



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Воспитание самостоятельности у младших школьников с задержкой  
психического развития**

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями  
здоровья»  
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:  
84% авторского текста

Работа рекомендована к защите

« 15 » 2023 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

Корнеева Н.Ю.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-170-2-2

Рахимжанова Гульсун Сактагановна

Научный руководитель:

к. п. н, доцент,  
Лапчинская И.В.

Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	11
1.1 Сущность и содержание понятия «самостоятельность» .....	11
1.2 Особенности психических процессов у младших школьников с задержкой психического развития .....	15
1.3 Приемы эмоционального стимулирования в работе с детьми с задержкой психического развития по воспитанию самостоятельности .....	28
Выводы по 1 главе .....	40
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВОСПИТАНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	43
2.1 Исследование уровня сформированности самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития .....	43
2.2 Программа коррекционно-педагогической деятельности по воспитанию самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития .....	51
2.3 Анализ эффективности опытно-экспериментальной работы .....	59
Выводы по 2 главе .....	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	69
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	78

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Сегодня, в связи с изменениями в различных сферах жизни, актуализировались вопросы, связанные с подготовкой подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Особого подхода в этом плане требуют дети с проблемами в психофизическом развитии. В связи с требованиями Федеральных государственных стандартов к личностному развитию учащихся, возникает необходимость в разработке программ, направленных на развитие личностных качеств учащихся, таких как самостоятельность, ответственность, инициативность. Это обусловлено тем, что на современном этапе развития общества, для которого характерна глобальная модернизация и введение в различные сферы человеческой жизни всевозможных инноваций, перед человеком открываются всё новые возможности и ставится всё больше новых задач, требующих от него принятия ответственных, а самое главное самостоятельных решений. Именно поэтому, сейчас, как никогда ранее, увеличивается потребность в воспитании самостоятельной, активной, волевой, дисциплинированной, инициативной, творческой личности, готовой нести ответственность за свои действия и поступки.

В настоящее время, внимание многих специалистов из областей педагогики, психологии и медицины привлекают дети с несильно выраженными основами интеллектуальной недостаточности. Это обусловлено тем, что около 50% из числа неуспевающих относится к категории дети с задержкой психического развития.

Задержка психического развития (далее ЗПР) – это пограничная форма интеллектуальной недостаточности, личностная незрелость, негрубое нарушение в познавательной сфере. Это не клиническая форма, а замедленный темп в развитии. Для таких детей характерна беспомощность, повышенная эмоциональность, несамостоятельность. Дети с ЗПР не в состоянии в полной мере организовать свою деятельность, не способны

фиксировать свое внимание, предпочитают делать то, что им нравится. Такие дети абсолютно ведомы, нуждаются в четком руководстве к действию. Они расторможены, неуправляемы, быстро утомляющиеся, не способны сосредоточиться, длительно работать. Учитывая эти особенности, важно осуществить коррективную работу в психо-волевой сфере. Особое внимание нужно уделить такому волевому качеству, как самостоятельность. Сформированное качество «самостоятельность» у детей с ЗПР обусловлено необходимостью в принятии самостоятельных решений в трудных жизненных ситуациях, проявлении инициативы в организации мероприятий и общественнополезных дел, проявлении настойчивости и организованности в школьных делах, что, безусловно, приведет к успешности в учебной деятельности.

Воспитание самостоятельности в образовательных учреждениях могут осуществлять разные педагоги, но особая роль отводится социальному педагогу. Именно он работает с детьми разных категорий, осуществляет глубокий индивидуальный подход. Дети с ЗПР нуждаются в особом подходе в воспитании, они очень податливы негативному воздействию, поэтому именно социальный педагог должен воспитывать у младших школьников нравственно-устойчивые качества, такие как самостоятельность.

Проблеме воспитания самостоятельности посвящены работы таких ученых как, М.В. Гамезо, Л.Ю. Гордин, Н.В. Григорьева, Т.С. Панфилова, В.И. Селиванов, С.Л. Соловейчик, С.Н. Теплюк и других.

По мнению Г. Г. Кравцова, М. И. Лисиной, В. А. Петровского, А. Г. Рузской, Е. Е. Шульшенко, потребность в сформированности самостоятельности доходит до максимального значения к началу обучения в школе, т.е. в младшем школьном возрасте. Если элементарные навыки самостоятельности отсутствуют, то это ведет к дезадаптации ребенка в социальной среде, затрудняет процесс общения между ребенком и взрослым, ребенком и сверстниками, это ведет к возрастанию тревожности, нарушению процесса в целом [14, 20, 50].

Однако, на сегодняшний день, еще недостаточно продумана система педагогической коррекции детей с задержкой психического развития, в частности, воспитание у таких детей нравственно-волевых качеств, самостоятельности.

**Противоречие** между необходимостью решать эту проблему в сфере образования и недостаточным количеством методических рекомендаций, «как это делать», побудило нас заняться исследованием **проблемы**, которую можно сформулировать следующим образом: каким должен быть комплекс методов и средств по воспитанию самостоятельности у младших школьников с ЗПР?

Актуальность исследования и существующая проблема позволили определить тему исследования: «Воспитание самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития».

Решение обозначенной проблемы определило **цель** нашего исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность программы коррекционно-педагогической деятельности по воспитанию самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития.

**Объект** исследования: нравственно-волевое воспитание младших школьников с задержкой психического развития.

**Предмет** исследования: процесс воспитания самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития.

В ходе определения объекта, предмета и цели исследования, сложилась и его **гипотеза**. Мы предполагаем, что процесс воспитания самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития будет эффективным при использовании программы коррекционно-педагогической деятельности по воспитанию самостоятельности, включающей методы и приемы эмоционального стимулирования с учетом возрастных особенностей детей с задержкой психического развития.

Исходя из цели в нашем исследовании, необходимо решить следующие **задачи:**

1. Изучить сущность и содержание понятия «самостоятельность»;
2. Выявить особенности психических процессов у младших школьников с задержкой психического развития;
3. Раскрыть приемы эмоционального стимулирования в работе с детьми с задержкой психического развития по воспитанию самостоятельности;
4. Исследование уровня сформированности самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития;
5. Разработать и апробировать программу коррекционно-педагогической деятельности по воспитанию самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития;
6. Определить эффективность коррекционной работы по воспитанию самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития.

**Теоретико-методологическая основа** исследования:

- положения общей и специальной психологии о единстве общих закономерностей развития детей нормы и детей с нарушениями в развитии (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.);

- исследования учебно-познавательной деятельности, произвольности поведения младших школьников (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Н.И. Гуткина, А.В. Запорожец, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.);

- исследования вопросов обучения и развития учащихся с задержкой психического развития (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер, В.Л. Подобед, Р.Д. Триггер, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко, Н.А. Цыпина и др.).

- на общенаучном уровне – системный подход (С.И. Архангельский, В.П. Беспалысо, В.И. Загвязинский, Т.А. Ильина, Т.В. Ильясова, В.В. Краевский, А.М. Сидоркин и др.), личностно-ориентированный подход

(А.А. Кирсанов, С.В. Кульневич, И.С. Якиманская), деятельностный подход (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин) и др.;

- на конкретно-научном уровне – теории мотивации деятельности и поведения (В.Г. Асеев, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Х. Хекхаузен); методологические положения теории обучения (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, П.И. Пидкасистый); идеи гуманизации образования (Ш.А. Амонашвили, Ю.В. Сенько, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов); концепция активизации учебной деятельности (П.И. Пидкасистый, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина) и др.;

- подходы обучения в специальной педагогике (Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер, В.Л. Подобед, Р.Д. Триггер, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко, Н.А. Цыпина и др.)

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Результаты исследования выявили отсутствие учебной мотивации, ответственности, чувства долга, организованности в действиях, инициативности и самостоятельности, недостаточно сформированные волевые установки, повышенную внушаемость у младших школьников с ЗПР.

2. Разработана программа коррекционно-педагогической деятельности по воспитанию самостоятельности у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Программа включает комплекс занятий и мероприятий, направленных на формирование у младших школьников с ЗПР представлений о самостоятельности и о качествах, входящих в её структуру. Реализация программы поможет создать позитивную мотивацию у воспитанников на проявление самостоятельности и даст младшим школьникам с ЗПР возможность проявить данное качество личности в поведении и деятельности.

3.Подтверждена возможность целенаправленного использования приемов эмоционального стимулирования в процессе воспитания самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития.

**Научная новизна.** Разработана и апробирована программа коррекционно-педагогической деятельности по воспитанию самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития.

Научно обоснованы возможности целенаправленного использования приемов эмоционального стимулирования в процессе воспитания самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития.

**Теоретическая значимость** исследования определяется тем, что теоретически обоснованы и уточнены понятия «самостоятельность», «эмоции», «мотивы», «эмоциональное стимулирование», «задержка психического развития»; обоснованы и содержательно наполнены суть и структура самостоятельности, виды приёмов эмоционального стимулирования.

Результаты исследования могут служить теоретической базой для решения проблемы психолого-педагогической деятельности по воспитанию самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития, а также в качестве методической основы для разработки авторских программ и методических пособий учителями, дефектологами, социальными педагогами, психологами.

**Практическая значимость** исследования. Разработанная программа коррекционно-педагогической деятельности по воспитанию самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы внедрена в воспитательный процесс КГУ «Общеобразовательная школа имени Абая» Отдела образования Федоровского района Управления образования акимата



Костанайской области. Материалы проведенного исследования могут быть использованы в практике работы учителей, социальных педагогов, психологов, дефектологов в образовательных учреждениях.

#### **Методы исследования.**

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы нами были использованы следующие методы: теоретические (изучение специальной педагогической и психологической литературы; метод анализа и синтеза, сравнения и обобщения научно – теоретических данных). Также были использованы эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, эксперимент); статистические методы (количественный и качественный анализ результатов исследования, статистическая и графическая обработка результатов экспериментальной деятельности).

**Экспериментальная база исследования.** Исследование осуществлялось на базе КГУ «Общеобразовательная школа имени Абая» Отдела образования Федоровского района Управления образования акимата Костанайской области. В эксперименте принимали участие младшие школьники с задержкой психического развития 4 класса в количестве 10 человек.

#### **Этапы исследования.**

1 этап (январь 2021 г. – март 2021 г.) включал анализ специальной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, разработку научного аппарата, уточнение опытно-экспериментальной базы исследования. На данном этапе выявлялась степень разработанности проблемы в теории и практике специальной психологии и коррекционной педагогики; использовались такие методы исследования, как теоретический анализ научной литературы; изучался передовой и массовый педагогический опыт, теоретический синтез.

2 этап (апрель 2021 г. - май 2021 г.) - исследование уровня сформированности самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития (констатирующий эксперимент).

3 этап (сентябрь 2021 г. - май 2022 г.) – разработка и реализация программы коррекционно-педагогической деятельности по воспитанию самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития (формирующий эксперимент).

4 этап (май 2022 г. – ноябрь 2022 г.) – проведение повторной диагностики уровня самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы (контрольный эксперимент). Формулировка выводов, оформление текста исследования.

**Апробация.** Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международной научно-практической конференции «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (26 февраля 2021 г. и 2 марта 2022 г.).

По проблеме исследования имеется 2 статьи.

**Структура ВКР.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.

# ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## 1.1 Сущность и содержание понятия «самостоятельность»

В психолого-педагогической литературе самостоятельность учащихся как один из ведущих принципов обучения рассматривается с конца 18 века. Появление потребности в самостоятельности свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре эмоциональных, информационных, профессиональных и прочих связей с другими людьми.

В толковом словаре русского языка под редакцией С.И. Ожегова, «самостоятельность» трактуется в двух значениях: как 1) независимость, свобода от внешних влияний, принуждений, от посторонней поддержки, помощи; 2) способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой, решительность [32].

В словарях под редакцией Б. М. Бим-Бада [36], А. М. Прохорова [45] и Е. С. Рапацевича [44] толкование понятия «самостоятельность» совпадает. Самостоятельность здесь трактуется как одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении поставить определённую цель, настойчиво добиваться её выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений.

Также на определение самостоятельности схожи взгляды С.Ю. Головина [43] и Л.В. Мардахаева [42]. Под самостоятельностью они понимают обобщённое свойство личности, проявляющееся в

инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение.

Н.В. Григорьева трактует самостоятельность как потребность и способность ребёнка без посторонней помощи принимать личные решения в повседневных ситуациях, воплощать их в действительности и нести за них ответственность [24].

В.И. Селиванов понимает под самостоятельностью важное волевое свойство личности, выражающееся в подчинении своего поведения собственным убеждениям и умение без помощи других осуществлять свои действия и поступки [16].

Н.А. Лукьянова рассматривает самостоятельность как качество личности, предполагающее стремление к независимой деятельности, потребность в ней и овладение такими способами поведения, которые позволяют все это реализовать [24].

По мнению А.К. Осницкого, самостоятельность начинается с подражания, для чего необходимо проявление инициативы, стремления и желания. Действие этого механизма подкрепляется участием природных механизмов, поддерживающих и закрепляющих подражание, к ним добавляются чувства симпатии, сопереживания, эмоциональной поддержки, заинтересованности. Позднее начинается интенсивное испытание собственных возможностей. Следующими обнаруживают себя механизмы исследования вариативности и механизмы усовершенствования. На высшей стадии этого процесса привносятся элементы творчества [33].

Педагоги и психологи отмечают, что накопление и углубление жизненного опыта растущего человека способствуют развитию его самостоятельности. Самостоятельность, как и другие личностные черты, связана с общими социальными условиями и содержанием жизнедеятельности человека [24].

Ученые выделяют уровни сформированности самостоятельности, исходя, прежде всего из того, какое содержание может быть усвоено при

воспитании без внешней помощи. Авторы различают самостоятельность в воспроизводящей деятельности (на основе заранее заданного образца, средства, правила, формулы и т. п.) и творческую самостоятельность, когда вносятся изменения в осуществление предложенного действия (т. е. не в следовании для получения продукта по накатанным рельсам, а в самом факте нахождения некоего нового, в чем-то отличного пути). В творческой самостоятельности выделяют несколько уровней: от самых простых форм (комбинирование ранее известных по отдельности средств) до стремления к самостоятельной постановке проблем и их решению [21].

Современные психологи и педагоги такие как: И.А. Балабина, Е.П. Белозерцев, Н. В. Бочкина, С.С. Лебедева, Т.В. Лодкина, выделяют структуру самостоятельности. По их мнению, она включает внутреннюю позицию личности, систему соответствующих знаний, умений и навыков, необходимых для совершения деятельности без посторонней помощи (содержательно-операционный компонент); эмоции и переживания, сопутствующие деятельности (эмоционально-волевой компонент) [15].

Внутренняя позиция личности представляет систему ценностных ориентаций, убеждений, мотивов. Применительно к детям внутренняя позиция личности рассматривается не как законченное образование, а как складывающаяся система ценностных ориентаций, формирующегося самосознания, мотивов включения в самостоятельную деятельность.

Содержательно-операционный компонент самостоятельности представляет собой систему знаний, умений и навыков, необходимых личности для осуществления самостоятельной деятельности. Он включает в себя систему общетрудовых умений и специальные умения и навыки.

Эмоционально-волевой компонент содержит накопленный личностью опыт переживаний, испытываемых в процессе самостоятельной деятельности, а также умение доводить начатое до конца [3].

А.И. Кочетов также выделяет структуру самостоятельности. По его мнению, самостоятельность включает в себя следующие качества: 1)

независимость, которая подразумевает непокорность, достоинство, степенность, свободолюбие; 2) своеобразность, подразумевающую нестандартность, оригинальность; 3) сосредоточенность, включающую нацеленность, собранность, серьёзность; 4) сопротивляемость, раскрываемую в стойкости, негибкости и сопротивляемости неприятным воздействиям; 5) самонаблюдение, подразумевающее самоограничение, самоуправляемость, уравновешенность) [40].

Н.В. Григорьева выделяет уровни развития самостоятельности.

Первый уровень. Ребёнок сам принимает решение, реализует его при участии взрослого (сверстника), разделяет с ним ответственность.

Второй уровень. Ребёнок сам принимает решение, реализует его при помощи взрослого (сверстника), а ответственность берёт на себя.

Третий уровень. Ребёнок сам принимает решение, реализует его без посторонней помощи, сам несёт ответственность [24].

Самостоятельность личности связана с активной работой мысли, чувств и воли. Эта связь двусторонняя: 1) развитие мыслительных и эмоциональноволевых процессов – необходимая предпосылка самостоятельных суждений и действий; 2) складывающиеся в ходе самостоятельной деятельности суждения и действия укрепляют и формируют способность не только принимать сознательно мотивированные действия, но и добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям. Это качество даёт способность ориентироваться на свои личностные позиции, принимать собственные решения и реализовывать их, независимо от ситуативных внешних воздействий.

По мнению учёных, самостоятельность человека предполагает умение реагировать на критику, умение её принимать. Также, самостоятельность не может быть без ответственности, то есть необходимости и обязанности отвечать за свои действия. Точно так же, самостоятельность не может быть без дисциплины [34].

Таким образом, проанализировав различные точки зрения ученых, мы берем за основу определение самостоятельности, которое дано в словарях под редакциями Б. М. Бим-Бада [36], А.М. Прохорова [45] и Е.С. Рапацевича [44]. Самостоятельность – обобщенное свойство личности, которое проявляется в инициативности, адекватной самооценке, независимости, настойчивости, решительности, целеустремленности, организованности, сопротивляемости, сосредоточенности, собранности, серьезности, самоуправляемости, уравновешенности, чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение. Самостоятельность имеет свою структуру и выполняет определённые функции, проявляясь во всех сферах жизнедеятельности личности. Она формируется по мере взросления, имея на каждом возрастном этапе свои особенности, и в итоге оказывает огромное влияние на всю последующую жизнь человека, так как от того, насколько в личности развито это качество, настолько и будет успешна его социализация. Без самостоятельности личность не становится полноценной.

## **1.2 Особенности психических процессов у младших школьников с задержкой психического развития**

Свыше половины легких отклонений в умственном развитии у детей квалифицируются педагогами и психологами как «задержка психического развития» (ЗПР). Термин ЗПР с психолого-педагогической точки зрения означает наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка. Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно в значительном количестве случаев временный характер отставания, которое с возрастом успешно преодолевается, при адекватном условии воспитания и обучения [22].

В основном, причиной ЗПР являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения мозга ребенка или врожденные, или полученные во внутриутробном, природном, а также в раннем периодах его жизни.

Задержка психического развития возникает и в результате ослабленной центральной нервной системы инфекциями, хроническими соматическими состояниями, интоксикацией, травмами головного мозга, нарушениями эндокринной системы. В возникновении синдрома ЗПР существенную роль играют конституциональные факторы, органическая недостаточность нервной системы генетического происхождения, длительные неблагоприятные условия воспитания. Неблагоприятные социальные факторы усиливают отставание в развитии, но не представляют единственную или главную причину ЗПР [29].

Одной из наиболее распространенных причин появления ЗПР, астенических и невротоподобных состояний принято считать отклонения от стадии возрастного психического развития, на которой находится ребенок, так называемый дизонтогенез развития. Термин дизонтогенез означает различные формы нарушений онтогенеза во внутриутробном и постнатальном, преимущественно раннем периоде, когда морфологические системы организма еще не достигли зрелости [19].

Под определением «задержка психического развития» имеется ввиду синдромы временного отставания психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма [17].

Наиболее общепринятый термин был дан В.В. Лебединским, который под задержкой психического развития понимает замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах [28].

Клиническое изучение детей с нарушенным темпом развития приходит к началу века. В первом периоде описаны формы нарушенного развития, в которых гармонически сочетались психический и физический инфантилизм. В группе неуспевающих школьников были описаны «субнормальные



ученики», которым присущи «смягченные формы» умственного отставания [22].

В 1917 году Л. Фарфельд выделил группу неуспевающих детей с наследственно обусловленным запоздалым развитием [2]. В 1925 году И.Н. Борисов описал «группу детей слабоодаренных с пониженным общим развитием», которых он отграничивал от педагогически запущенных учащихся и олигофренов [9]. В 1938 году Н.И. Озерецкий выделил группу детей с «замедленным темпом развития», подчеркнув качественное отличие структуры этого нарушения от олигофрении [5].

Второй период в изучении детей с нарушенным темпом развития был теснейшим образом связан со стремлением исследователей к сужению рамок олигофрении. В 1966 году М.С. Певзнер описала ряд клинических вариантов инфантилизма в контексте школьной неуспеваемости. Были также рассмотрены вопросы этиопатогенеза разных форм задержки развития, среди которых особое значение придавалось роли остаточных явлений органического поражения центральной нервной системы [35].

С этого времени в отечественной дефектологии разворачивается комплексное изучение задержки психического развития как специфического нарушения детского развития. Обобщения клинических данных о детях с ЗПР и общие рекомендации по организации коррекционной работы с ними были впервые даны Т.А. Власовой и М.С. Певзнер.

Дети с ЗПР, несмотря на зачастую слабо выраженную или отличающуюся значительным полиморфизмом клиническую симптоматику, имеют ряд достаточно характерных признаков - незрелость сложных форм поведения, недостаточность целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности, являющихся причиной стойкой неуспеваемости в массовой школе. Главной патогенетической основой этих признаков в большом количестве случаев признано перенесенное органическое заболевание центральной нервной системы [26]. Ведущую роль играет минимальная мозговая дисфункция,

составляющая до 21% среди пре- и перинатальных поражений нервной системы, которые обуславливают в будущем 40-60% неврологической патологии, представляя серьезную медико-психолого-педагогическую и социальную проблему [30].

Сложность построения коррекционно-педагогического процесса в условиях специальных образовательных учреждений обусловлена тем, что задержка психического развития является сложным, полиморфным нарушением и затрагивает различные аспекты психического и физического развития. Причины, обуславливающие ЗПР, так же многообразны, как и ее проявления. Существует несколько классификаций задержки психического развития.

Первая клиническая классификация предложена Т.А. Власовой и М.С. Певзнер [34]. В данной классификации рассматриваются два варианта ЗПР. При первом варианте нарушения проявляются в эмоционально-личностной незрелости, вследствие психического или психофизического инфантилизма.

Во втором варианте на первый план выступают нарушения познавательной деятельности в связи со стойкой церебральной астенией.

Интересна классификация В.В. Ковалева [6]. Он выделяет три варианта ЗПР, обусловленных влиянием биологических факторов:

- дизонтогенетический (при состояниях психического инфантилизма);
- энцефалопатический (при негрубых органических поражениях ЦНС);
- ЗПР вторичного характера при сенсорных дефектах (при ранних нарушениях зрения, слуха);
- и четвертый вариант В.В. Ковалев связывает с ранней социальной депривацией.

В практике работы с детьми с ЗПР более широко используется классификация К.С. Лебединской [9], разработанная на основе этиопатогенетического подхода. В соответствии с данной классификацией различают четыре основных варианта ЗПР:

- 1) ЗПР конституционального происхождения;

2) ЗПР соматогенного происхождения;

3) ЗПР психогенного происхождения;

4) ЗПР церебрально-органического генеза. В клиникопсихологической структуре каждого из вариантов ЗПР имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы.

Для ЗПР конституционального происхождения (гармонический, психический и психофизический инфантилизм) характерен инфантильный тип телосложения с детской пластичностью мимики и моторики. Эмоциональная сфера этих детей находится на более ранней ступени развития, соответствуя психическому складу ребенка более раннего возраста. По данным Л.Н. Блиновой: для конституциональной ЗПР характерен благоприятный прогноз при условии целенаправленного педагогического воздействия в доступной ребенку занимательной игровой форме. Выявление таких детей в дошкольном возрасте, раннее начало коррекционной работы, обучение не с 7, а с 8 лет могут полностью снять вышеописанные проблемы [17].

Соматогенная задержка психического развития характеризуется эмоциональной незрелостью, которая обусловлена длительными, хроническими заболеваниями и пороками соматической сферы, в первую очередь, сердца. В замедлении темпа психического развития значительная роль принадлежит стойкой астении, снижающей не только общий, но и психический статус. Дети этой категории, прежде всего испытывают большие трудности в адаптации к новой сфере. Они долго не могут освоиться в детском коллективе (детском саду, школе), часто плачут. Отличаются пассивностью, бездеятельностью, безынициативностью. Защитить себя не умеют - ребята значительно младшего возраста могут легко их обидеть. Со взрослыми вежливы, адекватно учитывают ситуацию. Без руководящего воздействия неорганизованны, нецеленаправленны, беспомощны. Отмечаются своеобразные изменения личности: дети вялые, неинициативные, склонны к повышенной фиксации на своем самочувствии.

Упомянутые особенности детей с соматогенной ЗПР являются серьезным препятствием в их обучении, они нуждаются в систематической лечебно-педагогической помощи [31].

ЗПР психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания, социальный генез этого нарушения развития не исключает патологического характера. Так, в условиях безнадзорности может формироваться патологическое развитие личности с ЗПР по типу психической неустойчивости (эмоциональная расторможенность, импульсивность и т.п.). В условиях гиперопеки психогенная задержка проявляется в формировании выраженных эгоцентрических установок. В психотравмирующих ситуациях, условиях воспитания с преобладанием жестокости или авторитарного подхода, нередко формируется невротическое развитие личности. Л.Г. Блинова пишет: «при заинтересованности со стороны педагога, индивидуальном подходе, достаточной интенсификации обучения и воспитания эти дети сравнительно легко могут заполнить пробелы в своих знаниях в обычных условиях массового детского сада» [6, с.10].

При ЗПР церебрально-органического генеза необходимы срочные психолого-педагогические коррекционные мероприятия. Причинами этой формы ЗПР могут являться: патология беременности и родов, инфекции, интоксикации, травмы нервной системы в первые годы жизни. В определенной мере они сходны с причинами, приводящими к умственной отсталости. Это сходство определяется органическими поражениями центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза. Стойкое отставание в развитии интеллектуальной деятельности сочетается у детей этой группы с незрелостью эмоционально-волевой сферы, проявления которой более глубокие и грубые, чем у детей с описанными выше ЗПР. Психическая незрелость проявляется в примитивности, поверхности эмоциональных реакций, слабом понимании взаимоотношений, сниженной мотивации достижения, некритичности, несамостоятельности, внушаемости,

пресыщаемости. Дети долго усваивают правила взаимоотношений, не умеют соотносить свои эмоциональные реакции с конкретной ситуацией, нечувствительны к собственным промахам. Познавательная деятельность у детей данного типа ЗПР значительно снижена [8].

В работе У.В. Ульенковой выделяются следующие четыре группы причин первичного нарушения темпа психического развития: 1) неблагоприятные условия внутриутробного развития плода (наследственная отягощенность, хронические заболевания матери, отравление организма матери и плода вредными веществами, алкоголем, голодание, физические и психические травмы матери и плода, близнецовость и др.); 2) родовая патология; 3) ранние постнатальные заболевания (в первую очередь воспалительные мозговые и желудочно-кишечные заболевания), в особенности в возрасте до двух лет; 4) мозговые травмы [22].

Более стойкими являются такие церебрально-органические формы задержки, которые уже изначально, первично несут в себе недостаточность познавательной сферы, нарушение ее развития. Для возникновения стойких форм ЗПР, требующих специальных методов обучения и коррекции, недостаточность интеллектуальных функций в том или другом ее варианте, как отмечают Т.А. Власова и К.С. Лебединская, является основным признаком. Другие проявления психоорганического синдрома - цереброастенические, неврозоподобные, психопатоподобные, психомоторная возбудимость и т.д. - являются дополнительными, хотя, несомненно, усугубляющими нарушения интеллектуальной продуктивности [17].

В ряде исследований содержатся цифровые данные распределения причин задержки психического развития. Например, в работе Ю. Дауленскене показано, что 67,32 % обследованных детей с ЗПР имели патологию внутриутробного развития и тяжелые заболевания на первом году жизни [31]. Т.А. Власова и К.С. Лебединская в 39 % случаев отмечают инфекционную внутриутробную этиологию задержки, в 33 % - родовые и постнатальные травмы, в 14 % - «стрессы» во время беременности. У.В.

Ульenkova отводит определенную роль в возникновении задержки генетическому фактору (до 14 %) [22].

Задержка психического развития, обусловленная выраженными церебрально-органическими причинами, по мнению Е.Н. Самодумской, обязательно предполагает нарушение интеллектуальных функций, ущербность эмоционально-волевой сферы, а также очень часто физическую незрелость, что, в свою очередь, еще больше осложняет тяжесть состояния ребенка. Данная категория детей нуждаются в более сложном лечении, нежели при неврозоподобных состояниях или соматогенных астениях, а также в более сложной педагогической коррекции [29].

В целом можно отметить, что с позиций современного понимания закономерностей развития психики ребенка клиническая характеристика отдельных вариантов ЗПР и их прогноз определяются в первую очередь преимущественным нарушением тех или иных когнитивных процессов, степенью выраженности этих нарушений, а также особенностями их сочетания с другими энцефалопатическими и невротическими расстройствами и их тяжестью.

Несмотря на свою неоднородность задержки психического развития имеют общие специфические особенности, позволяющие их выделять в определенную аномальную категорию. Т.А. Власова отмечает разнообразие и прогностическую неоднородность ЗПР. Она указывает, что стойкость ЗПР различна в зависимости оттого, лежат ли в ее основе эмоционально-волевая незрелость, низкий психический тонус, нарушение познавательной деятельности, связанное со слабостью памяти, внимания, подвижности психических процессов, дефицитностью отдельных корковых функций [9].

Таким образом, несмотря на неоднородность группы детей с ЗПР, можно выделить общие черты: 1) при ЗПР нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно, замедленно; 2) для детей с ЗПР характерна неравномерная сформированность психических процессов; 3) наиболее нарушенными оказываются

эмоциональноличностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления.

У младших школьников с ЗПР отмечается недостаточная познавательная активность, которая, сочетаясь с быстрой утомляемостью и истощаемостью ребенка, может серьезно тормозить их обучение и развитие [17].

Для таких детей характерна рассеянность внимания, они не умеют удерживать внимание достаточно длительное время, быстро переключать его при смене деятельности. Для них свойственна повышенная отвлекаемость, особенно на словесный раздражитель. Деятельность носит недостаточно целенаправленный характер, дети часто действуют импульсивно, легко отвлекаются, быстро утомляются, истощаются. Могут наблюдаться и проявления инертности - в этом случае ребенок с трудом переключается с одного задания на другое. Опять же у них недостаточно сформирована способность к произвольной регуляции деятельности и поведения, что затрудняет выполнение заданий учебного типа. Сенсорное развитие также отличается качественным своеобразием. У детей с ЗПР зрение и слух физиологически сохранены, однако процесс восприятия несколько затруднен - снижен его темп, сужен объем, недостаточна точность восприятия (зрительного, слухового, тактильно-двигательного) [19].

В исследовании Л.И. Переслени и П.Б. Шошина [18] выявлено, что дети с ЗПР в единицу времени воспринимают меньший объем информации, т. е. снижена скорость выполнения перцептивных операций. Затруднена ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на исследование свойств и качеств предметов. Необходимо большее количество практических проб и примериваний при решении наглядно-практических задач, дети затрудняются в обследовании предмета. В то же время дети с ЗПР, в отличие от умственно отсталых, могут практически соотносить

предметы по цвету, форме, величине. Главная проблема в том, что их сенсорный опыт долго не обобщается и не закрепляется в слове, отмечаются ошибки при назывании признаков цвета, формы, величины. Таким образом, эталонные представления не формируются своевременно. Ребенок, называя основные цвета, затрудняется в названиях промежуточных цветовых оттенков. Не использует слова, обозначающие величины ("длинный - короткий", "широкий - узкий", "высокий - низкий" и т.д.), а пользуется словами "большой - маленький". Недостатки сенсорного развития и речи оказывают влияние на формирование сферы образов-представлений. Из-за слабости анализирующего восприятия ребенок затрудняется в выделении основных составных частей предмета, определении их пространственного взаимного расположения. Можно говорить о замедленном темпе формирования способности воспринимать целостный образ предмета. Также влияет на это и недостаточность тактильно-двигательного восприятия, выражающееся в недостаточной дифференцированности кинестетических и тактильных ощущений (температуры, фактуры материала, свойства поверхности, формы, величины), т.е. когда у ребенка затруднен процесс узнавания предметов на ощупь [17].

У детей с ЗПР замедлен процесс формирования межанализаторных связей, которые лежат в основе сложных видов деятельности. Отмечаются недостатки зрительно моторной и слухо-зрительно-моторной координации. Недостаточность межанализаторного взаимодействия проявляется в трудностях в формировании чувства ритма, пространственных ориентировок [6].

Память детей с ЗПР отличается качественным своеобразием. В первую очередь, у детей ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память. Выраженность этого дефекта зависит от происхождения ЗПР. При правильном подходе к



обучению, дети способны к усвоению некоторых мнемотехнических приемов, овладению логическими способами запоминания [17].

Младшим школьникам с ЗПР свойственны частые переходы от состояния активности к полной или частичной пассивности, смене рабочих и нерабочих настроений, что связано с их нервно-психическими состояниями. Вместе с тем, иногда и внешние обстоятельства (сложность задания, большой объем работы и др.) выводят ребенка из равновесия, заставляют нервничать, волноваться [18]. Школьники с данной патологией могут допускать срывы в своем поведении. Они трудно входят в рабочий режим урока, могут вскочить, пройтись по классу, задавать вопросы, не относящиеся к данному уроку. Быстро утомляясь, одни дети становятся вялыми, пассивными, не работают; другие — повышено возбудимы, расторможены, двигательно беспокойны. Эти дети очень обидчивы и вспыльчивы. Для вывода их из таких состояний требуется время, особые методы и большой такт со стороны педагога и других взрослых, окружающих подростка с данным дефектом развития [19].

Они с трудом переключаются с одного вида деятельности на другой. Для детей с ЗПР характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности. Наиболее нарушенной оказывается эмоционально-личностная сфера и общие характеристики деятельности (познавательная активность, особенно спонтанная, целенаправленность, контроль, работоспособность), в сравнении с относительно более высокими показателями мышления и памяти [4].

Г.Е. Сухарева подчеркивает, что для детей с ЗПР характерна, главным образом, недостаточная зрелость аффективно – волевой сферы. Анализируя динамику развития неустойчивых личностей, Г. Е. Сухарева [47], отмечает, что их социальная адаптация больше зависит от влияния окружающей среды, чем от них самих. С одной стороны – они повышено – внушаемы и импульсивны, а с другой – полюс незрелости высших форм волевой деятельности, неспособность к выработке устойчивого социально –

одобряемого жизненного стереотипа к преодолению трудностей, склонность идти по пути наименьшего сопротивления, невыработанность собственных запретов, подверженность отрицательным внешним влияниям. Все эти признаки характеризуют низкий уровень критичности, незрелость, неспособность адекватно оценить ситуацию, а вследствие этого у детей с ЗПР не возникает тревожности [22].

Также Г.Е. Сухарева [47], использует понятие «психическая неустойчивость» применительно к нарушениям поведения у подростков, имея ввиду под этим отсутствие сформированности собственной линии поведения из-за повышенной внушаемости, склонности руководствоваться в поступках эмоцией удовольствия, неспособности к волевому усилию, стойким привязанностям и вторично, в связи с перечисленными особенностями – сексуальную незрелость личности, проявляется в слабости и неустойчивости морально нравственных установок. Проведенное Г.Е. Сухаревой, исследование подростков с нарушениями аффективной сферы по типу психической неустойчивости, позволило сделать следующие выводы: такие подростки характеризуются моральной незрелостью, отсутствием чувства долга, ответственности, неспособности тормозить свои желания, подчиняться школьной дисциплине и повышенной внушаемостью и неправильным формам поведения окружающих.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы. Младшие школьники с ЗПР характеризуются нарушениями поведения по типу психической неустойчивости расторможенности влечений. Школьников с такими видами нарушений поведения отличают черты эмоционально – волевой незрелости, недостаточное сформированное чувство долга, ответственности, волевых установок, выраженных интеллектуальных интересов, отсутствие чувства дистанции, инфантильная бравада исправленным поведением [9].

Эмоциональная поверхностность легко приводит к конфликтным ситуациям, в разрешении которых недостает самоконтроля,

самостоятельности и самоанализа. Наблюдается беспечность в отношениях, вследствие отрицательных поступков, недооценка драматичности, сложности ситуации. Младшие школьники могут легко давать обещания и легко забывать о них. У них отсутствуют переживания при неудачах в учебе. А слабость учебных интересов выливается в дворовые игры, потребность в движении и физической разрядке. Мальчики часто склонны к раздражительности, девочки - к слезам. И те, и другие склонны ко лжи, которая опережает незрелые формы самоутверждения. Инфантильность, присущая этой группе подростков часто окрашена чертами церебро-органической недостаточности, двигательной расторможенностью, назойливостью, эйфорическим оттенком повышенного настроения, аффективными вспышками, сопровождающимися ярким вегетативным компонентом, с нередко последующей головной болью, низкой работоспособностью, выраженной утомленностью [17].

Также таких детей отличает завышенная самооценка, при низком уровне тревожности, неадекватный уровень притязаний - слабость реакции на неудачи, преувеличение удачности.

Таким образом, для данной категории школьников характерно отсутствие учебной мотивации, а непризнание авторитетов взрослых сочетается с односторонней житейской зрелостью, соответственной переориентации интересов на образ жизни, адекватной старшему возрасту [19].

Однако анализ нарушений у младших школьников с ЗПР подтверждает мнение о роли благоприятных условий обучения и воспитания в профилактике декомпенсации поведения. В условиях специального обучения асинхрония развития, свойственная психическому инфантилизму, в значительной мере сглаживается за счет целенаправленного формирования, как личностных свойств, так и навыков произвольной деятельности.

### **1.3 Приемы эмоционального стимулирования в работе с детьми с задержкой психического развития по воспитанию самостоятельности**

Одна из главных целей образования на современном этапе становится не простая совокупность знаний, умений и навыков, сообщаемых, передаваемых обучаемым, а формирование у них умений самостоятельно добывать, анализировать и рационально использовать информацию, эффективно жить и работать в быстро меняющемся мире.

Педагог является одним из главных действующих лиц в процессе воспитания и каждый, внедряет в свою педагогическую деятельность новые средства, компоненты, виды организации самостоятельности.

Общеизвестно положение, что процесс обучения и воспитания протекает успешнее, если педагог делает его эмоциональным. Еще Я. А. Коменский, великий чешский педагог, писал во второй половине XVII века в своей «Пампедии»: «Проблема XVI. Достичь, чтобы люди учились всему с удовольствием. Дай человеку понять, 1) что он по своей природе хочет того, стремление к чему ты ему внушаешь, — и ему сразу будет радостно хотеть этого; 2) что он от природы может иметь то, чего желает, — и он сразу обрадуется этой своей способности; 3) что он знает то, что считает себя не знающим, — и он сразу обрадуется своему незнанию» [22, с.122].

Рассмотрим значение исследуемых понятий.

Эмоция (от лат. *emoveo* — потрясаю, волную) — эмоциональный процесс средней продолжительности, отражающий субъективное оценочное отношение к существующим или возможным ситуациям. Эмоции отличаются от других видов эмоциональных процессов: аффектов, чувств и настроений [51].

Чувства - эмоциональные переживания человека, в которых отражается устойчивое отношение индивида к определенным предметам или процессам окружающего мира [25].

Настроение (англ. mood) - одна из форм эмоциональной жизни человека. Настроение называется более или менее устойчивое, продолжительное, без определенной интенции эмоциональное состояние человека, окрашивающее в течение некоторого времени все его переживания [51].

Важное значение эмоций для развития и воспитания человека подчеркивал в своих трудах К. Д. Ушинский: «...Воспитание, не придавая абсолютного значения чувствам ребенка, тем не менее в направлении их должно видеть свою главную задачу» [50]. К.Д. Ушинский, говоря о роли поощрения и наказания в воспитании, по существу подчеркивал подкрепляющую функцию эмоций. По этому поводу он писал: «Сама природа указывает нам на это отношение: если не всегда, то очень часто она употребляет наслаждение, чтобы вынудить человека к необходимой для него и для нее деятельности, и употребляет страдание, чтобы удержать его от деятельности вредной. В такое же отношение должен стать и воспитатель к этим явлениям человеческой души: наслаждение и страдание должны быть для него не целью, а средством вывести душу воспитанника на путь прогрессивного свободного труда, в котором оказывается все доступное человеку на земле счастье». К.Д. Ушинский указывает на важность использования эмоциональных переживаний и в следующем своем высказывании: «Глубокие и обширные философские и психологические истины доступны только воспитателю, но не воспитаннику, и потому воспитатель должен руководствоваться ими, но не в убеждении воспитанника в их логической силе искать для того средств. Одним из действительнейших средств к тому являются наслаждения и страдания, которые воспитатель может по воле возбуждать в душе воспитанника и там, где они не возбуждаются сами собою как последствия поступка» [50].

К сожалению, это чувственное направление в формировании личности ребенка, указанное К. Д. Ушинским и другими великими педагогами прошлого, в настоящее время зачастую предано забвению. Как отмечает

немецкий психоаналитик П. Куттер, сейчас проповедуется воспитание, лишенное чувств и эмпатии в отношениях с ребенком. Современное образование сводится к познанию, но не является аффективным. С самого раннего возраста человека приучают к рационализму, он не получает ни одного урока чувственной жизни. А человек, не получивший урока сердечности — существо бесчувственное, заключает Куттер.

П. К. Анохин подчеркивал, что эмоции важны для закрепления, стабилизации рационального поведения животных и человека. Положительные эмоции, возникающие при достижении цели, запоминаются и при соответствующей ситуации могут извлекаться из памяти для получения такого же полезного результата. Отрицательные эмоции, извлекаемые из памяти, наоборот, предупреждают от повторного совершения ошибок, блокируют образование условного рефлекса. Показательны в этом плане эксперименты на крысах. Когда им вводили морфин прямо в желудок, что быстро вызывало у них положительное эмоциональное состояние, условный рефлекс вырабатывался; когда же морфин вводили через рот, то благодаря своему горькому вкусу он перестал быть подкреплением условного сигнала, и рефлекс не вырабатывался [54].

Н. А. Леонтьев обозначал эту функцию эмоций как слефообразование, что приводит к появлению «знаемых» целей (средств и путей удовлетворения потребностей), т. е. целей, которые приводили ранее к успешному удовлетворению потребностей [54].

Особенно ярко эта функция проявляется в случаях экстремальных эмоциональных состояний человека. Таким образом, эмоции участвуют в формировании личного опыта человека.

Механизм, задействованный в осуществлении эмоциями подкрепляющей функции, в современной психологии называется мотивационным обусловливанием. О значимости этого механизма писал еще Б. Спиноза: «Вследствие одного того, что мы видели какую-либо вещь в аффекте... мы можем ее любить или ненавидеть». В наше время об этом же

пишет Я. Рейковский: «...Нейтральные раздражители, которые предшествуют появлению эмоциогенных раздражителей или их сопровождают, сами приобретают способность вызывать эмоции» [32]. А это значит, что они становятся значимыми, начинают учитываться при мотивации действий и поступков.

Особенность эмоций состоит в том, что они непосредственно отражают отношения между мотивами и реализацией отвечающей этим мотивам деятельности. Эмоции в деятельности человека выполняют функцию оценки ее хода и результатов. Они организуют деятельность, стимулируя и направляя ее. Именно поэтому большое значение в регуляции эмоциональной деятельности имеет стимулирование [3].

Стимул (лат. stimulus — острая палка, которой погоняют скот) — сильный побудительный момент; внутренний или внешний фактор, вызывающий реакцию. В самом значении слово «стимул» заключено нечто внешнее, побуждающее к деятельности [14].

Когда стимулы проходят через психику и сознание детей и преобразуются ими, они становятся внутренними побудительными причинами или мотивами поведения ученика. Мотив — это сознательное побуждение любого индивида тому или иному виду поведения, при помощи которого он может удовлетворить свои потребности. Воспитание самостоятельности невозможно без развития мотивации к самостоятельной деятельности и к последовательному повышению ее уровня. По мнению З. Ф. Пономаревой, формирование самостоятельности в общественно полезной деятельности опосредуется соответствующими мотивами. Воспитание самостоятельности должно опираться на мотивы, связанные с осознанием индивида результатов своего труда [3].

Следовательно, мотив — это осознанный стимул, а стимул — всегда внешнее побуждение к деятельности. Стимул и мотив не всегда согласуются между собой. Это две стороны, две системы воздействия на человека, побуждения его к определенным действиям. В конкретной же

педагогической ситуации различные методы воспитания, стимулы и мотивы взаимодействуют, дополняя и обогащая друг друга. С целью формирования у ребенка положительного мотива деятельности, активизации творческих начал используются педагогические стимулы.

Педагогические стимулы – это проникнутые стержневой идеей и эмоционально насыщенные средства, целенаправленно вызывающие социально ценные мотивы такого поведения. Различаются такие педагогические стимулы, как интерес, стимул общественной и жизненной практической значимости, перспективы, требования, общественного мнения, идеала, положительного примера, доверия, опора на личный и жизненный пример отдельных воспитанников. Особо выделяется группа стимулов, которые называются эмоциональными [1].

Эмоциональный стимул - стимул, который в наибольшей мере воздействует на эмоциональную сферу школьников, вызывая у них ответные чувства: эмоциональный отклик, сопереживание и, как наивысший результат, формирование общественно ценного и лично значимого поведения [14]. Обобщая имеющиеся точки зрения, М.Г. Яновская предлагает следующую классификацию эмоциональных стимулов [55]:

1. Эмоциональные стимулы, основанные на использовании дидактического материала:

– анализ содержания пословиц, поговорок, афоризмов.

2. Эмоциональные стимулы, основанные на анализе произведений искусства:

– анализ художественных произведений;

– киновидеофрагментов;

– произведений живописи.

3. Эмоциональные стимулы, основанные на использовании метода обучения:

– мозговая атака;



– проблемно-поисковый метод;

– диспуты, дискуссии.

4. Эмоциональные стимулы, основанные на межличностном взаимодействии:

– игра;

– соревнование;

– инсценирование.

Таким образом, суть эмоционального стимулирования как педагогической технологии, взаимодействуя с другими средствами, создать наиболее благоприятную ситуацию, чтобы помочь выработать собственный способ эмоционального реагирования, основанный на его индивидуальных особенностях. Особая роль в педагогическом пространстве принадлежит нравственной функции стимула, которая определяется тем, что стимулы формируют активную жизненную позицию, высоконравственный климат в обществе. При этом важно обеспечить правильную и обоснованную систему стимулов с учетом традиции и исторического опыта. К эмоциональным стимулам относятся сказки, игры, соревнования, проблемно-поисковые ситуации, эмоционально-образные средства. Это всё является хорошим подспорьем в педагогическом процессе. Умелое использование приёма эмоционального стимулирования поможет педагогу сделать воспитательный процесс более эмоциональными, интересными, привлекающими внимание детей к проводимым мероприятиям.

Всем известно, что основы развития ребёнка закладываются в семье, именно поэтому С.Н. Теплюк отмечает важную роль родителей в воспитании самостоятельности детей. Она говорит о том, что родители должны целенаправленно воспитывать самостоятельность ребёнка, не оставляя её на потом. При этом родители должны помнить, что при воспитании самостоятельности с каждым разом объем самостоятельных действий ребенка увеличивается, а помощь взрослого сокращается. Показателем

самостоятельности ребенка является результативность его действий. Этот показатель нельзя подменить контролем взрослого. Контроль неизменно предусматривает послушание, а крепкий союз этих двух понятий может развить безволие, безответственность, леность, инфантилизм. Самостоятельность - это залог внутренней свободы, свободы выбора действий, поступков, суждений, в ней истоки ответственности, уверенности в своих собственных силах, истоки творчества, чувства собственного достоинства [48].

Л. Ю. Гордин утверждает, что самостоятельность детей не рождается на голом месте, а возникает как результат совместной коллективной работы детей и педагогов, является продолжением этой работы. Он отмечает, что «внешние по отношению к ребёнку стимулы: требования, указания педагога, поставленные им задачи - со временем становятся могучим внутренним стимулом деятельности детей, их собственными мотивами, целями и стремлениями» [13].

Т.С. Панфилова пишет, что самостоятельность и инициатива не возникают лишь в результате желания детей и педагога, их надо воспитывать, воспитывать систематически и последовательно, учитывая возрастные особенности детей [34]. Она как Л.Ю. Гордин и С.Л. Соловейчик, считает, что вопрос о воспитании самостоятельности детей, тесно связан с вопросом о взаимоотношении между ребенком и педагогом. По её мнению, необходимо чётко определить круг деятельности, позволяющий детям проявлять свою самостоятельность и творческую инициативу, продумать приёмы и методы последовательного развития у детей умения самостоятельно не только мыслить, но и действовать [46].

Главную роль при воспитании самостоятельности Т. С. Панфилова отводит упражнениям. Она отмечает, что самостоятельность у детей не будет развиваться, если они в ней не будут упражняться, не будут что-либо самостоятельно решать, проявлять свою инициативу. Условия для воспитания самостоятельности должен создавать воспитатель, на первых

порах незаметно направляя их деятельность, а затем всё больше расширяя круг их самостоятельных действий.

М. В. Гамезо обращает внимание на то, что чем младше ребенок, тем слабее его умение действовать самостоятельно. Дети не способны управлять собой, поэтому подражают другим. В некоторых случаях отсутствие самостоятельности и критичности приводит к повышенной внушаемости: дети подражают и хорошему и плохому. Поэтому очень важно, чтобы примеры окружающих людей были положительными [11].

Руководящая роль в формировании правильного поведения младших школьников принадлежит взрослым (педагогу, родителям, старшим товарищам). Однако это руководство не должно ущемлять самостоятельности детей, ибо излишняя опека, выполнение работы за них, подсказывающие вопросы и другие подобные действия старших формируют черты пассивности у младших школьников.

По мнению В.И. Селиванова, воспитание у детей самостоятельности является важнейшей задачей педагога. Самостоятельность должна воспитываться у детей на всех видах учебно-воспитательной работы. В. И. Селиванов отмечает следующие: учёт детских интересов и склонностей при распределении поручений и заданий; применение индивидуальных поручений по общественной работе и контроль за их выполнением; постановка детей в такую ситуацию, выход из которой требовал бы от них проявления самостоятельности; поощрение всякой полезной инициативы детей; не осуждение, а тактическое исправление непродуманной инициативы детей, исходящей из хороших побуждений обеспечивали воспитание инициативы и самостоятельности [5].

Безусловен и тот факт, что воспитание самостоятельности ребенка не может быть рассмотрено вне социального контекста. И здесь важную роль играет социальный педагог, задача которого состоит в создании условий для воспитания этого важного качества личности ребенка.

По мнению Г.А. Новокшоновой, социальный педагог, пользуясь результатами своих наблюдений и диагностик, результатами деятельности психолога, работает с ребенком, прежде всего, занимаясь непосредственно разработкой и реализацией индивидуальной программы воспитания каждой конкретной личности, её нравственно-волевой основы [24].

Работая с родителями, испытывающими трудности в воспитании самостоятельности у своих детей, социальный педагог может помочь им, но для этого ему нужно понять, какими средствами пользуются родители при воспитании данного качества и каковы их установки. Изучение отношений внутри семьи и их обсуждение помогут представить положение в ней ребёнка и то, какими способами родители пытаются воспитывать самостоятельность ребёнка. Изучая семью и общаясь с родителями ребёнка, социальному педагогу важно выяснить, что для них значит понятие самостоятельность и что по их мнению оно должно в себя включать, также социальному педагогу важно выяснить, как уживаются в семье такие понятия как трудолюбие, инициативность, трудности, понимание, жалобы, дисциплинированность и др. Первостепенно внимание при изучении семьи педагог обращает на положение в ней ребёнка. Вместе с семьёй он разрабатывает варианты и методы воспитания самостоятельности [10].

Проблему воспитания самостоятельности детей предлагается решать через делегирование полномочий в рамках коллектива, распределение поручений, создание специальных воспитывающих ситуаций (В.И. Максакова, Е.Г. Михайловский, С.Е. Полякова, Н.Е. Щуркова, И.Н. Яковлева) [53].

Н.В. Григорьева отмечает то, что важно воспитывать самостоятельность детей в процессе общения, т.к. она считает, что проблема воспитания самостоятельности ребенка в процессе общения является важной стороной в проблеме воспитания самостоятельности детей в целом. Для того, чтобы воспитывать самостоятельность детей в общении, она предлагает

проводить различные игры, тренинги, упражнения. Например, такие, как «Язык тела», «Учимся описывать», «Соберитесь вместе» [24].

Таким образом, обобщение педагогического опыта убедительно показывает, что воспитание самостоятельности детей представляет собой сложный процесс, который может проходить в различных видах деятельности и при различных формах её организации. Воспитание самостоятельности может успешно осуществляться при организации совместной деятельности педагога и ребенка.

Проблема использования приемов эмоционального стимулирования в воспитательной работе с детьми с ЗПР одна из древних. Ещё на заре человеческой цивилизации жрецы, а затем врачи, философы, педагоги, задумываясь над тайнами влияния живописи, театра, движений, музыки, пытались определить их роль в восстановлении функций организма, использовали различные виды искусства для лечения души и тела. В современных условиях проблема актуальна, так как в настоящее время значительно возрастает количество детей с ЗПР и коррекционная работа с ними требует поиска в применении новых эффективных способов решения этой проблемы [3].

В теории существует немало публикаций, посвященных использованию методов и приемов эмоционального стимулирования в образовательных учреждениях, некоторые из них представим ниже.

Так, воспитатель Н.В. Кузьмина часто использует в своей работе такой эмоциональный стимул, как сказка. Сказка способствует расширению кругозора, увеличению словарного запаса, развитию внимания, памяти, речи, формируются новые знания и представления о мире. Например, на занятии: «Весенняя сказка», дети учились составлять сказку на предложенную тему, изображали ее на бумаге, передавая особенности сказочного жанра; «Теремок сказок», в результате у детей развивается творческое воображение, ребенок учится сочинять продолжение для старых сказок, придумывать новые сказки по новым вопросам [48].

Педагог-психолог коррекционной школы 7 вида в г. Чебоксары свою работу по коррекции с детьми с ЗПР не представляет без приемов эмоционального стимулирования. Для изучения основной темы она в начале урока использует игру. Игра - разновидность общественной практики, состоящая в действенном воспроизведении любого жизненного явления в целом или в части, вне его реальной практической установки: социальная значимость игры в ее тренирующей роли и роли коллективизирующей [48].

Игра способствует созданию у учеников эмоционального настроения, вызывает положительное отношение к выполняемой деятельности, улучшает общую работоспособность, дает возможность повторять уже изученный материал без монотонности и скуки. В форме игрового путешествия на таких занятиях у умственно отсталых учащихся можно развить: умения слушать и выполнять указания взрослого, умение действовать по предварительно разработанному плану действия, умение анализировать образец и результаты работы и т. д. С помощью игр и упражнений с четко выраженными правилами хорошо поддается тренировке произвольное внимание. Кроме этого, на таких занятиях с помощью игр и упражнений необходимо сформировать у умственно отсталых детей поисковые пробы ориентировки при выполнении задания, на этой основе создавать интерес к свойствам и отношениям предметов, к их использованию в деятельности и таким образом, подвести к подменной зрительной [49].

Педагог С.А. Маркова из Оренбурга считает, что среди интеллектуально развивающих игр на поиск логических закономерностей особой популярностью у детей пользуются игры в загадки. Расширяя кругозор детей, знакомя их с окружающим миром, явлениями природы; развивая и обогащая речь, загадки имеют неоценимое значение в формировании интеллектуальных компонентов способности к творчеству. Это логическое мышление (способность к анализу, синтезу, сравнению, сопоставлению). Также элементы эвристического мышления (способность

выдвигать гипотезы, ассоциативность, гибкость, критичность мышления) [49].

Процесс отгадывания, по мнению С.А. Марковой, является своеобразной гимнастикой, мобилизующей и тренирующей умственные силы ребенка. Отгадывание загадок оттачивает и дисциплинирует ум, приучая детей к четкой логике, к рассуждению и доказательству [27].

Н.Н. Куц (Мальшева) педагог из Санкт-Петербурга использует такой метод искусства, как оригами. Она считает, что систематические занятия с ребёнком оригами - гарантия его всестороннего развития. Такие занятия необходимы умственно отсталым детям и детям с задержкой психического развития, так как:

- оригами способствует концентрации внимания, так как заставляет сосредоточиться на процессе изготовления, чтобы получить желаемый результат;
- оригами имеет огромное значение в развитии конструктивного мышления детей, их творческого воображения, художественного вкуса;
- оригами стимулирует развитие памяти, так как ребёнок, чтобы сделать поделку, должен запомнить последовательность её изготовления, приёмы и способы складывания;
- оригами активизирует мыслительные процессы: в процессе конструирования возникает необходимость соотнесения наглядных символов (показ приёмов складывания) со словесными (объяснение приёмов складывания) и перевод их значения в практическую деятельность (самостоятельное выполнение действий);
- оригами совершенствует умения ребёнка, формирует культуру труда;
- оригами способствует созданию игровых ситуаций (сложив из бумаги маски, дети включаются в игру-драматизацию по знакомой сказке, становятся сказочными героями, совершают путешествия в мир цветов и т.д.) [53].

Таким образом, через такие приёмы эмоционального стимулирования, как сказка, загадки, ассоциативный круг, игровая деятельность, оригами, педагог может вызвать у учащихся самые разнообразные эмоции. Подобные формы работы позволяют стимулировать образное мышление ребенка, оперировать с информацией, поступающей извне, при этом ребенок одновременно оформляет свой внутренний мир и обретает духовнонравственные качества.

### **Выводы по 1 главе**

1. Самостоятельность - одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении поставить определённую цель, настойчиво добиваться её выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений. Самостоятельность неразрывно связана с такими качествами личности как ответственность, инициативность, решительность, организованность, целеустремленности, настойчивость, уверенность и многими другими, которые составляют её структуру. Педагоги, изучающие самостоятельность, выделяют пять степеней её проявления, четыре уровня сформированности, судя по которым можно определить, насколько сформировано и воспитано изучаемое качество личности в ребёнке.

Самостоятельность, как и многие другие личностные качества, выполняет определённые функции, которые по-разному проявляются на разных этапах развития личности.

Современные психологи и педагоги такие как: И.А. Балабина, Е.П. Белозерцев, Н. В. Бочкина, С.С. Лебедева, Т.В. Лодкина, выделяют структуру самостоятельности. По их мнению, она включает внутреннюю позицию личности, систему соответствующих знаний, умений и навыков,



необходимых для совершения деятельности без посторонней помощи (содержательно-операционный компонент); эмоции и переживания, сопутствующие деятельности (эмоционально-волевой компонент).

2. Несмотря на неоднородность группы детей с ЗПР, можно выделить общие черты: 1) при ЗПР нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно, замедленно; 2) для детей с ЗПР характерна неравномерная сформированность психических процессов; 3) наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления.

Для этой группы школьников характерно отсутствие учебной мотивации, ответственности, чувства долга, организованности в действиях, инициативности и самостоятельности, недостаточно сформированные волевые установки, характерно повышенная внушаемость. Эмоциональная поверхностность легко приводит к конфликтным ситуациям, в разрешении которых недостает самоконтроля, самостоятельности и самоанализа.

3. Опыт работы педагогов по воспитанию самостоятельности в младшем школьном возрасте показал, что огромную роль при воспитании данного качества личности играет педагог. Самостоятельность должна воспитываться у детей на всех видах учебно-воспитательной работы. При распределении поручений и заданий, применении индивидуальных поручений по общественной работ, постановка детей в такую ситуацию, выход из которой требовал бы от них проявления самостоятельности обеспечивают воспитание инициативы и самостоятельности.

К эмоциональным стимулам относятся сказки, игры, соревнования, проблемно-поисковые ситуации, эмоционально-образные средства. Это всё является хорошим подспорьем в педагогическом процессе. В этой главе мы описали работу педагогов разных учебных учреждений и убедились в том,

что воспитательный процесс можно сделать более эмоциональным, интересным, привлекающим внимание детей, особенно с ЗПР, благодаря использованию приемов эмоционального стимулирования.

В настоящее время значительно возрастает количество детей с ЗПР и коррекционная работа с ними требует новых эффективных способов решения этой проблемы. Многие педагоги уже используют в своей работе приемы эмоционального стимулирования. Это позволяет им стимулировать образное мышление ребенка, оперировать с информацией, поступающей извне. Таким образом, у ребенка формируются положительные духовно-нравственные качества.

## **ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВОСПИТАНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1 Исследование уровня сформированности самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития**

На констатирующем этапе нашего исследования мы изучали уровень сформированности самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития.

Исходная диагностика проходила в 3 этапа:

- 1) изучение представлений младших школьников с ЗПР о понятиях «самостоятельность» и качеств, входящих в ее структуру;
- 2) изучение направленности личности младших школьников с ЗПР на проявление самостоятельности;
- 3) определения уровня сформированности самостоятельности у младших школьников с ЗПР.

Исследование осуществлялось на базе КГУ «Общеобразовательная школа имени Абая» Отдела образования Федоровского района Управления образования акимата Костанайской области. В эксперименте принимали участие младшие школьники с задержкой психического развития 4 класса в количестве 10 человек.

1.Изучение представлений младших школьников с ЗПР о понятиях «самостоятельность» и качеств, входящих в ее структуру.

Для изучения представлений школьников о понятии самостоятельность и качеств ее составляющих были использованы следующие диагностики «Как я понимаю слово...», «Найди пару», «Выбери картинку».

С целью проверки этической грамотности детей с ЗПР была проведена методика «Как я понимаю слово...» (Приложение 1). Ученикам было предложено дать объяснение таких этических понятий, как

самостоятельность, инициативность, ответственность, целеустремленность, настойчивость, решительность, организованность.

Анализ ответов детей показал, что из 10 опрошиваемых 7 человек смогли объяснить значение понятия «самостоятельность». В основном это понятие дети трактовали как, умение делать что-либо самому без посторонней помощи («Делать самой что-нибудь без родителей» Лидия Ч., «самой что-то делать без чужой помощи» Дарья Ю., «Делать все самому без помощи других» Ильназ Г., «Это самим что-нибудь делать» Арсен Ч., «когда сам делаешь что-нибудь» Булат А., «когда сам моешь посуду, убираешься в комнате без помощи» Денис Ш.), 3 человека не дали ответа (Таблица 1).

Таблица 1 - Представление учащихся о понятии «самостоятельность»

<b>Трактовка понятия «самостоятельность»</b>	<b>Количество человек. %</b>
Умение делать что-либо самому без посторонней помощи	7 (70 %)
Нет ответа	3 (30 %)

Значение таких слов, как «инициативность», «решительность», «организованность» не смогли объяснить все 10 респондентов. К слову «ответственность» смогли подобрать определение близко к правильному понятию только 4 человека («Если дали тебе какую-то дорогую вещь, то ее надо беречь» Дарья Ю., «это когда тебя попросили следить за сестренкой» Лидия Ч., «тебе что-то поручили и ты это сделал» Ильназ Г., «отвечать за свои поступки» Арсен Ч.), искаженно ответили 2 человека («это значит отвечают» Булат А., «отвечать за своего друга» Умед Ш.), 4 человека не дали ответа. Слову «целеустремленность» дали определение, близкое к правильному, 3 человека («это цель, к которой ты идешь» Арсен Ч., «это когда нужно к чему-то стремиться» Дарья Ю., «когда видишь цель и идешь к ней» Лидия Ч.), 7 человек ответили «не знаю». Слово «настойчивость» подростки смогли определить следующим образом: 4 человека («быть настойчивым и стоять на своем» Дарья Ю., «не сдаваться, стоять на своем» Ильназ Г.), 6 человек не смогли отразить суть данного понятия.

Таким образом, мы определили, что 70% учащихся понимают суть слова «самостоятельность». Однако, объяснение понятий, входящих в структуру самостоятельности, вызвало у школьников затруднения. Так, 30% детей не вполне отчетливо понимают слово «ответственность», 70% не смогли объяснить слово «целеустремленность», только 40% учащихся к слову «настойчивость» смогли подобрать правильное объяснение.

По результатам ответов мы сделали следующие выводы: меньше всего младшие школьники имеют представления о таких категориях, как, инициативность, решительность, настойчивость, организованность, так как именно определения этих качеств вызвали у ребят некоторые затруднения при выполнении диагностической методики.

С целью проверки этической грамотности детей с ЗПР мы также провели методику «Найди пару». Детям было предложено выбрать карточку с каким-либо свойством личности и соотнести с другим. Первый школьник зачитывал свою карточку (например, «инициативный»), а второй выходил с карточкой, на которой написано свойство личности, противоположное по значению («пассивный») (Приложение 4). Первый участник должен был согласиться или отказаться. Когда пара была найдена, участники становились вместе.

По результатам было определено, что только 20% (1 пара) детей самостоятельно смогли правильно определиться с выбором своей пары, остальным потребовалась помощь учителя. Дети смогли правильно определить пару слов «целеустремленный» и «бесцельный». Мы пришли к выводу о том, что ребята смогли найти свою пару, так как эти слова являются однокоренными. Это нам показало, что дети не имеют четкого представления о значении качеств, входящих в структуру самостоятельности.

Для выявления умения младших школьников с ЗПР дифференцировать самостоятельные и несамостоятельные поступки, мы провели методику «Выбери картинку». Детям было предложено рассмотреть несколько сюжетных картинок (Приложение 3), показывающих различные стороны

человеческих взаимоотношений, и выбрать из них те, которые отражают самостоятельное действие. Результат показал, что 50 % детей могут дифференцировать самостоятельные действия от несамостоятельных, 50% детей не смогли точно определить картинки с самостоятельными действиями персонажей (Таблица 2).

Таблица 2 – Умение школьников дифференцировать самостоятельные действия

<b>Умение дифференцировать самостоятельные действия</b>	<b>Количество человек, %</b>
Могут дифференцировать самостоятельные действия от несамостоятельных	5 (50 %)
Не могут дифференцировать самостоятельные действия от несамостоятельных	5 (50 %)

## 2.Изучение направленности личности младших школьников с ЗПР на проявление самостоятельности.

Для определения направленности личности школьника на самостоятельные поступки были проведены диагностики: «Друг-солнце» и «Веер».

Детям было предложено ответить на вопрос, какими качествами, по их мнению, должен обладать их самостоятельный друг и написать название этих качеств на «лучах» солнца (Приложение 2).

Анализ ответов на поставленный вопрос показал, что большинство школьников хотели бы, чтобы их друг был добрым (5 человек), ответственным (5 человек), веселым (4 человека), трудолюбивым (4 человека), самостоятельным (3 человека). Также младшие школьники отметили, что друг должен быть смелым, общительным, умеющим выслушать, целеустремленным, решительным, не продажным, милым, хорошим, стойким, умным.

Таким образом, по данным этой диагностики 50% учащихся указали, что хотят видеть своего друга добрым и ответственным, 40% - трудолюбивым, 30% - самостоятельным, 50% не упоминают этих качеств.

Кроме того, никто из учащихся не отметил такие нравственные категории как «решительность», «настойчивость», «инициативность», «организованность» (Таблица 3).

Таблица 3 – Ответ на вопрос «Какими качествами должен обладать самостоятельный человек»

<b>Качества самостоятельного человека</b>	<b>Количество человек, %</b>
Ответственность	5 (50 %)
Трудолюбие	4 (40 %)
Доброта	5 (50 %)
Решительность	0 (0 %)
Инициативность	0 (0 %)
Организованность	0 (0 %)

Мы считаем, что данные качества личности не являются для учащихся приоритетными, потому что дети не вполне ясно понимают суть этих понятий. Следовательно, с младшими школьниками с ЗПР необходимо продолжать работать в нравственном направлении, знакомить с понятием «самостоятельность» и раскрывать суть его структурных компонентов, ориентировать их на исследуемые ценности.

Для выяснения характера направленности личности детей с ЗПР мы также применили методику «Веер». Респондентам было предложено устно ответить на вопрос «Как вы думаете, должен ли ученик 4 класса в предложенной ситуации проявлять самостоятельность?» Если дети согласны, они должны были хлопнуть в ладоши, если не согласны – топнуть ногой (Приложение 5). Анализ результатов показал, что 50% младших школьников ответили утвердительно, остальные же 50% детей, считают, что в большинстве ситуаций невозможно справиться без помощи взрослого (Таблица 4).

Таблица 4 – Стремление школьников действовать самостоятельно

<b>Стремление действовать самостоятельно</b>	<b>Количество человек, %</b>
--	------------------------------

Стремление к совершению самостоятельных поступков	5 (50%)
Ориентация на помощь взрослого	5 (50 %)

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство младших школьников ориентированы на то, чтобы попросить помощи у взрослого (Умед Ш., Арсен Ч., Саша С.), хотя есть и такие, которые готовы справиться с заданием сами (Дарья Ю., Лидия Ч., Ильназ Г.). Таким образом, стремление к совершению самостоятельных поступков у младших школьников прослеживается средне или слабо.

### 3.Определение уровня сформированности самостоятельности у младших школьников с ЗПР.

Для выявления уровня сформированности самостоятельности у младших школьников с ЗПР было необходимо, прежде всего, определить степень проявления качеств, лежащих в основе этого интегративного образования.

Для определения степени проявления качеств, входящих в структуру «самостоятельность» нами была применена методика независимых экспертов. Она предполагала участие в диагностике независимых экспертов, в роли которых выступали три педагога (классный руководитель, социальный педагог и психолог). Эти педагоги были выбраны нами в соответствии с тем, что именно они могли на практике проследить, как в поступках у учащихся проявляются исследуемые нами качества. Педагогам предлагалось оценить свойства самостоятельности по степени их проявления, по разработанной нами карте (Приложение 6).

Для количественной обработки результатов данной диагностической методики мы присвоили числовые значения, различным степеням самостоятельности, каждая степень проявления свойств оценивалась по 4-бальной системе:

1. Проявляется сильно (С) – 4 балла,
2. Проявляется достаточно (Д) – 3 балла,



3. Проявляется умеренно (У) – 2 балла,

4. Проявляется слабо (Сл) – 1 балл.

Затем мы сложили три оценки степени проявления самостоятельности: оценку классного руководителя, оценку социального педагога и оценку психолога. Полученную сумму поделили на три по количеству человек, оценивающих каждого ученика (выявили среднее арифметическое), таким образом была выявлена степень проявления каждого качества.

Выявление уровня сформированности самостоятельности у младших школьников в рамках констатирующего эксперимента было произведено следующим образом.

По сумме баллов определялся уровень самостоятельности младших подростков с ЗПР: низкий – 6-16, средний – 17-27, достаточный – 28-38, высокий – 39-44.

Диагностика результатов показала, что 10% (1 человек) детей имеют средний уровень сформированности самостоятельности, остальные 90% (9 детей) имеют низкий уровень (Таблица 5).

Таблица 5 – Уровень сформированности самостоятельности у младших школьников с ЗПР

<b>Уровень самостоятельности</b>	<b>Количество человек, %</b>
Высокий	0 (0 %)
Средний	1 (10 %)
Низкий	9 (90 %)

Поясняя данные, приведенные в Таблице 5, отметим, что особенно слабо проявляют такие качества, входящих в структуру самостоятельности, как: решительность, инициативность, организованность и целеустремленность. Это было выявлено у 80% детей, также 40% детей слабо проявляют настойчивость в повседневной жизни. У 30% детей слабо сформированы навыки ответственного поведения и 20% редко бывают самостоятельными в повседневной жизни (Таблица 6).

Таблица 6 – Характеристика исследуемой группы младших школьников с ЗПР

Количество человек, %	Характеристики
8 (80 %)	Слабо проявляют такие качества, входящих в структуру самостоятельности, как: решительность, инициативность, организованность и целеустремленность
4 (40 %)	Слабо проявляют настойчивость в повседневной жизни
3 (30 %)	Слабо сформированы навыки ответственного поведения
2 (20 %)	Редко бывают самостоятельными в повседневной жизни

Таким образом, по результатам проведения ряда диагностик на изучение представлений младших школьников с ЗПР о понятии «самостоятельность» и его составляющих, а также диагностик на выявление направленности личности школьников и определения уровня сформированности самостоятельности, нами были сделаны следующие выводы:

- необходимо большее внимание обратить на формирование у младших школьников с ЗПР суждений о понятии «самостоятельность» и углубить их представления о нем;
- углублять представления и суждения у младших школьников с ЗПР о качествах, входящих в структуру самостоятельности;
- мотивировать младших школьников с ЗПР на проявление самостоятельности, ответственности, решительности, обязательности, организованности, уверенности, настойчивости;
- формировать позитивное отношение у младших школьников с ЗПР к таким категориям как самостоятельность, ответственность, настойчивость, решительность, организованность, уверенность, обязательность, инициативность;
- повышать степень проявления самостоятельности у младших школьников с ЗПР.

- развивать у младших школьников с ЗПР навыки самостоятельного поведения; В связи с этим, мы считаем, что воспитание самостоятельности и качеств ее составляющих у младших школьников с ЗПР будет возможным, если реализовать специально разработанный нами комплекс занятий и мероприятий с использованием приемов эмоционального стимулирования.

## **2.2 Программа коррекционно-педагогической деятельности по воспитанию самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития**

Теоретический анализ литературы по данной проблеме, а также данные констатирующего эксперимента, обеспечили возможность разработки программы коррекционно-педагогической деятельности по воспитанию самостоятельности у младших школьников с ЗПР. Программа адресована социальным педагогам, психологам, дефектологам, классным руководителям, воспитателям, родителям и предназначена для работы в течение одного года с детьми с ЗПР младшего школьного возраста.

Цель: воспитание самостоятельности у младших школьников с ЗПР средствами эмоционального стимулирования.

### Задачи:

1. углубить представления и суждения младших школьников с ЗПР о понятии «самостоятельность» и о качествах, входящих в его структуру;
2. мотивировать детей с ЗПР на проявление самостоятельных действий и качеств ее составляющих;
3. сформировать у младших школьников с ЗПР навыки самостоятельного поведения.

Данный комплекс был реализован на базе КГУ «Общеобразовательная школа имени Абая» Отдела образования Федоровского района Управления

образования акимата Костанайской области среди учащихся 4-х классов с задержкой психического развития в количестве 10 человек.

Комплекс занятий и мероприятий направлен на формирование у младших школьников с ЗПР представлений о самостоятельности и о качествах, входящих в её структуру. Мы предположили, что реализация комплекса поможет также создать позитивную мотивацию у воспитанников на проявление самостоятельности и даст младшим школьникам с ЗПР возможность проявить данное качество личности в поведении и деятельности.

Тематический план комплекса занятий и мероприятий по воспитанию самостоятельности у младших школьников с ЗПР включает в себя три блока: когнитивный, мотивационный, деятельностный.

### 1. Когнитивный блок.

Цель: формирование представлений и суждений о самостоятельности и качествах, входящих в её структуру. Эти знания младшие подростки с ЗПР могут получить через применение следующих методов: беседа по темам, чтение соответствующих рассказов, сказок, отрывков и их последующим обсуждением; беседы на темы «Что же такое...?» с приведением примеров.

### 2. Мотивационный блок.

Цель: пробуждение у младших школьников с ЗПР интереса к нравственно-волевой тематике; побуждение их к выполнению самостоятельных действий. Мы предположили, что достигнуть поставленной цели можно в процессе чтения и обсуждения сказок, просмотра мультфильмов.

### 3. Деятельностный блок.

Цель: помочь младшим школьникам с ЗПР в овладении навыками самостоятельного поведения и деятельности с помощью игр, КТД, выполнения рисунков, изготовления оригами, написания сочинений и выполнения домашних заданий. Как показывает изученная нами теория и

практика, наиболее эффективной формой для этого будет эмоциональное стимулирование.

Таблица 7 - Тематический план комплекса занятий и мероприятий по воспитанию самостоятельности и качеств её составляющих у младших школьников с задержкой психического развития

<b>Раздел № 1: «Самостоятельность»</b>		
<b>Цель:</b> углубить знания младших школьников с ЗПР о понятии «самостоятельность», мотивировать их на самостоятельные действия и развивать навыки проявления самостоятельности в поведении и поступках		
<b>Когнитивный блок</b>	<b>Мотивационный блок</b>	<b>Деятельностный блок</b>
Беседа: «Что такое самостоятельность?»	Чтение и обсуждение притчи «Белочкаприпевочка»	Создания словаря «Я – самостоятельный»; изготовление поделок в стиле оригами; создание презентации «Лесенка самостоятельности»
<b>Раздел № 2: «Ответственность»</b>		
<b>Цель:</b> углубить знания младших школьников с ЗПР о понятии «ответственность», мотивировать на проявление ответственности в повседневной жизни и сформировать навыки ответственного поведения в повседневной жизни.		
Беседа «Что такое ответственность?»	Просмотр и обсуждение мультфильма «Федя Зайцев»; Чтение и обсуждение сказки Н. Носова «На горке»	Выполнение рисунков ответственного героя; добавляем в словарь значение понятия «ответственность»; трудовая акция «Озеленение классной комнаты»
<b>Раздел № 3: «Инициативность»</b>		
<b>Цель:</b> углубить знания о понятии «Инициативность», мотивировать школьников на проявление инициативности и научить проявлять инициативность.		
Беседа об инициативности	Просмотр отрывка фильма «Тимур и его команда»	КТД (коллективное творческое дело) «Секретный тимуровский рейд» (планирование); добавляем в словарь значение понятия «Инициативность»
<b>Раздел № 4: «Целеустремленность»</b>		
<b>Цель:</b> углубить знания младших школьников с ЗПР о понятии «целеустремленность», мотивировать их на проявление целеустремленности в повседневной жизни и достигать поставленных целей.		
Беседа о том, что такое «Целеустремленность»	Просмотр и обсуждение мультфильма «Так сойдёт!»	КТД ««Секретный тимуровский рейд» (проведение); добавляем в словарь значение понятия «Целеустремленность»
<b>Раздел № 5: «Настойчивость»</b>		
<b>Цель:</b> углубить знания младших школьников с ЗПР о понятии «настойчивость»,		

мотивировать их на проявление настойчивости и научить проявлять ее в повседневной жизни		
Беседа о настойчивости	Чтение и обсуждение сказки «Когда трудно сказать нет»; игра «Умей сказать «Нет»	Моделирование ситуаций «Когда важно сказать «нет»; инсценирование сценки о вреде курения; добавляем в словарь значение понятия «Настойчивость»
<b>Раздел № 6: «Решительность»</b>		
<b>Цель:</b> углубить знания младших школьников с ЗПР о понятии «решительность», мотивировать их на проявление решительности в поступках и поведении и сформировать навыки проявления решительности в повседневной жизни		
Беседа о решительности	Чтение и обсуждение сказки «Снежная Королева»	Сочинение о решительном человеке; игра «Поезд» на проявление решительности; добавляем в словарь значение понятия «решительность»
<b>Раздел № 7: «Организованность»</b>		
<b>Цель:</b> Углубить знания младших школьников с ЗПР о понятии «организованность», мотивировать их на проявление организованности и научить организованности в повседневной жизни		
Беседа об организованности	Чтения и обсуждение рассказа об организованности и стихотворения «Игорь захотел помыться...»	Мини-сочинение «Почему надо быть организованным»; составление режима дня; разработка и проведение самими школьниками физкультминутки перед началом уроков; добавляем в словарь значение понятия «Организованность»

Данный комплекс включает в себя 7 тематических разделов, которые состоят из 2 частей по 45 минут. Занятия проводятся один раз в неделю. После каждого занятия ученикам даётся домашнее задание, которое им необходимо выполнить дома для закрепления полученной информации.

Условия реализации программы:

1. наличие просторного кабинета, имеющего хорошее освещение.
2. наличие необходимой техники (компьютера, проектора).
3. наличие необходимых письменных принадлежностей, листов ватмана, альбомных листов.

4. оформление детьми тематической папки, в которую будут включены домашние задания и творческие работы учащихся.

Ожидаемые результаты комплекса занятий:

1. углубление знаний о понятии «самостоятельность» и о качествах входящих в его структуру;
2. создание установок на проявление самостоятельности в поступках и деятельности;
3. повышение уровня сформированности самостоятельности у младших школьников с ЗПР.

Критерии оценки эффективности реализации программы:

1. полнота реализации плана графика мероприятий.
2. степень активности участия младших школьников в занятиях.
3. степень посещаемости учащимися занятий.

Критерии эффективности программы:

1. сформированность представлений о понятии «самостоятельность» и качеств, входящих в его структуру;
2. наличие мотивов совершения самих поступков;
3. проявление самостоятельных поступков и действий в повседневной жизни;
4. снижение уровня закомплексованности, нерешительности младших школьников;
5. повышение коммуникативного взаимодействия в классе.

В качестве примера приведём анализ занятия из раздела «Самостоятельность».

Цель занятия - углубить представления младших школьников с ЗПР о понятии «самостоятельность»; побудить к проявлению самостоятельности; сформировать представления о способах воспитания у себя самостоятельности; развить умения и навыки самостоятельного поведения.

Занятие началось с того, что ребятам была зачитана небольшая притчасказка «Белочка-припевочка», и на примере этого была организована

беседа о том, что же такое самостоятельность. В процессе беседы ребятам были заданы такие вопросы: «Кого называют «припевочкой»? Почему ее так называли? Что случилось с белочкой? как вы думаете о чем это сказка? После была названа тема занятия и заданы вопросы, отвечая на которые дети смогли выстроить презентацию «Лесенка самостоятельности»: что такое самостоятельность, что значит быть самостоятельным, можно ли воспитать в себе самостоятельность, легко ли быть самостоятельным. Отвечая на вопросы, подростки проявили себя очень активно, почти каждый высказал своё мнение, несмотря на то, что многие ответы носили однотипный характер.

На вопрос о том, что значит быть самостоятельным, были получены следующие ответы: «Это когда ты всё делаешь сам» (Булат А.), «Это когда тебе не помогают» (Дарья Ю.), «Ты что-то делаешь и не просишь помощи» (Лидия Ч.). На вопрос, можно ли воспитать в себе самостоятельность, были получены следующие ответы: «Да, если очень захотеть» (Ильназ Г.), «Да, если всё делать самому и не просить помощи» (Лидия Ч.), «Да, но надо чтобы тебе помогали, потому что это сложно» (Арсен Ч.).

Таким образом, проанализировав ответы ребят, можно сделать вывод о том, что младшие школьники с ЗПР имеют представление о понятии самостоятельность, и многие из них считают, что самостоятельность в себе можно воспитать.

По окончании занятия, ребятам было дано задание на дом, которое они должны были выполнить к следующему занятию. Им было предложено заполнить презентацию «Лесенки самостоятельности». Заранее была подготовлена презентация, где уже были написаны понятия, входящие в структуру самостоятельности. Например, в первом разделе указаны: «Самостоятельность – это...», «Мои самостоятельные дела», «Что я должен уметь, чтобы стать более самостоятельным». Презентацию ребята могли разукрасить на свой вкус, здесь не было границ для их творчества.



На следующий классный час заполненную презентацию принесли почти все ученики, кроме одного. Мы спросили у него, что ему помешало и смог ли он понять данное задание. И если ему сложно выполнить задание, то мы ему поможем выполнить его. Он ответил « Не знаю». Стоит отметить, Умед Ш. является одним из тех ребят, у которого диагностика выявила низкий уровень самостоятельности. При беседе с классным руководителем стало известно, что он неорганизованный, неуверенный и нерешительный. Часто не выполняет домашних заданий, перекладывает ответственность на других, ждет указаний со стороны, только после этого начинает действовать. Любит быть в центре внимания, хочет быть полезным, но в связи с неуверенностью его решительность тут же исчезает. Требуется постоянного контроля и поддержания успеха в своих начинаниях. После чего мы пришли к выводу, что его нужно как можно больше активизировать во время классных часов.

Занятие под разделом «Ответственность» началось с просмотра мультфильма «Федя зайцев». После просмотра мультфильма на вопрос, какое качество нарисовал Федя, дети не смогли ответить. Многие говорили, что это плохое качество, что он неправильно сделал, поэтому ему приснилось, кто-то из ребят подметил, что его мучала совесть. И тогда мы предложили им послушать пример для более точного определения темы классного часа. Вопрос, что произойдет с учеником, если резко открыть дверь, многих рассмешил. Но вопрос, какие могут оказаться последствия, заставил ребят задуматься. Многие указали, что ученик может упасть и что-нибудь себе разбить, некоторые сказали, что вызовут родителей.

Затем школьникам было предложено разделить примеры на безответственные поступки и ответственные. Все ребята с уверенностью смогли правильно разделить, некоторые даже объяснили. «Петя поступил бессовестно, он маме оставил грязную посуду» (Лидия Ч.), «Петя опоздает на урок, из-за него учительница будет ругаться» (Ильназ Г.), «За Петей никто не должен убираться, он же уже большой» (Арсен Ч.), «Вася, наверное,

отличник, потому что он самостоятельный» (Дарья Ю.). Следующим этапом нашего занятия было прочтение и обсуждение сказки Н.Носова «На горке».

Ребятам сказка понравилась, отметили, что Котька поступил неправильно, «думал только о себе», что из-за него другие ребята не смогли прокатиться на горке, и им снова пришлось ждать, пока на горке вода застынет. Все дети отметили, что Котька – безответственно поступил, но он исправился. Подростки сказали, что на его месте они извинились бы и также как и он исправили бы свою ошибку. Далее подростки разделились на 2 команды и решали примеры на ответственность. Было удивительно, что 2 команды правильно справились с заданием и охотно обсуждали примеры. Стоит отметить, что лидерами команд были девочки, и смогли убедить остальных в своем решении именно они.

К концу занятия сделали вывод, что за свои поступки и действия должен отвечать каждый, а не кто-то другой. На дом было дано задание: принести из дома цветы для озеленения классной комнаты, нарисовать ответственного героя, и дать правильное определение слову «Ответственность».

Таким образом, мы использовали следующие приемы эмоциональные стимулирования: игру, просмотр мультфильмов, проблемно-поисковые вопросы, чтение сказок, рассказов, мини-сочинения, театральную инсценировку, использование ИКТ.

На завершающем этапе формирующего эксперимента состоялось представление презентации. Школьники творчески подошли к оформлению своей презентации, также в помощи поиска информации участвовали и их родители. Младшие школьники отметили, что им понравились такие занятия и хотели бы чтобы они чаще проходили. В начале эксперимента дети были закрытыми, безинициативными, не проявляли особой активности, стеснялись.

Возможно, повлияло то, что дети были из разных классов, с ними чаще проводили только индивидуальную работу, где обычно они проходили

материал учебных предметов. На таких занятиях дети не могли проявить свою самостоятельность, активность, инициативность, творчество. От занятия к занятию по нашей программе можно было наблюдать прогресс, как дети активно работают, каждый старался показать свою самостоятельность, хотел высказать свое мнение.

### **2.3 Анализ эффективности опытно-экспериментальной работы**

После проведения комплекса занятий и мероприятий по воспитанию самостоятельности и качеств её составляющих у младших школьников с ЗПР нами была проведена итоговая диагностика, которая позволила выявить произошедшие изменения. Итоговая диагностика проводилась по трём основным направлениям:

- выявление представлений и суждений младших школьников с ЗПР о понятии «самостоятельность» и его составляющих, таких как ответственность, инициативность, целеустремленность, настойчивость, решительность, организованность;
- определение направленности личности школьников на самостоятельные поступки;
- определение уровня сформированности самостоятельности у младших школьников с ЗПР.

В целях выявления понимания младшими школьниками таких нравственно-волевых категорий, как самостоятельность, ответственность, инициативность, целеустремленность, настойчивость, решительность, организованность, нами были проведены следующие диагностические методики: «Как я понимаю слово...», «Самостоятельный поступок», «Найди пару», «Выбери картинку».

Первой учащимся была предложена диагностическая методика «Как я понимаю слово» (Приложение 1).

Ответы детей показали, что все 10 детей смогли объяснить значение понятия «самостоятельность». Например, 5 человек трактовали его, в основном, как умение делать что-либо самому без посторонней помощи, 4 человека объяснили, что самостоятельность это независимость, свобода от внешних влияний и действий, 1 человек привел пример: «собрать рюкзак без помощи». «Инициативность» в основном трактовали как способность личности проявлять свою самостоятельность, в выдвижение. «Ответственность» как обязанность отвечать за свои действия. Слово «целеустремленность» младшие школьники с ЗПР объяснили как способность человека добиваться чего-либо. «Настойчивость» - привычка достигать своих поставленных целей, свобода от внешних влияний, как упорство, стремление в достижениях. Слово «решительность» объяснили недостаточно полно, это качество воли человека, который принимает ответственные решения. «Организованность» объяснили, как качество личности, который умеет придерживаться составленного плана.

Таким образом, повторная диагностика показала, что 100 % учащихся понимают слова «самостоятельность», «организованность»; слова «ответственность», «инициативность», «целеустремленность» искаженно понимают 20 % детей, остальные 80 % дали правильное определение.

Такие категории, входящие в состав самостоятельности, как «настойчивость и «решительность» правильно смогли определить 60 % детей, остальные 40 % дали искаженное определение. Стоит отметить, что понимание самостоятельности и качеств, входящих в её структуру младшими подростками с ЗПР в итоговой диагностике улучшилось. Данные диагностики представлены в Таблице 8.

Таблица 8 - Сравнительные данные представления учащихся о понятии самостоятельность и качествах, входящих в её структуру (исходная и итоговая диагностики), в %

Качества, входящие в структуру самостоятельности	Констатирующий этап	Контрольный этап
--	---------------------	------------------

Самостоятельность	70	100
Инициативность	0	80
Ответственность	60	80
Целеустремленность	30	80
Настойчивость	40	60
Решительность	0	60
Организованность	0	100

На наш взгляд, произошедшие изменения можно назвать значительными, так как младшие школьники с ЗПР смогли дать наиболее правильное определение понятиям.

Для более тщательного выявления понимания младшими школьниками сути понятия самостоятельность и качеств ее составляющих, нами была повторно проведена диагностическая методика «Найди пару».

Детям было предложено выбрать карточку с каким-либо свойством личности и соотнести с противоположным значением. Первый зачитывает свою карточку (например, «инициативный»), а второй выходит с карточкой, на которой написано свойство личности противоположное по значению («пассивный»).

Повторный анализ показал, что 70 % детей смогли найти свою пару. Дети смогли определить антонимы таких слов как: самостоятельный – зависимый, инициативный – пассивный, решительный – неуверенный. Не смогли определить: организованный – рассеянный и настойчивый – податливый.

Также повторно провели методику «Выбери картинку» для выявления умения младшими школьниками с ЗПР дифференцировать самостоятельные и несамостоятельные поступки. Результат показал, что 90 % детей могут дифференцировать самостоятельные действия от несамостоятельных, у 10 % (1 человек) возникли трудности при распределении.

Для определения направленности личности школьника на самостоятельные поступки повторно были проведены диагностики: «Другсолнце», «Веер».

Детям было предложено ответить на вопрос, какими качествами, по их мнению, должен обладать их самостоятельный друг и написать название этих качеств на «лучах» солнца.

Так при проведении методики «Друг-солнце» анализ результатов показал, что 80% детей хотят, чтобы их самостоятельный друг обладал такими качествами, как: самостоятельность, инициативность, целеустремленность, ответственный, решительный, организованный. Несмотря на то, что в исходной диагностике никто не указывал такие нравственные категории как «решительность», «настойчивость», «инициативность», «организованность».

Для выяснения характера направленности личности детей с ЗПР мы вновь применили методику «Веер». Так 70% детей, считают, что смогут справиться без помощи и подсказок взрослого человека, остальные отметили, что прибегнут к помощи взрослых только для того, чтобы они им подсказали или спросить разрешения.

Таким образом, можно отметить стремление младших школьников к совершению самостоятельных поступков в повседневной жизни.

Далее, как в исходной, так и в итоговой диагностике, мы обратились к методике независимых экспертов. Экспертами являлись классный руководитель, социальный педагог, психолог. По специально разработанной диагностической карте, им было предложено оценить степень проявления самостоятельности и качеств, входящих в её структуру.

Данные этой методики мы также использовали для определения уровня сформированности самостоятельности каждого младшего школьника. Полученные результаты мы представили в таблице, отражающей процентное соотношение младших школьников, обладающих тем или иным уровнем сформированности самостоятельности.

Мы предполагаем, что комплекс занятий по воспитанию самостоятельности у младших школьников с ЗПР был эффективным, благодаря использованию приемов эмоционального стимулирования. В результате, школьники получили необходимые знания о самостоятельности и о компонентах, входящих в её структуру, их знания об этих качествах стали более полными и точными, повысилась мотивация на совершение самостоятельных поступков в повседневной жизни. Данные оформлены в Таблице 9.

Таблица 9 - Динамика изменения уровня сформированности самостоятельности у младших школьников (исходная и итоговая диагностики), в %

<b>Уровень сформированности самостоятельности</b>	<b>Констатирующий этап</b>	<b>Контрольный этап</b>
Высокий	-	30
Средний	90	70
Низкий	10	-

Сравнивая полученные данные, мы отмечаем, что в исходной диагностике с высоким уровнем сформированности самостоятельности никого не было, в итоговой – 30 % (3 человек). К среднему уровню сформированности самостоятельности было отнесено 90 % (9 человек), в итоговой диагностике это количество составляло 70 % (7 человек). По низкому уровню самые благоприятные результаты: 10 % (1 человек) было в исходной диагностике, а в итоговой диагностике низкий уровень сформированности самостоятельности у младших школьников не был выявлен.

По результатам итоговой диагностики нами было отмечено заметное повышение уровня сформированности самостоятельности и позитивные изменения в степени проявления качеств личности, входящих в её структуру. Особо следует отметить тот факт, что исчез низкий уровень сформированности самостоятельности.

Кроме того, следует отметить, что из группы со средним уровнем сформированности самостоятельности три человека (Дарья Ю., Лидия Ч., Ильназ А.) переместились в группу с высоким уровнем сформированности самостоятельности. Из группы с низким уровнем сформированности самостоятельности в группу со средним уровнем сформированности самостоятельности попал 1 человек (Умед Ш.). Однако, есть и такие учащиеся, чей уровень сформированности самостоятельности не изменился остался на среднем уровне.

Для наглядности мы представили полученные нами результаты на Рисунке 1, совместив исходную и итоговую диагностики.

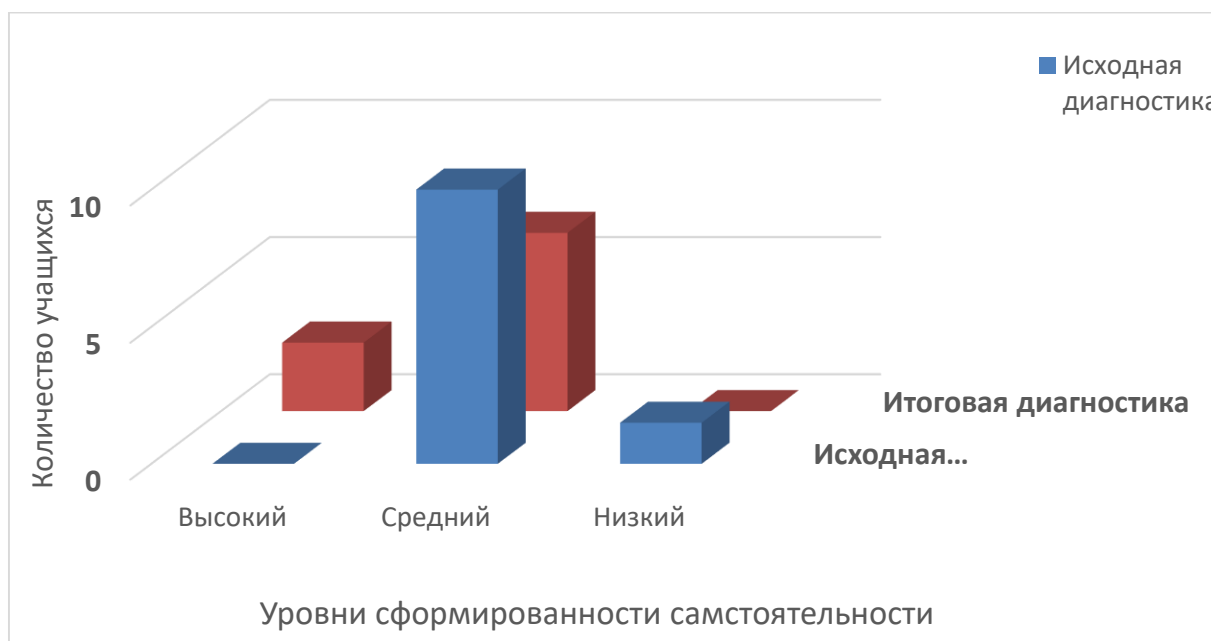


Рисунок 1 - Уровни сформированности самостоятельности младших школьников (исходная и итоговая диагностики)

На диаграмме можно увидеть, как повысился уровень сформированности самостоятельности младших школьников экспериментального класса.

Подводя итоги формирующего эксперимента, мы отмечаем, что нам удалось сформировать у испытуемых необходимые знания о самостоятельности, о качествах входящих в её структуру и об их проявлениях в повседневной жизни и повысить мотивацию к совершению



самостоятельных поступков. С помощью экспертов мы смогли выявить степень проявления качеств, лежащих в основе самостоятельности, а на основе этого определить уровень сформированности самостоятельности каждого учащегося экспериментального класса и убедиться в том, что после проведения занятий с использованием приемов эмоционального стимулирования, таких как беседа, игры, КТД, просмотр мультфильмов и фильмов с последующим обсуждением, чтение рассказов и сказок и др., уровень сформированности самостоятельности младших школьников повысился.

### **Выводы по 2 главе**

Вторая глава выпускной квалификационной работы была посвящена опытно-экспериментальной работе по воспитанию самостоятельности у младших школьников с ЗПР.

На констатирующем этапе нашего исследования мы изучали уровень сформированности самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития.

Исходная диагностика проходила в 3 этапа:

- 1) изучение представлений младших школьников с ЗПР о понятиях «самостоятельность» и качеств, входящих в ее структуру;
- 2) изучение направленности личности младших школьников с ЗПР на проявление самостоятельности;
- 3) определения уровня сформированности самостоятельности у младших школьников с ЗПР.

Исследование осуществлялось на базе КГУ «Общеобразовательная школа имени Абая» Отдела образования Федоровского района Управления образования акимата Костанайской области. В эксперименте принимали

участие младшие школьники с задержкой психического развития 4 класса в количестве 10 человек.

По результатам исследования мы сделали следующие выводы.

Меньше всего младшие школьники имеют представления о таких категориях, как, инициативность, решительность, настойчивость, организованность, так как именно определения этих качеств вызвали у ребят некоторые затруднения при выполнении диагностической методики.

50 % детей могут дифференцировать самостоятельные действия от несамостоятельных.

50% учащихся указали, что хотят видеть своего друга добрым и ответственным, 40% - трудолюбивым, 30% - самостоятельным, 50% не упоминают этих качеств. Кроме того, никто из учащихся не отметил такие нравственные категории как «решительность», «настойчивость», «инициативность», «организованность». Мы считаем, что данные качества личности не являются для учащихся приоритетными, потому что дети не вполне ясно понимают суть этих понятий.

Большинство младших школьников ориентированы на то, чтобы попросить помощи у взрослого, хотя есть и такие, которые готовы справиться с заданием сами. Таким образом, стремление к совершению самостоятельных поступков у младших школьников прослеживается средне или слабо.

Только 10% (1 человек) детей имеют средний уровень сформированности самостоятельности, остальные 90% (9 детей) имеют низкий уровень.

Особенно слабо проявляют такие качества, входящих в структуру самостоятельности, как: решительность, инициативность, организованность и целеустремленность. Это было выявлено у 80% детей, также 40% детей слабо проявляют настойчивость в повседневной жизни. У 30% детей слабо сформированы навыки ответственного поведения и 20% редко бывают самостоятельными в повседневной жизни.

Таким образом, результаты исследования уровня сформированности самостоятельности у младших школьников с ЗПР послужили основанием для разработки коррекционной программы по воспитанию самостоятельности у детей данной категории.

Данная программа включает занятия и мероприятия по воспитанию самостоятельности у младших школьников с ЗПР и включает в себя три блока: когнитивный, мотивационный, деятельностный.

Комплекс занятий и мероприятий направлен на формирование у младших школьников с ЗПР представлений о самостоятельности и о качествах, входящих в её структуру. Мы предположили, что реализация комплекса поможет также создать позитивную мотивацию у воспитанников на проявление самостоятельности и даст младшим школьникам с ЗПР возможность проявить данное качество личности в поведении и деятельности.

Данный комплекс включает в себя 7 тематических разделов, которые состоят из 2 частей по 45 минут. Занятия проводятся один раз в неделю. После каждого занятия ученикам даётся домашнее задание, которое им необходимо выполнить дома для закрепления полученной информации.

После проведения комплекса занятий и мероприятий по воспитанию самостоятельности и качеств её составляющих у младших школьников с ЗПР нами была проведена итоговая диагностика, которая позволила выявить произошедшие изменения. Итоговая диагностика проводилась с помощью тех же методик, что и на констатирующем этапе.

Повторная диагностика показала, что 100 % учащихся понимают слова «самостоятельность», «организованность»; слова «ответственность», «инициативность», «целеустремленность» искаженно понимают 20 % детей, остальные 80 % дали правильное определение.

Такие категории, входящие в состав самостоятельности, как «настойчивость и «решительность» правильно смогли определить 60 % детей, остальные 40 % дали искаженное определение. Стоит отметить, что

понимание самостоятельности и качеств, входящих в её структуру младшими подростками с ЗПР в итоговой диагностике улучшилось.

На наш взгляд, произошедшие изменения можно назвать значительными, так как младшие школьники с ЗПР смогли дать наиболее правильное определение понятиям.

90 % детей могут дифференцировать самостоятельные действия от несамостоятельных. 80% детей хотят, чтобы их самостоятельный друг обладал такими качествами, как: самостоятельность, инициативность, целеустремленность, ответственный, решительный, организованный. Несмотря на то, что в исходной диагностике никто не указывал такие нравственные категории как «решительность», «настойчивость», «инициативность», «организованность».

70% детей, считают, что смогут справиться без помощи и подсказок взрослого человека, остальные отметили, что прибегнут к помощи взрослых только для того, чтобы они им подсказали или спросить разрешения.

Можно отметить стремление младших школьников к совершению самостоятельных поступков в повседневной жизни.

По результатам итоговой диагностики нами было отмечено заметное повышение уровня сформированности самостоятельности и позитивные изменения в степени проявления качеств личности, входящих в её структуру. Особо следует отметить тот факт, что исчез низкий уровень сформированности самостоятельности.

Таким образом, нам удалось сформировать у испытуемых необходимые знания о самостоятельности, о качествах входящих в её структуру и об их проявлениях в повседневной жизни и повысить мотивацию к совершению самостоятельных поступков.

Это свидетельствует об эффективности проведенной нами опытно-экспериментальной работы. Следовательно гипотеза нашла свое подтверждение.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что на сегодняшний день актуальна и важна проблема формирования самостоятельности у младших подростков с ЗПР.

В процессе исследования на основе изученной теории нами уточнено понятие «самостоятельность», мы опирались на определение, которое даётся в словарях под редакцией Б. М. Бим-Бада, А. М. Прохорова и Е. С. Рапацевича. Под самостоятельностью в них понимается одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении поставить определённую цель, настойчиво добиваться её выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений.

На основе анализа были выделены качества самостоятельности, которые необходимы для младших подростков с интеллектуальной недостаточностью: инициативность, адекватная самооценка, независимость, настойчивость, решительность, целеустремленность, организованность, сопротивляемость, сосредоточенность, собранность, серьёзность, самоуправляемость, уравновешенность, чувство личной ответственности за свою деятельность и поведение.

Изучение теории и практики показывает, что воспитание самостоятельности – это сложный процесс, он должен проходить комплексно, путем использования нестандартных методов воспитательного процесса. Педагог должен, учитывая возрастные особенности, стимулировать ребенка, создавать ему условия для воспитания самостоятельности.

Проанализировав работы классиков отечественной дефектологии и психологии, мы выделили основные типы ЗПР и определили специфические особенности у таких детей. Так наиболее распространенной является систематика, предложенная К.С. Лебединской, которая включает ЗПР

конституционального происхождения, соматогенного происхождения, психогенного происхождения, церебрально-органического генеза.

Последняя группа составляет наиболее сложную в дифференциально-диагностическом и коррекционном плане группу, так как в последнее время многие психологи и психиатры считают, что развитие детей этой категории идет принципиально иным путем, чем развитие детей с истинной ЗПР. В нашем исследовании младшие школьники с ЗПР церебрально-органического генеза участия не принимали.

Основными причинами задержки психического развития являются:

- наследственная предрасположенность;
- частые и тяжелые заболевания;
- неблагоприятные влияния социальной среды, условий воспитания ребенка;
- органическая недостаточность мозговых функций.

Так как группа детей с ЗПР крайне неоднородна, то можно выделить, что у одних детей на первый план выступает замедленность становления эмоционально-личностных характеристик и произвольной регуляции поведения, нарушения же в интеллектуальной сфере выражены нерезко. При других формах ЗПР преобладает недоразвитие различных сторон познавательной деятельности.

Особенностями детей с ЗПР являются незрелость сложных форм поведения целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности. Особенности внимания детей с ЗПР проявляются в его неустойчивости, повышенной отвлекаемости, неустойчивой концентрации на объекте. У детей данной категории наблюдается и более низкий уровень развития восприятия. Изучение процессов памяти показало недостаточную продуктивность произвольной памяти, малый объем, неточность и трудность воспроизведения.

Мы раскрыли суть понятий: эмоция, мотивы, эмоциональное стимулирование, определили сущность и виды. Так к эмоциональным

стимулам относятся сказки, игры, соревнования, проблемно-поисковые ситуации, эмоционально-образные средства. Умелое использование приёма эмоционального стимулирования поможет педагогу сделать воспитательный процесс более эмоциональным, интересным, привлекающим внимание детей к предмету. Изучили опыт работы зарубежных и отечественных педагогов по использованию в воспитательной работе приемов эмоционального стимулирования с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Подобные формы работы позволяют стимулировать образное мышление ребенка, оперировать с информацией, поступающей извне, при этом ребенок одновременно развивает свой внутренний мир и обретает духовно-нравственные качества.

На следующем этапе нашей работы мы провели эксперимент на базе КГУ «Общеобразовательная школа имени Абая» Отдела образования Федоровского района Управления образования акимата Костанайской области. В эксперименте принимали участие младшие школьники с задержкой психического развития 4 класса в количестве 10 человек.

С помощью исходной диагностики мы выявили, насколько младшие школьники понимают суть понятия «самостоятельность» и других качеств, входящих в его структуру, выявили направленность школьников на самостоятельные поступки, а также определили уровни сформированности самостоятельности младших школьников с ЗПР на момент исследования.

По результатам исходной диагностики большинство школьников экспериментальной группы имели средний уровень сформированности самостоятельности, а также был один учащийся с низким уровнем, это и послужило основанием для выстраивания дальнейшей работы по воспитанию самостоятельности.

А именно, на основании изученной литературы и полученных диагностических данных, нами была разработана программа по воспитанию самостоятельности у младших школьников с ЗПР средствами эмоционального стимулирования. Программа включает в себя комплекс

мероприятий из 10 занятий, которые были проведены в различных формах и с использованием различных эмоциональных приемов: классный час, игровые упражнения, этические беседы, анализ этических ситуаций, просмотр мультфильма с дальнейшим обсуждением, занятие оригами, инсценирование, использование проблемно-поискового метода и коллективно-творческих дел. Все мероприятия были распределены, в зависимости от цели и форм работы, по трем блокам: когнитивный, мотивационный и деятельностный.

Результаты итоговой диагностики позволяют сделать вывод об эффективности опытно-экспериментальной работы: уровень сформированности самостоятельности у испытуемых повысился, так, например, исчез низкий уровень, появилось количество учащихся с высоким уровнем сформированности самостоятельности.

Таким образом, цель нашего исследования - теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность программы коррекционно-педагогической деятельности по воспитанию самостоятельности у младших школьников с задержкой психического развития – достигнута. Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азбука нравственного воспитания: Пособие для учителя [Текст] / Под ред. И.А. Каирова и О.С. Богдановой. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2003.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития [Текст] / Под ред. К.С. Лебединской. - М., 1982. – 325 с.
3. Ащенко, И.А. К вопросу об актуализации эмоциональной памяти школьников [Текст] / И.А. Ащенко // Фестиваль педагогических идей. Литература. – 2019. - № 5. – С. 15-25.
4. Бабкина, Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога [Текст] / Н.В. Бабкина - М., Школьная Пресса, 2018. — 80 с.
5. Белкин, А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Дефектология» [Текст] / А.С. Белкин – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2009. – 170 с.
6. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учебное пособие для студентов пед. вузов [Текст] / Л.Н. Блинова. - М.: НЦ ЭНАС, 2019. – 134 с.
7. Богданова, О.С. О нравственном воспитании подростков [Текст] / О.С. Богданова. – М.: Просвещение, 2009. – 158 с.
8. Васильева Т.Н. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция [Текст] / Т.Н. Власова, Е.Е, Дмитриева. – СПб, 2012. – 304 с.
9. Власова, Т.А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей [Текст] / Т.А. Власова, К.С. Лебединская // Дефектология. - 2003. - № 6. - С. 8-17.
10. Воротилкина, И.М. Развитие самостоятельности в онтогенезе [Текст] / И.М. Воротилкина // Физическая культура. - 2020. - № 4. - С. 23-26.

- 11.Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
- 12.Гаврилова, Т.П. Использование приемов эмоционального стимулирования в нравственном воспитании младших школьников: методическое пособие [Текст] / Т.П. Гаврилова. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2020. - 53 с.
- 13.Гусейнов, А.А. Этика: Энциклопедический словарь [Текст] / Сост. А. А. Гусейнов Е. Л. Дубко. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2009. - 557 с.
- 14.Даль, В.И. Толковый словарь русского языка: Современная версия [Текст] / В.И. Даль. – М.: Эксмо, 2008. – 736 с.
- 15.Данилюк, А.Я. Духовно-нравственное развитие и воспитание школьников: Методические рекомендации. Пособие для учителей общеобразовательных учреждений [Текст] / А.Я Данилюк. – М.: Просвещение, 2013. - 142 с.
- 16.Данилюк, А. Концепция духовнонравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс] / А. Данилюк, А. Кондаков, В. Тишков // URL: [http://portal21.ru/news/we\\_recommend.php?ELEMENT\\_ID=1890](http://portal21.ru/news/we_recommend.php?ELEMENT_ID=1890) (дата обращения: 13.12.2020).
- 17.Дети с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского - М., 1984.
- 18.Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / Под ред. С.Г. Шевченко. – М., 2016.
- 19.Задержка психического развития. Педагогический энциклопедический словарь [Текст]. - М.: Проспект, 2003. - 57 с .
- 20.Зелинский, К.В. Нравственное воспитание школьников. Философские, психологические и педагогические истоки: Научнометодическое пособие [Текст] / К.В. Зелинский. – М.: Глобус, 2019. – 112 с.

- 21.Иванов, В.Д. Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление [Текст] / В. Д. Иванов. - М., 1997. – 256 с.
- 22.Иванов, Е.С. Проблема задержки психического развития и дифференцированный подход в учебном процессе [Текст] / Е.С. Иванов // Дефектология: современные проблемы обучения и воспитания. – СПб., 2018. – 320 с.
- 23.Ильин, Е. Психология воли [Электронный ресурс] / Е. Ильин // URL: <http://rubooks.org/book.php?book=9309&page=86> (дата обращения: 05.02.2021).
- 24.Исаева, Т. Е. Формирование самостоятельности как интегрального качества личности подростков: Автореферат дис... канд. пед. наук. [Текст] / Т. Е. Исаева. - Ростов-н / Д., 2019. – 290 с.
- 25.Кон, И. С. Словарь по этике [Текст] / Под ред. И. С. Кона. - 3-е изд. перераб. и доп. - М: Норма, 2011. - 324 с.
- 26.Костенкова, Ю.А. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения [Текст] / Ю.А. Костенкова, Р.Д. Триггер, С.Г. Шевченко. – М., 2020. – 210 с.
- 27.Крючкова, О.В. Нравственность в современном мире: методический материал [Текст] / Сост. О. В. Крючкова, О. А. Хаткевич. – Минск : Красико-принт, 2020. - 128 с.
- 28.Лебединский, В.В. Нарушение психического развития у детей [Текст] / В.В. Лебединский. - М.: Изд-во МГУ, 1985. - 168с.
- 29.Марковская, И.Ф. Задержка психического развития [Текст] / И.Ф. Марковская. - М., 2019. - 235 с.
- 30.Немов, Р.С. Общая психология [Текст] / Р.С. Немов; Е. Н. Строганова. - СПб.: ПИТЕР, 2019. - 304 с.
- 31.Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов [Текст] / В.Б. Никишина. – М., 2020. - с. 126.

32. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / Сост. С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2005. - 940 с.
33. Осницкий, А.К. Психологические механизмы самостоятельности [Текст] / А.К. Осницкий. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2018. – 232 с.
34. Панфилова, Т.С. Развитие самостоятельности у школьников во внеклассной работе [Текст] / Т.С. Панфилова. - М., 1990. – 240 с.
35. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития [Текст] / М.С. Певзнер // Дефектология. - 2019. - № 3. - С.3-9.
36. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Б. М. БимБада. - М., 2002.
37. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / В.Г. Петрова // Коррекционная педагогика. – Липецк: Образование-плюс. - 2021. - № 1. – С.32-37.
38. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике [Текст] / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2018. - 252 с.
39. Пускаева, Т.Д. Об изучении специфики структуры познавательной деятельности детей с ЗПР [Текст] / Т.Д. Пускаева // Дефектология. – М., 2020. - № 3. - С. 21-22.
40. Развитие инициативы и самостоятельности школьников [Текст] / под ред. Н. М. Капустиной. - Киров, 2017. – 97 с.
41. Симонова, И.А. Характеристика детей с задержкой психического развития [Текст] / И.А. Симонова // Дефектология. – М., 2021. - № 3. – С. 19-20.
42. Словарь по социальной педагогике [Текст] / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. - М., 2002. – 400 с.
43. Словарь практического психолога [Текст] / сост. С. Ю. Головин. - Минск, М., 2017. – 360 с.
44. Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Е. С. Рапацевич. - М., 2019. – 390 с.

45. Советский словарь [Текст] / под ред. А.М. Прохорова. – М., 2000. – 320 с.
46. Соловейчик, С. Л. Педагогика для всех [Текст] / С. Л. Соловейчик. - М., 1998. – 290 с.
47. Сухомлинский, В. А. О воспитании [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М.: Школьная пресса, 2019. – 255 с.
48. Теплюк, С. Истоки самостоятельности [Текст] / С. Теплюк // Дошкольное воспитание. – 2020. - № 7. - С. 67-70.
49. Толстой, Л. Н. Воспитание в свободе: Избранные педагогические статьи [Текст] / Л.Н. Толстой. – М.: Карапуз, 2019. - 240 с.
50. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания [Электронный ресурс] / К.Д. Ушинский // [http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy\\_chelovek1.html](http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_chelovek1.html) (дата обращения 26.12.2015).
51. Шапарь, В.Б. Новейший психологический словарь [Текст] / Сост. В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь — М.: Феникс, 2017. - 808 с.
52. Шаповалова, О.Е. Использование проективных методик при изучении особенностей эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / О.Е. Шаповалова // Дефектология. – 2019. - № 4. - С. 15 - 20.
53. Шаповалова, О.Е. Современные подходы к изучению эмоционального развития умственно-отсталых школьников [Текст] / О.Е. Шаповалова // Коррекционная педагогика. – Липецк: Образование-плюс. - 2020. - № 3. – С. 24-21.
54. Щукина, Г.И. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей [Текст] / Г. И. Щукина. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. - 370 с.
55. Яновская, М.Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности [Текст] / М.Г. Яновская // Классный руководитель. - 2020. - № 4. - С. 21-24.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Методика «Как я понимаю слово...»

Цель: выявить представления младших школьников с ЗПР о понятии самостоятельность и качества ее составляющих.

Ход выполнения. Школьникам предлагается в письменной форме дать объяснение таких этических понятий, как самостоятельность, инициативность, ответственность, целеустремленность, настойчивость, решительность, организованность.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Методика «Друг-солнце»

Цель: выявить, какие качества личности приоритетны для младшего школьника с ЗПР.

Ход выполнения. Школьникам предлагается на «лучах» солнца указать те качества, которыми, по их мнению, должен обладать их самостоятельный друг.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Методика «Выбери картинку»

Цель: выявить умения младших школьников с ЗПР дифференцировать самостоятельные и несамостоятельные поступки.

Ход выполнения: Школьникам предлагается посмотреть на сюжетные картинки и выбрать те, которые отражают самостоятельное действие.



## **ПРИЛОЖЕНИЕ 4**

### **Методика «Найди пару»**

Цель: проверить этическую грамотность младших школьников с ЗПР.

Ход выполнения: Школьникам предлагается выбрать карточку с какимлибо свойством личности и соотнести с другой карточкой, в которой отображается свойство личности противоположное по значению.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

### Методика «Веер»

Цель: выяснить характер направленности личности младшего школьника с ЗПР.

Ход выполнения. Школьникам надо устно ответить на вопрос: "Как вы думаете, должен ли ученик пятого или шестого класса в предложенной ситуации проявлять самостоятельность?". Если они согласны, то нужно хлопать в ладоши, а если не согласны с предложенной ситуацией, то нужно топтать ногой.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

### Методика независимых экспертов

Цель: Выявить уровень сформированности самостоятельности у младших школьников с ЗПР и определить степень проявления качеств, лежащих в основе этого интегративного качества.

Ход выполнения: Педагогом предлагается заполнить специально разработанную карту. Карта позволяет методом компетентных судей определить степень проявления свойств, характеризующих в целом уровень сформированности самостоятельности. Каждая степень проявления свойства оценивается по 4-балльной системе:

- проявляется сильно (С) – 4 балла,
- проявляется достаточно (Д) – 3 балла,
- проявляется умеренно (У) – 2 балла,
- проявляется слабо (Сл) – 1 балл.

По сумме баллов определяется уровень сформированности самостоятельности: низкий 6 – 16, средний 17 – 27, достаточный 28 – 38, высокий 39 – 44.