

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ МАКСИМА ТАНКА**

УДК 376.4.015.324

**ГАУРИЛЮС
Анастасия Игоревна**

**ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ
ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ О СЕБЕ И ОДНОКЛАССНИКАХ
В СИСТЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

19.00.10 - коррекционная психология

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Минск - 1998

- Научный руководитель - доктор психологических наук,
профессор Слепович Е.С.
- Официальные оппоненты - доктор психологических наук
Фурманов И.А.
- кандидат психологических наук,
доцент Ермолович З.Г.
- Оппонирующая организация - Брестский государственный университет

Защита диссертации состоится "18" 12 1998 года в 14 часов на заседании совета по защите диссертаций К. 02.21.02 при Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка по адресу: 220050, Минск, ул. Советская, 18, кор.1., ауд. 482, т. 220-86-33.

С диссертацией можно ознакомиться в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка.

Автореферат разослан "17" 11 1998 года

Ученый секретарь
совета по защите диссертаций *З.Алацкая* Алацкая З.А.

АКТУАЛЬНОСТЬ исследования. Создание адекватных условий социализации школьников с интеллектуальной недостаточностью и их интеграции в обществе требует научного обоснования процесса целостного воспитания личности данной категории детей. Одним из условий становления личности является включение ребенка в систему отношений с другими людьми (Л.И. Божович, М.И. Лисина, В.Н. Мяснищев, Т.А. Репина). Изучая аномалии развития, Л.С. Выготский пришел к выводу, что главное внимание должно быть уделено проблеме социального развития, т.к. изоляция ребенка от детского коллектива обуславливает недоразвитие высших психических функций и личности в целом. Особенности межличностных отношений умственно отсталых школьников отражены в работах В.А. Вярняен, Е.А. Гордиенко, Н.Л. Коломинского, Л.И. Кузьмайты. Социальная ситуация развития воспитанника вспомогательной школы-интерната складывается таким образом, что его взаимоотношения со сверстниками на протяжении ряда лет реализуются в одной и той же, достаточно узкой группе, в которой овладение умением взаимодействия с окружающими протекает в определенном образом организованном учебно-воспитательном процессе. Лонгитюдное исследование, позволяющее на протяжении длительного времени проследить динамику содержательной и структурной характеристик становления представлений о межличностных отношениях, может способствовать выявлению сензитивных периодов в их становлении и определению направлений и способов проведения коррекционно-воспитательной работы с учащимися вспомогательной школы.

ЦЕЛЬ исследования - выявить особенности возрастной динамики представлений учащихся 1-7 классов вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений.

В соответствии с целью исследования были определены следующие **ЗАДАЧИ**:

1. Проследить изменения, происходящие в структурной характеристике межличностных отношений умственно отсталых учащихся.
2. Выявить динамику представлений о себе и одноклассниках у детей данной категории на протяжении школьного возраста.
3. Определить специфику изучаемых образований у учащихся вспомогательной школы.

ОБЪЕКТ исследования - учащиеся 1-7 классов вспомогательной школы.

ПРЕДМЕТ исследования - представления учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений.

ГИПОТЕЗА исследования. Становление межличностных отношений и представлений о себе и одноклассниках у умственно отсталых учащихся, воспитывающихся длительное время в одной и той же группе вспомогательной школы-интерната, имеет ряд специфических особенностей, проявляющихся в их структурных, содержательных и динамических характеристиках.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА исследования опиралась на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского, выдвигающую тезис об опосредованной детерминации психических процессов и сознания в целом социальными, культурно-историческими факторами. Согласно разработанной в трудах М.И. Лисиной и Г.А. Рузской концепции, межличностные отношения и представления о себе и одноклассниках рассматривались как результат общения.

МЕТОДЫ исследования. Для решения поставленных задач использовался лонгитюдный способ организации исследования, включающий следующие методы: когнитивный эксперимент (социометрия по типу методики выбор в действии, адаптированные варианты методики Дембо-Рубинштейн и клинической беседы по Е.З. Басиной); наблюдение за детьми в экспериментальной ситуации и во время их общения со сверстниками; беседы с педагогами; анализ личных дел учащихся, медицинской и педагогической документации. Теоретический анализ результатов исследования опирался на данные философской, психологической, педагогической литературы и научных исследований по проблеме.

НАУЧНАЯ НОВИЗНА исследования состоит в том, что впервые в коррекционной психологии предметом исследования стало длительное лонгитюдное изучение возрастной динамики представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений. Полученная информация о своеобразии и возрастных изменениях содержательной и структурной характеристик межличностных отношений данной категории учащихся, детерминации их социометрического статуса, осознании ими своих отношений со сверстниками. Прослежена динамика оценочных отношений и образования представлений умственно отсталых детей о личностных особенностях человека, себе и одноклассниках. Экспериментальный материал может выступать в качестве обоснования для построения схемы поэтапного становления межличностных отношений умственно отсталых школьников в начальных и средних классах.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ РАБОТЫ. Проведенное исследование, раскрывая особенности становления представлений учащихся вспомогательной школы младшего и среднего школьного возраста о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений, выходит на причины возникновения в них отклонений, в определенной степени связанных с организацией учебно-воспитательной работы. Полученные данные предоставят педагогам-дефектологам возможность воздействовать на изучаемые психологические образования и подготовить детей с умственной отсталостью к сложному процессу взаимодействия с социальной средой. Результаты исследования могут быть учтены при создании программы коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе, а также при разработке методических рекомендаций по диагностике межличностных отношений, профилактике и коррекции их отклонений у детей с интеллектуальной недостаточностью, адресованных педагогам и практическим психологам, работающим в системе учреждений, оказывающих помощь детям с особенностями

психофизического развития. Материалы исследования включены в различные лекционные курсы, читаемые в ВУЗах Республики Беларусь.

СВЯЗЬ РАБОТЫ С КРУПНЫМИ НАУЧНЫМИ ПРОГРАММАМИ. Данное диссертационное исследование выполнено с учетом положений "Канцэпцыі навучання і выхавання і падрыхтоўкі дзяцей з недахопамі разумовага і фізічнага развіцця" (1992), "Канцэпцыі адукацыі і выхавання ў Беларусі" (1993) и программы "Дети-инвалиды" (1994, 1998).

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ диссертации, выносимые на защиту:

1. Становление представлений о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений в группе учащихся вспомогательной школы сохраняет такую же направленность, что и в группе нормально развивающихся детей.

2. Психологические особенности умственно отсталых детей проявляются в развитии их межличностных отношений со сверстниками. Содержание и динамика представлений о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений на протяжении обучения во вспомогательной школе имеет свою специфику. Отношения и представления о себе и сверстниках характеризуются низким уровнем дифференцированности и осознанности, ригидностью и стереотипностью.

3. Интенсивное развитие представлений умственно отсталых учащихся о себе и сверстниках происходит, в отличие от нормы, не в младшем школьном, а в подростковом возрасте. Заметные качественные изменения в отношениях возникают в старшем подростковом возрасте. Характер представлений о себе и одноклассниках и межличностные отношения, возникающие в группе учащихся вспомогательной школы, взаимобуславливают специфику развития друг друга.

4. Качественные характеристики представлений учащихся вспомогательной школы о себе и своих сверстниках, во многом, определяются сроком и условиями общения с одноклассниками на начальном этапе обучения в школе. Наиболее адекватной для становления представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений выступает, в отличие от нормы, ситуация игры, а не учебы.

АПРОБАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ исследований. Основные положения и результаты исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры дефектологии Академии последилового образования (1995 – 1997г.г.), семинаре аспирантов (1997г.), семинарах и методобъединениях во вспомогательной школе-интернате №8 г. Минска (1992-1996г.г.), лекциях и семинарах для педагогов-дефектологов на курсах повышения квалификации в Академии последилового образования (1994 – 1997г.г.), Республиканской научно-практической конференции (г. Витебск, 1990г., сентябрь), Международной конференции "Медицинская, социальная, профессиональная реабилитация больных и инвалидов" (г. Минск, 1996г., октябрь). В конкурсах (1996 г. и 1997 г.) на лучшую научную работу среди аспирантов Республики Беларусь две статьи удостоены дипломов II степени.

ПУБЛИКАЦИИ. Основные положения диссертации и результаты исследования отражены в 11 опубликованных работах (3 тезисах и 8 статьях).

СТРУКТУРА И ОБЪЕМ работы. Диссертационное исследование состоит из общей характеристики работы, двух глав, заключения и списка источников (286 наименований). Объем текстовой части диссертации представляет 101 страницу. В приложение включено 62 таблицы, 28 графиков и 36 диаграмм.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

1. ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОБЩЕЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ. Представлен обзор философской, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, проанализированы результаты психолого-педагогических исследований, раскрывающих специфику межличностных отношений умственно отсталых школьников и возникающих в них представлений о себе и партнере по общению. Актуальной в психологической науке является проблема общения, т.к. оно выступает в качестве основного условия развития личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, В.И. Мяснев, С.Л. Рубинштейн). Широко изучен вопрос о взаимоотношениях, возникающих в группе сверстников на разных возрастных этапах: от детского сада до студенческих групп (С.А. Будасси, А.В. Запорожец, Я.Л. Коломинский, Т.И. Репина, Т.В. Сенько, А.М. Счастливая, С.Г. Якобсон).

В последнее время отмечается возрастание интереса к проблеме личных взаимоотношений детей с особенностями психофизического развития. Основное внимание уделяется выявлению статусной структуры коллектива, мотивов выборов и осознания своих отношений (В.Л. Белинский, В.А. Вярнян, Н.Л. Коломинский, О.А. Слинько). Незначительное количество работ посвящено изучению рефлексии и перцепции межличностных отношений (Э.А. Вийтар).

Анализ работ, направленных на изучение межличностных отношений умственно отсталых учащихся, позволяет говорить о наличии характерных особенностей формирования личных отношений со сверстниками (Е.А. Гордиенко, Н.Л. Коломинский, Л.И. Кузьмайтэ). Отмечено значительное запаздывание в сроках возникновения общения и его дефектность из-за трудностей, возникающих при овладении речью, обобщением, осмыслении впечатлений от окружающей действительности (Н.Г. Морозова). Выраженное снижение способности к приему и переработке информации у данной категории детей вызывает нарушение понимания познаваемой реальности, что негативно отражается на их отношениях с окружающими (В.Н. Синев). В целом, отношения этих детей характеризуются сниженной активностью, более поздним появлением и недостаточностью осознания (Н.Л. Коломинский, А.А. Корниенко, Н.М. Стадненко).

Изучение представлений детей с особенностями психофизического развития о себе и окружающих, возникающих в процессе общения, ограничивается отдельными исследованиями (Д.И. Альрахаль, В.Л. Белинский, Э.А. Вийтар, И.А. Коробейников, М.М. Нудельман, В.Г. Петрова, В.В. Петшак, Т.Н. Прилепская, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер).

Личностные особенности умственно отсталых детей в контексте клинико-психологического изучения описаны М.С. Певзнер, К.С. Лебединской, Б.В. Зейгарник. Наиболее изученными компонентами самосознания умственно отсталых детей являются физический образ Я (Л.Н. Лезина), самооценка и связанный с ней уровень притязаний (В.А. Вярнян, Н.Л. Коломинский, Ж.И. Намазбаева, Т.Н. Николаенко, М.В. Рождественская, П.А. Чубаров). Изучение содержания образа Я умственно отсталых школьников подросткового возраста впервые встречается в исследовании Ч.Б. Кожалиевой. Особенности восприятия окружающих людей, их поведения и личности представлены в единичных исследованиях (А.И. Капустин, Н.К. Сорокина, Т.З. Стернина, В.А. Сумарокова, Н.В. Тарасенко, М.Н. Хоружая).

Нами изучался в динамике процесс становления представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений.

Учащимся предлагались две группы методик. Первая (адаптированная социометрическая методика) направлена на изучение положения умственно отсталого ученика в системе межличностных отношений и осознание им этого положения. Предлагались следующие задания: "Подари открытку", "Выбор соседа по парте", "С кем бы ты хотел дежурить?", "С кем бы ты хотел играть?". Другая группа методик предполагала изучение представлений о себе и одноклассниках. В нее вошли адаптированные клиническая беседа по Е.З. Басиной и методика Дембо-Рубинштейн (предполагала изучение самооценки ребенка и ранжирование одноклассников по параметрам: умный-глупый, красивый-некрасивый, добрый-злой, аккуратный-неаккуратный, сильный-слабый, смелый-трусливый).

В исследовании приняли участие 74 учащихся. В основную группу испытуемых вошли 42 учащихся 1-7-ых классов (в возрасте от 8 до 16 лет с диагнозом олигофрения в степени дебильности) вспомогательной школы-интерната №8 г. Минска. В контрольную группу - 32 учащихся 1-7-ых классов (в возрасте от 7 до 13 лет) СШ №119 г. Минска. Первый год эксперимент проходил в "А" классе, включавшем в себя учащихся, не имевших опыта обучения в массовой школе. На втором году исследования во вспомогательной школе был сформирован "Б" класс из учащихся, ранее обучавшихся в первом классе массовой школы. Сопоставление результатов, полученных в этих классах, позволило выявить влияние негативного опыта взаимодействия со сверстниками, полученного во время обучения в массовой школе, на становление их представлений о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений. В "А" классе было проведено 14 срезов, в "Б" - 12. Срезы проводились 2 раза в год: в октябре и апреле. Всего в исследовании организовано 870 экспериментальных ситуаций.

Для оценки статистической достоверности полученных результатов использовались критерии t Стьюдента, λ Колмогорова-Смирнова, ϕ^* Фишера.

В второй главе "ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ УЧАЩИХСЯ 1-7 КЛАССОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ" рассмотрены результаты

социометрии. Данные подтверждают наличие у умственно отсталых школьников неполной статусной структуры группы. Выделенные статусные структуры по своему характеру соответствуют старшим возрастным группам (старшеклассников, учащихся ПТУ, студентов, рабочих). Наблюдение позволило выявить закономерности в установлении зависимости между статусной группой и индивидуальными особенностями вошедших в нее учащихся. Первоначально, выделяются особенности школьников, попавших в группу "изолированных", а затем "звезд". В третьем классе определяются характеристики детей, входящих в III ("пренебрегаемые") и II ("предпочитаемые") статусные группы. У учащихся "Б" класса данный процесс протекал в той же последовательности и закончился в четвертом классе. Четкости, отмеченной в "А" классе, здесь не наблюдалось. В пятом классе произошел возврат к исходному уровню: выделить общие особенности учащихся, оказавшихся в одной статусной группе, не представлялось возможным. У учащихся "А" класса к седьмому году обучения связи между статусной группой и индивидуальными особенностями оказавшихся в них школьников были не только восстановлены, но и усложнены: дифференциация качеств одноклассников стала прослеживаться не только в зависимости от статусной группы, но и впервые от вида деятельности и отношений. Учащиеся "Б" класса смогли выйти на дифференциацию одноклассников по статусным группам в зависимости от их индивидуальных особенностей лишь в задании "подари открытку", т.е. в личностных отношениях. В заданиях, за которыми стояли отношения партнерства, подобные связи так и не установились.

Анализ динамики коэффициента взаимности (КВ) выявил, что в "А" классе основные изменения его показателей приходятся на четвертый и седьмой год обучения. В первом случае в начале года отмечается снижение КВ в заданиях "выбор партнера по игре" ($t=2,46$ $df=31$ $p=0,05$) и "выбор партнера по дежурству", в конце - повышение КВ: в задании "выбор партнера по дежурству" в 4 ($t=3,42$ $df=30$ $p=0,05$), "выбор соседа по парте" в 3, "выбор партнера по игре" в 2 раза. В седьмом классе произошедшее во всех заданиях, предполагающих отношения партнерства, снижение КВ (более чем в 2-3 раза) статистически значимо при $p=0,05$ (в учебной деятельности $t=3,00$, в игровой $t=2,81$, в трудовой $t=1,81$ при $df=26$). В "Б" классе снижение КВ во всех заданиях произошло в конце четвертого класса (в задании "выбор соседа по парте" оно статистически значимо при $t=2,01$ $df=25$ $p=0,05$). В шестом классе показатели КВ достигли наибольших значений (различия статистически значимы по t критерию в заданиях "выбор партнера по дежурству" при $t=2,18$ $df=28$ $p=0,05$, "выбор партнера по игре" при $t=2,67$ $df=27$ $p=0,05$). Снижение КВ почти в 2 раза отмечено к концу седьмого класса (рис. 1).

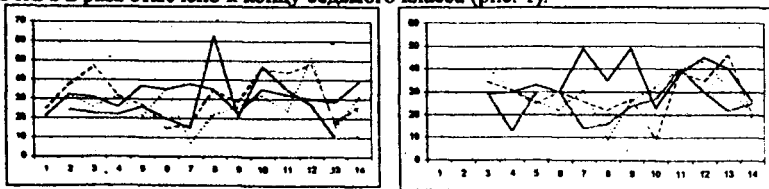


Рис. 1. Графики КВ учащихся "А" и "Б" классов

Примечание:

1. ————— задание "Подари открытку".
2. - - - - - задание "С кем бы ты хотел сидеть за партой".
3. - - - - - задание "С кем бы ты хотел играть".
4. ———— задание "С кем бы ты хотел дежурить".

Наблюдение показало, что с первого по третий класс показатели КВ, приближающиеся к 100% и равные 0, выявились у детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью и ограниченным опытом общения. Учащиеся с относительно высоким уровнем интеллектуального развития имели средние значения КВ - от 15% до 50%. С четвертого класса у учащихся с низким уровнем развития и проблемами в общении значения КВ не поднимались выше 20%. Учащиеся с ограниченным кругом общения имели уровень КВ от 50% (в четвертом классе) и от 75% (с пятого класса) до 100%. Промежуточные значения КВ (от 15% до 50%) отмечались у общительных детей с невыраженным интеллектуальным дефектом.

В динамике измененной коэффициента удовлетворенности (КУ) у учащихся "А" класса отмечено заметное снижение его показателей во всех заданиях, требующих выбора партнера по деятельности, в начале четвертого класса ($t=3,15$ $df=29$ в задании "выбор партнера по игре", $t=2,96$ $df=32$ в задании "выбор соседа по парте" при $p=0,05$) и в начале седьмого ($t=2,07$ $df=26$ в задании "выбор партнера по игре", $t=2,05$ $df=26$ в задании "выбор партнера по дежурству" при $p=0,05$). В "Б" классе изменения КУ пришлось на конец года как в четвертом, так и в седьмом классах (рис. 2).

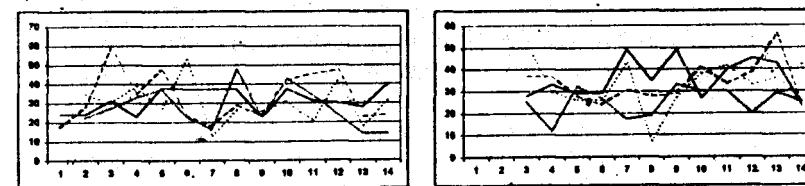


Рис. 2. Графики КУ учащихся "А" и "Б" классов. (Примечание см. рис. 1)

Результаты наблюдения показали, что величины индивидуальных КУ в диапазоне от 50% до 100% отличаются стабильностью и присущи учащимся с легкой степенью дебильности. КУ равный 0 или резко отклоняющийся во всех экспериментальных заданиях зафиксирован у детей с выраженным снижением интеллекта и ограниченным опытом общения. До четвертого класса КУ менее 40% наблюдался у учащихся с низким интеллектуальным уровнем и ограниченным опытом общения. В дальнейшем КУ, находящийся в пределах от 10% до 45%, зафиксирован у детей с проблемами в поведении или общении. Учащиеся "Б" класса с низким уровнем интеллекта до пятого класса иногда имели КУ равный 100%.

Аналогичные изменения отмечены в динамике коэффициента осознанности (КО). Лишь в задании "выбор партнера по игре" в "А" классе снижение КО

произошло уже в конце третьего года обучения ($t=1,71$ $df=30$ $p=0,05$). Снижение КО в седьмом "А" классе в задании "выбор партнера по дежурству" статистически значимо на уровне $p=0,05$ по t -критерию ($t=1,76$ $df=28$) (рис. 3).

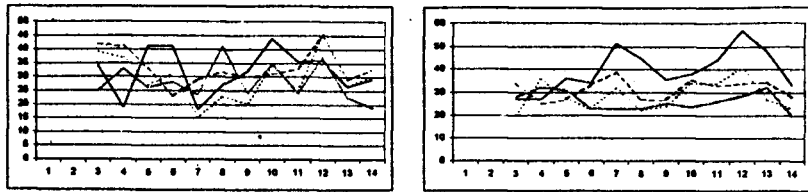


Рис. 3. Графики КО учащихся "А" и "Б" классов. (Примечание см. рис. 1)

Парадоксальная ситуация сложилась при выполнении задания, связанного с выбором партнера по игре: у учащихся второго класса ("А" и "Б") в первом опросе КО превышал результаты, полученные в других заданиях. Однако к концу второго класса ("Б") и к концу третьего ("А") происходит снижение КО в задании "выбор партнера по игре". Вероятно, данное явление связано с тем, что умственно отсталые учащиеся 1-2 классов, даже в таком типично "детском" виде деятельности, как игра, полагаются на выборы взрослых и воспроизводят в задании на осознание существующие конкретные связи и ситуации, не пытаясь сделать предположения о возможных отношениях и ожиданиях одноклассников по их косвенным проявлениям. В результате мы получаем высокие показатели КО. Так как игровая деятельность в условиях школы-интерната является наименее регламентированным (со стороны педагогов) видом деятельности, умственно отсталые дети, именно в ней, впервые, вынуждены, для более качественного ее протекания, обращаться к осознанию возникающих в ней отношений. Попытки осознать свои отношения с одноклассниками, в данном случае, являются толчком к их перестройке, что и проявляется в младшем подростковом возрасте в снижении основных показателей взаимоотношений. И, в частности, КО. В дальнейшем КО в этом задании обычно выше чем в других. Это позволяет признать, что для умственно отсталых школьников даже в подростковом возрасте при овладении межличностными отношениями особо значимой является игра.

Наблюдение показало, что низкий КО (в начальных классах менее 25%, в средней школе менее 20%) характерен для учащихся, стремящихся к общению, но не имеющих достаточного опыта взаимодействия со сверстниками и, нередко, отличающихся выраженным дефектом интеллекта. Величины КО, превышающие обозначенный уровень, характерны для детей с легкой интеллектуальной недостаточностью. Во втором и третьем классах, в отдельных случаях, КО достигал 100% у детей с выраженной умственной отсталостью, сочетающейся с ограниченным опытом общения. С четвертого класса высокий КО отмечался лишь у детей с наиболее сохранным интеллектом. КО, равный 0 или резко меняющийся в течение года, встречался у детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью и проблемами в общении. Благополучные, с этой точки зрения, учащиеся имели стабильный, пусть и не высокий (20-25%), КО. У благополучных

учащихся младших классов вспомогательной школы он соответствовал возрастной норме (26%), у учащихся пятых-седьмых классов был несколько выше и соответствовал КО учащихся старших классов массовых школ (58%).

Изменения в системе осознания точности своего положения в группе ("А") происходят в заданиях: "подари открытку" в четвертом и на протяжении периода, затрагивающего конец шестого-седьмой классы ($p=0,05$), "выбор соседа по парте" в начале седьмого ($p=0,05$), связанных с выбором партнера по дежурству и игре в конце четвертого, шестого и седьмого классов ($p=0,05$), а с выбором партнера по игре в начале седьмого ($p=0,05$). У учащихся "Б" класса в заданиях "подари открытку" и "выбор партнера по игре" незначительные изменения пришлось на начало четвертого и третий классы. В задании "выбор соседа по парте", по сравнению с началом исследования, отмечено заметное отличие результатов ($p=0,05$) в четвертом и пятом и, особенно, в конце шестого ($p=0,01$). Резкие изменения в периоды, пришлось на второй-третий, пятый-начало шестого классов ($p=0,01$), отмечены в задании по выбору партнера по дежурству, причем по сравнению с началом исследования, здесь основные изменения произошли во втором и четвертом классах ($p=0,05$). Различия между "А" и "Б" классами, в целом, незначимы.

Как показало наблюдение, точные ответы в начальной школе дают общительные дети с легкой интеллектуальной недостаточностью. В средней школе способность давать подобные ответы зависит не столько от уровня развития интеллекта, сколько от опыта и наличия постоянного круга общения. Переоценивают свое положение в группе, независимо от возраста, учащиеся с проблемами в общении и поведении, физическими недостатками, с низким уровнем развития интеллекта и статусом (IV). В начальных классах недооценивают свое положение дети, как с легким, так и с выраженным интеллектуальным недоразвитием или физическим дефектом. В 5-7 классах в эту группу вошли благополучные учащиеся, нередко имеющие статус "звезды".

Значительные изменения в характере мотивировок у учащихся "А" класса произошли к концу второго года обучения в заданиях, связанных с выбором партнеров по игре ($p=0,05$) и дежурству ($p=0,01$). В "Б" классе подобное явление пришлось, в основном, на конец четвертого года обучения ($p=0,05$). В шестом "А" классе изменения затронули все задания при $p=0,01$. У учащихся "Б" класса подобного единства не наблюдалось: в заданиях "подари открытку" и "выбор партнера по игре" они отмечены в начале 7-го года обучения ($p=0,05$), в заданиях по выбору соседа по парте и партнера по дежурству - в пятом ($p=0,01$).

Коэффициенты устойчивости отношений (КУО) и устойчивости положения (КУП) позволили проследить устойчивость отношений на протяжении исследования. Выделились два момента, которые характеризовались снижением КУО во всех заданиях, требующих выбора партнера по совместной деятельности: первый приходился на четвертый ("Б") класс и на время перехода из четвертого в пятый ("А"), второй - на период перехода из шестого в седьмой. Аналогичное явление наблюдалось в динамике КУП в пятом и при переходе из шестого в седьмой класс.

Многие учащиеся получали выборы от одних и тех же одноклассников независимо от типа задания на протяжении всего исследования и сохранили свое благоприятное (в I или II статусной группе) или неблагоприятное (в III или IV) положение. Наиболее устойчивым оказалось положение учащихся в III и II статусных группах. Лонгитюдное исследование показало, что с третьего класса положение учащихся в статусной структуре не подвергалось резким колебаниям как ранее, а если и изменялось, то в рамках I и II статусных групп, либо III и IV. Количество учащихся, сохранивших за собой II группу, преобладало в игровой деятельности. Учащиеся, попавшие в III группу, имели наиболее устойчивое положение в качестве соседа по парте. Ни один учащийся не смог сохранить свое положение в I группе в заданиях, связанных, в той или иной мере, с деятельностью.

Степень единодушия во взглядах на "хороших" одноклассников выше в начальных классах, чем в старших. Самые низкие показатели β -характеристики приходится на конец третьего "Б" и конец четвертого "А" классов. Данные факты еще раз подтверждают предположение, что в начальных классах (особенно в начале учебного года, когда конкретные ситуации, подтверждающие мнение ребенка, еще не накоплены) учащиеся с интеллектуальной недостаточностью в своих оценках опираются на мнения педагогов. В третьем-четвертом классах, т.е. в младшем подростковом возрасте, учащиеся вспомогательной школы отказываются от копирования. Отсутствие собственных четких представлений о личностных качествах одноклассников препятствует их определению. По мере усвоения социальных требований данное явление хотя и незначительно, но преодолевается. Так, если до четвертого класса, включительно, учащиеся считают "хорошими" тех, кто хорошо себя ведет, сидит за партой, пишет и т.п., то уже в пятом классе на место "учебных" качеств приходит довод "не бьется" (ссылки на хорошее поведение при этом сохраняются). Шестиклассники ссылаются на умение дружить, изредка, доводом служат качества личности одноклассника: в основном, "умный". Учащиеся седьмого класса считают "хорошими" тех, кто умеет дружить, общаться, кто "спокойный" или "добрый".

При обосновании ранжирования на "плохих" учащихся до пятого класса, включительно, ссылались не на "учебные" требования, а на то, что их сверстник "бьется". Количество ссылок на плохое поведение на уроках и невыполнение требований педагогов заметно возросло (около половины всех обоснований) только в начале четвертого класса. Шестиклассники и семиклассники считают плохими тех, кто совершает негативные действия ("бьется, обзывается, жадничает") в адрес своих одноклассников, кто не умеет дружить, нередко называют такое качество, как злость.

Наблюдается противоречивая ситуация: уровень единодушия с возрастом снижается, в то время, как содержание предъявляемых понятий детализируется, уточняется и, преодолевая заданный педагогами стереотип, приобретает личностный смысл. Возможно, процесс усвоения моральных норм оказывается для умственно отсталых детей настолько сложным, что отказавшись от копирования, они испытывают трудности в формировании единого отношения к сверстнику. Ситуацию

может усугублять и преимущественная ориентация педагогов на выполнение школьных требований. Анализ полученного в исследовании материала позволяет сделать вывод о наличии у умственно отсталых детей школьного возраста определенных ценностей, обусловленных особенностями учебно-воспитательного процесса в условиях школы-интерната и ценностными ориентациями значимых взрослых (в основном, педагогов). Младшие школьники и подростки обращают внимание на "школьные" требования - учебу и поведение. Осознание значимости морально-нравственных качеств и отношений со сверстниками происходит в старшем подростковом - младшем юношеском возрасте.

Специальное изучение оценочных отношений позволило проанализировать на разных возрастных этапах характер развития умения оценивать своих одноклассников и сделать некоторые выводы об особенностях формирующихся у учащихся вспомогательной школы представлений о своих сверстниках и себе. Все оценки в адрес одноклассников можно разделить на группы: дифференцированные (ранжирование по трем степеням выраженности качества), недостаточно дифференцированные (ранжирование по двум степеням выраженности качества), недифференцированные (включают только среднюю степень проявления качества) и безоценочные ("все хорошие" или "все плохие"). Изменения в характере оценивания одноклассников происходили, у учащихся "А" класса на четвертом ($p=0,01$), шестом ($p=0,01$) и седьмом ($p=0,05$), у учащихся "Б" класса на шестом ($p=0,05$) годах обучения. Дифференцированные оценки дают учащиеся с наиболее сохранным интеллектом, стремящиеся к общению, похвале окружающих, добродушные, занимающие благоприятные статусные группы. Для детей, имеющих заметные психофизические нарушения, ограничения в общении, низкий социальный статус и "новичков" характерны недостаточно дифференцированные оценки, отсутствие способности к оцениванию ("все хорошие" или "все плохие").

Анализ ранжирования с точки зрения превалирования тех или иных оценок (позитивных, негативных, средних), сделанных в адрес своих одноклассников, показал, что при различиях в тенденциях скачкообразного характера в "А" и "Б" классах в начальной школе (иногда при $p=0,01$), с пятого класса наметилась общая тенденция в распределении тех или иных оценок при ранжировании по предлагаемым качествам, носящая линейный характер. В конце седьмого класса все данные практически совпали и выглядели следующим образом: максимально высокие оценки получили 48-50% учащихся, средние - 19-30% и низкие - 22-31%. При оценивании наблюдалась ориентация на крайние степени выраженности того или иного качества. Умственно отсталым учащимся старшего подросткового возраста в какой-то мере удается преодолеть полярное, черно-белое видение окружающих людей и частично перейти к восприятию их личности в полутонах, к фиксации сложности, противоречивости характера и поведения. Свидетельством зависимости данного перехода от уровня интеллектуального развития является тот факт, что учащиеся с сохранным интеллектом указывают на варианты проявления того или

инного качества в различных ситуациях уже на более ранних возрастных этапах и гораздо чаще.

Заметные изменения в получении определенного типа оценок при ранжировании сверстников по предлагаемым качествам пришлось на разные годы обучения, но обычно они наблюдались в начальных классах. В третьем и четвертом классах произошли изменения в количестве полученных выборов при ранжировании по силе, смелости, доброте. При ранжировании по уму, красоте и аккуратности данные изменения отмечены в четвертом и пятом классах. Изменения в количестве тех или иных оценок, полученных конкретным учеником (не проявлялись до определенного времени в общей характеристике ранжирования, т.е. не влияли на изменения общего количества сделанных позитивных, негативных или средних оценок), предшествовали изменению характера оценивания, когда при ранжировании одноклассников предпочтение одних оценок сменялось предпочтением других.

Наибольший процент низких оценок, независимо от ранжируемого качества, получили учащиеся с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, низкой успеваемостью, агрессивным поведением. Высокие оценки преобладали у школьников с невыраженным снижением интеллектуального развития, привлекательной внешностью, общительным, дружелюбным характером.

Анализ самооценок показал, что они разделялись на дифференцированные и максимально высокие недифференцированные. Количество дифференцированных самооценок увеличилось за шесть лет с 34% до 50%. Наибольшее количество дифференцированных самооценок пришлось на конец второго класса (59% в обеих экспериментальных группах) и на начало третьего в "А" классе (67%) - $p=0,05$, а чуть позже и в "Б" - на начало четвертого (60%). Дифференцированные самооценки представляли собой отражение внешних критических суждений взрослого в адрес ребенка и характеризовались низким уровнем адекватности. Максимально высокое недифференцированное оценивание себя характерно для учащихся с грубыми психофизическими дефектами, низкой успеваемостью, проблемами в общении, ограниченным кругом контактов с одноклассниками (приходящие дети) (табл. 1 и 2).

Таблица 1.

Характер дифференциации самооценки учащихся "А" класса (в %)

Характер	Срез													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Дифференцированный	-	-	34	59	67	37,5	56	50	40	57	53	60	50	50
Максимально высокий недифференцированный	-	-	66	41	33	62,5	44	50	60	43	47	40	50	50
Максимально низкий недифференцированный	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Таблица 2.

Характер дифференциации самооценки учащихся "Б" класса (в %)

Характер	Срез													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Дифференцированный	-	-	34	59	47	40	60	53	33	46	53	50	50	43
Максимально высокий недифференцированный	-	-	66	41	53	60	40	47	67	54	47	50	50	47
Максимально низкий недифференцированный	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Можно предположить, что возрастной период, приходящийся на третий-четвертый классы, является сензитивным для развития умения оценивать себя. В это время умственно отсталые дети активно накапливают оценочные высказывания окружающих в свой адрес.

Уточнить уровень самокритичности учащихся вспомогательной школы позволяет анализ произвольных характеристик, данных ими себе (свободный рассказ о себе). Отрицательные характеристики встречались довольно редко: за все исследование отмечено 10 случаев. Такого рода ответы пришлось, в основном, на конец третьего-четвертый ("А") и на седьмой классы (обе группы). Основная доля аутохарактеристик представляла собой позитивные самоотчеты. В изменениях количества позитивных характеристик можно выделить общую для обеих экспериментальных групп тенденцию: в конце второго класса их количество возросло и сохранилось на довольно высоком уровне, до начала четвертого, затем, намечилось снижение их количества (заметнее в "А" классе). Вторичный рост количества позитивных аутохарактеристик начался в конце шестого класса (у учащихся "Б" класса он перекрыл первоначальный рост), а к концу исследования их количество снова снизилось и оказалось меньшим, чем в начале исследования. Доля самокритичных отчетов до начала четвертого класса была незначительной (1-2 ученика в каждом срезе). В дальнейшем количество самокритичных характеристик увеличилось и сохранилось на определенном уровне до начала шестого класса (у учащихся "А" класса таких ответов было значительно больше и достигло максимума в конце пятого класса - 50%).

С конца шестого класса началось снижение количества самокритичных отчетов. В начале исследования ("А" - второй и третий классы, "Б" - со второго по пятый) количество самокритичных ответов к концу года, практически, не изменялось. Заметное увеличение ($p=0,05$) количества подобных характеристик к концу учебного года отмечалось в обеих группах в седьмом классе, а также в четвертом и пятом у учащихся "А" класса.

Анализ содержательной стороны аутохарактеристик, представляющих собой короткие рассказы о себе (рассматривались как вербализация Я-концепции), позволил выделить следующие типы характеристик: 1) описание себя через действие (может быть нейтральным ("я бегаю") и имплицитно содержащим оценочный компонент: социально одобряемые ("я мою посуду") или неодобряемые ("я курю")

действия), 2) ценностно-опосредованные описания, данные при помощи оценки качеств психического и/или физического образа Я (могут быть недифференцированными - "Я - хороший", или "Я - плохой" и дифференцированными - "Я - красивый, умный"), 3) рефлексивные описания, т.е. характеристики, связанные с обращением к своим чувствам, мыслям, желаниям и т.п. ("Я мечтаю, я люблю").

Изменения в характере самоописаний ($p=0,01$) произошли с третьего класса. Основная часть ответов распределилась между ценностно-опосредованными дифференцированными характеристиками, описаниями по действию и ответами, содержащими и те, и другие характеристики. С появлением рефлексивных ответов в пятом классе количество характеристик смешанного типа снизилось в шестом и седьмом классах до единичных случаев. У учащихся "Б" класса единичные попытки включить в характеристики обращение к своим состояниям отмечены лишь на пятом (начало года) и шестом годах обучения. Возможно, рефлексивные представления о себе у учащихся вспомогательной школы возникают не сразу, а на более поздних возрастных этапах - в среднем подростковом возрасте, их появлению предшествует подготовительный период (с младшего подросткового возраста). Интенсивность протекания последнего определяет становление рефлексивных умений. В целом, значительные изменения в структуре аутохарактеристик отмечены в конце четвертого ($p=0,01$) и в седьмом ($p=0,05$) классах (табл. 3 и 4).

Таблица 3.

Характер самоотчетов (содержательная сторона Я-концепции)
учащихся "А" класса (в %)

Характер	Срез													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Не ответили	-	-	20	6	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Недифференцированный	-	-	27	27	6	11	-	-	13	-	-	-	-	-
Недостаточно дифференцированный	-	-	-	-	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-
Дифференцированный	-	-	13	27	47	39	44	38	47	65	40	44	57	57
Отчет-действие	-	-	27	34	6	15	25	12	-	-	13	7	7	-
Смешанный: дифференцированный или по действию	-	-	13	6	35	30	19	19	28	14	27	21	14	7
Смешанный: дифференцированный или по действию и рефлексивный	-	-	-	-	-	5	12	25	6	14	7	7	-	7
Рефлексивный	-	-	-	-	-	-	-	-	6	7	13	21	22	29

Таблица 4.

Характер самоотчетов (содержательная сторона Я-концепции)
учащихся "Б" класса (в %)

Характер	Срез													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Не ответили	-	-	25	8	7	-	-	7	-	-	-	-	-	-
Не дифференцированный	-	-	25	25	20	14	-	-	7	-	7	-	-	-
Недостаточно дифференцированный	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7

Продолжение табл.4

Дифференцированный	-	-	17	25	40	26	26	40	26	40	26	29	57	36	
Отчет-действие	-	-	25	25	20	26	48	40	26	7	13	21	22	36	
Смешанный: дифференцированный или по действию	-	-	8	17	13	34	26	13	27	46	40	36	14	21	
Смешанный: дифференцированный или по действию и рефлексивный	-	-	-	-	-	-	-	-	7	-	7	7	-	-	
Рефлексивный	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	7	7	7	-	7

Следует отметить, что заметные изменения в структуре ориентации на людей, вызывающих симпатию произошли в начале четвертого и в конце пятого "А" классов ($p=0,01$), вызывающих антипатию - в период, приходящийся на конец второго-начало пятого класса, включительно ($p=0,05$) и в четвертом ($p=0,01$). В "Б" классе подобное явление отмечалось в третьем классе ($p=0,01$). Характеристики объектов антипатии пересматривались в начале четвертого, пятого ($p=0,05$) и шестого ($p=0,01$) годов обучения. При переходе из шестого в седьмой класс изменения в оценке тех, кто вызывал антипатию были более выражены ($p=0,01$), чем в оценке тех, кто вызывал симпатию ($p=0,05$). В целом, изменения в характеристике объектов антипатии заметнее. Различия в структуре описаний людей, вызывающих симпатию, статистически значимы при $p=0,01$, антипатию - $p=0,05$. Изменения, касающиеся людей, вызывающих симпатию в "А" классе приходятся на четвертый и начало шестого ($p=0,05$), в "Б" на конец третьего ($p=0,05$) и пятого ($p=0,01$). В конце четвертого и пятого года обучения ($p=0,05$) учащиеся "А" класса стали по иному оценивать объекты антипатии. Сравнение результатов, полученных в основной и контрольной группах испытуемых показало что обычно, различия достоверны при $p=0,05$ и $p=0,01$. Полученные данные позволяют предположить, что особенности отношений со сверстниками в младшем школьном возрасте оказывают влияние на становление представлений о себе и одноклассниках. В дальнейшем сформировавшиеся в начальной школе представления о себе и другом определяют в подростковом возрасте характер межличностных отношений. Выявленные особенности становления представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений позволили предложить психолого-педагогические рекомендации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Становление представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений сохраняет тенденции, наблюдающиеся при нормальном развитии [4].
2. Межличностные отношения учащихся вспомогательной школы отличаются склонностью к копированию отношений задаваемых педагогами, ригидностью, низким уровнем осознанности. Представления о себе и окружающих со временем усложняются и, в некоторой степени, преодолевается их синкретность. Однако они продолжают существовать как интерпсихические, линейные образования с низким уровнем дифференцированности. Лишь отдельные учащиеся предпринимают

попытки преодолеть в познании себя ориентацию на "из вне" и перейти к самостоятельному оцениванию межличностных отношений и их участников [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

3. У учащихся вспомогательной школы можно выделить два сензитивных для построения самостоятельных отношений партнерства периода: первый приходится на младший подростковый возраст (4-ый класс), второй - на старший подростковый-ранний юношеский возраст (7-ой). Интенсивное развитие представлений умственно отсталых учащихся о себе и сверстниках происходит, в отличие от нормы, не в младшем школьном, а в подростковом возрасте. Заметные качественные изменения в отношениях возникают в старшем подростковом возрасте [2, 4, 5, 7].

4. У школьников с легкой умственной отсталостью познание межличностных отношений осуществляется путем овладения социальными штампами. Вербальные характеристики сверстников и своих отношений с ними до седьмого класса носят калькированный, однообразный характер. Выявленная у умственно отсталых учащихся склонность к подражанию отношениям педагогов к детям можно рассматривать как фактор, обеспечивающий социальную адаптацию данной категории детей. Учащиеся со средними степенями дефекта испытывают трудности в овладении социальными эталонами. Однако при этом, хотя и с трудом, но проходят путь, позволяющий им с разной долей успешности подойти к пониманию смысла личностных свойств и отношений. Формальное усвоение социальных эталонов препятствует овладению понятиями из сферы отношений [4, 8].

5. Осознание межличностных отношений и представлений о себе и своих одноклассниках определяется опытом взаимодействия на начальном этапе совместного обучения в школе. Таким образом, современная тенденция к интеграции детей с нарушениями интеллектуального развития в классы детей с сохранным интеллектом может быть осуществлена в том случае, если будут обеспечены условия, гарантирующие им построение благоприятных межличностных отношений в группе сверстников. Значительная роль в этом процессе принадлежит особенностям организации взаимодействий учащихся на первом году обучения [7].

6. Существенная роль в становлении представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений принадлежит игре и совместной трудовой деятельности [5, 6, 7].

СПИСОК

опубликованных работ соискателя по теме диссертации.

1. К вопросу об изучении динамики межличностных отношений учащихся начальных классов вспомогательной школы // Психологическая наука и общественная практика: Сб. материалов науч.-практ. конф.: В 4 ч. / Акад. Наук Респ. Беларусь, О-во психологов Респ. Беларусь.- Минск, 1993.- Ч. 3:

Инструментальное обеспечение психологической практики.- С. 192-195 (в соавт. с Слепович Е.С.).

2. Динамика становления межличностных отношений и представлений о себе и своем социальном окружении у учащихся начальных классов вспомогательной школы // Дефектология. - 1995.- N 2. - С. 27-32.

3. Особенности становления представлений о себе у умственно отсталых учащихся 1-7 классов // Дефекталагічная адукацыя: Новая парадыгма: 36. матэрыялаў міжнарод. навук. канф. / М-ва адукацыі і навукі Рэсп. Беларусь, Бел. дзярж. пед. ун-т; Адк-ны сакратар Л.А. Зайцава.- Минск, 1995. - С. 104-106.

4. Характеристика качественной и динамической сторон процесса оценивания себя и своих одноклассников учащихся 1-7 классов вспомогательной школы // Образование и повышение квалификации работников образования: Сб. науч. тр. / Ин-т повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и спец. образования.- Минск, 1996.- Вып. 11: Материалы научных исследований аспирантов и молодых ученых.- С. 27-36.

5. Динамика межличностных отношений учащихся вспомогательной школы младшего школьного и подросткового возрастов // Образование и повышение квалификации работников образования: Сб. науч. тр.: В 2 ч. / Академия последипломного образования.- Минск, 1998.- Вып. 13: Новые исследования молодых ученых в области образования и повышения квалификации.- Ч. 1.- С. 72-83.

6. К вопросу об осознании учащимися вспомогательной школы своего положения в системе межличностных отношений с одноклассниками // Образование и повышение квалификации работников образования: Сб. науч. тр.: В 2 ч. / Академия последипломного образования.- Минск, 1998.- Вып. 13: Новые исследования молодых ученых в области образования и повышения квалификации.- Ч. 1.- С. 66-72.

7. Особенности становления межличностных отношений учащихся вспомогательной школы // Развитие психологии личности и педагогических проблем социальной психологии: Материалы Респ. науч.-практ. конф., 7-8 апр. 1998 г. / Бел. гос. ун-т, фак. приклад. психологии; Гл. ред. Я.Л. Коломинский.- Минск, 1998.- С. 44-46.

8. Становление представлений о себе и окружающих людях у детей школьного возраста с интеллектуальными нарушениями // Образование и повышение квалификации работников образования: Сб. науч. тр.: В 2 ч. / Академия последипломного образования.- Минск, 1998.- Вып. 13: Новые исследования молодых ученых в области образования и повышения квалификации.- Ч. 1.- С. 83-91.

9. Некоторые особенности представлений о себе и своих одноклассниках у умственно отсталых учащихся начальной школы // Образование XXI века: Проблемы повышения квалификации работников образования: Тез. докл. междунар. конф., Минск, 14-16 дек. 1993 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Ин-т повышения квалификации и переподгот. руководящих работников и спец. образования; Отв. ред. Б.В. Пальчевский.- Минск, 1993.- С. 430-431.

10. Некоторые рекомендации по проведению социальной реабилитации умственно отсталых учащихся начальной школы // Социально-педагогические и правовые аспекты защиты личности ребенка и детских организаций в свете конвенции ООН о правах ребенка и закона Республики Беларусь "О правах ребенка": Тез. докл. науч.-практ. конф., 19-21 апр. 1994 г.: В 2 ч. / М-во образования Респ. Беларусь, Ин-т повышения квалификации и переподгот. руководящих работников и спец. образования; Отв. ред. В.Т. Кабуш.- Минск, 1994.- Ч.2.- С. 86-87.

11. Организация социальной реабилитации учащихся вспомогательной школы // Медицинская, социальная, профессиональная реабилитация больных и инвалидов: Тез. докл. междунар. науч.-практ. конф., 29-31 окт 1996 г. / М-во здравоохранения Респ. Беларусь, Бел. науч.-исслед. ин-т экспертизы трудоспособности и орг. труда инвалидов; Под общ. ред. Э.И. Зборовского.- Минск, 1996. - С.147.

РЕЗЮМЕ

Гаурылос Анастасія Ігню

Возрастная динамика представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений

Ключевые слова: межличностные отношения, статусная группа, коэффициенты взаимности, удовлетворенности, осознанности, устойчивости положения, устойчивости отношения, самооценка, представления о себе и одноклассниках.

Объект исследования - учащиеся 1-7 классов вспомогательной школы-интерната.

Предмет исследования - представления учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений.

Цель - выявить особенности возрастной динамики представлений о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений.

Методы и методики исследования: лонгитюд, представляющий собой констатирующий эксперимент (адаптированные социометрия, клиническая беседа по Е.З. Басиной, ранжирование по методике Дембо-Рубинштейн, наблюдение, анализ медицинской, педагогической документации).

Область применения: коррекционная психология, коррекционная педагогика (олигофренопедагогика).

Полученные в исследовании материалы показали, что становление представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений проходит те же этапы, что и у ребенка с нормальным интеллектуальным развитием. Специфика данных психологических образований проявляется в низком уровне дифференциации, осознанности, стереотипности и ригидности. Выделены чувствительные периоды их становления: младший подростковый и старший подростковый-ранний юношеский возраст. Особая роль в

этом процессе принадлежит игровой и трудовой деятельности.

Проведенное исследование позволяет педагогам-дефектологам целенаправленно подготовить детей данной категории к сложному процессу взаимодействия в социальной среде. Оно может быть использовано при разработке методических рекомендаций по диагностике межличностных отношений, профилактике и коррекции их отклонений.

Результаты исследования представляют интерес для практических психологов и педагогов-дефектологов.

РЕЗЮМЕ

Гаурылос Анастасія Ігню

Узростава дэнаміка ўяўленняў навучэнцаў дапаможнай школы аб сабе і аднакласніках у сістэме паміжасабiстых адносiн

Ключавыя словы: паміжасабiстыя ўзаемаадносiны, статусная група, каэфiцыенты ўзаемнасцi, здаволенасцi, асмыслоўнасцi, устойлiвасцi стану, устойлiвасцi адносiн, самаадзнака, уяўленнi аб сабе і аднакласнiках.

Аб'ект даследавання - вучнi 1-7 класаў дапаможнай школы-iнтэрната.

Прадмет даследавання - ўяўленнi навучэнцаў дапаможнай школы аб сабе і аднакласнiках у сістэме паміжасабiстых адносiн.

Мэта - выяўленне асаблiвасцей узроставай дэнамікi ўяўленняў аб сабе і аднакласнiках у сістэме мiжасабiстых ўзаемаадносiн.

Метады і метадыкi даследавання: лангiцюд, прадстаўляючы сабой канстатуючы эксперымент (адаптаваныя сацыяметрыя, клiнiчная размова па Е.З. Басiнай, ранжыроўка па метадыцы Дембо-Рубiнштэйн, назiранне, аналіз медыцынскай, педагагiчнай дакументацыі).

Вобласць ужывання: карэкцыйная псiхалогiя, карэкцыйная педагагiка (алiгафрэнапедагагiка).

Атрыманыя ў даследаванні вынiкі паказалi, што станаўленне ўяўленняў навучэнцаў дапаможнай школы аб сабе і аднакласнiках у сістэме паміжасабiстых адносiн праходзiць тэ ж этапы, што і у дзiцяцi з нармальным iнтэлектуальным развiццём. Спецыфіка гэтых псiхалагiчных стварэнняў праяўляецца ў нiзкім узроўне дыферэнцыяцыі, асмыслоўнасцi, стэрыятыпнасцi і рыгiднасцi. Вылучаны сэнзiтыўныя перыяды іх станаўлення: малодшы падлеткавы і старшы падлеткавы-раннi юнацкi ўзрост. Асабовая роля у гэтым працэсе належыць забавуляльнай і працоўнай дзейнасцi.

Праведзенае даследаванне дазваляе педагогам-дэфектолагам мэтанакiравана падрыхтаваць дзiцяцi дадзенай катэгорыі да складанага працэсу ўзаемадзейнiчання ў сацыяльным асяроддзi. Яно можа быць выкарыстана пры распрацоўке метадычных рэкамендацый па дыягностыке мiжасабовых адносiн, прафілактыке і карэкцыі іх

адхіленняў.

Вынікі даследавання ўяўляюць цікавасць для псіхалагаў практыкаў і педагогаў-
дефектолагаў.

SUMMARY

Gaurilus Anastasia Igno

Age dynamics of pupils' of a school for mentally retarded children notions about
themselves and their classmates in the sistem of interpersonal relations

Key words. Interpersonal treatments, status group, coefficients of reciprocity, contentment, realization, stability of status, stability of relationships, self appreciation, the pupils' notions about them-self and their classmates. The objekt of the research - pupils of grades 1 through 7 of a boarding-school for mentally retarded children. The subject of the research - pupils' of a school for mentally retarded children notios about themselves and their classmates in the system of interpersonal relatios.

The aim of this work is to trace age of dynamics of the pupils' notions about themselves and their classmates in the sistem of interpersonal relations.

The methods of the research: longitudian, which is a certifying experiment (adapted sociality as a choice in the action, clinical conversation after E.Z. Basina, construction on adaptational methods after Dembo-Rubinstein, observation, analysis of medical and pedagogical documentation).

The sphere of application: correctional psychology, correctional pedagogics (oligophreno-pedagogics).

The results of the research have show, that the formation of pupils' of a school for mentally retarded children notions about themselves and their classmates in the sistem of interpersonal relations passes the same stages as thain of pupils with normal intellectual development. The specific character of the data of psychological formations shows itself in the low level of differentiation, self-appreciation and stereotype. There have been listinguished the sensitive periods of their formation: early adolescent and late adolescent of early youthful age. A special role in this process belongs to labour and playing activity.

The conducted reseach lets teachers of defectology purposefully prepare children of this category for the complicated process of interaction in social surroundings.

It can be used during the elaboration methodics recommendation on the diagnostics of interpersonal rrelations, the prophylaxis and thhe correction of their deviations.

The results of the research are of the interest for practical psychologists and teachers of defectology.

Подписано в печать 12.11.98. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная №1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 1,2. Уч.-изд. л. 1,6.
Тираж 100 экз. Заказ 44. Бесплатно.

Министерство образования Республики Беларусь.
Академия последипломного образования.
Лицензия ЛВ №66 от 05.11.97.
220040 г. Минск, ул. Некрасова, 20.

Отпечатано на ротапринте академии.
220040 г. Минск, ул. Некрасова, 20.

Ганц