

На правах рукописи



МАРТЫНОВА ИРИНА ИВАНОВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С БЛИЖАЙШИМ
СОЦИАЛЬНЫМ ОКРУЖЕНИЕМ**

Специальность 13.00.03 – коррекционная педагогика

**Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Москва - 2016

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном научном учреждении «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» (ФГБНУ «ИКП РАО»)

- Научный руководитель: доктор педагогических наук, доцент
Закрепина Алла Васильевна
- Официальные оппоненты: **Новикова Галина Павловна**,
доктор педагогических наук,
доктор психологических наук, профессор,
Федеральное государственное бюджетное научное
учреждение «Институт стратегии развития
образования Российской академии образования»,
ведущий научный сотрудник Центра исследований
инновационной деятельности в образовании
- Хайртдинова Лена Фаритовна**,
кандидат педагогических наук, доцент,
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Башкирский государственный педагогический
университет им. М. Акмуллы»,
доцент кафедры специальной педагогики и
психологии Института педагогики
- Ведущая организация: Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
Московский государственный областной
университет

Защита состоится 1 декабря 2016 года в 14.00 на заседании диссертационного совета Д 008.005.01 на базе ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» по адресу: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д.8, корп.1.

С диссертацией можно ознакомиться в ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» и на сайте <http://институт-коррекционной-педагогики.pdf/ftpgetfile.php?id=326>

Автореферат разослан «26» октября 2016 г.

Ученый секретарь диссертационного совета

кандидат психологических наук



Алле А.Х.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования и степень ее разработанности

Современный Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предполагает удовлетворение специфических образовательных потребностей ребенка с нарушениями интеллекта и его общекультурное развитие [ФГОС от 14.12.2014]. В концепции ФГОС, разработанной в 2010 году, компонент «жизненная компетенция» трактуется как исчисляемая часть общего образования школьников с умственной отсталостью, поскольку процесс образования должен быть ориентирован на овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми ребенку в обыденной жизни [проект концепции ФГОС от 2010].

Отечественные традиции коррекционной педагогики акцентируют особое значение социального воспитания, которое должно составлять содержательную основу обучения детей с умственной отсталостью. Им насущно требуется обогащение практического опыта взаимодействия в начале с ближайшим, а в дальнейшем и с более дальним социальным окружением. Коррекционная работа должна быть направлена на создание условий для овладения этими детьми жизненно значимыми компетенциями.

Ожидаемые результаты воспитания умственно отсталого ребенка, впервые поступившего в школу, заключаются в накоплении положительного опыта взаимодействия с окружающими, формировании первичного понимания им социальных ситуаций и приемлемых моделей поведения, в развитии самостоятельности.

Таким образом, в контексте задач социального воспитания детей с нарушением интеллекта особое значение приобретает определение содержания коррекционной работы по накоплению ребенком положительного социального опыта взаимодействия с ближайшим окружением и овладению жизненно значимыми компетенциями. Однако практически отсутствуют исследования в этой области применительно к поступающим в школу умственно отсталым детям. Это обуславливает необходимость разработки и совершенствования методического обеспечения такой работы.

Цель исследования: обосновать и разработать содержание коррекционной работы по формированию положительного опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением у современных первоклассников с нарушением интеллекта.

Гипотеза исследования: умственно отсталым детям, поступающим в первый класс, требуется целенаправленная коррекционная помощь в накоплении положительного опыта взаимодействия ребенка в семье, в совместной учебной и досуговой деятельности со сверстниками, содержание которой должно быть дифференцировано в соответствии с актуальным

уровнем развития у ребенка возможностей взаимодействия с ближайшим социальным окружением.

Объект исследования: процесс формирования у младших школьников с нарушением интеллекта положительного опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением.

Предмет исследования: содержание дифференцированной коррекционной работы по формированию у первоклассников с нарушением интеллекта успешного опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением.

Задачи исследования:

- проанализировать психологическую и педагогическую литературу по проблеме исследования,
- выявить актуальный уровень возможностей взаимодействия с ближайшим социальным окружением у первоклассников с нарушением интеллекта,
- выделить основания для объединения детей в группы, соответствующие актуальному уровню развития социального взаимодействия с ближайшим окружением и использовать его для построения дифференцированной коррекционной работы,
- разработать и апробировать содержание дифференцированной коррекционной помощи первоклассникам с нарушениями интеллекта в области развития взаимодействия с ближайшим социальным окружением.

Научная новизна

Получены новые эмпирические данные о том, что поступающие в школу умственно отсталые дети при относительно сходном клиническом диагнозе существенно различаются по социальному опыту взаимодействия с ближайшим окружением. Впервые показано, что диапазон различий в сформированности данной жизненной компетенции у этой группы детей достаточно велик и требует дифференцированного подхода к ее формированию.

Процесс формирования опыта успешного взаимодействия с ближайшим социальным окружением у современных первоклассников с умственной отсталостью впервые становится объектом исследования.

Научно обоснованы и апробированы коррекционные обучающие программы по формированию у первоклассников с нарушением интеллекта опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением. Доказана эффективность предложенного содержания коррекционной работы.

Теоретическая значимость исследования

Расширены представления о потенциальных возможностях и вариантах социального развития учащихся первого класса с нарушением интеллекта при создании специальных условий для накопления и обобщения опыта взаимодействия с ближайшим окружением.

Выделены основания для оценки и дифференциации возможностей социального взаимодействия с ближайшим окружением у первоклассников с нарушением интеллекта.

Выделены и описаны четыре группы поступающих в школу умственно отсталых детей со сходным клиническим диагнозом (F70.00; F71.00), но различиями в сформированности опыта и умения взаимодействовать с ближайшим социальным окружением.

Определено дифференцированное содержание коррекционной работы по формированию у умственно отсталых первоклассников одного из центральных компонентов их жизненной компетенции – умения взаимодействовать с ближайшим социальным окружением.

Уточнена роль учителя в формировании положительного взаимодействия младших школьников с нарушением интеллекта со сверстниками и родителями в разных ситуациях.

Практическая значимость исследования

Содержание коррекционной работы по формированию жизненной компетентности во взаимодействии с ближайшим социальным окружением у первоклассников с умственной отсталостью апробировано и внедрено в педагогическую практику.

Представлено два варианта программы коррекционной работы по формированию у умственно отсталых первоклассников жизненной компетенции - взаимодействия с ближайшим социальным окружением.

Разработано содержание, описаны методы и приемы работы по формированию у младших школьников с умственной отсталостью жизненных компетенций в области взаимодействия с ближайшим социальным окружением на различных этапах обучения и в различных формах: во внеурочной деятельности, в специально организованных ситуациях на уроках, в свободной деятельности.

Определены педагогические условия реализации программы и разработаны рекомендации для учителей по расширению социального опыта взаимодействия детей в разных формах образовательной среды.

Материалы работы могут быть полезны широкому кругу практиков в процессе формирования социальных компетенций у детей с нарушением интеллекта. Они могут быть использованы в обучении студентов дефектологических факультетов, в системе повышения квалификации специалистов-дефектологов.

Методологическая основа исследования — фундаментальные положения культурно - исторической теории:

- основные положения культурно - исторической дефектологии, основанной на идеях Л.С.Выготского,
- признание ведущей роли коррекционного обучения в социальном развитии умственно отсталого ребенка [Г.М.Дульнев, А.А.Катаева, Н.Г.Морозова, Е. А.Стребелева и др.],

– концепция дифференцированного стандарта образования детей с ОВЗ [Н.Н.Малофеев, О.С.Никольская, О.И.Кукушкина, Е.Л.Гончарова].

Методы исследования: анализ теоретических аспектов изучаемой проблемы; включенное наблюдение за поведением ребенка; беседа; констатирующий и обучающий эксперименты; анкетирование родителей (близких в зрелых); анализ эмпирических данных и статистическая обработка результатов исследования; анализ видеозаписей и фотоматериалов.

Положения, выносимые на защиту

1. У первоклассников с умственной отсталостью при сходном клиническом диагнозе отмечается вариативность достижений во взаимодействии с ближайшим социальным окружением
2. Для реализации потенциала социального развития первоклассников с нарушением интеллекта, повышения их активности во взаимодействии с ближайшим окружением необходима дифференциация содержания коррекционной работы по накоплению и развитию положительного опыта этого взаимодействия.
3. Включение родителей и других взрослых, близких ребенку с нарушением интеллекта, в коррекционный процесс является необходимым условием накопления и развития положительного опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивались теоретической обоснованностью его исходных позиций; применением комплекса исследовательских методов, адекватных объекту, предмету, целям и задачам исследования; качественной интерпретацией результатов наблюдений; опытно-экспериментальной проверкой гипотезы.

Организация исследования

Работа выполнялась в ФГБНУ «Институте коррекционной педагогики Российской академии образования» (ФГБНУ ИКП РАО, г. Москва).

Экспериментальная база исследования – ГБС (К) ОУ школа-интернат № 111, г. Самара. Группа для наблюдения состояла из 50 учащихся в возрасте от 7 до 9 лет с легкой и умеренной умственной отсталостью. Из них 20 детей участвовали в констатирующем в 2010 – 2012 учебном году, 20 детей – в обучающем и 10 в контрольном экспериментах в 2012 – 2014 учебном году.

Исследование осуществлялось в период с 2008 по 2016 гг. На первом этапе (2008 – 2010 гг.) были определены методологические и теоретические основы исследования, сформулированы его гипотеза, цель, задачи, объект, предмет, проанализированы литературные источники. На втором этапе (2010–2014 гг.) проведены констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. На третьем этапе (2015–2016 гг.) были обобщены результаты исследования.

Внедрение полученных результатов

Результаты исследования внедрены в образовательный процесс ГБС (К) ОУ школы - интерната № 111, г. Самара.

Апробация результатов представлена на научно-практических мероприятиях:

- международного уровня: Международная научно-практическая конференция «Педагогика и психология развития современного детства 2011» (г. Арзамас, 2011 г.);
- федерального и межрегионального уровня: IX Российский образовательный форум в рамках медицинской специализированной выставки «Мир людей с инвалидностью» (г. Москва, 2012 г.), Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии» (г. Череповец, 2012 г.), интернет-конференция «Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: равные возможности — новые перспективы» (г. Самара, 2012 г.), Всероссийская конференция с международным участием «Современные реалии создания коррекционно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья» (г. Москва, 2016);
- регионального уровня: конференция «Введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в Самарской области» (г. Самара, 2014 г.).

Результаты исследования обсуждались на расширенных заседаниях лаборатории коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта ФГБНУ ИКП РАО (2011, 2013, 2016 гг.) с привлечением специалистов смежных областей.

Публикации

Материалы исследования изложены в 8 публикациях общим объемом 3 п.л.

Структура и объем работы

Диссертация общим объемом 160 страниц состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка, включающего 14 6 наименований, 14 приложений, 8 рисунков, 4 таблиц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснован выбор темы, ее актуальность, определены цель, объект и предмет исследования, изложены гипотеза и задачи, охарактеризованы направления и методы, показана научная новизна, теоретическая и практическая значимость полученных результатов, представлены положения, выносимые на защиту.

В первой главе - «Научно-теоретические подходы к изучению у детей опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением на разных возрастных этапах жизни» - рассмотрены пути и условия накопления опыта взаимодействия детей с ближайшим социальным окружением в процессе обучения, воспитания и социального общения. Признана значимость социального окружения в развитии ребенка: взрослый стимулирует подражательные навыки и социальное поведение в различных ситуациях [Л.С. Выготский], формирование психических свойств и качеств у детей способствует амплификации содержания взаимоотношений с ближайшим социальным окружением [А.В. Запорожец], ребенок овладевает способами взаимодействия с окружающим миром, опытом и достижениями предшествующих поколений [А.Н. Леонтьев].

Исследования онтогенеза овладения социальным опытом нормально развивающимися детьми выявили связь форм взаимодействия и содержания психического развития ребенка на каждом возрастном этапе [М.И. Лисина, 1974]. Показана важность практического взаимодействия ребенка и взрослого [Е.О. Смирнова, Г.Н. Ропка, 1987; В.С. Мухина, Н.И. Непомнящая, 1997], взаимовлияние межличностных интересов и совместной продуктивной деятельности [Б.Г. Ананьев, 1980; Л.И. Божович, 1968; Л.С. Выготский, 1982; А.Н. Леонтьев, 1981, 1985; и др.]. Возрастание социальной активности ребенка в ранний и дошкольный периоды развития обуславливает воспитательную роль поведения, появление ориентировки на оценку взрослого [А.В. Запорожец, 1978; Д.Б. Эльконин, 1987], осознание своей принадлежности к детскому коллективу [М.И. Лисина, 1974; Е.О. Смирнова, 1997].

Вопрос влияния социального опыта взаимодействия детей в ближайшем социальном окружении получил развернутую интерпретацию в контексте становления социального статуса ребенка в разные периоды жизни. В дошкольном возрасте принятие роли и подчинение заданным правилам способствует появлению статуса партнера в игре со сверстниками с проявлением таких характерных личностных качеств, как ответственность, исполнительность, дисциплинированность. Эти качества рассматриваются как основа перехода к появлению нового социального статуса ученика и к развитию качественно новой ведущей деятельности – учебной [Д.Б. Эльконин, 1960; Л.В. Занков, 1990; А.К. Дусавицкий, 1990; Л.И. Божович, 1961; И.С. Славина, 1979; Е.Е. Кравцова, 2001 и др.]. На этом фоне у младших школьников появляется новый тип

социальных связей «ребенок - учитель», определяющий все другие социальные отношения [Л.И.Божович, 1961].

Логика психического и социального развития детей с нарушением интеллекта имеет специфический характер, но также рассматривается в контексте закономерностей возраста. Умственно отсталый ребенок с самого рождения оказывается в ситуации нарушенного взаимодействия с окружающей средой и людьми, его представления о себе и ближайшем социальном окружении формируются с большими отклонениями в сроках и темпах развития [Е.А.Екжанова, Е.А.Стребелева, 2011].

На первом году жизни у ребенка с умственной отсталостью отсутствует мотивация общения с близким взрослым, задерживается возникновение комплекса оживления, возникают трудности налаживания контактов с людьми, что препятствует своевременному формированию представлений о другом человеке как источнике положительных эмоций. В раннем возрасте эти дети надолго остаются зависимыми от взрослого. В дошкольном возрасте с большим опозданием появляются элементы социального самосознания, что проявляется в дезадаптированном поведении, неадекватных реакциях на замечания взрослого, трудностях соблюдения норм и правил, принятых обществом [А.А.Катаева, Н.Г.Морозова, Е.А.Стребелева, Ж.И.Шиф]. Своеобразие и недостаточность социального опыта, инертность во взаимоотношениях с окружающими людьми затрудняют переход ребенка в новый социальный статус ученика в начале школьного обучения.

Специфичность развития умственно отсталых детей проявляется в процессе общения с взрослыми и сверстниками, в познавательной деятельности с характерной безынициативностью, отсутствием интереса и активной позиции в познании окружающего мира [В.Г.Петрова, И.В.Белякова, 2002], в трудностях накопления представлений о себе и о предметах и явлениях окружающего мира [А.Р.Маллер, 2003; Л.Ф.Хайртдинова, 2012], а также социального опыта [А.В.Закрепина, 2009, 2010]. Многие умственно отсталые дети с трудом адаптируются к новым условиям. У некоторых из них наблюдается нестабильность эмоционального состояния, что проявляется в расторможенности, неуправляемости, «полевом» поведении, частой смене настроения и др. Особенности поведения затрудняют усвоение ребенком программного материала, адаптацию к учебной среде и усвоение умений и навыков социальной гибкости и др. [А.Р.Маллер, Г.В.Цикото, 2003 и др.].

В предшкольный период, когда особое внимание уделяется коррекционной работе, задачи социального воспитания в дошкольном возрасте рассматриваются в контексте становления элементарных моделей социального поведения детей в игровой деятельности и в процессе выполнения режимных моментов [О.П.Гаврилушкина, Н.Д.Соколова, 1991], в разных видах

деятельности (познавательной, игровой, продуктивных) в тесном сотрудничестве со взрослым [Е.А.Екжанова, 2011; А.В.Закрепина, 2013; Т.Н.Исаева, 2001; А.А.Катаева, Е.А. Стребелева, 1991; Л.Ф.Хайрtdинова, 2012, 2016; и др.]. Тем не менее, многие дети с нарушением интеллекта, в силу тяжести состояния или по причине педагогической запущенности, к школьному возрасту остаются крайне социально незрелыми и, таким образом, оказываются в противоречивых обстоятельствах. С одной стороны, по возрасту им надо идти в школу и осваивать образовательную программу, с другой стороны, они и не готовы к выполнению требований, обусловленных новым социальным статусом - школьника.

Проблема усугубляется тем, что в системах дошкольного и начального школьного обучения отмечается недостаточная преемственность в решении задач по формированию личностных качеств и социальных компетенций [Г.П.Новикова, 2011; 2013]. Доказана необходимость развития нового концептуального взгляда на значимость опыта взаимодействия детей с ближайшим социальным окружением в структуре школьного образования и необходимость поиска нового содержания социальных компетенций, определяющих круг знаний о человеке и практике личного взаимодействия с людьми [Н.Н.Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, 2010]. Однако расширение и совершенствование представлений детей о ближайшем социальном окружении в настоящее время ограничены рамками фрагментарных тем («Я – ученик», «Я и моя семья», «Мои друзья», «Учитель и ученики»).

Таким образом, трудности социализации первоклассников с нарушением интеллекта, не выполняющих требования школьного обучения, обусловлены как неготовностью детей к овладению системой новых социальных знаний, умений и навыков, так и отсутствием методического обеспечения коррекционно-педагогической работы в этом направлении. Это определило ключевое направление данного исследования – поиск условий формирования опыта взаимодействия детей с ближним социальным окружением в контексте овладения ими жизненно-значимыми компетенциями.

В соответствии с современным стандартом образования коррекционная работа выделена как одна из организационных возможностей реализации специальной помощи детям с нарушением интеллекта в накоплении опыта взаимодействия с ближним окружением, формирования соответствующих компетенций и развития социальной компетентности в целом. Исходя из вышесказанного, была поставлена исследовательская задача по разработке содержания программы коррекционной работы в исследуемой области.

Начальному этапу обучения детей предшествовал констатирующий эксперимент, направленный на изучение опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением у первоклассников с умственной отсталостью.

Результаты отражены во второй главе **«Изучение опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением у первоклассников с умственной отсталостью».**

Экспериментальной базой послужила: ГБС (К) ОУ школа -интернат №111, г. Самара. В исследовании приняли участие 20 первоклассников с умственной отсталостью (7–9 лет).

Из них 14 детей с диагнозом «легкая умственная отсталость» и 6 – с диагнозом «умеренная умственная отсталость». Все дети были обследованы в начале учебного года (в первые три недели сентября) для целей констатирующего эксперимента и в конце учебного года для целей контрольного эксперимента.

В констатирующем эксперименте были использованы следующие методы исследования: наблюдение, беседа с детьми, психолого-педагогическое обследование, опросник для учителей, анкетирование родителей.

Детям, участвовавшим в эксперименте, было предложено три серии диагностических заданий. **Первая серия** была направлена на уточнение представлений о ближайшем социальном окружении. Предлагались следующие методики: «Кто Я и моя семья» [прототип – методики «Кто я», «Моя семья», автор Н.Л.Белопольская, 1998], беседа «Расскажи» [прототипы – «Беседа с ребенком», авторы Е.А.Стребелева, 2008; А.М.Щетишина, 2000; методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» [авторы Г.А.Урунтаева, Ю.А.Афонькина, 1995].

Вторая серия заданий была направлена на изучение сформированности умений, связанных с образованием представлений о ближайшем социальном окружении. Использовались следующие диагностические материалы: программа наблюдения «Владение способами социокультурного поведения» [прототип – «Программа наблюдения культурных и гигиенических умений», автор А.М.Щетишина, 2000], Опросник для учителя «Уровень проявления эмпатических реакций и поведения у детей» [автор А.М.Щетишина, 2000].

Третья серия заданий была направлена на изучение сформированности навыков, с помощью которых реализуется социальный опыт взаимодействия ребенка с ближайшим социальным окружением. Использовались следующие диагностические материалы: анкета для родителей [автор Е.В. Моржина, 2003], протокол наблюдения коммуникативных навыков у детей с нарушением интеллекта [прототип – методика «Протокол наблюдения коммуникативных навыков у детей с нарушением интеллекта», автор Л.М.Шишцына, 1997], карта проявлений самостоятельности [автор А.М.Щетишина, 2000], методика «Неоконченные ситуации» [прототип – методика «Неоконченные ситуации», автор А.М.Щетишина, 2000].

Качественные результаты в описании у обследуемых детей жизненных компетенций, определяющих опыт взаимодействия с ближайшим социальным окружением оценивались в

баллах по всем девяти диагностическим заданиям: 3 балла – задание выполнено самостоятельно, 2 балла – задание выполнено частично и с помощью взрослого, 1 балл – задание выполнено с помощью взрослого, 0 баллов – задание не выполнено после оказания помощи.

В протоколах зафиксировано девять диагностических заданий, соответственно, максимальное количество баллов составляло – 27.

Исходя из качественной и количественной оценок полученных данных, было условно выделено четыре группы первоклассников с умственной отсталостью с разным опытом взаимодействия с ближним социальным окружением.

Первая группа – это дети с достаточно сформированными жизненными компетенциями для взаимодействия с ближайшим социальным окружением (пять учащихся с диагнозом «легкая умственная отсталость»). Эти дети при выполнении заданий проявляли самостоятельность и интерес к работе с раздаточным картинным материалом, яркость и живость эмоций при рассказе о близких взрослых. Знания о себе, семье, сверстниках были достаточно разнообразными, но при этом нечеткими, неполными, чаще всего, шаблонными, без опоры на собственный опыт. Дети определяли эмоции на картинках, называли действия изображенных людей.

У детей сформированы гигиенические и бытовые навыки. Они умело выполняли гигиенические процедуры, аккуратно обращались со столовыми приборами, самостоятельно одевались, при этом справлялись с различными застежками. Стремилась и следила за своим внешним видом. Проявляли интерес к другим детям: замечали их трудности в быту, оказывали помощь и сочувствие, при этом активно включались в ситуацию: гладили, обнимали, успокаивали сверстника доступными средствами, пытались помочь или отвлекать игрушкой, утешениями. Нередко ярко и эмоционально реагировали на состояние другого ребенка, легко эмоционально заражались им.

Некоторые дети легко вступали в контакт и поддерживали взаимодействие со взрослыми. Они владели принятыми речевыми формами, умели вежливо, по имени-отчеству, обратиться с просьбой или предложением к учителю. Дети решали часто повторяющиеся в быту жизненные задачи, однако самостоятельно продолжить рассказ не могли, речь была несвязной, с нарушением согласованности и порядка слов в предложении. Большая часть из них успешно взаимодействовала со сверстниками, а также детьми младшего и старшего возраста. Особенно ярко это можно было наблюдать в игре, когда проявлялась инициатива и желание привлечь внимание другого ребенка к своим действиям. Однако, при этом дети быстро утомлялись и переключались на другой вид деятельности, что приводило к непродолжительности и незавершенности игры.

Дети владели навыками поведения ученика в классе, на уроках соблюдали порядок и подчинялись требованиям учителя. Могли самостоятельно приготовить рабочее место к уроку, выполнить обязанности или конкретное поручение. На занятиях проявляли настойчивость и старались доделать задание до конца. Но при этом они также быстро уставали и отвлекались, что требовало короткого отдыха или смены вида деятельности для продолжения работы в классе. В общественных местах вели себя адекватно ситуациям.

В домашней обстановке дети этой группы проявляли достаточную самостоятельность, но поручения родителей и некоторые обязанности по дому выполняли по просьбе взрослого.

Анализ социальных условий воспитания детей данной группы до посещения школы показал, что все дети посещали дошкольные образовательные учреждения комбинированного вида и представленные результаты социального развития являются следствием целенаправленного педагогического воздействия. Родители этих детей принимали активное участие в их обучении и воспитании, создавали условия, способствовавшие познавательному и личностному развитию. Так, данные обстоятельства благоприятно отразились на социальном развитии детей.

Изучение учащихся этой группы свидетельствовало о незначительном отставании от возрастной нормы в сформированности социального опыта взаимодействия с ближайшим окружением. В количественных показателях умения и навыки детей оценивались от 21 до 27 баллов.

Вторая группа – дети с недостаточно сформированными жизненными компетенциями во взаимодействии с ближайшим социальным окружением (семь учащихся с диагнозом «легкая умственная отсталость»). Для этих детей характерны частичная самостоятельность в ситуациях взаимодействия и необходимость обращения за помощью к взрослому.

У детей выявлены нечеткие знания о себе и близких. С заданием по соотносению членов семьи с соответствующими картинками справлялись после уточняющих вопросов взрослого. На вопросы о близких отвечали стереотипно, шаблонными фразами, часто сбивались и нуждались в помощи. Не могли определить характер эмоций людей, но разделяли их на «хорошие» и «плохие». Дети проявляли интерес к эмоциональному состоянию других людей, когда сами находились в хорошем настроении. Часто обращали внимание взрослого на расстроенного ребенка. Успокаивали сверстника, предлагали ему помощь, при условии, что взрослый делал то же самое.

У детей этой группы недостаточно сформированы гигиенические и бытовые навыки, так как они нуждались в напоминаниях и указаниях взрослого. Дети ели и пили самостоятельно, но у них отмечались неловкие действия при обращении со столовыми приборами, им необходим был внешний контроль. Дети были недостаточно самостоятельны при переодевании, соблюдении опрятности внешнего вида. При выполнении домашних дел часто нуждались в образце и контроле взрослого.

Дети неуверенно взаимодействовали со взрослым. Внимательно наблюдали за ним, но самостоятельно в контакт не вступали. Им необходимы были напоминания взрослого по использованию вежливых слов и обращений к окружающим.

В игровой деятельности дети воспроизводили ранее усвоенные игровые действия, их активная речь была примитивна, односложна, в большинстве случаев, без ориентировки на партнера по общению. Способность к речевому подражанию выражена слабо. Взаимодействовали эти дети со сверстниками после того, как взрослый включал их в игру. Могли короткое время играть с детьми, но быстро выключались из совместной деятельности.

У детей недостаточно сформированы навыки самостоятельности в учебной деятельности. Они могли приготовить учебные принадлежности к уроку при условии заинтересованности в данном предмете. Выполняли порученные обязанности в классе, если находились в хорошем настроении. Они слушали учителя, но выполняли его требования после неоднократного повторения. В общественных местах часто нуждались в напоминаниях взрослого о правильном поведении. При разрешении социальных ситуаций не отказывались от помощи взрослого и положительно реагировали на дополнительное объяснение и наводящие вопросы.

Было выявлено, что дети этой группы не посещали специализированные дошкольные образовательные учреждения, но получали коррекционную помощь специалистов.

Данные диагностики в этой группе детей свидетельствовали о недостаточности социального опыта взаимодействия с ближайшим окружением. В количественных показателях знания, умения и навыки оценивались от 14 до 20 баллов.

Третья группа – дети с минимально сформированными жизненными компетенциями во взаимодействии с ближайшим социальным окружением (четыре учащихся: два – с диагнозом «легкая умственная отсталость» и два – с диагнозом «умеренная умственная отсталость»). Первоклассников этой группы отличала зависимость от взрослого и необходимость использования помощи со стороны учителя. У детей фиксировалась ограниченность, бедность знаний о себе и близких по сравнению с двумя описанными выше группами. При выполнении заданий с картинным материалом дети выбирали несуществующие персонажи, не могли ответить на вопрос взрослого и во многих случаях ограничивались однословными ответами или показом действий, часто не связанных с изображением, без понимания эмоциональных проявлений персонажей.

Дети редко проявляли интерес к эмоциональному состоянию других людей, могли обратить внимание на расстроенного сверстника, если взрослый показывал на него, при этом они всегда пугались в стимуляции эмоциональных проявлений по отношению к другим детям.

Гигиенические процедуры дети этой группы выполняли при условии поэтапного контроля и в ситуациях совместных действий или их синхронного показа взрослым. Для них характерна

неловкость и неаккуратность во время приема пищи и при использовании столовых приборов. Было отмечено отсутствие умения следить за своим внешним видом.

Дети не умели взаимодействовать со взрослыми: часто оказывались от любого контакта или напротив, быть очень навязчивыми, не соблюдая дистанцию. Они могли проявлять негативизм или добродушие и непосредственность, при этом были не способны к соблюдению принятых в классе норм поведения и на замечания взрослого реагировали отсрочено. В домашнем быту были безынициативны. В игровой деятельности предпочитали наблюдать за сверстниками со стороны и не включались в совместную деятельность с ними, в ситуации общения пользовались, преимущественно, жестами.

В учебной деятельности дети этой группы были нецеленаправленны, несамостоятельны. Без учителя задания не делали и до конца не выполняли, в речи использовали отдельные слова. В общественных местах отвлекались и часто не соблюдали правила, но замечания взрослого выполняли. В разрешении социальных ситуаций были пассивны, не понимали их содержания, поэтому в большинстве случаев действовали несдержанно, неосмысленно, наугад.

Дети данной группы не посещали специализированные дошкольные образовательные учреждения. Ограниченный жизненный опыт взаимодействия с ближайшим социальным окружением детей с легкой умственной отсталостью обусловлен неблагоприятными условиями воспитания и социальной ситуацией в семье.

Данные диагностики в этой группе свидетельствовали о крайне ограниченном запасе элементарных знаний и умений в рамках овладения социальным опытом взаимодействия с ближайшим окружением. В количественных показателях знания, умения и навыки оценивались от 7 до 13 баллов.

Четвертая группа — это дети с отсутствием жизненных компетенций во взаимодействии с ближайшим социальным окружением (четыре учащихся с диагнозом «умеренная умственная отсталость»). Дети этой группы были во всех ситуациях зависимы от взрослого, от помощи отказывались, иногда реагировали негативно. Они не принимали и не понимали условий задания, в процессе его выполнения действовали неадекватно: переключались, мяли, рвали и бросали на пол дидактический материал. На вопросы и обращение к ним педагога не отвечали, не выполняли инструкции, не откликались на собственное имя, при этом проявляли недовольство, а в целом - негативное отношение к ситуации взаимодействия, организованной новым взрослым (педагогом).

Элементарные гигиенические процедуры выполняли лишь совместно со взрослым, также, как и прием пищи. Часто отказывались от еды, не узнавали свою одежду, не обращали внимание на свой внешний вид.

Дети не реагировали на эмоциональное состояние других детей и не проявляли сочувствие. В домашней обстановке полностью зависимы от близких взрослых. В игровой ситуации были безразличны, в учебную деятельность не включались, на уроках совершали навязчивые действия, инструкции учителя не выполняли. Они не принимали и не понимали правил поведения на уроках: часто не могли найти свое рабочее место в классе, не узнавали учебные принадлежности. Не умели вести себя в общественных местах в соответствии с правилами. Могли кричать, громко смеяться, при этом на замечания не реагировали.

Умения решения социально - бытовых задач отсутствовало. Они не понимали социальной ситуации. Дети данной группы воспитывались в семье и не посещали образовательные учреждения в дошкольном возрасте.

Данные диагностики этой группы свидетельствовали о несформированности элементарного социального опыта взаимодействия с ближайшим окружением. В количественных показателях умения и навыки оценивались в диапазоне от 0 до 6 баллов.

В целом, анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у пяти (25 %) учащихся (с диагнозом «легкая умственная отсталость») достаточно сформированы жизненные компетенции для взаимодействия с ближайшим социальным окружением и возможностью обучения в школе (первая группа). У семи (35%) обучающихся (с диагнозом «легкая умственная отсталость») недостаточно сформированы жизненные компетенции в опыте взаимодействия с ближайшим социальным окружением (вторая группа). У четырех учеников (20%) (два ребенка с диагнозом «легкая умственная отсталость» и два - с диагнозом «умеренная умственная отсталость») практически не сформированы жизненные компетенции для взаимодействия с ближайшим социальным окружением (третья группа). У остальных учащихся (20%) (с диагнозом «умеренная умственная отсталость») отмечалось отсутствие жизненных компетенций для взаимодействия с ближайшим социальным окружением (четвертая группа) [рисунок 1].

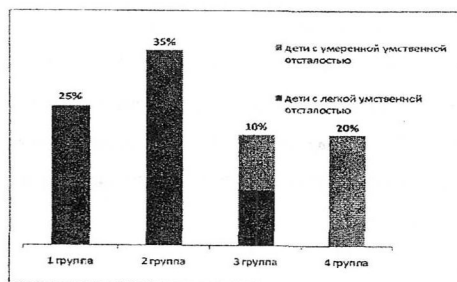


Рисунок 1. Распределение участников эксперимента по результатам достижений в области взаимодействия с ближайшим социальным окружением

Представленные данные свидетельствуют о необходимости целенаправленного формирования у детей базовых представлений о ближайшем социальном окружении и элементарных жизненных компетенций с опорой на практический опыт взаимодействия в разных ситуациях.

Полученные результаты констатирующего эксперимента позволили сделать следующие выводы.

У первоклассников с умственной отсталостью выявлена значительная неоднородность сформированности жизненных компетенций в опыте взаимодействия с ближайшим социальным окружением и неполная реализация потенциала социального развития детей в дошкольном возрасте.

Первая группа детей с достаточно сформированными жизненными компетенциями во взаимодействии с ближайшим социальным окружением характеризуется наличием элементарных представлений, сочетающихся с элементарной самостоятельностью учащихся в учебной деятельности и в быту. Вторая группа детей – с недостаточно сформированными компетенциями – характеризуется недостаточной самостоятельностью учащихся в проявлении соответствующих умений и навыков в учебной и социально-бытовой сферах при наличии элементарных представлений. Третья группа – с минимально сформированными компетенциями – отличалась устойчивой бытовой зависимостью от взрослых, трудностями продуктивного взаимодействия с педагогами и сверстниками как в учебной деятельности так и во внешкольных ситуациях. Педагогическое обследование детей четвертой группы оказалось невозможным и в исследовании использовались данные наблюдений взаимодействия детей с близкими взрослыми.

Дополнительный анализ ситуации семейного воспитания детей третьей группы показал крайне неблагоприятные социальные условия развития в раннем и дошкольном возрасте.

Таким образом, выявленные у обследуемых детей особенности социальных представлений и опыт взаимодействия с ближним окружением позволяют указать на необходимость использования в образовательном и воспитательном процессе дифференцированного содержания коррекционной работы с ними. В обучении детей первой группы важно расширять и обобщать базовые умения и навык и социально-бытового характера, формировать навыки социально – нравственного поведения. В обучении детей второй группы – накапливать опыт и средств а взаимодействия со взрослыми и сверстниками при выполнении учебных, игровых и социально – бытовых действий. В обучении детей третьей группы – уточнять представления о себе, формировать элементарные жизненно значимые умения социально – бытового взаимодействия в разных ситуациях, включая учебную. В обучении детей четвертой группы – формировать элементарные представления о себе, а также о ближайшем социальном окружении и средствах взаимодействия с другими людьми через близкого взрослого.

В третьей главе «Формирование опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением у первоклассников с умственной отсталостью» в ходе обучающего эксперимента была разработана и апробирована программа коррекционной работы.

Обучающий эксперимент проводился с учащимися 7–9 летнего возраста (20 детей), которые были вновь приняты в первый класс. Предварительно дети были обследованы по методике, используемой в констатирующем эксперименте, что определяет репрезентативность данной выборки.

Программа коррекционной работы разрабатывалась с учетом различий сформированности жизненных компетенций учащихся в опыте взаимодействия с ближайшим социальным окружением, выявленного на этапе констатирующего эксперимента, что явилось основанием для дифференциации содержания обучения.

В качестве модельных программ представлено содержание коррекционной работы по формированию взаимодействия с ближайшим социальным окружением и развития самостоятельности детей в разных ситуациях для второй и третьей выявленных групп умственно отсталых первоклассников.

Первый вариант программы включал задания с обобщенными сведениями и практическими упражнениями, направленными на уточнение и совершенствование представлений о ближайшем социальном окружении, на формирование умений положительно взаимодействовать с одноклассниками, с учителями в учебных и вне учебных ситуациях, развитие самостоятельности детей во взаимодействии с ближайшим социальным окружением.

Второй вариант программы включал преимущественно практические задания, направленные на накопление, уточнение и расширение представлений детей о себе и ближнем социальном окружении, формирование элементарных умений в области взаимодействия с близкими взрослыми и детьми в разных ситуациях и в учебном процессе.

В ходе эксперимента были определены педагогические условия реализации данных коррекционных программ: обязательное включение родителей (семьи) в коррекционную работу по развитию опыта социального взаимодействия детей; планирование дифференцированной коррекционной работы с детьми, проведение специальных занятий, обязательное использование игровых приемов работы как на уроках, так и на специальных занятиях, а также во внеурочное время.

Планирование содержания коррекционной работы предусматривало несколько тематических разделов с акцентом на формирование практических умений детей взаимодействовать с ближайшим окружением: «Я и моя семья», «Я и школа (учитель и одноклассники)», «Я и другие».

Специально подбирались и игровые ситуации, комплекты игровых заданий, применение которых предполагалось, прежде всего, во внеурочное время, но также и на уроках (математика, чтение, русский язык, мир природы и человека, ручной труд и др.). Моделировались социально-бытовые ситуации («Магазин», «Весы», «Покупатель», «Размен монет» и др.) с использованием специально подобранного раздаточного материала (номер общественного транспорта, ксерокопии денежных купюр и монеты и др.), применялись карточки и фотографии, чтобы смоделировать учебную ситуацию социального взаимодействия, знакомой ребенку (в магазине, в семье, на прогулке, в кассе кинотеатра, в аптеке). В целях развития социального взаимодействия дети специально учились писать собственные имена, имена одноклассников, родителей, делая это самостоятельно либо по опорным точкам или обводке. Особое внимание уделялось развитию понимания взаимосвязи явлений природы с укладом собственной жизни в семье. Целенаправленно формировались у умственно отсталых первоклассников навыки самообслуживания – дети учились завязывать шнурки, пришивать пуговицы, изготавливать поделки и поздравительные открытки с короткими пожеланиями близким взрослым.

Специально подбирались наборы настольно-печатных игр и разрабатывались специальные приемы их применения для овладения детьми навыками партнерского взаимодействия со сверстниками («Путешествие в сказку», «В лесу и в огороде», «Цвет и форма», «Транспорт», «Профессии», «Путешествие по городу» и др.).

В досуговой деятельности педагог специально организовывал определенные социально-бытовые ситуации для знакомства и закрепления правила и нормы поведения в общественных местах («Больница», «Театр», «Зоопарк», «День рождения», «Спортивный праздник» и др.).

Специально организовывалась возможность, доля и форма участия детей в общешкольных мероприятиях (концертах, спортивных праздниках), экскурсиях, посещениях выставок, музеев, ботанического сада, прогулках в парках. Это позволяло детям накапливать и закреплять положительный опыт взаимодействия с учителями и сверстниками в соответствии с нормами поведения, расширять возможности социального взаимодействия детей в разных ситуациях.

Учитель специально включал родителей в реализацию программы коррекционной работы по всем ее направлениям: «Представления о себе у детей», «Моя семья», «Самостоятельность в быту», «Общие дела семьи», «Наш класс», «Мои одноклассники», «Мои дела в школе» и др.

При обучении родителей использовался метод мастер-класса, предметом внимания стала организация социально-бытового взаимодействия со своим ребенком в широком спектре жизненных ситуаций.

С учетом особенностей социального развития умственно отсталых детей уделялось особое внимание закреплению новых умений в области взаимодействия с окружением, зафиксированных в рисунках, фотографиях, видеоматериалах и др.

Ожидаемым результатом коррекционной работы являлось продвижение детей в умении взаимодействовать с близкими взрослыми, сверстниками, учителем.

Как показали результаты апробации, умственно отсталые первоклассники (14 учеников), освоивавшие первую программу коррекционной работы, продвинулись в развитии социальных компетенций. Все дети стали внимательнее слушать, с интересом выполнять задания как вербального, так и невербального характера, где при ответе на вопрос надо было выбрать фотографии с изображением близких родственников, друзей. Несмотря на определенные затруднения в устных ответах дети с удовольствием продолжали описывать своих близких или друзей, обращаясь за поддержкой к учителю. Некоторые учащиеся научились обращаться к учителю по имени и отчеству, задавать вопросы, выражать просьбы, что явилось для них большим достижением. Дети стали старательнее выполнять учебные задания, с удовольствием повторять услышанную инструкцию для лучшего запоминания.

Особенности взаимодействия детей с членами семьи характеризовало следующее. У четырех учеников родители отметили изменения в поведении дома: организованность в собственных действиях, самостоятельность в быту, выполнение разнообразных поручений по дому, интерес к общим семейным делам.

В процессе коррекционно-педагогической работы у трех учеников удалось сформировать элементарные представления о себе и о своей семье. Они могли назвать имена и отчества родителей, домашний адрес. После выходных дней дети рассказывали о проведенном времени с близкими взрослыми: о прогулках в парке, о визите гостей.

Особенности взаимодействия детей со сверстниками проявлялись в следующем. Учащиеся стали активнее в ситуациях, организованных взрослым, и с удовольствием принимали участие в коллективных играх. При этом они объясняли другим детям правила, предлагали свою помощь, называя одноклассников по именам, научились здороваться при встрече, проявлять отзывчивость в разных ситуациях. Иногда стремились к проявлению «лидерства» и «активности» в коллективных делах. При этом могли участвовать в ситуациях обсуждения с соблюдением очередности, использованием развернутых ответов, могли высказать собственное мнение. В неформальной ситуации охотно рассказывали одноклассникам о себе и о своей семье. На уроках стали более организованными, подчинялись требованиям учителя и выполняли его задания. Среди специальных приемов, используемых учителем, были индивидуальные поручения и разные виды поощрения, которые дисциплинировали и мотивировали поступки детей.

Дети, которые освоили вторую программу коррекционной работы (шесть учащихся), также показали положительные результаты в обучении. Прежде всего, у детей отмечалось появление потребности в контактах со знакомыми взрослыми (с разными членами своей семьи и с учителем).

Особенности взаимодействия с учителем проявлялись в том, что дети стали воспринимать учителя как защитника, организатора их деятельности. Однако, по-прежнему, самостоятельно, без помощи взрослого не могли приступить к выполнению заданий, проявляли неуверенность в действиях, иногда и отказ; часто «выпадали» из общего хода урока: на вопросы учителя отвечали речевыми штампами или повторяли его вопрос. Два ученика длительное время не проявляли интерес к взаимодействию с учителем, при этом могли говорить не останавливаясь, пели песни или молчали; на прикосновения взрослого не реагировали, некоторые из них отходили, выражая негативные реакции. Постепенно, в разных ситуациях стали эмоционально реагировать на похвалу и подчиняться простым инструкциям взрослого, проявлять интерес к совместному просмотру фотографий, книг, видеозаписей. Несмотря на то, что в ходе коллективных дел дети усвоили элементарные школьные правила, они нуждались в помощи взрослого, например, при сборе школьных принадлежностей, в некоторых бытовых ситуациях.

Особенности взаимодействия детей с членами семьи свидетельствовали о том, что все дети оставались зависимыми от близких взрослых, при этом позиция членов семьи по отношению к ним изменилась. При организации досуга и совместных дел взрослые стали внимательнее относиться к потребностям своих детей. В свою очередь, дети стали воспринимать близких взрослых как помощников, партнеров в совместных делах. Среди значимых достижений у детей была отмечена возможность выделять близкого взрослого и выражать к нему свое эмоционально-личностное отношение: называть по имени мать и отца, узнавать всех членов семьи на фотографиях, проявлять радость и дружелюбие при встрече с ними.

Во взаимодействии со сверстниками у всех детей этой группы оставались определенные трудности: в игровой ситуации они долго не обращались к другим детям по имени или с просьбой, однако при этом выделяли сверстника и при необходимости для общения использовали жест. При попытке другого ребенка вступить в контакт с ними, они отходили, прятались за учителя, не реагировали на просьбу сверстника, делали вид, что ничего не слышат. Только приобретая собственный опыт пребывания в небольшом знакомом детском коллективе, эти дети стали проявлять интерес к сверстникам своего класса: наблюдали со стороны, повторяли их эмоции, но не вступали в совместные игровые действия и только по настойчивой просьбе учителя включались во взаимодействие.

Таким образом, в результате реализации дифференцированных программ коррекционной работы дети расширили опыт социального взаимодействия со взрослыми: научились сотрудничать с учителем при выполнении простых заданий, обращаться к нему и сообщать о своих потребностях и желаниях. Положительная динамика отмечена и у родителей: они стали интересоваться школьными делами своих детей, а те в свою очередь, охотно демонстрировали им рабочие тетради, рисунки и поделки.

Для изучения динамики достижений детей в социальном взаимодействии был проведен контрольный эксперимент, в котором приняли участие 30 первоклассников (7–9 лет): 20 детей - экспериментальной группы и 10 детей - контрольной группы. Контрольное обследование проводилось с применением трех серий диагностических заданий (ранее использованных в констатирующей части исследования).

Обследование детей из экспериментальной группы, четырнадцати учащихся у которых были недостаточно сформированы жизненные компетенции во взаимодействии с ближайшим социальным окружением, показало наличие опыта и элементарных средств взаимодействия со взрослыми и сверстниками при выполнении жизненно-значимых действий в разных бытовых ситуациях. Например, дети стали более самостоятельны в учебной деятельности, умели читать расписание и без помощи учителя или родителей подбирать учебные принадлежности к уроку, проявляли активность в оказании помощи одноклассникам и учителю в классе. Стали более спокойно вступать во взаимодействие со взрослыми и сверстниками, научились соблюдать правила общения и поведения в различных видах деятельности.

У детей из контрольной группы наблюдалась зависимость от взрослого, они часто нуждались в помощи, в одобрении, контроле, сопровождении. Они не могли придумать игру с одноклассниками, не всегда соблюдали правила, им требовались указания учителя или «продвинутого» сверстника при условной самостоятельности в быту: без напоминаний взрослого забывали помыть руки, налить воду для рисования, приготовить к уроку школьные принадлежности.

Дети экспериментальной группы, шесть учащихся с минимально сформированными жизненными компетенциями в опыте взаимодействия с ближайшим социальным окружением стали более внимательны и исполнительны в учебной деятельности, проявляли самостоятельность в социально-бытовых ситуациях, ориентируясь на взрослого через подражание его действиям и выполнение инструкции. После обучающего эксперимента демонстрировали положительную динамику, которая проявлялась в появлении ответных реакций на помощь взрослого, заинтересованности в совместной деятельности с одноклассниками, адаптированном поведении без проявления вспышек гнева и негативизма. В то время как детям контрольной группы необходим был постоянный контроль с неоднократным повторением инструкций, показом действий и привлечением внимания к слову взрослого. В контрольной группе дети показали незначительную динамику в адаптации к школьным условиям. Они, по-прежнему, не проявляли интерес к сотрудничеству с взрослым, часто отвлекались, недослушивали инструкций, но при этом стали принимать учителя как помощника в быту.

У детей данной экспериментальной группы значительно расширились представления о ближайшем социальном окружении по сравнению с детьми, не включенными в программу

обучения. Они охотно рассказывали о себе и о своей семье, об обязанностях по дому, стали более самостоятельны в социально-бытовых ситуациях, без стеснения вступали во взаимодействие со сверстниками на уроках и в свободной деятельности, проявляли инициативу и активность в общении с малознакомыми людьми и в новых социальных ситуациях.

Большинство детей контрольной группы, по-прежнему, испытывало трудности во взаимодействии со сверстниками: не могли сотрудничать в совместной деятельности, организованной учителем, не соблюдали партнерство, не запоминали имена взрослых и детей, не могли обратиться за помощью и т. д. Многие ученики в ситуациях совместной деятельности с одноклассниками (спортивных мероприятиях, праздниках и др.) сохраняли отстраненность и негативно реагировали на помощь «продвинутого» сверстника (рисунок 2).

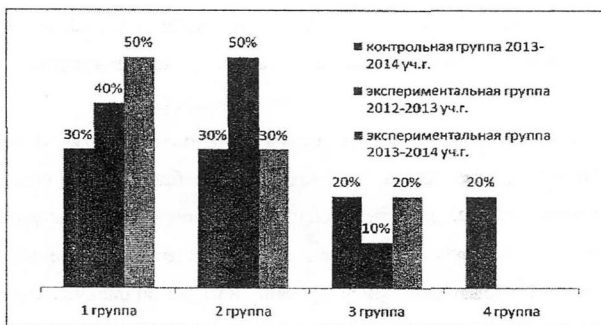


Рисунок 2. Распределение участников контрольной и экспериментальной групп по результатам достижений в социальном взаимодействии на этапе контрольного эксперимента

В заключении представлены выводы исследования.

У первоклассников с умственной отсталостью выявлены значительные различия в имеющемся опыте и динамике формирования жизненной компетентности. При этом наибольшая вариативность достижений в социальном взаимодействии с ближайшим окружением наблюдается у детей с легкой умственной отсталостью. У школьников с умеренной умственной отсталостью социальный опыт крайне ограничен. Выявлена связь между сформированностью данных жизненных компетенций и адекватной коррекционной помощью ребенку в дошкольном возрасте, а также благополучием семейного воспитания.

Полученные результаты определили содержательное основание для построения дифференцированной коррекционной работы с детьми в процессе обучения.

Обоснована необходимость использования специальных методов и приемов коррекционной работы, направленных на расширение положительного опыта социального взаимодействия и развитие жизненной компетентности учащихся с умственной отсталостью.

Доказано, что дифференцированная коррекционная работа способствует активизации и восполнению недостатка жизненных компетенций и реализации существующего потенциала социального развития ребенка.

Представлена эффективность дифференцированной программы обучения, использование которой значительно повысило социальную активность детей, способствовало формированию представлений об окружающем и опыта социального взаимодействия в условиях семьи и школы.

Показана необходимость соблюдения специальных педагогических условий для реализации программы коррекционной работы с учащимися; необходимости подбора специальных методов и приемов обучения с учетом разных возможностей детей в области социального взаимодействия с ближним окружением.

Доказано, что включение родителей и других близких взрослых в коррекционную работу положительно сказывается на динамике социальной активности детей и является необходимым условием накопления и развития положительного опыта взаимодействия с ближайшим окружением в разных жизненных ситуациях.

Внедрение в специальное образование на ступени начального обучения коррекционной программы по формированию опыта взаимодействия с ближайшим социальным окружением расширяет потенциальные возможности детей с умственной отсталостью. На основе полученных экспериментальных данных возможно определение перспективы дальнейших исследований в области коррекционной педагогики, ориентированной на поиск специальных методов и приемов обучения социальному взаимодействию детей в среднем и старшем звене школьного образования для их эффективной социализации.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях автора:

Статьи в рецензируемых научных изданиях, входящих в перечень ВАК Минобрнауки РФ

1. Мартынова, И.И. Изучение представлений о ближайшем социальном окружении младших школьников с умственной отсталостью / И.И.Мартынова // Дефектология. – 2015. – №5. – С. 66-75.
2. Мартынова, И.И. Формирование представлений о ближайшем социальном окружении у младших школьников с умственной отсталостью / И.И.Мартынова // Дефектология. – 2016. – №1. – С. 35 - 42.
3. Мартынова, И.И. Изучение опыта взаимодействия в ближайшем социальном окружении у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью / И.И.Мартынова // Дошкольное воспитание. – 2016. – №9. – С.116-120.

Научные публикации в других изданиях

4. Мартынова, И.И. К вопросу о социальном развитии младших школьников с нарушением интеллекта» / И.И. Мартынова // Педагогика и психология развития современного детства: сб. материалов международной научно -практической конференции. – Арзамас: АГПИ, 2011. – С. 157-160.
5. Мартынова, И.И. Становление социальных компетенций у детей с умственной отсталостью / И.И. Мартынова // Актуальные проблемы коррекционной психологии и специальной педагогики: опыт, перспективы развития: сб. материалов VII международной научно-практической конференции. – Череповец: ФГБОУ ВПО ЧГУ, 2012. – С. 234 - 237.
6. Мартынова, И.И. Методы изучения социальных компетенций младших школьников с умственной отсталостью / И.И. Мартынова // Мир людей с инвалидностью: сб. материалов IX российского научно-образовательного форума. – М.: 2012. – С. 37.
7. Мартынова, И.И. Проектная деятельность в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / И.И. Мартынова // Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: равные возможности - новые перспективы: сб. материалов межрегиональной конференции [web-сайт] <http://cde.sipkro.ru/teacher/course/view.php?id=979> – 0,2 п.л.
8. Мартынова, И.И. Формирование социальных компетенций у младших школьников с нарушением интеллекта в свете современных стандартов образования / И.И.Мартынова // Современные реалии создания коррекционно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. материалов всероссийской конференции с международным участием. – М.: ЛОГОМАГ, 2016. – С.142 - 145.

Мартынова Ирина Ивановна
ФОРМИРОВАНИЕ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С БЛИЖАЙШИМ
СОЦИАЛЬНЫМ ОКРУЖЕНИЕМ

АВТОРЕФЕРАТ

диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Формат 60х84/16 1 усл. п.л.

Бумага офсетная 80 гр.

тираж 150 экз Заказ №364

подп. в печать 06.10.2016

Отпечатано с готовых о/м

в ИПК «Самарская Губерния»

г. Самара, ул. Советская, 28, тел. (846) 992-55-55

E-mail: zakaz@samgub.ru