



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

**Формирование личностного самоопределения обучающихся
младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями**

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:

86 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«16» 01 2024 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

 Корнеева Н.Ю.


Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-170-2-1

Пиримова Нина Сергеевна 

Научный руководитель:

к. пед. наук, доцент,

Корнеева Наталья Юрьевна 

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	11
1.1 Личностное самоопределение как психолого-педагогическая проблема	11
1.2 Особенности обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта	17
1.3 Роль игры в процессе формирования личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта	33
Выводы по первой главе.....	42
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	46
2.1. Диагностика уровня личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта на констатирующем этапе	46
2.2. Формирование личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта на формирующем этапе посредством игровой деятельности	56
2.3. Анализ результатов проведенной опытно-экспериментальной работы на контрольном этапе эксперимента	64
Выводы по второй главе	70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	73
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	79
ПРИЛОЖЕНИЯ	84

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В настоящее время в системе специального образования происходят изменения, ориентированные на гуманизацию и индивидуализацию педагогического процесса. В связи с этим встает вопрос о необходимости переосмысления соотношения образовательных достижений ребенка и достижений в области жизненной компетенции. Особое значение в современных условиях отводится роли и месту личностного самоопределения, самосознания, сознательной регуляции поведения ребёнка в социуме.

В своих действиях человек, так или иначе, руководствуется самовосприятием, самоопределением, предметом которого могут стать его тело, его способности, его социальные отношения. На основе собственных представлений о себе он не только строит своё поведение, но и интерпретирует индивидуальный опыт. Конечным продуктом процесса самовосприятия является Я-концепция, которая может быть представлена как относительно стабильное многоуровневое образование, включающее представления индивида о себе, сопряжённое с их оценкой (Берне Р., 1986). Своевременно сформированная, адекватная, позитивная Я-концепция является одним из главных факторов становления личности.

Общая и возрастная психология рассматривают проблему Я-концепции как наиболее значимую в процессе становления личностного самоопределения (А. Г. Асмолов, Р. Берне, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. С. Кон, И. И. Чеснокова и др.). Яконцепция - психологическая структура, определяющая поведение и реакции индивида на субъективно воспринимаемые внешние влияния (Г. М. Андреева, Н. Е. Анкудинова, Р. Берне, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. Розенберг, С. Л. Рубинштейн, Е. Т. Соколова и др.). Компоненты Я-концепции рассматриваются как основа формирования самооценки, самоотношения и самоопределения (А.А. Бодалёв, И. С. Кон, А.Б. Орлов, СР. Пантлеев, Н.И. Сарджвеладзе и др.).

Важнейшим основанием для более внимательного отношения к внутреннему миру ребёнка являются результаты исследований в области специальной психологии, направленные на изучение особенностей развития эмоциональной сферы, сознания и самосознания детей с различными нарушениями развития (И. А. Конева, Е. В. Свистунова, О. А. Талипова, В. В. Ткачёва, Л. Ф. Хайртдинова, У. В. Ульenkова, Л. М. Якушева и др.).

Процесс осознания своего «Я», как физического, духовного и общественного существа у детей с интеллектуальной недостаточностью, имеет особенности, без знания которых педагогам и родителям трудно понять внутренний мир ребёнка, правильно общаться с ним и правильно его воспитывать (О. К. Агавелян, Л. И. Даргевичене, Е. П. Кистенёва, Ж. И. Намазбаева, О. А. Талипова, В. В. Ткачёва, Л. Ф. Хайртдинова, П. А. Чубаров, О. Е. Шаповалова и др.). Знание специфики формирования и функционирования Я-концепции детей с интеллектуальной недостаточностью позволяет построить эффективную психо-коррекционную работу, направленную на развитие коммуникативных навыков, навыков социального поведения, самообслуживания, укрепление веры в собственные силы, самоуважения.

На протяжении многих веков проблема аномального развития не рассматривалась с научных позиций. На ранних этапах истории человеческого общества отношение к людям с умственными недостатками было нетерпимым. Впервые мысль о том, что дети с нарушением развития нуждаются в особых формах обучения и воспитания, высказал швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци.

Исследования современных ученых (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.) дают основания относить к нарушению интеллекта только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим поражением коры головного мозга.

Большой вклад в разработку проблем личностного самоопределения детей с нарушением интеллекта внесли отечественные исследователи Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.С. Грибоедов, Г.М. Дульнев, Ж.И. Шиф, Р.М. Боскис, И.А. Соколянский, Р.Е. Левина, Н.Г. Морозова, БД. Корсунская, М.С. Певзнер, А.И. Дьячков, С.А. Зыков и другие. Именно эти ученые первыми раскрыли теоретические основы данной проблемы.

Особенности процесса личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта, также, изучали А.В. Рожков, К.С. Белянин, Н.А. Высотская. Они выявили, что нравственное воспитание включает в себя внешние педагогические воздействия, деятельность школьника и внутренние факторы развития личности.

И.Н. Ягодина, В.Н. Серов отмечали, что личностное самоопределение младших школьников носит ярко выраженный обучающий характер. Оно может быть успешным лишь при обеспечении единства и единовременности формирования нравственных знаний, мотивов и опыта поведения. При этом, опыт поведения самих детей является не только результатом применения нравственных знаний, но и их источником.

У школьников с нарушением интеллекта, процесс усвоения нравственных норм и формирование личности осложняется, прежде всего, тем, что они не умеют общаться и использовать накопленный обществом опыт. У них преобладает значимость индивидуалистических ценностей с эгоистической направленностью. Притупляются такие чувства как дружба, товарищество, взаимопомощь, коллективизм. Все это отрицательно сказывается на развитии личности в целом.

Младший школьный возраст — это начало осознанного восприятия мира, когда закладываются критерии добра и зла, порядочности и лживости, смелости и трусости. Поэтому, этот возраст является одним из основных этапов воспитания, в котором закладываются главные принципы личностного самоопределения. Усвоение нравственного поведения детей с нарушением интеллекта лучше всего происходит в процессе игровой

деятельности, где у детей постепенно и естественно формируется и закрепляется опыт нравственного поведения, нравственных отношений.

Актуальность изучения личностного самоопределения младших школьников с нарушениями интеллекта обусловлена, во-первых, тем, что начавшееся в дошкольном возрасте первичное формирование Я-концепции и самооценки в младшем школьном возрасте продолжается в новых условиях, в иной ситуации. Ребёнок включён в другую систему деятельности - учебную, успешность в которой оказывает значительное влияние на развитие личности. Следовательно, личностное самоопределение особенно подвержено влиянию дефекта и одновременно особенно чувствительно к коррекционному воздействию в данном возрастном периоде. Во-вторых, для организации коррекции личностных нарушений развития необходима разработка программ коррекции и внедрение их в педагогический процесс. В-третьих, поскольку личностное самоопределение, находясь в сензитивном периоде, подвержено влиянию интеллектуального дефекта, его особенности в младшем школьном возрасте могут быть использованы в качестве дифференциально-диагностических показателей.

Цель исследования: экспериментально изучить особенности развития личностного самоопределения у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием и разработать комплекс игр психологической коррекции процессов его формирования у детей данной категории.

Объект исследования: личностное самоопределение младших школьников с нарушением интеллекта.

Предмет исследования: формирование личностного самоопределения обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями посредством игровой деятельности.

Нами была выдвинута **гипотеза** о том, что использование игровой деятельности повысит эффективность формирования личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта при

условии учета возрастных и индивидуальных особенностей и уровня личностного самоопределения детей.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были определены следующие **задачи**:

1. Раскрыть понятие «личностное самоопределение» в психолого-педагогической литературе;
2. Изучить особенности детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта;
3. Выявить роль игры в процессе формирования личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта;
4. Определить уровень личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта на констатирующем этапе;
5. Разработать и апробировать комплекс игр, направленный на формирование личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта;
6. Оценить эффективность результатов проведенной опытно-экспериментальной работы на контрольном этапе эксперимента.

Методологической основой исследования выступили следующие положения: Л.С. Выготского о развитии сознания в процессе интериоризации знаний; А.А. Бодалёва, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна о социально-исторической природе психики человека и Я-концепции; Р. Бернса, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Е.Т. Соколовой, В.В. Столина, И.И. Чесноковой о взаимосвязи личностной и интеллектуальной сфер психики человека в процессе развития; Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна о единстве сознания и деятельности; Т.А. Власовой, Л.С. Выготского, В.В. Лебединского, В.И. Лубовского, У.В. Ульенковой и других о единстве возрастных закономерностей при нормальном и аномальном психическом развитии ребёнка.

Положения, выносимые на защиту:

1. Личностное самоопределение у детей с интеллектуальным недоразвитием проходит те же этапы, что и при нормальном развитии, поэтому претерпевает как количественные, так и качественные изменения, закономерности которых характерны и для нормального, и для аномального развития.

2. Особенности личностного самоопределения у детей с интеллектуальными нарушениями проявляются в запаздывании сроков, удлинении периодов и качественном своеобразии формирования основных этапов. Таким образом, наличие интеллектуального дефекта затрудняет нормальное развитие личностного самоопределения, особенно его когнитивного компонента.

3. Нарушения психического развития по типу интеллектуального недоразвития отражаются на формировании поведенческого, эмоционального, когнитивного компонентов личностного самоопределения.

4. Описанный в работе диагностический комплекс может применяться для изучения особенностей личностного самоопределения детей с интеллектуальными нарушениями с целью создания программ коррекции и профилактики выявленных недостатков процесса формирования личностного самоопределения.

5. Формирование личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта возможно при условии применения игровой деятельности.

Научная новизна исследования. Получены и обобщены на теоретическом уровне новые данные об особенностях личностного самоопределения детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста; проведён анализ полученных эмпирических данных об особенностях развития личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта; выделены и описаны различные компоненты личностного самоопределения детей с нарушением интеллекта - поведенческий, эмоциональный, когнитивный; предложены направления и

приёмы коррекционно-развивающей работы по формированию личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта; составлен комплекс игр по развитию личностного самоопределения детей младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что основные научные положения и выводы диссертации позволят существенно дополнить раздел специальной психологии и коррекционной педагогики по проблеме формирования личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта.

Практическая значимость исследования состоит в том, что комплекс игр по формированию личностного самоопределения у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями может быть рекомендован к использованию учителям, дефектологам в практике коррекционных занятий с данной категорией детей.

Для решения поставленных задач используется комплекс следующих **методов** исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической и научной литературы по проблеме исследования; анализ диссертационных исследований; сравнительно-сопоставительный анализ;
- эмпирические методы: наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный);
- математические методы количественной и качественной обработки данных.

База исследования: Исследование проводилось на базе Казенного образовательного учреждения ХМАО-Югры «Радужнинская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». В исследовании принимали участие 6 младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Этапы исследования.

Исследование проводилось в 2021-2023 гг. и состояло из трех этапов.

На первом этапе – теоретико-поисковом – осуществлялся анализ научной литературы по проблеме исследования; разрабатывался теоретико-методологический аппарат исследования и программа работы; подбирались методики диагностического исследования, позволяющие изучить уровень личностного самоопределения младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

На втором этапе – опытно-поисковом – проведён констатирующий эксперимент и анализ полученных результатов; разработан, теоретически обоснован и внедрен в ходе формирующего эксперимента комплекс игр по формированию личностного самоопределения младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

На третьем этапе – итогово-обобщающем – проведён контрольный эксперимент, осуществлён анализ и интерпретация полученных данных, определена эффективность проведенной коррекционно-педагогической работы, сформулированы выводы, оформлены материалы исследования.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международных научно-практических конференциях «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (2022 г.) и «Профессия, что всем дает начало: роль педагога в современном образовании» 2023 г.).

Результаты исследования отражены в публикациях.

Структура выпускной квалификационной работы включает: введение, две главы, выводы по главам, заключение, список использованных источников, приложение.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

1.1 Личностное самоопределение как психолого-педагогическая проблема

Самоопределение личности — абсолютно сознательная активность личности по выявлению и отстаиванию отчетливо субъектной позиции в ситуациях, не имеющих жестко нормативных решений. При этом самоопределение личности является не набором локальных решений, а представляет собой базово-стилевой способ реагирования на разнообразные жизненные обстоятельства, своего рода образ жизни.

В литературных источниках термин «самоопределение» употребляется в различных значениях. Так, говорят о самоопределении культурном, национальном, политическом, религиозном, экономическом и др. При этом нельзя не согласиться, что личностное самоопределение определяет развитие самоопределения социального и профессионального.

Личностное самоопределение происходит на уровне ценностей. Ценность же принципиально вневременна; задавая человеку представление о будущем, она не соотносит его с временной осью, с хронологией, ибо та — иная размерность — размерность «смыслового будущего» (М.М. Бахтин). В сегодняшних нестабильных, быстро меняющихся условиях, человеку приходится нередко перестраивать всю смысловую сферу личности, что драматически проявляется себя в распаде профессионального «Я», в утрате смысла бытия, в чувстве потери себя.

В психологическом плане самоопределившаяся личность — это «субъект, осознавший, что он хочет (цели жизненные планы, идеалы), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что он есть (свои личностные и физические свойства), что от него хочет или ждет коллектив,

общество; субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений». Самоопределение, таким образом, это «относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества» [17].

К.А. Абульханова-Славская, центральным моментом самоопределения выделяет самодетерминацию, собственную активность, осознанное стремление занять определенную позицию. По К.А. Абульхановой-Славской, самоопределение - это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. При этом она подчеркивает, что от того, как складывается система отношений (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим его членам), зависит самоопределение и общественная активность личности [1].

В зарубежной психологии в качестве аналога понятия «личностное самоопределение» выступает категория «психосоциальная идентичность», разработанная и введенная в научный оборот американским ученым Э. Эриксоном.

Формирование чувства идентичности связано с осознанием собственной ценности и компетентности. Иначе происходит «размывание» чувства своего «Я», вследствие растерянности, сомнений в возможности направить свою жизнь в определенное русло.

Подростковый возраст является тем этапом в развитии личности, когда она, находясь на пороге вступления в самостоятельную трудовую жизнь, начинает интересоваться многими серьезными вопросами: как найти свое место в жизни, выбрать дело в соответствии со своими возможностями и способностями, в чем смысл жизни, как стать настоящим человеком и многие другие. Это связано с резкой сменой внутренней позиции, заключающейся в том, что устремленность в будущее становится основной направленностью

личности, проблема выбора профессии и определение дальнейшего жизненного пути находится в центре внимания интересов, планов подростков.

Ученые, изучающие вопросы формирования личности на данном этапе (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, В.И. Журавлев, А.В. Захаров, И.С. Кон, С.П. Крягжде, А.В. Мудрик, А.М. Прихожан, В.Ф. Сафин и др.), связывают данные поиски с личностным самоопределением, рассматривая его как основное психологическое новообразование подросткового возраста.

Именно в личностном самоопределении заключается то самое существенное, что появляется в обстоятельствах жизни ребенка, в требованиях к каждому из них. Это во многом характеризует социальную ситуацию развития, в которой происходит формирование личности в подростковый период. Вот почему поиск условий и средств личностного самоопределения детей и подростков является одной из актуальных теоретических и прикладных проблем и требует многоаспектного рассмотрения, связанного с анализом сущностных, регулятивных и структурно-содержательных характеристик данного понятия.

Мы выделяем следующие основные положения по проблеме личностного самоопределения:

1) Личностное самоопределение как психологическое явление возникает в старшем подростковом возрасте;

2) Потребность в личностном самоопределении представляет собой потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о себе и о мире;

3) Личностное самоопределение имеет ценностно-смысловую природу. Активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего собственного существования; обретение человеком своего ценностно-смыслового единства и его реализация есть определение себя в мире - самоопределение;

4) Существенной особенностью личностного самоопределения является его ориентированность в будущее, причем различаются два вида будущего: смысловое и временное будущее;

5) Личностное самоопределение лежит в основе процесса самоопределения в старшем подростковом возрасте, оно определяет развитие всех других видов самоопределения (социального и профессионального).

В современном обществе государственные учреждения утрачивают возможность активно влиять на формирование ценностных ориентаций подростков и молодежи. Мы полагаем, что в современных условиях программа воспитания нового поколения должна строиться в соответствии с духом времени и целями развития государства. В наше время в обществе ребенок естественно представлен двояко: как социальная единица и как уникальная личность. Государственные структуры, с одной стороны, воздействуют на ребенка как на социальную единицу, и в то же время государство имеет возможность обогащать свой потенциал уникальными личностями (первоначально — в конкретной подростковой среде, затем — в политике, экономике, науке и других жизненных сферах).

Проблема воспитания и развития личности ребенка на современном этапе актуальна, как никогда: продолжаются кардинальные перемены в стране и обществе; старые ценности критикуются, а новые еще не выкристаллизовались, при этом электоральная ценность молодежи в последние годы резко возросла — в XXI веке именно сегодняшние подростки будут участвовать в избрании органов государственной власти и впоследствии определять политику, экономику и социальные инициативы.

В этом контексте основополагающее значение имеют:

- создание условий для развития социально активной личности ребенка;
- формирование установки на самостоятельный выбор и самоопределение;
- развитие чувства личности.

Личностное самоопределение обучающегося в школе представляет собой сознательно осуществляемый процесс формирования у учащихся положительных моральных отношений в системе организуемой в школе разнообразной учебной и внеклассной деятельности и выработки на этой основе соответствующих личностно-этических качеств [33].

Личностное развитие, по мнению большинства ученых, включает: формирование у младших школьников сознания связи с обществом, зависимости от него, необходимости согласовывать свое поведение с интересами общества; ознакомление с нравственными идеалами, требованиями общества, доказательство их правомерности и разумности; превращение нравственных знаний в нравственные убеждения, создание системы этих убеждений; формирование устойчивых нравственных чувств, высокой культуры поведения как одной из главных проявлений уважения человека к людям; формирование нравственных привычек.

Следует отметить, что личностное самоопределение способствует превращению социально необходимых требований общества во внутренние стимулы личности каждого ребенка, такие как гуманность, справедливость, совесть, честность, достоинство.

Личностное самоопределение, основанное на диалоге с педагогом, общении, сотрудничестве взрослого и ребенка, становится для младшего школьника значимым и привлекательным, а потому и эффективным, если педагог заботится о выполнении следующих условий:

- опирается на положительные возрастные потребности и интересы, создающие эффект актуальности;
- обеспечивает эмоциональную насыщенность общей деятельности, организует совместные коллективные усилия и переживания, объединяющие ее участников;
- создает атмосферу эмоционально-волевого напряжения, ведущего к успеху;

- утверждает радостный, мажорный стиль жизни детского коллектива и каждой личности;
- учитывает положительное воздействие общественного мнения, выполняющего функцию эмоционального заражения;
- заботится о создании атмосферы доброжелательного взаимопонимания [6].

В процессе личностного развития формируется нравственность. Нравственность представляет собой сложное социально-психологическое образование.

И.Ф. Харламов отмечает, что нравственность является составной частью комплексного подхода к воспитанию личности. Формирование нравственности есть не что иное, как перевод моральных норм, правил и требований в знания, навыки и привычки поведения личности и их неуклонное соблюдение.

И.С. Марьенко обозначил «нравственность – как неотъемлемую сторону личности, обеспечивающую добровольное соблюдение ею существующих норм, правил, принципов поведения. Они находят выражение в отношении к Родине, обществу, коллективу, отдельным людям, к самому себе, труду и т.д.» [20].

Л.А. Григорович дал следующее определение: «Нравственность – это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, дисциплинированность, коллективизм» [11].

Нравственность выполняет роль «компаса» поведения, позволяющего ориентироваться в жизни. Через систему ориентаций, норм, оценок, идеалов она регулирует поведение людей.

Результатом личностного самоопределения является нравственная воспитанность. «Нравственная воспитанность – это устойчивость положительных привычек и привычных норм поведения, культура отношений и общения в условиях здорового детского коллектива...» [20].

Она материализуется в общественно ценных свойствах и качествах личности, проявляется в отношениях, деятельности, общении. О нравственной воспитанности свидетельствует глубина нравственного чувства, способность к эмоциональному переживанию, мучениям совести, страданию, стыду и сочувствию. Она характеризуется зрелостью нравственного сознания: моральной образованностью, способностью анализировать, судить о явлениях жизни с позиций нравственного идеала, давать им самостоятельную оценку.

В процессе формирования личностного самоопределения используются разнообразные средства и методы.

Метод воспитания – это путь достижения заданной цели воспитания.

Под методами воспитания следует понимать «способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач» [28].

Методы воспитания выступают как пути и способы формирования нравственного сознания, развития моральных чувств и выработки навыков и привычек поведения.

1.2 Особенности обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Известно, что младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к усвоению нравственных правил и норм. Стержнем воспитания, определяющим личностное самоопределение ребенка младшего школьного возраста, является формирование гуманистического отношения и взаимоотношений детей, опора на чувства, эмоциональную отзывчивость.

Поэтому, работая над проблемами развития личности младших школьников, педагог должен учитывать их возрастные и психологические особенности:

1) Склонность к игре. В условиях игровых отношений ребенок добровольно упражняется, осваивает нормы и правила поведения;

2) Невозможность долго заниматься монотонной деятельностью. Отсюда, необходима частая смена видов деятельности во время занятий;

3) Недостаточная четкость нравственных представлений в связи с небольшим нравственным опытом;

4) Может существовать противоречие между знанием правил поведения и практическим применением (это касается этикета, правил хорошего тона, общения). Не всегда знание моральных норм и правил поведения соответствует реальным действиям ребенка. Особенно часто это случается в ситуациях, где происходит несовпадение этических норм и личных желаний ребёнка;

5) Неравномерность применения вежливого общения с взрослыми и сверстниками (в быту и дома, в школе и на улице).

Развитие личности ребенка с нарушением интеллекта происходит по тем же законам, что и развитие нормально развивающихся детей. Вместе с тем, в силу интеллектуальной неполноценности оно проходит в своеобразных условиях.

Помимо общих возрастных особенностей, у школьников с нарушением интеллекта имеется ещё ряд особенностей, которые проявляются в ходе становления личностного самоопределения. Это:

1. Несформированная потребность в общении;
2. Трудности в овладении средствами общения (речью и социальноперцептивными навыками);
3. Сложности социализации (усвоения социальных норм и правил, формирования нравственной и моральной сфер личности);

4.Отсутствие достаточной саморегуляции, нарушение эмоциональноволевой сферы;

5.Трудности, конфликты, возникающие при общении с окружающими людьми.

Следует подчеркнуть, что в общей совокупности многообразных черт личности существенное место принадлежит эмоциям, которые оказывают влияние на любое проявление человеческой активности. Какие бы факторы ни определяли жизнь и деятельность человека, психологически действенными они становятся только тогда, когда проникают в сферу эмоциональных отношений.

В школьном возрасте эмоциональная сфера таких детей, особенно в младших классах, характеризуется незрелостью и недоразвитием. Дети склонны к полярным, лишенным тонких оттенков эмоциям. Их эмоции поверхностны, неустойчивы, подвержены быстрым и нередко резким изменениям. У некоторых школьников наблюдается затянутость, инертность эмоциональных реакций, часто имеющих ярко выраженный эгоцентрический характер. Не всегда возникающие у ребенка эмоции адекватны оказываемым на него внешним воздействиям. Обучающиеся с нарушением интеллекта весьма слабо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются этого делать [26].

Развитие эмоциональной сферы школьников с нарушением интеллекта, в большой мере, определяется внешними условиями, важнейшими из которых являются специальное обучение и правильная организация всей жизни детей. Присущие этим ученикам импульсивные проявления обиды, злости, радости и т.п. постепенно сглаживаются под воздействием воспитания. У детей появляется осмысливание своих действий и поступков, формируются положительные привычки и правильное бытовое поведение, необходимые для их успешной социальной адаптации. Но сложные эмоции социально-нравственного характера, тонкие оттенки чувств остаются недоступными пониманию даже для выпускников специальных школ. Вместе

с тем часто переживаемые ими и окружающими их людьми состояния радости, обиды большинство обучающихся правильно понимают и называют [26].

Интеллектуальные отклонения – это стойкое нарушение познавательной деятельности, возникающее вследствие органического поражения головного мозга.

Термин «умственная отсталость» был введен в 1915 г. немецким психиатром Э. Крепелином. В современной практике термин «умственная отсталость» применительно к детям используется преимущественно в медицине, а в педагогике принято использовать соответствующий термин «интеллектуальная недостаточность».

Нарушение интеллекта (умственная отсталость) – это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением головного мозга. Именно эти признаки: стойкость, необратимость нарушения и его органическое происхождение должны в первую очередь учитываться при диагностике детей.

При интеллектуальных отклонениях ведущим симптомом является также диффузное (количественное) поражение коры головного мозга. Но не исключаются и отдельные (локальные) поражения, что приводит к разнообразию нарушений в развитии психических, особенно высших познавательных, процессов (восприятия, памяти, словесно-логического мышления, речи и др.) и их эмоциональной сфере (повышенная возбудимость или, наоборот, инертность, вялость).

Нередко у умственно отсталых детей наблюдаются нарушения в физическом развитии (дисплазии, деформация формы черепа и размеров конечностей, нарушения общей, мелкой моторики).

Педагогическим критерием для диагностики детей с умственной отсталостью является их низкая обучаемость.

Как особая форма психического недоразвития умственная отсталость может возникнуть у ребенка вследствие различных причин. По этиологии их

можно условно разделить на две основные группы: эндогенную (обусловленную как правило генетическими факторами) и экзогенную (обусловленную внешними факторами – инфекции, отравления, травмы и пр.), возникшие на различных этапах развития ребенка.

К ним относятся наследственные заболевания (микроцефалия - значительное уменьшение размеров черепа при нормальных размерах других частей тела и выраженная недостаточность умственного развития: окружность черепа не более 48 см, вес мозга менее 950-1000 г у взрослого; у детей – 30-40 см при весе мозга от 250 до 900 г; фенилкетонурия – особая форма слабоумия, в основе которой лежит наследственно обусловленное нарушение белкового обмена; наследственные болезни соединительной ткани; наследственные дегенеративные заболевания ЦНС и др.); нарушения в строении и числе хромосом (синдром Дауна; олигофрения с ломкой X-хромосомы; олигофрения при синдроме Клайнфельтера (встречается только у мужчин. Кариотип таких больных представлен 47 хромосомами за счет дополнительной X-хромосомы – 47XXXУ); олигофрения при синдроме Шерешевского-Тернера встречается только у женщин и характеризуется отсутствием одной половой хромосомы во всех клетках или в части клеток организма).

Различного рода патогенные факторы, которые воздействуют на плод в период внутриутробного развития:

- внутриутробные инфекции (токсоплазмоз, листериоз, сифилис, цитомегалия, вирусные – краснуха, эпидемический паратит (свинка), корь, ветряная оспа, грипп и др.);
- хронические заболевания матери: сердечно-сосудистой системы, почек;
- применение лекарственных препаратов;
- курение, алкоголизм, наркомания родителей;

- неправильное питание матери, различные физические и психические травмы, перенесенные в период беременности, работа женщины на вредном производстве, неблагоприятные условия окружающей среды;
- иммунологический конфликт между матерью и плодом по резус-фактору или групповым антигенам крови, проявляющийся в виде гемолитической болезни новорожденных.

В период родов патогенными факторами являются родовые травмы мозга, а также нейроинфекции (менингит, менингоэнцефалит, параинфекционный энцефалит), реже ее причиной могут быть черепно-мозговые травмы, интоксикации.

Установлено, что степень снижения интеллекта зависит от времени воздействия патогенного фактора

Исследования в области нарушений интеллекта проводились многими учеными, предложившими различные классификации форм нарушений.

Так, в 1959 г. Г.Е. Сухарева предложила рассматривать три основных типа нарушений интеллекта: задержанное, поврежденное и искаженное развитие.

Немногим ранее Л. Каннер рассматривал недоразвитие и искаженное развитие. В работах Г.К. Ушакова и В.В. Ковалева предложено два основных типа дизонтогенеза: ретардация (замедленное психофизиологическое развитие) и асинхрония (неравномерное психическое развитие, сочетающее признаки ретардации и акселерации).

В настоящее время существует следующая классификация дизонтогенеза: недоразвитие, поврежденное развитие, задержанное развитие, дефицитарное развитие, искаженное развитие, дисгармоническое развитие.

Рассмотрим некоторые типы нарушений.

Недоразвитие возникает, как правило, в первые годы жизни, когда еще не полностью сформированы мозговые системы, при этом повреждение мозговых систем происходит в результате травм плода в период

внутриутробного развития, при родовых травмах. В качестве примера данной формы нарушения интеллектуального развития можно рассмотреть олигофрению. Недоразвитие характеризуется пассивностью психофизиологических процессов, концентрацией на простейших ассоциативных связях. При данной форме дизонтогенеза в различной степени наблюдаются нарушения речи, слуха, памяти и пр.

Задержанное развитие наблюдается при замедленном формировании интеллектуальной и познавательной деятельности и степени развития, характерной для младшей возрастной группы. Факторы, способствующие его возникновению: генетическая предрасположенность, наличие хронических соматических заболеваний, неблагоприятная среда воспитания, различные инфекции, травмы мозга, полученные в период внутриутробного развития. Задержка эмоционального развития проявляется в разных формах инфантилизма, нарушения формирования познавательной сферы вызваны высокой утомляемостью, социально-педагогической запущенностью.

Для поврежденного развития характерны те же причины, что и при задержанном психическом развитии. Негативное влияние на мозг проявляется в более позднем возрасте, чем при общем недоразвитии, в период, когда уже происходит развитие мозга. Примером поврежденного развития служит положительная деменция. При ее возникновении в раннем возрасте наблюдается нарушение уже сформировавшихся психофизиологических функций и недоразвитие лобных систем. К последствиям поврежденного развития относятся нарушения эмоциональной деятельности, негативное влияние на формирование личности в целом и т.п.

При одном и том же заболевании, обусловленном нарушением психики, могут наблюдаться различные формы дизонтогенеза (например, при шизофрении возможно появление задержанного, искаженного, поврежденного развития и недоразвития). Следовательно, типы нарушений интеллекта можно рассматривать как взаимосвязанные аномалии.

В настоящее время в практической работе психиатры используют международную классификацию (МКБ-10) по степени глубины интеллектуального дефекта.

Умственная отсталость подразделяется на формы: легкую (IQ в пределах 50-69), умеренную (IQ в пределах 35-49), тяжелую (IQ в пределах 20-34), глубокую (IQ ниже 20).

Для психолого-педагогического анализа интеллектуального дефекта при умственной отсталости в практике часто используют классификацию М.С. Певзнер, которая выделяет 5 форм умственной отсталости:

- неосложненная форма умственной отсталости;
- умственная отсталость с нарушениями нейродинамики;
- умственная отсталость в сочетании с нарушениями анализаторов;
- умственная отсталость в сочетании с грубыми нарушениями личности;
- умственная отсталость в сочетании с психопатоподобными формами поведения.

Коррекционно-развивающее обучение – это система мер дифференцированного образования, позволяющая решать задачи своевременной помощи детям, испытывающим трудности в обучении и школьной адаптации.

Исторически сложились три формы организации обучения:

- индивидуальная (дает возможность педагогу определять задачи, содержание, методы и средства обучения, соответствующие уровню развития ребенка, с учетом темпа усвоения им материала, особенностей психофизических процессов и т.п.);

- групповая форма организации обучения (предполагает, что занятия проводятся с подгруппой не более 5 – 6 человек);

- фронтальная (со всей группой) - музыкальные занятия, показ инсценировки, игра-путешествие, экскурсии и т.п.

Каждая из форм имеет свою специфику, которая выражается в дидактической цели, степени самостоятельности детей, соотношении коллективной и индивидуальной работы, в особенностях педагогического руководства.

Основной формой организации обучения детей является занятие, организуется и проводится педагогом, который определяет содержание, методику и технологию занятия с различными возрастными группами в соответствии с программой воспитания и обучения.

Практическая реализация специального дошкольного воспитания связана с семейно-общественным подходом к воспитанию на основе принципов вариативности и системности.

Вариативность предполагает организацию различных форм помощи родителям, воспитывающим умственно отсталых детей, учет региональных и социальных условий. Конкретную коррекционно-педагогическую помощь родители должны получать в большей степени через сеть дошкольных учреждений компенсирующего (комбинированного) вида.

Оказание психолого-педагогической помощи ребенку и родителям основывается на принципе единства требований к процессу воспитания и обучения детей с нарушением интеллекта, который должен быть отражен в индивидуальной коррекционной программе развития.

Принцип системности в коррекционной работе обеспечивает направленность на устранение или сглаживания причин отклонений в психическом развитии ребенка. Успех такого пути коррекции базируется на результатах диагностического обследования, итогом которого становится представление системы причинно-следственных связей, иерархии отношений между симптомами и их причинами. Ориентирами для выбора первоочередных целей коррекции должны стать как структура нарушения, так и результаты анализа социальной ситуации развития ребенка.

Системный подход требует изучения ребенка как целостной системы в его взаимодействии с более широкими социальными системами – семьей, непосредственным окружением, а затем и дошкольным учреждением.

На основе информации и анализа собранных данных, полученных в процессе психолого-медико-педагогического обследования, специалисты дают общую оценку уровня развития ребенка. Затем определяют характер и степень выраженности первичного нарушения, структуру вторичных отклонений, оценивают сущность трудностей ребенка, выделив факторы, связанные с выявленными отклонениями, определяют пути коррекционного воздействия в целях устранения или ослабления остроты проблемы.

Современная систематическая психолого-медико-педагогическая помощь умственно отсталым детям, консультативно-методическая поддержка их родителей, социальная адаптация и формирование предпосылок к учебной деятельности осуществляются в системе Министерства образования на базе следующих учреждений:

- специальные (коррекционные) образовательные учреждения для воспитанников с отклонениями в развитии: дошкольные отделения (группы) специальных школ, школ-интернатов, детских домов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- дошкольные образовательные (коррекционные) учреждения для детей с нарушением интеллекта;
- группы кратковременного пребывания для детей с нарушением интеллекта при специализированных дошкольных учреждениях коррекционного типа.

Содержательно-педагогическая работа с ребенком должна быть направлена на стимуляцию основных линий развития ребенка, способствовать формированию основных базисных характеристик его личности.

Основные направления коррекционно-педагогического процесса, осуществляемого в дошкольном образовательном (коррекционном) учреждении для детей с нарушениями интеллекта

Главной целью дошкольного коррекционного воспитания является создание условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка, формирование его позитивных личностных качеств. Вопросы теории и методики дошкольного воспитания детей с нарушениями интеллекта рассматриваются в работах Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной, Е.А. Екжановой, Т.Н. Исаевой, А.А. Катаевой, Н.Д. Соколовой, Е.А. Стребелевой и др [2].

Е.А. Екжанова и Е.А. Стребелева рассматривают следующие блоки задач, которые реализуются в специальном дошкольном учреждении для умственно отсталых детей: диагностические, воспитательные, коррекционно-развивающие и образовательные.

В диагностическом блоке ведущей задачей является организация комплексного медико-психолого-педагогического изучения ребенка в динамике коррекционно-воспитательного процесса и одновременно в целях разработки индивидуальной программы развития ребенка.

Блок воспитательных задач направлен на решение вопросов социализации, повышения самостоятельности и автономии ребенка и его семьи, становления нравственных ориентиров в деятельности и поведении дошкольника, а также воспитания у него положительных личностных качеств.

Следующим блоком задач является организация коррекционной работы, направленной, во-первых, на развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности проблемного ребенка, а во-вторых, на преодоление и предупреждение у воспитанников детского сада вторичных отклонений в развитии их познавательной сферы, поведения и личностных ориентиров. При этом предполагается обучение родителей отдельным психолого-педагогическим приемам.

Методы по форме воздействия на ребенка бывают словесными и наглядными. И те и другие применяются в специальной дошкольной педагогике. Словесные и наглядные методы сочетаются с практическими методами.

Словесные методы включают в себя инструкцию, рассказ, беседу, сообщение, описание события.

Наглядные методы — наблюдение, обследование предметов и явлений окружающего мира (зрительно, тактильно, на слух), т.е. организация чувственного опыта ребенка.

Практические методы представляют собой разные способы организации детской деятельности (постановка практических и познавательных задач, организация дидактических игр и др.).

Ни один из этих методов не выступает изолированно. Они используются в сочетании. Соотношение методов на каждом данном этапе воспитания и обучения определяется уровнем развития детей и задачами, стоящими перед педагогом или воспитателем.

Для использования наглядных методов обучения нужен определенный уровень развития восприятия. Ребенок должен уметь достаточно длительно фиксировать внимание на предмете, уметь рассматривать его, следить за его передвижением, выделять свойства и отношения, узнавать предметы и действия в изображении и т.п.

Адекватными для начального периода обучения умственно отсталых детей являются практические методы — организация детской деятельности и детского опыта.

При организации обучения очень важно правильно выбрать способы передачи ребенку общественного опыта. Такими способами являются словесное описание или словесная инструкция, показ (подражание), образец, жестовая инструкция, совместные действия взрослого и ребенка.

Наглядные методы — показ, образец, жестовую инструкцию, а также метод совместных действий.

Более доступным способом передачи ребенку знаний и умений оказывается показ (подражание). При показе ребенок видит не только результат действий взрослого, но и все этапы действия, которым он может подражать. Но и развитие подражания у умственно отсталых детей происходит с опозданием.

Наглядные и практические методы должны обязательно сочетаться с речью — словесной инструкцией, словесным объяснением задания, словесным описанием, но речь должна включаться постепенно.

Диагностика личности детей с интеллектуальными отклонениями должна быть многосторонней, поэтому во избежание ошибок в ее осуществлении принимают участие разные специалисты. Часть необходимых знаний о ребенке можно почерпнуть из повседневных наблюдений. Для того чтобы лучше узнать ребенка, нужны специально организованные, спланированные наблюдения, индивидуальное обследование. Индивидуальное обследование ребенка проводит учитель-дефектолог.

Целью диагностики детей с нарушением интеллекта является организация комплексного медико-психолого-педагогического изучения ребенка с целью его реабилитации.

Цели, задачи и содержание:

- изучение качественных особенностей психологического развития ребенка;
- выявление «уровня обучаемости» (степени владения знаниями, умениями и навыками в соответствии с возрастными возможностями);
- определение характера динамики обучаемости;
- дифференциация сходных состояний на основе длительного психологического наблюдения.

Для того чтобы правильно организовать коррекционно-воспитательную работу с ребенком, имеющим нарушения интеллекта, учитель-дефектолог и воспитатель изучают:

- внешний вид ребенка;
- особенности развития моторики (крупной и мелкой), развитие основных движений (бег, ходьба, прыжки, ползание, лазание, метание);
- уровень развития всех видов детской деятельности: предметной, игровой, изобразительной, конструктивной, элементов трудовой (самообслуживание);
- уровень развития познавательной деятельности: восприятия, памяти, мышления;
- уровень представлений ребенка о себе и об окружающих людях;
- уровень представлений об окружающих предметах их качествах и свойствах, а также представления о природе;
- уровень развития количественных представлений;
- уровень развития речи;
- характер и способы общения (речевое, жестовое, деловое);
- личностные особенности ребенка: поведение, характер, привычки.

В период пребывания ребенка в образовательной организации параллельно с индивидуальным обследованием, которое проводит дефектолог, воспитатели также ведут целенаправленное наблюдение за каждым ребенком, как в повседневной жизни, так и на занятиях, не проводят индивидуального обследования, а планируют на определенный период (2—3 дня) наблюдение за двумя детьми, поведение которых они подробно записывают.

Педагоги наблюдают ребенка во всех его проявлениях и, прежде всего, могут увидеть его личностные особенности, уровень сформированности поведения. Они обращают внимание на то, как ребенок реагирует на поступление в детский сад, на расставание с родителями. Затем они наблюдают и записывают, как ребенок ведет себя в группе, как контактирует с детьми и со взрослыми, подчиняется ли требованиям взрослых. Они отмечают его характер: добрый, ласковый, застенчивый или, напротив,

раздражительный, склонный к вспышкам агрессии, к злобе, страху, подозрительности и т.д.; как ведет себя ребенок в организованной ситуации (на занятиях) и во время свободной игры, рядом с другими детьми (на прогулке, в кукольном уголке, во время одевания на прогулку и др.). При этом одни дети могут быть абсолютно инертными, пассивными — не брать игрушки, не двигаться, не менять даже позы; другие же, наоборот, могут хватать все игрушки по очереди, вырывать их у других детей, проявлять агрессию — бить, кусать; третьи — производят адекватные манипуляции с игрушками. Очень важно обратить внимание на наличие неадекватных поступков или привычек (грызет ногти, сосет пальцы, рвет или сосет одежду и т.д.).

Огромное значение не только в организации всей жизни группы, но и в оценке уровня развития ребенка имеет состояние навыков самообслуживания и опрятности. Воспитатели записывают, просится ли, ребенок на горшок, умеет ли сам садиться на него, что из одежды может снять, надеть самостоятельно, как умывается, вытирает руки полотенцем, как ест. Во время еды нужно обратить внимание на то, как ребенок держит ложку и как жует пищу.

Полное обследование детей с отклонениями в умственном развитии включает несколько этапов:

1. Сбор анамнеза заболевания. Здесь уделяется внимание данным о семье ребенка, что позволяет предположить наличие возможного наследственного заболевания, а также сведения о патологии беременности, осложнениях в родах и установления сроков прохождения основных этапов развития ребенка.

2. Соматический осмотр, который включает в себя и тщательное обследование у педиатра, а при необходимости и в других специалистов.

3. Оценка умственных способностей и интеллекта. Эта оценка базируется на сопоставлении клинического опыта и стандартизированных

методов измерения уровня интеллектуальных способностей, речевых, двигательных и социальных навыков.

При проведении обследования необходимо учитывать следующие показатели:

1. эмоциональную реакцию ребенка на сам факт обследования. Волнение - естественная реакция на новую обстановку, на незнакомых людей. При этом должна настораживать чрезмерная веселость, фамильярность в обращении с членами консультации, неадекватность поведения;

2. понимание инструкции и цели задания. Выслушивает ли ребенок инструкцию до конца, делает ли попытки понять её, прежде чем приступить к работе? Какая инструкция понятна детям: устная или устная с наглядным показом?

3. характер деятельности. Необходимо обратить внимание на наличие и стойкость интереса к заданию, целенаправленность деятельности ребенка, умение доводить дело до конца, рациональность и адекватность способов действий, на сосредоточенность в процессе работы. Учитывается общая работоспособность ребенка. Очень важным качеством ребенка является наличие самоконтроля, саморегуляции. Одним из главных показателей является возможность использовать помощь. Чем выраженнее эта способность, тем выше обучаемость ребенка. Важно учитывать меру и характер учитываемой помощи. Показателем обучаемости является и способность ребенка делать задание по аналогии;

4. реакция на результат работы. Правильная оценка своей деятельности, адекватная эмоциональная реакция (радость при успехе, огорчение при неудаче) свидетельствуют о понимании ребенком ситуации.

1.3 Роль игры в процессе формирования личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта

В педагогической литературе приведены разные классификации методов воспитания в зависимости от того или иного критерия.

Достаточно известной является система общих методов воспитания, предложенная В.А. Славенкиным:

а) методы формирования сознания личности (рассказ, беседа, лекция, диспут, метод примера);

б) методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности (приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, иллюстрации, демонстрации);

в) методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.);

г) методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании: наблюдение, беседы, опросы (анкетные, устные), анализ результатов деятельности.

Классификация М.И. Рожкова и Л.В. Байбородова включает бинарные методы воспитания-самовоспитания: убеждение и самоубеждение (интеллектуальная сфера), стимулирование и мотивация (мотивационная сфера), внушение и самовнушение (эмоциональная сфера), требование и упражнение (волевая сфера), коррекция и самокоррекция (сфера саморегуляции), воспитывающие ситуации и социальные пробыиспытания (предметно-практическая сфера), метод дилемм и рефлексия (экзистенциальная сфера).

В работе со школьниками с нарушением интеллекта больше подходит классификация Г.И. Щукиной (на основе направленности интегративной характеристики, включающей в себя в единстве целевую, содержательную и

процессуальную стороны методов воспитания), которая выделяет три группы методов:

1. Методы формирования сознания (рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещание, внушение, диспут, доклад, пример);

2. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение, поручение, воспитывающие ситуации);

3. Методы стимулирования и мотивации поведения и деятельности (соревнование, поощрение, наказание).

Рассмотрим эти методы. Основная функция первой группы методов состоит в формировании отношений, установок, направленности, убеждений и взглядов воспитанников - всего того, в основе чего лежат знания о нормах поведения, о социальных ценностях. В свою очередь, убеждения человека отражаются на его поведении.

Методы второй группы реализуют принцип воспитания в деятельности. Еще А. С. Макаренко учил, что нельзя развить мужество или другое качество личности, не создав условий для проявления мужества, справедливости, доброты. Задача педагогов создать такие условия. Школьная жизнь дает возможность это сделать: дети имеют поручения, организуют вместе со взрослыми разные дела в процессе учебы и вне ее, регулярно и периодически «упражняются» в самых разных умениях, поступках, т. е. вынуждены поступать в соответствии с принятыми в обществе правилами и ценностями.

С помощью методов третьей группы педагоги и сами воспитанники регулируют поведение, воздействуют на мотивы деятельности воспитуемых, потому что общественное одобрение или осуждение влияет на поведение, происходит закрепление одобряемых поступков или торможение неодобряемого поведения.

Выбор методов зависит от содержания воспитательной деятельности, от ее направленности. Так, в процессе нравственного просвещения на первое место выдвигается убеждение; в трудовом воспитании - упражнение; в воспитании дисциплинированности и ответственности наряду с основными

методами применяются также поощрение и наказание. В работе с детьми с нарушением интеллекта, чаще, применяются методы формирования сознания личности, где основной инструмент, источник убеждения - слово. Наиболее распространенным методом воспитания этической культуры являются методы объяснения, беседа.

Опыт показывает, что формирование у детей с нарушением интеллекта этических представлений во многом определяет развитие их чувств, поведения. Неправильные представления о дружбе, доброте, честности, справедливости является причиной частых конфликтов между детьми. Поэтому необходимо объяснять ребенку, что от него ждут, каким хотят видеть его. Объяснение является наиболее доступным методом воспитания этической культуры. Необходимо, прежде всего, выяснить, что знают дети об этике отношений между детьми, какое конкретное содержание они вкладывают в понятие «доброта», «честность», «справедливость» [26].

С помощью метода беседы, ребятам разъясняются нормы поведения в школе, дома, на улице, в отношениях с людьми, по отношению к своим обязанностям. Педагоги с помощью этих методов разъясняют школьникам нормы и правила поведения. Словом воздействуют на сознание, чувства и волю воспитанников с целью формирования у них положительных качеств и преодоления отрицательных. Однако, убеждение не ограничивается лишь словесным разъяснением, беседами. Убеждают воспитанников и их собственный опыт, практика, конкретные дела, личный пример окружающих людей, и прежде всего педагогов, родителей, общение с ними. В целях убеждения используются книги, видеоматериалы, телепередачи. Всё это содействует нравственному просвещению учащихся, вооружает их знаниями о морали, формирует нравственные понятия.

Часто в работе с детьми с нарушением интеллекта, педагоги используют и упражнения - это планомерно организованное выполнение различных действий, практических дел с целью формирования и развития личности. Функции упражнения не ограничиваются лишь приучением к

правильному поведению. В процессе упражнения развивается сознание, формируются взгляды и убеждения, обогащаются чувства.

Действенным методом воспитания младших школьников с нарушением интеллекта, является пример. Пример как метод педагогического воздействия основывается на стремлении воспитанников к подражанию. Давно известно, что слова учат, а примеры влекут. Всматриваясь в других людей, наблюдая и анализируя живые образцы высокой нравственности, патриотизма, трудолюбия, мастерства, верности долгу и т.д., воспитанник глубже и нагляднее осмысливает сущность и содержание социально-нравственных отношений.

Когда мы говорим о примере как методе воспитания, речь идет о специальном педагогически организованном хорошем примере. И в первую очередь необходимо опираться на положительные примеры. Суть положительного примера в том, чтобы ребенок обращался к правильному образцу поведения, чтобы он захотел иметь такие же качества личности и делать такие же поступки.

Пример – это целеустремленное и планомерное воздействие на сознание и поведение воспитанников. Целью такого воздействия является создание основы для формирования идеала коммуникативного поведения, стимулов и средств самовоспитания [25].

Положительный пример—это такое действие, качество человека, такие приемы и способы достижения целей деятельности, которые являются социально одобряемыми и соответствуют общественному идеалу.

Пример оказывает разное, но всегда координирующее воздействие на поведение человека в конкретной ситуации. Координирующее воздействие обеспечивается тем, что внимание обращается на нравственно и эстетически привлекательные образы, моральное осознание которых характеризуется внутренней уверенностью и устойчивостью.

Основными условиями эффективности метода примера в воспитании являются личный пример воспитателя, общественная ценность примера,

реальность достижения целей, близость или совпадение с интересами воспитанников, яркость, эмоциональность, заразительность примера, его сочетание с другими методами.

Действие этого метода основано на том, что ребенок в своем стремлении хочет скорее стать взрослым, берет в качестве подражания пример взрослых. Склонность к подражанию основано на том, что у ребят нет ещё своего жизненного опыта, нет устойчивых привычек поведения. Нравственные представления, культура поведения ребенка особенно четко выступают в том случае, когда он объясняет мотивы своего поведения [22].

В процессе воспитания данной категории детей применяются и такие методы, как поощрение и наказание. Их обычно используют для одобрения положительных поступков и действий учащихся и для осуждения отрицательных. Наиболее распространенным методом воспитания является поощрение. Ребенок, у которого только формируются навыки и привычки правильного поведения и отношений с окружающими очень нуждается в одобрении со стороны взрослых. Одобряя правильное поведение ребенка, взрослый корректирует его, показывает, что оно правильное и что впредь следует делать также [29].

Очень важный метод в воспитании младших школьников с нарушением интеллекта является метод наказания - лишение удовольствия и развлечений. Если ребенок не послушен, плохо поступает, взрослые могут что-то запретить, но здесь необходимо обязательно объяснить причину наложенного взыскания.

Важная роль в воспитании младших школьников принадлежит правильно подобранным средствам. Средства воспитания – это различные виды деятельности, а так же объекты материальной или духовной культуры [34].

Огромное влияние на воспитание чувств оказывает группа художественных средств. К ней относятся: художественная литература, изобразительное искусство, музыка, кино, видеофильмы и др. Эта группа

средств, способствует эмоциональной окраске познаваемых моральных явлений. Дети очень живо, эмоционально и доверчиво воспринимают читаемые им сказки, стихи, рассказы, рассматривают иллюстрации к книгам [28].

Значимым средством воспитания чувств и поведения является природа. Она вызывает у детей гуманные чувства, желание заботиться о тех, кто слабее, кто нуждается в помощи защищать их.

Одним из эффективных средств формирования личности является игра. Усвоение нравственного поведения детей с нарушением интеллекта успешно происходит в процессе игровой деятельности, где у детей постепенно формируется и закрепляется опыт нравственного поведения, нравственных отношений. По мнению Л.С. Выготского, игра содержит в себе все тенденции развития; она создаёт зоны ближайшего развития; за игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания общего типа. Благодаря игре в сознании школьника выделяются и осмысливаются социально принятые этические нормы поведения, формируется основной движущий мотив личностного развития – «быть как взрослый» [10].

Игра в любую историческую эпоху привлекала к себе внимание педагогов. В ней заключена реальная возможность воспитывать и обучать ребенка незаметно, в радости.

Игра всегда выступает как бы в двух временных измерениях: в настоящем и будущем. С одной стороны, она предоставляет ребенку сиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей. С другой стороны, игра направлена в будущее, так как в ней либо прогнозируются или моделируются жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, умения, способности, необходимые личности в будущей жизни для выполнения социальных, профессиональных, творческих функций.

Известный отечественный педагог В.А. Сухомлинский писал: «Присмотримся внимательно, какое место занимает игра в жизни ребенка...

Для него игра – это самое серьезное дело. В игре раскрывается перед детьми мир, раскрываются творческие способности личности. Без них нет, и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [30].

Сущность игровой деятельности заключается в том, что в ней важен не результат, а сам процесс, процесс переживаний, связанных с игровыми действиями. Хотя ситуации проигрываемые ребенком, воображаемые, но чувства, переживаемые им, реальны. «В игре нет людей серьезнее, чем маленькие дети. Играя, они не только смеются, но и глубоко переживают, иногда страдают».

Эта специфическая особенность игры несет в себе большие воспитательные возможности, так как, управляя содержанием игры, педагог может программировать определенные положительные чувства играющих детей. В игре совершенствуются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности и в этом ее основное очарование и лишь с очарованием высших форм творчества сравнимая прелесть.

А.С. Макаренко подчеркивал: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка... Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре...». Значит, игра, ее организация – ключ в руках взрослых, в организации воспитания ребенка [19].

Следует подчеркнуть, что игра – это метод познания окружающей действительности. Этот метод направляется внутренними силами ребёнка и позволяет в короткие сроки овладеть первоначальными основными общечеловеческими ценностями. Возможно, игра прельщает ребенка своим многообразием ситуаций, требующих от него активного проявления индивидуальности, сообразительности, находчивости, творчества.

Существуют разные классификации игр. Чаще всего игры подразделяют на две большие группы: творческие и педагогические. С другой стороны, игры бывают предметные, сюжетные, подвижные, технические, дидактические. В свою очередь, сюжетные игры делятся на ролевые, режиссерские и игры-драматизации [28].

Педагогические игры разделяются по нескольким принципам:

1. Деление игр по виду деятельности на физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические;

2. По характеру педагогического процесса:

- обучающие, тренировочные, контролирующие, обобщающие;

- познавательные, воспитательные, развивающие;

- репродуктивные, продуктивные, творческие;

- коммуникативные, диагностические, профориентационные;

3. По характеру игровой методике педагогические игры делятся на: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, игрыдраматизации;

4. По предметной области выделяют игры по всем школьным циклам. По игровой среде, которая в значительной степени определяет специфику игровой технологии: различают игры с предметами и без них, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные, с различными средствами передвижения.

В игре формируются и развиваются многие особенности личности ребенка. Игра – это своеобразная школа подготовки к будущей жизни, к труду. В игре вырабатывается ловкость, находчивость, внимательность, гуманность.

Игра – это и школа общения для ребенка. Игра только внешне кажется беззаботной и легкой. А на самом деле она требует, чтобы играющий отдал ей максимум своей энергии, ума, выдержки, самостоятельности. Она подчас становится подлинно напряженным трудом и через усилие ведет к

удовольствию. Преодоление самого себя в условиях игры приносит ребенку истинное удовлетворение и развивает его личность [27].

В процесс игры, как и в другие виды деятельности, вовлекается вся личность ребенка: его психические познавательные процессы, воля, чувства, и эмоции, потребности и интересы: в игре ребенок активно действует, говорит, использует свои знания.

Игра как средство воспитания имеет свои особенности. Следует выделить требования, которые педагог должен учитывать при организации и проведении игр, направленных на воспитание нравственной ориентации у детей:

- свободное включение детей в игру;
- понимание детьми смысла и содержания игры, ее правил, идеи игровых ролей;
- учет жизненного опыта детей, совпадение игровых действий с содержанием поведения в реальных ситуациях;
- положительное воздействие игры на развитие эмоциональной, нравственной, волевой сфер ее участников;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- анализ проведенной игры, сопоставление имитационных действий с соответствующей областью реального мира.

В ходе проведения игры педагог может решать задачи, направленные на развитие самых разных нравственных качеств ребёнка с нарушением интеллекта (дружелюбие, доброжелательность, справедливость, честность, отзывчивость, гуманность, вежливость, милосердие, и др.).

Таким образом, в развитии личностного самоопределения у детей с нарушениями интеллекта игра имеет весьма существенное значение. Следует отметить ее роль, как в освоении предметного мира, так и мира человеческих отношений.

Игра – это вид деятельности ребенка. Игра протекает как деятельность осмысленная и целенаправленная. В силу этого ей присущи черты,

характерные для всякой деятельности: наличие цели, мотивов, средств реализации, планомерных действий, результата.

В процессе воспитания нравственных качеств у младших школьников с нарушением интеллекта целесообразно использовать сюжетно-ролевые игры. Так как выполняется определённая роль и ребёнок незаметно для себя усваивает и проявляет нравственные качества.

Таким образом, педагог, применяя те или иные методы воспитания, особую роль отводит формированию личностного самоопределения, которое выражается в нравственных поступках и привычках и тесно связано с формированием нравственных убеждений и чувств. Младшие школьники с нарушением интеллекта должны не только теоретически усвоить принципы и нормы морали, но и поступать в соответствии с этими принципами и нормами, критически оценивать свое поведение.

Выводы по первой главе

Самоопределение личности — абсолютно сознательная активность личности по выявлению и отстаиванию отчетливо субъектной позиции в ситуациях, не имеющих жестко нормативных решений. При этом самоопределение личности является не набором локальных решений, а представляет собой базово-стилевой способ реагирования на разнообразные жизненные обстоятельства, своего рода образ жизни.

В литературных источниках термин «самоопределение» употребляется в различных значениях. Так, говорят о самоопределении культурном, национальном, политическом, религиозном, экономическом и др. При этом нельзя не согласиться, что личностное самоопределение определяет развитие самоопределения социального и профессионального.

В психологическом плане самоопределившаяся личность - это «субъект, осознавший, что он хочет (цели жизненные планы, идеалы), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что он есть (свои личностные и физические свойства), что от него хочет или ждет коллектив, общество; субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений». Самоопределение, таким образом, это «относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества».

Известно, что младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к усвоению нравственных правил и норм. Стержнем воспитания, определяющим личностное самоопределение ребенка младшего школьного возраста, является формирование гуманистического отношения и взаимоотношений детей, опора на чувства, эмоциональную отзывчивость.

Помимо общих возрастных особенностей, у школьников с нарушением интеллекта имеется ряд особенностей, которые проявляются в ходе становления личностного самоопределения. Это:

1. Несформированная потребность в общении;
2. Трудности в овладении средствами общения (речью и социальноперцептивными навыками);
3. Сложности социализации (усвоения социальных норм и правил, формирования нравственной и моральной сфер личности);
4. Отсутствие достаточной саморегуляции, нарушение эмоциональноволевой сферы;
5. Трудности, конфликты, возникающие при общении с окружающими людьми.

Умственно отсталым, называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга. Олигофрения включает многообразную и многочисленную группу отклонений, в основе которых лежит недоразвитие головного мозга и всего организма. Умственно отсталые дети различаются степенью выраженности дефекта, измеряемой по тесту интеллекта Векслера в условных единицах. Умственно отсталые (слабоумные) дети – наиболее многочисленная категория аномальных детей. Они составляют примерно 1 – 3% от общей детской популяции. Дети с умственной отсталостью характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающимися в сфере познавательных процессов.

Умственная отсталость подразделяется на формы: легкую (IQ в пределах 50-69), умеренную (IQ в пределах 35-49), тяжелую (IQ в пределах 20-34), глубокую (IQ ниже 20).

Следует подчеркнуть, что в общей совокупности многообразных черт личности существенное место принадлежит эмоциям, которые оказывают влияние на любое проявление человеческой активности. Какие бы факторы ни определяли жизнь и деятельность человека, психологически действенными они становятся только тогда, когда проникают в сферу эмоциональных отношений.

В школьном возрасте эмоциональная сфера детей с интеллектуальными нарушениями, особенно в младших классах, характеризуется незрелостью и недоразвитием. Дети склонны к полярным, лишенным тонких оттенков эмоциям. Их эмоции поверхностны, неустойчивы, подвержены быстрым и нередко резким изменениям. У некоторых школьников наблюдается затянутость, инертность эмоциональных реакций, часто имеющих ярко выраженный эгоцентрический характер.

Изучив психолого-методическую и коррекционно-педагогическую литературу, можно говорить о том, что нарушение интеллекта требует

особого внимания с рождения. Необходимо своевременно выявить детей с нарушением интеллекта и разрабатывать занятия для развития элементарных коммуникативных навыков. Работать над личностными особенностями, формировать адекватный эмоциональный мир. Все это совокупное развитие поможет преодолеть коммуникативные трудности. А также немаловажное значение окажет на развитие речи сенсомоторное воспитание, как дополнение к физическому воспитанию.

Особое место среди средств развития личностного самоопределения младшего школьника занимает игра. Она является средством воздействия на сознание и чувства учащихся, а так же на их поведение. В ней заключена реальная возможность воспитывать и обучать ребенка незаметно, в радости.

Сущность игровой деятельности заключается в том, что в ней важен не результат, а сам процесс, процесс переживаний, связанных с игровыми действиями. Хотя ситуации проигрываемые ребенком, воображаемые, но чувства, переживаемые им, реальны.

Эта специфическая особенность игры несет в себе большие воспитательные возможности, так как, управляя содержанием игры, педагог может программировать определенные положительные чувства играющих детей. В игре совершенствуются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности и в этом ее основное очарование и лишь с очарованием высших форм творчества сравнимая прелесть.

Следует подчеркнуть, что игра – это метод познания окружающей действительности. Этот метод направляется внутренними силами ребёнка и позволяет в короткие сроки овладеть первоначальными основными общечеловеческими ценностями. Возможно, игра прельщает ребенка своим многообразием ситуаций, требующих от него активного проявления индивидуальности, сообразительности, находчивости, творчества.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Диагностика уровня личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта на констатирующем этапе

Процесс воспитания того или иного личностного качества занимает довольно продолжительное время. В этой связи диагностика личностного самоопределения младших школьников помогает учителю своевременно выявлять недостатки и отклонения в формировании личности ученика, учитывать его индивидуальные особенности и на этой основе осуществлять корректировку проводимой воспитательной работы.

Практическая часть работы по формированию личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта, была проведена в Казенном общеобразовательном учреждении ХМАО-Югры «Радужнинская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». В работе принимало участие 6 обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта из 2 класса.

Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе исследования нашей целью являлось определение уровня личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта, выявление поведенческого, эмоционального, когнитивного компонентов личностного самоопределения до начала эксперимента.

Поведенческий аспект связан с проявлением нравственного поведения, которое социально одобряемо и приемлемо. Поведенческий аспект

деятельности выявляется на основе рассуждений и выводов детей о предполагаемом поведении в ситуациях нравственного выбора и реального поведения в ходе эксперимента.

Эмоциональный аспект деятельности выявляется на основе эмоционального отношения учащихся к тем или иным жизненным ситуациям, изучения чувств, которые испытывает ребенок в ситуациях, значимых с точки зрения нравственности. Развитие эмоций связано с пониманием, выявлением, а также распознаванием различных эмоций и чувств человека. Социальное развитие детей непосредственно проявляется в их поступках.

Когнитивный аспект деятельности детей проявляется через их представления о ценностях и понимание нравственных норм. Когнитивный аспект характеризует рассуждения детей о нравственности, изменения в рассуждениях в процессе приобретения когнитивных навыков.

В качестве исходного материала, на котором изучался уровень личностного самоопределения младших школьников, были выбраны такие моральные качества, как доброжелательность, отзывчивость. Для диагностики нравственных качеств использовались следующие методы: наблюдение, беседа, а также, специальные методики.

Для диагностики эмоционального компонента нравственного сознания (эмоционального отношения к нравственным нормам) использовалась методика И.Б. Дермановой «Сюжетные картинки».

Ребенку давались картинки с изображением проявления нравственных качеств «доброжелательность» и «отзывчивость» и отрицательных поступков сверстников. Он должен был разложить картинки на две стопки и дать моральную оценку изображенным на картинке поступкам, что позволяло выявить отношение ребёнка к соответствующим нравственным нормам. Особое внимание уделялось оценке адекватности эмоциональных реакций ребенка на моральные нормы: положительная эмоциональная реакция (улыбка, одобрение и т. п.) на нравственный поступок и отрицательная

эмоциональная реакция (осуждение, негодование и т. п.) — на безнравственный.

Обработка результатов теста.

В результате испытуемый получает:

0 баллов—неправильно раскладывает картинки, эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют.

1 балл — ребенок правильно раскладывает картинки, но не может обосновать свои действия; эмоциональные реакции неадекватны.

2 балла — правильно раскладывая картинки, ребенок обосновывает свои действия; эмоциональные реакции адекватны, но выражены слабо.

3 балла — правильно раскладывая картинки, обосновывает свой выбор, называет моральную норму; эмоциональные реакции адекватны, яркие, проявляются в мимике, активной жестикуляции и т. д.

От 0-1 балла - низкий уровень, 2 балла – средний, 3 балла – высокий.

При обработке результатов получились следующие данные, представленные в таблице 1.

Таблица 1 - Уровень сформированности эмоционального компонента личностного самоопределения на констатирующем этапе

Ф.И. испытуемого	Баллы	Результат	Уровень эмоционального компонента
Денис С.	0	Неправильно разложил картинки, эмоции отсутствовали	Низкий
Дарья К.	2	Правильно разложила и объяснила свои действия, эмоций не выражала	Средний
Екатерина Р.	2	Правильно разложила и объяснила свои действия, эмоций не выражала	Средний
Ксения Г.	1	Правильно разложил картинки, но не могла объяснить	Низкий
Лилиана Р.	2	Правильно разложила и объяснила свои действия, эмоций не выражала	Средний
Настя Л.	2	Правильно разложила и объяснила свои действия, эмоций не выражала	Средний

Результаты наглядно представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 - Уровень сформированности эмоционального компонента на констатирующем этапе

По результатам видим, что два ребёнка (33.2%) имеют низкий уровень эмоционального отношения к нравственным нормам и четыре ребёнка (66.4%) средний уровень. Высокого уровня никто не достиг.

На осознание проверяемых нравственных норм применялась методика И.Б. Дермановой «Закончи историю» (когнитивный аспект личностного самоопределения).

Педагог предлагала: «Я буду тебе рассказывать истории, а ты их закончи».

История 1. Дети на перемене строили игрушечный город. Гуля стояла и смотрела на играющих. К ребятам подошла учительница и сказала: «Скоро начнётся урок. Пора складывать кубики в коробки. Попросите Гулю помочь вам». Тогда Гуля ответила...

Что ответила Гуля? Почему? Как она поступила? Почему?

История 2. Кате на день рождения мама подарила красивую куклу. Катя стала с ней играть. Тут подошла к ней ее младшая сестра Вера и сказала: «Я тоже хочу поиграть с этой куклой». Тогда Катя ответила...

Что ответила Катя? Почему? Как поступила Катя? Почему?

В ходе беседы выяснилось, что в первой ситуации никто из ребят не предложил помочь убрать кубики. Приведем примеры ответов.

Денис: «Не надо помогать. Она ведь не играла. Поступила правильно».

Катя: «Она не будет убирать. Потому что не играла вместе с ними. Поступила правильно».

Во второй ситуации доброжелательность проявили 4 человека (поиграй, только не сломай. Поиграй, только не долго).

Ответы детей занесены в протокол (таблицы 2 – 7).

Таблица 2 – Протокол 1. Даша К. – 2 балла. Ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку

Заданные вопросы	№1	№2	№3	№4
Что ответила?	Хорошо, я помогу.	Возьми, пожалуйста, только не сломай, хорошо?	Пожалуйста, бери мне не жалко	Давай помогу, мне не трудно
Почему?	Потому что надо помогать другим.	Она ведь маленькая, ей тоже хочется поиграться с куклой.	Потому что Люба помогла	
Как поступила....?	Правильно	Хорошо	Хорошо	Правильно. Откликнулся на чужую беду
Почему?	Потому что это добрый поступок			

Таблица 3 – Протокол 2. Катя Р. - 1 балл. Оценивает поведение детей как положительное или отрицательное (правильное или неправильное, хорошее или плохое), но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует

Заданные вопросы	№1	№2	№3	№4
Что ответила?	Я не буду помогать вам	Я ещё сама не поиграла, потом тебе дам	Возьми, у меня ещё есть	Пройдёт

Почему?	Потому что я не играла с вами		Потому что я могу потом у него тоже что-то взять	Он торопится
Как поступила....?	Правильно	Хорошо	Хорошо	
Почему?				

Таблица 4 – Протокол 3. Денис С. - 1 балл. Оценивает поведение детей как положительное или отрицательное (правильное или неправильное, хорошее или плохое), но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует

Заданные вопросы	№1	№2	№3	№4
Что ответила.....?	Я не буду убирать	Не дам	Поделиться	Сама соберёт
Почему?	Потому что не играл	Моя игрушка	Карандаш не жалко	
Как поступила....?	Хорошо	Хорошо	Хорошо	
Почему?		Это моя. Пусть ему другую купят	У меня их много. Я не люблю рисовать	

Таблица 5 – Протокол 4. Настя Л. - 2 балла. Ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку

Заданные вопросы	№1	№2	№3	№4
Что ответила.....?	Помогу наверно	Поиграй, только недолго	Он ему даст	Помогу
Почему?	смотря как попросят	Потому что сестра. А у неё ещё есть много кукол	Надо выручать	
Как поступила....?	Правильно	Хорошо	Хорошо	Хорошо
Почему?	Потому, что хочет сделать доброе дело			Пожалел

Таблица 6 – Протокол 5. Лилиана Р. - 2 балла. Ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку

Заданные вопросы	№1	№2	№3	№4
Что ответила?	Нет, я не буду помогать	Поиграй, только не сломай	Да пожалуйста, бери хоть какой	Поможет
Почему?	Сами пусть убирают, они ведь играли		Ему не жалко было	Девочкам надо помогать
Как поступила....?	Наверно плохо	Хорошо	Хорошо	Хорошо
Почему?	А почему она должна убирать, она ведь не играла с ними?	Она добрая	Потому что они друзья, надо помогать друзьям	

Таблица 7 – Протокол 6. Ксюша Г. – 1 балл. Оценивает поведение детей как положительное или отрицательное, но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует

Заданные вопросы	№1	№2	№3	№4
Что ответила?	Нет	Я тебе другую куклу дам, ладно?	Возьми, только весь не искрась	Поможет
Почему?	Потому, что я не играла	Она может, что то сделать с куклой с новой, а старую не жалко	А когда у него закончится, можно будет у него взять	
Как поступила....?	Хорошо	Хорошо	Хорошо	Хорошо
Почему?				

При обработке результатов получились следующие данные (таблица 8).

Таблица 8 - Уровень сформированности когнитивного аспекта личностного самоопределения на констатирующем этапе

Ф.И. испытуемого	Баллы	Действия детей	Уровень когнитивного компонента
Денис С.	1	Оценивает поведение детей как правильное или неправильное, хорошее	Низкий

		или плохое, но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует	
Дарья К.	2	Ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку	Средний
Екатерина Р.	2	Ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку	Средний
Ксения Г.	1	Оценивает поведение детей как правильное или неправильное, хорошее или плохое, но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует	Низкий
Лилиана Р.	2	Ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку	Средний
Настя Л.	1	Оценивает поведение детей как правильное или неправильное, хорошее или плохое, но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует	Низкий

Результаты наглядно представлены на рисунке 2.

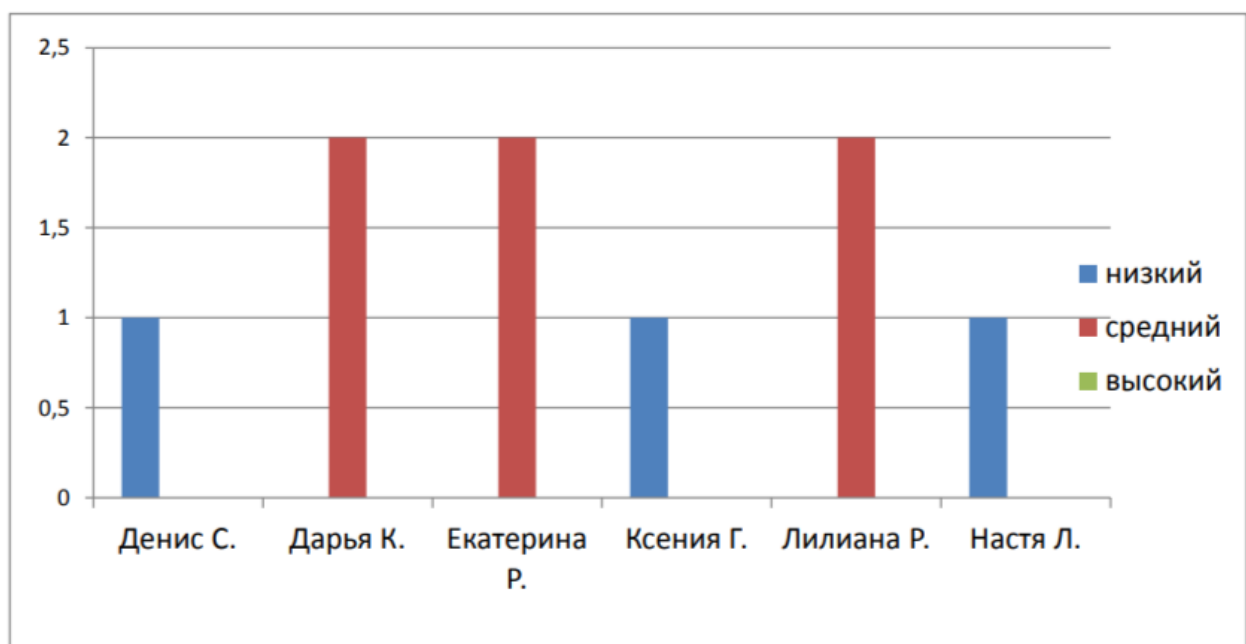


Рисунок 2 - Уровень сформированности когнитивного аспекта на констатирующем этапе

Низкий уровень когнитивного компонента имеют три человека (50%) и средний уровень знаний у трёх человек (50%).

Для выявления поведенческого аспекта таких качеств, как «доброжелательность и «отзывчивость» мы использовали методику Н.Е. Щурковой «Размышляем о жизненном опыте».

Ребятам предлагалось ответить на вопросы, выбрав правильный, по их мнению, вариант ответа. Например: твои соседи переезжают на новую квартиру. Они пожилые и им трудно переносить вещи. Как ты поступишь?

- а) предложу свою помощь;
- б) я не вмешиваюсь в чужую жизнь;
- в) если попросят, я, конечно, помогу.

Другая ситуация: ты опаздываешь в школу. На улице видишь, что кому-то стало плохо. Что ты сделаешь?

- а) потороплюсь в школу, не буду останавливаться;
- б) если кто-то бросится на помощь, я тоже пойду;
- в) звоню по телефону 03, останавливаю прохожих...

Результаты представлены на рисунке 3.



Рисунок 3 - Уровень сформированности поведенческого аспекта на констатирующем этапе

По результату диагностики видно, что низкий уровень у двух человек (33.2%), четыре человека (66.4%) имеют средний уровень поведенческого

аспекта личностного самоопределения. Результаты уровня воспитанности видим в таблице 9.

Таблица 9 - Сводная таблица результатов констатирующего этапа

Имя испытуемого	Эмоциональный аспект	Когнитивный аспект	Поведенческий аспект	Уровень личностного самоопределения
Даша К.	Средний	Средний	Средний	Средний
Ксюша Г.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Лилиана Р.	Средний	Средний	Средний	Средний
Екатерина Р.	Средний	Средний	Средний	Средний
Денис С.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Настя Л.	Средний	Низкий	Средний	Средний

Как видно из данных, представленных в таблицах, дети находятся в основном на среднем и низком уровне личностного самоопределения и имеют не достаточно четко сформированные знания и представления о личностных качествах и их реальном проявлении.

Помимо этого, проводилось наблюдение за реальным поведением детей. Оно показало, что учащиеся часто при взаимодействии друг с другом нарушают нравственные нормы, хотя и знают о том, что поступают не правильно. Это может быть связано с недостаточно развитым мышлением, когда ребенок с интеллектуальным нарушением не может оценить последствия поступка, его перспективу, а также последствие его выбора для другого человека.

Следует отметить и то, что дети в ситуации выбора, когда от их поведения зависит благополучие другого, склонны ущемлять интересы других, но не собственные.

Можно сделать вывод, что необходима специальная работа как по разъяснению сущности нравственных понятий «доброжелательность» и «отзывчивость», так и по формированию данных качеств в реальном поведении.

В качестве основного средства воспитания была выбрана игровая деятельность.

2.2 Формирование личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта на формирующем этапе посредством игровой деятельности

Цель формирующего этапа эксперимента – проведение игр, направленных на формирование личностного самоопределения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

В процессе игры учащиеся с нарушением интеллекта могут усвоить значительный объём знаний об основных моральных нормах и правилах. В совместных действиях дети переживают радость успеха или горечь поражений, учатся помогать друг другу. Важно отметить, что в игре дети переживают настоящие чувства, на основе которых рождаются товарищество, дружба, взаимопомощь, сопереживание, отзывчивость, милосердие.

Игра с нравственным содержанием – это средство создания благоприятных условий для развития культуры взаимодействия детей, формирования нравственных основ поведения. В процессе игровой деятельности ребенок приобретает новый социальный опыт, который переносит в жизнь. Особенно актуально проведение подобных игр для детей с нарушением интеллекта.

Игры проводились один раз в неделю во внеурочное время, продолжительностью 35 минут. Продолжительность формирующего этапа – 5 месяцев.

Наибольшее внимание уделялось таким личностным качествам, которые, на наш взгляд, являются наиболее значимыми для данного возраста. Это доброжелательность и отзывчивость. Для этого проводились следующие

игры: «Добрый след», «Необитаемый остров», «Дружные семейки», «Поможем Красной Шапочке», «Дорогою добра», «Угадай, кто это?», «Цветик-семицветик», «Мои поступки».

Перед началом каждой игры проводилась беседа с детьми о сущности того или иного личностного качества. Учитывая особенности восприятия и мышления детей с нарушениями интеллекта, во время беседы приводились примеры проявления данных качеств, связанные с их повседневной жизнью и деятельностью.

С целью формирования и развития данных качеств нами использовались сюжетно-ролевые игры. Особенностью этих игр является то, что выполнение роли помогает ребенку незаметно для себя проявлять определенные качества, а затем, переносить их в реальную жизнь. Также, обращалось внимание на реальные взаимоотношения детей в процессе подготовки и проведении игры.

Благодаря беседе в начале игры, дети усваивали нужные понятия и старались придерживаться их в ходе игры. После окончания игры с детьми обсуждалось: понравилась ли им игра, какие чувства они испытывали во время этой игры, что понравилось больше всего и почему?

Особое внимание уделялось Денису С. и Ксюше Г. с самым низким показателем личностного самоопределения.

Приведем некоторые примеры игр, направленных на формирование личностного самоопределения.

Игра «Дорогою добра».

Цель: формирование представлений детей о таких нравственных качествах как «доброжелательность», «доброта».

Дети, в процессе игры, усваивали нравственное правило: если хочешь, чтобы к тебе относились хорошо, то поступай так же.

В начале игры детям зачитывалось письмо с просьбой о помощи. На страну Доброжители напала фея зла и не даёт жителям спокойно жить, совершая злые дела. Жители города просят о помощи.

Детям предлагалось представить злую фею, как она выглядит, и какие злые дела может творить. В роли злой феи согласилась выступить Ксюша Г. Сначала, она приняла образ бабы-яги и сказала, что если ей не будут подчиняться, она всех жителей оставит без еды и тепла. Потом, был задан вопрос, как, по мнению детей, может выглядеть фея зла? Дети отвечали, что это некрасивый человек, одет во всё чёрное. Затем, появилась Ксюша в красивом платье и потребовала, чтобы ей подчинялись, несли красивые наряды, а кто не принесёт, тех превратит в чудовищ. Задавался тот же вопрос, и дети пришли в замешательство. После небольшой беседы, вместе пришли к выводу, что внешность обманчива. Детям было предложено привести примеры недобрых поступков, которые совершали они сами и которые совершались по отношению к ним. Задавался вопрос, что вы чувствовали при этом? А что помогает в борьбе со злом? (Добрые дела, добрые поступки).

Затем, детям предлагалось спасти жителей города. Для этого нужно было стать добрыми волшебниками. Все вместе решали, как может выглядеть добрый волшебник (должен быть красивым, вежливым, нарядным) и какие дела он может совершать. Обращалось внимание детей, что внешняя красота и доброта не одно и то же. Дети брали на себя разные образы и называли примеры своих добрых дел и тех, которые совершили по отношению к ним.

Денис привёл пример своего доброго дела: «Я всю зиму чистил дорожки от снега бабушке соседке». А Даша рассказала о добром деле по отношению к ней: когда она упала с велосипеда и сильно ушибла ногу, ей помогли добраться до дома. Педагог уточняла, что дети чувствовали при этом. Вместе делали вывод, что лучше совершать: добро или зло? Что обозначает такое качество как «доброжелательность»? Какие дела совершает доброжелательный человек?

Детям было предложено перевоспитать фею зла с помощью добрых дел. Для этого решено было подарить злой фее корзину с волшебными

цветами, на которых дети написали бы добрые пожелания, которые она должна была выполнить. И каждый раз, выполняя его она, становилась бы более доброй.

Дети разделились на пары, взяли цветы и каждый в своей группе должен был сыграть злую фею и доброжителя. И тут возникло разногласие, никто не хотел быть в паре с Денисом, потому, что он всех обижает. Видно было, что Денис расстроен. Тогда Даша К. сказала: «Ну ладно, встану с тобой, если дежурить сможешь».

На некоторых цветах были пожелания: чтобы люди были счастливы, чтоб никто не болел и т.д. У ребят возникло затруднение как это можно показать. Стали вместе разбирать: «Может быть, чтобы никто не болел, фея даст витамины» – предложила Даша». В другой группе возникла сложность, как показать счастье. Долго спорили, решили, что фея посадит много цветов и подарит всем шарики.

Был задан вопрос, что должны, при этом, говорить доброжители?

Ответы были разные:

- Мы тебя прощаем, а если ещё будешь нам мешать, выгоним из города, - предложил Денис.

- Ты стала такой доброй, останься с нами, мы будем с тобой дружить! - предложила Ксюша.

Чтобы закрепить смысл слова добро, детям было предложено дописать слова, которые начинались с добро... (доброжелательность, добролюбие, добросердечность, доброта, добродушие, добромир...).

Дальше делались выводы: внешность - обманчива, она не всегда соответствует поступку. Если ты сам будешь доброжелателен к другим, то к тебе будут относиться так же. Предлагалось вспомнить сказки, где встречаются герои, которые доброжелательны и совершают добрые поступки по отношению к другим. Объяснить, почему они совершали свои добрые поступки.

Катя: « Я вспомнила про Золушку. Она всегда делает всем добро, даже на зло отвечает добром. И не думает о награде».

Лиана: « Иван – Царевич. Он тоже всех выручал и ничего взамен не просил. Звери сами ему помогали, потому что он добрый, они это чувствуют».

Затем, детям предлагалось связать полученные знания с собственным поведением и ответить на вопрос: «А как вы думаете, каких дел вы совершаете больше, добрых или злых, доброжелательны ли вы?» Все назвали себя доброжелательными.

Но, следует помнить, что особенность этих детей в том, что они не могут оценивать себя объективно. Педагог предложила в классе поставить две коробочки жёлтого и чёрного цвета и опускать записки в течение месяца, отмечая в них какие дела совершались. Затем, проводилось обсуждение добрых дел (я помогаю маме, помог воспитателю донести сумку, почистил собаку от репьев) и не добрых (я толкнул Витю, он меня обзывал; изрисовала портфель у Ксюши, я выменяла своё яблоко на её заколку, а потом она её забрала).

Положительно, что добрых дел оказалось больше. Дети различают добро и зло, и свои поступки стали определять более правильно.

Игра «Поможем Красной Шапочке».

Цель: раскрыть сущность понятия «отзывчивость», воспитывать желание проявлять отзывчивость по отношению к людям.

В класс заходит грустная Красная Шапочка (Роль Красной шапочки исполнила Ксюша). Ребята спрашивают, почему она такая грустная. Оказалось, что она потеряла свою корзинку и не может её найти.

Педагог предлагает утешить ее и помочь Красной Шапочке. Учитель: «Ребята, а как можно утешить девочку?» (Сказать ей много хороших слов).

«Не плачь, Красная Шапочка, мама тебе новую купит, лучше старой», – предложил Денис. «А я бы предложила вместе поискать её корзинку», – ответила Катя.

Дети говорили много хороших слов в адрес Красной Шапочки. В ответ Красная Шапочка поблагодарила ребят за поддержку и попросила о помощи.

Все ищут корзинку и находят. Красная шапочка радуется, благодарит ребят, предлагает дружить и вместе оказывать помощь тем, кто попал в беду.

В корзинке Красной Шапочке лежат записки с ситуациями, требующими оказания помощи. Например:

- Ты гулял во дворе с ребятами, кто-нибудь из ребят упал и сильно ушиб ногу. Твои действия?

- Все дети на перемене были заняты делами, одни рисовали, другие играли в настольную игру, только одна Таня сидела очень грустная. Что бы ты сделал?

- Твои знакомые ребята обижают малыша. Как бы ты поступил?

Каждая ситуация разбирается, каждый говорит о своих действиях.

Потом Красная Шапочка благодарит детей, говорит, что дети в классе отзывчивые и внимательные и чтобы в дальнейшем оставались такими же.

Подводится итог.

- Какое настроение было у Красной Шапочки, когда она пришла в класс? (Грустное)

- Какое настроение было, когда она уходила? (Весёлое)

- А как вы себя чувствовали, когда увидели девочку? (Захотелось помочь)

- А какие ощущения у вас сейчас? (Гордое, хорошее, радостное, я молодец)

- Почему? (Нас похвалили; мы смогли помочь).

Вывод: чтобы проявить отзывчивость, недостаточно не совершать плохих поступков. Необходимо оказывать помощь. И не только тогда, когда о помощи просят, а тогда, когда вы видите, что она необходима.

Быть отзывчивым – это делать добрые поступки и не ждать в ответ того же. Быть отзывчивым – значит не требовать за добрые поступки вознаграждения.

Следует отметить, что в процессе игры дети вели себя спокойно, слушали друг друга. Никто не выкрикивал. Даже Денис спокойно соглашался с мнением других ребят, или предлагал свою версию. Раньше он помощь ни от кого не принимал, находился в стороне, с ребятами не играл. Кричал на детей. Грубил.

Игра «Дружные семейки». Цель: формирование и развитие нравственных качеств, таких как дружелюбие, отзывчивость.

В ходе игры педагог предлагает детям вспомнить, что такое дружба. Денис считает, что дружба это когда делишься с другом чем-нибудь, не ссоришься с ним и не ругаешься. Ксюша думает, что это когда можно поделиться с кем-то секретом и его не расскажут другим. Даша ответила, что сильно привязана к своей подруге, а когда они ссорятся, на душе становится плохо.

Учитель обращает внимание на то, что друзья всегда должны помогать друг другу. Затем, уточняется понятие «дружелюбие» и «отзывчивость». Среди ответов детей преобладали следующие: «Дружелюбие - это значит любить, дружить, быть дружелюбным, заводить друзей, совершать добрые поступки. Отзывчивость – это значит быть внимательным, общительным, гостеприимным, заботиться о родных и друзьях, уважать взрослых».

После этого, детям было предложено поиграть, побыть дружными семейками, но для начала вспомнить правила поведения в команде, такие как: уважать своих товарищей, когда не согласен – предлагать свои варианты, прислушиваться друг к другу, быть внимательными, помогать членам команды. Затем были заданы вопросы: Бывали ли вы внимательны к настроению, самочувствию своих одноклассников? Что нужно сделать, чтобы улучшить настроение другу? После обсуждения, семейкам были предложены ситуации на оказание посильной помощи.

1. Коля расстроен, потому что...
2. Лена пришла в школу с плохим настроением, потому что...
3. Дима рассердился, потому что не ...

4. Света расплакалась из-за ...

Команды по очереди заканчивали предложение и давали советы как помочь.

Команда Даши: «Коля расстроен, потому, что у него пропала собака. Ребята после школы решили помочь её поискать».

Команда Кати: «Коля расстроен, потому, что по дороге в школу он порвал курточку. Девочки решили помочь ему её зашить».

В следующем задании дети с помощью листочков озеленяли свои семейные деревья. Каждый листочек, взятый из корзины добрых дел, символизировал хорошее дело, которым можно было бы порадовать кого-то из друзей. Дети по одному подходили к корзине, коротко рассказывали о каком-либо добром деле ради друга или близкого человека, брали листочек и прикрепляли его к своему дереву.

- Посмотрите, какими зелеными стали ваши деревья! Они останутся такими и будут ещё зеленее, если будете дружелюбными, отзывчивыми. И ваша жизнь будет проходить радостнее. И наоборот, ваше дерево высохнет, если вы будете ссориться друг с другом, не будете помогать друг другу.

Теперь командам предлагалось придумать и показать свои ситуации, в которых бы проявлялись такие качества как «дружелюбие» и «отзывчивость». После показа сценок было обсуждение.

Помимо рассмотренных игр, были проведены и другие игры, направленные на формирование личностного самоопределения (см. Приложение).

Наблюдая за детьми в повседневной жизни и входе игр, можно сделать выводы, что дети стали спокойнее договариваться между собой, шли на уступки, переживали за общее дело, поддерживали словами, подбадривали друг друга. На переменах, дети разыгрывали похожие ситуации и находили выход из проблемы. Стало меньше агрессии в отношении друг друга, физической и вербальной. Самый агрессивный ребенок Денис перестал мешать играющим, а иногда старался помочь.

Дети стали понимать состояние, настроение человека по выражению его лица, интонациям речи, движениям, эмоциональным реакциям. Стали сами выражать эмоции, хотя до этого игра проходила, в основном, без эмоциональных проявлений.

Таким образом, игра упорядочивает не только поведение ребёнка, но и его внутреннюю жизнь, помогает понять себя, своё отношение к окружающим; В игре ребёнок учится контролировать и оценивать себя, осознавать правильность своих поступков.

2.3 Анализ результатов проведенной опытно-экспериментальной работы на контрольном этапе эксперимента

Цель контрольного этапа эксперимента - проверка эффективности проделанной работы.

Для проверки эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы применялись те же диагностические методики, что и на первом этапе. Также, дополнительно, проводилось наблюдение за поведением обучающихся в разнообразной деятельности. Как показало повторное исследование, у большинства младших школьников по-прежнему преобладает средний уровень развития личностного самоопределения и ориентиров, соблюдение нравственных норм и правил еще недостаточно устойчивое. Но в экспериментальной группе уже отсутствуют дети с низким уровнем личностного самоопределения. Появился высокий уровень личностного самоопределения.

Методика И.Б. Дермановой «Сюжетные картинки». Цель: предназначена для изучения эмоционального отношения к нравственным нормам и определения умения различать формируемые качества и плохие поступки.

На рисунке 4 контрольного этапа видно, что средний уровень достиг 83%. Низкого уровня не стало. Появился высокий – 17%.



Рисунок 4 - Уровень сформированности эмоционального компонента на контрольном этапе

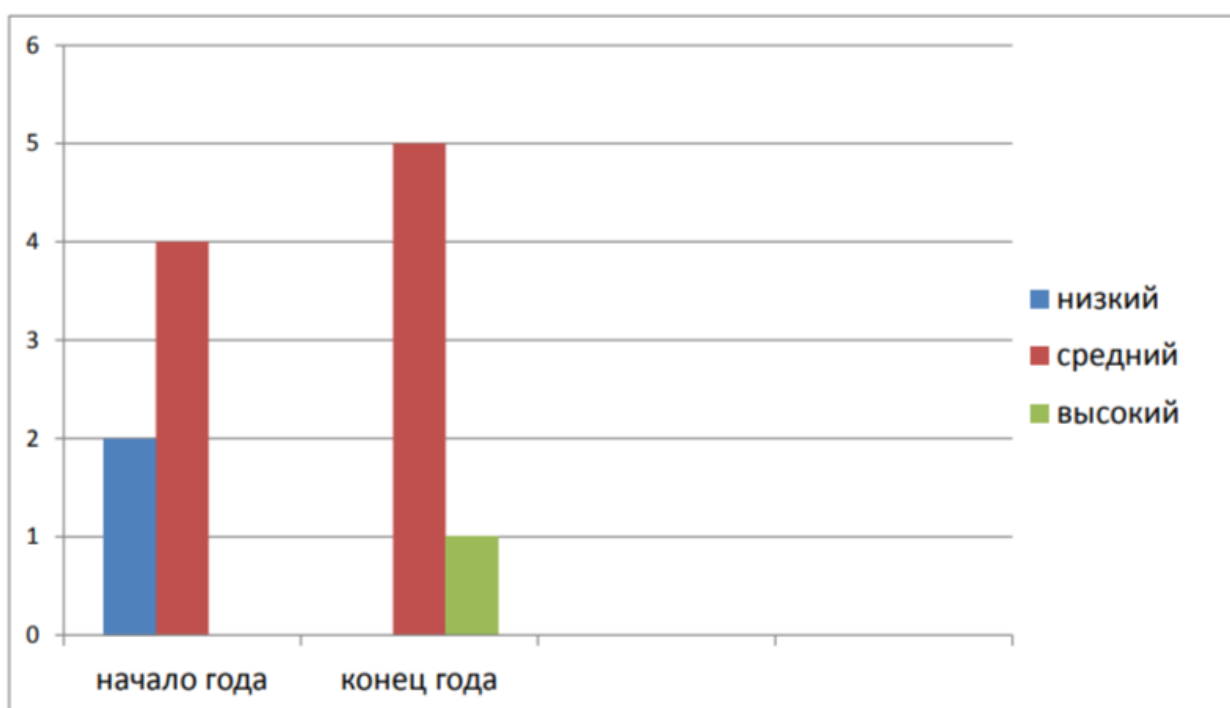


Рисунок 5 - Уровни сформированности эмоционального компонента на констатирующем и контрольном этапе

Сравнительный анализ диаграммы, представленный на рисунке 5, показывает, что на конец работы, средний уровень эмоциональный

компонента личностного самоопределения повысился на 16.6 %. У детей появился эмоциональный отклик на поступки.

Методика И.Б. Дермановой «Закончи историю».

Цель: изучение степени осознания детьми нравственных норм (когнитивный аспект).

Анализируя полученные данные (рисунок 6), можно сделать вывод, что не стало низкого уровня, но появился высокий. Повысили свои результаты Ксюша и Денис. Дети научились давать оценку поступкам, это выражалось в том, что они применяли более конкретную формулировку действий с указанием на качества, проявляемые личностью, в отличие от прежнего простого деления поступков на плохие и хорошие. Даша К. показала хороший результат, называя не только качества, но и объясняя свою мотивацию.

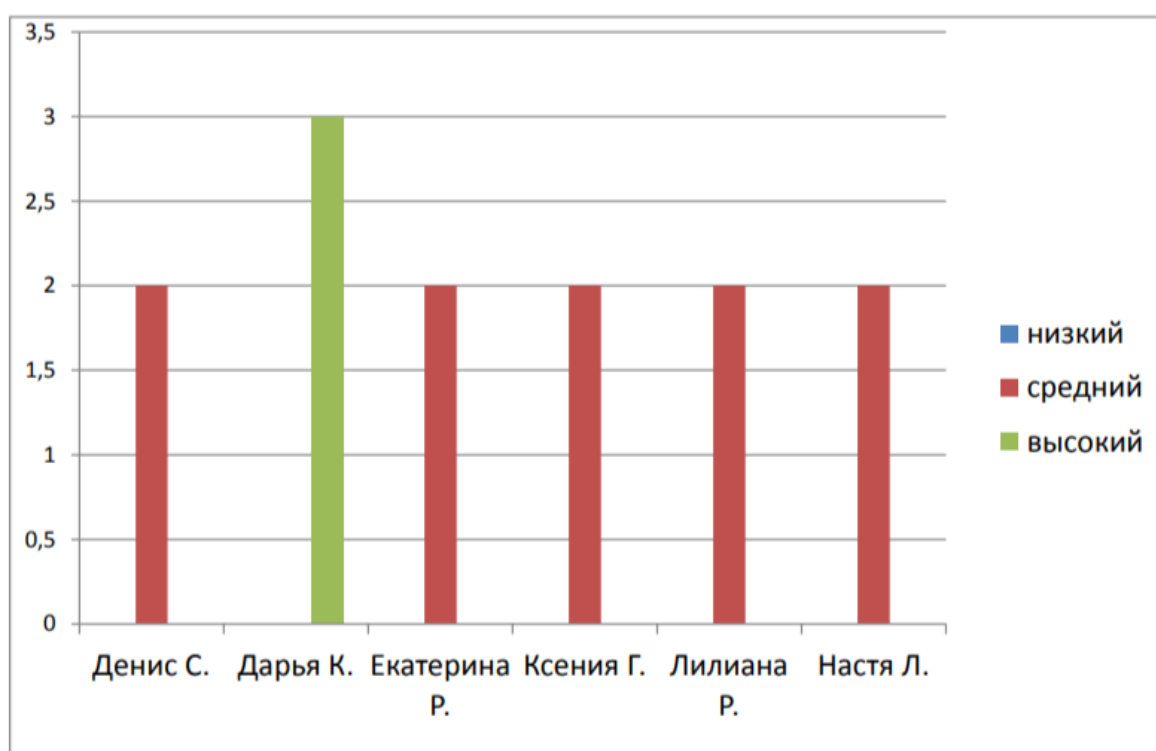


Рисунок 6 - Уровень сформированности когнитивного компонента на контрольном этапе

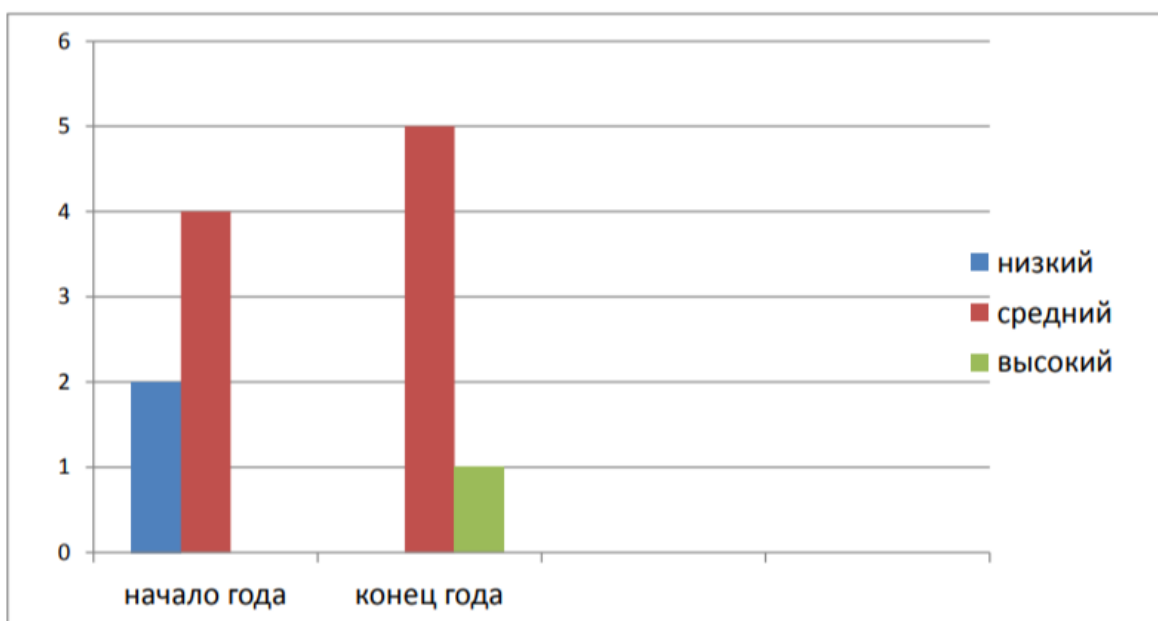


Рисунок 7 - Уровни сформированности когнитивного компонента на констатирующем и контрольном этапе

Сравнительный анализ диаграммы (рисунок 7) показывает, что на конец работы, средний уровень когнитивного компонента нравственной воспитанности повысился на 16.6%. Появился высокий уровень, что составил 16.6%.

Методика Н.Е. Щурковой «Размышляем о жизненном опыте». Цель: изучение поведенческого компонента личностного самоопределения.

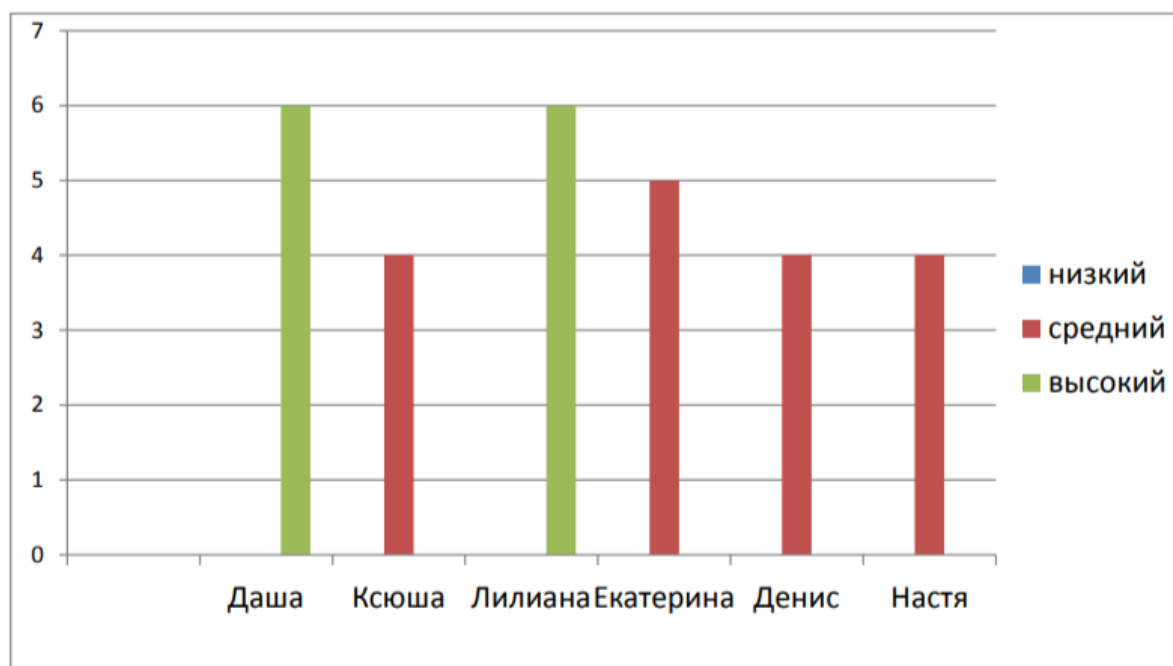


Рисунок 8 - Уровень поведенческого компонента на контрольном этапе

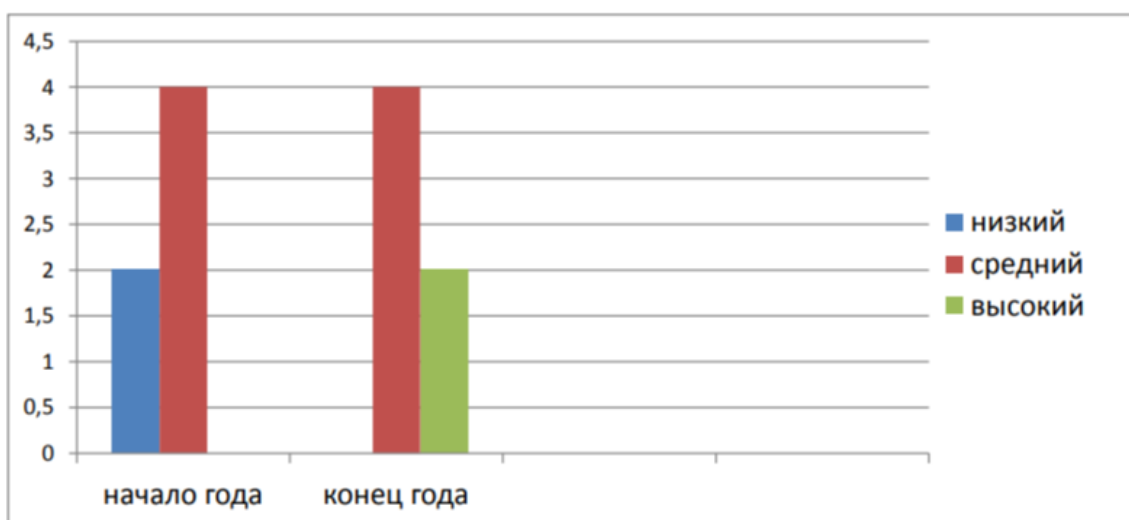


Рисунок 9 - Уровни сформированности поведенческого компонента на констатирующем и контрольном этапе

Из сравнительного анализа диаграмм (рисунок 8 и рисунок 9) видно, что 4 человека имеют средний уровень поведенческого компонента (66.4%), у двух человек формируется высокий уровень (33.2%). Низкий уровень отсутствует.

Изменились взаимоотношения детей в группе. Они стали добрее друг к другу, вежливее, дружелюбнее, доброжелательнее. На уроках и во внеурочное время стали чаще оказывать помощь друг другу.

Сравним показатели уровней сформированности личностного самоопределения на начало и конец работы (таблица 10).

Таблица 10 - Сравнительный анализ результатов первичной и вторичной диагностики

И. Ф.	1.Эмоциональный аспект		2.Когнитивный аспект		3.Поведенческий аспект		4.Уровень воспитанности	
	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
Даша К.	Средний	Высокий	Средний	Высокий	Средний	Высокий	Средний	Высокий
Ксюша Г.	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Средний
Лилиана Р.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний
Екатерина Р.	Средний	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний	Средний	Средний
Денис С.	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Средний
Настя Л.	Средний	Средний	Низкий	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний

Изменение произошло по всем аспектам. Обработка данных представлена в сравнительной таблице 11.

Таблица 11 - Сводная таблица результатов уровня личностного самоопределения

№	Имя, фамилия	1. Эмоциональный аспект		2.Когнитивный аспект		3.Поведенческий аспект		4.Уровень воспитанности	
		Начало года	Окончание года	Начало года	Окончание года	Начало года	Окончание года	Начало года	Окончание года
1	Даша К.	2	3	2	3	2	3	2	3
2	Ксюша Г.	1	2	1	2	1	2	1	2
3	Лилиана Р.	2	2	2	2	2	3	2	2
4	Катя Р.	2	2	2	3	2	2	2	2
5	Денис С.	1	2	1	2	1	2	1	2
6	Настя Л.	2	2	1	2	2	2	2	2
	средний балл	1,6	2,1	1,5	2,3	1,6	2,3	1,6	2,1

Результаты наглядно представлены в диаграмме на рисунке 10.

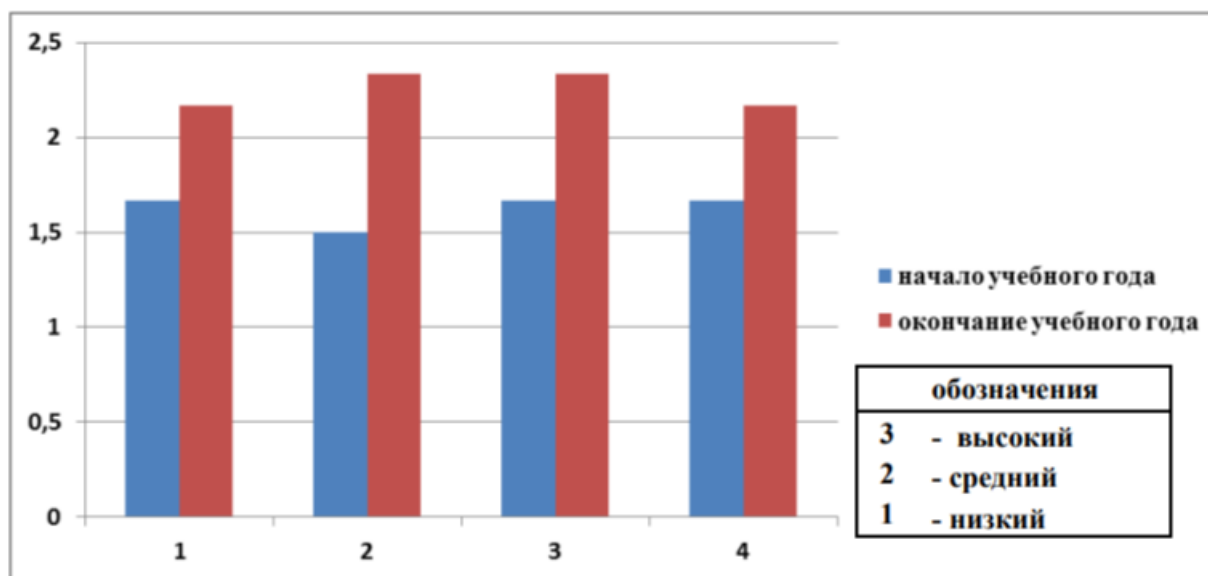


Рисунок 10 - Уровень личностного самоопределения на начало и конец работы

Таким образом, результаты контрольного этапа практической работы позволяют сделать вывод, что игра является эффективным средством формирования личностного самоопределения и представлений учащихся о нравственных нормах и ценностях, а также способствует воспитанию нравственных качеств младших школьников нарушением интеллекта.

Выводы по второй главе

Практическая часть работы по формированию личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта, была проведена в Казенном общеобразовательном учреждении ХМАО-Югры «Радужнинская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». В работе принимало участие 6 обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта из 2 класса.

Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе исследования нашей целью являлось определение уровня личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта, выявление поведенческого, эмоционального, когнитивного компонентов личностного самоопределения до начала эксперимента.

Поведенческий аспект связан с проявлением нравственного поведения, которое социально одобряемо и приемлемо. Поведенческий аспект деятельности выявляется на основе рассуждений и выводов детей о предполагаемом поведении в ситуациях нравственного выбора и реального поведения в ходе эксперимента.

Эмоциональный аспект деятельности выявляется на основе эмоционального отношения учащихся к тем или иным жизненным ситуациям, изучения чувств, которые испытывает ребенок в ситуациях, значимых с точки зрения нравственности. Развитие эмоций связано с пониманием, выявлением, а также распознаванием различных эмоций и чувств человека. Социальное развитие детей непосредственно проявляется в их поступках.

Когнитивный аспект деятельности детей проявляется через их представления о ценностях и понимание нравственных норм. Когнитивный аспект характеризует рассуждения детей о нравственности, изменения в рассуждениях в процессе приобретения когнитивных навыков.

Формирующий этап включал проведение специально подобранных игр с целью формирования личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика и анализ полученных результатов. Было установлено, что учащиеся с нарушением интеллекта стали более терпимы и доброжелательны по отношению друг к

другу, стали чаще проявлять положительные моральные качества в общении друг с другом.

Анализируя результаты опытной работы, можно сказать, что специальная, целенаправленная работа по формированию личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта была необходима. Учитель должен создавать благоприятные условия для воспитания нравственных чувств и представлений. Формировать личностные качества детей, используя для этого разнообразные средства и методы.

Эффективным средством формирования личностного самоопределения является игровая деятельность. В игре ребенок усваивает нравственные ценности, тренируется в проявлении личностных качеств.

Результаты практической работы убеждают в значимости игры как эффективного средства воспитания личности младшего школьника с нарушением интеллекта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что Самоопределение личности — абсолютно сознательная активность личности по выявлению и отстаиванию отчетливо субъектной позиции в ситуациях, не имеющих жестко нормативных решений. При этом самоопределение личности является не набором локальных решений, а представляет собой базово-стилевой способ реагирования на разнообразные жизненные обстоятельства, своего рода образ жизни.

В литературных источниках термин «самоопределение» употребляется в различных значениях. Так, говорят о самоопределении культурном, национальном, политическом, религиозном, экономическом и др. При этом нельзя не согласиться, что личностное самоопределение определяет развитие самоопределения социального и профессионального.

В психологическом плане самоопределившаяся личность - это «субъект, осознавший, что он хочет (цели жизненные планы, идеалы), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что он есть (свои личностные и физические свойства), что от него хочет или ждет коллектив, общество; субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений». Самоопределение, таким образом, это «относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества».

Известно, что младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к усвоению нравственных правил и норм. Стержнем воспитания, определяющим личностное самоопределение ребенка младшего школьного возраста, является формирование гуманистического

отношения и взаимоотношений детей, опора на чувства, эмоциональную отзывчивость.

Помимо общих возрастных особенностей, у школьников с нарушением интеллекта имеется ряд особенностей, которые проявляются в ходе становления личностного самоопределения. Это:

1. Несформированная потребность в общении;
2. Трудности в овладении средствами общения (речью и социальноперцептивными навыками);
3. Сложности социализации (усвоения социальных норм и правил, формирования нравственной и моральной сфер личности);
4. Отсутствие достаточной саморегуляции, нарушение эмоциональноволевой сферы;
5. Трудности, конфликты, возникающие при общении с окружающими людьми.

Умственно отсталым, называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга. Олигофрения включает многообразную и многочисленную группу отклонений, в основе которых лежит недоразвитие головного мозга и всего организма. Умственно отсталые дети различаются степенью выраженности дефекта, измеряемой по тесту интеллекта Векслера в условных единицах. Умственно отсталые (слабоумные) дети – наиболее многочисленная категория аномальных детей. Они составляют примерно 1 – 3% от общей детской популяции. Дети с умственной отсталостью характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающимися в сфере познавательных процессов.

Умственная отсталость подразделяется на формы: легкую (IQ в пределах 50-69), умеренную (IQ в пределах 35-49), тяжелую (IQ в пределах 20-34), глубокую (IQ ниже 20).

Следует подчеркнуть, что в общей совокупности многообразных черт личности существенное место принадлежит эмоциям, которые оказывают влияние на любое проявление человеческой активности. Какие бы факторы ни определяли жизнь и деятельность человека, психологически действенными они становятся только тогда, когда проникают в сферу эмоциональных отношений.

В школьном возрасте эмоциональная сфера детей с интеллектуальными нарушениями, особенно в младших классах, характеризуется незрелостью и недоразвитием. Дети склонны к полярным, лишенным тонких оттенков эмоциям. Их эмоции поверхностны, неустойчивы, подвержены быстрым и нередко резким изменениям. У некоторых школьников наблюдается затянутость, инертность эмоциональных реакций, часто имеющих ярко выраженный эгоцентрический характер.

Изучив психолого-методическую и коррекционно-педагогическую литературу, можно говорить о том, что нарушение интеллекта требует особого внимания с рождения. Необходимо своевременно выявить детей с нарушением интеллекта и разрабатывать занятия для развития элементарных коммуникативных навыков. Работать над личностными особенностями, формировать адекватный эмоциональный мир. Все это совокупное развитие поможет преодолеть коммуникативные трудности. А также немаловажное значение окажет на развитие речи сенсомоторное воспитание, как дополнение к физическому воспитанию.

Особое место среди средств развития личностного самоопределения младшего школьника занимает игра. Она является средством воздействия на сознание и чувства учащихся, а так же на их поведение. В ней заключена реальная возможность воспитывать и обучать ребенка незаметно, в радости.

Сущность игровой деятельности заключается в том, что в ней важен не результат, а сам процесс, процесс переживаний, связанных с игровыми действиями. Хотя ситуации проигрываемые ребенком, воображаемые, но чувства, переживаемые им, реальны.

Эта специфическая особенность игры несет в себе большие воспитательные возможности, так как, управляя содержанием игры, педагог может программировать определенные положительные чувства играющих детей. В игре совершенствуются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности и в этом ее основное очарование и лишь с очарованием высших форм творчества сравнимая прелесть.

Следует подчеркнуть, что игра – это метод познания окружающей действительности. Этот метод направляется внутренними силами ребёнка и позволяет в короткие сроки овладеть первоначальными основными общечеловеческими ценностями. Возможно, игра прельщает ребенка своим многообразием ситуаций, требующих от него активного проявления индивидуальности, сообразительности, находчивости, творчества.

Практическая часть работы по формированию личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта, была проведена в Казенном общеобразовательном учреждении ХМАО-Югры «Радужнинская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». В работе принимало участие 6 обучающихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта из 2 класса.

Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе исследования нашей целью являлось определение уровня личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта, выявление поведенческого, эмоционального, когнитивного компонентов личностного самоопределения до начала эксперимента.

Поведенческий аспект связан с проявлением нравственного поведения, которое социально одобряемо и приемлемо. Поведенческий аспект деятельности выявляется на основе рассуждений и выводов детей о

предполагаемом поведении в ситуациях нравственного выбора и реального поведения в ходе эксперимента.

Эмоциональный аспект деятельности выявляется на основе эмоционального отношения учащихся к тем или иным жизненным ситуациям, изучения чувств, которые испытывает ребенок в ситуациях, значимых с точки зрения нравственности. Развитие эмоций связано с пониманием, выявлением, а также распознаванием различных эмоций и чувств человека. Социальное развитие детей непосредственно проявляется в их поступках.

Когнитивный аспект деятельности детей проявляется через их представления о ценностях и понимание нравственных норм. Когнитивный аспект характеризует рассуждения детей о нравственности, изменения в рассуждениях в процессе приобретения когнитивных навыков.

Формирующий этап включал проведение специально подобранных игр с целью формирования личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика и анализ полученных результатов. Было установлено, что учащиеся с нарушением интеллекта стали более терпимы и доброжелательны по отношению друг к другу, стали чаще проявлять положительные моральные качества в общении друг с другом.

Анализируя результаты опытной работы, можно сказать, что специальная, целенаправленная работа по формированию личностного самоопределения младших школьников с нарушением интеллекта была необходима. Учитель должен создавать благоприятные условия для воспитания нравственных чувств и представлений. Формировать личностные качества детей, используя для этого разнообразные средства и методы.

Эффективным средством формирования личностного самоопределения является игровая деятельность. В игре ребенок усваивает нравственные ценности, тренируется в проявлении личностных качеств.

Результаты практической работы убеждают в значимости игры как эффективного средства воспитания личности младшего школьника с нарушением интеллекта.

Таким образом, цель исследования достигнута. Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Альбрехт Э.Я. Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.03). - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1976. - 21 с.
2. Аугене, Д.И. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации / Д.И. Аугене // Дефектология [Текст]. - 1987. - №4 - С. - 3 - 8.
3. Артюхова, И.С. Ценности и воспитание / И.С. Артюхова. – М.: Педагогика. – 2008. – 340 с.
4. Бабаян, А.В. О нравственности и нравственном воспитании / А.В. Бабаян // Педагогика. – 2019 - № 2 – С 67-68.
5. Базарская, Н.И. О некоторых особенностях коммуникативного поведения / Н.И. Базарская // Язык и национальное сознание [Текст]. - Воронеж, 1998. - С.34-48.
6. Батаршев, А.В. Организаторские и коммуникативные качества личности [Текст] / А.В. Батаршев. – Таллинн, 1998. – 210 с.
5. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1995. – 120 с.
6. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1993. – 243 с.
7. Болотова, А.К., Макарова И.В. Прикладная психология [Текст] / А.К. Болотова. - М.: Аспект Пресс, 2011. – 280 с.
8. Брудный, А.А. Понимание и общение [Текст] / А.А. Брудный. – М.: Просвещение, 1989. – 170 с.
9. Воловик, А.Ф., Воловик В.А. Педагогика досуга [Текст]. – М.: Политиздат, 1998.

10. Волковская, Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Н. Волковская. - М.: Книголюб, 2014. - 104 с.
11. Выготский, Л.С. К вопросу о динамике детского характера / Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 5 [Текст]. М.: Педагогика, 1983.
12. Выготский, Л.С. Психологическая наука в СССР // Общественные науки СССР. 1917--1927 / Под ред. Волгина В.П., Гордона Г.О., Луппола И.К. [Текст]. - М. 1988. - 478 с.
13. Вярнен, В.А. Особенности личных взаимоотношений учащихся старших классов вспомогательной школы [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук. - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1971. - 17 с.
14. Гаврилушкина, О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст] / О.П. Гаврилушкина. - М.: Просвещение, 1985. - 50 с.
15. Гнездилов, М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников / М. Ф. Гнездилов [Текст]. - М. : Педагогика 1947. - 135 с.
16. Даргевичене Л. И. Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1971. - 16 с.
17. Ерошенков, И.Н. Культурно-досуговая деятельность в современных условиях [Текст] / И.Н. Ерошенков. – М.: НГИК, 1994. – 78 с.
18. Зимняя, И.А. Новое учебное пособие по педагогической психологии [Текст] (Рецензия на книгу Талызиной Н.Ф. "Педагогическая психология") // Вопросы психологии. - 1999. - № 2. - С. 115-118.
19. Каган М.С. Диалоги [Текст] / М.С. Каган. – СПб.: Издательский дом Санкт-Петербургского государственного университета, 2006. – 210 с.
20. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения [Текст] / О.М. Казарцева. - М.: Флинта, Наука, 2021. – 147 с.
21. Калинина, Л.В. Ориентация младших школьников на нравственные ценности / Л.В. Калинина // Начальная школа. - 2018. - №1. - С. 46 - 50.

22. Краткий словарь психологических терминов [Текст] / Сост. И.А. Стернин. – Горький, 1990. – 320 с.
23. Кон, И.С. Постоянство и изменчивость личности [Текст] // Психологический журнал, т.8, - № 4 -1987 - С. - 126-137.
24. Корнев, С.М. Организация досуга: что для этого нужно? [Текст] // Веч. сред. шк. – 1999. - №6. – С. 15-28.
25. Куницына, В.П. и др. Межличностное общение [Текст] / В.П. Куницына. - СПб.: Питер, 2012. – 278 с.
26. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание [Текст] / В.А. Лабунская. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 240 с.
27. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Текст] / Т.А. Ладыженская. - М.: Просвещение, 1985. - 180 с.
28. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. - М.: Смысл, - 1999. - 459 с.
29. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
30. Луцкина, Р.К. Особенности развития устной и письменной речи учащихся вспомогательной школы в процессе обучения [Текст]: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1974. - 32 с.
31. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека [Текст] / А.Р. Лурия. - М.: Изд-во МГУ, 1962. – 432 с.
32. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания [Текст] / А.В. Мудрик. Учебное пособие. - М., 2001 - 110 с.
33. Немов, Р. Психология. Учебник Т. 1-2 [Текст] / Р. Немов. - М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
34. Намазбаева, Ж.И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук. - М.: АПН СССР, НИИ дефектологии, 1986. - 34 с.
35. Новые исследования в психологии и возрастной физиологии / Под ред. А.В. Петровского [Текст]. – М.: Педагогика, 2021. – 280 с.

36. Общение и оптимизация совместной деятельности [Текст] / Под ред. Г.М. Андреевой, Я.М. Яноушека. – М.: МГУ, 1987. – 278 с.
37. Психология: Словарь [Текст] / Под ред. А.В. Петровского, М.С. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1981. – 380 с.
38. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. - М., 1994. - 493 с.
39. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых [Текст] / В.Г. Петрова. - М.: Академия, 2014. - 160 с.
40. Петровский, А.В., Ярошевский М.Г. Психология [Текст] / А.В. Петровский. –М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 2011. - 512 с.
41. Развитие личности учащегося в процессе общения [Текст] / Под ред. М.И. Боришевского. – Киев: Высш.шк., 1985. – 240 с.
42. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С. Я. Рубинштейн. М.: Просвещение, 1979. - 192 с.
43. Смелкова, З.С. Педагогическое общение. Теория и практика учебного диалога [Текст] / З.С. Смелкова. - М.: Флинта, Наука, 1999. – 33 с.
44. Соболева, Е.В. Оптимизация умений и навыков невербальной коммуникации у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Е. В. Соболева // Логопедия. 2016. - № 4 (14). - С. 39 - 45.
45. Столяренко, Л.Д. Основы психологии [Текст] / Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д. Издательство «Феникс», 1997 г. – 736 с.
46. Усольцева, Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст]: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1996. - 23 с.
47. Шамко, Л.Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников [Текст] / Л.Ю. Шамко // Дефектология. 1994. - № 4. - С. - 23 - 25.

48. Шевченко, Ю.С., Добридень В.П. Онтогенетически-ориентированная психотерапия [Текст] / Ю.С. Шевченко. - Тюмень, 1998. – 248 с.

49. Шипицына, Л.М. Обучение общению умственно отсталого ребенка [Текст] / Л.М. Шипицына. Владос, Северо-Запад, 2019. - 210 с.

50. Шишковец, Т.А. Справочник социального педагога [Текст] / Т.А. Шишковец – М.: ВАКО, 2015. – 230 с.

51. Юсупова, Г.Х. Особенности личностного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография [Текст] / Г.Х. Юсупова. - Уфа: БИРО, 2015. - 101 с.

Игра «Мои поступки»

Цель: Развитие дружелюбия по отношению друг к другу, желание оказывать помощь, поддержку, внимание.

Ребёнок читает стихотворение Н. Тулуповой «Доброта».

1. Добрым быть совсем – совсем не просто,

Не зависит доброта от роста,

Не зависит доброта от цвета.

Доброта - не пряник, не конфета.

2. Только надо, надо добрым быть,

И в беде друг друга не забыть.

И завертится Земля быстрей,

Если будем мы с тобой добрей.

3. Добрым быть совсем-совсем не просто,

Не зависит доброта от роста,

Доброта приносит людям радость,

И взамен не требует награды.

4. Доброта с годами не стареет,

Доброта от холода согреет,

Если доброта, как солнце светит,

Радуются взрослые и дети.

- Ребята, о чём сегодня будем говорить? (о доброте, о добрых поступках)

- Каждый совершает различные поступки, хорошие и плохие. Давайте вспомним, какие хорошие поступки совершали сказочные герои?

- А плохие?

- У меня в руках красные и синие кружочки. Я незаметно буду класть их на ваши ладони. Если вам попадет синий кружок, вы вспомните свой плохой поступок и шепотом его назовете: если к вам попадет красный кружок, то вы громко расскажете о своем хорошем деле (стараясь делать так, чтобы каждый ребенок получил по красному и по синему кружочку).

- О каких поступках говорить было легче?
- Почему?
- Какие поступки приносят радость вашим близким?
- Какие их огорчают?
- Если вы совершили плохой поступок и поняли, что кого-то обидели, огорчили, хорошо ли на душе у вас, спокойно ли?
- А по отношению к другим следует поступать так, как бы вы хотели, чтобы относились к вам.
- Давайте попробуем с вами написать письмо вашему любимому герою сказки или рассказа. В нем вы должны выразить свое отношение к нему, описать свои чувства, переживания, описать нравственными качествами личности обладает этот герой, и написать, почему важно обладать данными качествами.

Если задание будет вызывать затруднение у детей. Можно помочь следующими вопросами:

- Понравился ли тебе этот герой сказки (рассказа)? Почему?
- Что ты чувствовал, когда с ним что-то происходило?
- Хотел бы ты что-то изменить в этой сказке? Что именно? Почему?
- Что бы ты сделал на месте этого героя?
- Что бы ты хотел пожелать этому герою?
- Вспомни, какими нравственными качествами должен обладать человек?
- Понравилось вам писать письма? Чем понравилось? - Трудно ли вам было написать письмо? В чем затруднялись?

Итог. Если вы будете добры к людям, будете делать для них добрые дела, то и они ответят вам тем же. Доброму человеку хочется сделать добро в ответ. А если вы будете делать злые дела, то люди отвернутся от вас и не помогут в трудную минуту. Добро всегда возвращается добром.

Игра «Угадай, кто это?»

Цель: Сформировать представление о таких личностных качествах как «доброжелательность», «отзывчивость», «гуманность». И создать условия для воспитания этих качеств.

- Здравствуйте ребята! Скажите, а вы любите читать сказки и смотреть мультфильмы?
(Да)
- Какие герои бывают в сказках? (Хорошие и плохие)

- Какими нравственными качествами обладают эти герои?
- Давайте с вами поиграем. Ведущий (в роли ведущего по очереди выступают дети).
- Ведущий должен называть нравственное качество личности известного сказочного героя (или героя мультфильма), а вы участники должны вспомнить героя сказки или мультфильма обладающих этим качеством.
- Молодцы! У вас хорошо получалось говорить комплименты и помогать друг другу.
- Понравилась ли вам игра?
- Что особенно вам понравилось? Что вызвало затруднение?
- Спасибо за игру.

Игра «Необитаемый остров»

Цель: Расширять представления детей о личностных качествах «доброжелательность», «отзывчивость» и способствовать проявлению этих качеств в жизни.

- Здравствуйте ребята! Поднимите руки те кто сегодня делал добрые дела?
- Какие вы молодцы! А какие добрые дела вы сделали? Приведите примеры.
- Ребята посмотрите на доску, здесь спрятаны два слова. Отгадайте их.
- Какие это слова? (Доброжелательность и отзывчивость)
- Что это за слова? (Это нравственные качества человека)
- Как вы думаете, у нас сегодня будет игра связанна с данными качествами? (Да)
- Совершенно верно.

Суть игры заключается в том, что дети делятся на две команды — это команды, которые уплывают с необитаемого острова на плоту» (используется развернутая газета). С каждым разом плот все меньше и меньше. Их задача уместиться на этом плоту всем вместе.

- Молодцы! У вас очень хорошо получилось.
- Понравилась ли вам игра?
- Трудно ли вам было всякий раз занимать место на плоту?
- Какие чувства вы испытывали, когда не помещались на плоту?
- Какие чувства, по вашему мнению, испытывал ваш одноклассник, который не находил себе места на плоту?
- Какие чувства вы испытывали, когда кто-то из вашей группы не помещался?
- Тяжело ли вам было учитывать желание вашего одноклассника занять место на плоту?

- Что вы делали, чтобы вся команда разместилась на плоту?
- А как вы думаете, в чем проявлялись нравственные качества в игре?
- В конце беседы все дарят аплодисменты друг другу за проявленное беспокойство о других, поддержку других детей, а также за стремление быть добрым, отзывчивым в отношении друг друга.

Игра «Добрый след»

Цель: закрепить представление о личностных качествах «доброжелательность», «отзывчивость».

Игра начинается с инсценировки одной из глав сказки Г. Х. Андерсена “Снежная королева”.

Маленькая разбойница: Я ведь говорила: пока мы не поссоримся, никто тебя не тронет. Ты мне очень, очень понравилась. Твою шубку, перчатки, меховые сапожки и муфту я возьму себе. Ведь подруги должны делиться. Тебе жалко?

Герда: Нет. Нисколько. Но я боюсь, что замерзну насмерть, когда попаду в страну Снежной королевы.

Маленькая разбойница: ты не поедешь туда! Вот еще глупости: только что подружились – и вдруг уезжать. Я покажу тебе зверинец. Собак я держу во дворе. А олень тут. Сейчас я тебе его покажу. (Открывает занавеску; за нею показывается голова оленя.) Это редкий олень – северный.

Герда: Северный!? Я хочу спросить его. Олень, ты знаешь, где страна Снежной королевы?

(Олень кивает головой.)

Маленькая разбойница: Ах, знаешь! Ну, тогда убирайся вон! (Задергивает занавеску.) (Герде.) Я все равно не пушу тебя туда, Герда.

Герда: Девочка! Поговорим с оленем. Два слова. Только два слова.

Маленькая разбойница: Ну уж ладно, будь по-твоему. Олень! Сюда! Да живее! (Отдергивает занавеску; показывается голова оленя.)

Герда: Скажи мне, пожалуйста, олень, ты видел Снежную королеву? (Олень кивает головой.)

Герда: А скажи, пожалуйста, не видал ли ты когда-нибудь вместе с нею маленького мальчика?

(Олень снова кивает головой.)

Маленькая разбойница: Довольно, наговорились. Не смей на меня смотреть так жалобно, а то я застрелю тебя. Я с тобой не поеду, потому что терпеть не могу холода, а одна я ведь не могу жить. Я к тебе привязалась! Понимаешь?

-Вы уже догадались, отрывок из какой сказки мы посмотрели? Какая из двух героинь вам нравится больше?

(Обсуждение.) (Предполагаемый ответ: Герда. В случае ответа, Маленькая разбойница, учитель должен попытаться изменить мнение ребят. Для этого рекомендуется задавать наводящие вопросы.)

-А почему Герда? (Обсуждение.) (Предполагаемый ответ: добрая.)

-А почему мы считаем ее доброй и, вообще, какого человека мы называем добрым, а какого злым? Какие поступки можно назвать добрыми, а какие плохими?

А теперь поработаем в парах и выполним задание “Угадай пословицу”.

-С давних времен люди задавались вопросом о добре и зле. Свидетельством этому являются поговорки на эту тему, пословицы, созданные народом. Выдаются конверты, нужно собрать пословицу.

Просит детей прочитать пословицы хором.

А теперь попробуйте догадаться, глядя на рисунок, какая пословица изображена на нем.

(Выходит ученик (ученики), показывает свой рисунок. Остальные пытаются отгадать поговорку. На обороте рисунка написаны отгадки (пословицы). После того, как дети отгадают пословицу, педагог вывешивает ее на доску.)

Доброе слово и кошке приятно.

Доброе слово человеку, что дождь в засуху.

Доброе семя – добрый и всход.

И собака старое добро помнит.

(Обсуждение.) (Предполагаемый ответ: чтобы показать, что добро лучше, чем зло.)
Оценка поступков.

Жизнь предоставляет нам решать очень много непростых вопросов. Принимая то или иное решение, поступая тем или иным образом, мы должны думать, чем обернется наш выбор: добром или злом.

Вот, например, разве это не добро – помощь в виде подсказки или списывания.

Действительно интересно, ребята. Как вы считаете, это добро или зло? (Обсуждение.)

А вот такая ситуация: подать милостыню на улице.

(Обсуждение.) (В ходе обсуждения ведущий меняет обстоятельства ситуации: -если милостыню просит ребенок; -если просит милостыню молодой человек.)

Вывод: Мы убедились, что жизнь действительно, каждого человека часто ставит перед выбором, как поступить. Это уже будет зависеть от того, что будет благом для другого

человека. И все-таки, какого человека мы называем добрым? Почему именно Герда, по вашему мнению, добрая?

(Обсуждение.) (Предполагаемый ответ: потому что она совершает поступки, которые для другого благо.)

Давайте посмотрим, а какие это добрые дела вы придумаете с такими вещами, которые порой приносят зло. Например, топор. Все елки к Новому году срубили. А раньше топором головы рубили.

(Обсуждение.) (Дети должны назвать, что хорошего можно сделать при помощи топора: срубить дом, наколоть дрова, забить гвоздь...)

А вот другие названия вещей. Каждый подойдите и снимите с доски след. Там написано слово, с которым и нужно составить предложение о добром деле.

(На доске следов по количеству учеников) На обратной стороне написаны слова: костер, игла, ключ, земля, ручка, телефон, слово, фонарик, игра, книга, краски, семена, песня, глаза, цветок В случае затруднения педагог помогает в ответе сам или просит о помощи детей.)

- Молодцы, ребята! Как много добрых дел вы назвали. Если бы вы их совершили, то как много хорошего и доброго вы сделали бы для других людей, т.е. оставили добрый след в душе другого человека. Как вам кажется: творить добро легко? Давайте попробуем найти правильное решение в определенной ситуации.

(Класс делится на группы. Каждой группе предлагается одна ситуация, но различные ее обстоятельства.)

Ситуация: Одноклассники что-то не поделили друг с другом, затеяли драку во дворе школы. Задача: избежать драки. Как вы поступите, если...

- Ты сам участник драки;
- Твой друг – один из участников драки;
- Дерутся твои друзья.

(Обсуждение.)

- Делать добрые дела действительно трудно. А как вы думаете, что сейчас доброго, хорошего вы можете сделать для каждого одноклассника?

(Обсуждение.)

-А теперь каждый из вас напишет такие добрые слова – пожелания всем одноклассникам на открытке.

-Кто по желанию прочитает, что ему написали. Расскажи, какой след остался у тебя после этих слов.

- И у меня тоже остался теплый след от нашей с вами игры. Какие вы молодцы! Вы сегодня столько добрых дел придумали, столько добрых слов сказали своим одноклассникам, и вы увидели, что делать добрые дела нужно и это очень приятно. Мне хотелось бы пожелать вам, чтобы вы думали, какой след оставит в душе другого человека ваш поступок или слово.