

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»

На правах рукописи

Феоктистова Юлия Сергеевна

«Формирование социальной ответственности
у младших школьников с легкой умственной отсталостью»

Специальность: 5.3.8. – Коррекционная психология и дефектология
(психологические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель
доктор психологических наук,
профессор
Медникова Людмила Сергеевна

Санкт - Петербург
2025

Содержание

Введение	4
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы формирования социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью.....	14
1.1. Проблема социальной ответственности в отечественной и зарубежной гуманитарной науке	14
1.2. Внешние и внутренние условия формирования социальной ответственности и социально ответственного поведения.....	23
1.3. Онтогенез социальной ответственности и социально ответственного поведения.....	30
1.4. Специфика становления социальной ответственности и социально ответственного поведения у младших школьников с легкой умственной отсталостью.....	41
Выводы по главе 1.....	50
Глава 2. Экспериментальное изучение компонентов социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью.....	52
2.1. Методика исследования и организация констатирующего эксперимента по изучению социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью.....	52
2.2. Возрастная динамика эмоционально-мотивационного компонента социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью.....	74
2.3. Общие закономерности и специфические особенности представлений о феномене социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью.....	90
2.4. Взаимосвязь действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью.....	104
2.5. Особенности социальной ответственности и социально ответственного поведения как индикаторов личностного развития младших школьников с легкой умственной отсталостью.....	130
Выводы по главе 2.....	138
Глава 3. Психокоррекционная работа по формированию навыков социально ответственного поведения у младших школьников с умственной отсталостью.....	142
3.1. Цель, задачи и содержание психокоррекционной работы по формированию социально ответственного поведения у младших школьников с легкой умственной отсталостью.....	142

3.2. Организация психокоррекционной работы по формированию социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью.....	152
3.3. Динамика социально ответственного поведения как показатель эффективности формирования социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью.....	171
Выводы по главе 3.....	196
Заключение.....	200
Список литературы.....	205
Приложения.....	225
Приложение 1. Анкета для родителей.....	225
Приложение 2. Методика «Неоконченный рассказ».....	226
Приложение 3. Опросник на выявление уровня сформированности ответственности у младших школьников (для родителей).....	229
Приложение 4. Карта наблюдения за проявлениями социальной ответственности ребенка в школе.....	231
Приложение 5. Рисунки младших школьников с нормативным развитием.....	233
Приложение 6. Рисунки детей с задержкой психического развития.....	235
Приложение 7. Рисунки младших школьников с легкой умственной отсталостью.....	237
Приложение 8. Памятка «Навыки родителей самостоятельных и ответственных детей».....	239
Приложение 9. Игры и упражнения.....	240

Введение

Актуальность исследования. Проблема социальной ответственности становится в настоящее время чрезвычайно актуальной в Российском обществе, привлекает внимание представителей различных областей знания. Особую остроту она приобретает в отношении подрастающего поколения в связи с непростыми социальными вызовами сегодняшнего дня. Это находит отражение в базовых документах, регламентирующих содержание образования. Последние поправки к Закону об образовании закрепляют задачи «формирования у обучающихся трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам» [155, с.2-3].

В полной мере это относится и к образованию детей с нарушениями интеллекта, целевым ориентиром которого в соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является социальная адаптация и подготовка школьников к дальнейшей жизни [153]. Еще в Концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья, разработанной ИКП РАО (2009), стержневым компонентом образования детей с интеллектуальными нарушениями был обозначен компонент жизненной компетентности (Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова) [40]. Сегодня эта позиция отчетливо закреплена в Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью [154].

В современной психологии социальная ответственность рассматривается как нравственное качество личности, отражающее её способность к саморегуляции, к внутреннему и внешнему контролю своих действий (А.Ф. Гулевская, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, М.В. Матюхина, К. Муздыбаев, С.Г. Ярикова и др.) [42,69,88,106,117]. Социальная ответственность проявляется как синтез волевых качеств личности, ее эмоциональности, самостоятельности,

собственной активности, которые находят отражение в поведении, закрепляются в привычках и обеспечивают готовность отвечать за последствия своих действий (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.И. Дементий, Т.Г. Самойленко и др.) [15,16,25,46,159]. При этом социальная ответственность, как интрапсихическое личностное образование, имеет своим источником, а также индикатором зрелости, социально ответственное поведение, которое формируется и проявляется во взаимодействии с другими, то есть интерпсихически (Л.С. Выготский) [30].

Самые первые навыки социально ответственного поведения человек приобретает в семье, когда еще ребёнком вступает в определённые отношения с близкими людьми, получая свой первый опыт социальной ответственности. Первоначально этот опыт связан с использованием игрушек и личных вещей, поддержанием достойного внешнего вида, с бережным отношением к природе и вещам, как к своим собственным, так и принадлежащим другим, с ответственностью за свое здоровье и здоровье близких (М. Бебчук, А.В. Запорожец, К.А. Климова, М.И. Лисина, Т.В. Морозкина, Л.С. Славина, Д.Б. Эльконин, Э.Г. Эйдемиллер) [10,58,73,91,116,164,194,195].

Младший школьный возраст является периодом активного развития произвольности во всех сферах психической жизни ребенка (Н.В. Бабкина, Т.С. Борисова, Ф.С. Газизова, О.Ю. Гроголева, Л.И. Дементий, И.А. Коробейников, М.В. Крулехт, О.С. Лопатина и др.) [8,19,36,41,45,47,80,84,94]. Социальная ситуация развития младшего школьника требует от него новых жизненных компетенций, побуждая к самостоятельному и ответственному решению учебных и практических задач, проявлению волевых усилий. Это позволяет считать младший школьный возраст особенно сензитивным для формирования социальной ответственности как свойства личности младшего школьника.

Социальная ответственность – это многокомпонентное образование. Компоненты социальной ответственности как личностные свойства человека проявляются в поведении в результате согласованного взаимодействия чувств,

воли, мышления, а их развитие опосредуется организацией поведения и деятельности ребенка в ходе его воспитания и обучения.

Вопрос формирования социальной ответственности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) не являлся до настоящего времени самостоятельным предметом исследования, он лишь прямо или косвенно затрагивался в рамках изучения особенностей личностного или нравственного развития данной категории детей.

Важно подчеркнуть, что умственная отсталость включает недоразвитие всех сфер личности ребенка, препятствуя принятию, пониманию и решению не только учебных, но и предметно-практических задач как средства становления его социальной компетентности. Развитие способности к решению таких задач может быть реализовано в условиях специальной психокоррекционной работы, направленной на формирование социальной ответственности как личностного образования.

Методическая основа данного вектора коррекционной работы должна выстраиваться с учетом общих психологических механизмов формирования социально ответственного поведения у детей младшего школьного возраста и специфических трудностей, привносимых в этот процесс особенностями психического развития детей с умственной отсталостью.

Механизмы формирования социально ответственного поведения включают способность детей к подражанию значимому взрослому и эмоциональное «заражение» от него в ходе взаимодействия. При этом эмоционально привлекательная модель ответственного действия должна поддерживаться педагогом с помощью убеждения, выраженного вербально, и закрепляющего формирующуюся модель ответственного поведения. Основным методом психокоррекции может стать моделирование ситуаций социального взаимодействия, когда модель социально ответственного действия, демонстрируемая детям и закрепляемая в моделируемых ситуациях социального взаимодействия, выступает как психологическое средство формирования социально ответственного поведения детей. Задача взрослого сделать эту модель

доступной и эмоционально привлекательной, вызывающей у детей желание за ней следовать и осознанно воспроизводить в своем поведении, что обеспечит интериоризацию ответственного действия, а значит «вращивание» его в структуру личности ребенка.

Все вышесказанное обнаруживает противоречие между явной необходимостью формирования социально ответственного поведения у детей с легкой умственной отсталостью и недостаточностью научных представлений о специфике его становления у младших школьников этой категории, а также отсутствием соответствующего методического обеспечения его целенаправленного формирования в условиях коррекционно-образовательного процесса.

Объект исследования: социальная ответственность как свойство личности младших школьников.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия формирования социальной ответственности у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью.

Цель исследования: определение психолого-педагогических условий формирования навыков социально ответственного поведения как основы становления социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Задачи исследования:

1. Проанализировать философские, психологические и педагогические аспекты проблемы развития и формирования социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

2. Определить доступные анализу параметры социальной ответственности детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, разработать на их основе и реализовать процедуру констатирующего эксперимента.

3. На основе сравнительного анализа экспериментальных данных, полученных при исследовании младших школьников с легкой умственной

отсталостью, с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников, определить общие тенденции и специфические особенности проявлений социальной ответственности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

4. Определить психолого-педагогические условия формирования осознанного социально ответственного поведения у младших школьников с легкой умственной отсталостью, выступающего предпосылкой и маркером развития социальной ответственности, как новообразования личностного уровня.

5. Обосновать, разработать и апробировать систему экспериментальной психокоррекционной работы, направленной на формирование социальной ответственности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

6. Оценить эффективность проведенной экспериментальной психокоррекционной работы, направленной на формирование социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

В основу исследования была положена следующая **гипотеза**: социальная ответственность, как многокомпонентное личностное новообразование, отличается у младших школьников с легкой умственной отсталостью крайней незрелостью. Специальная комплексная система психолого-педагогических мероприятий, учитывающая специфику социальной ситуации развития младших школьников и выстраиваемая с учетом структуры интеллектуального нарушения, а также исходно опирающаяся на формирование устойчивых навыков произвольного социально ответственного поведения может способствовать развитию социальной ответственности как индикатора зрелости жизненной и социальной компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- впервые представлен концептуальный подход к решению проблемы формирования социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью;

- впервые определены особенности развития социальной ответственности как свойства личности умственно отсталых младших школьников в сравнении с их сверстниками с задержкой психического развития и нормативным интеллектуальным развитием;

- впервые создана типология социальной ответственности младших школьников, отражающая качественные уровневые показатели проявлений социально ответственного поведения;

- впервые научно обоснованы и апробированы комплексные психолого-педагогические условия формирования социальной ответственности как основы развития жизненной и социальной компетентности младших школьников с умственной отсталостью в рамках целенаправленной системной психокоррекционной работы.

Теоретическая значимость заключается в том, что результаты исследования определяют психологическое содержание феномена социальной ответственности применительно к младшему школьному возрасту, обосновывают взаимосвязь понятий «социальная ответственность» и «социально ответственное поведение»; с качественных позиций раскрывают специфику и условия ее развития и формирования у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Представленная типология уровней социальной ответственности, включающая качественные характеристики ее структурных компонентов, обогащает теоретические знания в области психологии детей с умственной отсталостью и выступает базовым ориентиром в организации психокоррекционной работы по развитию их жизненной и социальной компетентности.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации диагностического инструментария для оценки уровня сформированности социальной ответственности младших школьников как составляющей их личностного развития. Разработанное и апробированное комплексное содержание психокоррекционной работы по формированию социальной ответственности может стать средством повышения жизненной и

социальной компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью, что отвечает современным запросам практики специального и инклюзивного образования, семейного воспитания детей этой категории.

Методологическую основу диссертационного исследования составили: - базовые положения специальной психологии: об общих и специфических закономерностях нормального и аномального психического развития, о сложной структуре аномального развития, о роли психологических средств в развитии психики ребенка (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, С.Я. Рубинштейн и др.) [30,31,32,33,34,95,157];

- философские и психологические концепции, представляющие ответственность как нравственное качество личности (Н.А. Бердяев, Л.И. Божович, И.А. Ильин, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже и др.) [13,15,16,65,88,136];

- теоретические положения о ведущей роли специального (коррекционного) воздействия в обучении детей с интеллектуальными нарушениями в формировании их жизненной и социальной компетентности (Л.С. Выготский, Н.В. Бабкина, Е.Л. Гончарова, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, Л.С. Медникова, С.Я. Рубинштейн и др.) [8,30,31,34,35,40,67,79,80,81,108,157];

Методы исследования. Для реализации основных задач исследования применялись следующие методы: анализ теоретико-методологических аспектов изучаемой проблемы; анализ медицинской и психолого-педагогической документации; метод наблюдения; констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты; количественный и качественный анализ экспериментальных данных, методы математической статистики: метод углового преобразования Фишера (φ^*), U-критерий Манна-Уитни, критерий Т Вилкоксона - для установления корреляционных связей.

Положения, выносимые на защиту:

1. Уровень развития социально ответственного поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями является индикатором степени зрелости их личностного качества – социальной ответственности.

2. У большинства школьников с легкой умственной отсталостью отмечается допороговый и пороговый уровни социальной ответственности, свидетельствующие о крайней недостаточности их жизненной и социальной компетентности.

3. Существенные трудности становления социальной ответственности, как личностного образования, определяются у младших школьников с легкой умственной отсталостью не только структурой нарушения, но и отсутствием целенаправленного коррекционного воздействия в условиях образовательной организации, а также неэффективностью родительской воспитательной позиции.

4. Развитию социальной ответственности у данной категории детей, становлению у них осознанного социально ответственного поведения способствует специально организованная коррекционная работа, включающая моделирование и проработку ситуаций социального взаимодействия в различных видах учебной и внеурочной деятельности, а также активное сотрудничество педагогов и родителей в образовательном процессе.

Достоверность и научная обоснованность результатов исследования обеспечивается целостностью теоретико-методологической базы исследования; выбором методов исследования, адекватных его предмету, цели и задачам; репрезентативностью выборки; личным участием автора в проведении экспериментальной работы; использованием в работе методов качественного и количественного анализа результатов исследования, использованием методов математической статистики; апробацией и внедрением полученных результатов в практику; положительной динамикой и доказанной эффективностью экспериментального обучения.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты проведенного исследования были апробированы в практике работы образовательных учреждений Санкт-Петербурга: ГБОУ школа №34 «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа», ГБОУ школа-интернат №18 «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа – интернат». Результаты исследования ежегодно докладывались на заседаниях

кафедры олигофренопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург), на городском научно-практическом семинаре «Технологии обучения детей с интеллектуальными нарушениями» (Санкт-Петербург, 2015г.), на Всероссийской научно-практической конференции «А.Н. Граборов и современное образование детей с интеллектуальной недостаточностью» (Санкт-Петербург, 2015г.), на XXIV Международной конференции «Ребенок в современном мире. Детство: праздник и повседневность» (Санкт-Петербург, 2017г.), на IV Всероссийской (заочной) научно-практической конференции «Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы» (г. Барнаул, 2019г), на Всероссийской студенческой конференции «Профессиональные дебюты в теории и практике дефектологии: расширяя границы возможного» (г. Нижний Новгород, 2019г), на V Всероссийской (заочной) научно-практической конференции «Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы» (г. Барнаул, 2020г), на Всероссийской конференции «Актуальные вопросы воспитания детей с ОВЗ: региональный опыт» (Москва, 2022г), в научной конференции с международным участием, посвященной 120-летию со дня рождения профессора С.С. Мнухина «Детская психиатрия: современные достижения, проблемы и пути их решения» (Санкт-Петербург, 2022г), на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 225-летию РГПУ им А.И. Герцена « Специальное образование сегодня и завтра: ресурсы и перспективы развития» (Санкт-Петербург, 2022г), на II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского «Герценовские чтения. Современные проблемы дефектологии и реабилитологии». (Санкт-Петербург, 2023 г), на III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Герценовские чтения. Современные проблемы дефектологии и реабилитологии: семья лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в контексте образовательных отношений» (Санкт-Петербург, 2024 г).

Этапы исследования.

- На первом этапе (2014-2015г.г.) осуществлялось изучение актуального состояния проблемы исследования в психологической и педагогической теории и практике, определены задачи и методы исследования, теоретически обоснована методика констатирующего эксперимента.
- На втором этапе (2015-2016г.г.) был организован и проведен констатирующий эксперимент, проанализированы и обобщены его результаты.
- На третьем этапе (2016-2018г.г.) было проведено экспериментальное обучение и оценка его эффективности.
- На четвертом этапе (2018-2024г.г.) проведен анализ и обобщение полученных результатов исследования, подготовлен текст рукописи диссертационной работы.

Основное содержание диссертации изложено в 11-ти научно-методических публикациях, из них 4 в изданиях, рекомендованных ВАК.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений. Основное содержание работы изложено на 204 страницах машинописного текста. В диссертации 16 рисунков, 22 таблицы. Список литературы состоит из 205 наименований, в том числе 9 источников на иностранном языке.

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы формирования социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью

1.1. Проблема социальной ответственности в отечественной и зарубежной гуманитарной науке

Социальная ответственность является предметом изучения многих отраслей научного знания: философской, правовой, этической, нравственной, социологической, психологической. Родовое понятие социальной ответственности в совокупности составляют такие виды ответственности, как моральная, гражданская, юридическая, профессиональная, общественная и другие [7,11,27,71,97,117,139]. Несмотря на многоплановость исследований, разнообразие подходов, основной акцент в науке до недавнего времени ставился на изучении более общего понятия, такого как «ответственность» личности.

История изучения проблемы социальной ответственности берет свое начало еще с античных времен и находит отражение в многочисленных трудах зарубежных и отечественных философов и психологов [167,201,202].

В зарубежных западноевропейских исследованиях XVII-XVIII века вопросы, касающиеся ответственности личности, преломлялись сквозь призму взаимодействия ее индивидуальных свойств и социального назначения (А. Бергсон, Дж. Вико, И. Гердер, Т. Гоббс, П-А. Гольбах, Э. Гуссерль, И. Кант, Р.К. Мертон, Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм, М.Дж Фишер, М. Хайдеггер, Д. Шумейкер, К. Юнг J. M. Fischer) [12,39,97,125,186,187,202]. В России XVIII века идеи ответственности личности находили отражение при обсуждении проблем нравственного воспитания подрастающего поколения в наследии отечественных просветителей И.И. Бецкого, Е. Дашковой, М.В. Ломоносова, Н. Новикова, Ф. Прокоповича, Н. Радищева, Ф. Татищева [2,3,13,23, 27].

Большой вклад в теорию нравственного воспитания детей и молодежи того

времени внес М.В. Ломоносов. Он призывал к воспитанию у детей таких нравственных качеств, как скромность, честность, вежливость, уважение к старшим, друг к другу. Большое внимание уделял идеям формирования трудолюбия, упорства, патриотизма, потребности жить "для пользы Отечества", остерегаться "самохвальства", мстительности. Приобретение нравственных знаний и навыков М.В. Ломоносов считал возможным посредством общения детей друг с другом, с взрослыми, особое значение имел "добрый пример" учителей. Говорил о том, что одного знания моральных норм поведения недостаточно, важным условием для формирования и выработки положительных привычек, являются упражнения детей в выполнении изучаемых правил [23].

Вопросы личной ответственности человека рассматривались позднее такими философами XIX века, как М.А. Бакунин, С.С. Горецкий, Н.Я. Данилевский, П.Л. Лавров, К.Н. Леонтьев, Н.К. Михайловский, В.С. Соловьев, Н.Н. Страхов, П.Н. Ткачев [2,3,27], преломлялись через призму общественно-нравственного долга, поиска смысла жизни, с одной стороны, и индивидуальности, самоутверждения личности, с другой.

В советский период в нашей стране продолжительное время ответственность выступала как непреложная общественная составляющая, которая задавалась целью и едиными устремлениями коллектива, группы и оценивалась через общие достижения людей, занимающихся одним объединяющим делом. В результате чего у человека складывалась далеко не личностная ответственность, скорее коллективная, что способствовало развитию внешней ответственности, порождало проблему безответственности. Об этом свидетельствуют исследования В.К. Котырло, А.В. Суровцевой, проведенные в 50-х годах. В их работах также содержатся положения о значении нравственных качеств и волевого поведения ребенка в коллективе сверстников, в его жизни в целом [82,171].

Идея коллективистического воспитания, формирования общественно значимых мотивов у детей отразилась в исследованиях К.А. Климовой, Б.И. Пинского, Л.С. Славиной, А.Н. Смирновой, Е.В. Субботского. Основное

место в работах исследователей 60-х годов XX в. занимает тема воспитания нравственных качеств и ответственности у детей через включение их в трудовую деятельность [73,138,163,164,165,170].

С середины 80-х годов центральным вопросом в психологии становится проблема свободы, свободного выбора и личной ответственности человека за свой выбор. В работах Г.М. Андреевой, А.П. Ветошкина и ряда других авторов, были выделены отдельные формы личной ответственности: социальная, духовная, профессиональная, экономическая, корпоративная, политическая, моральная, обсуждалась и их роль в формировании личности [7,27].

В исторически сложившемся общефилософском плане и сегодня вопрос о социальной ответственности может и должен рассматриваться сквозь призму соотношения свободы выбора личности и необходимости следовать обязательствам, взятым перед обществом, перед близкими и перед самим собой. Общественные моральные нормы и этические правила, защищающие от саморазрушения и деструктивного поведения, человек познает и присваивает с раннего детства в ходе воспитания и обучения. Н.Е. Веракса подчеркивает: «Ребенок, который растет в социуме, должен знать основные правила данного социума... процесс усвоения этих правил происходит в особом образовательном пространстве» [26, с.104]. Ведущая роль в создании и организации этого пространства, по мнению Л.С. Выготского, принадлежит взрослому, который «отбирает культурные образцы, показывает способы действия с ними и контролирует результаты их освоения» [26, с.104]. Поэтому отсутствие условий для формирования ответственного поведения в детском возрасте является одной из причин низкого проявления ответственности. Под условиями мы понимаем такую организацию жизни и быты семьи, которая перестраивает и обогащает внутрисемейное взаимодействие членов семьи посредством актуализации в воспитательном процессе моральных нормы, общественных правил и ценностей, моральных обязательств по отношению друг к другу, которыми наделяют ребенка в первую очередь родители и ближайшее окружение. При этом – «...обязанности, долженствования определяются принимаемыми и усваиваемыми извне

общественными требованиями, превращающимися во внутренние требования к себе и к окружающему, с образованием ответственности или ответственного отношения к общественным требованиям и своим обязанностям», - говорил В.Н. Мясищев [121, с.74]. Важно подчеркнуть, что знание определенных правил и норм недостаточно для регуляции человеком своего поведения, если они не усвоены им осознанно и не приняты, как собственные убеждения. По мнению А.Г. Спиркина, чувство ответственности возникает у человека только в социально-значимом для него поступке [167]. Социальная ответственность – это еще и приобретенная способность личности анализировать свои и чужие поступки и поведение.

Современное понимание социальной ответственности отражает связь между личностью и социальной группой, в основе которой лежит осознанное выполнение и соблюдение ими взаимных прав, обязательств и обязанностей, вытекающих из нормативных актов, предписаний социальных норм, традиций и ценностных установок, которые регулируют социальные отношения [46]. Выполнение этих норм влечет за собой одобрение и поощрение, а в случае безответственного отношения и поведения переживание неблагоприятных последствий.

Социальная ответственность рассматривается как устойчивое качество личности, формирующееся в процессе воспитания и обучения и определяющее поведение личности в ходе осознанного выполнения возлагаемых на нее обществом обязанностей (А.Ф. Гулевская, Л.И. Дементий, Н.А. Минкина, К. Муздыбаев, В.П. Прядеин и др.) [42,47,113,117,140].

Впервые понятие «ответственность» рассматривалось в вопросах философии, и было введено в научный обиход А. Бэйном в книге «Эмоции и воля» в 1865 году. По Бэйну, ответственность тесно связана с наказанием, так как любой вопрос, возникающий при обсуждении ответственности, так или иначе, затрагивает проблему обвинения, осуждения и наказания [115]. Идеи о личной ответственности человека в современном мире нашли отражение в философских размышлениях Э. Фромма. Он полагал, что «требуется формирование такого

типа поведения, который характеризовался бы ориентацией на общечеловеческие ценности, способностью к осознанному и ответственному выбору в сложных жизненных ситуациях» [186, с.64]. В работах М. Хайдеггера, тема личной социальной ответственности связывается с заботой человека о других людях [187].

Современные зарубежные исследователи Мартин Джон Фишер и Дэвид Шумейкер описывают моральную ответственность, как способность человека управлять своими действиями таким образом, чтобы они соответствовали социальным нормам и ожиданиям [202]. С середины XX в. в зарубежных исследованиях трактовка феномена ответственности личности постепенно была сведена к поведенческим характеристикам ее проявления безотносительно к ответственности личности и ее роли в развитии самого человека [57]. Представители бихевиоризма (А. Bandura, F.N. McDonald, J. Aronfreed) рассматривали приобретение детьми социально нормативных и ненормативных навыков и привычек, главным образом, как результат научения [9,198,199].

Психологический словарь А.В. Петровского в 1990 году определяет «ответственность», как «специфическую для зрелой личности форму саморегуляции и самодетерминации, выражающуюся в осознании себя как причины совершаемых поступков и их последствий, в контроле своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и в собственной жизни» [143, с.259]. Кратким и точным определением ответственности можно считать определение К.А. Абульхановой-Славской: «Ответственность – это добровольное, то есть внутренне принятое осуществление необходимости правил, требований» [1, с.109].

И.А. Ильин так определяет взаимосвязь свободы и ответственности: «На самом же деле свобода есть сила и искусство человека определять себя самого и свою жизнь к духовности, согласно своему предстоянию, своему призванию и своей ответственности» [65, с.4].

Феномен социально ответственного поведения стал изучаться в западной психологии уже в XX веке. На это нам указывают исследования Ф. Хайдера, в

которых затрагивался аспект умения предвидеть последствия своих действий и поведения, способности человека к их своевременной регуляции и коррекции [7]. Ж. Пиаже одним из первых затронул нравственный аспект формирования ответственного поведения, который характеризуется склонностью человека вести себя не только в соответствии со своими интересами, но и с интересами окружающих людей, выполнять принятые нормы и ролевые обязанности, отвечать за собственные активные действия в тех или иных социальных ситуациях [136].

В работах Л.И. Божович, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна ответственность определяется как способность человека к прогнозированию результатов своих действий и их последствий, умение отвечать за свои поступки [16,93,156]. Оценка поступка должна «исходить не из всего того, что воспоследовало, а только из того, что из объективно последовавшего могло быть предусмотрено» [156, с.253]. Л.И. Божович отмечает, что «далеко не всякая зрелая, сформировавшаяся личность способна предвидеть результат своих действий, брать на себя ответственность, руководить и оценивать свои поступки» [16, с.302]. Она делает вывод о том, что «ответственность – качество личности, являющееся результатом устойчиво закрепившейся привычки» [16, с.17].

Большой психологический словарь определяет привычку как «автоматизированное действие, выполнение которого в определенных условиях стало потребностью» [17, с.37]. Привычка формируется в процессе неоднократного выполнения действия на той стадии его освоения, когда при его исполнении уже не возникает каких-либо трудностей волевого или познавательного свойства. При этом решающее значение приобретает вызываемое самим функционированием действия физическое и психическое самочувствие, окрашиваемое положительным эмоциональным тоном «приятного удовольствия».

Образование многих привычек начинается в раннем детстве, причем большую роль при этом играет подражание поведению старших, от них в значительной степени зависит, какие привычки сформируются у ребенка [17].

Исследования О.В. Дыбиной, В.А. Горбачевой показали, что процесс усвоения ребенком правил социальной ответственности и приобретение им личного опыта ответственного поведения является постепенным, осуществляется посредством наблюдения с последующим выполнением и усвоением различных видов деятельности [53].

Социальная ответственность начинает формироваться в семье, постепенно с возрастом границы ответственного поведения ребенка расширяются. Закон происхождения социальных форм поведения, сформулированный П. Жане, утверждает, что «в процессе развития ребенок начинает применять по отношению к себе те же самые формы поведения, которые первоначально другие применяли по отношению к нему. Ребенок сам усваивает социальные формы поведения и переносит их на себя»[34, с.141]. Сущность формирования социальной ответственности объясняет также и теория У.У. Аткинсона, Д. Мак-Клелланда, Дж. Роттера. Авторы исходят из понятия «локус контроля» (внутренний-интернальный или внешний-экстернальный) и концепции социального научения. Внутренний (интернальный) локус контроля связан с наличием волевого контроля своих действий [117,204].

Поведение - это сложный комплекс физиологических и психических процессов, направленных на удовлетворение имеющихся у человека потребностей, и проявляющихся в самостоятельном выполнении целенаправленной деятельности. Поведение человека выступает внешним выражением его внутреннего мира, всей системы его жизненных установок, ценностей, идеалов, отражает мотивационные, эмоциональные и когнитивные аспекты его личности [9,198,199,204].

Сущностью социальной ответственности, по мнению А.Ф. Гулевской, Н.А. Минкиной, К. Муздыбаева является устойчивое качество личности, формирующееся в процессе воспитания и обучения, которое определяет поведение личности в ходе осознанного выполнения возлагаемых на нее обществом обязанностей, за которые она отвечает. Сначала это обязанности, принятые в семье, в быту, позже – в различных общественных отношениях.

[42,113, 117].

В работах Г.М. Андреевой, А.В. Белова, О.Ю. Гроголевой, А.Ф. Гулевской, Л.И. Дементий, О.А. Лаврентьевой, В.П. Прядеина социальная ответственность выступает как интегральное свойство личности, которое реализуется в осознанном, самостоятельном и добровольном поведении, связанном с социальными требованиями и ожиданиями, а также с проявлением заботы о других [7,11,41,42,47,48,86,142].

Социальная ответственность входит в ядро личности, определяет ее социальную успешность как «показатель развития личности, а именно как критерий ее социальной зрелости» [41, с.40].

При изучении вопросов, касающихся рассмотрения структуры социальной ответственности в психологических исследованиях разных авторов подчёркивается значимость единства когнитивных, эмоциональных, мотивационных, динамических, регуляторных и результативных составляющих [93,117,119,142,162,170,173]. Большинство авторов выделяют три компонента социальной ответственности. Т.Н. Сидорова - когнитивный, мотивационный и поведенческий [162]. По мнению А.В. Плахотного, «выполняя познавательную, оценочную и регулятивную функции, ответственность выступает как единство рационального, волевого и эмоционального моментов» [20, с.38]. М.В. Борцова также говорит о трехкомпонентной структуре ответственности, включая эмоциональный, когнитивный и поведенческо-результативный компоненты [20]. В.П. Прядеин рассматривает структуру ответственности через индивидуальные характеристики личности, в большей мере зависящие от биологических условий, выделяя динамические, эмоциональные и регуляторные ее компоненты [142]. Л.И. Дементий в структуре ответственности выделяет тесную взаимосвязь эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов [47]. Э.М. Рудковский в структуре социальной ответственности выделяет лишь два динамичных и взаимосвязанных между собой компонента: когнитивный и эмоциональный. Т.Г. Шатунова определяет эмоционально-волевой компонент, включающий осознание понятий добра-зла и совести, как отношение человека к

окружающему миру; мотивационно-ценностный компонент, который предполагает следование моральным нормам и ценностям общества, а также рефлексивный (оценочный) компонент, проявляющийся в реализации нравственных ценностей и оценочных суждениях [191].

Анализ таких разноплановых исследовательских взглядов авторов на структуру социальной ответственности позволил принять за исходную для нашего исследования функциональную структуру социальной ответственности, где в качестве внешних условий становления социальной ответственности выступает сама социальная ситуация развития, а внутренними являются **эмоционально-мотивационный, когнитивно-оценочный, действенно-операционный и регуляционный компоненты**. Такая структура социальной ответственности объясняется психологическим содержанием и тесной взаимосвязью механизмов формирования ответственного поведения в онтогенезе:

- Базовым (начальным) и основным механизмом формирования поведения, обеспечивающим становление социальной ответственности, является способность человека подражать поведению значимых для него людей. На основании этого, действенно-операционный и регуляционный компоненты можно рассматривать как производные, связанные с самим действием и контролем его выполнения, с закреплением действия, имеющего успешный социально одобряемый результат, и приводящего к формированию поведенческой привычки [9, 26,34,147,199,204].

- Подражание мотивируется положительным эмоциональным подкреплением, эмоциональным «заражением» от взрослого, подкрепляется его эмоциональной поддержкой, Эмоциональная включенность обеспечивается переживанием личностью привлекательности того или иного действия. Сталкиваясь с ситуацией выбора действия, ребенок, прежде всего, испытывает эмоциональное переживание, определяющее активность, которая тесно связана с потребностью, побуждением, мотивацией к действию, направленному на выполнение лично значимой деятельности, что находит отражение в эмоционально-мотивационном компоненте социально ответственного поведения [16,24,34,164].

- Чем старше становится ребенок, тем большую роль играет убеждение как механизм формирования осознанного социально ответственного поведения. Убеждение в ходе обучения и воспитания позволяет ребенку осознать и понять предмет своей ответственности, соотнести свои возможности успешной реализации принятого решения. Кроме того, «прежде, чем приступить к выполнению ответственного действия, субъект прогнозирует возможную реакцию на свои поступки со стороны окружающих» [141, с.15]. Результативность убеждения как механизма формирования социально ответственного поведения проявляется в когнитивно-оценочном компоненте социальной ответственности.

Таким образом, под социальной ответственностью мы понимаем способность личности к осознанию целей и задач, значимых как для общества в целом, так и для каждого его члена, умение и желание решать эти жизненные задачи на основе соблюдения общепринятых норм и правил при условии понимания и учета последствий своих действий, а также готовности нести ответственность за них перед обществом и самим собой. Становление этого личностного образования обеспечивается механизмами формирования социально ответственного поведения: подражания, эмоционального «заражения», эмоциональной поддержки взрослого, убеждения. Сложность исследования проблемы формирования социальной ответственности предполагает одновременный учет внешних и внутренних условий, оказывающих влияние на онтогенез становления социально ответственного поведения и социальной ответственности индивида.

1.2. Внешние и внутренние условия формирования социальной ответственности и социально ответственного поведения

Внутренние условия формирования поведения связаны с биологическими, индивидуальными особенностями человека: особенностями высшей нервной деятельности, пластичностью коры головного мозга, способностями, темпераментом, памятью, эмоциональной сферой, мышлением, знаниями,

навыками, личностными свойствами.

К внешним относятся условия среды, включая влияние близкого окружения на жизнь и решения человека. При целенаправленном и продолжительном внешнем воздействии активизируются и определяются доминанты поведения личности, в результате чего, психика формируется в заданном направлении [200].

Долгое время понимание онтогенеза поведения ребенка строилось на основе биологизаторского подхода, в котором игнорировалось принципиальное различие в механизмах прижизненного развития животного и человека. Суть этого подхода в том, что психическое развитие ребенка объяснялось биогенетическим законом, в основе которого лежала идея самопроизвольности психического развития как результата созревания врожденных качеств ребенка [196]. А.А. Ухтомский, исследуя генезис поведения собак, сформулировал закон доминанты, как нейрофизиологического принципа координации поведения. Доминанта, по Ухтомскому, препятствуя беспорядочной активности головного мозга, обеспечивает целенаправленность поведения [5]. По мнению Л.С. Выготского, биологизаторский подход был шагом вперед на пути раскрытия генезиса поведения, но его ограниченность в том, что он «стирает принципиальную грань между поведением животного и поведением человека. Биология пожирает социологию, физиология - психологию» [31, с.20].

Биологическая основа личности обусловлена наследственностью, особенностями протекания внутриутробного развития ребенка, его рождения, особенностями строения и деятельности различных органов и систем. К наследственным относят особенности высшей нервной деятельности, которые определяют задатки, темперамент и влияют на развитие способностей ребенка. Наследственность неоднозначно влияет на развитие психических функций ребенка. В большей степени наследственно обусловлены элементарные функции, такие как, ощущения и восприятие, а высшие – логическое мышление, произвольная память, речь, в основном зависят от культурно-исторического развития человека [99].

Так исследования американского психолога А. Гезелла (1880—1971) и

австрийского психолога Карла Бюлера (1879—1963) показали, что внутренние условия развития не имеют определяющей роли в формировании личностного развития человека и его психики. В животном мире поведенческие навыки передаются так же, как и строение организма, от одного поколения к другому - путем биологического наследования, у человека виды деятельности, соответствующие им знания и умения, психические качества передаются в первую очередь путем социального наследования [35,119].

В своих трудах Л.С. Выготский подчеркивал важное участие внутренних (биологических, наследственных) и внешних (социальных) условий на развитие личности: «вращение нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития - естественный и культурный совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка» [30, с.19].

У новорожденного имеется не только комплекс генов своих родителей, но и его дальних предков, что формирует богатый наследственный фонд, биологическую программу, на основе которой возникают и развиваются его индивидуальные личные качества. Эта программа закономерно и гармонично реализуется, если внутренние условия представлены достаточно качественными наследственными факторами с одновременным воздействием внешних условий среды, которые обеспечивают растущий организм всем необходимым для реализации наследственного начала.

Таким образом, биологические предпосылки - функции и строение организма, его созревание - нужны для психического развития, но они не определяют в полной мере то, какие именно психические качества появятся у ребенка. Это, в первую очередь, определяется системой семейных ценностей, особенностями взаимодействия в семье, под влиянием которых происходит формирование социального опыта и жизненных компетенций ребенка [26,29,30,40,181]. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что «главное для развития - это включение ребенка в общение со взрослым, овладение тем миром материальных и

духовных явлений, которые созданы в ходе исторического развития человеческого общества» [89, с.374].

Американские ученые XX века Дж. Уотсон и Б. Скиннер, представители бихевиористического направления в психологии, основываясь на идеях И.П. Павлова о формировании условных рефлексов, считали, что поведение человека определяется не какими-либо внутренними процессами, а воздействиями окружающей среды по принципу «стимул-реакция». Современные взгляды исследователей на формирование социальной ответственности дополняют более ранние концепции научения ответственному поведению. По мнению французского психолога А. Валлона первые связи ребенка с социальной средой осуществляет эмоциональная сфера, она является начальной формой восприятия ситуации через ее переживание, в психическом развитии индивида этот процесс предшествует способности анализировать, различать или сравнивать [24]. В.В. Лебединский, изучая роль эмоций в развитии ребенка, считает, что эмоциональная система быстрее всего реагирует на внешние раздражители окружающей среды. По мнению Дж. Аронфрид необходимым условием формирования ответственного поведения является наблюдение действий значимого взрослого, которое должно найти отклик в виде сильного эмоционального переживания ребенка, что укрепит его в понимании значимости происходящего, обеспечит присвоение модели эмоционального поведения взрослого, желание ему подражать [198].

Большой вклад в теорию социального научения внес А. Бандура. Он говорит о том, что основным условием формирования социальных форм поведения является наблюдение человека за поведением значимых людей, которые выступают моделью для подражания: «существует решительное подтверждение тому факту, что научение может возникать через наблюдение за поведением других, даже когда наблюдающий не повторяет модельные ответы при их предъявлении и поэтому не получает подкрепления» [9, с.57]. Исследования А. Бандуры показали, что в большинстве случаев дети воспроизводят и подражают тем действиям, которые вызвали положительное подкрепление со

стороны значимого взрослого значимого взрослого (например, убрать игрушки или аккуратно сложить свои вещи и получить поощрение).

А. Бандура объясняет процесс научения через подражание четырьмя промежуточными переменными, перечисляя необходимые эмоциональные, мотивационные и когнитивные компоненты в ходе становления поведения и действий ребенка на основе подражания:

1. Внимание ребенка, которое привлекается к эмоционально насыщенным действиям значимой фигуры;
2. Память, которая сохраняет образ действий и поведения значимой фигуры;
3. Моторные навыки, способные воспроизвести наблюдаемые действия;
4. Мотивация как желание ребенка подражать и воспроизводить наблюдаемые действия [199].

А. Валлона подчеркивал роль в онтогенезе психики: «благодаря тому, что люди необходимо вступают в сотрудничество и общение друг с другом, у них развиваются действия особого рода - действия по подражанию, по образцу действий других людей. Эти действия отличаются от примитивных инстинктивно-подражательных реакций тем, что они строятся именно как действия по образцу, по социальной модели, которая усваивается, ассимилируется субъектом» [24, с.8]. У человека процесс подражания другому поведению проходит несколько стадий. Сначала это примитивное подражание ребенка действиям взрослого с постепенным переходом к символической стадии, когда ребенок посредством игровой деятельности воспроизводит события, пережитые в реальности, а позже подражание поведению значимого для него взрослого – родителя, воспитателя, педагога [28,29,33]. Эти люди, по мнению исследователей, являются для ребенка постоянным источником эмоциональных переживаний, как приятных, так и неприятных, «те, кто вызывает у ребенка эмоциональное возбуждение - радость, неуверенность, гнев или страх, - привлекают его внимание, и в результате ребенок лучше усваивает формы поведения именно этих людей» [149, с.66].

Существенное дополнение к изложенным взглядам мы находим в

отечественной психологии. Например, Л.С. Выготский подчеркивал, что основу для социального поведения создают «обратимые рефлексy», «когда услышанное слово является раздражителем, а слово произнесенное – рефлексом, создающим тот же раздражитель» [31, с.37]. Такой феномен лежит в основе формирования коллективной координации поведения. Наиболее отчетливо выделяются социальные раздражители, исходящие от людей. Человек, по мнению Л.С. Выготского, может воссоздать социальные раздражители, так как они очень рано делаются обратимыми и, следовательно, определяют поведение отдельного человека в большей мере, чем какие-то другие. В широком смысле слова, в речи и лежит источник социального поведения» [31, с.37], на роль слова опирается такой механизм формирования поведения как убеждение.

Важным условием формирования поведения Л.С. Выготский определяет «познание чужой психики» посредством усвоения внешней социальной деятельности, способности к присвоению жизненного опыта, в результате чего у ребенка формируются новые личностные качества, приобретенные им из социальной действительности. Основным психологическим средством освоения социально культурных форм поведения для ребенка является непосредственная демонстрация значимым взрослым модели ответственного действия [8,26,33,81,89,180]. Л.С. Выготский формулирует генетический закон перехода социального в индивидуальное развитие ребенка: «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [33, с.145].

Глубже понять сущность и значимость условий формирования социально ответственного поведения ребенка как средства повышения его жизненной компетентности позволяет модель экологических систем, предложенная американским психологом Ури Бронфенбреннером. Он утверждает, что личность в своем развитии активно реструктурирует окружающую действительность, одновременно испытывая воздействие со стороны элементов этой

действительности и взаимосвязей между ними, а также со стороны более широкого окружения [200].

Экологическая среда, в которой развивается ребенок по У. Бронфенбреннеру, состоит из четырех взаимосвязанных друг с другом систем, которые он называет микросистемой, мезосистемой, экзосистемой и макросистемой.

Первый уровень модели - микросистема, куда относятся роли, занятия и взаимодействия индивидуума с его ближайшим окружением. Сначала это семья, позже детский сад и школа. Например, при формировании социально ответственного поведения на ранних этапах развития ребенка принятие, поддержка, чуткость со стороны родителей формируют навыки самостоятельности и элементарной ответственности ребенка.

Второй уровень - мезосистема, которая включает в себя взаимосвязи двух или более микросистем. Здесь большое значение имеют формальные и неформальные связи между семьей и школой или семьей, школой и группой сверстников. Активное участие родителей в школьной жизни ребенка, взаимодействие их с педагогами может положительно влиять на проявление ответственного отношения у ребенка к своей школьной деятельности.

Третий уровень - экзосистема, это та социальная среда, которая находится вне сферы непосредственного личного опыта ребенка, но все же имеет на него влияние. Это может быть расширенная семья ребенка, друзья его родителей, которые также могут служить образцами социально ответственного поведения.

Четвертый уровень - макросистема, или внешний уровень, который определяется традициями, социальными законами и нормами, жизненными ценностями и ориентирами той культуры, в которой живет индивидуум [196,200].

Таким образом, развитие личности изначально обусловлено как внутренними, так и внешними условиями развития. К школьному возрасту внешние, социальные условия оказывают все большее воздействие и становятся ведущими в формировании у детей правильного выбора варианта поведения. Социальная ответственность включает в себя знание, понимание и выполнение

принятых в обществе социальных норм, взаимных прав и обязанностей, осознанное управление своими действиями и поступками, которые обеспечивают не только чувство комфорта и безопасности, но одновременно и долженствование субъекта. Чувство ответственности является экзистенциальным человеческим чувством. «Никто не в состоянии избежать ответственности... Жить в обществе, не неся ответственности и не отвечая ни за что, невозможно. Ответственность является конституирующим моментом человеческой экзистенции» [203, с.14]. Внешние условия формирования социальной ответственности становятся для младшего школьника определяющими, что требует экспериментального определения их психолого-педагогического содержания.

1.3. Онтогенез социальной ответственности и социально ответственного поведения

В современной психологии вопрос становления социальной ответственности и социально ответственного поведения в детском возрасте рассматривается с позиций, которые развивал Л.С. Выготский.

Л.С. Выготский отмечал, что «в развитии поведения ребенка следует различать две основные линии. Одна - это линия естественного развития поведения, тесно связанная с процессами общеорганического роста и созревания ребенка. Другая – линия культурного совершенствования психологических функций, овладения культурными средствами поведения» [32, с.191].

В исследованиях К.А. Климовой, Т.В. Морозкиной, Т.Н. Сидоровой, Л.С. Славиной отмечается, что становление ответственного отношения к поручениям, обязанностям, усвоение правил коллективной жизни у ребенка происходит уже с раннего дошкольного возраста несмотря на то, что эти правила и выполнение действий пока осознаны им недостаточно и поверхностно [73,116,162,163].

В исследованиях Л.И. Божович, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и ряда других авторов отмечается, что базовым условием становления у ребенка социального опыта ответственного поведения является взаимодействие со значимыми взрослыми и осуществление совместной деятельности на положительной эмоциональной основе [16,58,89,91,156,194]. Положительные эмоции неразрывно связаны с восприятием и пониманием окружающего, обеспечивают активное включение в деятельность, ее результативность.

Социальная ответственность развивается в онтогенезе через процесс интериоризации ответственного действия в ходе взаимодействия с другими людьми. На каждом возрастном этапе ребенок узнает и присваивает новые правила и нормы, предъявляемые к нему социумом, «...по мере роста возможностей детей права и обязанности становятся более серьезными, в частности повышаются отводимые ребенку степень самостоятельности и степень ответственности за свои поступки. Взрослые организуют жизнь детей, строят воспитание в соответствии с тем местом, которое отведено ребенку обществом. Общество определяет представления взрослых о том, что можно требовать и ожидать от ребенка на каждом возрастном этапе» [118, с.47]. Именно этот ранний опыт, приобретенный ребенком, становится основой для формирования моделей самостоятельного осознанного социально ответственного поведения. Кроме того, чтобы быть по-настоящему ответственным, ребенок должен уметь прогнозировать последствия своих действий, а для этого понимать, какое поведение одобряется, а какое нет [35,58,90,185,192,194].

В возрасте до 2-х лет ребенок еще не умеет устанавливать связи между своими действиями и наступившими последствиями, не может анализировать и корректировать свои действия самостоятельно, в основе выполнения ответственного действия лежит внешняя мотивация, исходящая от родителя. Ребенок ориентируется на эмоциональную реакцию, которую передает его мама и другие близкие, и постепенно "заучивает" через собственное эмоциональное переживание те действия, которые делать не стоит, но лишь потому, что это

множественно вызывало негативную реакцию взрослых. Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн указывали на тесную взаимосвязь эмоций и потребностей личности, на роль эмоциональной сферы как основного регулятора поведения и деятельности детей [16,156,185]. Эмоционально разделяя предметы, объекты, действия на притягивающие и отталкивающие, на приятные и неприятные, ребенок начинает относиться к ним оценочно. Оценочная функция эмоций служит для упорядочивания окружающего мира, побуждения ребенка к проявлению активности, является мотиватором к выполнению действий или, наоборот, к блокированию активности [16,156].

Осознанной ответственности ни за внешний вид, ни за уборку игрушек у ребенка пока еще не сформировано. Собираение игрушек или выполнение другого ответственного дела происходит за счет подражания определенным действиям взрослого, именно он привлекает ребенка к выполнению деятельности и представляет ему готовый план действий. Это возраст, который нуждается во взрослом «проводнике», помогающем разобраться в особенностях окружающего мира. На взрослом лежит большая ответственность: важно вести себя так, чтобы ребенок захотел присоединиться, поскольку в этом возрасте закладывается фундамент для становления ответственного поведения на дальнейших этапах онтогенеза.

Возраст от 2 до 3,5 лет - это первый сензитивный период развития ответственности, который совпадает с так называемым «кризисом трех лет», когда у большинства детей формируется осознание собственного «Я». Поведение ребенка часто похоже на провокацию, он стремится самостоятельно выполнить желаемое действие. Важным условием становления ответственности этого периода является удовлетворение родителями потребности ребенка в проявлении самостоятельности [185]. Если «мать и отец этого не обеспечат, то развитие ответственности замедляется» [118, с.313]. Кроме того, в этот период взрослыми организуются ситуации желательного и нежелательного поведения, и чем четче их границы будут обозначены, тем прочнее будет у ребенка «опора», чтобы понять, какое поведение считается ответственным и одобряемым, а какое –

нет [37,73,112,118,149]. Это период, когда доминирует внешняя мотивация, родители не только являются примером подражания для своих детей, но и активно используют целенаправленные воспитательные действия, с помощью которых формируются необходимые привычки у ребенка. К семье на данном этапе развития ребенка также предъявляются высокие требования как к основному институту формирования его социальной ответственности. «Основным механизмом формирования социальной ответственности в раннем возрасте является подражание, формирующееся на основе ранее сложившихся эмоционально-личностных связей с близкими людьми. Качественная характеристика подражания ребенка в этот период жизни зависит и от уровня его когнитивного развития, и от степени социального подкрепления попыток подражания тем или иным формам поведения» [80, с.12-13]. В этот возрастной период дети подражают уже не действиям, выполняемым совместно со взрослым, а действиям конкретных значимых людей.

Возрастной период от 3,5 до 5-ти лет характеризуется как время начала формирования осознанного ответственного поведения. Понимание ответственного действия у детей пока еще поверхностное, но родители продолжают объяснять, контролировать поведение ребенка и подсказывать ему, как следует поступить. Личностный смысл выполнения какого-либо ответственного дела ребенок начинает осознавать, подражая значимому взрослому, но ответственное действие ребенка все еще нуждается в контроле взрослого [118]. В этом возрасте уже можно выделить несколько зон, за которые ребенок может нести ответственность сам. Это может быть, например, ответственность за собственные игрушки и вещи («потерял - поищи»), простые домашние обязанности (убрать за собой посуду или поставить приборы на стол перед семейным обедом) [185]. Стоит отметить, что ребенок этого возраста оценивает поступки (свои и чужие) непосредственно через последствия, которые они несут, постепенно понимая суть, в том числе, и последствий своего безответственного поведения [70].

В возрасте 5-6 лет ребенок становится все более осознанно-ответственным,

активно развиваются социально-значимые эмоции сопереживания, сочувствия, сорадости, сострадания, свидетельствующие о потребности ребенка в другом человеке. Это уже личностная функция, которая заключается не только в оценке результатов [15,16]. В большинстве случаев старший дошкольник уже может предвидеть результат своего поведения, а также поведения других людей, может знать заранее, какое его поведение будет одобрено, а какое - нет. Это возраст, когда дети учатся понимать поступки не только по их последствиям, но и по внутренним мотивам человека, который совершает то или иное действие. Важным условием становления социально ответственного поведения у детей этого возраста, которое обеспечивается родителями и воспитателями детского сада, является использование такого инструмента воспитания как убеждение [185]. То есть ребенку определяются, разъясняются его индивидуальные «зоны ответственности», связанные с личными вещами и игрушками, сохранением достойного внешнего вида, пониманием важности бережного отношения к природе и вещам, принадлежащим другим, с начальными представлениями об ответственности за свое здоровье [9,77,119,120,132]. В этом возрасте высока роль взрослого, который ставит определенные «границы», важные при формировании социально ответственного поведения [185]. Также на личностное развитие детей активно влияет идентификация со значимым взрослым, которая способствует становлению произвольного поведения детей, в свою очередь, повышая требования и к поведению самого взрослого [82].

В настоящее время рамки для младшего школьного возраста определяются с 6,5 до 11 лет. Это период активного биологического развития и становления психологических новообразований у ребенка. Интенсивные изменения центральной нервной системы, формирование произвольности психических процессов, механизмов саморегуляции волевых и эмоциональных составляющих психики. Основой для формирования социальной ответственности в младшем школьном возрасте выступает такое новообразование как внутренняя позиция, ребенок понимает нравственный смысл ответственности и приобретает опыт ответственного поведения, учится проявлять заботливое отношение к себе,

окружающим, становится более внимательным к различным аспектам социальной действительности [77,79,80,118].

Кризис 7-ми лет сочетает черты дошкольника с особенностями школьника, в этот период происходит переоценка ценностей. Предыдущие интересы сменяют новые социально значимые мотивы. Понимание ответственности у ребенка формируется не только через категорию «плохо или хорошо», но и через нравственные ценности социума. В семь лет ребенок уже имеет способность критически относиться к своему поведению, может понять и принять мнение других [124].

Все эти возрастные изменения связаны и с изменением социального статуса ребенка, с началом процесса усвоения норм и правил учебной деятельности. Младший школьник с удовольствием осуществляет ответственные действия на основе соревновательного мотива. Для него становится важным быть значимым в своем микросоциуме, принимать участие в общешкольных мероприятиях, в делах класса. Новая социальная ситуация развития обуславливает необходимость формирования у младшего школьника способности принимать решение и осуществлять свой выбор, контролировать его реализацию и нести ответственность за свои действия [168].

Поступая в первый класс, ребенок уже осознает нравственный смысл социальной ответственности, приобретенный в своей семье. Он уже имеет опыт социально ответственного поведения, который проявляется в бережном отношении к своим и чужим вещам, к игрушкам, к природе, к поддержанию опрятного внешнего вида, ребенок имеет базовые представления о собственной ответственности за здоровье. В первом классе к ребенку предъявляется целый ряд новых требований: систематически посещать школу, выполнять ее режим и правила, следовать просьбам учителя, строить отношения с одноклассниками [117]. Исследования В.А. Горбачевой, О.В. Дыбиной показали, что, несмотря на понимание предъявляемых школьных правил, младшие школьники не всегда могут их выполнять. Им необходимо еще длительное воспитание саморегуляции, волевых качеств и характера, формирование соответствующих

возрасту социальных навыков и привычек [53].

Ответственность включена в сферу межличностных отношений, и предполагает умение человека отвечать за свои поступки перед обществом [173]. В условиях школы возникает новая структура отношений. Предыдущая система «ребенок - взрослый» дифференцируется, распадается на две: «ребенок - учитель» и «ребенок - родители». В центр социальной ситуации развития ребенка встает авторитет учителя. Отношения «ребенок - учитель» становятся для младшего школьника тождественными отношениям «ребенок - общество» и начинают определять отношения ребенка с родителями, а также отношения с другими людьми. Младший школьник учится понимать результаты своих действий и их соответствие необходимым целям, правилам, принятым в классе. Важную роль начинают играть волевые и нравственные качества, которые обеспечивают ребенку исполнение обязанностей и общепринятых социальных норм [185].

Социальная ответственность, как качество личности младшего школьника, еще только начинает складываться как результат эмоционально окрашенного желания и формирующейся привычки. Ряд авторов проявление социально ответственного поведения у младших школьников рассматривают сквозь призму разных видов деятельности. Например, К.А. Климова проявление социально ответственного поведения у младшего школьника связывает с необходимостью и важностью выполнения им поручений, имеющих значение, как для него, так и для других. Поведение характеризуется автором как ответственное, если ребенок приступает к порученному делу вовремя и доводит его до конца. Также если он способен к планированию и организации своей деятельности, преодолевает трудности на пути решения поставленной задачи, проявляет беспокойство, эмоционально переживает за успех выполнения поручения, переживает оценку других, при этом понимает необходимость отвечать за выполнение порученного дела перед другими [73,185].

М.В. Матюхина и С.Г. Ярикова выделяют основное условие становления социальной ответственности младшего школьника – его участие в учебной деятельности, включающей самостоятельное выполнение учебных заданий в

школе и дома, проявление активности на уроках, планирование своей деятельности, контроль и волевую регуляцию при выполнении заданий. Особую роль здесь начинают играть способность преодолевать трудности на пути решения жизненных задач, умение дать оценку своему поступку и действиям своих одноклассников, наличие положительного отношения к обучению в целом [106].

Ж. Пиаже рассматривал ответственность с точки зрения морального развития. По мнению автора, «всякая мораль есть система правил и сущность любой морали - добиваться уважения и почитания этих правил» [136, с.89]. Л.С. Славина важной основой социально ответственного поведения считала волевые качества личности, связанные с ее нравственными характеристиками и моральными ценностями. Она выделила следующие признаки ответственной личности – «это пунктуальность, точность, прагматичность, выполнение обязанностей и способность провести анализ результатов деятельности, проявление настойчивости и трудолюбия» [163, с.125]. Т.Г. Самойленко характеризует социально ответственное поведение младшего школьника как нравственное качество, основу которого составляют социально значимые взаимоотношения ребенка с педагогом, родителями, одноклассниками, и которое проявляется в самостоятельном и добровольном выполнении ребенком ответственного действия [159].

Большинство моральных правил младший школьник усваивает постепенно, подражая социальным образцам поведения с помощью игры, которая все еще занимает значимое место в его жизни и развитии, а также является важнейшим психологическим средством при формировании социально ответственного поведения. А.Н. Усачева выделила типы игр, которые способствуют нравственному развитию и формированию такого качества личности, как социальная ответственность:

1. Информационные и ролевые игры. Это игры, в которых ребенок может проиграть различные социальные роли, с их помощью оценить свое поведение и поведение другого ребенка, придумать и применить новые способы

взаимодействия в различных ситуациях. Это могут быть игры в дочки-матери, в магазин, в школу, в больницу, в водителя, в спортсмена и т.д.

2. Командные игры. Наличие правил в игре формирует у ребенка понимание важности их выполнения, способствует самостоятельному проявлению ответственности, формирует привычку ответственного отношения к соблюдению правил, а в дальнейшем и к учебной деятельности.

3. Творческие игры, в которых специально созданная ситуация обязательного характера, позволяет ребенку приобрести самоконтроль за выполнением ответственного действия [179].

Уровень зрелости социальной ответственности у ребенка определяется теми обязательствами, которыми наделяет его ближайшее социальное окружение, расширяющееся по мере взросления ребенка. Сначала это воспитатели в детском саду, позже учителя в школе, сверстники, а в подростковом возрасте на ребенка существенно воздействуют малые социальные группы, а также средства массовой информации [185].

Сложность структуры такого личностного феномена как социальная ответственность представлена на Рисунке 1 в виде графической модели, отражающей многокомпонентность этого личностного образования, а также взаимосвязь с социально ответственным поведением.

Таким образом, анализ работ зарубежных и отечественных исследователей позволяет нам сделать вывод о том, что при формировании социальной ответственности определенное значение имеет каждый из рассмотренных этапов онтогенеза, когда последовательно разворачивается данное личностное образование через усвоение социально одобряемых образцов ответственного поведения [185]. Для формирования осознанного поведения сензитивным является младший школьный возраст, когда убеждение, разъяснение может опираться на речь и вербальное мышление ребенка. Несформированность элементарных форм ответственного поведения негативно сказывается на последующих этапах его становления. Как личностное свойство, социальная ответственность формируется и проявляется через социально ответственное

поведение в ходе соблюдения определенных условий воспитания и обучения ребенка.



Рисунок 1. Взаимосвязь в развитии социальной ответственности и социально ответственного поведения.

1.4. Специфика становления социальной ответственности и социально ответственного поведения у младших школьников с легкой умственной отсталостью

Социально ответственное поведение предполагает такой уровень воспитанности школьников, который обеспечивает в различных жизненных ситуациях согласованность поведения детей с принятыми в обществе нормами и правилами, и основывается на таком личностном образовании как социальная ответственность.

В специальной психологии и педагогике в основном исследованы особенности познавательной сферы, коммуникативной деятельности младших школьников с легкой умственной отсталостью, тогда как вопросы специфики проявлений и становления социальной ответственности как свойства личности этих детей освещены крайне узко и фрагментарно. Вместе с тем, необходимость целенаправленного формирования социальной ответственности как личностного свойства, проявляющегося в социально ответственном поведении этих детей, оказывается острой в связи с трудностями социальной адаптации, которые испытывают дети в связи с имеющимся интеллектуальным дефектом, влекущим за собой трудности понимания правил и норм общественной жизни и осложняющимся слабостью саморегуляции и самоконтроля в различных видах деятельности.

ФГОС ДО в редакции от 17.02.2023 г. одной из целей дошкольного образования определяет развитие у детей инициативности, самостоятельности и ответственности [151]. ФАОП дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" (Зарегистрировано в Минюсте России 27.01.2023 N 72149) предполагает формирование культурно-гигиенических навыков (воспитание самостоятельности в быту) у умственно отсталых дошкольников как начального этапа в формировании самостоятельности [152]. Вместе с тем, отмечается, что старшие дошкольники с интеллектуальными нарушениями «могут научиться: получать удовлетворение от результатов своего труда; наводить порядок в одежде, в знакомом помещении, на знакомой территории; пользоваться знакомым рабочим инвентарем; ухаживать за растениями дома и на участке; выполнять элементарные действия по уходу за домашними животными; сотрудничать с другими детьми при выполнении

определенных поручений; выполнять обязанности дежурного по группе; передавать друг другу поручения педагогического работника; давать словесный отчет о выполненной работе; бережно относиться к орудиям труда, к результатам своего труда и труда педагогических работников; оказывать помощь нуждающимся в ней педагогических работников и детям» [151, 152].

Практика показывает, что многое из перечисленного оказывается недоступным для детей с умственной отсталостью даже на этапе начального школьного обучения. Кроме того, исследования Р.С. Буре, В.В. Воронковой, Ф.С. Газизовой, Л.И. Дементий, К.А. Климовой, В.К. Котырло, М.В. Крулехт, О.С. Лопатиной свидетельствуют о недостаточном уровне развития нравственных качеств, эмоционально-волевой сферы, а также самостоятельности и ответственности не только у дошкольников с отклонениями в интеллектуальном развитии, но и у нормально развивающихся дошкольников [21,28,36,45,46,73,82,84,94]. Исходя из выше сказанного, можно сказать о том, что младший школьный возраст является наиболее сензитивным периодом для становления осознанного социально ответственного поведения [34].

По мнению Л.С. Выготского, социальное развитие детей с интеллектуальными нарушениями осуществляется по общим законам - «врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений конвергируют, взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического формирования личности. Поскольку развитие совершается в культурной среде, постольку оно превращается в исторически обусловленный биологический процесс. У дефективного ребенка такого слияния не наблюдается: оба плана развития обычно более или менее резко расходятся. Причиной расхождения служит органический дефект» [30, с.19]. При этом всегда подчеркивалось, что «...между нормальными и ненормальными детьми нет разницы, те и другие — люди, те и другие — дети, у тех и у других развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в

способе развития» [30, с.189].

В своих исследованиях Х.С. Замский, С.Л. Мирский, подчеркивают, что такой дефект психического развития как умственная отсталость, в сравнении с вариантами сенсорной недостаточности, резко снижает возможности ребенка в качестве и количестве приобретаемого социального опыта, в подготовке к самостоятельной жизни [55, 114].

Особенности психического развития умственно отсталых школьников достаточно полно описаны рядом исследователей. В работах Л.С. Выготского, Б.В. Зейгарник, Е.С. Иванова, Д.Н. Исаева, Е.А. Колотыгиной, И.А. Коробейникова, Л.И. Кузьмайте, В.И. Лубовского, И.В. Макарова, Ю.Т. Матасова, М.С. Певзнер, В.Г. Петровой, Б.И. Пинского, С.Я. Рубинштейн и др. [30,61,64,68,74,79,85,95,98,104,133,134,137,157] отмечается, что нарушения эмоциональной, познавательной, личностной сфер ребенка с легкой умственной отсталостью значительно затрудняют правильное понимание и самостоятельное освоение детьми общепринятых норм поведения, которые должны перерасти в навыки и привычки, а затем и регулировать деятельность в соответствии с правилами социума.

Представляется важным рассмотреть особенности становления социально ответственного поведения младших школьников с легкой умственной отсталостью с опорой на выделенные нами компоненты, составляющие структуру социальной ответственности.

Эмоционально-мотивационный компонент, в основе которого лежит механизм эмоционального переживания индивида, способствует эмоциональному «заражению» действием и его активному воспроизведению [88,156]. В работах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, С.Д. Забрамной, Л.В. Занкова, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Я. Рубинштейн, посвященных исследованию эмоционального развития детей с интеллектуальными нарушениями, значимым фактором, который нарушает процесс их социализации, обозначается нарушение эмоционально-личностной сферы [16,32,33,34,54,56,58,89,157]. Эмоции детей с легкой умственной отсталостью характеризуются малой

дифференцированностью, однообразием, отсутствием тонких оттенков переживаний, недостаточной способностью подавлять свои эмоциональные проявления, отсутствием стремления познать окружающий мир. «У них нередко появляется любопытство, но нет любознательности» [98, с.130]. Нарушенная способность эмоционального переживания ситуации связана со слабостью реакции на замечания или похвалу. В отличие от нормально развивающихся сверстников, похвала или вознаграждение не вызывает у них желания повторять ту деятельность, которая была одобрена. Замечания не становятся препятствием для сдерживания импульсивного поведения. Ребенок может искренне сожалеть о негативном воздействии своего поступка, но спустя короткое время, повторит его снова [28]. Выполняя поручение педагога, школьники выполняют действия, которые основываются не на собственных осознанно усвоенных навыках и привычках, а руководствуются стремлением «быть хорошим» для учителя [137].

В исследованиях В.В. Воронковой, Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, Е.А. Колотыгиной, Т.В. Морозкиной, Б.И. Пинского, О.Н. Толстиковой отмечается, что незрелость эмоциональной сферы влечет за собой неустойчивость проявления мотивационного компонента личности. У ребенка с легкой умственной отсталостью наблюдается преобладающая направленность на удовлетворение простых потребностей, поверхностный, импульсивный, кратковременный интерес к деятельности (игровой или учебной). Невыраженные потребности и социальные навыки, чаще зависящие от ситуации, значительно затрудняют становление и не способствуют осознанному пониманию социально ответственного поведения у этих детей, а усваиваются ими формально, поверхностно, не становясь их собственными привычками и моделями поведения [28,30,34,56,74,116,137,174].

Известно, что ребенок «присваивает» общечеловеческую культуру в результате взаимодействия с другими людьми, и главную роль в этом взаимодействии занимает его семья, которая создает условия для успешной социализации ребенка. Для ребенка с умственной отсталостью создание благоприятных условий семейного воспитания, способствующих оптимальному

социальному развитию, приобретает особое значение.

Исследованию проблем межличностных отношений в семьях, имеющих детей с интеллектуальными нарушениями, посвящено сравнительно немного работ. Анализ отдельных проблем семьи ребенка с интеллектуальными нарушениями изложен в трудах Т.А. Добровольской, С.Д. Забрамной, И.И. Мамайчук, А.И. Раку, А.Н. Смирновой [52,54,101,102,148,165]. Авторы отмечают, что умственно отсталый ребенок всегда вносит определенную степень напряженности в отношения между супругами, некоторая степень напряженности существует и в отношении родителей к ребенку. А.Н. Смирнова в своей работе, посвященной вопросам воспитания проблемных детей, рассматривает специфику отношения родителей к своим умственно отсталым детям. Автор указывает на полярность родительских позиций по отношению к ребенку. В одних семьях родители глубоко, даже трагически, переживают неполноценность ребенка, жалеют его, окружают чрезмерным вниманием; опекают, освобождая от посильных обязанностей, что формирует у ребенка опору в своих действиях только на эмоцию удовольствия. Активность детей запускается только игровыми или ярко эмоционально выраженными стимулами. Такая чрезмерная опека не способствует становлению у ребенка самостоятельности и ответственности, а значит, лишает его возможности усвоить социально приемлемые и принятые нормы социально ответственного поведения. В других семьях обнаруживается другое, противоположное отношение родителей к интеллектуальному нарушению своего ребенка, когда, не желая примириться с этой неполноценностью, родители преувеличивают его возможности, не замечая недостатков, что также не способствует, а скорее тормозит процесс выработки привычки социально ответственного поведения. Также есть семьи, в которых, родители стесняются неполноценности своего ребенка, из-за этого ограничивают его социальную жизнь, прячут от людей, не посещают общественные места, лишая его возможности приобретения важных жизненных навыков. Такой ребенок переживает страх, тревогу, становится робким, не способным к проявлению самостоятельности и ответственности. В некоторых семьях ребенок с

интеллектуальными нарушениями занимает в семейной системе положение «изгоя», его обижают, смеются над ним, подчеркивая его неполноценность. Такой ребенок часто обидчив, может быть агрессивным, упрямым, не способным усваивать социальные правила и нормы, а значит, и следовать им [165].

Такие варианты взаимоотношений в семьях умственно отсталых детей определяют необходимость специально организованной психологической коррекционной работы непосредственно с родителями школьников, направленной на формирование у них представлений о важности родительского влияния и эмоционального подкрепления процесса развития социально значимых форм поведения детей.

Когнитивно-оценочный компонент социальной ответственности характеризуется и проявляется у детей с легкой умственной отсталостью особенностями мышления, когда больше всего страдают процессы обобщения и абстракции [61,104, 157]. Таким детям доступно установление конкретных связей, а формы отвлеченного мышления у них практически отсутствуют. Недостаточное развитие процессов восприятия (зрительного, слухового, кинестетического) затрудняет правильную ориентировку детей в окружающей действительности, нарушает способность к установлению полных, адекватных и осознанных связей и отношений между окружающими объектами. Особенности восприятия тесно связаны с нарушениями целенаправленного произвольного внимания, которое крайне неустойчиво, с трудом привлекается к заданию, высоко отвлекаемо. Запоминание информации замедленное и «непрочное». Особенно нарушено логическое опосредствованное запоминание, а механическая память может быть гипертрофированно развита. Недостаточное понимание окружающего приводит к тому, что дети запоминают только внешние признаки предметов и явлений [61,63,64,68,98,109]. В ситуациях социального взаимодействия это приводит к тому, что умственно отсталые школьники не могут правильно понять ситуацию, не осознают причинно-следственные связи между своим поступком и поведением другого человека, между результатом своих действий и реакций на них партнеров по взаимодействию, они затрудняются в самостоятельном осознании и

обобщении своих и чужих поведенческих актов, им трудно словесно объяснить свою позицию в коммуникативном взаимодействии. Кроме того, они с трудом применяют полученный опыт в изменившихся обстоятельствах.

Школьники с легкой умственной отсталостью обнаруживают неполные представления о социальном окружении, пассивное, формальное отношение к общественным поручениям, им трудно соотнести свои конкретные личные интересы с общими интересами коллектива, Оценка отношений, нравственные представления формируются у таких детей значительно позднее, чем у нормально развивающихся сверстников [85].

Таким образом, дети с умственной отсталостью затрудняются в самостоятельном осознании и обобщении тех отношений и поведенческих проявлений, которые включены в специально организованную педагогом деятельность [30,63,80,105]. В связи с этим предъявляемые к ним требования должны быть посильны и вводиться с постепенным усложнением, при этом следует учесть, что многим умственно отсталым детям требуется помощь в выполнении тех или иных поручений и обязанностей [28,150,159,166].

Неспособность к отвлеченному мышлению, недостатки эмоциональной регуляции, взаимосвязанные с особенностями внимания, восприятия, памяти изначально нарушают механизмы формирования ответственного поведения у этой категории детей. Нарушение критичности мышления у таких детей негативно отражается на возможности осуществлять контроль и самоконтроль своих действий и поступков, узкий круг потребностей приводит к тому, что становление социально ответственного поведения крайне затруднено, при его формировании дети чаще усваивают лишь отдельные, простые операции и могут действовать лишь при контроле со стороны взрослого [63,67,68,81,104,134,141]. Поэтому в ходе коррекционной работы особого методического внимания требуют действенно-операционный и регуляционный компоненты социальной ответственности.

Незрелость эмоционально-личностной сферы умственно отсталого школьника связана с органической неполноценностью лобных отделов головного

мозга, обеспечивающих волевую регуляцию [30]. Исследователи отмечают недостатки в формировании внутреннего торможения, которое является основой способности к произвольной регуляции поведения. Это проявляется в нарушении целенаправленности деятельности ребенка и резких контрастах в процессах волевой регуляции. Например, эти дети долго не могут приступить к выполнению просьбы, проявления медлительности и безынициативности снижают у них степень самостоятельности при достижении цели своей деятельности, одновременно им свойственны необдуманные реакции на внешние впечатления, импульсивные действия, они часто не доводят дело до конца [68,98,109]. При этом можно наблюдать непреодолимость отдельных желаний. Они не могут отказаться от чего-либо непосредственно желаемого ради лучшего, привлекательного, но далекого [98]. Все эти особенности делают умственно отсталого школьника в отношениях с другими высоко внушаемым, некритичным к указаниям и советам окружающих. Одновременно с этим, в отношении отдельных просьб окружающих они могут проявлять упрямство, длительное бессмысленное сопротивление разумным доводам, непреодолимое стремление сделать наперекор тому, о чем их просят. Все перечисленные противоречия проявлений воли С.Я. Рубинштейн называет «мнимыми», поскольку эти проявления относятся не столько к сфере волевой регуляции деятельности и поведения, сколько являются выражением незрелости личности [98,157]. Все перечисленное существенно влияет на становление социальной ответственности и социально ответственного поведения у этих детей.

Важную роль в ходе формирования социально ответственного поведения у младших школьников играют отношения в коллективе сверстников, которые являются одним из условий и средств подготовки к освоению школьниками навыков ответственного отношения к своей деятельности, самостоятельности и социально значимого ответственного поведения по отношению к другим.

По мнению Л.С. Выготского совместная деятельность имеет решающее значение для становления положительных социально-значимых черт личности у школьников с умственной отсталостью [30]. В своих методических работах В.Н.

Мачихина, А.Н. Смирнова подчеркивали, что коммуникация таких детей друг с другом имеет своеобразный характер, в ходе взаимодействия для них характерны неадекватные реакции. Они могут легко вступать в контакт, но при этом испытывают затруднения в формулировании вопроса, просьбы, в ведении и поддержании диалога, их бедный словарный запас, дефекты произношения также затрудняют общение и понимание друг друга [107,166]. При взаимодействии со взрослыми ребенок может запомнить инструкцию, но часто не способен руководствоваться ею самостоятельно в своем поведении. В 1-2-м классе большая часть учащихся с интеллектуальными нарушениями ответственные поручения выполняют в основном под контролем взрослого. К 3-4-му классу проявление самостоятельной активности при выполнении социально ответственного задания повышается, но все же этим детям все еще требуется внешний контроль [85,114]. У умственно отсталых учащихся старших классов проявления социально ответственного поведения, в отличие от младших школьников, становятся более осознанными. Подростки дают более правильную оценку своим поступкам, могут объяснить мотивы своей деятельности, лучше понимают значимость и полезность выполняемой ими работы. В большей степени это проявляется в условиях самостоятельного выполнения детьми различных видов трудовой деятельности [63,64,67,134,141].

Таким образом, анализ литературы по проблеме показал, что недостатки когнитивной, познавательной, эмоционально-личностной сфер умственно отсталого ребенка в значительной степени затрудняют становление у него важного личностного качества – социальной ответственности. В дошкольном возрасте ослабленные возможности психического развития умственно отсталого ребенка резко снижают объем освоенных навыков самостоятельного социально ответственного поведения [21,51,108,145,154]. Поэтому возрастает роль младшего школьного возраста как периода, наиболее благоприятного для формирования социальной ответственности.

Большая часть исследователей, среди которых Н.Н. Бабкина, Р.С. Буре, В.В. Крулехт, А.А. Леонтьев, В.И. Лубовский, И.В. Макаров, И.И. Мамайчук,

Н.Б. Матвеева, М.В. Матюхина, Л.С. Медникова и другие, считают, что специально организованная, систематическая психокоррекционная работа, направленная на становление социальной ответственности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями будет эффективной только при условии включения в совместную деятельность родителей детей и педагогов образовательной организации [8,21,84,87,95,98,102,105,106,108]. Эффективность такой работы напрямую связана со значимостью «социального порядка» как в семейном быту, так и в учреждении. Это включает в себя четко обозначенные правила, принципы, нормы поведения и четко организованные рутинные моменты, повторяющиеся в жизни детей. При этом социальный порядок предполагает определенные ролевые и пространственно-временные характеристики взаимоотношения всех субъектов взаимодействия - детей, педагогов и родителей [197, с.519-520].

Социально ответственное поведение умственно отсталого школьника определяется, прежде всего, качеством воспитательной и психокоррекционной работы с ним на протяжении всех лет его обучения. Предъявляемые к такому ребенку требования должны соотноситься с его интеллектуальными и личностными особенностями, постепенно возрастать. При этом следует учесть, что поскольку многим умственно отсталым детям нужно оказывать помощь в выполнении тех или иных поручений и обязанностей, важно определить меру помощи в каждом конкретном случае. Коррекционная работа должна быть направлена на формирование самостоятельности детей, развитие навыков контроля своих действий, ответственности за последствия своего поведения, что будет способствовать развитию жизненной компетентности и более успешной социальной адаптации этой категории детей [55,74,85,100,105,107,114].

Выводы по главе 1

1. Социальная ответственность – это устойчивое качество личности, проявляющееся в поведении человека и закрепляющееся в его сознании и системе отношений. Психологическая структура социальной ответственности может быть представлена единством эмоционально-мотивационного, когнитивно-оценочного, действенно-операционного и регуляционного компонентов.
2. Становление социальной ответственности обеспечивается механизмами формирования социально ответственного поведения: подражания окружающим в их социально значимых действиях и поступках; эмоционального «заражения» позитивным примером и эмоциональной поддержкой взрослого социально одобряемого ответственного поведения; убеждением посредством слова в значимости и необходимости исполнения общепринятых норм и правил взаимодействия с другими.
3. Развитие социальной ответственности ребенка происходит поэтапно на всех возрастных этапах становления его личности в условиях ведущего вида деятельности в процессе взаимодействия со значимыми взрослыми и сверстниками.
4. Успешность развития социальной ответственности неразрывно связана с овладением детьми произвольным поведением, психологическим средством становления которого является привлекательная для ребенка модель ответственного действия, демонстрируемая значимым взрослым.
5. Наиболее сензитивным возрастным этапом для формирования осознанного социально ответственного поведения детей можно считать младший школьный возраст, когда ребенок способен оценочно относиться к результатам своей деятельности, своему поведению.

6. Формирование социальной ответственности ребенка предполагает одновременную опору на внешние и внутренние условия, где в качестве внешних выступают социальные условия управляемого развития, а внутренних – биологически и социально обусловленные индивидуальные свойства ребенка. Нарушение внутренних условий развития при легкой умственной отсталости снижает возможности ребенка в усвоении норм и правил социально ответственного поведения. При этом открытым остается вопрос об условиях, методах и средствах психолог-педагогического сопровождения этой категории детей в аспекте формирования у них социальной ответственности и социально ответственного поведения.
7. Формирование социальной ответственности должно предполагать комплексную психолог-педагогическую коррекционно-развивающую работу, направленную на развитие у детей желания быть ответственным, следовать общепринятым нормам поведения, уточнение их представлений о возрастных вариантах ответственности, развитие способности контролировать и соотносить свои действия и поведение с правилами и нормами, принятыми в обществе, а также закрепление проявлений ответственности в действиях и поведении детей, как в условиях образовательной организации, так и в условиях семейного воспитания.
8. При формировании социально ответственного поведения у младших школьников с легкой умственной отсталостью следует выделить доступные для их понимания "зоны ответственности": выполнение обязанностей ученика и забота о близких, бережное отношение к природе, личным вещам и вещам, принадлежащим другим, к своему здоровью, поддержание аккуратного внешнего вида [185].
9. Специально организованная, систематическая, комплексная психокоррекционная работа по формированию социальной ответственности может стать эффективным средством становления жизненной и социальной компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью.

ГЛАВА 2. Экспериментальное изучение компонентов социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью

2.1. Методика исследования и организация констатирующего эксперимента по изучению социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью

Целью констатирующего этапа исследования явилось определение в соответствии с выделенными параметрами исследования возрастной специфики компонентов социальной ответственности как интегративного образования личности младших школьников, проявляющегося в их социально ответственном поведении. В последующем на основе анализа полученных экспериментальных данных уже на этапе формирующего эксперимента предполагалось определить условия формирования социальной ответственности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Основные задачи данного этапа работы предполагали разработку и обоснование содержания констатирующего эксперимента, направленного на изучение социальной ответственности младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Проведение исследования на основе сравнительного принципа позволило определить основные закономерности развития социальной ответственности и специфику ее компонентов у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью в отличие от детей, имеющих задержку психического развития, и нормально развивающихся сверстников.

При выборе методов и разработке методики констатирующего этапа исследования мы опирались на следующие теоретические положения:

- **Базовый опыт социально ответственного поведения ребенок приобретает в своем микросоциуме, в своей семье, где в ходе взаимодействия с членами семьи**

им усваиваются нормы и правила поведения, система внутрисемейных ценностей (А. Бандура, Т.С. Борисова Р.С. Буре, А. Валлон, И.В. Добряков, Я.А. Коменский, И.М. Никольская, Ж. Пиаже, Л.С. Славина, А.Н. Смирнова, Е.В. Субботский, К.Д. Ушинский, Э.Г. Эйдемиллер и др.) [9,19,21,24,75,136,164,165,169,170,180,195].

- Новая социальная ситуация развития, с которой сталкивается первоклассник, требуют от него перехода на более выраженную позицию собственной активной деятельности и взаимодействия со средой (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Л.С. Медникова, С.Л. Рубинштейн) [5,6,16,29,34,87,88,108,156].

- Ответственность, как любое образование психики, зарождается и проходит свое становление в общении и совместной деятельности ребенка и взрослого, сначала через подражание действиям и поведению значимого взрослого, а затем присвоения этого действия и включения его в свою внутреннюю систему отношений к другому и к самому себе, постепенно становясь интрапсихическим образованием и одной из ядерных составляющих нравственного развития ребенка. Авторами подчеркивается, что интериоризация социальной ответственности происходит в тесной взаимосвязи с моральными качествами, стремлением личности в своем поведении соответствовать принятым в обществе нормам и правилам, осознанием необходимости выполнять свои обязанности, а также умением при необходимости объяснять свои действия (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.И. Лубовский, В.С. Мухина, Ж. Пиаже и др.) [30,34,35,89,95,119,136]. Поэтому социальную ответственность еще определяют как нравственное качество личности (Е.П. Ильин, О.С. Лопатина, К. Муздыбаев, В.С. Мухина, Е.В. Субботский, Н.М. Трофимов и др.) [66,94,117,119,169,170,177].

- Становления личностных качеств ребенка тесно взаимосвязано с онтогенетически последовательным развитием эмоциональной сферы (Ю.Б. Гиппенрейтер, Е.А. Колотыгина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) [38,74,88,156].

- Исполнение любой обязанности требует проявления волевых качеств

(Л.И. Божович, В.А. Иванников, В.К. Котырло) [16,62,82].

- Феномен социальной ответственности может рассматриваться как составляющая сознания личности. «Говоря о сознательном отношении, мы имеем в виду наличие такого характера отношений, при котором человек отдает себе ясный отчет в объективных мотивах его, в своих обязанностях, вытекающих из этого отношения и ответственности, с этим связанной, и проявляет все это как в отдельных поступках, так и во всем поведении в целом» [122,с.118].

Изучение социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью строилось на методологических основаниях, представленных в работах таких исследователей, как Л.И. Дементий, К.А. Климова, И.А. Коробейников, А.Р. Маллер, М.В. Матюхина, Ж. Пиаже, В.П. Прядеин, Е.В. Резникова, Л.С. Славина, А.М. Щетинина, С.Г. Ярикова и др. [45,73,79,100,106,136,142,150,163,193]. Основными ориентирами, которыми определялся выбор методов и экспериментальных методик исследования явились выделенные нами компоненты социальной ответственности:

1. Эмоционально-мотивационный компонент

Характеризует чувственный фон отношения, проявление положительной мотивации к социально значимой деятельности. Определяется такими важными особенностями личности, как интерес к другому, добровольность, возможность целеполагания и самостоятельного выбора.

Данный компонент предполагает следующие проявления социально ответственного поведения у младших школьников:

- заинтересованное отношение к окружающим, желание взаимодействовать;
- самостоятельную постановку цели и стремление достичь необходимого результата; заинтересованность в поддержке взрослого;
- положительную реакцию на просьбу о помощи, готовность к выполнению порученного дела;
- способность самостоятельно предложить свою помощь;
- стремление к поддержанию чистоты, аккуратности по отношению к себе и в окружающей обстановке;

- проявления эмоциональных реакций: переживания, радости, беспокойства за успех порученного дела, переживания за оценку окружающих;
- желание прийти на помощь животным: сделать кормушку, покормить животных и т.п.

2. Когнитивно-оценочный компонент

Данный компонент в своем содержании предполагает наличие у младшего школьника определенных знаний о нормах и правилах поведения, способности делать выбор, умения оценить свой поступок и поведение окружающих и включает:

- начальные представления о феномене социально ответственного поведения;
- знание основных своих обязанностей; общепринятых правил поведения в школе, в общественных местах, способность объяснить их значимость и необходимость выполнения;
- понимание важности отвечать за выполнение порученного дела;
- умение составить план выполнения своей деятельности для достижения желаемого результата;
- понимание значения внимательного и заботливого отношения к другим людям;
- понимание необходимости проявления бережного отношения к своим и чужим вещам;
- представления о значимости заботы о своем домашнем животном;
- понимание необходимости проявления бережного отношения к природе;
- понимание результата деятельности, поведения с позиций «хорошо», «плохо».

3. Действенно-операционный и регуляционный компоненты.

Действенно-операционный компонент включает действия и операции, побуждаемые мотивацией к их совершению, за счет которых реализуется социальная ответственность младшего школьника.

Об интериоризации данного компонента свидетельствует умение осуществлять на основе усвоенных ранее моделей поведения действия, связанные с проявлением социальной ответственности:

- заботу о благополучии близких и других людей;
- внимательное и заботливое отношение к собственному здоровью, поддержание аккуратного и чистого внешнего вида;
- исполнение правил школьной дисциплины, пунктуальности, организованности при подготовке к уроку,
- отклик на просьбу о помощи, согласие и умение помочь, участие в общем деле;
- поддержание порядка в быту, в школе, в окружающей среде: бережное отношение к личным и чужим вещам;
- уход и забота о своем домашнем животном, уход за растениями в классе;
- выполнение требований и просьб взрослых.

Психологической базой *регуляционного компонента* социальной ответственности является определенный уровень сформированности волевой сферы, как важного качества личности, обеспечивающего преодоление трудностей при достижении цели, не всегда притягательной для ребенка. Волевое поведение – это произвольное и целенаправленное поведение личности, которое проявляется в способности самостоятельно контролировать процесс выполнения ответственного действия на пути к достижению определенной цели [99].

Регуляционный компонент социальной ответственности младшего школьника предполагает:

- возможность взять на себя посильную задачу;
- способность к волевому усилию, проявляющуюся в стремлении доводить начатое дело до конца и достигать необходимого результата, в том числе продолжать дело при возникновении другой, более интересной деятельности;
- способность к самоконтролю в отношениях со сверстниками и взрослыми;
- регулярное проявление навыков самообслуживания (самостоятельно переодеваться /одеваться, мыть руки перед едой/ после прогулки и др.);
- способность контролировать свои импульсивные эмоциональные реакции на неудачи в процессе выполнения поручения, справляться с отрицательными (астеническими) переживаниями в случае невыполнения задания или с бурными

положительными (стеническими) реакциями при его успешном выполнении.

Исходя из вышесказанного, можно выделить следующие **параметры исследования**, которые позволяют комплексно изучить особенности социальной ответственности младших умственно отсталых школьников и являются **маркерами ее проявления в социально ответственном поведении у детей** данной группы:

- во взаимодействии с самим собой:

- эмоциональное переживание за результат выполнения деятельности;
- способность и готовность отвечать за последствия своих действий, за успешное и неудачное их выполнение;
- бережное отношение к своему здоровью, проявление безопасного поведения;
- исполнение своих обязанностей;

- во взаимодействии с другими людьми:

- способность к проявлению эмпатии, сопереживанию, умение оказать помощь, чуткое отношение к другим людям;
- умение сдерживать свое слово, обещание и принятое решение;
- дисциплинированность в исполнении обязанностей;
- способность придерживаться в своем поведении принятых в социуме правил;

- во взаимодействии с предметами:

- проявление эмоционального переживания при неаккуратном использовании окружающих предметов;
- умение поддерживать порядок дома, в школе, в классе;
- аккуратное использование своих вещей и вещей, принадлежащих другим людям;
- бережное отношение к помещению, в котором проходят занятия;

- во взаимодействии с неживой и живой природой:

- проявление положительных эмоций по отношению к своим домашним питомцам;
- бережное и внимательное отношение к растениям в классе и во дворе;
- забота и бережное отношение к своему домашнему питомцу;

- забота и бережное отношение к птицам, другим животным.

Констатирующий эксперимент проходил в доброжелательной и доверительной обстановке, при добровольном и заинтересованном участии испытуемых в условиях реальной учебной деятельности. Проявления у детей социальной ответственности изучались в динамике. При анализе полученных исследовательских данных учитывались возрастные особенности школьников. Для выявления более полной картины всего спектра проявлений социальной ответственности у детей в исследовании принимали участие педагоги и родители младших школьников.

Для решения задач констатирующего этапа исследования использовались следующие методы:

1. Биографический метод в сочетании с методом изучения документации.

Целью метода явилось изучение ребенка на основе его анамнестических данных: сбор общих сведений, изучение обстоятельств рождения, семейной ситуации, а также выявление уже имеющихся навыков проявления социальной ответственности до поступления в школу.

2. Наблюдение за детьми в процессе нерегламентированного общения, а также в условиях организованной деятельности.

Данный метод использовался как самостоятельный с целью сквозного наблюдения за деятельностью и поведением детей в соответствии с поставленными задачами и параметрами исследования. Осуществлялось наблюдение во время урока, на переменах, а также на внеурочных занятиях, на прогулке, в столовой, или в ходе специально организованных игр. Результаты наблюдения фиксировались в таблице и оценивались по выделенным параметрам ответственного поведения.

В сочетании с методом наблюдения использовался экспериментальный метод моделирования ситуаций, который сопровождал все задания констатирующего эксперимента.

В протоколах фиксировались:

- эмоциональные реакции,

- способность к критичному отношению к собственным поступкам, действиям, их результатам, наличие у детей ответственного отношения к заданиям и деятельности в целом,
- способность соблюдать предъявляемые правила,
- проявления усилий при выполнении обязанностей и поручений,
- желание прийти на помощь другому человеку,
- навыки самообслуживания и самоорганизации,
- способность довести начатое дело до конца.

3.Метод экспертной оценки.

Данный метод позволил получить независимую оценку проявлений социальной ответственности школьника в учебной деятельности. К исследованию были привлечены педагоги и родители детей, участвовавших в эксперименте. Диагностический инструментарий включал: анкету для педагогов «Проявление ответственности в учебной деятельности» М.В. Матюхиной и С.Г. Яриковой [106]; «Анкету для родителей», состоящую из вопросов, связанных с изучаемыми параметрами социальной ответственности; «Опросник, направленный на выявление уровня сформированности ответственности у младших школьников (для родителей)», модифицированный вариант, предложенный М.В. Матюхиной и С.Г. Яриковой [106].

4.Метод эксперимента был направлен на определение качественных и количественных данных о параметрах социальной ответственности у разных групп испытуемых.

5.Методы математической статистики позволили оценить достоверность полученных данных и установить значимые различия в группах испытуемых. Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью многофункционального критерия ϕ^* (угловое преобразование Фишера). Данный критерий оценивал достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых регистрировался интересующий нас эффект. Кроме того, был использован U-критерий Манна-Уитни. Для установления корреляционных связей использовался коэффициент корреляции Т Вилкоксона [123,161].

Методы и методики, включенные в содержание констатирующего эксперимента, были подобраны с учетом того, что они дополняли друг друга и обеспечивали возможность проведения всестороннего анализа изучаемых компонентов социальной ответственности в соответствии с выделенными параметрами.

Отбор и конструирование экспериментальных заданий, модификация некоторых из них были проведены с учетом психофизиологических особенностей младших школьников с легкой умственной отсталостью, их предъявление осуществлялось в доступной для испытуемых форме. Модификация в большей мере заключалась в упрощении словесной инструкции предъявляемых заданий.

Констатирующий эксперимент состоял из трех блоков заданий в соответствии с выделенными компонентами социальной ответственности.

Блок 1. Изучение эмоционально-мотивационного компонента социальной ответственности у умственно отсталых младших школьников.

Необходимость изучения эмоционально-мотивационного компонента определялась значимостью положительного эмоционального переживания как основы проявления самостоятельности и добровольной активности ребенка при выполнении деятельности, которое обеспечивает укоренение ответственных форм поведения, постепенно переходящих в привычные [111].

Первый блок экспериментальных заданий позволил решить следующие задачи:

- выявить стремление умственно отсталых школьников к самостоятельному и добровольному проявлению готовности исполнять свои обязанности;
- выявить отношение к заданию, эмоциональные реакции при его выполнении;
- оценить способность умственно отсталых школьников ответственно выполнять просьбы, задания, поручения;
- определить предпочтительные виды деятельности, в которые дети включаются с большей активностью, добиваясь положительного результата.

1-е задание. «Анкета для родителей» (см. Приложение 1). Цель: получение сведений о самостоятельном проявлении навыков социальной ответственности у

ребенка по представлениям его родителей: интересы, увлечения, обязанности, обучение, здоровье, помощь и т.д., степень самостоятельности ребенка в проявлениях ответственности.

Анкета состоит из ряда простых вопросов для родителей детей. За основу построения анкеты мы взяли выделенные нами параметры социально ответственного поведения. Результаты анкеты позволили выявить значимый вид деятельности для младшего школьника с интеллектуальным нарушением, который выполняется им самостоятельно и проявляется в поведении и поступках ребенка в кругу своей семьи. Анализ результатов анкетирования проводился в соответствии с выделенными нами параметрами социально ответственного поведения: при взаимодействии с собой, с другими, с предметами, с природой [110].

Стимульный материал: бланк с вопросами.

Процедура проведения: родителям предлагается ответить на вопросы предложенной анкеты.

Инструкция: «Уважаемые родители! Предлагаем вам ответить на ряд простых вопросов, которые помогут нам лучше узнать вашего ребенка и оказать ему необходимую помощь и поддержку!»

Обработка и анализ результатов: по итогам качественного анализа ответов составлялась сводная таблица результатов.

2-е задание. Методика "Задание с пятницы на понедельник", разработанная М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой [106].

Цель: определить реальные проявления ответственности у учащихся, оценить способность детей к самостоятельному и ответственному выполнению задания в заданные сроки.

Процедура проведения: в пятницу детям предлагалось задание, которое нужно было выполнить к понедельнику: для проведения совместной игры на следующем занятии детям необходимо было принести ненужные дома журналы и газеты. При этом внимание учащихся на записи этого задания в дневнике не акцентировалось. В понедельник исследователь спрашивал, кто из детей класса выполнил это

задание [106,182].

Обработка и анализ результатов:

- выполнение задания качественно и в срок означает, что ученик в данной ситуации проявил ответственность - оценивается 1 баллом.
- невыполнение задания свидетельствует о несформированном качестве – 0 баллов.
- могут быть дети, которые выполняют задание во вторник, в среду, то есть позже назначенного срока, их ответственность оценивается как недостаточно сформированная - 0,5 баллов [106].

3 - е задание. Рисунок или сочинение «Как я выполняю поручения».

Цель: определить действия и поручения, которые ребенок выполняет самостоятельно и осознанно после предварительной просьбы со стороны его ближайшего окружения, выявить его отношение к порученному делу, его результативность.

Предварительная беседа:

- расскажи, есть ли у тебя обязанности дома? За что ты несешь ответственность?
- расскажи, помогаешь ли ты дома кому-либо из своих близких?
- в чем заключается твоя помощь, что ты делаешь? Сам или вместе со взрослыми?

Инструкция: Нарисуй себя, как ты выполняешь свои поручения.

Используемые инструменты: альбомный лист, простой и цветные карандаши, стирательная резинка.

Обработка и анализ результатов: по итогам беседы по содержанию рисунка и анализа детских изображений составляется сводная таблица результатов, куда вносятся количество ответов детей, их содержание, характеристика сюжета рисунков соответственно выделенным параметрам социальной ответственности.

Блок 2. Изучение когнитивно–оценочного компонента социальной ответственности у умственно отсталых младших школьников

Задания второго блока направлены на выявление уровня и особенностей понимания детьми феномена «ответственность», их представлений об

ответственности и сформированных убеждений о важности социально ответственного поведения. Задачами второго блока были:

- определение уровня понимания феномена ответственности и выявление представлений об ответственности;
- установление понимания значения ответственного поведения;
- определение наличия и уровня знаний о собственной ответственности, о своих действиях, свидетельствующих об ответственном поведении;
- определение умения отвечать за свои поступки и способности к критичной оценке своего поведения.

Задачи второго блока экспериментальной работы позволили решить следующие задания:

1-е задание. Беседа. Цель - изучение представлений об ответственности, уровня понимания феномена ответственности младшими школьниками с легкой умственной отсталостью.

Беседа проводилась в индивидуальной форме. Количественный и качественный анализ материала беседы позволил определить особенности представлений об ответственности у детей в соответствии с выделенными параметрами эксперимента.

Процедура проведения: ребенку предлагается ответить на вопрос: «как ты понимаешь, что такое ответственность? Какое поведение ты бы назвал ответственным?». Ответы детей фиксировались в протоколе обследования.

Протокол обследования (использовался для всех заданий):

Параметры социально ответственного поведения	Ответы ребенка	Общее количество ответов
взаимодействие с собой		
взаимодействие с другими		
взаимодействие с предметами		
взаимодействие с природой		

Обработка и анализ результатов: по итогам беседы составлялась сводная таблица, в которую вносились данные об ответах детей, полученных в соответствии с

выделенными параметрам социальной ответственности.

Интерпретация результатов. О наиболее полных представлениях и более глубоком понимании ответственности ребенком свидетельствовало наибольшее количество ответов, соотносимых с тем или иным параметром исследования.

2-е задание. Методика «Изучение самооценки ответственности», разработанная М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой [106]. Данная методика позволяет определить личную оценку ребенком своей ответственности.

Цель: определение реального представления о собственной ответственности.

Стимульный материал: бланк с утверждениями.

Инструкция: "Внимательно прочитай утверждения и подчеркни то, которое описывает тебя".

- 1 Я очень ответственный.
- 2 Я ответственный, но не всегда.
- 3 Я не очень ответственный.
- 4 Я безответственный.

После того, как ребенок сделал свой выбор, исследователь просит объяснить, почему он выбрал то или иное утверждение.

Обработка и анализ результатов: Выбор утверждения и объяснения испытуемыми своего выбора фиксировались в протоколе [106].

3-е задание. Методика «Лесенка. Самооценка ответственности», модификация методики " Самооценка волевых качеств" М.В. Матюхиной и С.Г. Яриковой [106]. Методика представляет собой модифицированный вариант шкалы оценки личностных качеств Дембо-Рубинштейн.

Цель: определить уровень самооценки ответственности.

Стимульный материал: учащимся предлагаются бланки, на которых изображена 4-х ступенчатая лесенка.

			I - (Высокий уровень)
		II - (Средний уровень)	
	III - (Низкий уровень)		
IV - (Очень низкий уровень)			

Процедура проведения: прежде чем приступить к выполнению задания, исследователь проводит подготовительную устную беседу с ребенком, которая предполагает разъяснение понятия «ответственность», сначала выясняется мнение ребенка, затем объясняется суть этого понятия, после этого испытуемые выполняют задание. Для более полного понимания ответственного поведения приводились примеры такого поведения с привлечением историй со сказочными персонажами. Затем ребенку говорят: «Самый ответственный персонаж находится на верхней (первой ступеньке), самый безответственный - на нижней (четвертой ступеньке)».

Инструкция для ребенка: Обозначь "крестиком", на какой ступеньке, стоишь ты.

Обработка и анализ результатов: ответы детей фиксируются в протоколе.

4-е задание. Анкета для педагогов «Проявление ответственности в учебной деятельности». Методика представляет собой модифицированный вариант анкеты для педагогов "Самооценка волевых качеств" М.В. Матюхиной и С.Г. Яриковой [106].

Цель: определить степень ответственности по ее проявлениям в поведении младших школьников на основе наблюдений педагогов за поведением учащихся.

Фамилия Имя	Систематически	Может проявлять	Редко, по просьбе	Не проявляет
	1 балл	2 балла	3 балла	4 балл

Стимульный материал: педагогам предлагается бланк для оценки проявлений ответственности младших школьников.

Процедура проведения: анкета предлагается одновременно учителю и воспитателю детей.

Инструкция: «Уважаемы коллеги! Отметьте в таблице (V или +) как, на Ваш взгляд, проявляется ответственность ученика по отношению к учебной деятельности. Спасибо за сотрудничество!».

Обработка и анализ результатов:

Если ученик проявляет ответственность в учебной деятельности систематически, то он получает 1 балл; иногда проявляет, иногда нет - 2 балла; проявляет редко, по просьбе - 3 балла; не проявляет совсем - 4 балла. Соответственно и уровни проявления ответственного поведения определяются так:

- IV. Очень низкий уровень – 4 балла
- III. Низкий уровень – 3 балла
- II. Средний уровень – 2 балла
- I. Высокий уровень - 1 балл

С целью определения степени критичности школьников при оценке своей ответственности, результаты методики "Самооценка ответственности" (задание №3) были сопоставлены с оценкой педагогов. В случае, когда оценки детей и учителей совпадали, самооценка ответственности считалась адекватной. Если ребенок оценивает проявление своей ответственности выше, чем педагог, то самооценка считается неадекватной, завышенной. Когда оценка ребенка ниже оценки педагога, мы говорим о неадекватной, заниженной самооценке [184].

Блок 3. Изучение действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности у умственно отсталых младших школьников.

В основу исследовательской позиции при изучении данного компонента была положена теория интериоризации Л.С. Выготского [31]. Как считают Л.А. Венгер, В.С. Мухина и др., в младшем школьном возрасте ребенок уже имеет достаточный опыт ответственного поведения, приобретенный в своей семье: он способен понимать нравственный смысл социальной ответственности, а усвоенное ответственное поведение, его навыки он переносит в общественные отношения [25,118,119].

Исследование регуляционного компонента было тесно связано с изучением волевой сферы младших школьников с легкой умственной отсталостью, именно «воля, как процесс сознательного и произвольного регулирования поведения» позволяет человеку контролировать свои эмоциональные проявления и выстраивать действия и поведение в различных жизненных ситуациях [99, с.373].

С волевыми качествами связана способность человека к преодолению как внешних, так и внутренних препятствий на пути достижения цели, сдерживанию импульсивных, малообдуманных эмоциональных реакций, способность концентрировать внимание на выполняемом задании [99]. Важно подчеркнуть, что для успешного формирования навыков волевого поведения имеет значение своевременное развитие эмоциональной сферы ребенка [74].

Третий блок экспериментальных заданий был направлен на определение:

- способности контролировать эмоциональные реакции;
- усвоенных навыков ответственного поведения, опирающихся на социальные нормы и ценности, принятые в обществе, способности использовать усвоенные знания и навыки в системе общественных отношений;
- способности к проявлению эмпатии;
- степени самостоятельности в проявлениях ответственного поведения;
- доступных для ребенка ситуаций проявления ответственности и самостоятельности;
- способности к волевому усилию для продолжения деятельности.

Для решения задач третьего блока экспериментальной программы была сформирована серия заданий.

1-е задание - «**Неоконченные рассказы**» (модификация Т.П. Гавриловой) [193], (см. Приложении 2).

Цель: выявление способности к самостоятельному проявлению ответственного поведения в конкретной заданной ситуации, проявляющейся в следующем:

- в бережном и внимательном отношении к природе;
- в самостоятельной подготовке домашних заданий;
- в осознанном соблюдении правил безопасного поведения.

Стимульный материал: бланк с незаконченным текстом.

Процедура проведения: ребенку предлагается послушать/прочитать рассказ и продолжить его.

Инструкция для ребенка: «Послушай/прочитай рассказ и продолжи его, придумай, как бы он мог закончиться».

Обработка и анализ результатов: подсчитывается количество ответов, свидетельствующих о способности ребенка самостоятельно проявлять ответственное поведение в заданных ситуациях.

2-е задание - **Кинетический рисунок семьи «Каждый занят своим делом»** (модифицированный вариант методики Р. Бернса и С. Кауфмана) [72,126].

Цель: выявить зоны ответственности и самостоятельности ребенка.

Инструкция: «Нарисуй свою семью так, чтобы каждый был занят каким-то своим делом. Нарисуй себя, как ты выполняешь свои поручения».

Используемые инструменты: альбомный лист, простой и цветные карандаши, стирательная резинка.

Обработка и анализ результатов: по итогам анализа рисунков, составляется сводная таблица результатов, куда вносятся ответы детей, результаты анализа сюжета рисунков в соответствии с выделенными параметрами социально ответственного поведения.

3-е задание - **«Опросник, направленный на выявление уровня сформированности ответственности у младших школьников (для родителей)»**, предложенный М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой (модифицированный вариант) [106], (см. Приложение 3).

Опросник состоит из отдельных утверждений, включающих выделенные параметры ответственности. Утверждения расположены попарно, каждая пара содержит противоположные поведенческие реакции (ответственности и безответственности).

Цель: определение уровня сформированности ответственного поведения и меры его самостоятельности у детей (по мнению родителей).

Стимульный материал: бланк с утверждениями

Процедура проведения: родителям предлагается выбрать соответствующее поведению ребенка утверждение, отмечая в бланке степень его выраженности от 0-я до 3-х баллов.

Инструкция: «Уважаемые родители! Отметьте, пожалуйста, на бланке степень выраженности каждой выбранной характеристики (из правой или левой

колонки) поведения Вашего ребенка. Обведите соответствующий балл, отметив только одну цифру в числовом ряду:

- 3 – так поступает всегда;
- 2 – так поступает часто;
- 1 - так поступает редко;
- 0 - затрудняетесь ответить, «не знаю»

Наблюдение в разных видах деятельности, моделирование ситуаций.

В ходе всего констатирующего эксперимента использовалось сквозное наблюдение за детьми. Такое наблюдение позволило нам:

- фиксировать проявления ответственного поведения младшего школьника, его особенности, опираясь на выделенные параметры исследования и в соответствии с его задачами;
- осуществлять наблюдение непосредственно на уроках, переменах, на внеурочных занятиях, а также в условиях специально **смоделированных ситуаций** (беспорядок на рабочем столе ребенка, в кабинете психолога, др.).

Цель: определение модальности эмоциональных реакций при выполнении деятельности; проявление волевых качеств при выполнении обязанностей и поручений, способности соблюдать правила игры друг с другом; способности критичного отношения к собственным поступкам; наличия и степени ответственного отношения к деятельности, к заданиям учителя; сформированности навыков социально приемлемого поведения; навыков самообслуживания и самоорганизации.

Условия проведения:

- необходимо заранее договориться с педагогами о времени и целях посещения психологом группы детей;
- «беспорядок» в кабинете психолога или другом помещении подготавливается заранее перед занятием;
- результаты наблюдения фиксируются в заранее подготовленной «Карте наблюдения» (Приложение 4);
- для получения наиболее достоверных результатов наблюдение не было

однократным. Кроме того, это были различные уроки, в том числе и уроки физкультуры, труда, рисования, репетиция какого-либо мероприятия, праздники, перемены, посещение столовой, прогулка (от 5 до 10 занятий в целом).

Анализ данных наблюдения проводился по выделенным параметрам исследования:

- во взаимодействии с самим собой:

Действенно-операционный компонент

- Заботится о себе: надевает шапку, шарф, обувь, может защитить себя от неблагоприятного погодного воздействия;
- Выполняет правила личной гигиены;
- Поддерживает достойный внешний вид;
- Проявляет беспокойство за успех выполнения поручения;
- Радуетя успешному выполнению задания;
- Может оценить результат своей деятельности и поступков;
- Может объяснить причину своего поведения и дать нравственную оценку своим поступкам.

Регуляционный компонент

- Самостоятельно ставит цель и добивается необходимого результата;
- Достигает результата при оказании помощи;
- Преодолевает трудности, проявляет упорство при изменении ситуации;
- Вовремя приступает к деятельности;
- Самостоятельно одевается /переодевается;
- Самостоятельно готовится к уроку.

- во взаимодействии с другими людьми:

Действенно-операционный компонент

- Проявляет внимательное, заботливое отношение к одноклассникам, умеет сопереживать;
- Проявляет доброжелательность, когда просят о помощи;
- Переживает оценку других, может отвечать за последствия своих действий;
- На просьбу о помощи откликается согласием;

- Показывает готовность выполнить поручения, просьбу;
- Может дать нравственную оценку своим поступкам и поведению одноклассников;
- Понимает значение проявления ответственного поведения при выполнении общего дела;
- Умеет предлагать свою помощь.

Регуляционный компонент

- Выполняет обещание;
- Выполняет просьбу взрослого;
- Подчиняется правилам поведения;
- Соблюдает правила игры;
- Контролирует эмоциональные реакции на неудачи.

- во взаимодействии с предметами:

Действенно-операционный компонент

- Аккуратен в обращении с собственными вещами;
- Бережно относится к чужим вещам.

Регуляционный компонент

- Поддерживает порядок на своем рабочем месте;
- Проявляет стремление к чистоте и порядку в окружающей обстановке.

- во взаимодействии с неживой и живой природой:

Действенно-операционный компонент

- Рассказывает об уходе за своим домашним питомцем;
- Ухаживает за растениями в классе;
- Приносит корм для птиц / на прогулке пополняет кормом кормушку для птиц.

Регуляционный компонент

- Замечает и убирает мусор (в условиях смоделированной экспериментальной ситуации);
- Поддерживает чистоту в окружающей среде.

Критерии оценки:

- 0 – проявление отсутствует
- 1 - наблюдается периодически
- 2 – наблюдается постоянно

В констатирующем эксперименте приняли участие 120 школьников в возрасте 8-10 лет, обучающихся во 2-м и 3-м классах. Из них экспериментальную группу (ЭГ) составили 40 младших школьников с легкой умственной отсталостью (F-70 по МКБ 10) или с интеллектуальными нарушениями. Контрольную группу №1 (КГ 1) - 40 младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР), контрольную группу №2 (КГ 2) - 40 сверстников с нормативным интеллектуальным развитием. Экспертную группу составили 120 человек (по 40 родителей детей каждой исследуемой группы), и 16 педагогов, из них 6 педагогов детей ЭГ, 6 – детей КГ1 и 4 педагога детей КГ2.

Краткая характеристика экспериментальной выборки. В результате анализа анамнестических сведений участников экспериментальной группы, имеющих на момент начала экспериментальной работы диагноз «легкая умственная отсталость», было установлено, что на ранних этапах онтогенеза у всех детей отмечалось наличие органического поражения ЦНС. Изучение анамнеза детей экспериментальной группы выявил различные по этиологии и степени выраженности патологии пренатального и натального периодов. Так, в первый год жизни у детей наблюдалась задержка психомоторного развития, невротические расстройства (энурез, тики), избыточная масса тела (ожирение), эпилептический синдром, разнообразные нарушения речи: эхолалии, алалии, дизартрии, заикания.

Анализ документации показал, что до поступления в школу дошкольные учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья посещали 90% участников ЭГ. 5% младших школьников с легкой умственной отсталостью ранее обучались в общеобразовательной школе (по решению ТПМПК были переведены в общеобразовательную школу для детей с интеллектуальными нарушениями), еще 5% участников эксперимента не посещали дошкольных учреждений и воспитывались в семье.

Анализ социальных условий развития детей ЭГ показал, что 57,5% младших школьников воспитываются в полных семьях, 65% родителей имеют среднее профессиональное образование.

Краткая характеристика детей с задержкой психического развития (КГ1). В медицинских заключениях школьников отмечались недоношенность, внутриутробные инфекции, асфиксия и родовые травмы, повышенное внутричерепное давление, судорожная готовность, хронические заболевания. На ранних этапах развития отмечались задержки психомоторного развития, позднее появление речи, нарушения звукопроизношения и легкое когнитивное расстройство. У 17,5% школьников был поставлен диагноз СДВГ, который характеризуется двигательной расторможенностью, неусидчивостью, повышенной отвлекаемостью, такой же процент детей с диагнозом СДВ, отличается недостаточностью произвольного внимания.

Изучение психолого-педагогической документации, анализ материалов бесед с педагогами, психологами, логопедами, позволил сделать вывод о том, что большинство учащихся этой группы имеют нарушения когнитивной, эмоционально-волевой сферы. У 42% младших школьников КГ1 истощаемость и неустойчивость произвольного внимания проявлялись в трудностях сосредоточения на задании, что часто приводило к ошибкам, импульсивности эмоциональных реакций, аффективным вспышкам, конфликтам.

Изучение социальных условий развития детей с ЗПР показало, что 47,5% школьников воспитывались в неполных семьях, часто воспитанием в большей мере занималась бабушка ребенка. 20% семей считались неблагополучными, асоциальными. Большинство родителей имели средний образовательный уровень.

Краткая характеристика нормально развивающихся школьников. Изучение анамнестических сведений позволяет сделать вывод о том, что у большинства детей этой группы не отмечалось нарушений в раннем психофизическом развитии, а так же неврологической симптоматики, что свидетельствует об их нормативном раннем развитии. Дети КГ2 характеризовались достаточно высоким уровнем сформированности когнитивной сферы. Они проявляли познавательный интерес в

учебной деятельности, адекватные эмоциональные и поведенческие реакции. Быстро и правильно понимали инструкцию, с удовольствием выполняли задания. Большинство детей этой группы воспитывались в полных благополучных семьях, где воспитанием занимались оба родителя.

Завершение констатирующего этапа исследования было связано с анализом и обобщением экспериментальных данных, полученных при изучении представлений младших школьников о социально ответственном поведении, определении отношения и интереса к социально значимым делам, связанным с личной ответственностью, умения контролировать себя и проявлять волевые усилия при столкновении с трудностями, давать оценку своим действиям. Выражением обобщенного анализа полученного экспериментального материала стала уровневая дифференциация сформированности личностного образования младших школьников - социальной ответственности в совокупности всех компонентов: эмоционально-мотивационного, когнитивно-оценочного, действенно-операционного и регуляционного.

2.2. Возрастная динамика эмоционально-мотивационного компонента социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью

Эмоционально-мотивационный компонент социальной ответственности отражает меру выраженности стремления исполнять просоциальные действия, которые обеспечивают достижение цели. Его активность поддерживается эмоциональным переживанием и определяет поведение и деятельность ребенка, которые проявляются в самостоятельном выполнении задания [74,77,94,170,183,190]. Самостоятельность и ответственность являются взаимозависимыми категориями [183]. По мнению К. Муздыбаева «только тогда, когда решение принято лично самим субъектом действий, на него ложится вся ответственность» [117, с.184]. Важно помнить, что на

становление эмоционально-мотивационного компонента существенно влияют детско-родительские отношения, когда на основе подражания и эмоционального «заражения» ребенок усваивает положительный пример ответственного поведения родителей [16,34,118].

Способность детей к самостоятельному и ответственному выполнению задания по просьбе оценивалась с помощью методики, разработанной М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой "Задание с пятницы на понедельник" [106,182]. Задание было дано детям в пятницу, для выполнения его к понедельнику. Важно заметить, что у всех детей задание вызвало активный интерес, они настойчиво узнавали: «Зачем нужно принести журналы и газеты», «Подойдут ли те, что есть дома» (описывали их), «Сколько их нужно принести», слушали объяснение и радостно сообщали о том, что обязательно принесут [182].

По результатам выполнения задания, испытуемые разделились на три группы: в первую группу вошли те дети, кто выполнил задание в срок, во вторую - те, кто выполнил задание на следующий день, в третью - те, кто не выполнил задание. Полученные количественные данные отражены в гистограммах на Рисунках 2 и 3 [182]. Анализ данных показывает, что в срок выполнили задание представители всех групп детей, участвующих в эксперименте (рис.2).

Среди детей с легкой умственной отсталостью таких оказалось 25%, среди учащихся с задержкой психического развития - 20%, среди нормально развивающихся школьников – также 20%. Наибольший процент выполнивших задание вовремя составили второклассники контрольных групп (КГ1 – 30% и КГ2 – 25%), среди детей экспериментальной группы таких оказалось только 15% (см.Рис. 3). К третьему классу процент ответственного отношения к выполнению задания заметно повышается у учащихся с умственной отсталостью - до 35% случаев, а у детей с ЗПР - падает до 10%, у нормально развивающихся школьников – до 15% (различия статистически значимы при $p < 0,05$) [182].

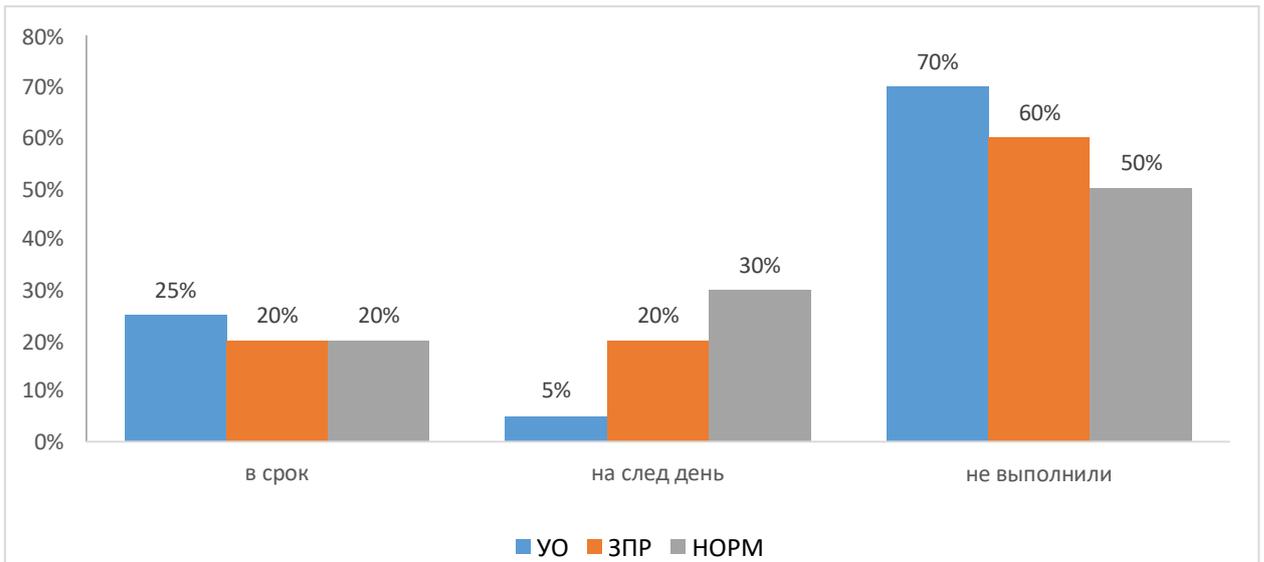


Рисунок 2. Результаты выполнения задания младшими школьниками с различным уровнем интеллектуального развития в заданный срок (в %).

Можно говорить о том, что дети, выполнившие задание к понедельнику, понимают значимость и важность выполнения просьб или заданий, делают это самостоятельно и с должной ответственностью. Такое отношение к школьным обязанностям и заданиям взрослого подкрепляется у них внешне заметным эмоциональным переживанием «включенности» в предстоящую деятельность.

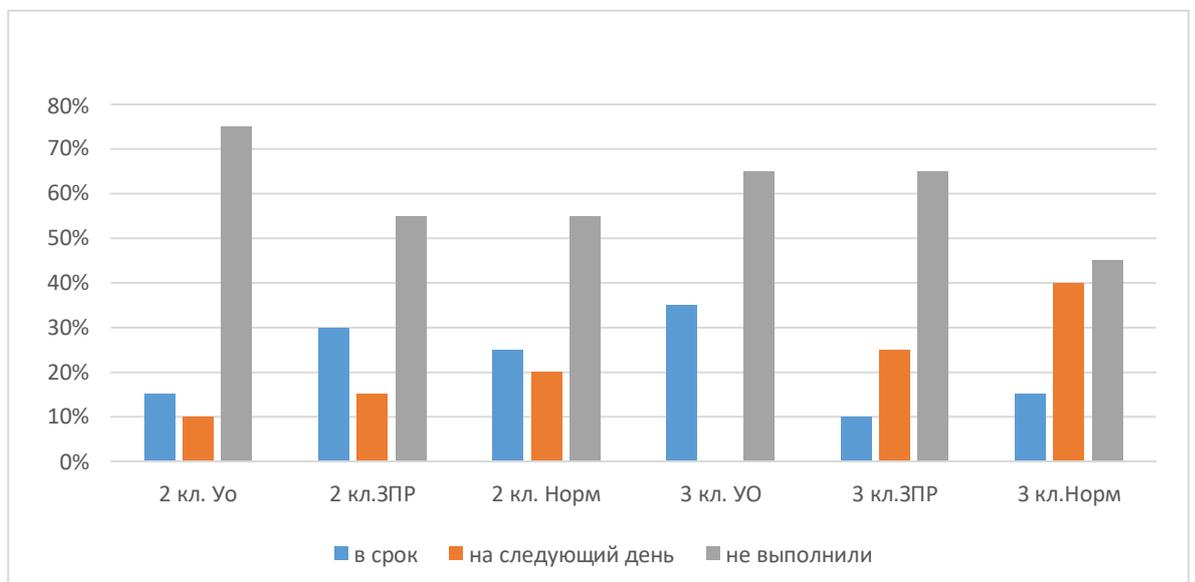


Рисунок 3. Результаты выполнения задания младшими школьниками с различным уровнем интеллектуального развития в зависимости от года обучения (в %).

У детей, которые не выполнили задание в назначенный срок, наблюдались

различные по степени выраженности эмоциональные реакции. У школьников с легкой умственной отсталостью не отмечалось внешне выраженного эмоционального переживания. Свое невыполнение задания они объясняли следующим образом: «я забыл», «не знаю почему, не сделал», «мне не напомнили: Вы/мама». У детей с ЗПР отмечались слабовыраженные эмоциональные переживания, которые чаще имели оправдательный характер: «я приготовил, но забыл, принесу в следующий раз», «а можно я принесу завтра?», «я не записал в дневник, поэтому забыл». У нормально развивающихся младших школьников можно было наблюдать ярко выраженные эмоциональные реакции, в которых отражались эмоции страха и вины, они также искали способы выхода из сложившейся ситуации – «что теперь делать?», «я запишу в дневник, чтобы не забыть завтра», «я теперь не сделаю то, что надо». Дети молча занимали свои места в классе, были грустными, заметно переживали, спрашивали у своих одноклассников, могут ли те поделиться с ними принесенными журналами [182].

На следующий день среди детей контрольных групп процент выполнивших задание возрастает: 25% третьеклассников с ЗПР и 40% их нормально развивающихся сверстников в этот раз выполнили задание. Тогда как второклассников, выполнивших задание на второй день, было несколько меньше (15% и 20% соответственно). И только 10% второклассников с легкой умственной отсталостью выполнили задание на второй день, среди третьеклассников ЭГ во вторник таких не оказалось.

В число вовсе не выполнивших задание вошли нормально развивающиеся младшие школьники (50%), дети с задержкой психического развития (60%), школьники с умственной отсталостью (70%). В целом дети с интеллектуальными нарушениями показали значительно более низкие результаты по данному заданию по сравнению с нормально развивающимися школьниками ($p < 0,01$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что самостоятельное ответственное поведение у младших школьников недостаточно сформировано. Дети могут эмоционально переживать невыполнение задания, однако, несмотря на это, не всегда берут ответственность за невыполнение своей деятельности, а

больше склонны оправдывать свое поведение рядом внешних причин [182].

По мнению исследователей (А. Бандуры, Л.А. Венгера, В.С. Мухиной, и др.) присвоение ребенком моделей социально ответственного поведения происходит путем наблюдения, подражания, эмоционального заражения и возможно лишь при условии взаимодействия со значимой фигурой взрослого. Так приобретается опыт ответственного поведения, которое позже проявляется в отношении ребенка к своим школьным обязанностям [9,25,118,119,198]. В связи с этим, при изучении психологического содержания эмоционально-мотивационного компонента социальной ответственности младших школьников, особое внимание нами было обращено на выявление специфики взаимодействия ребенка и родителей. Детям было предложено создать рисунок, в содержании которого нашло бы отражение того, как ребенок выполняет свои поручения. Перед началом рисования проводилась беседа, в которой ребенок рассказывал, помогает ли он дома своим близким, кому и что он делает. Родителям детей, в свою очередь, было предложено ответить на ряд вопросов анкеты, основу которой составили выделенные нами параметры социально ответственного поведения [110]. Результаты представлены количеством выборов по параметрам исследования в Таблице 1.

Важно отметить, что при проведении беседы младшие школьники по-разному реагировали на предложение побеседовать. Различия наблюдались в отношении к ситуации эксперимента, в степени проявления интереса и включенности, различались возможности детей и при формулировке ответов. Так все нормально развивающиеся школьники с удовольствием и подробно рассказывали о своих обязанностях, сюжеты их рисунков соответствовали сказанному, многие дети дополняли изображения письменными комментариями в виде небольшого рассказа [110].

Беседа с детьми, имеющими задержку психического развития, ограничивалась бытовой тематикой: дети говорили об уборке комнаты, помощи своим близким в мытье посуды или подметании пола. Важно подчеркнуть, что дети с ЗПР чаще, чем другие группы опрошенных школьников, говорили об уходе

за домашними питомцами вместе со своими родителями: «мы вместе с мамой гуляем с собакой, убираем за котом, кормим рыбок». В большинстве случаев содержание беседы и сюжета рисунка у этой группы школьников совпадало. Восемь человек из всей выборки отказались выполнять рисунок, объясняя это тем, что они «не хотят» рисовать [110].

Таблица 1

Проявления социально ответственного поведения по данным анкеты для родителей (Р) и по рисункам младших школьников (Д) (в %).

родители (Р) и их дети (Д)	с умственной отсталостью				с задержкой психического развития				нормально развивающиеся			
	2 класс		3 класс		2 класс		3 класс		2 класс		3 класс	
	Р	Д	Р	Д	Р	Д	Р	Д	Р	Д	Р	Д
взаимодействие с собой	10	20	20	25	20	10	25	25	25	45	30	25
взаимодействие с другими	40	50	35	30	30	40	35	45	35	30	35	35
взаимодействие с предметами	10	5	15	20	15	15	15	10	30	10	25	30
взаимодействие с природой	10	10	15	10	10	25	10	20	10	15	10	10
Нет обязанностей	30	15	15	15	25	10	15	-	-	-	-	-
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

При анализе рисунков школьников с легкой умственной отсталостью мы учитывали особенности психического развития данной категории детей, к которым относится фрагментарность и узость восприятия, бедность представлений, недоразвитие аналитико-синтетической функции мышления, обуславливающие особенности графической деятельности [64,68,98,104].

Для рисунков детей ЭГ была характерна неточность изображений, в большинстве случаев они рисовали отдельные предметы или геометрические формы, дополняли рисунок несущественными деталями. По содержанию рисунки школьников с легкой умственной отсталостью отличались узкой и бедной сюжетной тематикой, статичностью и стереотипностью изображений. Кроме того, эти дети испытывали трудности понимания вопросов беседы, они нуждались в дополнительном объяснении таких понятий, как «обязанности», «поручения». Их

рассказ о своих обязанностях ограничивался двумя, тремя речевыми высказываниями. Основными темами детских сообщений стало отношение к процессу и результатам обучения, а также вопрос значимости помощи своим близким. У 10-ти испытуемых тема, обсуждаемая в беседе, и содержание рисунка не совпадали. От предложения рисовать отказались четверо учащихся. Некоторые причину своего отказа объяснить не смогли, другие говорили, что не хотят рисовать на заданную тему, а хотят нарисовать «дом», «маму», «мебель в своей квартире» [110]. Рисунки детей представлены в Приложениях 5, 6, 7. Количественный и качественный анализ ответов родителей и рисунков детей по выделенным нами параметрам социальной ответственности позволил увидеть более полно социальную ситуацию их семейного развития. Удалось выявить, какие обязанности есть у ребенка в семье, какие условия родители рассматривают в качестве фундамента формирования ответственности в процессе воспитания ребенка, а также понимание родителями важности выполнения ребенком определенных поручений [110].

Интересно, что мнения родителей и детей совпали в отношении значимости следующих обязанностей: выполнения школьных требований; правил личной гигиены; необходимости занятий спортом, музыкой, рисованием; помощи своим близким. Отдельного внимания требуют ответы на вопросы, заданные детям («что ты делаешь сам, без просьбы или напоминания?») и родителям («что ребенок делает самостоятельно, без напоминания?»), поскольку в ответах отмечается своеобразие современного понимания и родителями, и детьми проявления самостоятельности в деятельности. Важно то, что понимание самостоятельности часто не связывалось с ответственностью, а было буквальным, конкретным и часто относилось ко времени свободного времяпрепровождения или отдыха ребенка, связанных с получением удовольствия: «просмотра телевизора, игр за компьютером или в телефоне, прогулок на улице, совместного отдыха». Так, в относительно равной степени как родители, так и дети отмечают в своих ответах в качестве проявления самостоятельности игру на компьютере: у детей с умственной отсталостью - 8 выборов, у их родителей – 10 выборов; у детей с

задержкой психического развития - 8, их родителей – 11 выборов; у нормально развивающихся детей – 6, их родителей - 2 выбора. Примерно такую же тенденцию в ответах можно увидеть и при назывании варианта самостоятельности в виде «просмотра телевизора»: родители младших школьников ЭГ– 6 выборов, дети – один третьеклассник; родители детей, имеющих задержку психического развития – 7 выборов, их дети - 10 выборов; нормально развивающиеся школьники – 7 выборов и их родители –10. Все это может говорить о слабой дифференцированности представлений родителей о том, что такое обязанности, ответственность и самостоятельное выполнение поручений их ребенком. Можно предположить, что в каких-то ответах родителей могла быть выражена горечь и сожаление от осознания того, что именно в таких вариантах времяпрепровождения ребенок и может проявить свою самостоятельность [110].

Анализ экспериментального материала в соответствии с выделенными нами параметрами исследования также показывает, что понимание зоны ответственности и смысла выполнения поручений у родителей и детей имеют отличительные особенности. Так, в параметре «взаимодействие с собой» (рис.4) небольшой процент родителей отмечают у своих детей проявления самостоятельного поведения, количественные показатели детей превышают показания взрослых только в группе нормально развивающихся второклассников - 45% (КГ 2).

Анализ данных анкеты показал, что для всех родителей является важным проявление самостоятельности детей в вопросах гигиены: мытье рук, чистке зубов, уборке своих вещей (в большей степени школьной формы). Сами же дети ни в беседе, ни в рисунках такого понимания не обнаруживают, исключением являются нормально развивающиеся младшие школьники [110].

Полученные данные могут свидетельствовать, во-первых, о своеобразии понимания феноменов самостоятельности и ответственности у детей и их родителей. А, во-вторых, демонстрируют представления родителей об ответственном поведении детей и его желаемом результате, которые пока для их

детей с интеллектуальными нарушениями не имеют личностного смысла при выполнении той или иной деятельности, а реализуются на основе внешней мотивации [110].

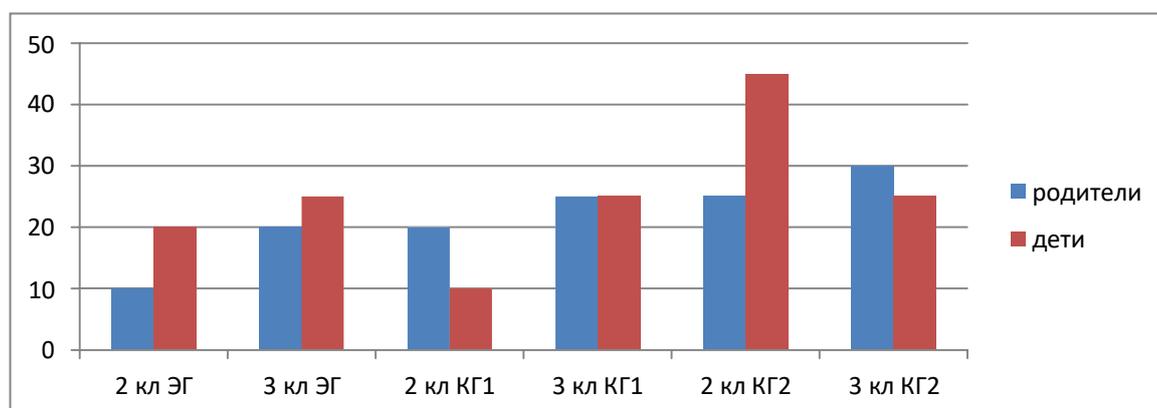


Рис. 4. Проявления социально ответственного поведения у младших школьников (по параметру «взаимодействие с собой») (в %).

Значимым проявлением ответственного поведения многими респондентами считаются занятия спортом или танцами, музыкой, рисованием. Здесь также мнение родителей представлено большим количеством ответов и превышает количество выборов детей: у родителей детей ЭГ – 5 выборов, у самих детей выбор двух второклассников; у родителей детей с ЗПР - 10 выборов, у детей - 3 выбора третьеклассников; подобные выборы нормально развивающихся детей и их родителей практически совпадают количественно – 11 у родителей и 10 у детей [110].

Обращают на себя внимание ответы, касающиеся темы школы и учебной деятельности. Надо отметить, что родители всех опрошенных школьников одинаково узко и конкретно определяют проявление ответственности ребенка в этой сфере жизнедеятельности: «сам делает уроки». Такие представления о проявлении ответственности в учебной деятельности обнаружилось у родителей троих третьеклассников ЭГ, у восьми родителей детей с задержкой психического развития и у нормально развивающихся детей, обучающихся во втором и третьем классах. Дети с интеллектуальной недостаточностью, относятся к своим школьным обязанностям по-разному. Шестеро учеников с легкой умственной отсталостью и двое второклассников с задержкой психического развития сводят

признаки своей школьной ответственности к следующему: «я иду в школу» или «я в школе». В ответах нормально развивающихся младших школьников отражается понимание смысла ответственного учения, который имеет для них личностную значимость: «я учусь», «я сам делаю уроки». Среди этой группы испытуемых семеро учащихся так определили свою ответственность [110].

К сфере ответственного отношения к учебному процессу относится и умение ребенка самостоятельно собирать необходимые вещи в свой портфель. Исследование показало, что отношение родителей и детей к выполнению этой обязанности отличается. Одинаково важным маркером проявления самостоятельности сбор портфеля считают родители и их нормально развивающиеся дети (по 8 выборов). В остальных случаях только родители третьеклассников ЭГ (2 выбора) и родители детей с ЗПР (9 выборов) сообщают о том, что их дети самостоятельно собирают портфель. Сами дети такого проявления ответственного поведения у себя не отмечают [110].

Интересно, что социально ответственное поведение у нормально развивающихся школьников 2-х и 3-их классов обнаруживается в самостоятельном приготовлении себе еды, что говорит о более высоком уровне самостоятельности и ответственности у детей этой группы [110].

Анализ проявлений социально ответственного поведения ребенка при взаимодействии с другими (рис.5) определяет тема межличностного взаимодействия и взаимопомощи. Большинство ответов детей касалось оказания помощи в быту маме, бабушке по их просьбе: дети помогают мыть посуду, вытирать пыль, пылесосить, выносить мусор. Детские ответы в этом случае частично совпали с мнениями родителей. У родителей умственно отсталых младших школьников таких выборов было 11, у детей - 16. Родители детей, имеющих задержку психического развития, сделали 10 подобных выборов, дети с ЗПР - 17. У нормально развивающихся сверстников таких выборов было 12, а у их родителей - 13 выборов.

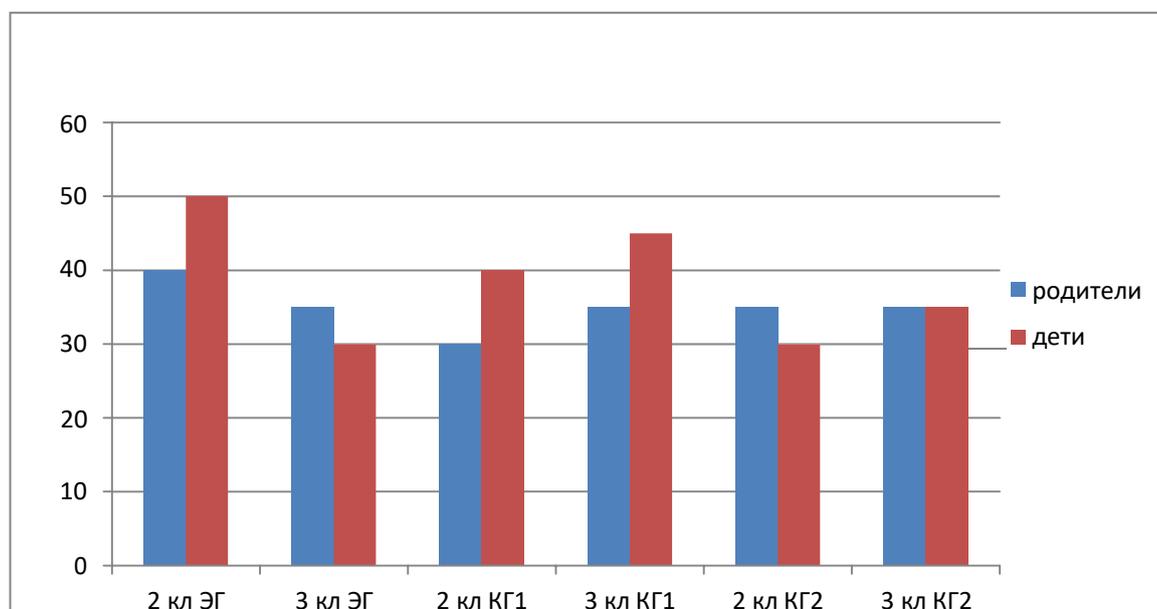


Рис. 5. Проявления социально ответственного поведения у младших школьников (по параметру «взаимодействие с другими») (в %).

Данные эксперимента определили также тему помощи родителям, связанную с заботой о младших детях: «посидеть с младшим братом, сестрой». Большинство детей к данному поручению родителей относятся, как к «игре с братом/сестрой», но при этом сообщают об этом, как об обязанности. Мнения родителей и детей экспериментальной группы здесь совпадают: в по 5 выборов и у родителей, и у детей. Дети с задержкой психического развития сделали 10 таких выборов, их родители – 6. Среди нормально развивающихся школьников такой выбор был отмечен у 8 детей и у шести их родителей [110].

Обращает на себя внимание еще одна тема – тема помощи семье – «сходить в магазин». Так, дети с легкой умственной отсталостью и их родители данную тему не озвучивали совсем. У детей с ЗПР незначительное количество выборов – 3 выбора, тогда, как их родители отмечают данное проявление ответственности ребенка в 7-ми выборах. Нормально развивающиеся сверстники, так же, как и их родители, отмечают это поручение одинаковым количеством выборов – их по 6 [110].

Важно отметить, что анализ этого параметра исследования дополнительно обнаружил зону ответственности, относящуюся к теме учебной деятельности, – «сбор портфеля». Однако в этом случае она рассматривается скорее с позиции

помощи со стороны взрослого ребенку, при этом мнения родителей и детей отличаются в восприятии этой ситуации. Так родители, в отличие от детей, большинством своих ответов отмечают, что помогают собирать портфель ребенку: 22 выбора родителей школьников экспериментальной группы, 19 выборов родителей детей с ЗПР и 15 выборов родителей нормально развивающихся школьников. Дети, рассматривая взаимодействие с другими, озвучивают еще одну тему, связанную со школьными обязанностями – тему совместного с родителями выполнения домашних заданий. Их сообщение об этом и ситуация, изображенная на рисунках, совпадают у одного второклассника с легкой умственной отсталостью и пяти нормально развивающихся второклассников. Таким образом, исследование показало, что для детей ЭГ и детям КГ1 необходимо внешнее руководство и поддержка родителей в организации их ответственного поведения [110].

Исследование ответственного поведения детей по отношению к окружающим предметам (рис. 6) показало, что тема ответственности за порядок в своих вещах значима для родителей второклассников с легкой умственной отсталостью (10%), школьников третьего класса с задержкой психического развития (15%) и в большей мере для нормально развивающихся второклассников (30%).

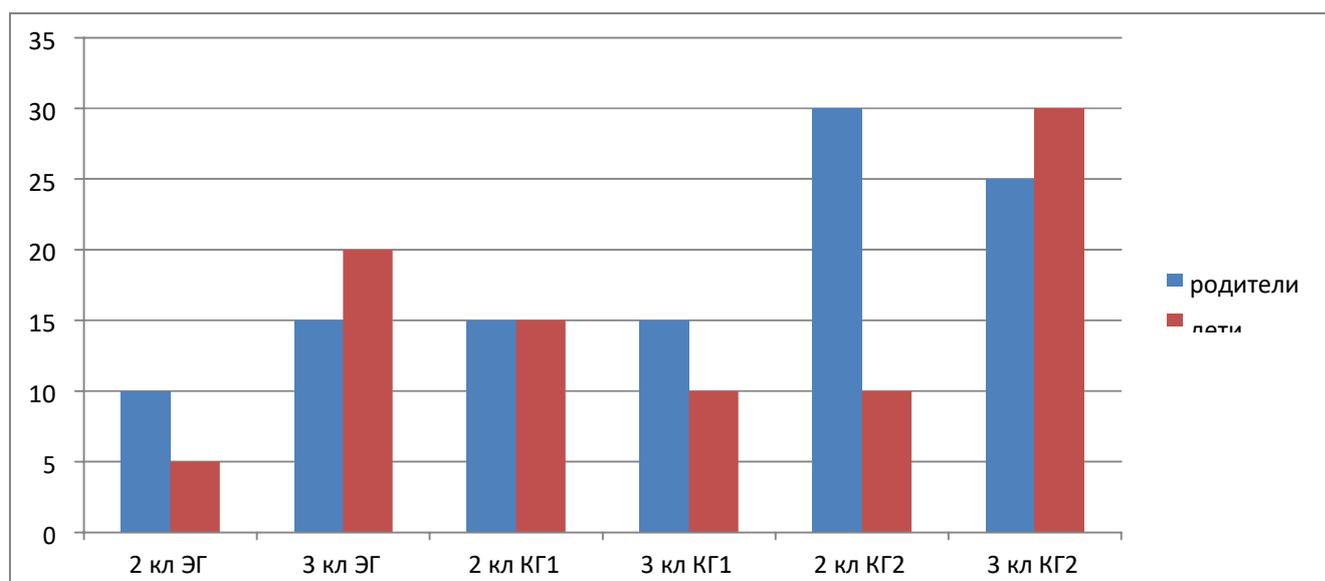


Рис. 6. Проявления социально ответственного поведения у младших школьников (по параметру «взаимодействие с предметами») (в %).

Для родителей при этом важной оказалась самостоятельная уборка ребенком своих игрушек, одежды и комнаты. В восьми выборах родителей школьников с интеллектуальными нарушениями отмечается, что их дети сами убирают свою комнату и игрушки, в 9 выборах – свою одежду, однако у их детей отмечается только 5 выборов уборки игрушек [110].

Мнение родителей второклассников с ЗПР совпадает с ответами детей по отношению к ситуациям уборки игрушек и комнаты. Родители третьеклассников (15%), говорят, что дети сами убирают свои игрушки, одежду и комнату, тогда как сами дети сообщают лишь об уборке своей комнаты (10%). У нормально развивающихся третьеклассников представления о собственной самостоятельности встречаются несколько чаще (30%), чем у их родителей (25%). Младшие школьники этой группы уже не упоминают тему уборки игрушек, хотя для их родителей она все еще остается очень важной. У детей на первый план выступает тема уборки своей комнаты, что чаще совпадает и с мнением их родителей. Пять детей сообщают об уборке своей одежды, 13 родителей этих школьников, также отмечают это за своими детьми [110].

По параметру, который отражает проявление ответственного отношения к живой и неживой природе (рис.7), ответы детей в большей степени касаются выполнения ответственных действий по просьбе взрослых (мамы, бабушки, папы): «погулять с собакой», «полить цветы», «покормить кота».

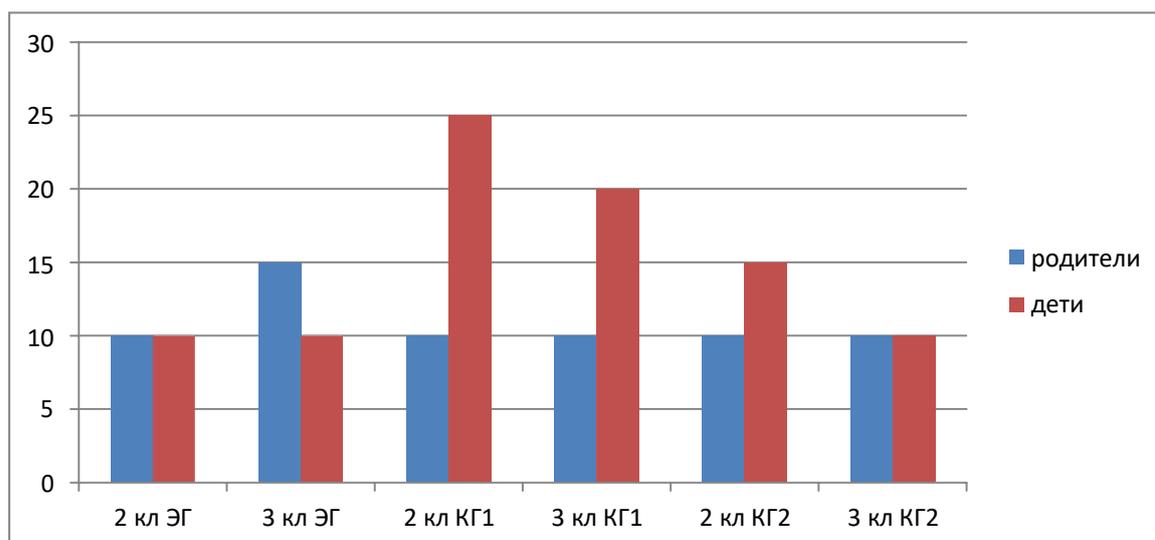


Рис.7. Проявления социально ответственного поведения у младших школьников (по параметру «взаимодействие с природой») (в %).

Эксперимент показал, что дети ЭГ проявляют заботливое отношение, давая корм своим домашним питомцам, - 4 выбора, что совпадает и с мнением их родителей (5 выборов), гуляют с питомцем два второклассника, что отмечается и одним из родителей детей этой группы. И только в ответах родителей детей отмечается, что дети по их просьбе могут полить цветы (10 выборов) [110].

Заметные несовпадения отмечаются в ответах родителей и их детей с задержкой психического развития (КГ1). Так родители сообщают то, что они гуляют с собакой (2 выбора) и поливают цветы (4 выбора), однако сами дети об этом не упоминают. И детьми, и родителями выделяется значимость кормления животных: родители - 4 выбора, дети - 9 [110].

Отчасти совпадают ответы нормально развивающихся школьников (КГ2) и их родителей. Так, ситуации, когда дети самостоятельно кормят своих питомцев, гуляют с собакой, у родителей отмечаются в 3-х случаях, у детей – в 7. О том, что поливают цветы, сообщают 8 школьников, четверо их родителей считают это значимым достижением своих детей.

При этом важно подчеркнуть, что в 37% опрошенных семей умственно отсталых и нормально развивающихся младших школьников, и в 27% семей детей с задержкой психического развития нет животных [110].

Обращают на себя внимание ответы, в которых сообщается, что у детей «нет обязанностей», такие ответы встречаются, как у родителей, так и у детей. Такой ответ дали 30% родителей второклассников и 15% третьеклассников, а также одинаковое количество (по 15%) детей разного возраста с легкой умственной отсталостью. Также ответили 10% второклассников с ЗПР и 25% их родителей, и 15% родителей третьеклассников. Это может говорить о недостаточном понимании родителями школьников ЭГ и КГ1 значения формирования у своих детей навыков ответственного поведения, постепенного повышения их самостоятельности и ответственности при исполнении предъявляемых к детям требований.

Анализ результатов эксперимента позволил определить четыре уровня эмоционально-мотивационного компонента социальной ответственности

младших школьников (таблица 2).

Таблица 2

Уровневые показатели эмоционально-мотивационного компонента социальной ответственности младших школьников (в %).

Уровни Группы детей		I	II	III	IV
		с умственной отсталостью	2 класс	-	15
	3 класс	-	15	40	45
с задержкой психического развития	2 класс	5	20	35	40
	3 класс	10	25	35	30
нормально развивающиеся	2 класс	10	25	30	35
	3 класс	15	30	30	25

Первый, уровень устойчивой ответственности характеризуется тем, что дети выполняют порученное дело самостоятельно и систематически. Значимая деятельность, в первую очередь учебная, для них является хорошо закрепившейся привычкой. Они с готовностью выполняют просьбу о помощи со стороны взрослого или сверстника, могут предлагать свою помощь. Школьники проявляют эмоциональные реакции, адекватные наличной ситуации: переживают за успех дела, радуются результатам, испытывают чувство вины, если что-то идет не так, заботятся о чувствах других, умеют контролировать свои импульсивные проявления.

Второй, уровень неустойчивой ответственности - проявления ответственности и самостоятельности у детей не являются систематическими. Дети стремятся быть аккуратными, соблюдать правила личной гигиены, но делают это избирательно и несистематично. Могут контролировать себя при выполнении порученного дела, своих учебных обязанностей, но чаще достигают необходимого результата при оказании поощряющей помощи со стороны взрослого, нуждаются в напоминании и дополнительной поддержке со стороны взрослого. Школьники данной группы могут проявлять заботу о значимых других

– стремятся оказать помощь, отзываются на просьбу о помощи. Их эмоциональные реакции маловыразительны, и ограничены проявлениями простых эмоций: они радуются своим успехам, переживают за успех выполнения поручения, огорчаются неудачам, но не всегда могут контролировать импульсивные реакции на неудачу.

Третий, пороговый уровень характеризуется тем, что ребенок в основном выполняет определенные поручения с дополнительным напоминанием и под внешним контролем со стороны взрослого, выполняет их не систематически, избирательно. Эмоциональные реакции при невыполнении порученного дела, как правило, поверхностные, ситуативные, импульсивные или вовсе не выражены. В ситуациях невыполнения поручения дети склонны обвинять кого-то или внешние обстоятельства в своих неудачах.

Четвертый, допороговый уровень отличается тем, что проявления самостоятельности связаны с темой отдыха и развлечений: просмотра телепередач, прогулок, игр за компьютером, что не является проявлением ответственного поведения. Эмоциональные реакции детей на свои успехи не выражены, неудачи вызывают аффективные, импульсивные реакции, дети склонны обвинять в своих ошибках внешние обстоятельства или других людей, выполнение общего дела не вызывает у них интереса, как правило, они не выполняют до конца просьбы и поручения, не могут дать оценку своему поступку. Поведение и деятельность чаще определяется случайными желаниями и импульсивными потребностями.

Таким образом, анализ параметров социально ответственного поведения умственно отсталых младших школьников с точки зрения эмоционально-мотивационного компонента социальной ответственности свидетельствует о его недостаточной сформированности. Дети слабо мотивированы на самостоятельную и ответственную учебную деятельность, у них чаще нет осознанности и глубины переживания по поводу невыполнения задания. Ответственное действие у большинства школьников нуждается во внешнем контроле со стороны взрослого, дети не всегда берут ответственность за ошибки,

невыполнение задания и результат своей деятельности на себя.

2.3. Общие закономерности и специфические особенности представлений о феномене социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью

Одним из основных в структуре социальной ответственности является когнитивный компонент, отражающийся в представлениях ребенка о важности и необходимости выполнения своих обязанностей в быту и в учебной деятельности, о значимости выполнения каких-либо дел для себя и для других.

Понимание детьми сути категории «ответственность», и умение на практике реализовывать ответственное действие, является важной составляющей самосознания младшего школьника [45]. При этом важно помнить, что осознание ответственности ребенком при выполнении порученного дела сопровождается эмоциональным отношением к выполняемым действиям, в первую очередь, это касается аффективной регуляции ответственного поведения, которое все больше и больше становится зависимым от убеждения значимости и важности происходящего в социальном окружении [117, 164].

Изучение представлений о социальной ответственности младших школьников осуществлялось с помощью беседы, в ходе которой детям предлагалось пояснить, что они понимают под ответственностью и ответственным поведением.

Эксперимент проходил в доброжелательной обстановке, все учащиеся выполняли задания с интересом, без протестных реакций и проявления негативных эмоций. Большинство школьников комментировали свои ответы, некоторые из них уточняли правильность понимания задания, задавали дополнительные вопросы.

Количественный анализ результатов позволил выделить группы ответов, раскрывающие особенности представлений о социальной ответственности

младших школьников, отражающих личностно значимый смысл ответственного выполнения деятельности. Обобщенные данные, полученные по данной методике, отражены в Таблице 3.

Первая группа ответов связана с несформированностью у испытуемых с интеллектуальными нарушениями четких представлений об ответственности. Дети озвучивали свое мнение высказываниями «не знаю» или давали ошибочные ответы: «это когда тебе отвечают», «это ответ», связанные с конкретностью мышления детей с умственной отсталостью. Высказывания большинства школьников были представлены простыми, односложными фразами и отражали генерализованное понимание детьми изучаемого феномена: «хороший», «умный», «добрый».

Таблица 3

Дифференциация ответов, определяющая особенности представлений о социальной ответственности младших школьников (в %).

Группы ответов	Младшие школьники					
	с умственной отсталостью		с задержкой психического развития		нормально развивающиеся	
	2 класс	3 класс	2 класс	3 класс	2 класс	3 класс
I	40	30	25	15	15	0
II	30	15	10	25	25	40
III	15	20	30	30	25	20
IV	10	25	20	10	30	30
V	5	10	15	20	5	10

Среди испытуемых с легкой умственной отсталостью, у учащихся вторых классов, ответов, отнесенных к этой группе, оказалось 40% от общего количества, среди детей с ЗПР – 25%. 15% нормально развивающихся второклассников также давали генерализованные ответы – «это хорошо», «это очень важное». Ответы «не знаю» не встречались у третьеклассников с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью и задержкой

психического развития), однако отмечались ответы, отражающие качественные характеристики понятия: «ответственность – это хорошо» «это хорошо работать, делать». Общее количество таких ответов у детей с легкой умственной отсталостью составило 30%. Полученные результаты не выявили существенных различий между третьеклассниками и второклассниками ЭГ по уровню сформированности понимания феномена социальной ответственности ($p=0,651>0,05$).

Дети с ЗПР (15%), обучающиеся в 3 классе, так определяли понятие ответственность: «честный», «делает добрые дела», «отвечает за школу». Нормально развивающиеся сверстники давали более полное определение ответственности с перечислением нескольких действий ответственного человека или описывали понятие, как уже присвоенное себе: «это самому делать уроки, убирать кровать, собирать портфель», «делать то, что ты должен сам, без мамы, не ждать ее, а делать уроки, кушать, убирать за собой тарелку», «когда ты отвечаешь за свои поступки, обдумываешь, что делать хорошо или нет, вести себя, как взрослый».

Анализ количественных показателей понимания феномена социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью существенно отличается от показателей их нормально развивающихся сверстников (различия статистически значимы при $p < 0,001$) и от детей с ЗПР (при $p < 0,05$) [184].

Во второй группе ответов представление об ответственности связывалось с выполнением учебной деятельности ребенка, с его отношением к школьной успеваемости, отношением к школьным требованиям и принадлежностям. Такие ответы свидетельствуют о наличии мотивационного компонента учебной деятельности у детей, когда для ребенка успешность в обучении является важной составляющей его деятельности. Дети давали ответы: ответственность – «это школа», «это когда учишься на 4 и 5», «когда не забываешь тетради, ручку». У учащихся вторых классов с легкой умственной отсталостью таких ответов было 30%, у детей с ЗПР – 10%. Нормально развивающиеся сверстники в 25% случаев

давали более точные ответы: «быть внимательным на уроке», «слушать, что говорит учитель и не отвлекаться, когда тебя зовет твой друг».

У третьеклассников отмечалось более дифференцированное понимание феномена ответственного отношения к обучению. Особенно это касалось детей с ЗПР, 25% ответов которых были следующими: «это не подглядывать, когда контрольная или самостоятельная», «отвечать за поведение, когда учитель ушел из класса», «самому собирать портфель». Это касалось и нормально развивающихся младших школьников. В 40% случаев эти учащиеся давали развернутые ответы, так объясняя феномен ответственного поведения: «делать уроки самому, без напоминаний мамы», «самому отвечать за свои оценки и исправлять их, подойти к учителю или получить больше хороших оценок», «выполняет сам домашнее задание и не прогуливает школу».

15% ответов третьеклассников ЭГ по содержанию не отличались от ответов испытуемых этой группы, обучающихся во 2-м классе, были однотипными, упрощенными по содержанию, обнаруживали зависимость детей от оценки или контроля со стороны взрослого: «делать домашнее задание, когда мама скажет», «слушать учителя и делать».

Младшие школьники, чьи ответы были отнесены к третьей группе, феномен ответственности связывали со сферой взаимодействия с другими людьми, с ситуациями, связанными с внимательным отношением к близким, с заботой и помощью другому. Дети с легкой умственной отсталостью давали такие ответы: «ответственность – это помогать маме, папе, бабушке, уважать их, делать, что говорит мама», «говорить правду». В большей мере ориентация на значимую фигуру взрослого проявилась в ответах третьеклассников с легкой умственной отсталостью (20%). Самый высокий процент ответов, отражающих понимание смысла ответственного поведения во взаимодействии с другими людьми, отмечается у детей с ЗПР, как во втором, так и в третьем классе (по 30%). При этом ответы учащихся третьих классов уже не обнаруживали столь явно зависимую от взрослого позицию, а выделялись мотивационно личностными формулировками, демонстрирующими представления детей об ответственности:

«помогать другу», «помогать кому-то», «помочь учителю раздать тетради». Кроме того, в ответах детей этой группы проявилось критичное отношение к себе и своим поступкам: «забываю, а потом вспоминаю то, что меня просили»; «забываю покормить собаку; почистить аквариум», «могу забыть про обещание».

Нормально развивающиеся сверстники, учащиеся вторых классов (25%), обнаружили в ответах признаки «зависимого» от взрослого поведения, когда оценка своих поступков проходит через призму оценок значимого взрослого. Для этих детей ответственность – это «когда мама сказала сделать; когда мама рада, что я доделал до конца; мама мне напоминает». У третьеклассников такое понимание ответственного поведения в ответах детей встречается реже, при этом и связь ответственного поведения со сферой взаимодействия с другим людьми также снижается до 20%. Важно подчеркнуть, что ответы нормально развивающихся третьеклассников были более осознанными и обдуманными, свидетельствовали о том, что ребенок понимает ответственность как «ответственность перед другими», например, «это доверять друг другу», «не подводить, когда обещаешь что-то сделать», «помогать, когда просят о помощи»; «я забочусь о своем брате, когда меня просят родители»; «мне доверяют родители»; «когда соревнуешься в команде, не подводить своих одноклассников»; «держат свое обещание, чтобы тебе доверяли»; «извиниться, если что-то сделал плохое».

В ответах четвертой группы понимание ответственности связывалось с отношением к себе, с проявлением заботы о своем здоровье, с выполнением правил личной гигиены, с поддержанием в чистоте и опрятности своего внешнего вида. Только 10% ответов учащихся второго класса ЭГ говорили о значимости «быть чистым, аккуратным», тогда как уже в 25% ответах третьеклассников подчеркивалась необходимость «хорошо себя вести», «следить за собой», «когда сам что-то делаешь», «мыть руки и потом кушать».

20% ответов этой группы дали второклассники с ЗПР: «быть собранным; следить за своими вещами; сделать то, что обещал; отвечать за свое поведение; не жадничать». В 10% ответов третьеклассников с ЗПР отмечалось, что

ответственность это - «следить за собой и ухаживать; отвечать за свои проблемы и слова; быть честным; ходить одному гулять; самому собирать портфель».

По 30% ответов нормально развивающихся учащихся вторых и третьих классов, соответственно, было отнесено к этой группе. Но их ответы были более содержательными и развернутыми. Второклассники считали, что быть ответственным – это «делать дело до конца; хорошо себя вести, чтобы тебя не наказали; нужно делать свои дела самому, и если что-то не знаешь, попросить помощь». В третьем классе дети говорили: «это доверие; быть доброжелательным, не драться; это когда ты чистый и аккуратный; не списывать, чистить зубы, убирать свою одежду в шкаф; стирать свои вещи».

Ответы участников эксперимента, отнесенные к пятой группе, явление ответственности связывали с взаимодействием с живой и неживой природой. Высказывания детей отражали их понимание важности заботливого отношения к животным, подчеркивали способность ученика заметить и убрать мусор в классе: «заботиться о своем животном», «убирать класс». Таких ответов было немного, всего отмечается 15 выборов из общего числа опрошенных. При этом наибольший процент выборов у детей с ЗПР: у третьеклассников – 20% и второклассников - 15%. И только 10% ответов детей с умственной отсталостью, обучающихся в третьем классе, были отнесены к этой группе. Ответы детей ЭГ связаны с заботой о своем домашнем питомце, которая чаще опосредуется взаимодействием со значимыми взрослыми: «гулять с собакой вместе с мамой», «кормлю своего кота, когда мама скажет». Третьеклассники с ЗПР давали более развернутые ответы, в которых они говорили о самостоятельном проявлении заботы о животном: «следить за животными, убирать за рыбками, котом», «я гуляю и кормлю свою собаку». Нормально развивающиеся сверстники в единичных случаях упоминали о своих домашних животных в контексте ответственности за них.

Полученные результаты показали, что представления о социальной ответственности учащихся с легкой умственной отсталостью преимущественно связаны со сферами учебной деятельности и взаимодействия с другими. Через

отношение к учебной деятельности эти представления были выявлены у 30% второклассников и 15% третьеклассников, через значимость для детей взаимодействия с другими в 15% и 20% случаев (соответственно).

В каждой группе испытуемых выявлена линейная корреляционная зависимость между ведущими проявлениями социальной ответственности по параметрам социально ответственного поведения, связанным с отношением к учебной деятельности и значимостью взаимодействия с другими (различия статистически значимы при $p < 0,01$).

Степень осознанного понимания младшими школьниками ответственного поведения определялась с помощью методик: «Изучение самооценки ответственности» и «Лесенка самооценки ответственности» М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой [106]. Кроме того, эти же методики позволили выявить возможности самокритичного отношения учащихся к оценке меры и проявлений своей ответственности (Таб.4 и Таб.5). Полученные данные сопоставлялись с результатами методики «Опросник для педагогов» М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой [106].

Важно отметить, что младшие школьники всех групп испытывали трудности самостоятельного выбора одного суждения из четырех, затруднялись найти себе место на «Лесенке самооценки» и нуждались в более подробном объяснении задания, особенно дети с умственной отсталостью. После подробного объяснения задания и оказания поддержки экспериментатором, дети делали свой выбор.

По результатам двух методик, которые отражены в Таблицах 4 и 5, «Очень ответственными» считают и «ставят» себя на самую высокую ступень проявления ответственного поведения большинство опрошенных детей: среди детей с умственной отсталостью - 42,5%, с ЗПР - 37,5%, среди нормально развивающихся сверстников – 57,5%, что условно соответствует I-му (высокому) уровню ответственного поведения.

Результаты самооценки ответственности младших школьников (в %).

Проявления ответственности	Уровень	Младшие школьники								
		с умственной отсталостью			с задержкой психического развития			нормально развивающиеся		
		2 кл	3 кл	X ср	2 кл	3 кл	X ср	2 кл	3 кл	X ср
Очень ответственный	I	50	35	42,5	60	25	37,5	75	40	57,5
Не всегда	II	20	50	35	25	55	40	15	50	32,5
Не очень ответственный	III	30	10	20	15	25	20	10	10	10
Безответственный	IV	0	5	2,5	0	0	0	0	0	0

Результаты эксперимента свидетельствуют, о том, что чаще представления о том, что значит быть «очень ответственным» у младших школьников с ЗПР касаются отношения к себе, к своим действиям; связаны с заботой о своем здоровье; с выполнением правил личной гигиены, с поддержанием чистоты и опрятности внешнего вида, подчеркивают важность что-то делать «самому»: «чищу зубы», «я умываю лицо и руки», «слежу за своими вещами и поведением», «хожу гулять один». Дети также говорят о необходимости соблюдения правил поведения: «выполняю правила в школе», «слушаюсь учителя». Часть ответов была связана с проявлением заботы и необходимости оказания помощи другим людям. К этой группе ответов относятся такие высказывания нормально развивающихся второклассников как: «мама оставляет меня за главную, я смотрю за сестрой», «делаю то, что мама просит», «помогаю папе, маме», «мою посуду», «подметаю пол».

Ответы большинства второклассников ЭГ состояли из одного-двух слов, имели генерализованный характер, чаще касались отношения к себе: «я хорошая», «я послушная», «я умный», «меня все любят», «делаю хорошие дела», «слушаюсь маму и папу», «что мне говорят, то и делаю».

Уровневые показатели самооценки ответственности младших школьников
(в %).

Уровень	Младшие школьники								
	с умственной отсталостью			с задержкой психического развития			нормально развивающиеся		
	2 кл	3 кл	X ср	2 кл	3 кл	X ср	2 кл	3 кл	X ср
I – высокий	55	30	42,5	40	30	40	55	30	42,5
II - средний	25	15	20	15	15	15	35	40	37,5
III - низкий	15	40	27,5	45	55	50	10	30	20
IV – очень низкий	5	15	10	0	0	0	0	0	0

Часть ответов была связана с отношением к учебной деятельности: «учусь на 4 и 5», «не бегаю», «отвечаю на вопросы», «хожу в школу». У третьеклассников с интеллектуальными нарушениями ответы большей частью отражали оценку отношений с другими людьми - «я слушаюсь маму», «уважаю свою маму, бабушку, стараюсь ее не огорчать», «слежу за сестренкой и умею готовить», а также с обучением и поведением в школе: «хорошо учусь», «хорошо себя веду в школе».

Ответы детей с ЗПР свидетельствовали о более осознанном и требовательном отношении к себе: «помогаю мыть посуду», «я убираю в своей комнате», «делаю, что говорит учитель», «сам делаю уроки», «слежу за своими вещами, чтобы они висели на вешалке»; о важности проявления внимательного отношения к другим людям, бережного отношения к природе и окружающей среде: «всегда кормлю свою собаку; кошку», «убираю в классе».

Ответы нормально развивающихся школьников отражали отношение к себе, были полными и развернутыми: «я всегда отвечаю за свои вещи, вешаю их на вешалку, чтобы форма не помялась», «я стараюсь сама делать домашнее задание, если что-то забываю, спрашиваю у друзей», «я всегда делаю домашнее

задание сам».

Среди ответов третьеклассников всех групп наиболее частым (50%) был выбор «Я ответственный, но не всегда». Объяснение своего выбора детьми с ЗПР носит характер осознанного отношения к себе, к своим поступкам и говорит о понимании детьми значимости той деятельности, которую они выполняют. Большинство ответов связано с обучением и школой: «иногда забываю тетрадь, ручку, пенал, сделать домашнее задание», «не всегда отвечаю за свое поведение или обещание», «иногда подглядываю, когда у нас контрольная или самостоятельная». Часть ответов отражала степень ответственности детей в отношениях с другими: «забываю, а потом вспоминаю то, что меня просили»; «забываю покормить собаку; почистить аквариум», «могу забыть про обещание» [110].

Ответы нормально развивающихся третьеклассников были связаны с отношением к себе, к своим поступкам, дети старались объяснить свое утверждение, были самокритичны: «я не всегда ответственный, потому, что часто устаю или нет сил делать домашнее задание или то, что нужно сделать», «я могу что-то уронить или сломать, так как бываю невнимательным», «я могу забыть что-то сделать или принести, что обещал или задавала учитель», «я иногда не делаю то, что мне велят, потому что не хочу, мне лень» [110].

В ответах детей с легкой умственной отсталостью встречались высказывания, которые можно отнести к усвоенным ребенком суждениям родителей о его времяпрепровождении, например, «валяю дурака». Встречались также ответы «не знаю» или ассоциативные суждения, например, «иногда волнуясь». Ответы большинства детей ЭГ были односложными, чаще состояли из одного-двух слов и отражали в большей степени отношение к себе или к учебной деятельности: «не всегда хорошо делаю уроки», «иногда не хочу делать то, что просят», «не люблю писать», «не всегда говорю про двойку», «не всегда слушаю родителей».

«Я не очень ответственный» - такую характеристику себя избрали 20% испытуемых всех групп. Ответы второклассников с умственной отсталостью

были односложными и отражали, большей частью, общую генерализованную оценку себя и своего поведения: «я плохо учусь», «я не первый», «бываю очень нехорошим». У третьеклассников появились ответы, дающие дополнительное объяснение избранной оценке «не очень ответственного поведения», которое содержало личностную оценку: «я много смеюсь», «я не всегда все делаю сам/сама», «я плохо себя веду», «я дерусь». Понимание «не очень ответственного» поведения детьми с ЗПР связано, прежде всего, с их отношением к выполнению учебной деятельности, к собственным вещам и школьным принадлежностям, к своим домашним животным. Учащиеся 2 класса давали следующие ответы: «я не хочу делать уроки», «бросаю свои вещи; теряю». Третьеклассники говорили: «забываю тетради», «забываю сделать домашнее задание», «забываю ручку, пенал», «не убираю свои вещи», «не ухаживаю за собакой». По-прежнему при необходимости объяснения выбора встречались ответы «не знаю».

У нормально развивающихся сверстников понимание «быть не очень ответственным» связывалось, прежде всего, со сферой взаимодействия с другими людьми и с самим собой: «бываю не очень ответственным, потому что могу проспать, мне из-за этого неприятно, стыдно», «я не очень ответственный, потому что могу уйти с занятия, отвлекаюсь на уроках», «нужно быть более внимательной, мне это трудно, так как думаю о другом, а потом не могу ответить на вопрос учителя или мамы».

К самой нижней ступени, к «Безответственным» относят себя 10% школьников с умственной отсталостью, их ответы связаны с оценкой себя и отношениями с родителями: «плохо учусь, и мама расстраивается», «не чищу зубы», «не всегда слушаюсь маму» [182].

По мнению педагогов (Таблица 6) умственно отсталые дети в большинстве случаев (57,5%) редко самостоятельно проявляют ответственность, им чаще требуется внешний контроль. Сами же дети оценивают себя, как очень ответственных.

Уровневые показатели экспертной оценки педагогов проявлений социальной ответственности младших школьников (в %).

Частота проявлений ответственности	Уровень	Младшие школьники					
		с умственной отсталостью		с задержкой психического развития		нормально развивающиеся	
		2 кл	3 кл	2 кл	3 кл	2 кл	3 кл
Систематически	I	5	5	10	20	25	35
Может проявлять	II	20	25	45	40	45	40
Редко, по просьбе	III	55	60	30	25	20	15
Не проявляет	IV	20	10	15	15	10	10
		100	100	100	100	100	100

К детям, не проявляющим ответственности, педагоги относят 15% испытуемых ЭГ, сами дети, как уже было сказано выше, только в 10% случаев оценивают себя, как безответственных.

Таким образом, сравнение самооценки ответственности школьников с интеллектуальным нарушением и мнения педагогов о сформированности ответственного поведения у детей этой группы позволяет говорить о неадекватной, завышенной самооценке ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью. Это указывает как на слабую критичность оценочной деятельности детей, так и на несформированность у них представлений о феномене ответственности.

У второклассников с ЗПР педагоги отмечают в 30% случаев «редкое» проявление ответственного поведения в школе. Но к третьему классу, по мнению педагогов, эти дети самостоятельно и «часто» проявляют ответственное отношение к учебной деятельности. Выделяется также небольшое количество детей с ЗПР, которые совсем не проявляют ответственного поведения, их 15%. По мнению самих детей, их поведение оценивается как «не всегда ответственное» (III

уровень) или «среднее» (II уровень). В 42,5% случаев положительная оценка своего ответственного поведения совпадает с мнением педагогов об ответственности ребенка и может говорить о достаточно осознанном понимании феномена ответственности детьми с ЗПР, их более адекватной и критичной оценке себя своих поступков ($p < 0,05$).

Нормально развивающиеся дети в большинстве случаев (36,5%), по мнению педагогов, могут проявлять ответственное поведение самостоятельно, что часто соответствует I–му и II–му уровням. Сами дети примерно в таком же количестве случаев оценивают свою ответственность как «высокую». Их суждения об ответственности, ее проявлениях содержат развернутые качественные характеристики, подкреплены соответствующей аргументацией своей оценки, что может говорить о достаточно сформированном понимании феномена ответственности у этой группы младших школьников.

Анализ результатов эксперимента позволил определить четыре уровня сформированности когнитивно-оценочного компонента социальной ответственности младших школьников (таблица 7).

Таблица 7

Уровневые показатели когнитивно-оценочного компонента социальной ответственности младших школьников (в %).

Уровни Группы детей		I	II	III	IV
		с умственной отсталостью	2 класс	-	20
	3 класс	-	15	50	35
с задержкой психического развития	2 класс	25	35	35	5
	3 класс	30	35	40	5
нормально развивающиеся	2 класс	30	40	25	5
	3 класс	35	45	15	5

Первый, уровень устойчивой ответственности характеризуется пониманием детьми феномена ответственности, их суждения об ответственности, ее проявлениях содержат развернутые качественные характеристики, подкреплены соответствующей аргументацией своей оценки: «на уроке

внимательно слушать учителя, не подглядывать, а делать все самому», «самому готовиться к урокам», «отвечать за свою жизнь и свое будущее». Они проявляют самостоятельное ответственное поведение, могут дать оценку своего поведения с нравственной точки зрения. Педагоги также оценивают проявления ответственного поведения данной группы детей как сравнительно выраженные.

Второй, уровень неустойчивой ответственности проявляется в более конкретном понимании феномена ответственности, о чем свидетельствуют развернутые ответы детей, состоящие из распространенных предложений, в которых делается акцент на «самостоятельное» выполнение какого-либо действия: «отвечать за свои уроки, дела, вещи, игрушки», «выполнять домашнее задание», «помогать маме, бабушке» [184]. Своё поведение дети оценивают, как «не всегда ответственное», что совпадает с мнением педагогов, которые отмечают, что ребенок «может проявлять ответственность, но может и не проявлять», выполняет ответственные действия и поручения периодически, с дополнительной поддержкой со стороны взрослого.

Третий, пороговый уровень отличается тем, что представления детей об ответственности размыты, неточны, о чем говорят ответы детей, содержащие поверхностные, низкодифференцированные определения данного феномена: «это хорошо работать», «это выполнять задание учителя», «это хорошо учиться, на 4 и 5». Своё поведение иногда дети оценивают как «не очень ответственное», а также часто затрудняются объяснить свой выбор или дают генерализованные ответы. По мнению педагогов, дети, отнесенные к данному уровню, редко, не систематически проявляют ответственное поведение, они в большей степени нуждаются в контроле со стороны взрослого за выполнением поручения.

Четвертый, допороговый уровень характеризуется неспособностью детей дать определение ответственности и привести примеры проявлений ответственного поведения. Школьники отвечают «не знаю» или судят ошибочно: «это когда тебе отвечают», «это ответ», дают генерализованные ответы «хороший», «добрый», «умный». Их самооценка ответственного поведения чаще завышенная, неадекватная, педагоги в поведении и поступках этих учеников

отмечают проявления безответственного отношения к деятельности, говорят, что они часто не выполняют просьбы и поручения.

Таким образом, результаты эксперимента свидетельствуют о том, что у детей с интеллектуальными нарушениями не сформированы представления об ответственности, их деятельность жестко регламентируется указаниями, оценкой и мнением значимого взрослого. Младшие школьники контрольных групп имеют более точные и дифференцированные представления об ответственности. Обращает на себя внимание тот факт, что с заботливым отношением к живой и неживой природе проявление ответственности связывало наименьшее количество всех участников эксперимента.

2.4. Взаимосвязь действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью

В ходе исследования действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности изучению подлежали операции и действия социально ответственного поведения. Регуляционный компонент социальной ответственности опирается на волевые качества личности, проявляющиеся в действиях и поступках. Волевая сфера регулирует две взаимосвязанные функции ЦНС, контролируемые лобными долями головного мозга, побудительную и тормозную. Побудительная функция помогает человеку начать то или иное действие, тормозная функция проявляется в преодолении объективных и субъективных препятствий, стабилизирует поддержание достаточной активности при возникновении различных внешних и внутренних препятствий [35,62,111].

Изучение действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности младших школьников осуществлялось, прежде всего, в ходе непосредственного целенаправленного наблюдения за поведением и

деятельностью ребенка в образовательном учреждении. Кроме того, использовался метод моделирования ситуации. По мнению А. Бандуры процесс моделирования позволяет человеку посредством наблюдения за действиями и поведением другого человека извлекать общие черты из различных реакций и формулировать правила, которые позволяют идти дальше ранее увиденного или услышанного [9,199].

Наблюдение осуществлялось ежедневно на протяжении 10 дней во время урока, на переменах, а также на прогулке или внеурочных занятиях, во время специально организованных игр [111]. В результате наблюдения было произведено по 5 замеров исследуемых параметров у каждого ребенка в течение дня, длительность одного замера составила около 90 минут (60 минут наблюдение осуществлялось непосредственно на уроке и перемене, 30 минут - на прогулке, на внеурочных занятиях, в играх) [111].

Экспериментальный метод моделирования проблемной ситуации применялся в сочетании с методом наблюдения. Проблемная ситуация задавалась вариативными моделями беспорядка в виде «случайно упавших», листов бумаги, рваных газет, разбросанных книг и тетрадей. Ситуация беспорядка «организовывалась» в различных кабинетах, куда приходили дети, а также, на лестнице, в рекреациях, на улице возле школы, когда дети сталкивались с ней во время прогулки. Таким образом, использование метода наблюдения с методом эксперимента позволило нам оценить актуальный уровень регуляционного и действенно-операционного компонентов социальной ответственности у детей младшего школьного возраста [111].

Наблюдаемые качественные и количественные поведенческие характеристики фиксировались в «Карте наблюдений» (Приложение 4), далее в итоговую таблицу было занесено общее количество детей, которые проявляли наблюдаемые качества по частоте их проявлений: постоянно, периодически или проявления отсутствовали [111]. Если наблюдаемое действие отсутствовало на протяжении всего исследования, то оно оценивалось в 0 баллов и соответствовало низкому уровню. Если наблюдалось периодически, не всегда и не во всех

ситуациях, то оно оценивалось в 1 балл и соответствовало среднему уровню. Если наблюдаемое поведение было систематическим и постоянным во всех ситуациях, это соответствовало 2 баллам и причислялось к высокому уровню. Далее нами высчитывалось количество детей, которые проявляли наблюдаемое действие для каждого выделенного параметра. Анализ значений уровневых показателей позволил нам провести сравнение и дать количественную и качественную характеристику исследуемых компонентов у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками (Таблица 8).

Таблица 8

Результаты наблюдения социально ответственного поведения младших школьников (в %).

параметры	уровень	Младшие школьники					
		с умственной отсталостью		с задержкой психического развития		нормально развивающиеся	
		2кл	3кл	2кл	3кл	2кл	3кл
Взаимодействие с собой	Высокий	15	40	30	25	65	80
	Средний	55	50	60	70	35	20
	Низкий	30	10	10	5	0	0
Взаимодействие с другими	Высокий	15	35	40	45	70	75
	Средний	50	45	50	50	30	25
	Низкий	35	20	10	5	0	0
Взаимодействие с предметами	Высокий	20	45	45	45	55	70
	Средний	65	40	30	40	35	25
	Низкий	15	15	25	15	10	5
Взаимодействие с природой	Высокий	5	5	20	25	35	35
	Средний	35	30	15	10	50	55
	Низкий	60	65	65	65	15	10

Количественный анализ результатов наблюдения определяет высокий уровень сформированности действенно-операционного и регуляционного

компонентов социальной ответственности у нормально развивающихся младших школьников по трем из четырех параметров: взаимодействие с собой (у 65% второклассников и у 80% третьеклассников), взаимодействие с другими (у 70% учащихся второго класса и у 75% третьего), взаимодействие с окружающими предметами (у 55% второклассников, 70% третьеклассников).

Качественный анализ результатов эксперимента показал, что у данной категории детей систематически наблюдалось умение позаботиться о себе, дети сами одевались на прогулку, поддерживали правила личной гигиены, сохраняли свой достойный внешний вид. Активно проявляли беспокойство за успех выполнения поручения, радовались успешному выполнению задания, могли оценить результат своей деятельности и дать нравственную оценку своим поступкам. Их регуляционный компонент ответственности соответствует также высоким показателям: большинство детей могли самостоятельно поставить цель, вовремя приступить к деятельности и добиться необходимого результата, самостоятельно готовились к уроку.

При взаимодействии с другими эти школьники часто были заботливы и внимательны к своим одноклассникам, проявляли сопереживание, на просьбу о помощи реагировали согласием, могли сами предложить помощь, дать нравственную оценку поведению одноклассников, объяснить причины невыполнения своего задания, беспокоились за успех выполнения общего дела [182]. Они эмоционально реагировали на оценку других, но при этом демонстрировали умение контролировать свои аффективные реакции на неудачу. Большинство детей соблюдали правила поведения, принятые в школе, правила игры. Все эти качества характеризовали социально ответственное поведение по данному параметру как соответствующее высокому уровню.

При взаимодействии с предметами школьники проявляли аккуратное отношение к собственным вещам, бережно относились к чужим принадлежностям. Регуляционный компонент проявлялся в том, что нормально развивающиеся школьники поддерживали порядок на своем рабочем месте, сохраняли чистоту и порядок в окружающем пространстве.

Изучение параметра «взаимодействие с природой» показало, что проявления социально ответственного поведения у участников КГ 2 соответствуют среднему уровню и составляют 50% и 55% случаев у учащихся вторых и третьих классов (соответственно). Качественный анализ результатов показал, что большинство нормально развивающихся школьников редко рассказывали о своем домашнем питомце и об уходе за ним. За растениями в классе дети этой группы чаще ухаживали только в назначенные дни дежурств. Однако важно отметить, что об этих днях они вспоминали самостоятельно и добросовестно выполняли оговоренные в классе правила дежурного. Многие дети проявляли эмоции удовольствия, радости, когда за хорошее дежурство их хвалили взрослые. Во время прогулки дети периодически пополняли кормом кормушку для птиц, некоторые из них приносили хлеб из дома. В условиях экспериментальной, специально созданной ситуации беспорядка в кабинете психолога, в классе, в коридоре и на прогулке дети редко замечали беспорядок в чужом кабинете, в коридоре, на улице, однако чаще замечали его в своем классе. Большинство детей поднимали, убирали мусор, некоторые спрашивали: «Что это?» и «Можно ли это убрать?», говорили дежурному о беспорядке, но делали это не всякий раз, когда сталкивались с этой же ситуацией в другой день.

Анализ результатов изучения действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности у детей с задержкой психического развития позволяет говорить о том, что в отличие от нормально развивающихся младших школьников различия статистически значимы по параметру «взаимодействие с собой» при $p = 1,56 < 0,06$ у второклассников и при $p = 3,27 < 0,001$ у третьеклассников. По параметру «взаимодействие с другими» - при $p = 1,27 < 0,09$ и $p = 1,62 < 0,05$ (соответственно).

Такой параметр действенно-операционного и регуляционного компонентов как взаимодействие с собой у детей с задержкой психического развития чаще соответствует среднему уровню, который проявляется у 60% второклассников и 70% третьеклассников. У этих детей мы наблюдали несистематическое проявление умения заботиться о себе. Они не всегда выполняли правила личной

гигиены, им было не важно, как они выглядели, каков их внешний вид, часто ходили неопрятными, приходили из дома в школу в грязной одежде, им требовалось напоминание или указание педагога привести себя в порядок, умыться. Эти дети не могли объяснить причину своего поведения, редко проявляли беспокойство за успешное выполнение поручения. Третьеклассники могли сами одеться на прогулку, самостоятельно переодеться и приготовиться к уроку. При успешном выполнении задания они проявляли радостные эмоции. Регуляционный компонент был менее выражен, однако также соответствовал средним уровневым показателям. Большинство испытуемых не могли вовремя приступить к деятельности и добиться необходимого результата, но при оказании помощи и поддержки со стороны взрослого преодолевали трудности.

При взаимодействии с другими, как показывает анализ количественных данных, по 50% третьеклассников и второклассников также находятся на среднем уровне. Качественный анализ полученных данных наблюдения позволяет охарактеризовать детей с задержкой психического развития как отзывчивых на просьбу о помощи, но в то же время не всегда проявляющих заботу, внимание, сопереживание к одноклассникам по собственной инициативе. Они часто остаются равнодушными к общему делу, их нельзя назвать сплоченными. В редких случаях дети этой группы могли отвечать за последствия своих действий, чаще были склонны обвинять в причинах своего поведения одноклассников или педагогов. Регуляционный компонент ответственности у части второклассников данной группы характеризуется умением исполнять обещания, соблюдать правила поведения, принятые в классе. Для некоторых третьеклассников свойственно то, что они могут контролировать свои эмоциональные проявления в ситуации неудачи.

Показатели по параметру «взаимодействие с предметами» разделились с незначительными различиями у учащихся вторых и третьих классов между высоким и средним уровнями (45% и 30%; 45% и 40%, соответственно). Значительная часть детей, как во втором, так и в третьем классах проявляли аккуратное отношение к собственным вещам, старались поддерживать порядок на

своим рабочем месте.

При взаимодействии с природой проявления социальной ответственности соответствуют низкому уровню. Большинство детей с задержкой психического развития независимо от возраста (по 65% в каждой возрастной группе), ничего не сообщали о своих домашних животных. К третьему классу интерес к своим питомцам у детей повышался, школьники делились друг с другом впечатлениями об уходе за своим животным, о том, как самостоятельно гуляют с собакой. При этом просьбу педагога «полить цветы в классе» могли игнорировать или пытались «передать» это поручение кому-то из одноклассников. В результате такое взаимодействие часто переходило в игру или в спор, а в итоге просьба оставалась невыполненной.

Моделирование проблемной ситуации позволило нам увидеть, что дети с задержкой психического развития чаще не замечали беспорядок в помещении или на прогулке, а некоторые из них, увидев на полу обрывки газеты, начинали еще больше их разбрасывать по кабинету или кидали друг в друга. Лишь три человека (две девочки и один мальчик) спросили, «что это?», а получив ответ, все же не подняли и не убрали мусор. На просьбу педагога помочь с уборкой мусора откликнулась только одна девочка. Двое детей из этой группы самостоятельно подняли разбросанные бумаги и отдали их учителю. За весь период наблюдения только однажды одна девочка обратила внимание на раскиданный мусор на улице, но не подняла его и не убрала, а сообщила об увиденном беспорядке однокласснице, которая не обратила на это внимания.

Анализ результатов изучения детей ЭГ выявил преобладание у них среднего уровня сформированности действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности по трем параметрам: взаимодействие с собой, с другими и с предметами. Умение заботиться о себе наблюдалось периодически: у 55% второклассников и 50% третьеклассников. Дети не всегда могли самостоятельно переодеться, часто не соблюдали правила личной гигиены, им было легче поддерживать свой внешний вид аккуратным и чистым с помощью напоминаний или под контролем педагога. Однако к третьему классу дети

становятся более самостоятельными. Кроме того, третьеклассники чаще переживали за успех выполнения поручения, проявляли радость при успешном выполнении задания. Некоторые могли оценить свой поступок с нравственной точки зрения. Большинство детей все же не всегда вовремя приступали к деятельности, им проще было достичь необходимого результата и преодолеть трудности при оказании помощи со стороны взрослого.

Изучение параметра взаимодействие с другими показало, что у половины второклассников и 45% третьеклассников его проявления соответствуют среднему уровню. Второклассники обнаружили более низкие качественные характеристики этого параметра: дети не могли объяснить мотивы своего поведения, чаще они просто молчали или объясняли причину своих действий внешними обстоятельствами, действиями одноклассников или взрослых. Они не понимали значения собственной активности, собственных действий при выполнении общего дела, могли отложить выполнение задания на неопределенный срок и забыть о нем, эмоционально не переживали ситуации общего проигрыша. Все это говорит о слабости целеполагания и личностной незрелости этих детей.

Заслуживает внимания тот факт, что второклассники в большей мере, чем третьеклассники, могли проявлять внимание и сопереживать одноклассникам. Если они видели, что кто-то расстроен, плачет, то старались его утешить, успокоить, чаще не вербально, а просто вставали рядом или гладили по руке, голове, предлагали игрушку. В то же время на просьбу педагога помочь второклассники чаще не реагировали, как будто не замечали ее, продолжали заниматься своим делом. Их поведение в большей степени, чем у третьеклассников, требовало внешнего контроля.

Действия детей, обучающихся в третьем классе, отличались от действий второклассников, регуляционный компонент их действий и деятельности в целом был более осознанным. Учащиеся третьего класса поддерживали порядок на своем рабочем месте, им удавалось контролировать свои эмоциональные переживания, связанные с неудачами, с радостью выполняли поручения,

откликались на просьбы.

Показатели параметра «взаимодействие с окружающими предметами» имеют уровневые различия в отношении распределения младших школьников с умственной отсталостью в зависимости от возраста ребенка. Большинство третьеклассников распределились между средним – 40% и высоким уровнем – 45% сформированности исследуемого компонента социальной ответственности. 65% второклассников были отнесены к среднему уровню по данному параметру. Качественный анализ результатов показал, что дети ЭГ редко проявляли бережное отношение к собственным вещам, часто их учебные принадлежности лежали на парте в беспорядке, портфели открыты, верхняя одежда могла лежать на полу, оставалась незамеченной другими детьми, пока не звучала просьба учителя убрать вещи. К чужим вещам, находящимся в беспорядке, они были еще более равнодушны, не проявляли заинтересованности в помощи одноклассникам в наведении порядка. В третьем классе наблюдаемые у второклассников особенности проявлялись уже не так часто. На рабочем месте у большинства детей сохранялся порядок [111].

При взаимодействии с природой у школьников с легкой умственной отсталостью действия социально ответственного поведения соответствуют низкому уровню (60% и 65%, второклассники и третьеклассники, соответственно). Большинство испытуемых не упоминали об уходе за своим домашним животным, однако некоторые учащиеся третьего класса все же говорили о своих питомцах. Большинство детей могли только по просьбе педагога поливать цветы в классе или пополнять кормушку для птиц. В экспериментальных ситуациях дети не замечали беспорядок в своем классе, на улице во время прогулки, в чужом кабинете или в коридоре. Только один второклассник, увидев мусор, спросил: «Что это?» и поднял его, чтобы выбросить в урну. В третьем классе таких детей было четверо из всей выборки. Их стремление к сохранению чистоты проявилось в том, что две девочки обратили на мусор внимание и просто спросили: «Что это?», один мальчик поднял смятую бумажку и отдал педагогу. И еще один мальчик молча поднял мусор, положив его на стол педагога.

Для более точного выявления особенностей понимания и применения в различных жизненных ситуациях усвоенных детьми социальных норм и образцов ответственного поведения особое внимание нами было обращено на мнение родителей. Для этого использовался опросник, направленный на выявление уровня сформированности ответственности у младших школьников (Приложение 3) [106]. Родителям предлагалось оценить ответственность ребенка и проявления его ответственного поведения по степени выраженности каждой характеристики: встречается практически всегда, часто, редко, затрудняюсь ответить.

Анализ полученных данных позволил сформулировать уровневые характеристики усвоенных действий и операций, свидетельствующих о действенно-операционном и регуляционном компонентах социальной ответственности младших школьников. Обобщенные результаты представлены в Таблице 9.

Таблица 9

Уровневые показатели действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности младших школьников (в соответствии с оценкой родителей) (в %).

младшие школьники	с умственной отсталостью		с задержкой психического развития		нормально развивающиеся	
	2 кл	3 кл	2 кл	3 кл	2 кл	3 кл
уровень						
IV - допороговый	40	25	30	30	35	35
III - пороговый	20	40	20	25	25	25
II - неустойчивой ответственности	20	20	30	30	25	30
I устойчивой ответственности	-	-	-	5	10	10
Затруднялись ответить	20	15	20	10	5	-
	100	100	100	100	100	100

У большей части младших школьников выявлен IV – допороговый уровень действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности. Наибольший процент из них составили второклассники ЭГ – 40% и учащиеся двух КГ, их показатели примерно одинаковы (30% - КГ1 и 35% - КГ2). Дети, отнесенные к данному уровню, по мнению родителей, редко или никогда не проявляют самостоятельность при выполнении заданий или

поручений. Чтобы дети выполнили задание или поручение, им необходимо неоднократно напомнить о нем и проконтролировать процесс выполнения. Школьники не могут оторваться от любимого дела (просмотра телепередач, игры в компьютер, прогулки). Выполнение обещания ребенком зависит в большей степени от его настроения или от привлекательности задания. Часто ребенок оттягивает выполнение задания до последнего момента, ищет поводы для откладывания его на потом, и в результате не успевает сделать его в назначенный срок или не выполняет его совсем. Если за этим следует наказание, то ребенок воспринимает его как несправедливое, чувства вины при этом не испытывает. Учебные задания выполняет поверхностно, не задумываясь о результатах своих действий, часто проявляет негативное отношение к заданию, отказываясь от его выполнения, при этом причину своего отказа объяснить не может. Важно отметить, что к третьему классу такие проявления становятся более редкими (в среднем в 25% случаев) (различия статистически значимы при $p < 0,05$).

III - пороговый уровень обнаружили дети двух контрольных групп, примерно в одинаковом процентном соотношении: в 20% - второклассники с ЗПР и все остальные испытуемые контрольных групп - в 25% случаев. Среди детей с умственной отсталостью наибольший процент составили третьеклассники (40%), в половину меньше - второклассники (20%). По мнению родителей, их дети чаще выполняют социально значимые требования после просьбы или под контролем со стороны взрослого; они не всегда аккуратны со своими вещами; избирательно соблюдают предъявляемые к ним правила поведения, их самостоятельность ограничена привычными действиями; проявляют поверхностные эмоциональные реакции в ситуации успеха или неудачи. При этом не могут сдерживать свои импульсивные эмоциональные реакции, если их лишают чего-то для них привлекательного. По отношению к окружающим могут быть резки, проявлять грубость, в своих неудачах склонны обвинять других или внешние обстоятельства.

Второй, уровень неустойчивой ответственности данного компонента был выявлен у 25,8% младших школьников. Качественную характеристику данного

уровня составили оценки родителями ответственного поведения ребенка, которое они отмечали, как достаточно часто наблюдаемое. Сюда вошли утверждения, которые характеризуют действия, операции и регуляционные качества школьников, как часто и хорошо исполняющих поручения, задания. При этом чаще необходимого результата дети достигают при оказании поощряющей помощи со стороны взрослого. Родители отмечают стремление детей вести себя соответственно предъявляемым правилам, способность к проявлению сопереживания и заботы о здоровье близких. Они говорят о том, что дети радуются своим успехам, переживают за успех выполнения задания, просьбы, но не всегда могут контролировать свои эмоциональные реакции на неудачу. Навыки личной гигиены, проявления аккуратности у этой группы детей, по мнению родителей, избирательны и не систематичны, требуют контроля со стороны взрослого [110].

Количество детей КГ, отнесенных к этому уровню, примерно одинаково в процентном соотношении: с нормативным развитием во втором классе - 25% детей, третьеклассников контрольных групп – по 30%. Среди детей ЭГ процентное соотношение одинаково и составляет по 20% вне зависимости от возраста.

К первому, устойчивому уровню сформированности исследуемого компонента социальной ответственности можно было отнести только 4,1% младших школьников, участвовавших в констатирующем эксперименте. Их родители отмечают, что отмеченные в бланке характеристики присутствуют у ребенка практически всегда. Ребенок отказывается от развлечений, чтобы выполнить поручение хорошо, выполняет требование взрослого после первой просьбы, по собственной инициативе помогает в работе по дому. Родители отмечают способность ребенка самостоятельно и вовремя приступать к выполнению задания без дополнительного контроля со стороны взрослого. При подготовке домашнего задания ребенок ищет информацию, используя не только учебник по предмету, задает вопросы близким, читает дополнительную литературу. Начатое дело, как правило, доводит до конца. В случае невыполнения

поручения, понимает причину порицания, высказанного взрослым, испытывает чувство вины. В случаях отказа от поручения ребенок способен объяснить его причины, понимая необходимость отвечать за свои поступки. Такую оценку давали родители школьников КГ1 и КГ2, причем у детей с ЗПР только в третьем классе родители отмечают подобные проявления в 5% случаев. Родители нормально развивающихся детей так оценили по 10% испытуемых, как во втором, так и в третьем классе.

Важно также отметить, что 11,6% составили ответы, которые показывают, что родители затрудняются оценить проявления социально ответственного поведения у детей: усвоенные действия и операции, а также способность к саморегуляции и самоконтролю. Это может говорить о формальном отношении родителей к опросу или о слабости понимания родителями значимости приучения детей к ответственности и самостоятельности. В основном это касалось родителей второклассников всех групп, из которых родителей школьников с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью было 20%, родителей их нормально развивающихся сверстников – 5%. Несколько меньше было таких родителей третьеклассников (ЭГ – 15% и КГ1 – 10%).

Для более объективного анализа проявлений действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности у младших школьников мы сопоставили вышеизложенные данные эксперимента с результатами изучения социально ответственного поведения с помощью методики «Неоконченные рассказы» [193]. Данная методика позволила нам выявить субъективное эмоциональное восприятие, переживание и понимание жизненной ситуации, а также способность детей к преодолению трудностей в предложенных ситуациях социального взаимодействия.

В данном задании младшим школьникам необходимо было продолжить разработанные нами короткие, простые по сюжету и эмоционально насыщенные рассказы. «Эмоционально насыщенными» мы условились считать рассказы, которые требовали от детей проявления нравственных эмоций и переживаний: сочувствия, сопереживания, тревоги, опасения, стыда. Кроме того, темы

рассказов отражали изучаемые параметры исследования: взаимоотношения с живой природой, взаимоотношения с собой и с другими, с предметами. Рассказы представляли собой сюжеты из жизни детей, были доступны по уровню лексической и семантической сложности детям с легкой умственной отсталостью. Всего в эксперименте использовалось 3 рассказа, к каждому из которых предлагалась сюжетная картинка, что облегчало понимание содержания рассказа детьми и помогало им сконцентрировать внимание на его содержании.

Задание детям предлагалось индивидуально, они должны были продолжить прочитанный взрослым рассказ. В этом случае дети имели возможность самостоятельно определить смысловую нагрузку сюжета, сформулировать ответ, не опираясь на какие-либо заданные заранее варианты. Испытуемые вынуждены были давать ответы своими словами, опираясь на понимание услышанного, которое связано с их жизненным опытом, полученным в повседневной жизни. Высказывания детей несли в себе информацию о существующих в их семье, в обществе и усвоенных ребенком нравственных нормах, ценностях, стереотипах поведения.

Анализ результатов позволил нам выделить группы ответов, отражающих общие для большинства школьников модели поведения. Количественные данные представлены в гистограммах в соответствии с темами рассказов (см.рис. №№ 8,9,10). На этапе качественного анализа результатов нами учитывалось, насколько полно передавалась ребенком смысловая нагрузка рассказа, приводилась ли им аргументация своей позиции. По содержанию придуманного испытуемым продолжения рассказа о поступке героя можно было судить о степени понимания им нравственной нормы (усвоения смысла действия), а по аргументации – о степени принятия этой нормы (действия применения и саморегуляции).

Все испытуемые отнеслись к заданию положительно, выполняли его с удовольствием, не проявляя реакций протеста, а наоборот были заинтересованы и активно обсуждали истории, придумывали их продолжение. Нормально развивающиеся дети часто вспоминали и рассказывали сходные ситуации из своей жизни. Дети с легкой умственной отсталостью также проявляли интерес,

при этом более открыто выражали эмоции радости, испуга, др.. Многим из них для полного понимания инструкции требовалось дополнительное разъяснение, иногда повторное прочтение, а также подкрепление рассказа рисунком (Приложение 2).

Анализ результатов позволил нам выделить группы ответов, определяющие особенности действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности младших школьников. Полученные обобщенные данные по первому рассказу (см. Приложение 2) отражены ниже на рисунке 8.

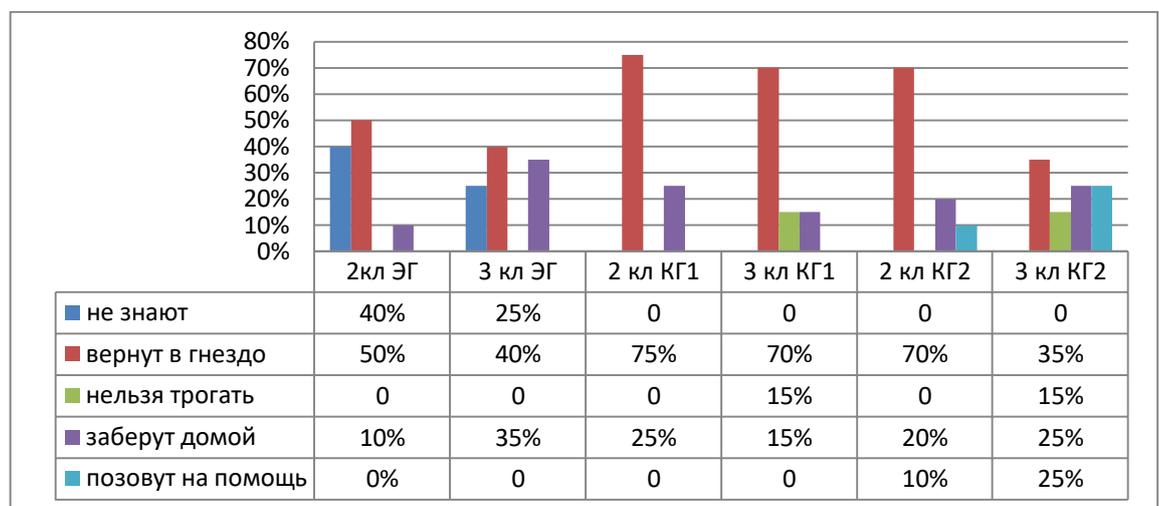


Рисунок 8. Результаты изучения действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности младших школьников (по рассказу 1) (в %).

Первую группу ответов составили высказывания, связанные с несформированностью у детей ЭГ и КГ1 четких представлений о том, какие действия могут осуществляться в предложенной ситуации. В ответах детей встречались высказывания - «не знаю, что делать», «отойду», у третьеклассников же появлялось желание помочь: «не знаю, чем помочь, но хочу». Такие высказывания связаны с конкретностью мышления детей с умственной отсталостью, с отсутствием знаний о возможных вариантах поведения или с неспособностью применить имеющиеся знания в заданной ситуации.

Большую часть ответов второклассников ЭГ представляли собой фразы, которые в основном отражали эмоциональные переживания ребенка: «моя мама

стала плакать», «обниму птенчика», а иногда и полное непонимание предложенной ситуации: «собака и медведь», «увиджу много птенцов и буду слушать их пение». Помощь в виде показа сюжетной картинки и повторения задания результатов почти не давала. Ответы третьеклассников этой категории имеют более высокие качественные характеристики, но содержат ошибочные суждения: «помогу ему, забинтую ногу, пока не заживет», «сделаю скворечник», «посажу на ветку», «возьму его и отдам другу». Таким образом, среди испытуемых с умственной отсталостью, обучающихся во втором классе, ответов, отнесенных к этой группе, оказалось 40% от общего количества ответов, в третьих – 25%.

Наибольшее количество ответов всех опрошенных младших школьников составили высказывания «верну в гнездо». Такой ответ можно отнести к проявлению ребенком положительных, нравственных намерений, он говорит о понимании ребенком значимости проявлений ответственного поведения, подчеркивает личностные качества школьника - эмпатию, гуманность, доброту, но в тоже время показывает недостаточность знаний, касающихся живой природы. Среди испытуемых с легкой умственной отсталостью такие ответы отмечены у половины второклассников и у 40 % третьеклассников, они отличаются краткостью и конкретностью объяснения своего поведения: «верну обратно в гнездо».

75% опрошенных второклассников с ЗПР отвечали также коротко: «положу обратно в гнездо к его маме», однако, некоторые дополняли свой ответ предположениями о том, что птенец может быть ранен, описывали повреждения у птицы, указывали на необходимость оказания ей помощи: «Поправлю ему крыло», «полечу его», «поправлю ему сломанную ножку».

Для нормально развивающихся младших школьников, также был характерен ответ «верну птенца в гнездо», но их рассказы более подробны, логичны и богаты в описательном плане с объяснением причинно-следственных связей, акцентированием своих предполагаемых действий, и часто дополнялись описанием эмоциональных переживаний своих собственных или мамы птенца.

Так, 70% второклассников подробно описывали свои действия: «возьму листик и положу птенчика на него и осторожно подниму его в гнездо», «я осторожно буду подходить к птенчику, чтобы его мама не улетела, ведь она боится, что с ним может случиться что-то плохое, ведь это же лес. Постараюсь аккуратно поднять его и вернуть в гнездо». 35% третьеклассников так передавали свои эмоциональные переживания: «подойду, посмотрю, не поранен ли птенчик, аккуратно верну его в гнездо, но сначала отгоню собаку», «когда я услышу лай собаки, наверное, испугаюсь, вдруг что-то случилось, поэтому подойду к ней тихонько, посмотрю. А потом узнаю, что с птенчиком, и постараюсь вернуть его обратно его маме».

Вторым по частоте ответом у всех опрошенных младших школьников был следующий: «заберу его домой». Такие ответы нельзя отнести к истинному проявлению социально ответственного поведения. Так, ответы детей экспериментальной группы просты и конкретны в своих формулировках, в их основе лежит скорее игровая мотивация: «возьму его домой, буду с ним играть/кормить». Так ответили 10% второклассников с умственной отсталостью. К третьему классу количество таких ответов возрастает до 35%: «возьму домой, буду его лечить, кормить, купать». Ответы детей двух контрольных групп строились на несколько иной мотивации, чаще связанной с желанием оказать помощь. При этом детьми не осознается серьезность ситуации, связь такого намерения с возможностью навредить своими действиями. Так школьники с задержкой психического развития во втором классе (25%) отвечали: «посмотрю, что у него сломано крылышко, возьму его домой и буду его лечить», в третьем классе (15%), «буду его лечить, когда он окрепнет, отнесу его обратно в лес, может быть, его найдет его мама». Ответы нормально развивающихся младших школьников второго (20%) и третьего (25%) классов были содержательно сходными: «возьму домой, буду его кормить, ухаживать за ним, лечить».

Наиболее дифференцированные ответы, характеризующие сформированность действенно-операционного и регуляционного компонентов

социальной ответственности, составили ответы третьей группы. Таких было немного, они составили треть ответов третьеклассников КГ №1 и №2. Ответы в этом случае носили запретный характер (трогать птенцов «нельзя»), дети объясняли причину своего выбора.

Нормально развивающиеся школьники говорили о том, что «возьму листик и положу птенчика на него и осторожно подниму его в гнездо, брать в руки птенчиков нельзя, потому что потом их мама может больше не принять, и он тогда погибнет», «маленьких животных и птенчиков трогать руками нельзя, потому что их мама может бросить, и они погибнут». Были ответы, предполагающие различные выходы из ситуации: «я посмотрю, смогу ли я достать до гнезда, и если не очень высоко, то сделаю для него какое-то ограждение, чтобы его никто не мог тронуть или обидеть».

Дети с ЗПР говорили о том, что трогать птенца нельзя, но в отличие от их нормально развивающихся сверстников, не могли объяснить почему, или давали односложный ответ «он погибнет». Важно отметить, что только у нормально развивающихся школьников, как у учащихся вторых классов (10%), так и у третьеклассников (25%), в ответах можно было наблюдать потребность обратиться за помощью к взрослому, дети дополняли свой рассказ воспоминаниями из их реальной жизни с похожими ситуациями, делились впечатлениями, при этом открыто проявляли свои эмоции. С одной стороны, такие ответы позволяют нам говорить о понимании ребенком необходимости оказания помощи. С другой стороны, когда ребенок понимает, что в данной ситуации справиться самостоятельно не может, он применяет усвоенный им способ поведения, известный ему из опыта взаимодействия с другими людьми: «попрошу помощи у взрослого», «уведу собаку и позову папу на помощь, у меня так было...», «...я сказал дедушке, и мы вместе вернули птичку в гнездо».

Такие ответы свидетельствуют о более «зрелых» представлениях детей о социально ответственном поведении и достаточно сформированном действенно-операционном и регуляционном компонентах социальной ответственности.

Полученные обобщенные данные по второму предложенному школьникам

рассказу (Приложение 2) отражены на рисунке 9 и составляют также несколько групп ответов.

Ответы первой группы свидетельствуют о понимании школьниками описываемой ситуации, о сформированном и усвоенном действии - чтобы не оказаться в таком положении нужно «собрать портфель». Такой ответ наиболее распространен среди школьников с легкой умственной отсталостью и у детей с задержкой психического развития.

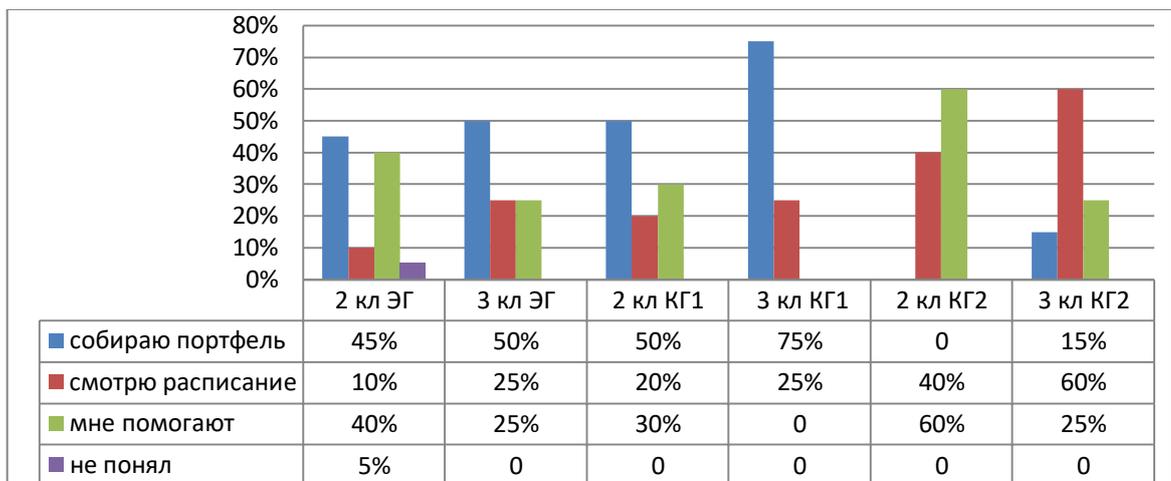


Рисунок 9. Результаты изучения действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности младших школьников (по рассказу 2) (в %).

Ответы детей экспериментальной группы чаще состояли из одного-двух слов и содержали простое описание своих действий: «я хорошо складываю», «все кладу в портфель», «то, что нужно». Иногда ответ звучал в виде простого перечисления учебных предметов, что говорит о когнитивной ригидности умственно отсталых школьников. Среди испытуемых, обучающихся во втором классе, ответов, отнесенных к данной группе, было 45%, один из второклассников не понял задание и не выполнил его. У третьеклассников ЭГ половина всех ответов по данному заданию были следующими: «беру портфель, делаю домашнее задание, потом аккуратно собираю портфель», «я сама собираю портфель». Такие умозаключения свидетельствуют о наличии у детей некоторой самостоятельности, которая может составить основу формирования действенно-

операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности.

Наибольший процент ответов данной группы дали дети с ЗПР – 75% третьеклассников и половина второклассников. Их ответы были однотипными и упрощенными по своему содержанию: «я утром собираю», «беру все учебники», «после домашнего задания собираю», «я не тороплюсь и беру все, что надо взять». Только 15% нормально развивающихся третьеклассников дали такие же упрощенные по содержанию ответы: «я думаю, что нужно собирать все заранее, я собираю все вечером после того, как сделаю уроки». Ответы детей, отнесенные к этой группе, отличаются избыточной генерализованностью и односложностью построения, они свидетельствуют скорее о поверхностном понимании ответственности детьми по отношению к учебной деятельности.

Следующую группу составили ответы, которые говорят о более полной сформированности действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности. В них более точно и дифференцированно раскрывается значение действий ученика, объясняются причины и способы их обязательного выполнения: «смотрю в дневник, когда собираюсь в школу», «надо быть внимательным и всегда смотреть в дневник или в расписание, чтобы ничего не забыть», или «у меня есть список, я смотрю в него, чтобы ничего не забыть». Самый высокий процент таких ответов был отмечен у 40% второклассников и 60% третьеклассников с нормативным развитием. Примерно одинаковое количество опрошенных школьников ЭГ и КГ1 ответили так же: «смотрю в дневник, в расписание и складываю». У учащихся третьих классов с интеллектуальной недостаточностью таких ответов оказалось по 25%. У второклассников с легкой умственной отсталостью - лишь 10%, с задержкой психического развития - 20%.

Третью группу составляют ответы, в которых дети отмечают, что собирать портфель им помогают близкие родственники: родители, бабушка или сестра. В большей мере опора на помощь значимого взрослого проявилась в ответах второклассников всех групп. На рисунке 9 мы видим, что самый высокий процент таких ответов у детей с нормативным развитием (60%): «я собираю вместе с

бабушкой/мамой/папой», «я собираю сам, а потом папа/мама/бабушка проверяют». Ответы школьников с умственной отсталостью (40%) более лаконичны: «мне складывает мама», «я складываю вместе с мамой», «мне бабушка говорит, что складывать», у детей с ЗПР ответов: «мне помогает мама/бабушка» - 30%. В третьем классе таких ответов становится значительно меньше. У детей с задержкой психического развития их не отмечается вовсе. Нормально развивающиеся и умственно отсталые третьеклассники дали по 25% таких ответов, соответственно. При этом в ответах нормально развивающихся школьников появляются более содержательные высказывания, которые передают эмоциональную окраску и отношение к такому взаимодействию со взрослыми: «у меня проверяют мама/бабушка, но часто мне это не нравится. Я могу собирать сам». Интересно и то, что у нормально развивающихся школьников встречались единичные ответы, в которых дети честно говорили о том, что «иногда я тоже, как этот мальчик, не собираю портфель заранее и могу что-то забыть», «я не очень внимательная».

Третий рассказ (Приложение 2) дает нам представление о социально ответственном поведении детей в ситуации, когда необходимо позаботиться о себе и своем близком. В предложенной ситуации все (100%) дети КГ2 и третьеклассники КГ1 отказались взрывать петарду в доме, что является показателем сформированности у них понимания опасности и ответственного отношения к своему здоровью, а также здоровью своих близких (Рис.10).

Ответы 60% опрошенных второклассников ЭГ были односложными, простыми по содержанию: «ни за что, это опасно», «дома можно только бенгальские огни жечь», «Выброшу в помойное ведро», «не буду», «нельзя». Большинство ответов указывали на желание положиться на значимого взрослого: «можно только с мамой и папой на улице». Но уже 90% третьеклассников этой группы давали более развернутые и зрелые формулировки ответов: «не соглашусь, кухня может загореться, лучше пойдем на улицу взорвем», «на улице можно».

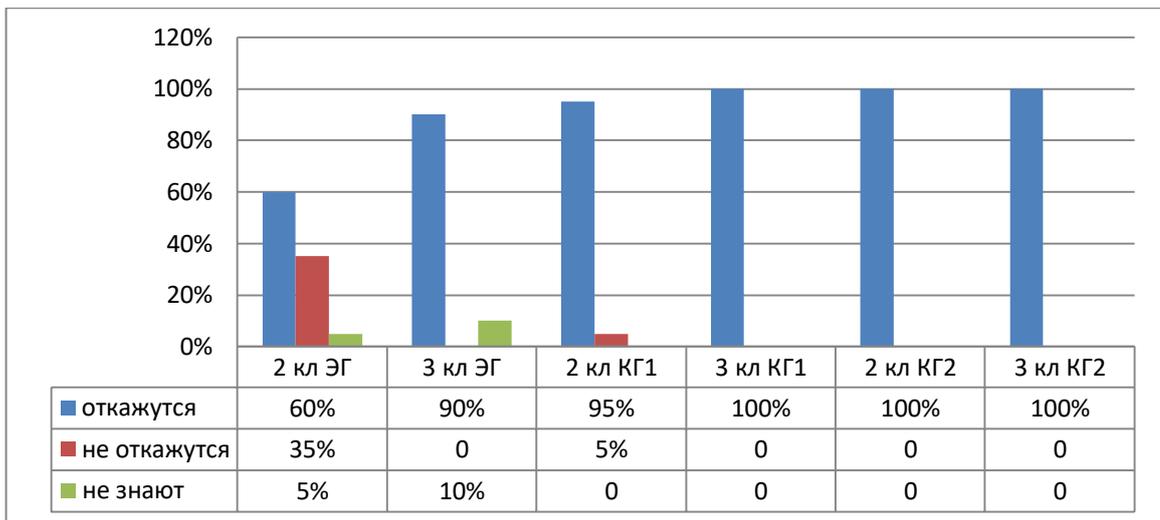


Рисунок 10. Результаты изучения действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности младших школьников (по рассказу 3) (в %).

95% ответов второклассников с задержкой психического развития в основном давали стереотипные ответы, отражающие лаконичный отказ: «нет, это опасно», «нельзя тут взрывать», «на улицу пойдем», в некоторых ответах звучала вербальная агрессия «нельзя (ты тупой, дурак)».

У третьеклассников с ЗПР агрессивных ответов не встречалось, но их ответы оставались краткими: «я бы взорвал на улице», «нельзя, это опасно».

Нормально развивающиеся школьники отвечали более содержательно и предлагали другие способы развлечений: «предложу вместо петард поиграть в игрушки/во что-то другое/погулять на улице», большинство детей объясняли, чем опасно такое предложение: «может загореться кухня и даже взорваться дом», «можно умереть самим или повредить тело ожогами», беспокоились о здоровье бабушки. Кратких ответов «можно взрывать только со взрослыми», «не буду/не соглашусь/это нельзя» было значительно меньше, чем у их сверстников.

Только трое школьников (5%) с легкой умственной отсталостью не смогли ответить на данный вопрос, так как «не знали» как поступить в такой ситуации. Интересно, что 35% второклассников ЭГ не отказались бы взорвать петарду: «взорву. Это весело», при этом они проявляли радость и показывали ее движениями «КАК будет весело», озвучивали свои действия эмоционально окрашенными междометиями - «бах». Некоторые из них не знали, что такое

«петарда», им потребовалось подробное объяснение, демонстрация сюжетной картинки, что помогло детям понять сюжет рассказа. Однако и в этом случае дети обнаруживали склонность к безответственному поведению. Например, один мальчик с задержкой психического развития не сразу, но согласился: «нельзя, бабушка умрет от взрыва...ну ладно, давай». Такие ответы говорят не только о недостаточно полных представлениях детей об опасности таких действий, преобладании конкретного ситуативного мышления, но также и слабости противостояния непреодолимому желанию получить какое-то яркое впечатление. Несформированность регуляционного компонента действий у учащихся с отставанием в интеллектуальном развитии обусловлена незрелостью их волевых процессов, эмоциональной и мотивационной сфер, а также неспособностью предвидеть результат своей деятельности или отдельных действий. Об этом свидетельствует анализ экспериментального материала, раскрывающего как действия усвоения образцов поведения, социальных норм и ценностей, принятых обществом, так и действия их применения младшими школьниками с легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития. Полученные экспериментальные данные говорят об уровне сформированности самостоятельного ответственного поведения младших школьников, способности самостоятельно дифференцировать меру ответственности и использовать имеющиеся представления об ответственности в системе общественных отношений [202].

Анализ результатов выполнения экспериментальных заданий данного блока позволил определить четыре уровня сформированности действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности младших школьников (таблица 10).

Первый, уровень устойчивой ответственности характеризуется тем, что проявления социально ответственного поведения являются систематическими. Ребенок самостоятельно одевается по сезону, умея защитить себя от неблагоприятных погодных условий, выполняет правила личной гигиены: моет руки перед едой, после уроков труда или прогулки, в течение дня поддерживает

достойный внешний вид: поправляет одежду, причесывается. Проявляет беспокойство за успех выполнения поручения, радуется успешному выполнению задания, может оценить результат и дать нравственную оценку своей деятельности и поступков, а также поведению одноклассников.

Таблица 10

Уровневые показатели действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности младших школьников (в %).

Уровни		I	II	III	IV
с умственной отсталостью	2 класс	-	10	40	50
	3 класс	-	15	45	40
с задержкой психического развития	2 класс	-	35	35	30
	3 класс	10	35	30	25
нормально развивающиеся	2 класс	15	30	35	20
	3 класс	25	35	30	10

Ставит цель и добивается необходимого результата, преодолевает трудности, проявляет упорство даже при изменении обстановки или ситуации, вовремя приступает к деятельности. Самостоятельно готовится к уроку, проявляет заботу, внимание, сопереживание к одноклассникам. На просьбу о помощи реагирует согласием, проявляет положительные эмоциональные реакции, когда просят о помощи или дают поручения, предлагает сам свою помощь. Эмоционально реагирует на оценку других, умеет контролировать свои импульсивные эмоциональные реакции на неудачи. Проявляет аккуратное отношение к собственным вещам, бережно относится к чужим: отдает потерянное, забытое. Самостоятельно поддерживает порядок на своем рабочем месте, проявляет стремление к чистоте в окружающей обстановке: поднимает мусор, подметает, ставит ровно парты/стулья. Рассказывает об уходе за своим домашним питомцем, внимателен к растениям в классе - поливает цветы, пополняет кормом кормушку для птиц на прогулке, приносит корм из дома, из столовой.

Второй, уровень неустойчивой ответственности - проявления ответственных действий и самостоятельности у детей не систематичны, для

успешного выполнения действий и завершения деятельности дети нуждаются в напоминании и помощи со стороны взрослого: одеться по погоде, надеть шапку, шарф, варежки. Им требуется дополнительный контроль со стороны взрослого при включении в деятельность, не всегда могут подготовиться полностью к уроку. Овладение навыками личной гигиены избирательны и нерегулярны, внешний вид детей не всегда чистый и аккуратный. Они не всегда беспокоятся за успех выполнения общего дела, могут не участвовать, забыть выполнить задание, радуются своим успехам, огорчаются при неудачах, не всегда способны контролировать свои импульсивные реакции на неудачу. Им трудно оценить адекватно результат своей деятельности, свой поступок или поведение одноклассников, при этом дети стремятся проявлять сопереживание, заботу об одноклассниках. Их воля слабо развита, при столкновении с трудностями они часто не доводят начатое дело до конца. На просьбу о помощи реагируют согласием, но не всегда выполняют обещание, иногда отказывают в помощи одноклассникам или учителю. Самостоятельно свою помощь одноклассникам, учителю предлагают периодически. Не всегда замечают беспорядок в окружающей обстановке, убирают мусор вместе с другими ребятами. Периодически рассказывают об уходе за своими домашними питомцами, пополняют кормушку, если это предложили сделать одноклассники или педагог.

Третий, пороговый уровень отличается тем, что дети чаще выполняют просьбу или поручение после дополнительного напоминания и под контролем взрослого, самостоятельно делают это не всегда и избирательно. Поддержка личной гигиены, самостоятельное следование общепринятым правилам для детей затруднительно, эпизодично, ограничено простыми действиями. Беспорядок в окружающей обстановке эти дети, как правило, не замечают, убирают мусор по просьбе взрослого. Им трудно оценить результат своей деятельности, свой поступок или поведение одноклассников. На просьбу о помощи согласием реагируют редко, могут отказать в просьбе или забыть о ней. Свою помощь одноклассникам, учителю сами не предлагают. О своих домашних питомцах и об уходе за ним дети рассказывают только после дополнительных вопросов со

стороны педагога. Их эмоциональные реакции, как правило, поверхностные, импульсивные, они редко переживают за успех общего дела, часто остаются равнодушными даже к своим успехам, а также к похвале или замечаниям взрослого. В ситуациях неудачи, невыполнения поручения склонны обвинять окружающих или внешние обстоятельства.

Четвертый, допороговый уровень характеризует поведение и поступки ребенка как безответственные. Дети, демонстрирующие этот уровень, нуждаются в контроле и напоминании о соблюдении правил личной гигиены, в выборе одежды, при подготовке к уроку. Беспорядок в окружающей обстановке, эти дети, как правило, не замечают. Они не могут дать оценку результату своей деятельности, поступку или поведению одноклассников. На просьбу о помощи дети чаще не откликаются. Свою помощь одноклассникам, учителю сами не предлагают. Об уходе за своими домашними питомцами, дети не рассказывают. Их эмоциональные реакции, как правило, выражены импульсивными проявлениями, аффективными вспышками в ситуациях явного неуспеха. Они не проявляют интереса к участию в общих делах, равнодушны к своим успехам или неудачам.

Опираясь на данные таблицы 10, можно утверждать, что действенно-операционный и регуляционный компоненты социальной ответственности как индикаторы начальных форм социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью недостаточно сформированы и находятся на начальной стадии становления. У детей с нормативным развитием исследуемые компоненты отличаются, прежде всего, степенью осознанности выполняемых ребенком действий, деятельности и поведения в целом.

2.5. Особенности социальной ответственности и социально ответственного поведения как индикаторов личностного развития младших школьников с легкой умственной отсталостью

Первый блок заданий был направлен на изучение эмоционально-мотивационного компонента социальной ответственности у младших школьников (таблицы 11 и 12). У школьников с легкой умственной отсталостью данный компонент в начальной школе находится на стадии формирования, имеет незначительную тенденцию к повышению ответственного отношения к выполняемой деятельности у третьеклассников ($p=0,62>0,05$) [184]. В целом, школьники экспериментальной группы не стремятся к проявлению самостоятельности при выполнении какой-либо деятельности, их эмоциональные переживания при невыполнении задания не выражены, что связано с их мотивационной незрелостью, конкретностью мышления, снижением критичности к результатам своей деятельности. Им необходим внешний контроль со стороны родителей, педагогов, в процессе деятельности им важно опираться на мнение и поддержку окружающих взрослых.

Таблица 11

Уровневые показатели компонентов социальной ответственности у младших школьников, обучающихся во втором классе (в %).

Уровни Компоненты	I			II			III			IV		
	ЭГ	КГ1	КГ2	ЭГ	КГ1	КГ2	ЭГ	КГ1	КГ2	ЭГ	КГ1	КГ2
Когнитивно-оценочный	0	25	30	20	35	40	35	35	25	45	5	5
Эмоционально-мотивационный	0	5	10	15	20	25	30	35	30	55	40	35
Действенно операционный и регуляционный	0	0	15	10	35	30	40	35	35	50	30	20
X среднее	0	10	25	15	30	25	35	35	30	50	25	20

Можно предположить, что особенно они нуждаются во взаимодействии с родителями, которое поможет им овладеть начальными формами социально ответственного поведения, как в школьной жизни, так и при формировании

навыков личной гигиены, правилами заботливого отношения к своим домашним животным [184].

Родители, в свою очередь, проявляют такое понимание значимости формирования социально ответственного поведения у своих детей, которое ограничивается в основном выполнением практической деятельности в быту. Настораживает тот факт, что к проявлению самостоятельно выполняемой деятельности детьми родители относят, в первую очередь, игру на компьютере или просмотр телепередач, что может говорить о низкодифференцированном понимании родителями сути и значения ответственного самостоятельного поведения ребенка [110].

У детей с ЗПР эмоционально-мотивационный компонент социальной ответственности также проявляется в большей степени в бытовой сфере, но связан, в первую очередь, с готовностью помогать своим близким. Дети данной группы чаще, чем другие испытуемые, сообщали об уходе за домашними животными вместе со своими родителями [110].

Родители нормально развивающихся детей более полно и адекватно оценивают проявления самостоятельности и ответственного поведения у своих детей. Их дети также по сравнению с другими участниками исследования обнаружили готовность отвечать за свои дела, выполнять требования родителей, а также действовать самостоятельно [110].

Второй блок исследования предполагал выявление особенностей когнитивно-оценочного компонента социальной ответственности у младших школьников. Анализ результатов эксперимента (таблицы 11,12) свидетельствует о том, что у школьников ЭГ не сформированы точные и полные представления об ответственности и ответственном поведении. Их понимание ответственности связано с чем-то «хорошим», в большей степени ориентировано на учебную деятельность и свое поведение в школе или дома [184]. Для данной категории детей оказалось важным опираться на оценку и мнение значимого взрослого: педагога или родителей (чаще мамы). При оценке своего поведения и поступков они часто воспроизводят суждения родителей или учителей. У большинства детей

ЭГ был выявлен низкий уровень (50% третьеклассников) и крайне низкий уровень (45% второклассников) понимания феноменов социальной ответственности.

Таблица 12

Уровневые показатели компонентов социальной ответственности у младших школьников, обучающихся в третьем классе (в %).

Уровни	I			II			III			IV		
	ЭГ	КГ1	КГ2	ЭГ	КГ1	КГ2	ЭГ	КГ1	КГ2	ЭГ	КГ1	КГ2
Когнитивно-оценочный	0	35	45	15	35	45	50	40	15	35	5	5
Эмоционально-мотивационный	0	10	15	15	25	30	40	35	30	45	30	25
Действенно операционный и регуляционный	0	10	25	15	35	35	45	30	30	40	25	10
Х среднее	0	15	25	15	30	35	45	35	25	40	20	15

В то же время младшие школьники с задержкой психического развития (КГ1) и нормально развивающиеся младшие школьники (КГ2) имеют более точные и дифференцированные представления об ответственности. Говоря об ответственности, они чаще ориентируются на сферу взаимодействия с окружающими, на отношения с «другими», могут в определенной мере предъявлять требования к себе. У нормально развивающихся школьников чаще отмечается критичная оценка своих действий и поступков своих одноклассников. Важно отметить, что в представлениях лишь небольшого количества участников эксперимента всех групп ответственность связана с заботливым отношением к живой или неживой природе.

Третий блок заданий был направлен на изучение действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности. В зависимости от степени интеллектуального нарушения дети по-разному проявляют усвоенные действия и операции социально ответственного поведения. Так, актуальный уровень действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности у половины младших школьников с интеллектуальным нарушением и у 35% детей с ЗПР является недостаточно сформированным и требует более пристального психолого-педагогического внимания со стороны педагогов и родителей [184]. У второклассников с легкой

умственной отсталостью (50%) данные компоненты соответствуют начальной стадии их становления. Но к третьему классу у части детей с легкой умственной отсталостью (15%) действия усвоения общепринятых образцов поведения, социальных норм и ценностей переходят в действия применения этих знаний и навыков, и постепенно становятся внутренней составляющей самосознания ребенка ($p < 0,001$), что также отмечается и в отношении детей с задержкой психического развития ($p < 0,05$) [183].

Существенно отличаются показатели исследуемых компонентов у нормально развивающихся школьников, прежде всего, степенью осознанности выполняемых ребенком действий и деятельности, поведения в целом.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о насущной необходимости проведения коррекционно-развивающей работы по формированию социально ответственного поведения как средства развития социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Анализ и обобщение полученных результатов констатирующего эксперимента позволили сформулировать интегративные уровневые характеристики социальной ответственности младших школьников [183]. Для определения уровней сформированности социальной ответственности у учащихся начальных классов выделены следующие критерии ее оценки:

1. желание выполнять правила, следовать общепринятым нормам, мотивация к выполнению деятельности, поручения; адекватные эмоциональные реакции при успешном выполнении деятельности; способность контролировать свои импульсивные эмоциональные реакции при неудаче; умение сопереживать и проявлять эмпатию к окружающим;

2. представления об ответственности и ответственном поведении, понимание значения ответственности и ответственного поведения: знания о собственных проявлениях ответственного поведения; умение оценить меру своей ответственности;

3. просоциальные действия, позволяющие младшему школьнику успешно

взаимодействовать с окружающими; самостоятельность и активность в проявлениях ответственного поведения; степень овладения навыком выполнения ответственного действия;

4. способность к проявлению волевого усилия при достижении цели; умение контролировать область своей ответственности для достижения поставленной цели; преобладание внешнего или внутреннего локуса контроля ответственности.

В зависимости от качества и степени выраженности перечисленных критериев были выделены уровни сформированности социальной ответственности у младших школьников:

Четвертый уровень, допороговый - характеризуется неспособностью дать словесную характеристику социальной ответственности и социально ответственного поведения, привести примеры их проявлений. В ответах звучат ошибочные суждения: «это когда тебе отвечают», «это ответ», генерализованные ответы «хороший», «добрый», «умный». В поведении и поступках детей часто наблюдаются проявления безответственности, дети часто «не слышат» взрослого, не стремятся к выполнению норм и правил поведения. Их эмоциональные реакции на собственный успех не выражены, дети не проявляют интереса к общему делу, часто не выполняют просьбы и поручения, не могут оценить свой поступок, проявляют несдержанность в своих импульсивных эмоциональных проявлениях при неудачах, обвиняют в них внешние обстоятельства или других людей.

Третий, пороговый уровень, отличается тем, что представления детей об ответственности имеют более дифференцированный характер: «это хорошо работать», «это выполнять задание учителя», «это хорошо учиться, на 4 и 5». Ребенок выполняет определенные поручения с дополнительной поддержкой и внешним контролем со стороны взрослого; избирательно и не систематически применяет навыки личной гигиены; стремление вести себя соответственно предъявляемым правилам ограничено привычными действиями; проявляет поверхностные эмоциональные реакции ситуативного характера – радуется своим

успехам. Не всегда может сдерживать свои импульсивные эмоциональные реакции. По отношению к окружающим эгоистичен, склонен обвинять других, внешние обстоятельства в своих неудачах.

Второй, уровень неустойчивой ответственности, проявляется в имеющихся у детей начальных представлениях об ответственности, о чем свидетельствуют данные детьми определения этого феномена, в которых делается акцент на «самостоятельное» выполнение какого-либо действия: «отвечать за свои дела, поступки, вещи, игрушки», «выполнять свои обязанности», «помогать своим близким». Дети достигают необходимого результата при оказании поощряющей помощи со стороны взрослого; не всегда выполняют просьбы или поручения, нуждаются в контроле со стороны взрослого; проявления аккуратности, личной гигиены нерегулярны; отмечается стремление вести себя соответственно предъявляемым правилам; могут проявлять внимательное и заботливое отношение к самочувствию своих близких, заинтересованность в общем деле; радуются своим успехам, беспокоятся за успех выполнения поручения, огорчаются неудачам, не всегда способны контролировать импульсивные реакции на неудачу.

Первый, уровень устойчивой ответственности, отличается тем, что в суждениях детей обнаруживается правильное понимание ими феномена ответственности: «на уроке внимательно слушать, не подглядывать, а делать все самому», «самому готовиться к урокам», «отвечать за свою жизнь и свое будущее». Социально ответственное поведение становится привычным для детей, действия самостоятельными. Выражен волевой компонент, ребенок продолжает начатое дело даже при нежелании им заниматься или при возможности заняться другой, более интересной деятельностью, понимает, что результат деятельности зависит от его собственных усилий, действий и поступков. Дети могут дать нравственную оценку своего поведения и поступков товарищей. Отмечаются переживания, проявления заботливого отношения к своим близким, чувство вины за нарушение правил, договоренностей. Если что-то не получается, стараются исправить, переделать. Проявляют адекватные эмоциональные реакции в

процессе выполнения своей деятельности, контролируют импульсивные проявления; демонстрируют ответственность за общее дело; стремятся самостоятельно поддерживать чистоту на своем рабочем месте и в окружающей обстановке; знают и самостоятельно выполняют правила личной гигиены.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что динамика развития социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью на протяжении начального обучения изменяется незначительно (рисунок 11). Анализ полученных результатов не выявил существенных различий между умственно отсталыми школьниками вторых и третьих классов ($p=0,626>0,05$).

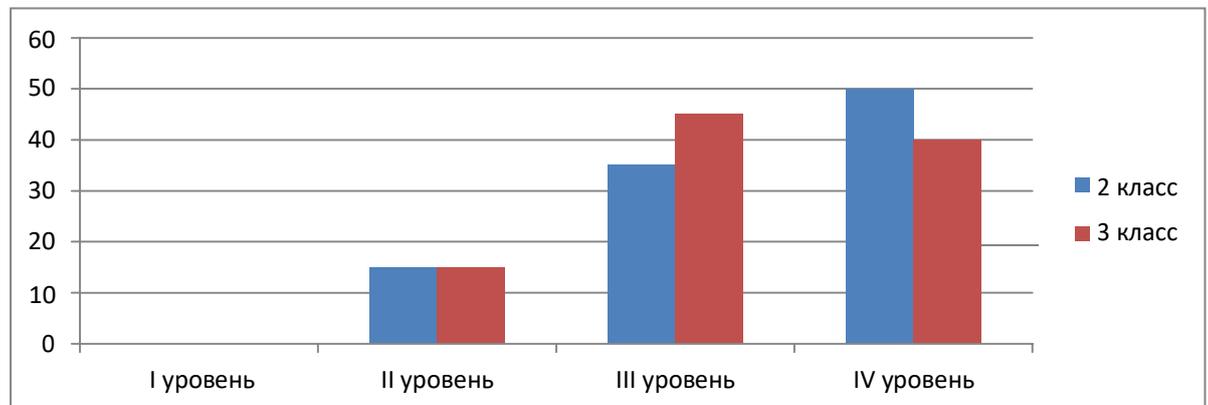


Рис.11. Уровневые показатели сформированности социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью (в %).

Показатели проявлений социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью даже не приближаются к самому низкому, пассивному уровню, выявленному у 11% нормально развивающихся подростков в исследованиях, проведенных О.А. Лаврентьевой [86]. Это связано не только с нарушениями их психического развития, незрелостью личностных качеств, но и во многом обусловлено особенностями их взаимодействия в семейной системе.

Большинство испытуемых с легкой умственной отсталостью отнесено к IV и III уровням сформированности социальной ответственности (к IV - 50% второклассников и 40% учащихся третьих классов; к III - 35% второклассников и 45% учащихся третьих классов). К II-му уровню были отнесены только по 15% учащихся вторых и третьих классов. Устойчивого – высокого уровня у детей с

интеллектуальным нарушением не выявлено вовсе [184].

В группе детей с задержкой психического развития (КГ1) выявлены преимущественно второй и третий уровни сформированности социальной ответственности независимо от возраста: по 35% учащихся — с уровнем неустойчивой ответственности и по 30% с пороговым уровнем. 10% учащихся 2-х классов и 15% 3-х вошли в группу детей с уровнем устойчивой социальной ответственности (Рис. 12), что значительно меньше в сравнении с количеством нормально развивающихся детей, отнесенных к этой группе ($p < 0,01$ и $p < 0,05$, соответственно).

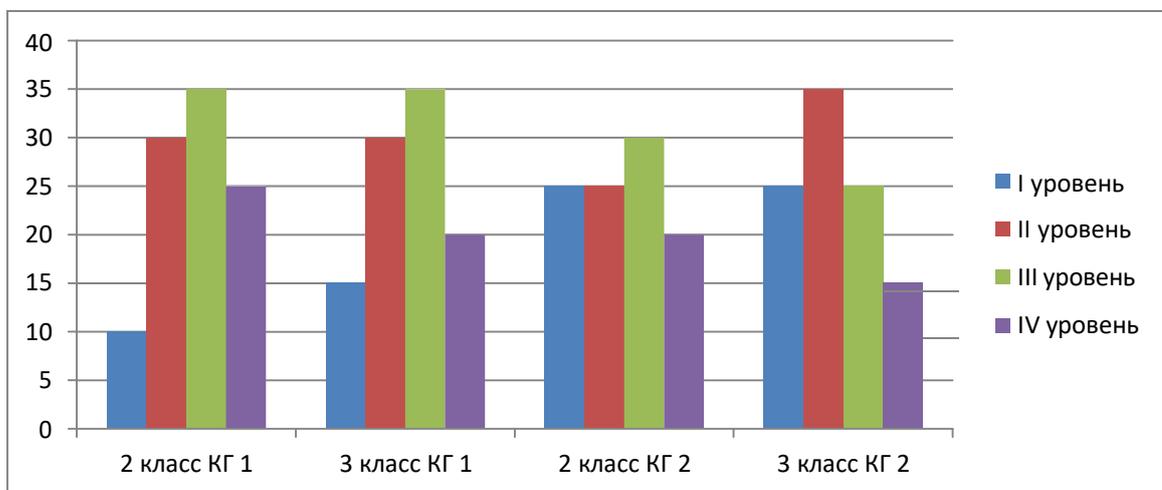


Рис. 12. Уровневые показатели сформированности социальной ответственности у младших школьников контрольных групп (в %).

25% нормально развивающихся младших школьников (КГ2) обнаружили уровень устойчивой ответственности. Треть нормально развивающихся третьеклассников (35%) отнесены ко второму уровню сформированности социальной ответственности. Одинаковое количество второклассников (по 25%) были отнесены к первому (устойчивому) и второму (неустойчивому) уровням, 30% учащихся второго класса этой группы детей представляли третий (пороговый) уровень. К четвертому уровню были отнесены 20% второклассников и 15% третьеклассников с нормативным психическим развитием.

Выводы по главе 2

Анализ полученных экспериментальных данных позволяет сделать следующие выводы:

1. У детей младшего школьного возраста, независимо от наличия или отсутствия, а также степени выраженности интеллектуальной недостаточности, активно идет процесс формирования начальных форм социальной ответственности, которые в условиях взаимодействия с взрослыми постепенно переходят в интрапсихическое личностное образование самого ребенка [110].
2. Выявлены общие закономерности становления социальной ответственности у всех трех групп испытуемых. Эти закономерности проявляются у испытуемых в возрастной динамике показателей сформированности социальной ответственности по параметрам взаимодействия с собой, с другими, с предметами и с природой. С возрастом у детей увеличивается объем представлений о своей социальной ответственности, закрепляются навыки социально ответственного поведения, возрастает желание проявлять ответственность и получать поощрение за выполнение ответственного дела, преодолевать трудности на пути к успеху, сдерживать негативные эмоциональные проявления при неудаче. В меньшей мере все это касается детей с умственной отсталостью, у большинства из них социальная ответственность как личностное качество проявляется фрагментарно и эпизодически. При этом дети всех групп обнаружили необходимость и значимость эмоциональной поддержки и поощряющей помощи взрослого: педагога и/или родителей в организации их просоциального поведения [110].
3. Специфика социальной ответственности как личностного образования младших школьников с умственной отсталостью проявилась в следующем: в трудностях понимания феномена социальной ответственности, в отсутствии или неточности, слабой дифференцированности представлений о проявлениях ответственности в поведении людей. Дети затрудняются дать словесную

характеристику ответственности и ответственному поведению, а также часто демонстрируют безответственное поведение и слабую социальную направленность действий и поступков, часто не выполняют поручения взрослых, слабо заинтересованы в общем деле. У детей с легкой умственной отсталостью отмечаются трудности оценки своего действия, поступка, многим свойственны безразличное отношение к своим успехам или неудачам, несдержанность и импульсивные эмоциональные реакции при неудачах, склонность к обвинению в них внешние обстоятельства или других людей [111]. В целом этих школьников отличает отсутствие стремления к проявлению самостоятельности при выполнении какой-либо деятельности. Они слабо осознают свои обязанности, необходимость и возможности проявления социальной ответственности [111].

4. У младших школьников с легкой умственной отсталостью социально ответственное поведение находится на допороговом уровне сформированности, в большей степени проявляется в бытовой сфере, с возрастом приобретает незначительную тенденцию к более широкому спектру проявлений и к более ответственному отношению к выполняемой деятельности [111].
5. Младшие школьники с легкой умственной отсталостью не обнаруживают понимания того, что учебная деятельность является главной сферой их ответственности.
6. Социальная ответственность детей с задержкой психического развития также отмечается преимущественно в бытовой сфере, чаще связана с желанием и готовностью прийти на помощь окружающим, эти дети значительно чаще своих сверстников говорят о своем участии в уходе за домашними животными [111].
7. Можно с уверенностью говорить о том, что родители детей с интеллектуальным нарушением недооценивают роли воспитания у них самостоятельности и ответственности, не наделяют их обязательствами ответственного отношения к своим обязанностям. Кроме того, родители

детей этой группы не верят в возможности своего ребенка быть самостоятельным даже в доступной для него деятельности. Самостоятельность своих детей родители связывают с отдыхом и компьютерными играми, что может говорить о недостаточном понимании родителями проявлений ответственного поведения ребенка в младшем школьном возрасте [110].

8. Родители нормально развивающихся детей более полно и адекватно оценивают проявления самостоятельности и ответственности у своих детей. Младшие школьники этой группы в большей степени, по сравнению с детьми с интеллектуальной недостаточностью, проявляют самостоятельность и соблюдение социальных норм ответственного поведения [110].
9. Исследование показало, что на этапе начального школьного обучения детям с умственной отсталостью крайне необходим внешний контроль, эмоциональная поддержка и пример ответственного поведения взрослого при постепенном наращивании у детей потенциала самостоятельности и ответственности. Это может помочь детям усвоить начальные навыки социально ответственного поведения, как в школьной жизни, так и при взаимодействии в семье. При этом родители детей должны стать участниками команды психолого-педагогического сопровождения. Определяющую роль в работе с детьми должен играть психолог образовательного учреждения, раскрывающий и для самих родителей роль социальной ответственности в процессе социальной адаптации детей, содержание ее возрастных параметров, а также определяющий вместе с родителями средства, методы и приемы формирования у детей ответственности и ответственного поведения [110].
10. Анализ экспериментальных данных, полученных в результате проведенного констатирующего эксперимента, позволил выделить условия становления осознанной социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью по отношению к себе, к окружающим людям, к предметам и природе. К таким условиям относятся: одновременное

включение в коррекционно-образовательный процесс информационного и практически-развивающего аспекта деятельности, способствующих более эффективному формированию представлений об ответственности человека в обществе, их разъяснение и проработку с помощью демонстрации образца ответственного поведения значимым взрослым (педагогом, родителями), создающим в присутствии детей реальную эмоциогенную ситуацию взаимодействия. При этом упражнения, основанные на подражании образцам социально ответственного поведения с использованием механизма эмоционального «заражения» и эмоциональной поддержки взрослых, должны составить содержание моделируемых с детьми ситуаций социального взаимодействия. Такой подход, на наш взгляд, позволит обеспечить формирование и стимулирование активности и самостоятельности детей в рамках деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Для этого может быть использован арсенал психолого-педагогических средств: сюжетные игры, игры-драматизации, арт-техники, беседы и диалог с анализом поведения героев сказок, фильмов, литературных произведений; организация совместных общих дел и занятий с педагогами и с родителями обучающихся. Центральное место в ходе формирования социальной ответственности и социально ответственного поведения должно занимать моделирование ситуаций межличностного взаимодействия как особое психологическое средство формирования социально ответственного поведения умственно отсталых младших школьников.

Данные условия составили концептуальную основу обучающего эксперимента, содержание и результаты которого представлены в следующей главе.

Глава 3. Психокоррекционная работа по формированию навыков социально ответственного поведения у младших школьников с умственной отсталостью

3.1. Цель, задачи и содержание психокоррекционной работы по формированию социально ответственного поведения у младших школьников с легкой умственной отсталостью

Анализ литературных источников по проблеме показал, что формирование социально ответственного поведения обусловлено социальной структурой общества, условиями и обязательствами, которыми посредством воспитания и обучения наделяют ребенка значимые взрослые, родители и педагоги, а также желанием и проявлением активности самого растущего человека.

Цель обучающего эксперимента заключалась в следующем: на основе полученных в ходе констатирующего эксперимента данных определить условия становления социальной ответственности как личностного образования у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью, а также разработать и апробировать систему психокоррекционных мероприятий по формированию социально ответственного поведения как внешней формы этого значимого личностного образования.

Недоразвитие познавательной, эмоционально-личностной сфер, неполные представления о социальном окружении, пассивное, формальное отношение к общественным поручениям значительно снижают возможность приобретения школьниками с легкой умственной отсталостью осознанного социального опыта, затрудняют их подготовку к самостоятельной жизни, освоение действий, которые должны стать привычкой, регулирующей поведение. Отмечаемая авторами напряженность в семье ребенка с интеллектуальными нарушениями определяет необходимость специально организованной психологической коррекционной работы, направленной на формирование социально значимых форм поведения у этих детей, непосредственно с родителями школьников [20,59,80,91,104,171,181].

Неслучайно, в содержании ФАООП для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) подчеркивается, что целью образования этих детей является их общекультурное и личностное развитие, формирование их жизненной и социальной компетентности. Предполагается, что, овладевая системой частных, семейных, государственных ценностей, личностно развиваясь, взрослея, ребенок учится занимать активную жизненную позицию в обществе, брать на себя ответственность за себя и своих близких [154].

Данные ФАООП формулируют требования к личностным результатам образования детей с легкой умственной отсталостью, которые могут выступать целевыми ориентирами в работе школьного психолога по формированию социальной ответственности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями:

- «воспитание уважительного отношения к иному мнению»;
- «сформированность адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении»;
- «овладение социально-бытовыми навыками, используемыми в повседневной жизни»;
- «владение навыками коммуникации и принятыми нормами социального взаимодействия» (т. е. самой формой поведения, его социальным рисунком);
- «способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей»;
- «принятие и освоение социальной роли обучающегося, проявление социально значимых мотивов в учебной деятельности»;
- «воспитание эстетических потребностей, ценностей и чувств»; «развитие этических чувств, проявление доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости и взаимопомощи, проявление сопереживания к чувствам людей»;
- «сформированность установки на безопасный образ жизни, работу на результат, бережное отношение к материальным и духовным ценностям»;

- «проявление готовности к самостоятельной жизни» [154].

Анализ практики специального образования показывает, что психолого-педагогические мероприятия по формированию социально ответственного поведения младших школьников в современных школах для детей с интеллектуальными нарушениями нельзя считать целенаправленно организованными, часто они ограничиваются лишь беседами с детьми педагога или психолога о правилах «хорошего/плохого» поведения ребенка. Работа с родителями в этом направлении не ведется вовсе. Функции школьного консилиума ограничены лишь привлечением внимания родителей с целью ознакомления их с имеющимися проблемами и трудностями в обучении или в поведении ребенка, а не для просвещения по вопросам значимости формирования социально ответственного поведения [183].

Кроме того, частым явлением стало желание современного родителя прибегать к помощи врача-психиатра, то есть к лекарственной терапии и, впоследствии, к выводу ребенка на индивидуальное обучение на дому. Таким образом, ребенок лишается полноценной возможности овладеть навыками социально ответственного поведения в коллективе взрослых и сверстников, а значит, и войти в сферу социальных отношений. Соответственно проблема разрешается за счет изоляции ребенка от коллектива сверстников и педагогов, а не за счет специально организованной психологической и педагогической коррекции, направленной на формирование социальной ответственности и просоциального поведения у младших школьников [183].

При построении содержания обучающего эксперимента мы опирались на общие **принципы** психокоррекционной работы с детьми с проблемами в развитии, предложенные Л.С. Выготским, И.И. Мамайчук, Д.Б. Элькониным и др. [30,33,102,194]: принцип единства диагностики и коррекции, принцип развития, принцип системности, принцип комплексного подхода в коррекционном воздействии, деятельностный принцип, принцип индивидуально-личностного и дифференцированного подхода к ребенку и к его близким родственникам.

Содержание обучающего эксперимента учитывало актуальный уровень

развития социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью, который по итогам констатирующего эксперимента соответствует у этих детей в большей степени «допороговому» и «пороговому» уровням [183]. Самое важное место при построении психокоррекционных занятий отводилось методу моделирования ситуаций и активному участию в занятиях близкого окружения школьника (семьи), а также педагогов [183].

Психокоррекционная работа была нацелена на повышение осознанности сути социально ответственного поведения, на формирование навыков осознанного социально ответственного поведения у младших школьников с легкой умственной отсталостью в соответствии с зоной ближайшего развития каждого из участников экспериментального обучения. Основная роль в организации и проведении психокоррекционных мероприятий отводилась психологу, касалась организации командной работы всех специалистов (психолога, педагога, воспитателей) образовательного учреждения при обязательном включении в общую работу родителей, семьи учащихся [184].

Для реализации поставленной цели решались следующие задачи:

1. Опираясь на результаты констатирующего эксперимента, разработать и апробировать систему коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на формирование социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью как личностного образования и средства повышения их социальной компетентности [184];
2. Определить направления и условия эффективного формирования социально ответственного поведения как внешнего проявления социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью [184];
3. Оценить эффективность экспериментального обучения на основе анализа динамики проявлений социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью экспериментальной группы в сравнении с учащимися контрольной группы.

Содержание обучающего эксперимента было построено с учетом

выделенных на этапе констатирующего эксперимента критериев оценки проявлений социальной ответственности у младших школьников: мотивация и эмоциональные переживания, представления об ответственности, усвоенные образцы социально ответственного поведения, активное и самостоятельное его проявление в действиях и деятельности для достижения поставленной цели [183]. Психокоррекционная работа велась с опорой на выявленные уровни социальной ответственности младших школьников. Предполагалось, что при комплексном взаимодействии психолога, педагогов, родителей и учащихся уровень сформированности социально ответственного поведения школьников повысится, будут сформированы более полные представления об ответственности, у них возникнет стремление быть самостоятельными и ответственными, их поведение станет более осознанным, что найдет отражение в личностном развитии младшего школьника [183].

Основными мишенями психокоррекционного воздействия, которые позволяли комплексно подходить к организации психокоррекционного процесса по формированию социальной ответственности у младших школьников являлись выделенные нами компоненты сложной структуры социальной ответственности: эмоционально-мотивационный, когнитивно-оценочный, действенно-операционный и регуляционный. Каждый из компонентов актуализировался с учетом механизмов формирования ответственного поведения: подражания образцам ответственного поведения значимой фигуры взрослого на основе эмоционального «заражения» его позитивным примером, эмоциональной поддержки взрослого, а также убеждения с помощью слова с целью формирования осознанной социальной ответственности.

Основным психологическим средством, направленным на формирование социально ответственного поведения, являлась наглядная модель ответственного действия, демонстрируемая значимым взрослым. В ходе моделирования ситуации она выступала как психологическое средство, помогающее ребенку в результате проявления собственной активности присвоить и включить эмоционально привлекательный образец ответственного поведения в свой внутренний план

взаимодействия с собой, с другими, с окружающими предметами и природой. Основным условием процесса интериоризации было пошаговое усвоение новых форм социально ответственного поведения ребенком. Сначала, это непосредственная демонстрация образца ответственного поведения взрослым, в задачи которого входило сделать это поведение эмоционально привлекательным для ребенка. Следующим шагом было включение собственной активности ребенка путем проигрывания ответственного действия через сюжетно-ролевую игру, заключительным шагом выступала обобщающая вербальная фиксация социально одобряемой модели поведения в форме беседы и обсуждения разыгранной ситуации и поведения ее участников.

Модель формирования социальной ответственности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями представлена на рис. 13

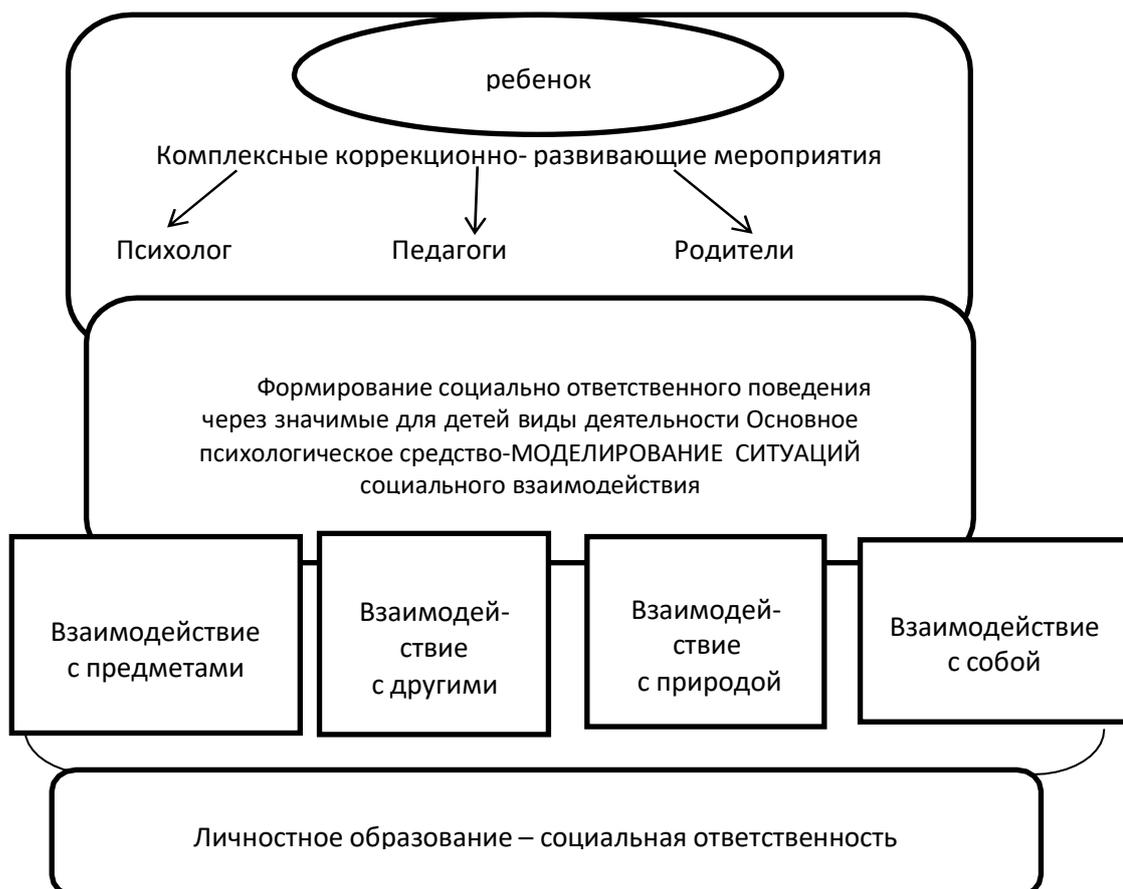


Рис.13 Модель формирования социальной ответственности

Формирующие мероприятия охватывали сферы взаимодействия в соответствии с выделенными параметрами исследования. Каждый из параметров

предполагал коррекционную работу особого содержания:

- «Взаимодействие с собой» - развитие внимательного отношения к собственному здоровью, безопасности и жизни; готовность объяснять последствия своих действий, собственные успехи и неудачи; эмоциональное переживание за качество выполненной деятельности;

- «Взаимодействие с другими» – формирование умения нести ответственность за данное слово, обещание; способности к сопереживанию, чуткости по отношению к другим людям; точности и пунктуальности в выполнении обязанностей;

- «Взаимодействие с предметами» - формирование аккуратности, бережного отношения к своим вещам, предметам, принадлежащим другим людям; способности к поддержанию порядка дома и в школе;

- «Взаимодействие с неживой и живой природой» – развитие внимательного отношения к растениям в классе; формирование желания и умения убрать мусор, навести порядок в помещении, в котором идут занятия; выполнение обязанностей по уходу за своим домашним питомцем [110].

Работа психолога строилась по следующим **направлениям**, каждое из которых содержало в себе **основные блоки программы - информационный и практический:**

- Работа с педагогами включала психологическое сопровождение и просвещение педагогов в вопросах формирования социальной ответственности и особенностей становления социально ответственного поведения у младших школьников с интеллектуальным нарушением. Для реализации данного направления в рамках *информационного блока* были разработаны рекомендации для педагогов и воспитателей по формированию социально ответственного поведения с учетом возрастных и интеллектуальных возможностей детей; посредством просветительских семинаров и методических объединений раскрывалось теоретическое содержание вопроса. *Практический блок* предполагал проведение педагогами занятий с детьми совместно с психологом, а также обучающие тренинги и семинары с педагогами с целью формирования и

закрепления у них эффективных навыков взаимодействия с ребенком по формированию у него социальной ответственности [37,110].

Педагоги на протяжении всего обучающего эксперимента проявляли высокую заинтересованность и активность в планируемых мероприятиях.

- Работа с родителями была направлена на формирование психологической компетентности родителей в вопросах социальной ответственности и социально ответственного поведения ребенка с интеллектуальным нарушением. *Информационное* направление содержало в себе специально разработанные рекомендации родителям по формированию социальной ответственности детей, просветительскую работу, семинары в рамках проведения «Родительского клуба», индивидуальное консультирование, а также использовались стенды с информацией в классах, в кабинете психолога.

Практический блок предполагал включение родителей в активную деятельность совместно с ребенком в ходе психокоррекционных мероприятий. Родителям предлагалось также выполнение домашних заданий [184].

Важно отметить, что в ходе обучающего эксперимента, позиция родителей была крайне неустойчивой, и проявлялась в низкой активности и слабой заинтересованности некоторых из них в проводимых мероприятиях, предлагаемых заданиях, иногда связанной с убежденностью, что не так и важно формировать у детей ответственность.

- Целью работы с детьми стало формирование представлений об ответственности, позиции ее принятия и желания быть ответственным, развитие навыков самостоятельного и осознанного социально ответственного поведения по отношению к себе, к окружающим, к вещам и к природе. Каждое занятие строилось с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей и способствовало более эффективному формированию ответственного поведения в условиях ситуаций реального взаимодействия, позволяющих развивать у младших школьников представления об ответственности и желание быть ответственным.

Ведущую роль в реализации экспериментальной программы занимал психолог. Занятия психолога проводились в группе детей с активным

применением сюжетно-ролевых игр, игр-драматизаций, арт-техник, направленных на понимание как собственных эмоций и поведения, так и проявлений их у других людей; беседы по сказкам и литературным произведениям с обсуждением действий и поступков персонажей, в том числе и с целью расширения и пополнения активного словаря лексическими значениями понятия «ответственность» и качеств личности ответственного человека. Основным методом психокоррекционной работы стало моделирование специально созданных ситуаций социального взаимодействия с целью закрепления различных форм ответственного поведения. На занятиях также организовывалась совместная проективная деятельность (рисование, конструирование) [110].

Моделирование ситуаций основывалось на личном опыте детей или происходило с применением доступных для них произведений детской литературы. Большое внимание в процессе этой работы уделялось побуждению детей к анализу собственного поведения, важно было помочь им понять причины такого поведения и его влияние на окружающих, обучать контролю за импульсивными реакциями, учить предвидеть последствия того или иного поступка.

В работе использовались также элементы сказкотерапии и психодрамы, большое значение на занятиях занимали сюжетно-ролевые игры. При обсуждении и обыгрывании поступков литературных героев этические понятия, нравственные аспекты их поведения, эмоциональные переживания рассматривались в диадах (положительное и отрицательное их проявление). Например, моделируемый ответственный поступок сопровождался положительными эмоциями (радостью, удовольствием, гордостью), а безответственный - отрицательными (чувством вины, стыда, грустью, страхом, злостью). Образцом для подражания в этом случае выступал взрослый. Элементы психодрамы, сюжетно-ролевая игра способствовали «проживанию» детьми ситуаций ответственности или безответственности на эмоциональном уровне, что позволяло детям в дальнейшем определять, как хотели бы они поступать в различных ситуациях, как сделать

правильный выбор. При этом каждый выбор в пользу ответственного поведения получал положительное подкрепление в виде похвалы взрослых, общей радости, благодарности от других участников взаимодействия. Таким образом, использование игрового моделирования ситуаций социального взаимодействия, когда представления детей подкреплялись эмоциональными переживаниями, способствовало формированию у них мотива ответственного поступка, произвольной регуляции эмоциональных проявлений и поведения.

Занятия включали в себя такие темы, как «Прекрасный сад. Понятие ответственность-безответственность», «Мы разные, но мы похожи. Ответственность в семье», «Могу и делаю», «Виды ответственности», «Я должен, я могу, я хочу», «Поручения. Работа по проектам», «Как бы я поступил. Ответственность в школе, дома, на природе», «Кто может помочь? Как попросить помощи?», «Планировать. Зачем?», «Мои интересы, мой режим дня» и т.д. На всем протяжении реализации психокоррекционной программы обязательно использовались ритуальные действия - ритуалы приветствия и прощания. На первых занятиях совместно и единогласно были приняты и введены «Правила группы», которые применялись в последующем на всех занятиях и мероприятиях и также способствовали осознанию и значимости социально ответственного поведения в группе. Каждый тематический блок закреплялся комплексными занятиями с участием педагогов и родителей [110].

Важно подчеркнуть, что школьники с самого начала и до конца формирующего эксперимента проявляли активный интерес, с удовольствием участвовали в предлагаемых занятиях, играх, моделировании ситуаций, диалогах. Особенно их радовали совместные занятия с родителями [110]. Необходимо отметить, что систематически проводилась оценка эффективности и корректировка содержания апробируемых психокоррекционных мероприятий путем еженедельных психолого-педагогических методических совещаний, в которых участвовали все педагоги, задействованные в ее реализации.

3.2. Организация психокоррекционной работы по формированию социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью

Содержание обучающего эксперимента разрабатывалась с опорой на результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, а затем подтвержденные на начальном этапе обучающего эксперимента обследованием детей экспериментальной группы [110].

В обучающем эксперименте приняли участие 40 детей с легкой умственной отсталостью 8-10 лет (ЭГ), учащихся ГБОУ школы № 34 Невского р-на Санкт-Петербурга. Такое же количество их сверстников, учащихся ГБОУ школы №17 Невского р-на Санкт-Петербурга составило контрольную группу (КГ). Экспертную группу представляли родители и педагоги детей.

Дети экспериментальной группы были обследованы по программе констатирующего эксперимента и в соответствии с выявленными у них характеристиками социальной ответственности, группа могла считаться репрезентативной [184].

Обучающий эксперимент реализовывался в течение девяти месяцев и включал в себя три этапа:

Начальный этап по продолжительности составил 3 недели (сентябрь), в ходе него осуществлялась диагностическая работа: с детьми, педагогами и родителями, а также информационная работа с педагогами и родителями.

Основной этап включал практическую работу, в которой осуществлялись психокоррекционные мероприятия с группами детей с привлечением родителей и педагогов, он длился 7 месяцев (сентябрь – май).

Данный этап был разделен на четыре тематических блока:

1 блок «Я и другие», состоял из 10-ти групповых занятий. Главной задачей данного блока было установление контакта и организации взаимодействия всех детей группы; формирование чувства принятия при любых проявлениях каждого участника; создание атмосферы доверия и сплоченности.

2 блок «Я и ответственность» также включал 10 занятий. На данном этапе важно было дать начальное представление об ответственности и безответственности, о желательном и нежелательном, одобряемом и неодобряемом поведении. Детей знакомили с видами социальной ответственности; формировали представление о влиянии ответственного или безответственного поведения на людей; формировали мотивацию к исполнению ответственных действий; учили детей принимать на себя разные формы социальной ответственности и отвечать за свой выбор.

3 блок «Помощь и ответственность» реализовывался на 25 занятиях, 10 из которых было проведено совместно с педагогами, 15 - с привлечением родителей. В ходе занятий решались важные задачи: сформировать представление о различиях в мере ответственности в зависимости от возраста и места, об отличиях взрослой и детской ответственности, ее проявлениях и значении в жизни каждого (ребенок-школа-педагог; ребенок-родители). Прорабатывались также способы выполнения поручений, детей учили принимать помощь или просить о помощи. Особое внимание уделялось значимости вопроса планирования деятельности.

4 блок «Я сам» осуществлялся на 10 занятиях. Блок был нацелен на закрепление изученного и освоенного.

Заключительный этап занимал 3 недели (май) и предполагал оценку эффективности разработанной программы [183].

Таким образом, работа со школьниками экспериментальной группы проводилась в течение 7-ми месяцев, занятия осуществлялись 2 раза в неделю по подгруппам, сформированным по результатам начального (диагностического) этапа и состоящим из 10-ти человек. Школьники с выявленным IV, допороговым уровнем социальной ответственности составляли отдельные группы, им уделялось особое внимание со стороны психолога и педагогов. Всего было проведено 55 занятий. Взаимодействие психолога с педагогами и воспитателями осуществлялось регулярно, дополнительно 2 раза в месяц проходили специальные методические или коррекционно-развивающие мероприятия, всего которых было организовано 18, из них 10 были проведены совместно с детьми в классе, на

прогулке, выездных мероприятиях. С родителями дополнительные мероприятия организовывались 1 раз в месяц; всего проведено 7 мероприятий в рамках встреч «Родительского клуба» и 15 встреч на объединенных занятиях с детьми.

Содержательное наполнение каждого этапа можно представить следующим образом. Начальный этап включал в себя диагностическое обследование детей и, в том числе, выявлял особенности взаимодействия педагогов и родителей в образовательном процессе. Одновременно этот этап работы решал задачи информационного блока по работе с педагогами и родителями, содержание которого было пропедевтическим по отношению к предстоящей работе с детьми [183]. Особенно нам представилось важным провести информационный курс для педагогов, который бы обеспечил их наибольшую включенность в предстоящую практическую работу с детьми. Эта необходимость была обусловлена нашими наблюдениями, свидетельствующими о том, что педагоги, взаимодействуя с ребенком, часто не учитывали наличие у него интеллектуального недоразвития, предъявляя требования как к нормально развивающемуся школьнику. Также часто педагоги занимали авторитарную позицию по отношению к подопечным, использовали положение «над ребенком», поскольку так им легче было получить желаемый результат от «послушного» ребенка, нежели объяснять или рассказывать, напоминать о правилах социально ответственного поведения в коллективе сверстников или в учебной деятельности.

Со стороны родителей также наблюдались неоднозначное отношение к становлению у детей социально ответственного поведения. Одним из них была свойственна излишняя опека и чрезмерный контроль за действиями ребенка, выполнение действий «ЗА» ребенка (переодеться, собрать портфель, повесить аккуратно одежду, заполнить расписание в дневнике и т.п.). Другие, также как и педагоги, проявляли несдержанность и авторитарную позицию, что, на наш взгляд, не способствовало формированию самостоятельного и осознанного социально ответственного поведения у детей. Излишняя занятость взрослых, недооценка ими собственного положительного примера социальной ответственности для ребенка, ограничение его самостоятельности не позволяли

детям наблюдать и подражать взрослым, «ограждали» их от неудач и приобретения социального опыта. Это не способствовало пониманию детьми последствий своих действий, проживанию собственных ошибок и извлечению опыта самостоятельного решения жизненной задачи и выхода их различных затруднительных ситуаций.

Наблюдения показали, что и родители, и педагоги требуют, чтобы ребенок был ответственным, часто используют упреки и обвинения его в безответственном поведении, не объясняя при этом самой сути данного понятия, а просто характеризуя его простым маркером «плохо» или «хорошо», что, в свою очередь, ребенок оценивает, как субъективную оценку своей личности «я плохой» (это показали ответы детей в ходе исследования). Взрослые не помогают детям понять суть безответственного поведения и не предоставляют возможных способов его исправления, выбирая более короткий, но малоэффективный путь реализации собственных целей: педагоги стараются сэкономить время, а родители, зачастую, для снятия собственной тревоги за возможные неудачи ребенка, выполняют работу сами, вместо ребенка.

Таким образом, на основе данных наблюдения и результатов диагностического этапа обучающего эксперимента, нами были разработаны рекомендации по формированию социальной ответственности у младших школьников в школе и дома. В дальнейшем разработанные рекомендации были дополнены самими участниками психокоррекционного процесса в ходе проводимых методических совещаний педагогов и встреч в «Родительском клубе» с родителями. Далее на занятиях с детьми эти рекомендации были использованы в качестве основы при моделировании проблемных ситуаций, когда подбирались и разыгрывались различные способы их разрешения [184]. Наиболее эффективные методы и приемы формирования социальной ответственности и поведения, использующиеся на уроках, прогулках, внеурочной деятельности, обнаруживались в том случае, если их отбору сопутствовал обмен мнениями педагогов, оценка их результатов проводилась самими педагогами на семинарах и методических совещаниях.

На мероприятиях начального этапа с педагогами обсуждались следующие темы и решались вопросы, касающиеся:

- теоретических аспектов проблемы, понимания сущности социальной ответственности и хода ее становления в онтогенезе; отличий и схожести проявлений «взрослой» и «детской» ответственности;
- значения формирования социально ответственного поведения у младших школьников с интеллектуальными нарушениями в рамках образовательного учреждения;
- умений и навыков социально ответственного поведения в различных видах деятельности, в зависимости от возраста ребенка;
- механизмов формирования ответственного поведения (роли подражания, эмоционального «заражения» позитивным примером взрослого, эмоциональной поддержки ребенка взрослым, а также словесного убеждения в форме разъяснения, комментирования, «фиксации» формируемого образа словом);
- необходимости демонстрации педагогом эмоционально привлекательной модели ответственного поведения;
- особенностей эмоционального контакта при взаимодействии с данной категорией детей [110];
- определения оценки и самооценки результативности работы, предложенной самими педагогами на основе выработанных ими же критериев.

Важно отметить, что на протяжении всех этапов обучающего эксперимента педагоги занимали активную и заинтересованную позицию в реализации планируемых мероприятий, систематически применяли на уроках, во внеурочной деятельности предложенные и обсуждаемые методы и приемы работы с детьми [184].

Основной целью работы с родителями на начальном этапе было формирование навыков сотрудничества с ребенком. В системе детско-родительских отношений родитель является ведущим звеном, и поэтому от него в большей степени зависит, как складываются эти отношения, что учитывалось при формировании социально ответственного поведения у детей и обеспечивало его

эффективность [184].

Одной из основных задач на информационном этапе являлось формирование у родителей позитивного настроения, заинтересованности в сотрудничестве с психологом и педагогами как непосредственными участниками психокоррекционного воздействия, осознание ими собственной роли в процессе формирования социальной ответственности и ответственного поведения у своего ребенка.

Для реализации поставленных задач были проведены специально организованные семинары, индивидуальные консультации, основные вопросы обсуждались на встречах «Родительского клуба», в основу работы которого легла модель группового психологического консультирования, предложенная американским детским психотерапевтом Х. Джайноттом [49,177]. Основной метод данной модели – групповая работа с родителями с применением ролевых игр и моделирования ситуаций [49]. На встречах обсуждалась роль и функции родителей в процессе формирования социально ответственного поведения у ребенка в школе и дома, значение участия и взаимодействия родителя и ребенка на психокоррекционных занятиях по формированию социальной ответственности [184].

На встречах «Родительского клуба» прорабатывались темы, касающиеся особенностей формирования и ограниченных возможностей осознанного отношения младшего школьника с легкой умственной отсталостью к социально ответственному поведению, разбирались причины низкой самостоятельности в социально значимой деятельности у детей, невыполнения поручений; обсуждались способы и варианты доступного объяснения ребенку значения уборки своих вещей, кровати, поливки цветов или ухода за животными через обсуждение того, что произойдет, если этого не делать, а также значение применения системы поощрений при выполнении ребенком просьбы. Поднимались темы о важности приучения ребенка к порядку и аккуратности, исключения жестких требований, что может вызвать у ребенка негативное отношение к уборке как к тяжелой рутине, которая отнимает силы и время.

Подчеркивалась значимость приучения к порядку и аккуратности как к необходимой составляющей быта в игровой форме, которая может способствовать формированию здоровой потребности жить в чистоте и порядке. Особое внимание уделялось вопросам значимости для ребенка примеров для подражания ответственному поведению, подаваемых непосредственно самими родителями. Акцентировалась также важность проявления родителями положительных эмоциональных реакций в поддержку социально ответственного поведения их ребенка (поощрений, похвалы) с целью закрепления у него такого поведения и желания делать что-то самостоятельно.

Были даны рекомендации, дополненные самими родителями, по организации взаимодействия с ребенком в ходе формирования социально ответственного поведения дома, которые были оформлены в виде памятки для родителей - «Навыки родителей самостоятельных и ответственных детей» (Приложение 8).

На начальном этапе отмечалось активное и заинтересованное участие родителей в диагностической части обучающего эксперимента. Большинство из них были согласны участвовать в совместных коррекционных мероприятиях по формированию социально ответственного поведения у своих детей, присутствовать на встречах «Родительского клуба». Многие интересовались содержанием психологических занятий с детьми, поведением своего ребенка, его успехами или неудачами при выполнении заданий, спрашивали, что им нужно сделать дома. Нам удалось сформировать у родителей положительную установку на сотрудничество, а также понимание их значимой роли в процессе формирования социально ответственного поведения у своего ребенка.

Отдельное внимание мы уделили вопросу создания специальных условий для формирования социально ответственного поведения непосредственно в семье. Для решения этой задачи было важно, чтобы родители были готовы к собственным изменениям. Так, например, мы предлагали составить список вариантов безответственного, по мнению родителей, поведения ребенка и ответить на вопрос: «Представьте, что Ваш ребенок вдруг стал..... (желаемое из

списка: собирать портфель, мыть посуду, выносить мусор) ...сам, без Вашей помощи или подсказки. Что тогда будете делать Вы? Каким будет Ваше поведение и взаимодействие, если ребенок начнет делать то, что Вы от него ждете?». Здесь родители глубоко задумывались. Поведение, когда их ребенок перестал бы зависеть от них, было для них чем-то новым и непривычным. Им требовалось время подумать. Возможно поэтому на основном этапе при проведении совместных с родителями занятий мы столкнулись с сопротивлением некоторых родителей в виде отказов от посещений наших мероприятий, когда они ссылались на высокую занятость, при этом их место могли занять бабушки и дедушки. Около 30% родителей так и не удалось привлечь к полноценному совместному взаимодействию, они не интересовались успехами детей: некоторые из них участвовали в работе не систематически, не выполняли домашние задания, а другие совсем не посещали мероприятия. Можно предположить, что одних родителей сложившиеся отношения в их семье устраивали, и они были не готовы к их изменениям [184]. У других - родительская тревога и контроль за действиями ребенка были основным смыслом их существования и взаимодействия.

Основной этап заключался в осуществлении практической работы психолога с группами детей, а также предполагал включение педагогов и родителей в совместные занятия. Специальные условия проведения занятий создавались с учетом механизмов формирования новых форм ответственного поведения (подражания, эмоционального заражения, убеждения) и предполагали:

- установление эмпатийных отношений с ребенком;
- возможность наблюдения и обсуждения детьми образцов ответственных действий, демонстрируемых значимыми взрослыми;
- моделирование ситуаций эмоциональной включенности ребенка в совместный процесс выполнения ответственного действия;
- поощрение и поддержку инициативы ребенка и самостоятельности в деятельности;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- моделирование детьми и обсуждение ситуаций социального взаимодействия с

целью закрепления опыта ответственного поведения.

На данном этапе мы продолжали осуществлять методическую помощь педагогам по вопросам формирования социальной ответственности у школьников, вели работу по обогащению их коммуникативных навыков, применяемых ими в дальнейшем в ходе занятий, уроков, перемен, прогулок с детьми. Мы продолжали совместные встречи на семинарах и индивидуальных консультациях, где анализировалась их деятельность, давались рекомендации и дополнительные информационные материалы по насущным темам.

С родителями в рамках «Родительского клуба» продолжились практические занятия, в основе которых лежала идея важности сотрудничества взрослого и ребенка. Поэтому основной целью встреч стало развитие партнерства и сотрудничества родителя с ребенком как эффективного способа осуществления целенаправленного процесса формирования привычки у ребенка проявлять социально ответственное поведение в семье. После обсуждения и проработки полученные знания и навыки применялись на занятиях с детьми и закреплялись в виде домашнего задания.

Так, на одном из занятий при обсуждении темы «Я должен. Я хочу. Я могу» прорабатывался вопрос замены слова, вызывающего негативную реакцию ребенка. Перед родителями стояла задача переформулировать привычное «ты должен (учиться)», например, на «я беспокоюсь за твое будущее», «помой посуду» = «я устала, не мог бы ты мне помочь», «ты должен убратся в комнате» = «тебе будет комфортнее», «ты должен гулять с собакой» = «твой пес тоже живой, и он хочет твоего внимания, он по тебе скучает». Параллельно эта же тема позже отрабатывалась на совместных занятиях, в которых объединялись в одну команду родители и дети, где дети учились реагировать сначала на внутреннюю установку «я хочу и могу», на основе которой сформировалась бы и следующая, также идущая изнутри, - «я должен». То есть, сначала обеспечивалась привлекательность того или иного занятия, а затем доносилась до ребенка его значимость для окружающих.

Установке «Я должен помыть посуду» предшествовала более аффективно

значимая для ребенка «я хочу проявить заботу о своих близких и могу помочь», или установка «я должен убрать свои вещи» формировалась на основе более доступной для ребенка мотивации «я хочу выглядеть чистым и аккуратным, и могу повесить одежду на вешалку».

Продолжали на этом этапе работы осуществляться и индивидуальные консультации родителей. На встречах родителей с психологом обсуждались вопросы:

- формирования у ребенка положительного отношения и привычки к чистоте и к порядку через осознание значимости такого отношения, целенаправленности и систематичности выполнения действий по наведению чистоты и порядка;
- помощи ребенку в планировании деятельности;
- развития самостоятельности ребенка с учетом его возрастных и интеллектуальных возможностей;
- важности родительского примера формируемых форм социально ответственного поведения, демонстрация его в совместной с ребенком деятельности;
- методов, средств и способов формирования социально ответственного поведения через соблюдение режимных моментов, составление напоминаний и списка дел, рисунков, плакатов-алгоритмов выполнения деятельности;
- важности и значения похвалы, поощрения ребенка за выполненное дело, а также собственной удовлетворенности и положительной оценки своих действий самим ребенком.

Во время работы с родителями нами было отмечено, что большинство из них никогда не думали о значении формирования осознанного социально ответственного поведения у ребенка. Они не замечали, что чаще выполняют доступные для ребенка действия вместо него, думая при этом, что «Он еще маленький и еще успеет научиться выполнять бытовые дела» или, что-то делая за ребенка, объясняли «Так проще и быстрее». Другие родители пытались формировать социально ответственное поведение у ребенка путем наказаний или жестких требований, условий, нотаций, шантажа «если будешь убирать свои вещи/комнату, то купим...». Одновременно с этим, родители систематически

проявляли беспокойство о том, «Как ребенок будет жить сам? Научится ли выполнять общепринятые нормы, правила, следить за своим здоровьем и вещами?».

Работа психолога с родителями помогла разрешить им многие вопросы, которые были поставлены на начальном этапе работы, расширить их взгляды на формирование социально ответственного поведения у ребенка. Для этого значимым было моделирование ситуаций, совместные игры и упражнения с ребенком, выполнение домашних заданий, что позволило родителям овладеть новыми способами взаимодействия с ребенком.

Заключительный этап был ориентирован на закрепление навыков социальной ответственности. Он также предполагал получение обратной связи от участников обучающего эксперимента.

Во-первых, интересными представляются заключения родителей по поводу происшедших изменений, которые отмечаются у детей:

«После занятий осталось много знаний, которые помогают сохранить спокойные отношения с ребенком, так как я теперь понимаю, что он может многое делать сам: умываться, чистить зубы, заправлять постель, собирать портфель и даже убирать за котенком».

«Я поняла, что в каждом возрасте своя ответственность, это было для меня важно. Было интересно и полезно узнать, как формировать ответственность через игру и просьбу, а не указание».

«Было полезно и нужно после теоретических знаний отрабатывать все на конкретных примерах и упражнениях, играх вместе с ребенком. А дома это помогает быстрее договориться друг с другом без скандалов. Это очень радует!».

«Я научился выражать свои просьбы ребенку, а он многое стал делать сам. Это экономит время и дает возможность потратить его на что-то более интересное».

«Было весело, интересно, легко и полезно».

«На трудные для нас с мужем вопросы мы посмотрели другим взглядом, узнали новые способы их решения».

«Мы находим общий язык с ребенком в распределении домашних дел».

«Я теперь понимаю, как важно дать ребенку проявить собственное самостоятельное действие! Он такой довольный, что сделал это САМ – убрал кровать, выбрал себе одежду и даже погладил ее! Спасибо Вам, что научили нас это видеть и понимать! Ждем следующих встреч!».

«Для меня стало огромным облегчением, что моя дочь теперь сама собирает портфель в школу, убирает свои вещи, помогает мыть посуду и даже иногда ухаживает за рыбками! Это дает мне время для отдыха после работы и возможность заняться чем-то интересным всей семьей».

Особый интерес представляют отзывы педагогов о проведенном эксперименте, которые можно разделить на несколько групп:

1.Изменения, которые произошли с самими педагогами: «Я стала чаще сдерживаться, не делать резких замечаний, не подгонять, жду, когда ребенок сам выполнит мою просьбу», «Стала ставить себя на место ребенка, которому все время напоминают, что нужно сделать. Понимаю, как это злит и раздражает», «Заметила, чем меньше я раздражаюсь, тем меньше агрессии и слез со стороны детей», «Для себя лично получила много новых знаний о важности формирования социально ответственного поведения у детей, полученные способы и приемы применяю не только на работе, но и со своими детьми»; «Радует, что эти дети могут искренне проявлять заботу друг о друге, об учителе, о природе ... стоит только по-доброму им показать, научить, как это делается. Дорогие взрослые, воспитание детей зависит только от нашего к ним отношения!».

2.Изменения, отражающие ответственное поведение ребенка в классе: «Чем меньше я напоминаю об ответственном поведении детям, тем больше кто-то из детей эту функцию берет на себя и все остальные выполняют то, к чему мы все вместе стремимся», «Очень хорошо работает прием «Составление плана», быстро организывает детей, они становятся дружнее, помогают и поддерживают друг друга», «Дети стали сами составлять график дежурства по классу, интересно, что сами смотрят за своим товарищем, насколько качественно он выполняет свою задачу, помогают, советуют и слушают друг друга», «В классе,

на переменах стало значительно меньше беспорядка на партах и рядом, дети убирают свои принадлежности, помогают и подсказывают друг другу о потерянных или неубранных во время принадлежностях».

3.Изменения, отражающие улучшение взаимоотношений с родителями детей: «С родителями стало проще договариваться, со многими из них мы говорим, как бы на «одном языке», это очень радует и помогает в работе», «Стало меньше конфликтов и требований со стороны родителей, что учитель «должен» смотреть за вещами ребенка», «Приятно отмечать, когда дети стали приносить из дома скворечники или корм для птиц (на прогулку)».

Фронтальная работа в малых группах школьников в ходе формирующего эксперимента предполагала сотрудничество и взаимодействие детей друг с другом, с взрослыми с целью развития у них чувства ответственности перед собой, коллективом, окружающими, родителями.

В ходе реализации экспериментальной программы решались основные задачи: посредством эмоционального переживания, наблюдения и подражания, подкрепленными словесно, побудить у детей желание быть ответственным, а также расширить представления младших школьников с интеллектуальными нарушениями о социальной ответственности, сформировать осознанное отношение к своим обязанностям и потребность у детей их выполнять, научить проявлять ответственное поведение в повседневной жизни [183].

Известно, что для младших школьников с легкой умственной отсталостью ведущим способом восприятия, усвоения информации и присвоения новой формы поведения по-прежнему остается игра. Поэтому основным методом коррекционной работы психолога выступала сюжетно-ролевая игра [129].

«Метод игровой терапии наиболее эффективен при работе с детьми, имеющими проблемы эмоционального характера, а так же проблемы в развитии» [96, с.47]. В. Оклендер рассматривает игру как одну из форм «самотерапии». В игре ребенок отражает то, что происходит с ним в реальности, игра позволяет моделировать различные жизненные ситуации, отработать навыки взаимодействия с другими людьми, исследовать свои чувства и понять чувства

других [128]. По мнению Л.С. Выготского результатом сюжетно-ролевой игры является произвольное поведение, которое не зависит от внешнего видимого воздействия [34].

Важное значение в ходе игровых занятий придавалось моделированию и разыгрыванию ситуаций социального взаимодействия, которые подбирались с учетом возрастных и интеллектуальных особенностей школьников. Надо отметить, что дети активно и с интересом участвовали в предлагаемых упражнениях и играх, было выявлено, что второклассникам с IV уровнем сформированности социальной ответственности требовалось несколько больше времени на понимание, принятие и исполнение правил, которые задавали успешность выполнения задания. Так, в начале эксперимента мы столкнулись с тем, что два второклассника – мальчик и девочка, не принимали участие в занятии вместе со всеми. Мальчик проявлял открытый негативизм, отказывался от предлагаемых заданий, игр, не садился в общий круг, играл один. Девочка не удерживалась до окончания занятия, уходила из общего круга или игры до ее окончания. В этой ситуации использовались методы конструктивного взаимодействия в детском коллективе, акцент делался на достижении успеха этими детьми в доступной для них деятельности и влиянии его на психологический климат в группе путем проявления общей радости и позитивного подкрепления. Такая работа проводилась как в процессе групповых занятий, так и во время работы в парах, в тройках, кроме того, была включена в совместные занятия с педагогами и родителями.

Постепенно дети, независимо от возраста и уровня сформированности социальной ответственности на начальном этапе, заняли более активную позицию, стали предлагать собственные игровые сюжеты на предлагаемую тему занятия, распределять и принимать роли, уточнять и придерживаться правил и хода игры.

Психокоррекционная работа проходила в специально оборудованном для занятий кабинете психолога, дети сидели напротив друг друга, образуя круг, при необходимости могли свободно передвигаться в помещении.

Каждое занятие имело определенную структуру и включало:

1. Ритуал приветствия – цель сосредоточить внимание участников на ситуации «здесь и сейчас», помочь настроиться на предстоящую работу, сообщить цель встречи. Здесь использовались различные коммуникативные игры, ориентированные на сплочение и интерес друг к другу: «Имя-качество», «Пожелание другу», «Поздоровайся по-разному», «Сегодня я хотел бы», «Передай стаканчик», «Я сегодня хочу /не хочу». В начале работы детям сложно было придумать что-то свое, например в приветствии или пожелании друг другу, они чаще повторяли идеи взрослого или соседа. Постепенно, по мере освоения этих упражнений, их поведение менялось, становилось более живым и заинтересованным. Дети сообщали свое мнение, делились настроением, пересаживались к товарищу по группе, с кем хотели бы вместе играть. Более свободное взаимодействие друг с другом и осознанные возможности собственного выбора у детей при выполнении заданий отмечали и педагоги, работающие с ними в классе.

2. Разминка служила подготовкой и настроением на работу, включала подвижные игры, способствующие сплочению и эмоциональной разрядке. Здесь применялись непродолжительные игры, например, «Снежинки», «Паровоз и вагончики», «Непослушные шарики» - с целью объединения в пары или в тройки для выполнения следующего этапа работы - «Облака», «Морские фигуры», «Угадай профессию», «Ответственно-безответственно» (Приложение 9).

3. Основная часть решала основные задачи занятия, состояла из мини-беседы, содержание которой закреплялось в ходе моделирования ситуаций с использованием сюжетных игр, упражнений, совместной творческой деятельности детей, чтения рассказов и просмотра мультфильмов (по теме занятия) с последующим анализом действий и поведения героев. В основную часть также включались динамические паузы, релаксационные упражнения, часто встроенные в сюжетную линию занятия.

4. Обратная связь организовывалась с целью подведения итогов, обмена впечатлениями и обобщения полученных знаний.

5. Ритуал прощания использовался при завершении занятия в виде выполнения упражнения «Подари улыбку другу», с пожеланиями хорошего настроения до следующей встречи.

Основной этап работы со школьниками осуществлялся через последовательную реализацию выделенных тематических блоков. При этом наряду с основными задачами решались и побочные, но также способствующие достижению главной цели коррекционной работы.

Например, на занятиях первого блока «Я и другие» через игру у школьников формировались и уточнялись представления о себе: они учились представляться, рассказывали о себе друг другу, сравнивали, чем они похожи и в чем их отличия (гендерные признаки). Формировалась способность, как узнавать, так и понимать эмоции, умение их показывать и выражать друг другу, дети учились рассказывать о своем социальном окружении (составе семьи, кто и чем занимается, за что отвечает). Игры и упражнения строились на интерсенсорном взаимодействии при максимально возможной активизации зрительной, тактильной, слуховой и двигательной(кинестетической) видов чувствительности.

Было отмечено, что постепенно у детей формировалось поддерживающее, одобряющее, понимающее отношение к себе и к своим одноклассникам. Этому способствовали следующие игры и упражнения (в парах, в тройках): «Знакомство», «Что я люблю», «Мы похожи тем, что...», «Зеркало», «Узнай про меня», «Кто живет в моей семье». Завершался данный блок совместным проектом с применением арт-техники «Прекрасный сад», где каждый ребенок придумал свой образ в виде цветка и объединял его с другими цветами-детьми в общем «саду» (см. Приложение 9)

Второй блок «Я и ответственность» был ориентирован преимущественно на раскрытие и формирование эмоционально-мотивационного и когнитивно-оценочного компонентов социальной ответственности, когда детям важно было дать не только начальное представление об ответственности и безответственности, о желательном, одобряемом и нежелательном, неодобряемом поведении, но и сформировать желание, стремление быть ответственным.

Знакомство детей с формами социальной ответственности, формирование представлений о влиянии ответственного или безответственного поведения на людей, обучение детей принятию на себя разных видов социальной ответственности, формирование умения отвечать за свой выбор происходило на занятиях по темам: «Что такое ответственность и безответственность», «Мои обязанности в семье», «Могу и делаю», «Забота о себе и своем здоровье», «Мы в ответе за тех, кого приручили», «Чьи это вещи», «Что я умею делать сам», «Как я помогаю своим близким», «Мир без взрослых», «Паутина» (см. Приложение 9) [110]. В ходе занятий использовались литературные произведения, мультфильмы: Л. Пантелеева «Честное слово», Л.Н. Толстого «Птичка», м/ф «Федя Зайцев», «Нехочуха», «Мойдодыр», «Как стать большим», «Птичка Тари», материал которых использовался при моделировании и проигрывании ситуаций, как связанных с жизненным опытом детей, так и взятых из литературных произведений, с которыми знакомились школьники.

Третий блок «Помощь и ответственность» решал задачи закрепления пройденного материала предыдущих блоков, дополнительно актуализировал эмоционально-мотивационный и когнитивно-оценочный компоненты социальной ответственности. Здесь шло формирование представлений о разделении ответственности в зависимости от возраста и места, об отличии взрослой и детской ответственности, ее проявлениях и значении в жизни каждого в зависимости от социального пространства взаимодействия: ребенок-школа-педагог; ребенок-родители. Детей знакомили со способами выполнения поручений, моделируя условия, при которых ребенок переживал положительные эмоции (радость, удовольствие, гордость) как от процесса выполнения деятельности, так и от конечного ее результата. Учили планировать деятельность, формировали умение принимать чью-то помощь или просить кого-то о помощи, для чего использовались игры, упражнения и моделирование ситуаций по темам: «Мы разные, но мы похожи», «Ответственность в семье», «Как бы я поступил», «Я должен, я могу, я хочу», «Наши поручения» [183].

Интерес у детей вызвали подгрупповые проекты на заданную тему: «Я и

природа», «Я за здоровый образ жизни», «Я умею помогать и заботиться», «Как все успевать в школе» и другие. Часть занятий проводилась совместно с родителями: «Как мы помогаем друг другу», «Я сам (составление режима / алгоритма дня)», «Как попросить о помощи (активное слушание, я-сообщение)» [38]. Так, на совместных занятиях, дети и родители учились выражать свои желания, просить о помощи, благодарить за помощь методом «Я-высказывания», который помогает сообщать о своих чувствах без оценки деятельности собеседника [146]. Мотивация к действию ребенка подкреплялась высказываниями родителей: «Мне бы хотелось», «Я был бы тебе благодарен», «Мне было бы приятно», «Я была бы рада». Особенно детям нравилось меняться ролями с родителями, когда они играли роль мамы или папы, а родители - роль ребенка.

Заранее эти приемы взаимодействия отработывались предварительно на занятиях с родителями, без участия детей. Родители выполняли, например, задания, когда нужно было продолжить предложения, исключая местоимения «ты», «мы». Выполняли домашнее задание, когда нужно было обратить внимание на то, чтобы при разговоре с ребенком эти местоимения постепенно бы заменялись на «я-высказывание».

Поддерживался принцип вариативности коррекционных мероприятий. Например, использовались прогулки с педагогами, когда дети подкармливали птиц. На одном из занятий было решено организовать соревнование между подгруппами участников «Мой чистый класс», где дети, разделившись на подгруппы по составленному с помощью педагога и психолога графику, поддерживали порядок в классе по продуманному ими же списку: поливать цветы, подметать, вытирать пыль и т.д. Оценка групп участников происходила путем приглашения детей и педагогов из параллельного класса, которые с помощью разноцветных жетонов-смайликов высказывали свое мнение о порядке в классе. Команда, выигравшая соревнование, имела право выбора экскурсии или посещения музея всем классом. Так, ребята посетили «Музей гигиены». Особенно детям нравились игры в форме квеста, позволяющие закреплять как

индивидуальную, так и групповую ответственность.

В рамках блока были проведены занятия на тему «Моя ответственность в школе», «Ответственность взрослого и ребенка», «Как беречь свое здоровье», «Могу и делаю», «Мой чистый класс».

Четвертый блок «Я сам» был нацелен на закрепление приобретенных навыков преимущественно действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности. Здесь формировалась способность к контролю и планированию своей деятельности и ее результата, осознанию значения и необходимости ответственного подхода к выполнению поручений, пониманию того, как влияет ответственная позиция человека, выполнение или невыполнение им своих обязанностей на отношении к нему окружающих людей. Для реализации задач данного блока педагогами совместно с психологом были разработаны таблички-алгоритмы, по которым дети самостоятельно готовились к уроку, одевались на улицу, готовились в столовую. Алгоритмы-подсказки были размещены в классе и в гардеробе. Темы данного блока: «Как бы я поступил», «Кто может помочь и как попросить о помощи», «Я в ответе за свой выбор», «Профессии». На итоговом занятии дети выполняли задание по проектам, затем представили свои проекты родителям и педагогам. Группам детей, которые обнаружили на начальном этапе IV допороговый уровень сформированности социальной ответственности, было предложено выполнить проект на тему «Помоги Незнайке», в котором они «исправляли» безответственные поступки Незнайки на ответственные. Проект дети осуществляли в виде коротких сценок, в постановке которых им помогали педагоги. Остальным учащимся был предложен проект «Защитники природы». Участники делились на две группы, одна – защитники животных, другая – защитники рек и озер. Каждой группе необходимо было составить и продемонстрировать свой проект по сохранению природы.

Большое значение имело выполнение домашних заданий, которые способствовали закреплению формируемых навыков и привычек социально ответственного поведения в домашних условиях.

Таким образом, содержание, организация, специально созданные условия

комплексной и систематичной психокоррекционной работы были направлены на формирование важного личностного образования у младших школьников с легкой умственной отсталостью - социальной ответственности, способствующей повышению их социальной и жизненной компетентности и большей готовности к взаимодействию с окружающими [110].

3.3. Динамика социально ответственного поведения как показатель эффективности формирования социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью

По окончании обучающего эксперимента по формированию социальной ответственности как интериоризированной формы социально ответственного поведения младших школьников с умственной отсталостью нами была проведена оценка его эффективности.

Основными задачами контрольного эксперимента являлись:

- анализ количественных и качественных изменений проявлений социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью, участвовавших в эксперименте в сравнении с детьми контрольной группы;
- определение достоверности полученных результатов, их сравнительный анализ с помощью методов математической статистики.

В контрольном эксперименте участвовали все школьники, принимавшие участие в обучающем эксперименте (40 младших школьников с легкой умственной отсталостью, из них 20 второклассников и 20 третьеклассников – экспериментальная группа (ЭГ)). Такое же количество школьников составляло контрольную группу (КГ), с которыми не проводилась работа в рамках обучающего эксперимента. Всего в контрольном эксперименте приняло участие 80 младших школьников с легкой умственной отсталостью [184]. Экспертную группу составляли 80 родителей и 12 педагогов детей ЭГ и КГ. В содержание контрольного (срезового) эксперимента были включены те же задания, которые

использовались в глобальном констатирующем эксперименте [184]. Обследование детей проводилось в индивидуальной форме, а также в процессе беседы, наблюдения за детьми на уроках и в других видах деятельности. Опросники и анкеты для родителей и педагогов предлагались в индивидуальной форме каждому участнику.

Анализ полученных результатов контрольного эксперимента целесообразно начать с рассмотрения особенностей социально ответственного поведения у учащихся экспериментальной группы в ходе непосредственного наблюдения, которое осуществлялось ежедневно на протяжении 10 дней во время уроков и внеурочной деятельности. Параметры наблюдения были те же, по которым оценивался уровень развития социальной ответственности у младших школьников в ходе глобального констатирующего эксперимента: взаимодействие с собой, с другими, с предметами и с природой. Организационные условия проведения наблюдения повторяли те, которые использовались нами ранее [110] (см. стр. 71-74).

Наблюдаемые качественные и количественные характеристики фиксировались в протоколе наблюдений (Приложение 4).

Анализ результатов наблюдения показал преобладание у младших школьников экспериментальной группы среднего уровня сформированности действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности по трем параметрам: взаимодействие с собой, с другими и с предметами (Таблица 13).

Так, у большинства учащихся второго класса (55%) и половины третьеклассников (50%) умение заботиться о себе наблюдалось периодически. Школьники, обучающиеся во 2-м классе, все еще не всегда могли самостоятельно переодеться, им трудно было контролировать правила личной гигиены, но эти действия они могли выполнять с опорой на имеющиеся в классе и раздевалке алгоритмы-подсказки после напоминания педагога. Различия по этому параметру между контрольной и экспериментальной группой второклассников статистически значимы (при уровне значимости $p < 0,05$) [110].

Динамика социально ответственного поведения младших школьников по
результатам наблюдения (в %)

Параметры	Уровень	Младшие школьники с умственной отсталостью					
		ДО		ПОСЛЕ		КГ	
		2класс	3класс	2класс	3класс	2класс	3класс
Взаимодействие с собой	Высокий	15	40	20	45	15	35
	Средний	55	50	55	50	40	45
	Низкий	30	10	25	5	45	20
Взаимодействие с другими	Высокий	15	35	25	40	15	30
	Средний	50	45	45	50	40	45
	Низкий	35	20	30	10	45	25
Взаимодействие с предметами	Высокий	20	45	25	50	20	30
	Средний	65	40	60	40	55	45
	Низкий	15	15	15	10	25	25
Взаимодействие с природой	Высокий	5	5	10	10	5	5
	Средний	35	30	45	35	35	30
	Низкий	60	65	45	55	60	65

Почти у половины третьеклассников (45%) после проведенной комплексной психокоррекционной работы выполнение этих действий происходило с большей долей самостоятельности, что говорит о возросшей у них способности к саморегуляции ($p < 0,05$). У детей можно было наблюдать возросший интерес к результату деятельности, волнения за успех выполнения поручения, радость при успешном выполнении задания. Важно, что теперь дети могли оценить свой поступок с нравственной точки зрения, что можно посчитать результатом проведенной коррекционной работы. Однако большинство детей все же добивались необходимого результата и преодолевали трудности при оказании помощи со стороны взрослого [110].

Результат по параметру «взаимодействие с другими» показал уровневые различия в распределении младших школьников с легкой умственной отсталостью в зависимости от возраста. Положительную динамику мы можем

наблюдать у 40% третьеклассников, чьи результаты были отнесены к относительно высокому уровню (различия статистически значимы (при $p < 0,05$)). 45% второклассников оставались на среднем уровне по данному параметру [110].

Особенно ярко положительная динамика у второклассников проявилась в действенно-операционном и регуляционном компонентах: дети самостоятельно предлагали свою помощь педагогу, родителям, одноклассникам, могли дать нравственную оценку своего поведения и поведения своих одноклассников, эмоционально откликнулись на оценку других (плакали, жаловались), что говорит о большей осознанности мотивов своего поведения детьми. На низком уровне у 30% второклассников оставалась способность к проявлению собственной активности, инициативных действий при выполнении общего дела, они могли оставить дело в середине задания и больше к нему не возвращаться. На просьбу педагога чаще не реагировали, продолжали заниматься своим делом. Их поведение чаще, чем у третьеклассников, требовало внешнего контроля [110].

Заметную положительную динамику регуляционного компонента можно было наблюдать у 40% третьеклассников, которые проявляли внимание и сопереживание одноклассникам. Если они видели, что кто-то расстроен, плачет, то старались его утешить, успокоить, разговаривали с ним, предлагали свою помощь. Учащиеся третьего класса самостоятельно поддерживали порядок на своем рабочем месте, могли контролировать свои эмоциональные переживания, связанные с неудачами, с радостью выполняли поручения, откликнулись на просьбы [110].

На среднем уровне остаются показатели, оценивающие действия и операции второклассников (60%) при «взаимодействии с предметами». Анализ результатов показал, что дети редко проявляли бережное отношение к собственным вещам, чаще их учебные принадлежности лежали на парте в беспорядке, портфели открыты, верхняя одежда могла лежать на полу, оставаясь незамеченной детьми до тех пор, пока не звучала просьба учителя убрать вещи. К чужим вещам, находящимся в беспорядке, они были еще более равнодушны, не проявляли активных действий в помощи одноклассникам в наведении порядка. Заметную

положительную динамику мы могли наблюдать у детей третьего класса. У половины учащихся на рабочем месте сохранялся порядок, дети могли напомнить своим одноклассникам о необходимости уборки вещей или принадлежностей, приносили потерянные вещи, проявляли аккуратность по отношению к окружающей их обстановке. Такие проявления относятся к высокому уровню [110].

Показатели параметра «взаимодействие с природой» были также разными: у 45% второклассников после проведенного формирующего эксперимента периодически можно было наблюдать положительную динамику самостоятельного ответственного поведения при подкормке птиц на прогулке, изготовлении кормушек (различия статистически значимы $p < 0,05$). Их показатели распределились между низким и средним уровнями (по 45%, соответственно).

У большинства третьеклассников преобладающим остается низкий уровень (55%). Однако после проведенного формирующего эксперимента периодически у третьеклассников можно было наблюдать положительную динамику самостоятельного ответственного поведения при уборке мусора на прогулке, в поддержании чистоты в классе, некоторые могли самостоятельно принести корм для птиц, что позволило результаты контрольного эксперимента этих детей отнести к среднему уровню (35%) [110].

Кроме того, при моделировании проблемной ситуации (в помещении и на улице во время прогулки) обнаружались значительные изменения в поведении детей. Оказалось, что 9 второклассников и 10 третьеклассников замечали беспорядок в помещении, указывали на него, привлекая внимание взрослого, многие сами убирали мусор в чужом кабинете, в своем классе и на улице, реже в коридоре [110]. Только несколько детей из каждого класса оставались равнодушными к беспорядку или убирали мусор только после просьбы взрослого.

Контрольный срез показал, что представления детей об ответственности и ответственном поведении, отражающие когнитивно-оценочный компонент социальной ответственности младших школьников, после проведенного

обучающего эксперимента изменились незначительно. Лишь у некоторых детей в результате специально организованного обучения возросло понимание сути феномена ответственности, их представления об ответственном поведении стали более дифференцированными и осознанными, их ответы более точными и развернутыми (Таблица 14).

Таблица 14

Дифференциация ответов, определяющая особенности представлений о социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью (в %).

Представление об ответственности	2 класс			3 класс		
	ДО	ПОСЛЕ	КГ	ДО	ПОСЛЕ	КГ
Не сформировано	40	25	35	30	15	30
Связано с учебной деятельностью	30	40	25	15	15	20
Взаимодействие с другими	15	15	20	20	30	25
Отношения с собой	10	10	15	25	25	15
Связь с природой	5	10	5	10	15	10
	100	100	100	100	100	100

Заметным отличием было то, что у второклассников экспериментальной группы значительная часть ответов (40%), свидетельствующих о их представлениях об ответственности, связывалось с учебной деятельностью, со школьной успеваемостью, отношением к школе, школьным принадлежностям. Такие ответы свидетельствуют о том, что учебная деятельность и успешность в обучении входят в «ядро» их социальной ответственности. Статистически значимы различия по этому показателю в исследуемых группах ($p < 0,05$).

Для 30% третьеклассников важной является сфера взаимодействия с другими людьми в ситуациях, связанных с благополучием близких и предполагающих проявления заботы и внимания к другому ($p < 0,05$). Школьники давали такие ответы: «ответственность – держать обещание убирать комнату»; «помогать маме в магазине»; «смотреть за сестрой»; «доделывать дело до конца»; «помогать друзьям»; «делать добрые поступки».

Второй по значимости школьники выделили тему отношения к себе (25%): говорили о действиях, связанных с проявлением внимания к собственному здоровью, с выполнением правил личной гигиены, с поддержанием аккуратного внешнего вида: «следить за своей одеждой, чтобы она была чистой»; «делать уроки самому и убирать свои вещи»; «это когда ученик следит за собой», а после просьбы психолога уточнить: «хорошо себя ведет, помогает учителю, в столовой следит за собой»; «это собранный человек – надевает шапку и шарф, когда холодно», в чем заметно проявилось влияние систематически проводимой с детьми экспериментальной работы в условиях образовательного учреждения. В ответах детей этой группы проявилась готовность к критичному отношению к себе, своему поведению и деятельности.

Количество ответов, относящихся к теме ответственного отношения к природе, увеличилось незначительно как у учащихся 2-го, так и 3-го класса. Но ответы детей стали более полными и развернутыми, они говорили о самостоятельном проявлении заботы о своем питомце: второклассники – «кормлю кота»; «поливаю цветы в классе и дома»; «отвечаю пред собакой – кормлю, играю»; «это забота о животных, не обижать их, спасать». Один из учеников привел пример своего участия в спасении котенка. Учащиеся 3-го класса более подробно говорили по этой теме: «не мусорить на улице»; «убирать мусор, если увидишь (я в эти выходные, когда гулял с бабушкой в парке, увидел мусор и выбросил мусор в урну)»; «не ломать деревья»; «поливать грядки и цветы в огороде у бабушки»; «кормить рыбок, черепаху, убирать за ними»; «беречь бумагу, чтобы не губить деревья». В их сообщениях угадывались впечатления и знания, полученные детьми при выполнении совместных проектов с родителями: рисунков, стенгазеты, коллажа.

Группа ответов, свидетельствующая о несформированности представлений об ответственности, после проведенного эксперимента имеет тенденцию к снижению. Их количество у испытуемых с интеллектуальными нарушениями во втором классе составляет 25%, в третьем - 15%, различия по этим показателям статистически значимы (при уровне значимости $p < 0,01$ и $p < 0,05$,

соответственно).

В ответах детей после проведенного обучения высказываний «не знаю» не отмечалось вовсе, но оставались ошибочные суждения, что обусловлено недоразвитием когнитивной сферы, особенностями смыслового и грамматического строя речи умственно отсталого ребенка [64,68,98,109]. Например, третьеклассники давали такое определение ответственности: «это когда тебе говорят, что делать, и ты делаешь», «это поведение, когда помогаешь», второклассники – «это делать дела», «это следить за поступками и делами». Ответы большинства детей были односложными, достаточно генерализованными или, наоборот, крайне конкретными: «не хулиганить», «помогать», «быть добрым». Важно отметить то, что хотя умственно отсталым школьникам и сложно было дать полное, развернутое определение ответственности, однако в их ответах заметно возросло количество перечисленных действий, описаний поведения социально ответственного человека.

Часто ответы детей отражали их личную позицию, что может говорить о большей осознанности феномена ответственности и создавать основу дальнейшего формирования ответственной позиции в поведении и деятельности детей. Например, учащиеся 3-го класса давали такие ответы: «это делать уроки самому, собирать портфель без мамы»; «я смотрю в дневник и собираю все, что нужно по расписанию»; «хорошо закончить школу, а потом найти хорошую работу»; «это держать свое обещание».

Второклассники так выражали свою позицию: «помогать маме готовить еду»; «за сломанные игрушки я извиняюсь»; «когда мы сделали с мамой кормушку»; «это помогать своему другу». Что касается испытуемых контрольной группы, то большинство детей показали несформированность представлений об ответственности и ответственном поведении, их ответы были односложными, конкретными и часто ошибочными.

Результаты проведенного контрольного эксперимента по двум методикам («Изучение самооценки ответственности» и «Лесенка самооценки ответственности»), направленным на изучение самооценки ответственности,

отражены в таблицах 15 и 16, соответственно [106,110]. Важно подчеркнуть, что детям все так же было сложно сделать один выбор из четырех предложенных или поставить себя на «Лесенку самооценки».

«Очень ответственными» считают себя 40% школьников, независимо от возраста, при этом на самую высокую ступень проявления ответственного поведения «ставят» себя 35% второклассников и 25% третьеклассников (Таблица 15).

Таблица 15

Показатели самооценки ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью (в %).

Класс		2 класс			3 класс		
Степень проявления ответственности	Уровень	до	после	кг	до	после	кг
Очень ответственный	I	50	40	45	35	40	35
Не всегда	II	20	30	25	50	30	45
Не очень ответственный	III	30	30	30	10	25	10
Безответственный	IV	0	0	0	5	5	10

Количество выборов умственно отсталых второклассников, оценивающих себя, как «очень ответственных» после проведенного эксперимента уменьшилось на 15% ($p < 0,05$), а у третьеклассников увеличилось на 5%. Представления о том, что значит быть «очень ответственным» у детей стали более точными и дифференцированными, они отражают не только оценку отношений с другими людьми или отношение к себе, но также их отношения с природой, при этом высказывания детей часто остаются простыми, односложными, имеют конкретный характер.

Например, суждения второклассников: я очень ответственный, потому что - «я честная», «я заправляю свою кровать», «я хорошо себя веду», «я кормлю своего кота», «я собираю игрушки», учеников третьего класса - «я не ломаю деревья», «берегу бумагу», «я кормлю рыбок и черепаху», «я надеваю шапку

и шарф, когда холодно». Часть ответов была связана с отношением к школе: «я сама собираю портфель», «я хорошо себя веду в школе, помогаю учителю в столовой», «слежу за собой в школе».

Таблица 16

Уровневые показатели самооценки ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью (в %).

Класс	2 класс			3 класс		
	до	после	кг	до	после	кг
Уровень I (высокий)	55	35	45	30	25	30
II	25	25	30	15	15	20
III	15	35	10	40	50	35
Уровень IV (низкий)	5	5	15	15	10	15

«Не всегда ответственными» считают себя 30% умственно отсталых школьников, независимо от возраста. Их ответы обнаруживают более осознанное и критичное отношение к себе, к своим поступкам, а также говорят о понимании детьми значимости той деятельности, которую они выполняют. Большинство ответов связано с учебной деятельностью: «я не всегда хорошо делаю уроки», «я иногда не хочу делать уроки, не люблю писать». Часть ответов передает эмоциональную составляющую отношения к учебе: «я иногда волнуюсь и поэтому не делаю задания». Часть ответов отражает степень ответственности детей в отношениях с другими: «я не всегда слушаюсь родителей»; «я не всегда все делаю сама». У третьеклассников появились ответы, связанные с отношением к своим поступкам, при этом дети старались объяснить свой выбор, проявляя критичность: «я не всегда говорю правду».

После проведенного обучающего эксперимента на 15% больше третьеклассников оценили себя, как «не очень ответственных», процентное соотношение детей второго класса осталось неизменным. Наибольшее количество детей поставили себя на 3-ю ступень лесенки: 35% второклассников ($p < 0,05$) и

50% третьеклассников ($p < 0,01$). Свое «не очень ответственное» поведение дети связывали с отношением к учебной деятельности, к собственным вещам и школьным принадлежностям, к природе. Ответы умственно отсталых второклассников были односложными, но все же отражали оценку себя и своего поведения: «я не слежу за своими вещами», «я не всегда отвечаю за школу, уроки», «я теряю свои вещи». У третьеклассников появились ответы более полные и дифференцированные, объясняющие свои действия и поступки: «я не всегда сам готовлю свои вещи, мне мама помогает», «я бываю злой, когда не могу сделать сам уроки», «я могу обмануть маму и папу про оценки, не сказать про плохие, чтобы они не ругались».

Отношение к себе, как к «безответственному» увеличилось в среднем на 5% среди учащихся, участвовавших в эксперименте. Ответы детей могут быть соотнесены со всеми выделенными нами параметрами исследования: «я забываю покормить собаку», «я забываю ручки, тетради, и даже учебник», «я иногда про что-то важное забываю», «я не делаю, что сказала мама или бабушка». Такие результаты свидетельствуют, о том, что у школьников, участвовавших в эксперименте, отношение к собственным проявлениям социальной ответственности стало более осознанным.

Анализ данных эмоционально-мотивационного компонента социальной ответственности после проведенного эксперимента (таблица 17) показывает, что количество детей, выполнивших «задание на понедельник» в срок, увеличилось незначительно и составило 40% от числа третьеклассников и 25% от числа второклассников ($p < 0,05$). Среди детей контрольных групп таких оказалось только 10% среди второклассников и 30% учащихся третьего класса. Различия по этому параметру между контрольной и экспериментальной группами статистически значимы (при уровне значимости $p < 0,05$).

Результаты свидетельствуют, что ответственность и самостоятельность у детей при выполнении задания после проведенного эксперимента повышается – у второклассников на 10%, у третьеклассников – на 5%. Можно говорить о том, что эти дети, стали осознавать важность выполнения задания, эмоционально

переживать его значимость, проявлять большее внимание к просьбам взрослого.

Таблица 17

Результаты, отражающие выполнение задания в заданный срок младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями (в %).

Группы ответов	2 класс			3 класс		
	ДО	ПОСЛЕ	КГ	ДО	ПОСЛЕ	КГ
В срок	15	25	10	35	40	30
На следующий день	10	15	10	0	10	15
Не выполнили	75	60	80	65	50	55
	100	100	100	100	100	100

Эмоциональные реакции учащихся, которые не выполнили задание в срок, в целом не изменились, их поведение не имело внешнего эмоционального выражения или заметной эмоциональной окраски. Их объяснения были такими же, как и до обучающего эксперимента: «я забыл», «не знаю почему, не принес», «мне не напомнили: Вы/мама», при этом появились объяснения, которые носили оправдательный характер: «я приготовил, но забыл», «я не знал, когда принести», «у меня нет того, что нужно принести». Важно отметить, что 10% третьеклассников выполнили задание на следующий день, чего мы не наблюдали до проведения эксперимента, когда никто из детей этой группы не выполнил задание на следующий день.

И все же в число вовсе не выполнивших задание среди детей ЭГ вошло большинство второклассников (60%) и половина третьеклассников (50%), что в целом только на 5% меньше, чем до эксперимента.

Таким образом, контрольный эксперимент показал, что самостоятельное ответственное поведение младших школьников с интеллектуальными нарушениями остается недостаточно сформированным, чаще они склонны объяснять свое невыполнение задания внешними обстоятельствами. Отсутствие у младших школьников эмоциональной включенности в ситуацию не способствует формированию у них социально ответственного поведения.

Изучение эмоционально-мотивационного компонента социальной

ответственности в ходе контрольного среза дополнялось выявлением специфики взаимодействия ребенка и родителей с использованием рисуночной методики, содержанием которой было отражение того, какие требования и поручения предъявляются к ребенку и как он их выполняет. Непосредственно перед рисованием проводилась беседа, в которой ребенок рассказывал: «Помогает ли он дома своим близким? Кому? В чем заключается помощь?» Родителям детей, в свою очередь, было предложено ответить на ряд вопросов анкеты, основу которой составили выделенные нами параметры социально ответственного поведения [110].

Необходимо отметить, что после проведенного обучающего эксперимента школьники уже не нуждались в объяснении понятий «обязанности», «поручения», однако сложности вызывала дифференциация обязанностей членов семьи, большинство детей ограничивались изображением в виде графического перечисления всех членов семьи [110]. Так, у 8-ми испытуемых второго класса проблематика, обсуждаемая в беседе, и сюжет рисунка не совпадали. До эксперимента их было 10. Отказался рисовать только один третьеклассник, предложив «я лучше расскажу, не хочу рисовать». В тоже время рассказы детей об обязанностях и ответственном отношении к делу стали более полными, развернутыми, их эмоциональные проявления более выразительными, дети с удовольствием рассказывали о своих обязанностях, приводили примеры. В ходе беседы выделилось несколько тем: уборка своей комнаты, вещей, самостоятельный сбор портфеля, выполнение домашнего задания. Прогулка с животными в большинстве случаев определялась детьми как совместное с кем-то из значимых взрослых дело. Количественные результаты изучения эмоционально-мотивационного компонента (взаимодействие ребенка и родителей путем опроса родителей и с помощью рисунков детей) представлены в таблице 18.

Количественный и качественный анализ данных анкеты для родителей и рисунков детей по выделенным нами параметрам социально ответственного поведения позволил увидеть значимые отличия полученных результатов от тех, которые дети обнаружили до специально организованной психокоррекционной

работы.

Таблица 18

Особенности проявления социально ответственного поведения у младших школьников с умственной отсталостью по данным анкеты для родителей (Р) и по рисункам детей (Д) (в %).

Параметры	2 класс						3 класс					
	до		после		кг		до		после		кг	
	Р	Д	Р	Д	Р	Д	Р	Д	Р	Д	Р	Д
Взаимодействие с собой	10	20	20	25	10	15	20	25	20	30	20	20
Взаимодействие с другими	40	50	35	35	45	40	35	30	40	40	35	30
Взаимодействие с предметами	10	5	25	15	15	20	15	20	20	20	15	20
Взаимодействие с природой	10	10	20	15	15	10	15	10	20	10	15	15
Нет обязанностей	30	15	-	10	15	15	15	15	-	-	15	15
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Так, в параметре «взаимодействие с собой» процентное соотношение до и после проведенного эксперимента у второклассников имеет статистически значимые различия (при уровне значимости $p < 0,05$). У третьеклассников по данному параметру значения практически не меняются. Но заметным качественным отличием, как у родителей, так и у детей, независимо от возраста, является тот факт, что в рисунки, ответы уже не включена тема игры в компьютер, просмотра телепередач как проявление самостоятельности или ответственности. Можно говорить о том, что понимание самостоятельности и дети, и их родители уже связывали непосредственно с ответственным поведением и не включали в ответы или рисунки тему отдыха. Например, в ходе беседы по рисункам, дети так объясняли свою ответственность: «я же умею следить за собой, не разговариваю с незнакомыми», «когда гуляю, я выкидываю фантики в мусорку».

Для третьеклассников важной темой оказалась самостоятельная прогулка, количество рисунков на эту тему увеличилось. Возможно, это связано с беседами, проводимыми с детьми о правилах дорожного движения и об ответственности за свою безопасность в школе и дома, что также свидетельствует о большей

осознанности и расширении представлений детей о социально ответственном поведении [184].

В то же время у детей контрольной группы в значительной степени в рисунках присутствует тема компьютерной игры или просмотра телепередач.

Ответственное «взаимодействие с собой» и родители, и дети связывают с навыками гигиены: самостоятельным мытьем рук, чисткой зубов, уборкой своих вещей. У второклассников таких выборов 4, у третьеклассников 8 выборов, у их родителей – 3 и 6 выборов, соответственно. Одинаково важным проявлением ответственного поведения считаются также занятия спортом, музыкой, рисованием: у родителей второклассников – 5 выборов, у детей - 4, количество выборов у детей третьего класса и их родителей совпадает - по 7 выборов [110].

На темы, касающиеся школы, родители по-прежнему отвечают просто: «сам делает уроки». Обращает на себя внимание разница в ответах детей второклассников и их родителей: так, по мнению родителей, только 1 ребенок делает уроки сам, тогда как дети дают 6 ответов о самостоятельном выполнении домашних заданий. Собирают самостоятельно портфель, по мнению родителей 3 ребенка, дети же делают 5 выборов [110].

Наибольшим количеством выборов отличается параметр «взаимодействие с другими», однако после обучающего эксперимента он снижается до 35% у родителей и учащихся второго класса ($p < 0,05$). У третьеклассников имеется незначительное повышение до 40% (как у родителей, так и у детей).

По мнению родителей, сделавших 10 выборов, портфель дети собирают совместно с мамой или бабушкой, дети такого взаимодействия у себя не отмечают вовсе, чем обнаруживают свое желание быть самостоятельными и ответственными. У родителей контрольной группы такие выборы также встречаются часто. Дети КГ выделяют тему совместного выполнения домашнего задания, чего их родители не отмечают вовсе.

Полученные результаты говорят о том, что отношение к самостоятельному выполнению школьных обязанностей у умственно отсталых младших

школьников остается еще недостаточно осознанным, они по-прежнему не всегда самостоятельны, большинство детей не могут даже частично нести ответственность за выполнение домашних заданий.

Важно заметить, что после проведенного эксперимента у детей ЭГ получила звучание тема, связанная с проявлением еще одного вида социальной ответственности – способности и желании самостоятельно приготовить себе еду (во втором классе – 3 выбора, в 3-ьем классе – 5), что во многом может быть связано с желанием детей стать более самостоятельными.

Ответственность при взаимодействии с другими оказалась для детей более близкой темой, когда они говорили о межличностном взаимодействии и взаимопомощи. Наибольшее количество детских выборов касалось оказания помощи маме, бабушке по их просьбе: мыть посуду, вытирать пыль, пылесосить, выносить мусор. Детских выборов этой категории в контрольном эксперименте оказалось больше выборов родителей. Важной остается тема, связанная с заботой о младших детях: «сидеть с младшими братьями, сестрами». Мнения родителей и детей здесь совпадают, как в экспериментальных группах, так и в контрольной, лишь выбор родителей третьеклассников увеличился на 2 единицы [110].

Отмечается также появление темы помощи семье - «самостоятельно сходить в магазин». До обучающего эксперимента у умственно отсталых детей и их родителей данная тема не озвучивалась совсем, однако после обучения третьеклассники сделали 2 таких выбора, их родители отмечают данное проявление ответственности ребенка в 3-х выборах. В контрольной группе двое родителей отмечают такое проявление ответственности у своих детей.

Ответственное поведение детей по отношению к окружающим предметам определилось темами уборки своих игрушек, одежды и комнаты [110]. До эксперимента эта тема была важна в большей степени для родителей умственно отсталых школьников, после обучения значимость этого варианта ответственного поведения и для детей увеличилась до 20% (различия при уровне значимости $p < 0,05$). Выросло и количество выборов родителей, которые замечают данное поведение у своих детей (15%). Важно отметить, что дети экспериментальной

группы стали говорить не только про уборку игрушек, но и уборку «своих вещей, книг, одежды, комнаты». Такой вариативности мы не отмечали до проведенного эксперимента. Родители такие проявления у детей отмечали и ранее. В контрольной группе важность участия детей в уборке и проявления их аккуратности отмечаются в большей степени у родителей второклассников, чем у их детей, третьеклассники делают одинаковое количество выборов с их родителями.

При оценке параметра, который отражает проявление ответственного отношения к живой и неживой природе, выяснилось, что в ответах и рисунках детей появилась тема «я поливаю цветы». До обучения, если данная тема и упоминалась, то речь шла о поливке цветов только по просьбе взрослого.

Мнение родителей, касающееся ответственного отношения детей к природе, выражено в большем количестве выборов, как до, так и после эксперимента. У третьеклассников этот показатель остается без изменений, у детей второго класса повышается незначительно – до 15%. В ответах второклассников в большей степени звучит тема совместного со взрослыми выполнения каких-либо действий, так они «вместе с мамой/папой гуляют с собакой или убирают за котом». У третьеклассников – уже самостоятельное их выполнение: «я сам ухаживаю за своим котиком, убираю в туалете и кормлю его сухим кормом», «я люблю гулять со своей собакой», «у меня черепаха, я ее кормлю, она любит есть капусту, я ей построил домик из коробки, сделал там окна, чтобы она все видела». Для этих детей характерно заботливое отношение к своим домашним питомцам (преимущественно –кормление), что совпадает и с мнением их родителей.

Важно отметить, что в количестве ответов «нет обязанностей» отмечаются значительные изменения. Такие ответы остаются только у второклассников - 10% (при уровне значимости $p < 0,05$). Ни у родителей, ни у самих третьеклассников такого ответа после проведенного эксперимента мы не отмечаем. Это может говорить о сложившемся понимании у родителей детей значимости привития детям навыков ответственного поведения, постепенного повышения предъявляемых к детям требований, а также об ответственности самих детей за

порученное дело [110]. Кроме того, родители детей с легкой умственной отсталостью обнаружили понимание необходимости формирования социальной ответственности у детей, их ответы стали более сфокусированными на самостоятельном выполнении детьми школьных обязанностей, таких как выполнение домашних заданий, сбор портфеля, уборка своих вещей. В представлениях родителей разделились понятия отдыха и самостоятельного выполнения ребенком своих обязанностей. При этом дети и родители контрольной группы в равной мере (15%) говорят об отсутствии обязанностей.

При оценке понимания и применения детьми в различных жизненных ситуациях образцов ответственного поведения специальное внимание нами было обращено на мнение родителей и педагогов. Родителям предлагалось оценить ответственное поведение ребенка с помощью специально подобранного опросника, в котором проявления такого поведения ранжировались по степени выраженности: встречается практически всегда, часто, редко, затрудняются ответить (таблица 19).

Оценка мнения родителей после проведенного эксперимента обнаружила статистически значимые различия (при уровне значимости $p < 0,01$): у 50% школьников, независимо от возраста, отмечается II уровень проявления социально ответственного поведения. Дети, составившие эту группу, достаточно часто выполняют требование взрослого после первой просьбы, по собственной инициативе помогают в работе по дому. Начатое дело ребенок, как правило, доводит до конца. В случае невыполнения обещания или поручения дети понимают причину высказанного взрослыми порицания или наказания. Дети этой группы осознают необходимость отвечать за свои поступки. Такое поведение родители отмечали, как часто наблюдаемое.

Родители третьеклассников сообщали, что дети стараются выполнить договоренности с родителями о соблюдении правила «сначала дело - потом игры», могут отказаться от каких-либо развлечений, чтобы хорошо выполнить поручение. Важным и полезным нововведением, по мнению родителей, является совместное составление и, впоследствии, самостоятельное соблюдение ребенком

«Планирования своего дня». Среди детей контрольных групп процентное соотношение II уровня примерно одинаково: у второклассников в 20% случаев, в третьем классе – в 15%.

Таблица 19

Показатели действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности младших школьников (по результатам опроса родителей) (в %).

Уровень	2 класс			3 класс		
	ДО	ПОСЛЕ	КГ	ДО	ПОСЛЕ	КГ
IV допороговый	40	10	30	25	15	20
III пороговый	20	40	30	40	30	35
II неустойчивой ответственности	20	50	20	20	50	15
I устойчивой ответственности	-	-	-	-	5	10
Затруднялись ответить	20	-	20	15	-	20
	100	100	100	100	100	100

Значительную динамику мы видим в IV - допороговом уровне действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности: очень низко в этом отношении оцениваются родителями только 10% второклассников и 15% третьеклассников. Показатели данного уровня снижаются после проведенного обучения (различия значимы при $p < 0,01$ и $p < 0,05$, соответственно) за счет перераспределения оценки родителей в пользу III-го и II-го уровней. По мнению родителей, чьи дети были по-прежнему отнесены к допороговому уровню проявления социальной ответственности, их дети редко или никогда не проявляют самостоятельности в выполнении заданий или поручений. У детей КГ такое поведение выявлено у 30% второклассников и у 20% третьеклассников.

Пороговый, III-ий уровень действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности был выявлен у 40% второклассников и 30% третьеклассников. Родители отмечают что, ребенок выполняет определенные поручения под внешним контролем со стороны взрослого; избирательно и не систематически проявляет аккуратность; его стремление вести себя

соответственно предъявляемым правилам ограничено привычными действиями; эмоциональные реакции при успехе или неудаче не выражены и поверхностны [110].

Всего 5% третьеклассников обнаружили первый уровень сформированности действенно-операционного и регуляционного компонентов. 10% родителей третьеклассников контрольной группы относят своих детей к этому уровню. Родители детей КГ отмечают, что выделенные ими в бланке характеристики присутствуют у ребенка практически всегда. Они отмечают способность ребенка самостоятельно и вовремя приступать к выполнению задания без дополнительного контроля со стороны взрослого. В случаях отказа от поручения ребенок может объяснить его причины. Можно предположить, что родители детей контрольной группы скорее давали социально одобряемые ответы, преувеличивая возможности своих детей.

Важно также отметить, что после проведенного эксперимента, ответов «затрудняюсь ответить» у родителей детей ЭГ не встречалось совсем. Это может говорить о том, что уровень осознания значимости феномена социальной ответственности и представлений о социально ответственном поведении детей у родителей, участников экспериментального обучения, вырос и стал более адекватным.

В результате экспертной оценки педагогов, представленной в таблице 20, после проведенного обучающего эксперимента количество детей, относящихся к I-му уровню, среди учащихся вторых классов увеличилось, и составило 25% и 35% соответственно (статистически значимые различия у второклассников (при уровне значимости ($p < 0,01$), у третьеклассников (при $p < 0,001$)). Эти дети, по мнению педагогов, проявляли социально ответственное поведение систематически и самостоятельно. Безответственного поведения (IV уровень) среди третьеклассников ЭГ педагоги не отмечают.

Более половины детей экспериментальной группы были отнесены ко второму уровню социальной ответственности (55%). Педагогами их проявления ответственного поведения оцениваются как периодические, не стабильно

проявляющиеся, все также при выполнении поручений этим детям необходима внешняя контролирующая помощь. При этом достаточно ярко у них проявляется мотивация помочь своим близким, педагогу, одноклассникам, что может стать основой формирования у них социальной ответственности в дальнейшем [110].

Таблица 20

Проявление социальной ответственности у младших школьников (по результатам оценки педагогов) (в %).

Класс		2 класс			3 класс		
Частота проявлений	уровни	до	после	кг	до	после	кг
Систематически	I	5	25	10	5	35	10
Может проявлять	II	20	50	15	25	55	20
Редко, по просьбе	III	55	15	50	60	10	55
Не проявляет	IV	20	10	25	10	0	15

По-прежнему 40% третьеклассников выполняют поручения периодически, в большей мере при напоминании со стороны взрослого, что соответствует третьему уровню. Для второклассников более свойственен третий и четвертый уровни (45% и 35%, соответственно), дети выполняют определенные поручения избирательно, им в значительной степени необходим внешний контроль взрослого [110].

Данные контрольного среза в целом свидетельствуют о том, что специально созданные условия психокоррекционного воздействия привели к тому, что у младших школьников с легкой умственной отсталостью сформировались представления о феномене социальной ответственности. Их представления об ответственном поведении стали более дифференцированными и осознанными, о чем свидетельствуют данные беседы и ответы детей на уточняющие вопросы, которые стали более точными и развернутыми (Таб.21,22) [110].

Заметную положительную динамику регуляционного компонента можно было наблюдать у третьеклассников в том, что они самостоятельно поддерживали порядок на своем рабочем месте, могли контролировать свои эмоциональные

переживания, связанные с неудачами, с интересом выполняли поручения, откликались на просьбы (при $p < 0,05$) [110].

Таблица 21

Динамика показателей основных компонентов социальной ответственности
второклассников с легкой умственной отсталостью (в %)

Уровни	I			II			III			IV		
	до	после	кг	до	после	кг	до	после	кг	до	после	кг
Когнитивно-оценочный	0	0	0	20	30	20	35	35	30	45	35	50
Эмоционально-мотивационный	0	0	0	15	25	15	30	35	40	55	40	45
Действенно операционный и регуляционный	0	0	0	10	20	10	40	45	40	50	35	50

Таблица 22

Динамика показателей основных компонентов социальной ответственности
третьеклассников с легкой умственной отсталостью (в %)

Уровни	I			II			III			IV		
	до	после	кг	до	после	кг	до	после	кг	до	после	кг
Когнитивно-оценочный	0	0	0	15	35	20	50	40	45	35	15	35
Эмоционально-мотивационный	0	0	0	15	20	10	40	50	45	45	30	45
Действенно операционный и регуляционный	0	0	0	15	25	15	45	40	40	40	35	45

Обобщенный анализ полученных результатов обучающего эксперимента (рис.14) выявил у большинства второклассников экспериментальной группы третий уровень социальной ответственности (45%). У 20% детей этой группы был отмечен второй уровень, при этом сократилось количество учащихся, имеющих четвертый уровень (до 35%), в то время как в контрольной группе этот уровень отмечался у 50% второклассников и 45% третьеклассников [110].

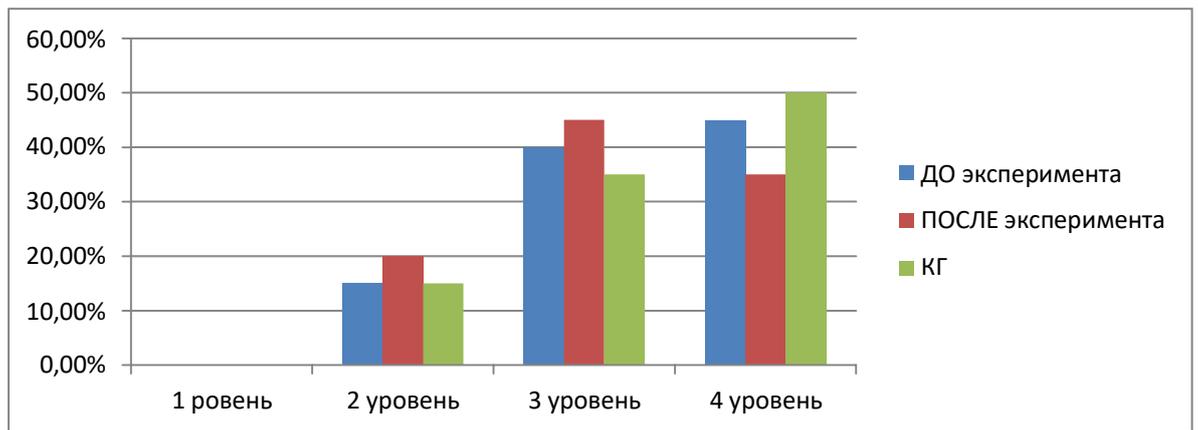


Рис. 14. Интегративные уровневые характеристики сформированности социальной ответственности у второклассников (в %).

Важно отметить, что положительный эффект обучающего эксперимента по-разному проявился и в изучаемых параметрах социальной ответственности (взаимодействие с самим собой, взаимодействие с другими людьми, взаимодействие с окружающими предметами, взаимодействие с неживой и живой природой) [184].

По данным контрольного эксперимента 30% третьеклассников (Рис.15) были отнесены ко второму уровню – уровню неустойчивой ответственности.

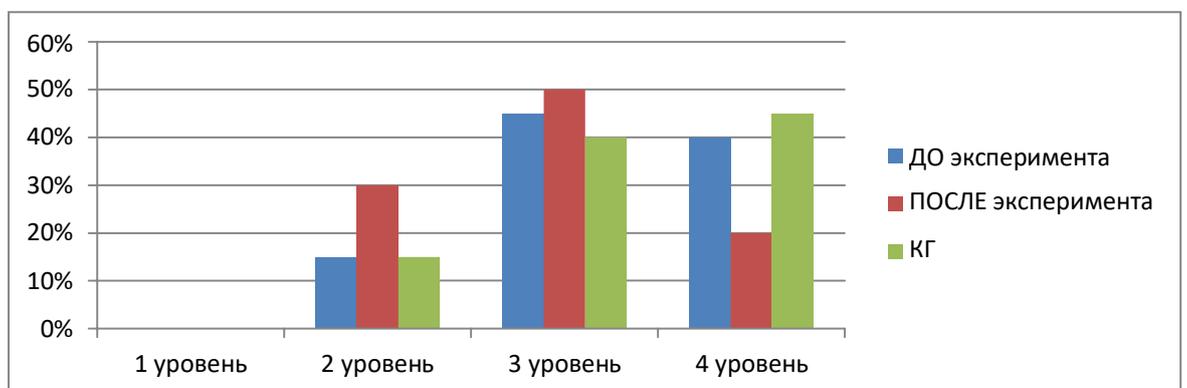


Рис. 15. Интегративные уровневые характеристики сформированности социальной ответственности у третьеклассников (в %).

Преобладание третьего, порогового уровня сформированности действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности проявилось в трех параметрах: взаимодействие с собой, с другими и с предметами [184]. Так, у большинства детей экспериментальной группы умение заботиться о себе наблюдалось периодически. Школьники, обучающиеся во 2-м классе, все еще не всегда могли самостоятельно переодеться, им трудно было самостоятельно

соблюдать правила личной гигиены, им все еще необходима внешняя контролирующая помощь.

У третьеклассников после проведенной комплексной психокоррекционной работы выполнение этих действий и операций происходило с большей долей самостоятельности, что говорит о возросшей у детей способности к саморегуляции. Кроме того, у школьников можно было наблюдать проявление интереса к результату деятельности, волнение за успех дела, за положительный результат выполнения поручения, эмоцию радости при успешном завершении задания. Важно отметить, что после проведенного обучения многие дети могли оценить свой поступок с позиции нравственной нормы.

Анализ полученных результатов формирующего эксперимента позволил представить обобщенную сравнительную характеристику сформированности социальной ответственности у детей ЭГ и КГ (рис. 16).

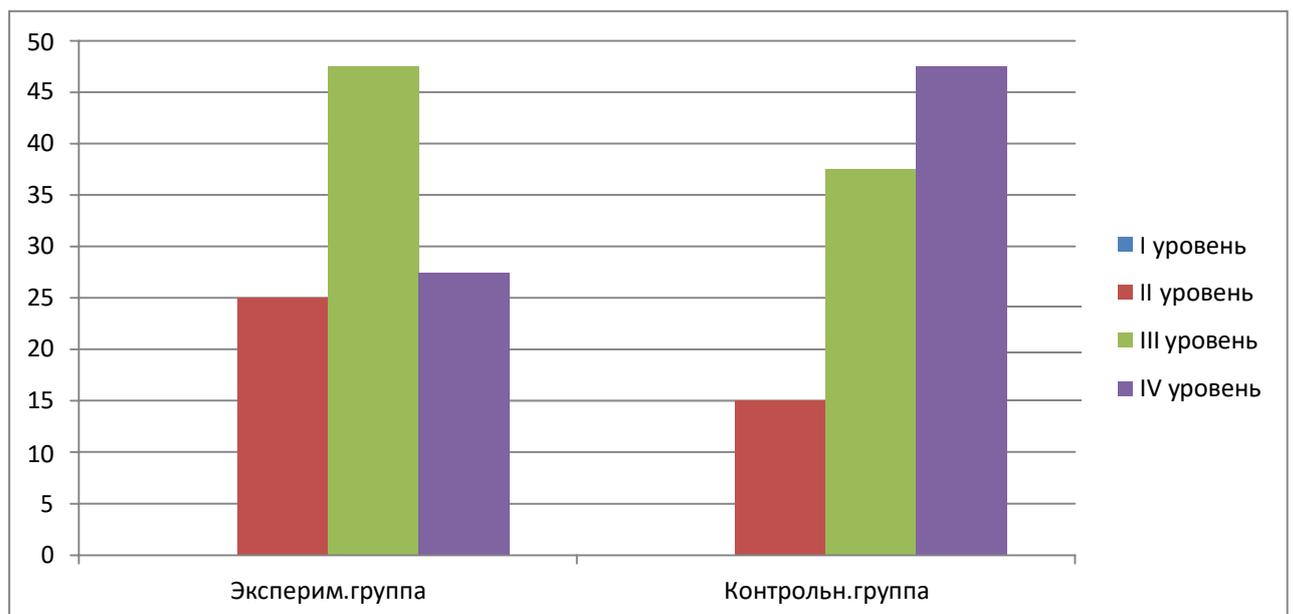


Рис. 16. Распределение младших школьников ЭГ и КГ в соответствии с уровнями социальной ответственности по итогам контрольного эксперимента(в %).

Данные контрольного эксперимента позволяют говорить о положительном эффекте проведенного обучающего эксперимента за счет специально созданных условий и содержания коррекционно-развивающей работы. У большинства младших школьников экспериментальной группы был выявлен III-пороговый

уровень социальной ответственности (47,5%) (рис.16). В контрольной группе данный уровень был обнаружен у 37,5% учащихся (при $p \leq 0,05$). При этом значительно сократилось количество учащихся, имеющих IV - допороговый уровень социальной ответственности (27,5%), в то время как в контрольной группе он был диагностирован почти у половины школьников (47,5%) [184].

Заметная положительная динамика отмечается у младших школьников экспериментальной группы, отнесенных ко II - неустойчивому уровню социальной ответственности (25%), в КГ он составляет только 15% (при $p \leq 0,05$) [184].

Необходимо отметить, что первого уровня (устойчивой ответственности) нам не удалось обнаружить у участников экспериментальных групп, что вполне объяснимо. Такой сложный феномен личностного развития как социальная ответственность требует систематического, целенаправленного и длительного комплексного формирования у детей с легкой умственной отсталостью [184].

С помощью непараметрического метода углового преобразования Фишера (ϕ^*) нам удалось выявить улучшение показателей, достоверность перехода на более высокий уровень проявлений социальной ответственности у младших школьников экспериментальных групп (IV уровень - в случае независимых выборок F эмпирическое (1,79) значительно превышает F критическое (1,58) [184].

Можно говорить об эффективности разработанной и апробированной в процессе экспериментального обучения системной комплексной работы по формированию социальной ответственности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями [184].

Выводы по главе 3

Сравнительный анализ данных контрольного эксперимента, проведенного по итогам специально организованной психокоррекционной работы по формированию социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью, позволил сделать следующие выводы:

1. Формирование такого сложного личностного образования как социальная ответственность требует систематической специально организованной комплексной психокоррекционной работы с детьми в условиях системы сопровождения их развития и образования.
2. Целью обучающего эксперимента явилось формирование представлений об ответственности и ответственном поведении, позиции принятия личной ответственности за порученное дело, навыков ответственного поведения в ситуациях взаимодействия с собой и другими, с окружающими предметами и социальной средой, с природой.
3. Специально организованная комплексная коррекционная работа в ходе формирующего эксперимента включала взаимодействие учащихся, психолога, педагогов и родителей детей. При разработке программы учитывались все выделенные компоненты социальной ответственности: эмоционально-мотивационный, когнитивно-оценочный, действенно-операционный и регуляционный, которые актуализировались во всех сферах взаимодействия ребенка: с самим собой, с окружающими людьми, с предметами и с природой.
4. Основным методом психокоррекционной работы, направленной на формирование социальной ответственности как личностного образования, выступал метод моделирования ситуаций социального взаимодействия, в основе которого лежал механизм формирования социально ответственного поведения, связанный со способностью детей к подражанию, эмоциональному «заражению» привлекательным примером просоциального

действия. Активно использовались эмоциональная поддержка взрослого, вербальное закрепление формирующейся модели ответственного действия посредством обсуждения и проработки в сюжетно-ролевой игре, других видах деятельности и взаимодействия с детьми.

5. Основным достижением проведенного обучающего эксперимента можно считать заметное увеличение количества учащихся, обнаруживающих возросшую личностную мотивацию к проявлению социально ответственного поведения. Проявления социально ответственного поведения возросли преимущественно в бытовой сфере, и связаны, в первую очередь, с желанием детей помочь своим близким, с их готовностью прийти на помощь окружающим, что может стать основой формирования социальной ответственности у детей в ходе дальнейшей реализации психокоррекционной работы в данном направлении.
6. Успешность становления осознанного социально ответственного поведения у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями напрямую связана с эмоциональной включенностью и желанием подражать привлекательному для ребенка образцу ответственного поведения, демонстрируемого и эмоционально поддерживаемого значимым взрослым, с последующим присвоением образца поведения в процессе моделирования и разыгрывания ситуаций социального взаимодействия. При этом моделируемые действия всегда должны иметь словесное подкрепление.
7. Одним из основных условий при формировании социальной ответственности у детей с легкой умственной отсталостью выступает активное командное участие в психолого-педагогическом процессе педагогов и родителей детей, которые выступают для него образцами той или иной модели ответственного поведения.
8. Полученные в ходе контрольного эксперимента данные свидетельствуют о положительной динамике в формировании такого личностного качества детей как социальная ответственность у участников экспериментальной группы: представления о социальной ответственности у многих детей стали

более точными и дифференцированными, дети проявляли желание помочь другим, возросло умение отвечать за проступок и объяснять последствия своих действий. Многие стали лучше контролировать свои импульсивные эмоциональные проявления на собственные неудачи или негативные оценки других; научились оценивать результаты своих действий, действий других с позиции ответственности и самостоятельности. У многих участников эксперимента отмечается возросший уровень самостоятельности при выполнении правил личной гигиены. Большинство детей проявляют готовность своевременно приступить к выполнению задания, деятельности, слышат и выполняют просьбу взрослого.

9. Третьеклассники более успешно и систематически научились поддерживать порядок на своем рабочем месте, чистоту в классе, проявлять бережное отношение к окружающей обстановке; дети также напоминали своим одноклассникам о необходимости убрать вещи, приносили потерянные принадлежности; часть третьеклассников научилась самостоятельно и более целенаправленно добиваться необходимого результата при выполнении поручения; ученики были внимательны, сопереживали своим товарищам в тех ситуациях, когда у тех возникали затруднения, и им требовалась помощь, подсказывали способы решения проблемы; обнаруживали начальное понимание значения собственной ответственности при выполнении общего дела; дети чаще стали рассказывать о своих домашних питомцах, об уходе и заботе о них, показывали их фотографии, проявляли эмоциональное переживание в случае болезни или потери домашнего любимца [110].
10. Для младших школьников с легкой умственной отсталостью важным условием формирования социальной ответственности остается оценка и мнение значимого взрослого, им необходима эмоциональная поддержка и поощряющая помощь взрослого: педагога и/или родителей.
11. Важным результатом реализованного обучающего эксперимента явилось то, что удалось привлечь внимание родителей к проблеме ответственности

детей, упорядочить и дополнить их представления, уточнить понимание важности формирования социальной ответственности у детей в младшем школьном возрасте, значительную часть из них включить в командную коррекционно-развивающую работу с детьми.

12. Комплексная психокоррекционная работа, объединяющая детей, педагогов и родителей, способствует формированию важного личностного образования у младших школьников с легкой умственной отсталостью - социальной ответственности, повышает их жизненную и социальную компетентность.

Заключение

Вопрос формирования социальной ответственности у детей с интеллектуальными нарушениями может показаться трудноразрешимым. Возможно, именно поэтому психокоррекционное и педагогическое воздействие по формированию этого личностного образования у младших школьников с легкой умственной отсталостью в школах и классах на сегодняшний день не является целенаправленно организованным процессом. Как показывает практика, а также результаты проведенного констатирующего эксперимента, работа в этом направлении сводится к беседам педагога или психолога о правилах «хорошего» и недопустимости «плохого» поведения ребенка. Что касается работы с родителями, то она и вовсе фрагментарна, обсуждение проблемы формирования ответственности у детей перекрывается решением вопросов успеваемости и поведения [111].

Поскольку у детей с легкой умственной отсталостью слабость познавательной активности сочетается с низким уровнем волевой и эмоциональной направленности на достижение результата деятельности, специально организованная комплексная работа, разработка эффективных технологий, направленных на формирование осознанного социально ответственного поведения у младших школьников должна основываться на выверенных методологических и методических подходах. Формирующие мероприятия должны быть привлекательны для ребенка и нести в себе заряд эмоциогенности с тем, чтобы демонстрируемая взрослым модель ответственного действия, как психологическое средство его формирования, вызвала желание у ребенка подражать этому действию. При этом значимо подкрепление словом, объяснение ребенку смысла и значения для него и окружающих переживаемого события и совершаемого ответственного действия, а также многократное вариативное повторение и закрепление его в различных ситуациях социального взаимодействия.

Становление осознанного социально ответственного поведения происходит в период начального школьного обучения, а именно - в младшем школьном

возрасте. Сложность структуры феномена социальной ответственности проявляется в том, что она включает в себя несколько компонентов: эмоционально-мотивационный, когнитивно-оценочный, действенно-операционный и регуляционный.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что все компоненты социальной ответственности как личностного образования младших школьников с интеллектуальными нарушениями отличаются крайней недостаточностью. Это проявляется в несформированности у них представлений об ответственности и социально ответственном поведении, в отсутствии стремления к самостоятельности при выполнении значимой деятельности, в эмоциональном безразличии при невыполнении задания, в неумении оценить свой или чужой поступок. Все действия детей и деятельность в целом требуют систематического внешнего контроля со стороны взрослого.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента было разработано содержание экспериментального обучения, направленного на формирование и коррекцию выделенных нами компонентов социальной ответственности.

При разработке содержания обучающего эксперимента мы опирались на следующую методологическую позицию отечественной психологии: ответственность как личностное образование зарождается и развивается через отношения со значимыми близкими, вначале посредством эмоционального присоединения к действиям взрослого, затем наблюдения и желания подражать, и лишь после этого путем упражнения переходит в систему внутреннего отношения ребенка с собой и с другими. Это налагает определенные требования к условиям воспитания ребенка, а также поведению и деятельности окружающих ребенка взрослых.

Содержание коррекционно-развивающих мероприятий предусматривало развитие всех компонентов сложной структуры многокомпонентного личностного образования, каким является социальная ответственность. Особое внимание в ходе обучения уделялось моделированию и разыгрыванию ситуаций социального

взаимодействия через сюжетно-ролевую игру, других видов деятельности с активным использованием диалога, вербальных и невербальных средств общения. Развивающие мероприятия строились с учетом положения теории личностно-ориентированного подхода, говорящего о том, что проявления социальной ответственности у ребенка тогда закрепляются, когда становятся востребованными жизненной ситуацией. Поэтому учитывалось, что любое проявление ответственности, ответственного поведения должно быть понято и осознано ребенком и иметь для него доступный личностный смысл.

Психокоррекционные мероприятия, направленные на формирование социальной ответственности, реализовывались при активном участии семьи ребенка, от чего в значительной степени зависела результативность коррекционных воздействий.

Специальное внимание уделялось формированию у ребенка собственной активной ответственной позиции в ходе взаимодействия с окружающими людьми и средой, взрослые замечали и поощряли даже самое незначительное проявление ответственного поведения ребенка.

На основе полученных результатов проведенного диссертационного исследования, которые подтверждают и конкретизируют предложенную гипотезу, мы можем сформулировать следующие **выводы**:

1. На основе анализа теоретических аспектов проблемы исследования выработана концептуальная позиция, определяющая психологическое содержание и структуру феномена социальной ответственности как многокомпонентного личностного образования, источником и индикатором зрелости которого выступает социально ответственное поведение.
2. На основе обозначенной позиции была разработана методика комплексной диагностики степени сформированности социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью.
3. Обобщение данных констатирующего этапа исследования позволило определить качественные типологические особенности социальной ответственности младших школьников экспериментальных групп и групп

сравнения, и выделить на их основе четыре уровня (варианта) ее сформированности: допороговый, пороговый, неустойчивый и устойчивый.

4. Большинство испытуемых с легкой умственной отсталостью обнаружили допороговый и пороговый уровни социальной ответственности, свидетельствующие о крайней недостаточности их жизненной и социальной компетентности, существенно ограничивающей возможности их социальной адаптации.
5. Выявлены *общие особенности* становления социальной ответственности у младших школьников: преимущественная опосредованность развития начальных форм социальной ответственности взаимодействием со значимыми взрослыми (родителями и педагогами) в условиях учебной деятельности.
6. Более точные и дифференцированные представления об ответственности, большая степень осознанности навыков ответственного поведения, более высокая мотивированность, успешность и самостоятельность в выполнении своих обязанностей и поручений взрослого отмечаются у нормально развивающихся младших школьников и у большинства их сверстников с ЗПР.
7. На основе качественного анализа представлено детализированное описание специфических особенностей социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью, проявляющихся во всех компонентах структуры изучаемого личностного образования: эмоционально-мотивационном, когнитивно-оценочном, действенно-операционном и регуляционном.
8. Определены условия достижения устойчивой положительной динамики в становлении у детей социальной ответственности: учет типологических вариантов становления социальной ответственности у разных категорий младших школьников; командная работа, объединяющая детей, педагогов и родителей, их готовность к осмысленным и согласованным действиям; комплексная систематическая коррекционная работа в различных форматах

и ситуациях образовательного процесса: в урочной и неурочных видах деятельности, в специальных психокоррекционных занятиях, в семье; использование средств и методов коррекционного воздействия, соответствующих возрасту и интеллектуальным возможностям детей.

9. Основу психокоррекционной работы должно составлять особым образом организованное моделирование ситуаций социального взаимодействия как базовое психологическое средство формирования социально ответственного поведения у учащихся с легкой умственной отсталостью. Актуализация механизмов его формирования обеспечивается эмоциональной привлекательностью модели ответственного действия, демонстрируемого взрослым.
10. Результаты контрольного эксперимента доказывают эффективность разработанной системы коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование социальной ответственности как многокомпонентного личностного образования у младших школьников с легкой умственной отсталостью, способствующего повышению их жизненной и социальной компетентности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская - М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Проблема исследования индивидуального сознания / К.А. Абульханова-Славская, М.И. Воловикова, В.А. Елисеев // Психологический журнал. – 1991, № 4. – С. 27–40.
3. Абульханова-Славская К.А. Типология личности и гуманистический подход / К.А. Абульханова-Славская // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995. – С. 27–48.
4. Агавелян О.К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития / О.К. Агавелян. - Челябинск: Издатель Татьяна Лурье, 1999. - 356 с.
5. Ананьев Б.Г. Индивидуальное и социальное в общении / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды: ч. 2. / В.П. Лисенкова, Н.В. Кузьмина. - М.: Педагогика, 1980. - С. 47-50.
6. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б.Г. Ананьев. – М.: Директ – Медиа, 2008. – 134 с.
7. Андреева Г.М. Социальная психология сегодня: поиски и размышления / Г.М. Андреева; Отв.ред. О.В. Краснова. - М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. – 159 с.
8. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина. - Москва: ВЛАДОС, 2018. – 143 с.
9. Бандура А. Принцип социального научения / А. Бандура, Р. Уолтерс // Современная зарубежная социальная психология / Под ред. Г.М. Андреевой. - М.: Изд-во МГУ, 1984. – С.55-60
10. Бебчук М. Помощь семье: психология решений и перемен / М. Бебчук, Е. Жуйкова – М.: Независимая фирма «Класс», 2015. – 312 с.
11. Белов А.В. Социальная ответственность: содержание и механизмы реализации: автореф.дисс ...канд.философ.наук: 09.00.11 / Белов Алексей Вячеславович; Волгогр. гос. ун-т.; науч.рук. С.Б. Токарева - Волгоград, 2011. –

148 с.

12. Бергсон А. Избранное. Сознание и жизнь / А. Бергсон; пер.с фр. 2-изд. - М.; Спб.: Центр гуманитарных инициатив, 2016. – 400 с.
13. Бердяев Н.А. Философия неравенства / Н.А. Бердяев. - Москва: ИМА - пресс, 1990. – 285 с.
14. Бодалев А.А. Психология межличностного общения / А.А. Бодалев. – Рязань, 2002. — 90 с.
15. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.
16. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
17. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / Под.ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - 4-е изд., расш. - М.: АСТ; Спб.: Прайм- Еврознак, 2009. – 811с. Режим доступа: https://gufo.me/dict/psychologie_dict/%D0%9F%D0%A0%D0%98%D0%92%D0%AB%D0%A7%D0%9A%D0%90 (дата обращения: 13.01.2021)
18. Большой современный толковый словарь русского языка: официальный сайт. - Slovar.cc. - URL: <https://slovar.cc/rus/tolk/69979.html> (дата обращения: 22.02.2021)
19. Борисова Т.С. Ответственность – качество «родом из детства» / Т.С. Борисова // Народное образование. - 2010. - № 5. – С. 246-251.
20. Борцова М.В. Факторы становления начальных форм ответственности личности: теоретический аспект: монография. / М.В. Борцова. – Славянск-на-Кубани: Изд.центр СГПИ, 2007. – 125 с.
21. Буре Р.С. Теория и методика воспитания у детей нравственно-волевых качеств в детском саду: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01. – Теория и история педагогики / Буре Роза Семеновна; М-ва, 1986. – 37 с.
22. Бурлачук Л. Ф. Словарь справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук,

С. М. Морозов. - СПб.: Питер-Ком, 1999. – 528 с.

23. Буторина Т.С. Ломоносовский период в истории русской педагогической мысли XVIII века / Т.С. Буторина. – Изд-во, 2005. – 298 с.

URL:<http://lomonosov.niv.ru/lomonosov/nauchnaya-kritika/butorina-pedagogicheskaya-mysl/teoriya-i-praktika.htm> (дата обращения: 04.02.2023)

24. Валлон А. От действия к мысли: Очерк сравнительной психологии / А. Валлон; перевод с фр. Е.К.Андреевой и Ю.А.Жуковой. – Москва: Изд-во иностр.лит., 1956. – 238 с.

25. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.

26. Веракса Н.Е. Детское развитие: две парадигмы / Н.Е. Веракса // Культурно-историческая психология. Том 4, 2018. – №2. – С.102-104.

27. Ветошкин А.П. Духовно-нравственный путь развития России: монография / А.П. Ветошкин, М.Ю. Быков – М.: Проспект, 2019. – 245 с.

28. Воронкова В.В. Эмоционально-волевые процессы умственно отсталых детей / В.В. Воронкова. – М.: Гардарика, 2005. – 432 с.

29. Выготский Л.С. Лекции по педологии / Л.С. Выготский. - Ижевск: Изд. Удм. Ун-та, 1996. – 303 с.

30. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский – СПб.: Лань, 2003. — 654 с.

31. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский / Под.ред. В.В. Давыдова. — М., АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671 с.

32. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. – 1136 с.

33. Выготский Л.С. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

34. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО, 2003. - 501 с.

35. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 -ти т., Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский/ Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982.

– 504 с.

36. Газизова Ф.С. Формирование самостоятельности и ответственности у детей старшего дошкольного возраста / Ф.С. Газизова, Г.Г. Бадретдинова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 4-2. – С. 64-67.

37. Гамезо М.В. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития / М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Л.М. Орлова. – М., – Воронеж, 1998. – С. 132-242.

38. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – Москва: АСТ; Астрель, 2007. – 238 с.

39. Гольбах П. Избранные произведения: Т 2. / П. Гольбах. – М.: Мысль, 1963. – 563 с.

40. Гончарова Е.Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.Н. Гончарова, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Н.Н. Малофеев // Альманах. – 2009. - №13. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-13> (дата обращения: 29.02.2024)

41. Гроголева О.Ю. Типологические особенности и детерминанты ответственности в младшем школьном возрасте / О.Ю. Гроголева. – Омск, 2005. – 23 с.

42. Гулевская А.Ф. Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей: специальность 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Гулевская Альфия Фаиловна; – Комсомольск-на-Амуре, 2010. – 21 с.

43. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Кн. 1: Общее введение в чистую феноменологию / Э. Гуссерль; пер. с нем. А.В. Михайлова. – М.: Академический проект, 2009. – 489 с.

44. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [в 4 ч] / В.И. Даль. – Москва: Изд-во общества любителей Российской словесности, 1863. – 627 с.

45. Дементий Л.И. Воспитание ответственности в дошкольном и младшем школьном возрасте / Л.И. Дементий, О.Ю. Гроголева // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. - № 5. – С. 562-564.
46. Дементий Л.И. Ответственность и индивидуальность: постановка и исследование проблемы / Л.И. Дементий // Теоретические и эмпирические исследования активности личности. – Омск, 2001. – 210 с.
47. Дементий Л.И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: специальность 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии]: автореферат диссертации на соискание ученой степени д-ра психол. наук / Дементий Людмила Ивановна; Москва госуд. ун-т высшей школы экономики. – М., 2005. – 45 с.
48. Дементий Л.И. Типология ответственности личности [Текст] / Л.И. Дементий // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995. – 320 с.
49. Джайнотт Х. Родители и дети / Х. Джайнотт; пер.с англ. И.Ю. Истратовой. – М.: Знание. – 1986. – 96 с.
50. Джидарьян И. А. Психология общения и развития личности / И.А. Джидарьян // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 127-158.
51. Дмитриева Е.Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза: монография / Е.Е. Дмитриева. – Н.Новгород: НГПУ, 2004. – 258 с.
52. Добровольская Т.А. Как живет семья с нетрудоспособным? / Т.А. Добровольская, Н.Б. Шабалина // Социологические исследования. – 1994. – № 8-9. – С. 133-136.
53. Дыбина О.В. Предметный мир как средство формирования творчества у детей: монография / О.В. Дыбина. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.
54. Забрамная С.Л. Развитие ребенка – в ваших руках: Книга полезных советов для родителей, воспитателей, учителей. Психологов, дефектологов. Серия «школа

для всех» / С.Л. Забрамная, О.В. Боровик – М.: Новая школа, 2000. – 160 с.

55. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века: Приложение: Дневник Е. К. Грачевой. / Х.С. Замский — М.: НПО «Образование», 1995. — 400 с.

56. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. / Л.В. Занков – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.

57. Западная философия XX века: научная электронная библиотека: сайт. Москва, 2000 - 20. – URL: http://libraryno.ru/1-1-zapadnaya-filosofiya-xx-veka-magai_filosofia2008/ (дата обращения 15.06.2020)

58. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. [В 2-х т]. Т.1: Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец; ред. В.В. Давыдов, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика. – 1986. – 320 с.

59. Заширинская О.В. Семья и ребенок с трудностями в обучении / О.В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2010. – 214 с.

60. Здравомыслов А. Г. Поле социологии в современном мире / А.Г. Здравомыслов – М.: Логос, 2010. – 410 с.

61. Зейгарник Б.В. Патопсихология: учебник для вузов / Б.В. Зейгарник; 3-е изд. – Москва: Изд. Юрайт, 2024. – 367 с.

62. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – СПб.: ПИТЕР, 2006. – 208 с.

63. Иванов Е.С. Этиопатогенез нарушений поведения у учеников вспомогательной школы / Е.С. Иванов, Л.М. Шипицына // Дефектология. – 1989. – №1. – С. 20-23.

64. Иванов Е.С. Особенности личности умственно отсталых подростков с синдромом гиперактивности / Е.С. Иванов // Вестник Санкт-Петербургского университета / Ред. Н.М. Кропачев, И.А. Горлинский, Н.Г. Скворцов. – 2009. – Выпуск 4, серия 12 – декабрь 2009. – С. 241-246.

65. Ильин И.А. Путь к очевидности. / И.А. Ильин – М.: ДАРЪ, 2017. – 352 с.

66. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2009. — 576 с.

67. Инденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности: специальность 19.00.10 – Коррекционная психология: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Елена Леонидовна Инденбаум. – Москва, 2011. – 353 с.
68. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2003. – 389 с.
69. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.
70. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: Структура, динамика, принципы коррекции: специальность 19.00.13 – психология развития, акмеология: диссертация на соискание ученой степени д-ра психол.наук / Карабанова Ольга Александровна. – Москва, 2002. – 379 с.
71. Кашапова Г.И. Ответственность как социально-психологический феномен и уровни её развития / Г.И. Кашапова // Казанский педагогический журнал. – 2012. – №1. – С. 110-116.
72. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки: перевод с английского / Роберт С. Бернс, С. Хогвард Кауфман. – Москва: Смысл, 2003. – 142 с.
73. Климова К.А. О формировании ответственности у детей 6-7 лет / К.А. Климова // Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. – М., 1968. – 353 с.
74. Колотыгина Е.А. Особенности эмоционального развития умственно отсталых младших школьников, находящихся в разных социальных условиях / Е.А. Колотыгина // Дефектология – 2008. – №1. – С. 66-70.
75. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский Я.А. – Санкт-Петербург: Ред.журн. Семья и школа, 1875-1877. - 312с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003605711> (дата обращения: 17.07.2019)
76. Кондратьев М.Ю. Азбука социального психолога-практика / М.Ю.Кондратьев, В.А. Ильин. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.
77. Коноваленко С.В. Коммуникативные способности и

социализация детей 5-9 лет / С.В. Коваленко. – М.: «Издательство Гном и Д», 2001. – 48 с.

78. Концепция развития обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей ред. Н.Н. Малофеева. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с.

79. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. – Москва: Perse, 2002. – 191 с.

80. Коробейников И.А. Категория социализации в проблемном поле дефектологии / И.А. Коробейников // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции (20–21 марта 2020 г., Иркутск). – Иркутск: Издательство ИГУ, 2020. – С. 8-17.

81. Коробейников И.А. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде / И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // Клиническая и специальная психология. – 2021. Том 10. №2. – С. 239-252.

82. Котырло В.К. Формирование волевого поведения у дошкольников / В.К. Котырло. – Киев: Рад. шк., 1971. – 200 с.

83. Кристенсен О.К. Поиски равенства / О.К. Кристенсен, К. Томас, Р.Дрейкус // Помощь родителям в воспитании детей. – М.: Прогресс, 1992. – С.41-62.

84. Крулехт М.В. Воспитание ответственности и социально ответственного поведения в период дошкольного детства (к постановке проблемы исследования) / М.В. Крулехт, Н.Б. Антонова // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. – 2022. – № 1. – С. 14-26.

85. Кузьмайте Л.И. Некоторые особенности личностных взаимоотношений у умственно отсталых детей младших классов / Л.И. Кузьмайте // Дефектология. – 1970. – № 3. – С. 30-35.

86. Лаврентьева О.А. Формирование социальной ответственности подростков в жизнедеятельности школы: специальность 13.00.01 — Общая педагогика, история

педагогике и образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лаврентьева Олеся Алексеевна. – Красноярск, 2016. – 24 с.

87. Леонтьев А.А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие: К обоснованию «педагогике сотрудничества» / А.А. Леонтьев // Вестник высшей школы. – 1989. – № 11. – С. 39-48.

88. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.

89. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2009. – 426 с.

90. Лисина М.И. Общение детей со взрослыми и сверстниками. Общее и различное / М.И. Лисина // Исследование по проблемам возрастной и педагогической психологии. – М., 1980. – С. 35-43.

91. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1980. – С. 36-46.

92. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов; под ред. Ю.М. Забродина, Е.В. Шорохова. – М.: Издательство «Наука», 1984. – 226 с.

93. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида / Б. Ф. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976. – С. 64-93.

94. Лопатина О.С. Воспитание ответственности за свои поступки у детей дошкольного возраста / О.С. Лопатина // Детство, открытое миру: материалы Всероссийской научно-практической конференции (25 февраля 2020 г, Омск). – Омск, 2020. – С. 17-21.

95. Лубовский В.И. «Врастание в культуру» ребенка с нарушениями развития / В.И. Лубовский // Культурно-историческая психология. Том 2. – 2006. – №3. – С. 3–7.

96. Лютова Е.К. Тренинг общения с ребенком / Е.К. Лютова Г.Б. Моница. –

СПб.: Изд. «Речь»; ТЦ Сфера, 2001. – 176 с.

97. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб., 1996. – 510 с.

98. Макаров И.В. Лекции по детской психиатрии / И.В. Макаров. – СПб.: Речь, 2007. – 293 с.

99. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.

100. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей-инвалидов с умственно отсталостью / А.Р. Маллер // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – №1. – С.38-40.

101. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.

102. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.

103. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. – СПб.: Речь, 2006. – 150 с.

104. Матасов Ю.Т. Развитие мышления умственно отсталых школьников: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология»: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Матасов Юрий Тимофеевич. – СПб, 1997. – 332 с.

105. Матвеева Н.Б. Социальная адаптация учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида / Н.Б. Матвеева, Е.С. Погостина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. - № 3. – С. 47- 54.

106. Матюхина М.В. К изучению ответственности как свойства целостной личности школьника / М.В. Матюхина, С.Г. Ярикова // Теоретико-методологические основы учебно-воспитательного процесса в школе и вузе. – Волгоград, 1984. – С.115-129.

107. Мачихина В.Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе – интернате / В.Ф. Мачихина /Под ред. В.П. Провоторова. – М.: Просвещение, 1978 – 125 с.

108. Медникова Л.С. Развитие пространственно-временной организации

- деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: монография / Л.С. Медникова. – Санкт-Петербург: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. – 347 с.
109. Медникова Л.С. Основы специальной психологии: учебно-метод.пособие / Л.С.Медникова, О.В. Вольская. – СПб.: Владос Северо-Запад, 2012. – 144 с.
110. Медникова Л.С. Роль семьи в формировании социальной ответственности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / Л.С. Медникова, Ю.С. Феоктистова // Дефектология. – 2020. - №6. – С.24 – 33.
111. Медникова Л.С. Формирование социальной ответственности и социально ответственного поведения у младших умственно отсталых школьников. Сообщение 1 / Л.С. Медникова, Ю.С. Феоктистова // Дефектология. – 2022. – №4. - С.14 – 20.
112. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Под ред. Е.О. Смирновой. – Москва-Воронеж: НПД МОДЭК, – 2001. – 239 с.
113. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью / Н.А. Минкина. – М.: Просвещение, 1990.– 167 с.
114. Мирский С.Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении: монография / С.Л. Мирский; - НИИ дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1990. – 154 с.
115. Молчанов С.В. Проблема формирования внутренней ответственности в трудах П.Я. Гальперина / С.В. Молчанов // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 3(27). – С.136-143.
116. Морозкина Т.В. Формирование внутренней ответственности (на материале дежурства школьников по классу): специальность 19.00.07. «Педагогическая психология»: диссертация на соискание кандидата психологических наук / Морозкина Татьяна Васильевна. – Москва, 1984. – 175с.
117. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – СПб.: ПИТЕР, 2004. – 348 с.
118. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2002. – 456 с.
119. Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка / В.С. Мухина //

Психологический журнал. – 1980. – № 3. – С. 43-53.

120. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека и психологическая наука в СССР Т. 2 / В.Н. Мясищев. – М.: АПН РСФСР, 1960. – С. 110-125.

121. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОД ЭК», 1995. – 356 с.

122. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. / В.Н. Мясищев. - Ленинград: Ленинградский университет, 1960. – 426 с.

123. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2006. – 392 с.

124. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6—7 лет / Н.И. Непомнящая. — М.: Педагогика, 1992. — 160 с.

125. Ницше Ф. Человеческое, слишком человеческое: книга для свободных умов / Ф. Ницше; науч. ред. и авт. предисл. и примеч. К. А. Свасьян; пер. С. Л. Франк. - Москва: Академический проект, 2007. – 327 с.

126. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. / Р.В. Овчарова – М.: «Просвещение», 1996. – 135 с.

127. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов / Под общ.ред. Л.И. Скворцова, – 28-е изд.перераб. – Москва: Мир и образование, 2015. – 1375 с.

128. Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии / В. Оклендер; пер. с англ. — М.: Независимая фирма Класс, 1997. — 336 с.

129. Омарова П.О. Формирование общения у умственно отсталых учащихся первых классов в условиях социально-психологического тренинга: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата псих. наук / Омарова Патимат Омаровна. – Махачкала, 1999. – 175 с.

130. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И. Шиф. – М.: Просвещение, 1965. – 342 с.

131. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры /М.А. Панфилова – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2005. – 160 с.
132. Парыгин Б.Д. К вопросу о структуре социально-психологического общения / Б.Д. Парыгин // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. — Л., 1970. – С. 23-29.
133. Певзнер М.С. Динамика развития детей-олигофренов / М.С. Певзнер, В.И. Лубовский. – М.: АПН, 1963. – 222 с.
134. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В.Г. Петрова. – М.: Просвещение, 1968. – 158 с.
135. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально- психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
136. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 680 с.
137. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б.И. Пинский – М.: изд-во АПН РСФСР, 1962. – 320 с.
138. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы / Б.И. Пинский – М.: Просвещение, 1969. – 152 с.
139. Подшивалов В. Н. Социальная ответственность личности: философско-антропологический аспект: специальность 09.00.13 «Философия и антропология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Подшивалов Вячеслав Николаевич. – Екатеринбург, 2009. – 196 с.
140. Прядеин В.П. Жизненные проявления ответственности у школьников (Диагностика индивидуальных особенностей ответственности учащихся) / В.П. Прядеин // Учебный диалог в развивающем обучении: Информационное и мониторинговое обеспечение развивающего обучения. – Екатеринбург, 1998. – С. 55-57.
141. Прядеин В.П. Воспитание ответственности у подростков: научно-метод.пособие / В.П.Прядеин. – Сургут: РИО Сург. ГПУ, 2013. – 173 с.
142. Прядеин В.П. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности: специальность 19.00.01 – Общая психология, психология

- личности, история психологии: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Прядеин Валерий Павлович. – Екатеринбург, 1999. – 299 с.
143. Психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., Политиздат, 1990. – 494 с.
144. Психология мотиваций и эмоций / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман, – М.: ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. – 752 с.
145. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / Под ред. У.В. Ульенковой. – СПб.: Питер, 2007. – 304 с.
146. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов факультетов психологии / Составитель О.В. Защирина. – СПб.: Речь, 2004. – 432 с.
147. Развитие личности ребенка / Под ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
148. Раку А.И. Особенности положения умственно отсталого ребенка в семье / А.И. Раку /Под ред. В.И. Лубовского // Дефектология: научно-теоретический и методический журнал. – 1979. – №4. – С. 55 - 58.
149. Развитие нравственных качеств школьника / Сост. С.А. Бергер, Е.Е. Шилейко. – Минск: Красико-Принт, 2006. – 208 с.
150. Резникова Е.В. Особенности социального развития учащихся с умственной недостаточностью, вовлеченных в интегрированное обучение в общеобразовательной школе / Е.В. Резникова // Дефектология. – 2007. – № 4. – С. 26-32.
151. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013: №1155 (ред. от 17.02.2023) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2013. - №33. – ст.4377 URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения 19.08.2023)
152. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного

образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Министерства просвещения РФ от 24.11.2022: №1022 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2022. – № 46. – ст.8024 URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036> (дата обращения: 19.08.2023)

153. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014: №1599 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2013. - № 33. – ст.4377; 2014. - № 38. – ст.5096 URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1599/> (дата обращения 19.08.2023)

154. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федеральной адаптированной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): Приказ Министерства просвещения РФ от 24.11.2022: № 1026 // Собрание законодательства Российской Федерации. - 2008. - № 32. - ст.8024 URL:https://shkola100saratovr64.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/232/3433/

FAOOP_UO_dlya_detey_s_umstvennoy_otstalost_yu_.pdf (дата обращения 19.08.2023)

155. Российская Федерация. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Указ президента РФ от 04.08.2023 № 479-ФЗ – 5 с. - URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49666> (дата обращения: 10.08.2023).

156. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.

157. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – Учеб. пособие для студентов дефектолог. факультетов пед. инс-тов / С.Я. Рубинштейн. – М.: «Просвещение», 1970. – 199 с.

158. Сартан Г.Н. Тренинг самостоятельности у детей / Г.Н. Сартан. – М.: ТЦ «Сфера», 1998. – 128 с.

159. Самойленко Т.Г. Воспитание ответственности у младших школьников в учебно-воспитательном процессе / Т.Г. Самойленко. — М.: Пермь.: Изд-во Пермского госуниверситета, 1998. — 22 с.
160. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. — 1994. - №5. — С.16-21.
161. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. — СПб.: Речь, 2000. — 349 с.
162. Сидорова Т.Н. Исследование особенностей когнитивного и поведенческого компонентов социальной ответственности / Т.Н. Сидорова // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. — М., 1987. — С. 51-54.
163. Славина Л.С. Трудные дети. Избранные психологические труды / Л.С. Славина /Под ред. В.Э. Чудновского. — М.: Изд-во МПСИ, 2006. — 496 с.
164. Славина Л.С. Формирование у школьников первого класса ответственного выполнения учебных обязанностей / Л.С. Славина // Вопросы психологии. — 1956. — №4. — С. 96-105.
165. Смирнова А.Н. Воспитание умственно отсталого ребенка в семье / А.Н. Смирнова. — Москва: Просвещение, 1967. — 61 с.
166. Смирнова А.Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы / А.Н. Смирнова /Под ред. Х.С. Замского. — М.: «Просвещение», 1965. — 139 с.
167. Спиркин А.Г. Философия: учебник / А.Г.Спиркин. — М.: Издательство Юрайт, 2011. — 828 с.
168. Сорокоумова Е.А. Психолого педагогические аспекты становления ответственности младшего школьника поколения Z / Е.А. Сорокоумова, Н.Ю. Молостова, М.В. Ферапонтова // Педагогика и психология образования. — 2017. — №1. — С. 146-153.
169. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир / Е.В. Субботский — М.: Просвещение, 1991. — 207 с.
170. Субботский Е.В. Формирование морального действия у ребенка / Е.В.

Субботский // Вопросы психологии. - 1979. – № 3. – С.146-152.

171. Суровцева А.В. Воспитание воли ребенка в семье / А.В. Суровцева // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 3. – С. 8-17.

172. Сухинская Л.А. Возложение ответственности за успехи и неудачи в группах различного уровня формирования / Л.А. Сухинская // Вопросы психологии – 1978. – Выпуск 2. – С. 12-20.

173. Сухинская Л.А. Научно-методические основы лабораторного практикума по курсу общей психологии в высшей школе: Учеб. пособие / Л.А.Сухинская // М-во высш. и сред. спец. образования СССР. Днепропетр. гос. ун-т им. 300-летия воссоединения Украины с Россией. - Днепропетровск: [б. и.], 1974. - 52 с.

174. Толстикова О.Н. Факторы формирования мотивации учебной деятельности умственно отсталых младших школьников: специальность 19.00.10 – Коррекционная психология: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Ольга Николаевна Толстикова. – Санкт-Петербург, 2013. – 222 с.

175. Торшилова Е.М. Современные школьники: ценностные ориентации, предпочтения и вкусы: Результаты соц.-псих. исслед. / Е.М. Торшилова // Известия РАО. – 2001. – № 4. – С.86-95.

176. Триггер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Триггер. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.

177. Трофимов Н.М. Нравственное взросление младших школьников в условиях современной информационной среды / Н.М. Трофимов. – Воронеж.: Научная книга, 2005. – 16 с.

178. Трубачева Т.П. Образовательная среда как ведущий фактор социализации воспитанников-сирот с нарушением интеллекта / Т.П.Трубачева, Л.П. Уфимцева // Дефектология. – 2002. – № 4. – С. 57-61.

179. Усачева А.Н. Формирование ответственности как личности младших школьников средствами игровой деятельности / А.Н. Усачева. – Волгоград.: ВГПИ, 2011. – 21 с.

180. Ушинский К.Д. Моя система воспитания. О нравственности / К.Д.

Ушинский. – Москва: АСТ, 2018. – 572 с.

181. Федосеева А.М. Представления о жизненной компетенции детей с ОВЗ у педагогов и родителей: разные взгляды, единая цель / А.М. Федосеева, Н.В. Бабкина, Е.М. Макарова // Консультативная психология и психотерапия. – 2024. – Том 32. №4. – С.120-140. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2024_n4/Fedoseeva_Babkina_Makarova (дата обращения 23.09.2024)

182. Феоктистова Ю.С. Особенности проявления самостоятельного и ответственного поведения младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью в условиях заданной ситуации / Ю.С. Феоктистова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2021. – №6. – С. 94 – 98.

183. Феоктистова Ю.С. Формирование социальной ответственности и социально ответственного поведения у младших умственно отсталых школьников. Сообщение 2 / Ю.С. Феоктистова, Л.С. Медникова // Дефектология. – 2022. – №5. – С.17 – 27.

184. Феоктистова Ю.С. Командное взаимодействие в системе формирования социальной ответственности у младших школьников с умственной отсталостью / Ю.С. Феоктистова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – №6. – С. 99 – 106.

185. Феоктистова Ю.С. Становление социально ответственного поведения в детском возрасте / Ю.С. Феоктистова // Актуальные проблемы науки и техники. Инноватика / Сборник научных статей по материалам XVI Международной научно-практической конференции (31 декабря 2024 г., г. Уфа). В 2 ч. Ч.2 / – Уфа: Изд. Научно-издательский центр Вестник науки, 2024. – С.132-138.

186. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 664 с.

187. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хейдеггер; пер. с нем. В.В. Бибихина. – М.: Ad Marginem, 1997. – 451 с.

188. Хьелл Л. Теории личности: основ. положения, исслед. и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер; пер. с англ. С 3-его междунар. изд. – СПб.: Питер, 2003. – 606 с.

189. Шаповалова О.Е. Влияние интеллектуального дефекта на эмоциональное отношение школьников к окружающей действительности / О.Е. Шаповалова // *Коррекционная педагогика*. – 2010. - № 5. – С. 31-37.
190. Шаповалова О.Е. Игра – эффективное средство коррекции и развития эмоциональной сферы умственно отсталых школьников / О.Е. Шаповалова // *Коррекционная педагогика*. – 2008. – № 2. – С.27-34.
191. Шатунова Т.Г. К вопросу выявления критериев и уровней сформированности ответственности у подростков / Т.Г. Шатунова // *Наука и образование: тезисы конференции*. – Белгород, 2005. – С. 87-89.
192. Шипицына Л.М. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л.М. Шипицына, О.В. Заширинская. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 380 с.
193. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие / А.М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
194. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
195. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб: Речь, 2006. – 352 с.
196. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации: Избранные психологические труды / П.М. Якобсон / Под ред. Е.М. Борисова. – М.: Изд-во «Ин-т практич. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 302 с.
197. Alasuutari M. The Making of the Ordinary Child in Preschool / M. Alasuutari, A.-M. Markstrom // *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2011, No. 55:5, Pp. 517—535.
198. Aronfreed J. The Problem of Imitation. *Advances in Child Development and Behavior* / J. Aronfreed. - V.J.N.Y., 1969. - 333p.
199. Bandura A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* / A. Bandura. - Engle-wood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. - 617p.

200. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design / U. Bronfenbrenner. - Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981. – 330 p. URL: <https://helpiks.org/8-13842.html> (Дата обращения: 25.09.2020)
201. Ehsleman A. Moral responsibility- / A. Ehsleman // In Stanford Encyclopedia of Philosophy. E. N. Zalta, - ed. Stanford: The Metaphysics ResearchLab. See, 2009. - Pp. 228-248
202. Fischer J. M. Responsibility and control: a theory of moral responsibility / J.M. Fischer, M. Ravizza. - Cambridge: Cambridge University Press, 2003. - 244 p.
203. Miller A. Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst / Alise Miller. – Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1995. – Pp. 51-61.
204. Rotter, J.B. Social Learning and Clinical Psychology. / J.B. Rotter. – New York, 1954. – 466 p.
205. Schlink B. Wofür tragen wir Verantwortung / B. Schlink. - DIE ZEIT. 2019.- №8.-Pp.10–21. URL:<https://www.zeit.de/2019/08/moral-verantwortungmenschenpflicht-verhalten/komplettansicht> (дата обращения: 13.11.2022)

Приложение 1

Анкета для родителей.

Уважаемые родители! Предлагаем вам ответить на ряд простых вопросов, которые помогут нам лучше узнать вашего ребенка и оказать ему необходимую помощь и поддержку!

ФИ ребенка _____ Класс _____

ФИО мамы _____

ФИО папы _____

Состав семьи (кто еще проживает вместе с вами: бабушка, дедушка, братья, сестры) _____

Кто в большей степени занимается воспитанием ребенка? _____

В чем вы видите трудности в воспитании ребенка? _____

Чем Ваш ребенок любит заниматься в свободное время? _____

Какие обязанности ребенок выполняет дома? _____

Есть ли у вас с ребенком общие дела, занятия, увлечения? Какие? _____

Есть ли у вас в семье домашнее животное? Какое? Кто ухаживает за ним? _____

Как проходит подготовка к школе на следующий день: домашняя работа, сбор портфеля? _____

Как ребенок собирается утром в школу: встает сам или вы его будите, делает ли зарядку (вместе делаете)? _____

Перечислите, с чем ваш ребенок справляется:

Самостоятельно _____

В чем нужна помощь _____

Как вы реагируете на плохие отметки? _____

Как реагирует ребенок? _____

Как вы реагируете на хорошие отметки? _____

Как реагирует ребенок? _____

Как вы считаете, в какой помощи учителя нуждается ваш ребенок? _____

Наказываете ли вы ребенка? За что? Как? _____

Поощряете ли вы ребенка? За что? Как? _____

Есть ли у вас дома домашние животные? Кто принимает участие в уходе за ними? _____

Каким бы вы хотели видеть своего ребенка в будущем? Профессия, уровень жизни, интересы _____

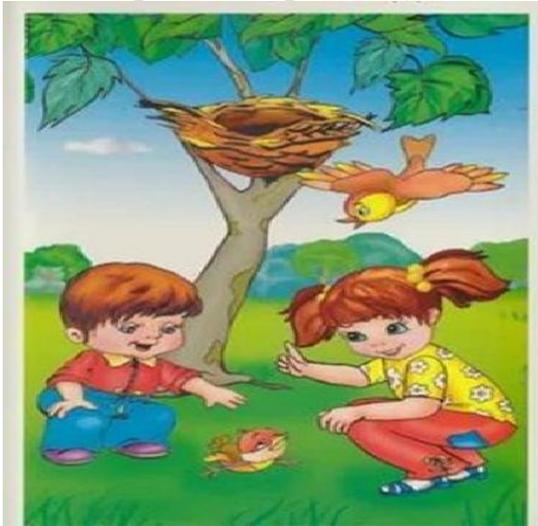
Приложение 2

Методика «Неоконченный рассказ»

«Послушай/прочитай рассказ и продолжи его, придумай как бы он мог закончиться»

1. Я гулял с собакой Пулькой по лесу, она убежала далеко вперед, а я любовался красотой природы. Вдруг послышался встревоженный лай моей собаки. Что же там могло случиться? Я прибавил шаг. На полянке около дерева бегала Пулька и как-то странно лаяла. Может быть, она увидела ежика? Я подбежал и увидел, что в траве лежит маленький птенчик и так жалобно попискивает, наверное, он выпал из гнезда. Я подошел ближе, и.....

Сюжетные картинки к рассказу № 1



2. Утром Боря пришел в школу. Учительница попросила подготовиться к уроку окружающий мир. Боря открыл свой портфель и положил на парту машинку, конфеты, краски и пластилин. Учительница попросила показать гербарий, который нужно было сделать за выходные. Боря расстроился, он забыл свой красивый гербарий дома на столе. А как готовишься к урокам ты, расскажи.....

Сюжетные картинки к рассказу №2



ЧТО ВЗЯТЬ В ШКОЛУ?



3. Коля пришел в гости к своему другу Олегу. Он принес с собой петарды. «Давай взорвем на кухне петарду, пока твоя бабушка спит...» - предложил Коля. Что сделал бы ты на месте Олега, расскажи.

Сюжетные картинки к рассказу №3



Приложение 3

«Опросник по выявлению уровня сформированности ответственности у младших школьников (для родителей)».

Имя ребенка: _____

Старший или младший ребенок, если в семье несколько детей _____

Класс: _____

Ф.И.О родителей: _____

Образование: *мать* _____ *отец* _____Возраст (родителей): *мать* _____ *отец* _____

Количество детей в семье: _____

Инструкция: «Вашему вниманию предлагается утверждения, касающиеся некоторых сторон поведения детей. В каждом утверждении представлено 2 противоположных проявления одной характеристики поведения (в правой и левой колонках). Отметьте, пожалуйста, на бланке степень выраженности каждой характеристики в обычном поведении Вашего ребенка. Для этого необходимо обвести соответствующий балл в средней графе опросника, **отметив только одну цифру в числовом ряду:**

3 – встречается практически всегда;

2 – часто встречается;

1 – встречается, но в редких случаях;

0 – затрудняетесь ответить.

Например:

Ребенок хорошо выполняет задание, даже если оно не проверяется и процесс выполнения не контролируется	3 2 1 0 1 2 3 <input type="checkbox"/>	Ребенок не начнет выполнять поручение до тех пор, пока Вы не напомните ему (ей) об этом и не проследите за процессом исполнения
---	---	---

Текст опросника

Ребенок хорошо выполняет задание, даже если оно не проверяется и процесс выполнения не контролируется	3 2 1 0 1 2 3	Ребенок не начнет выполнять поручение до тех пор, пока Вы не напомните ему (ей) об этом и не проследите за процессом исполнения
Работая над заданием, ребенок способен отказаться от каких-либо развлечений, чтобы хорошо выполнить поручение.	3 2 1 0 1 2 3	Даже самое ответственное задание не может заставить ребенка отказаться от любимого дела (просмотр ТВ, компьютер, прогулки и т.д)

Ребенок выполняет требование после первого предъявления	3 2 1 0 1 2 3	Для выполнения требования ребенку необходимо неоднократное напоминание со стороны родителей или учителей
"Пообещать" для ребенка значит сделать	3 2 1 0 1 2 3	Выполнение обещания ребенком зависит от степени трудности обещанного, привлекательности задания или его настроения
Без просьбы родителей, по собственной инициативе ребенок помогает в работе по дому	3 2 1 0 1 2 3	Ребенок исполняет только то, что ему поручили
Если ребенку дали задание, то он без промедления приступает к нему, не откладывая в "долгий ящик"	3 2 1 0 1 2 3	Задание ребенок выполняет в последний момент, постоянно находя поводы для отсрочки, и в результате опаздывает с его сдачей в установленные сроки
При подготовке домашнего задания ребенок не ограничивается учебником, задает вопросы, читает энциклопедии и др. дополнительную литературу	3 2 1 0 1 2 3	Ребенка часто приходится просить переделать домашнее задание, т.к. качество его выполнения страдает.
При выполнении задания ребенок не прекращает работу до тех пор, пока не будет сделано абсолютно все	3 2 1 0 1 2 3	Ребенок может пойти в школу, не выполнив до конца домашнее задание
Приступая к ответственной работе, ребенок вдумывается в задание, уточняет правила и задает вопросы для понимания процесса его выполнения	3 2 1 0 1 2 3	Ребенок может выполнить задание некачественно, т.к. с самого начала работы не разобрался в его сути
Если ребенок не выполнил обещание или поручение, он беспрекословно принимает все меры порицания, понимая необходимость отвечать за свои поступки	3 2 1 0 1 2 3	Не выполнив порученное дело, ребенок не осознает своей вины и часто считает наказание несправедливым
В исключительных случаях отказа от поручения, ребенок может объяснить его реальные причины	3 2 1 0 1 2 3	Регулярно отказываясь от трудных заданий, ребенок не в состоянии объяснить реальных причин своего отказа
Выполняя какое-либо поручение, ребенок понимает зачем и для кого необходим результат его работы	3 2 1 0 1 2 3	Ребенок выполняет задание автоматически, не вдумываясь в назначение его результатов

Приложение 5

Рисунки младших школьников с нормативным развитием:

Рисунок 1 – «занимаюсь спортом»

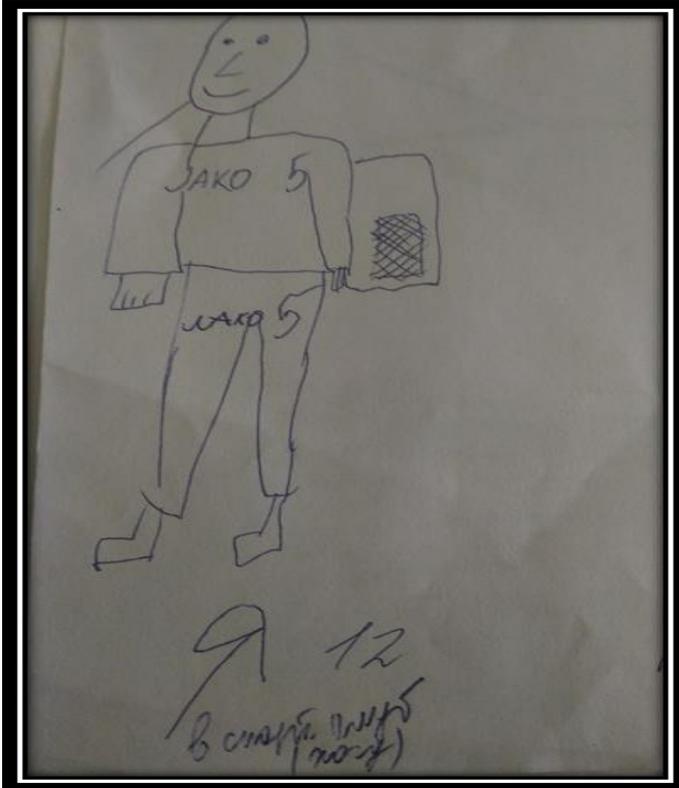


Рисунок 2 – «я иду к маме делать уроки»

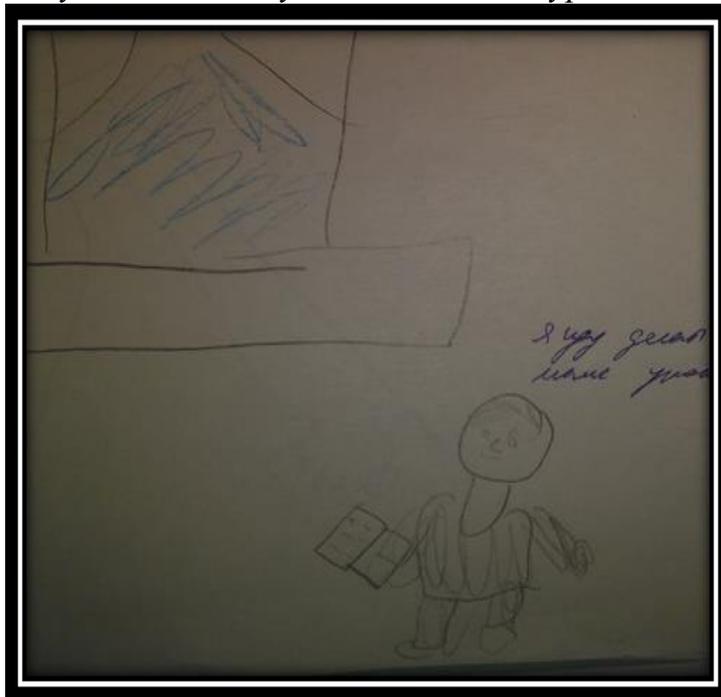


Рисунок 3 – «готовлю еду себе и брату»

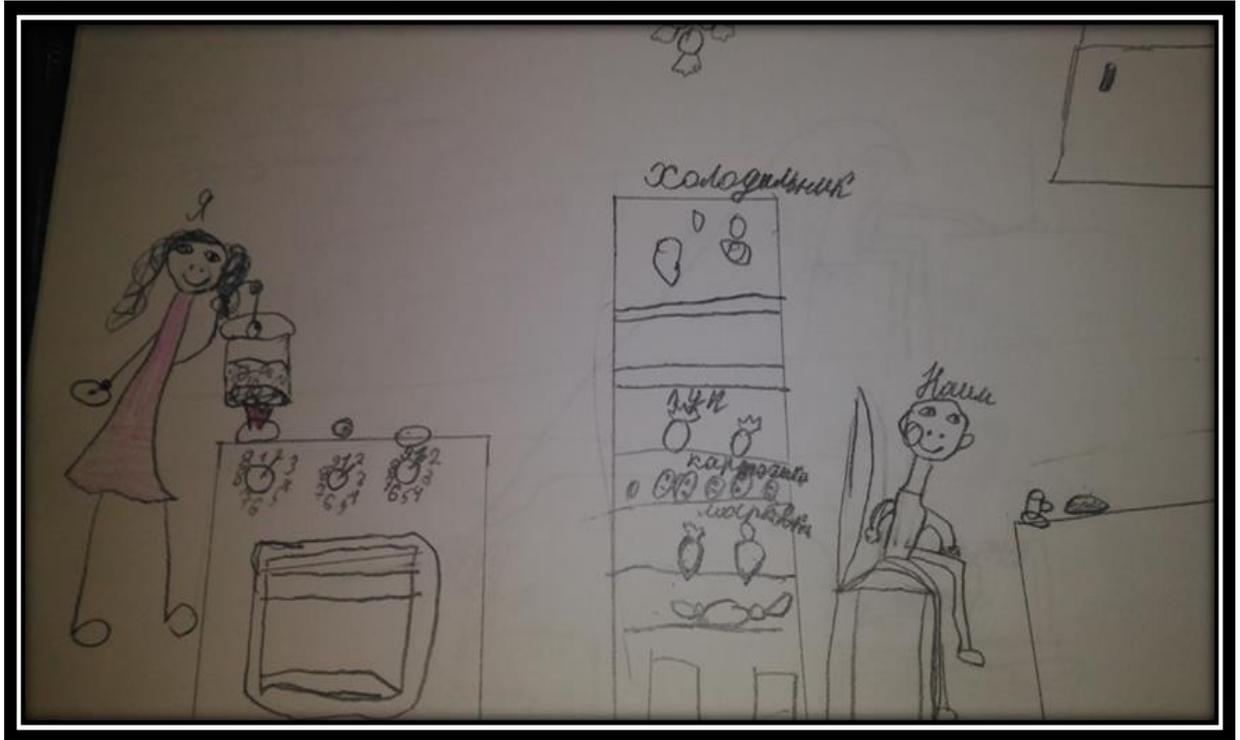
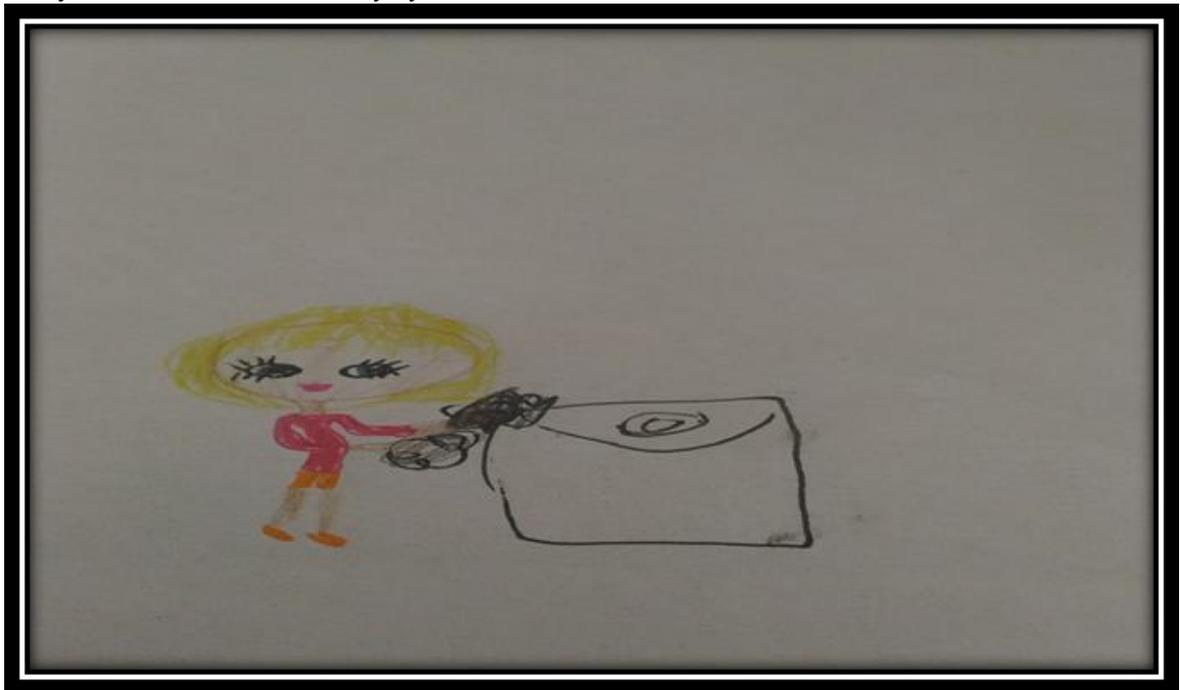


Рисунок 4 – «я мою посуду»



Рисунки детей с задержкой психического развития:

Рисунок 5 – «я мою пол»

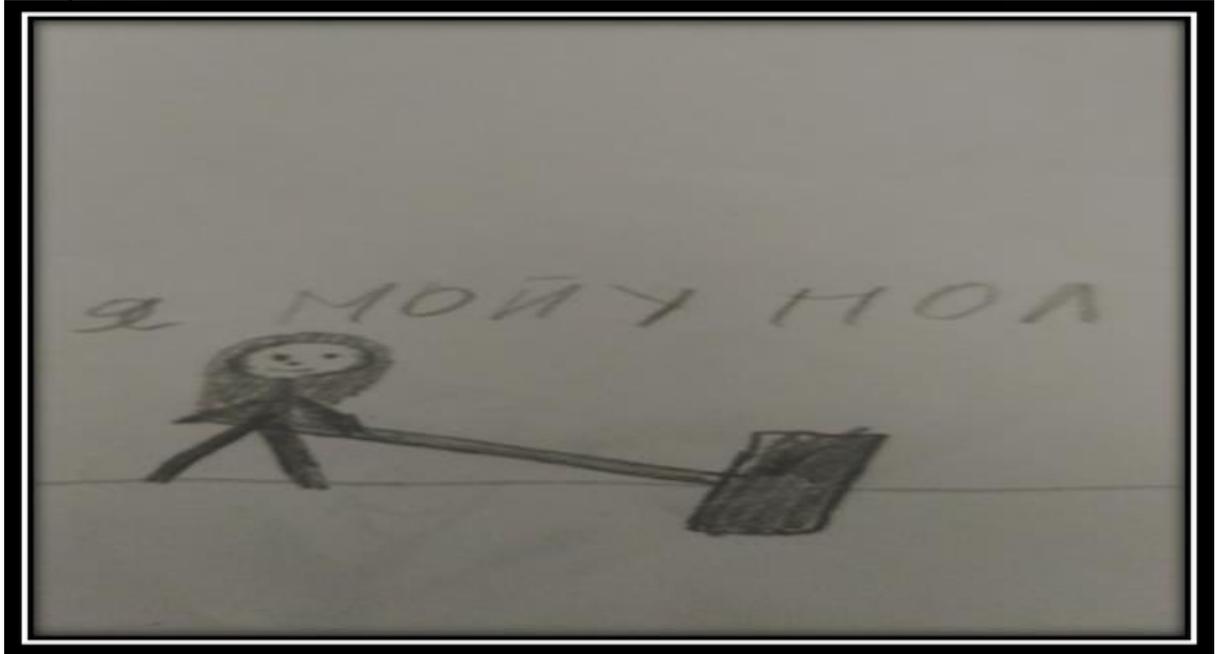


Рисунок 6 – «я иду в школу»

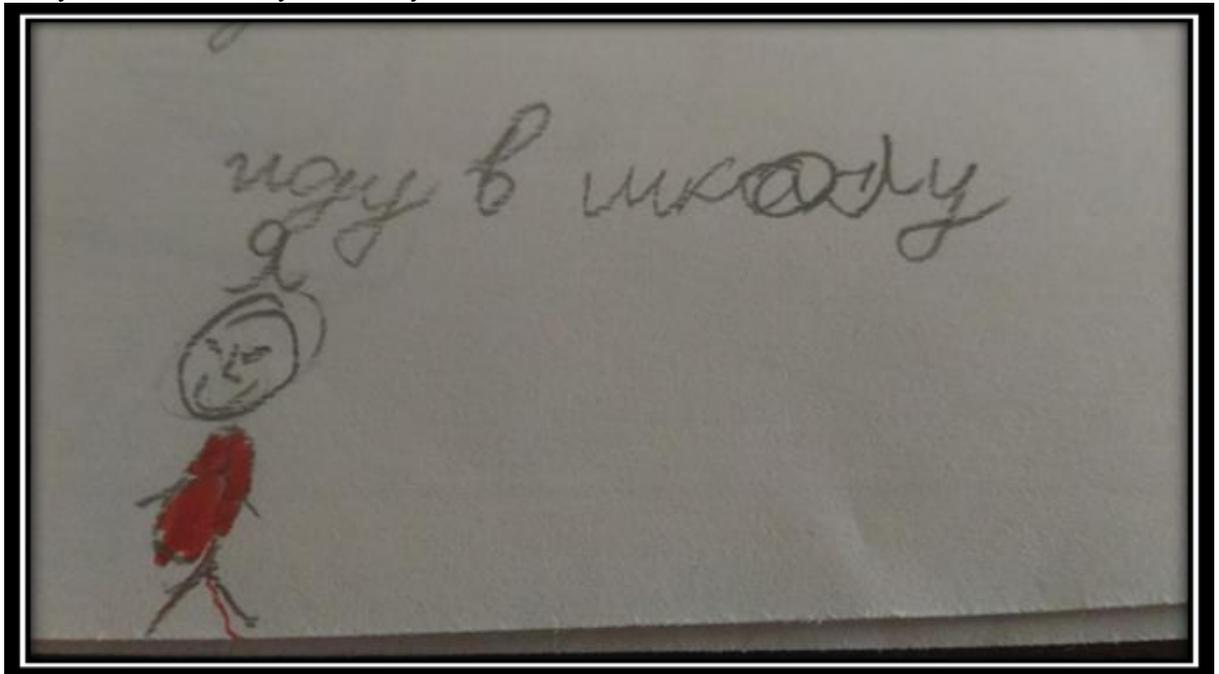


Рисунок 7 – «я играю в компьютер»

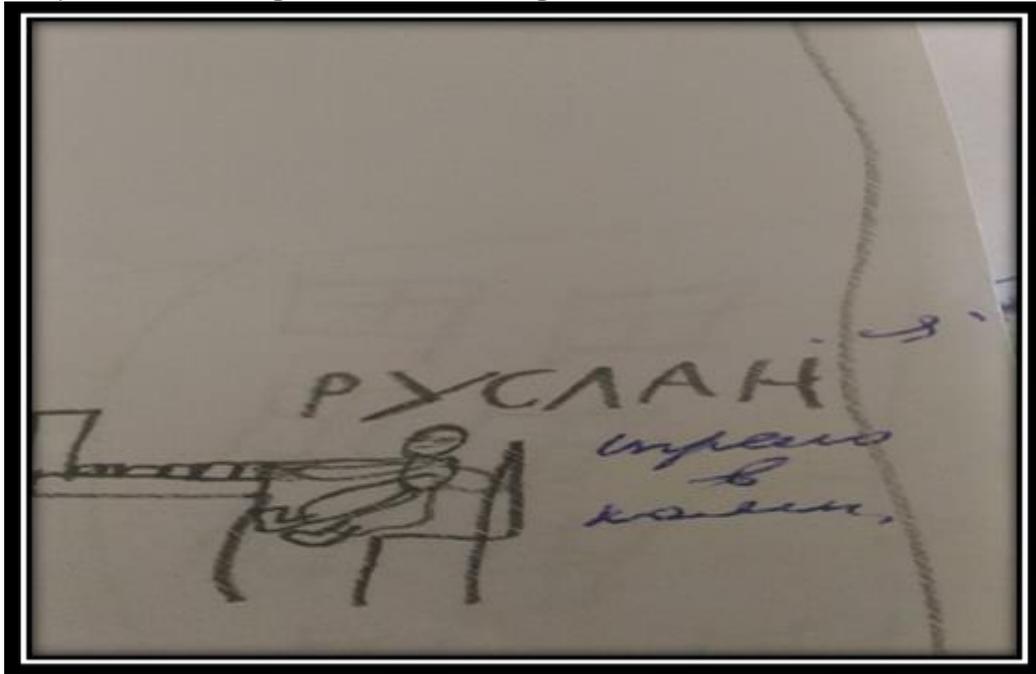
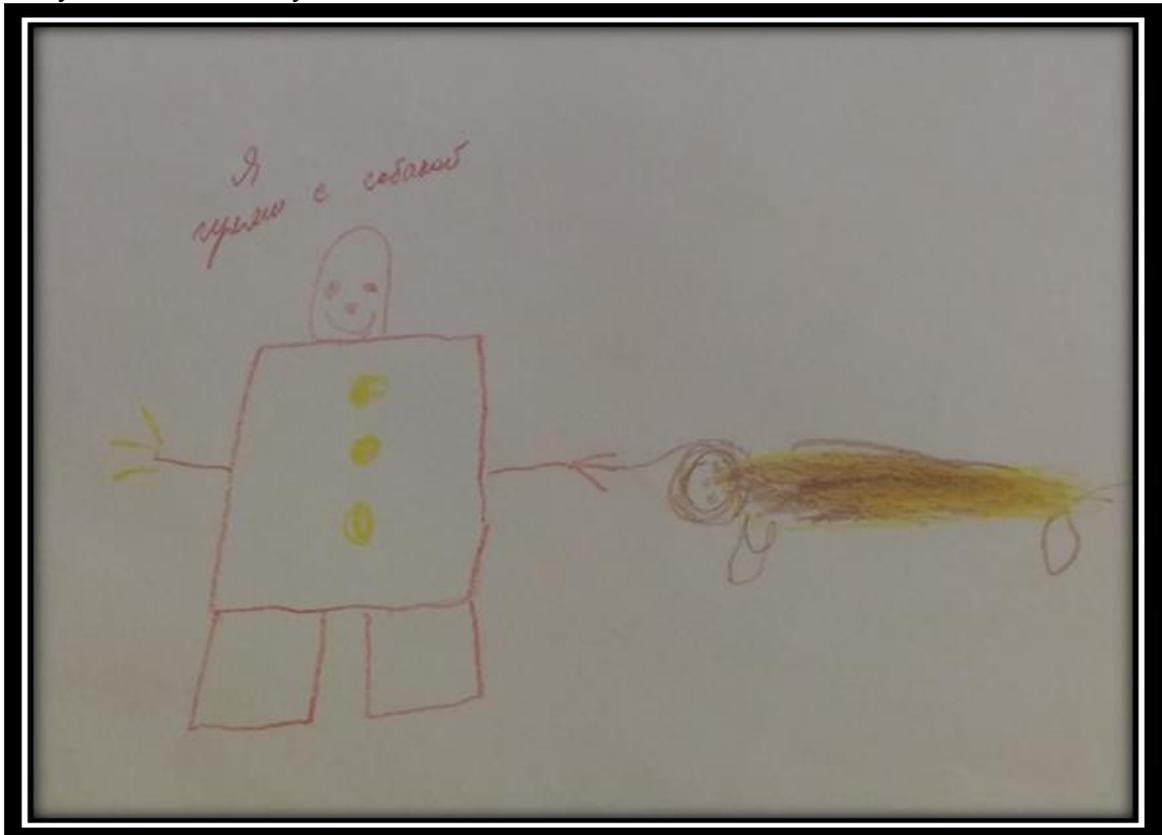


Рисунок 8 – «я гуляю с собакой»



Рисунки младших школьников с легкой умственной отсталостью

Рисунок 9 – «я смотрю телевизор»

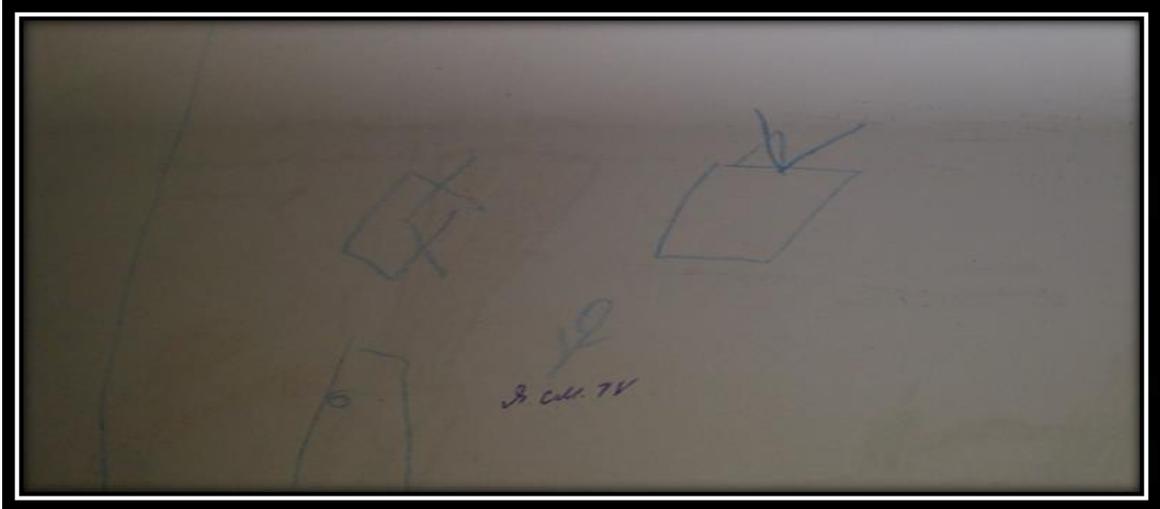


Рисунок 10 – «я и кошка приносим счастье, я помогаю подметать»

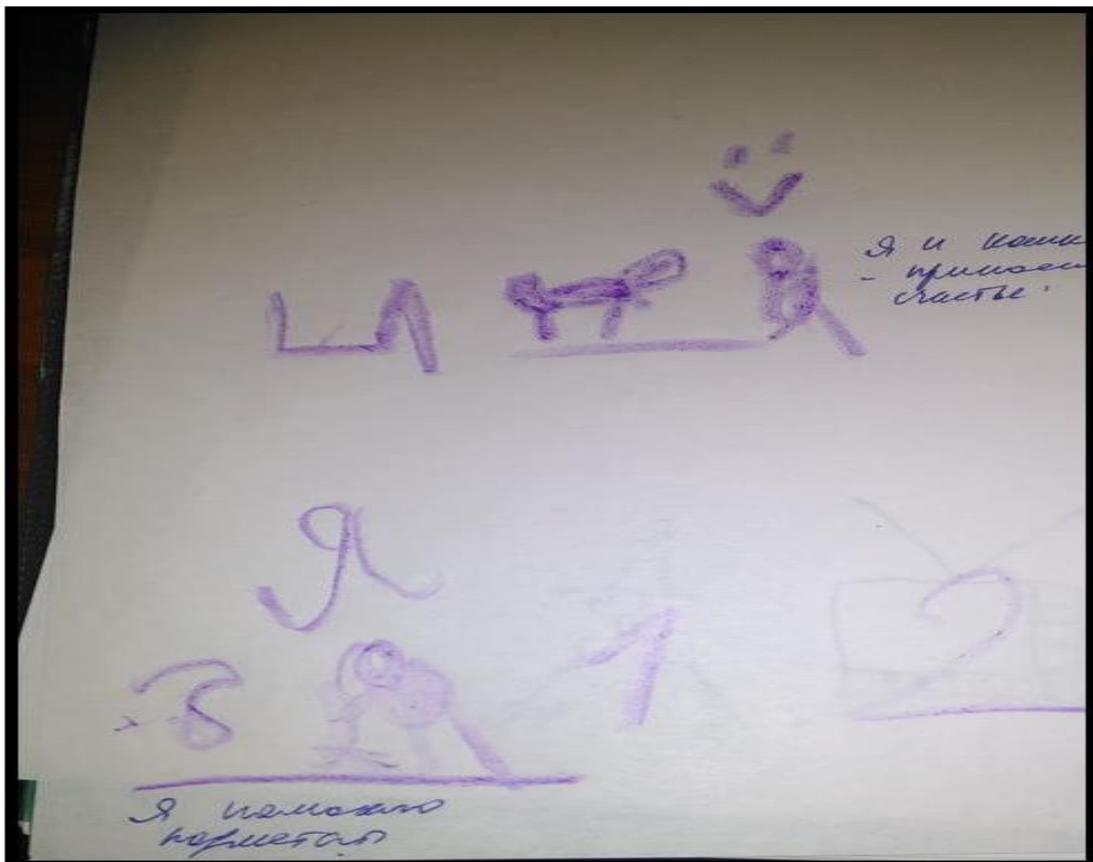


Рисунок 11 – «я мою посуду»

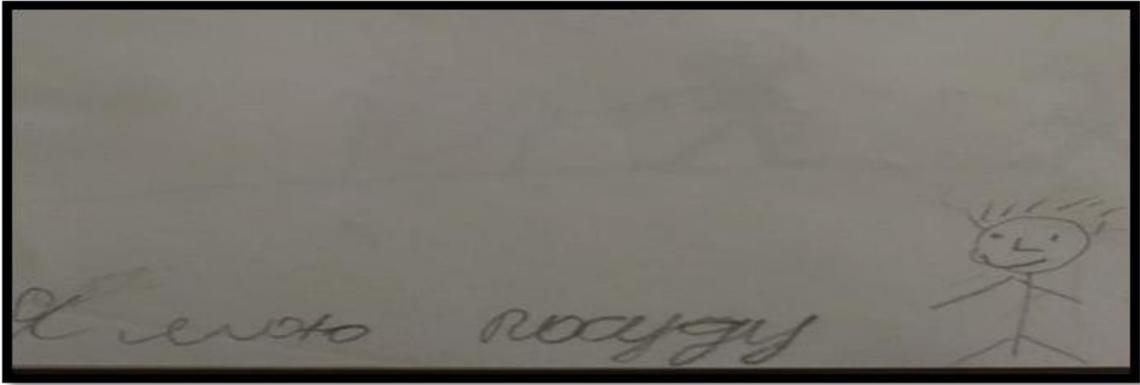
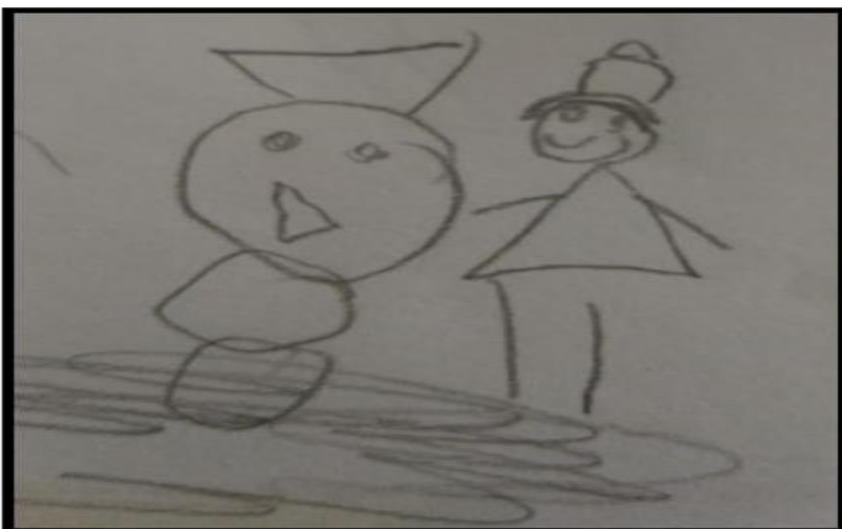


Рисунок 12 – «я иду в домик»



Рисунок 13 – «я слепил снеговика»



Навыки родителей самостоятельных и ответственных детей.

Важно научить детей справляться с посильными жизненными задачами без посторонней помощи.

НАВЫК №1. Родители самостоятельных и ответственных детей решают ситуацию вместе, а не вместо ребенка. И сами подают пример ответственного действия. Если Вы хотите, чтобы Ваш ребенок научился делать что-либо сам, Вам нужно сначала поработать над собой, и здесь самый важный навык для Вас – навык терпения.

НАВЫК №2. Родители самостоятельных и ответственных детей задают вопросы не реже, чем предлагают готовые ответы. Задавая вопросы по существу проблемы, вы приучаете ребенка искать решения вместо того, чтобы расстраиваться и ждать помощи извне или не делать ничего. Например, такие вопросы мы используем в нашей семье:

- Как ты думаешь, что сейчас не так, как хотелось бы? Почему так случилось?
- Что ты можем сделать, чтобы изменить ситуацию?
- Можешь ли ты что-то улучшить в своей работе? Как?
- К кому ты мог бы / хотел бы обратиться за помощью?
- По твоему мнению, почему этот человек поступил так?
- А ты согласен с оценкой этого человека? Почему?
- А как бы ты оценил такой поступок?
- Что ты можешь изменить в похожей ситуации в будущем? Ответы, которые ребенок находит самостоятельно, опираясь на свои чувства и опыт, всегда полезнее и эффективнее, чем суждения, навязанные другими людьми.

НАВЫК №3. Родители самостоятельных и ответственных детей превращают требования что-либо сделать в увлекательную игру. Вместо того, чтобы неоднократно просить / требовать у ребенка выполнить какое-либо дело, гораздо эффективнее поразмышлять о значимости и значении выполнения деятельности (например, мыть за собой посуду) вместе с ребенком. Читая вместе книгу, придумать фантастический рассказ или разыгрывая ситуацию с помощью игрушек. Так желаемое требование приобретает значимость и смысла выполнения.

НАВЫК №4. Родители самостоятельных и ответственных детей позволяют им учиться на своих ошибках, несмотря на то, что это неприятно переживать.

НАВЫК №5. Родители самостоятельных и ответственных детей не ограждают их от последствий, которые естественным образом произошли после неразумных действий. Каждый должен учиться исправлять результаты своих ошибок. **НАВЫК №6.** Родители самостоятельных и ответственных детей терпеливо и спокойно воспринимают их ошибки и неудачи. Для того, чтобы ребенок научился находить свои собственные решения, важно оградить его от ненужных оценочных суждений. Ребенок должен понимать, что ошибаться – это нормально. Родителям для этого нужно переориентировать свое внимание с ошибок и недостатков на возможности поиска новых, более эффективных решений.

НАВЫК №7. Родители самостоятельных и ответственных детей постепенно отстраняются от участия в процессе выполнения какой-либо деятельности, позволяя ребенку брать на себя все большую ответственность. Дети способны не только найти подходящий маршрут, выбрать себе меню или гардероб, одеться по погоде, сделать уроки, собрать портфель, но и предложить свою помощь помыть посуду, убрать комнату, погулять с собакой, сходить в магазин. Когда мы что-нибудь доверяем им, они учатся доверять самим себе.

Игры и упражнения

«Поменяйтесь местами»

Участники сидят на стульях в кругу. Ведущий выходит на середину круга и говорит фразу – описание ответственного поведения - «Поменяйтесь местами»те, кто... (сам собирает портфель)». Задача тех, кто обладает данным навыком поменяться местами. Задача ведущего - успеть сесть на любое освободившееся место. Тот, кто не успел сесть, становится новым ведущим.

Упражнение «Поздраваемся»

Психологический смысл упражнения

Разминка. Установление контакта между участниками. Рукопожатие - это символический жест открытости и доброй воли. Немаловажно, что при этом происходит контакт глазами - это способствует возникновению близости и позитивной внутренней установки. То, что действие происходит без слов, повышает концентрацию внимания членов группы и придает действию прелесть новизны

Описание упражнения:

Ведущий предлагает всем поздороваться за руку, но особенным образом. Здраваться нужно двумя руками с двумя участниками одновременно, при этом отпустить одну руку можно только, когда найдешь того, кто тоже готов поздороваться, т. е. руки не должны оставаться без дела больше секунды. Задача - поздороваться таким образом со всеми участниками группы. Вовремя игры не должно быть разговоров.

«Стаканчик»

В кругу. Задача каждого передать стаканчик друг другу разными способами.

На фото представлен фрагмент выполнения упражнения.



«Ответственно-безответственно»

Описание упражнения

Участники делятся на две команды, случайным образом. Каждой команде выдается лист ватмана, фломастеры или маркеры и бумага А4. Задача одной команды - написать как можно больше поступков, которые показывают ответственное проявления поведения. Соответственно задача другой - написать как можно больше поступков, которые показывают безответственное поведение.

Обсуждение

Каждая команда представляет свою тему. Далее идет общее обсуждение, в конце ведущий суммирует все сказанное. Очень важно обратить внимание на то, что у каждого есть выбор между теми и другими поступками, но каждый раз, выбирая то или другое поведение, мы приобретаем опыт переживания за свой поступок.

Упражнение «Сходства»

Цели: Эта игра помогает детям увидеть сходство между собственным проявлением ответственного поведения и другими детьми. Кроме того, это весьма оживленное "разогревающее" упражнение, помогающее детям установить контакт друг с другом и преодолеть мешающие общению стереотипы и предрассудки. Естественно, не все тройки завершат игру одновременно. Поэтому проследите, чтобы каждая тройка успела до окончания игры выполнить всю инструкцию полностью.

Инструкция: Разбейтесь, пожалуйста, на тройки. Постарайтесь выбрать себе в тройку тех, у кого есть что-то общее с вами, например, совпадает цвет одежды или волос. Сядьте где-ни будь все вместе на корточки и начните разговаривать друг с другом. Каждому из вас нужно будет рассказать о каком-либо своем поступке, в котором вы проявили ответственность, причем говорить надо как можно быстрее, ведь в вашем распоряжении всего лишь пять минут, и за это время вы должны найти несколько ответственных поступков, объединяющих вас между собой. Например, может выясниться, что каждый из вас хоть раз в жизни вынес самостоятельно мусор, или, что каждый из вас сам убирает свою кровать. Важно, чтобы это было у всех в вашей тройке.

Как только вы обнаружите такое сходство, вы втроем должны одновременно подпрыгнуть. Прыгнуть надо как можно выше и при этом надо выкрикнуть: "Первое!". Пусть все услышат, как вы рады. Затем снова сядьте на корточки и дальше так же быстро рассказывайте друг другу о себе, пока не найдете второе сходство. Тогда вы снова подпрыгните вверх и прокричите: "Второе!". Задача каждой тройки — в течение последующих пяти минут обнаружить десять сходств.

«Прекрасный сад»

Психологический смысл упражнения

Сама по себе арт-терапия очень мощный инструмент, который используется для психологической коррекции и служит для изучения чувств, для развития межличностных навыков и отношений, укрепления самооценки и уверенности в себе. В данном случае упражнение позволяет понять и ощутить себя, быть самим собой выразить свободно свои мысли и чувства, а также понять уникальность каждого, увидеть место, которое занимаешь во многообразии этого мира и ощутить себя частью этого прекрасного мира. Способствует сплоченности коллектива, установления доверия друг к другу. *Описание упражнения* (музыкальное сопровождение) Участники сидят в кругу. Ведущий предлагает спокойно посидеть, можно закрыть глаза, и представить себя цветком. Каким бы ты был? Какие листья, стебель, а может быть шипы? Высокий или низкий? Яркий или не очень? А теперь, после того как все представили это - нарисуйте свой цветок. Всем раздается бумага, фломастеры, мелки.

Далее участникам предлагается вырезать свой цветок. Затем все садятся в круг. Ведущий расстилает внутри круга полотно любой ткани (ватман), желательной однотонной, раздает каждому участнику по булавке. Ткань объявляется поляной сада, которую нужно засадить цветами. Все участники по очереди выходят и прикрепляют свой цветок.

Обсуждение

- Трудно ли было найти, придумать свой цветок?

- Почему нарисовали именно такой цветок?

Предлагается полюбоваться на «прекрасный сад», запечатлеть эту картинку в памяти, чтобы она поделилась своей положительной энергией. Заметить, что хоть и много цветов, но всем хватило места, каждый занял только свое, то, которое выбрал сам. Увидеть, в окружении, каких разных, непохожих на другие, растет твой. Но есть и общее - у кого-то окраска, у кого-то размер или форма листьев. И всем без исключения цветам нужно солнце и внимание.

На фото представлены работы, учеников 2-го и 3-го классов с легкой умственной отсталостью.



Упражнение «Паутина»

Цель: Это упражнение способствует осознанному пониманию детей об ответственности и о проявлении ответственного поведения путем обмена реальными примерами друг про друга. В этой игре все участники получают возможность пополнить и обогатить свое поведение ответственными поступками и почувствовать отношение к себе окружающих.

Материалы: Клубок цветной шерсти.

Инструкция: Сядьте, пожалуйста, все в один общий круг. Я хочу предложить вам принять участие в одной очень интересной игре. Мы все вместе составим одну большую цветную паутину, связывающую нас между собой.

Пару раз обмотайте свободный конец шерстяной нити вокруг своей ладони и покатайте клубок в сторону одного из детей.

- Вы видите, что я сейчас сделала. Я выбрала ученика, который должен быть следующим в "паутине". После того, как мы передали кому-то клубок, мы говорим этому ученику фразу, начинающуюся с одних и тех же слов и рассказывающую о каком-либо поступке этого человека, который вы заметили: "Коля! Я заметила, как ты поднял с пола свитер, который уронил Андрей, ты проявил заботу о своем друге».

Выслушав обращенные к нему слова, Коля обматывает нитью свою ладонь так, чтобы "паутина" была более-менее натянута. После этого Коля должен подумать и решить, кому передать клубок дальше. Когда клубок окажется у следующего ученика, то Коля обращается к нему с фразой, которая начинается с тех же слов, что и моя. Например: «Маша! Я заметил, что ты...»

И так продолжается наша игра все дальше и дальше...

- Постарайтесь хорошо запомнить то, что вам скажут, когда будут передавать клубок.

!!!! Важно, чтобы в ходе игры все дети получили клубок. Необходимо объяснить детям, что у каждого есть какой-либо ответственный поступок, и важно уметь это замечать и проявлять.

Постепенно "паутина" будет расти и заполняться.

Ребенок, получивший клубок последним, начинает сматывать его в обратном направлении. При этом каждый ребенок наматывает свою часть нити на клубок и произносит сказанные ему слова и имя сказавшего, отдавая ему клубок обратно.

На фото фрагмент упражнения с детьми 3-го класса (с легкой умственной отсталостью).



«Научи меня быть ответственным»

Упражнение проводится с помощью игрушек. Задача детей научить свои игрушки быть ответственными и проявить поступок друг с другом с помощью игрушки.

На фото фрагмент выполнения упражнения с детьми 2-го класса (легкая умственная отсталость)

