 13 | 5 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 8 | 0 |
| 14 | Испытуемый 14 | 5 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 8 |
| 15 | Испытуемый 15 | 4 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| 16 | Испытуемый 16 | 4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 |
| 17 | Испытуемый 17 | 4 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 7 |
| 18 | Испытуемый 18 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| К | среднее | 3,9 | 0,50 | 0,33 | 2,06 | 1,11 | 1,06 | 0,6 | 0,06 | 0,33 | 4,69 | 2,42 | 2,07 |
| К | сигма | 0,64 | 0,76 | 0,47 | 1,31 | 0,66 | 0,85 | 0,83 | 0,23 | 0,58 | 3,27 | 3,01 | 2,87 |

Приложение №4

Таблица Незаконченные предложения (экспериментальная группа)

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Код | УУ | ПМ | АУ | ВН | У | ДУ |
| 1 | Испытуемый 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 2 | Испытуемый 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 3 | Испытуемый 3 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 4 | Испытуемый 4 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 5 | Испытуемый 5 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 6 | Испытуемый 6 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 7 | Испытуемый 7 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 8 | Испытуемый 8 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 9 | Испытуемый 9 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 10 | Испытуемый 10 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 11 | Испытуемый 11 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 12 | Испытуемый 12 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 13 | Испытуемый 13 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 14 | Испытуемый 14 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 15 | Испытуемый 15 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 16 | Испытуемый 16 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 17 | Испытуемый 17 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 18 | Испытуемый 18 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Э | среднее | 1,17 | 1,44 | 0,50 | 0,11 | 0,22 | 0,78 |
| Э | сигма | 0,69 | 0,60 | 0,50 | 0,42 | 0,42 | 0,42 |

Приложение №5

Таблица Незаконченные предложения (контрольная группа)

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Код | УУ | ПМ | АУ | ВН | У | ДУ |
| 1 | Испытуемый 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 2 | Испытуемый 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 3 | Испытуемый 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 4 | Испытуемый 4 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 5 | Испытуемый 5 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 6 | Испытуемый 6 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 7 | Испытуемый 7 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 8 | Испытуемый 8 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 9 | Испытуемый 9 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 10 | Испытуемый 10 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 11 | Испытуемый 11 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 12 | Испытуемый 12 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 13 | Испытуемый 13 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 14 | Испытуемый 14 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 15 | Испытуемый 15 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 16 | Испытуемый 16 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 17 | Испытуемый 17 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 18 | Испытуемый 18 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| К | среднее | 1,06 | 1,44 | 0,22 | 0,16 | 0,05 | 0,83 |
| К | сигма | 0,78 | 0,76 | 0,42 | 0,32 | 0,23 | 0,37 |

Приложение №6

Таблица . Рисунок "Учитель" (экспериментальная группа)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Код | ВП | ОУ | ПМ | ДУ |
| 1 | Испытуемый 1 | 0 | 7 | 1 | 0 |
| 2 | Испытуемый 2 | 1 | 8 | 1 | 0 |
| 3 | Испытуемый 3 | 2 | 13 | 0 | 0 |
| 4 | Испытуемый 4 | 0 | 7 | 1 | 0 |
| 5 | Испытуемый 5 | 0 | 7 | 1 | 0 |
| 6 | Испытуемый 6 | 2 | 14 | 1 | 0 |
| 7 | Испытуемый 7 | 1 | 13 | 1 | 0 |
| 8 | Испытуемый 8 | 2 | 7 | 1 | 0 |
| 9 | Испытуемый 9 | 1 | 11 | 0 | 2 |
| 10 | Испытуемый 10 | 0 | 12 | 1 | 0 |
| 11 | Испытуемый 11 | 0 | 7 | 1 | 1 |
| 12 | Испытуемый 12 | 0 | 14 | 0 | 2 |
| 13 | Испытуемый 13 | 0 | 7 | 1 | 1 |
| 14 | Испытуемый 14 | 2 | 13 | 1 | 0 |
| 15 | Испытуемый 15 | 2 | 12 | 1 | 1 |
| 16 | Испытуемый 16 | 2 | 14 | 1 | 0 |
| 17 | Испытуемый 17 | 0 | 8 | 1 | 0 |
| 18 | Испытуемый 18 | 1 | 15 | 1 | 0 |
| Э | среднее | 0,77 | 10,06 | 0,83 | 0,39 |
| Э | сигма | 0,66 | 3,87 | 0,37 | 0,68 |

Приложение №7

Таблица . Рисунок " Учитель" (контрольная группа)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Код | ВП | ОУ | ПМ | ДУ |
| 1 | Испытуемый 1 | 0 | 7 | 1 | 0 |
| 2 | Испытуемый 2 | 7 | 13 | 0 | 0 |
| 3 | Испытуемый 3 | 0 | 16 | 1 | 0 |
| 4 | Испытуемый 4 | 0 | 7 | 1 | 0 |
| 5 | Испытуемый 5 | 0 | 5 | 1 | 0 |
| 6 | Испытуемый 6 | 2 | 13 | 1 | 0 |
| 7 | Испытуемый 7 | 0 | 15 | 1 | 0 |
| 8 | Испытуемый 8 | 0 | 7 | 1 | 1 |
| 9 | Испытуемый 9 | 3 | 9 | 1 | 2 |
| 10 | Испытуемый 10 | 0 | 7 | 1 | 0 |
| 11 | Испытуемый 11 | 7 | 16 | 1 | 0 |
| 12 | Испытуемый 12 | 1 | 14 | 1 | 0 |
| 13 | Испытуемый 13 | 0 | 14 | 1 | 0 |
| 14 | Испытуемый 14 | 2 | 14 | 1 | 1 |
| 15 | Испытуемый 15 | 0 | 14 | 0 | 0 |
| 16 | Испытуемый 16 | 0 | 9 | 1 | 0 |
| 17 | Испытуемый 17 | 0 | 12 | 1 | 0 |
| 18 | Испытуемый 18 | 6 | 15 | 0 | 0 |
| К | среднее | 1,5 | 11,06 | 0,83 | 0,22 |
| К | сигма | 1,5 | 4,40 | 0,37 | 0,53 |

Приложение №8

Таблица . Рисунок "Человека " (экспериментальная группа)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Код | ЯО | ЯУ | ЯД | ЗЯ | СО |
| 1 | Испытуемый 1 | 16 | 0 | 5 | 0 | В |
| 2 | Испытуемый 2 | 11 | 4 | 0 | 0 | В |
| 3 | Испытуемый 3 | 12 | 4 | 0 | 0 | В |
| 4 | Испытуемый 4 | 16 | 0 | 0 | 0 | С |
| 5 | Испытуемый 5 | 13 | 5 | 3 | 2 | С |
| 6 | Испытуемый 6 | 11 | 1 | 0 | 0 | В |
| 7 | Испытуемый 7 | 12 | 0 | 0 | 0 | В |
| 8 | Испытуемый 8 | 14 | 0 | 0 | 3 | Н |
| 9 | Испытуемый 9 | 12 | 1 | 1 | 0 | Н |
| 10 | Испытуемый 10 | 0 | 0 | 1 | 0 | Н |
| 11 | Испытуемый 11 | 11 | 0 | 3 | 2 | В |
| 12 | Испытуемый 12 | 10 | 0 | 0 | 2 | Н |
| 13 | Испытуемый 13 | 10 | 0 | 1 | 0 | В |
| 14 | Испытуемый 14 | 16 | 0 | 5 | 1 | С |
| 15 | Испытуемый 15 | 12 | 0 | 0 | 2 | Н |
| 16 | Испытуемый 16 | 14 | 1 | 0 | 2 | С |
| 17 | Испытуемый 17 | 12 | 0 | 0 | 0 | Н |
| 18 | Испытуемый 18 | 11 | 0 | 0 | 0 | С |
| Э | среднее | 11,83 | 0,89 | 1,06 | 0,78 | 2,06 |
| Э | сигма | 3,44 | 1,59 | 1,68 | 1,03 | 0,87 |

Приложение №9

Таблица . Рисунок "Человека" (контрольная группа)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Код | ЯО | ЯУ | ЯД | ЗЯ | СО |
| 1 | Испытуемый 1 | 16 | 0 | 0 | 3 | С |
| 2 | Испытуемый 2 | 16 | 0 | 0 | 0 | С |
| 3 | Испытуемый 3 | 13 | 0 | 0 | 0 | В |
| 4 | Испытуемый 4 | 15 | 0 | 0 | 0 | В |
| 5 | Испытуемый 5 | 10 | 0 | 0 | 0 | В |
| 6 | Испытуемый 6 | 13 | 0 | 0 | 0 | Н |
| 7 | Испытуемый 7 | 11 | 0 | 0 | 0 | В |
| 8 | Испытуемый 8 | 16 | 1 | 0 | 0 | В |
| 9 | Испытуемый 9 | 13 | 0 | 4 | 0 | В |
| 10 | Испытуемый 10 | 9 | 1 | 0 | 0 | С |
| 11 | Испытуемый 11 | 15 | 5 | 0 | 0 | С |
| 12 | Испытуемый 12 | 15 | 1 | 0 | 0 | Н |
| 13 | Испытуемый 13 | 14 | 0 | 0 | 1 | С |
| 14 | Испытуемый 14 | 12 | 0 | 3 | 0 | Н |
| 15 | Испытуемый 15 | 12 | 0 | 1 | 0 | В |
| 16 | Испытуемый 16 | 7 | 0 | 0 | 0 | С |
| 17 | Испытуемый 17 | 14 | 0 | 0 | 0 | В |
| 18 | Испытуемый 18 | 10 | 0 | 0 | 0 | В |
| К | среднее | 12,83 | 0,44 | 0,44 | 0,22 | 2,33 |
| К | сигма | 2,54 | 1,17 | 1,12 | 0,71 | 0,77 |