

На правах рукописи

ЗАКРЕПИНА АЛЛА ВАСИЛЬЕВНА

**ПУТИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

13.00.03 – коррекционная педагогика

АВТОРЕФЕРАТ

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

Москва, 2003



Работа выполнена в Институте коррекционной педагогики
Российской Академии образования

Научный руководитель:	доктор педагогических наук, профессор Стребелева Елена Антоновна
Официальные оппоненты:	доктор педагогических наук, профессор Козлова Светлана Акимовна кандидат педагогических наук, доцент Исаева Тамара Николаевна
Ведущая организация:	Московский психолого-социальный институт

Защита состоится 15 мая 2003 г. в 15 часов 30 мин. на заседании
диссертационного совета Д 008.005.01 при Институте коррекционной
педагогике РАО по адресу: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д.8, корп.1

С диссертацией можно ознакомиться в Институте коррекционной
педагогике РАО

Автореферат разослан « 11 » апреля 2003 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,
кандидат психологических наук

 А.Х.Алле

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования

В настоящее время социальные процессы в России претерпевают существенные изменения и определяются гуманистическими приоритетами в системе образования, вызывая повышенный интерес общественности к вопросам социально-правовой защиты детей с интеллектуальными нарушениями (Конвенция о правах ребенка, 1993, ст.27, ст.28; Конституция РФ, 1993, ст. 43).

Опыт известных врачей-психиатров и педагогов прошлых столетий доказывает возможность приобщения глубоко умственно отсталых детей к социуму (Е.Г.Грачева, Ж.Итар, В.П. Кашенко, М.Монтессори, Э.Сеген и др.).

В специальной педагогике представлены исследования, посвященные психологическим и педагогическим аспектам воспитания и обучения детей с глубокой умственной отсталостью: развитию восприятия, организации предметных действий, развитию комбинаторно-конструктивных возможностей, формированию игровой и продуктивных видов деятельности, воспитанию бытовых и трудовых навыков и др. (А.И.Долженко, 1995; Г.М.Дульнев, 1960; А.А.Еремина, 1994; С.Д. Забрамная, 1976; Т.Н.Исаева, 2001; М.И. Кузьмицкая, 1976; А.В.Маллер, 1990; Г.В.Цикото, 1976 и др.).

Результаты указанных выше исследований были положены в основу разработок типовых программ воспитания и обучения воспитанников специализированных домов-интернатов для детей-инвалидов (1993), а также программно-методических материалов в целях обучения детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью (1971, 1999). Однако в этих программах не выделены задачи социального развития детей дошкольного возраста с глубокой умственной отсталостью, что затрудняет решение вопроса их социализации.

Программа современной стратегии и тактики переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья направлена на проектирование нового содержания образования (Н.Н.Малофеев, 1997). В связи с этим в коррекционной педагогике уделяется большое внимание, с одной стороны, проблеме раннего выявления и ранней комплексной помощи детям с нарушениями в развитии, с другой стороны, вопросам поиска новых

организационных форм и содержания педагогической работы с детьми, не получавшими ранее коррекционную помощь.

Исходя из современных тенденций специального образования, возникла проблема включения в образовательное пространство детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью*, которые относились к детям необучаемой категории.

В настоящее время система социальной защиты детей-инвалидов позволяет воспитывать этих детей с 4-х лет в условиях специальных интернатов. Однако многие родители отказываются от помощи своему ребенку в учреждении интернатного типа и стремятся устроить его в дошкольное образовательное учреждение (ДОО) компенсирующего вида.

Практика комплектования ДОО компенсирующего вида для детей с нарушениями интеллекта показывает, что психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК) не направляет детей с умеренной умственной отсталостью в эти учреждения, мотивируя свое решение неадекватностью поведения детей в бытовой ситуации, отсутствием готовности к сотрудничеству с «новым» взрослым и сверстниками, несформированностью навыков самообслуживания, а во многих случаях, и навыков опрятности.

Учитывая сложность социальной ситуации, родители, воспитывающие детей с умеренной умственной отсталостью в семье, вынуждены искать другие виды и формы помощи своему ребенку.

Изменившиеся потребности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью, возросший интерес специалистов к проблеме воспитания детей с нарушением интеллекта, а также недостаточность научно-методической литературы по воспитанию детей изучаемой категории дают основание считать тему исследования актуальной в области коррекционной педагогики.

* В соответствии с международной классификацией (МКБ-9) по степени выраженности интеллектуального нарушения выделены три степени умственной отсталости: дебильность, относительно легкая, неглубокая умственная отсталость; имбецильность – глубокая умственная отсталость; идиотия – наиболее тяжелая, глубокая умственная отсталость. В настоящее время по международной классификации (МКБ – 10) умственную отсталость определяют в четырех формах: легкой, умеренной, тяжелой, глубокой (Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. – М.: 2001, – С. 480).

Цель исследования: определить содержание начального этапа коррекционно-педагогической работы по социальному развитию детей с умеренной умственной отсталостью в группе кратковременного пребывания.

Достижению выдвинутой цели способствовало решение следующих задач:

- проанализировать литературу по проблеме социализации, выделить критерии социального развития детей дошкольного возраста;
- определить и апробировать методы изучения социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью;
- выявить особенности социального развития детей изучаемой категории;
- определить компоненты готовности детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью к включению их в коллектив сверстников;
- разработать содержание, методы и приемы начального этапа коррекционно-педагогической работы по социальному развитию детей изучаемой категории;
- проверить эффективность разработанной системы коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью.

Цель и задачи исследования определили его объект и предмет.

Объект исследования: процесс социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью.

Предмет исследования: коррекционно-педагогическая работа по социальному развитию детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью.

Гипотеза исследования. Особенности социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью являются препятствием для включения их в детский коллектив.

Коррекционно-педагогическая работа, основанная на изучении социальной ситуации развития ребенка, реализации принципа преемственности в средствах и способах взаимодействия педагога-дефектолога и родителей с ребенком,

обеспечивает формирование компонентов готовности к включению его в коллектив сверстников.

Методологическую основу исследования составили гуманистические идеи философов о ценности каждой личности; культурно-историческая теория развития высших психических функций; положение о единстве закономерностей развития нормально развивающихся детей и детей с психофизическими нарушениями (Л.С.Выготский, 1983); деятельностный подход к развитию психики и сознания ребенка (А.Н.Леонтьев, 1983); значимость каждого возрастного периода в становлении личности ребенка (А.В.Запорожец, 1986); понимание роли знаковых систем, формируемых прижизненно у человека в качестве механизмов специфической человеческой деятельности (В.С.Мухина, 1981; М.В. Осорина, 1977; Е.Е.Сапогова, 1993; А.Соломоник, 1995; Д.Б. Эльконин, 1978 и др.).

Научная новизна и теоретическая значимость полученных результатов состоят в том, что определены критерии социального развития детей дошкольного возраста; разработана методика изучения и выявлены особенности социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью; выделены компоненты готовности детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью к включению их в коллектив сверстников; обоснована организационная форма и содержание начального этапа коррекционно-педагогической работы по социальному развитию ребенка.

Практическая значимость исследования состоит в том, что представлена организация коррекционно-педагогической работы в группах кратковременного пребывания с детьми изучаемой категории; содержание коррекционно-педагогической работы с ребенком и его родителями может быть использовано в практических учреждениях. Материалы исследования могут служить для подготовки учителей-дефектологов в педагогических вузах, а также на курсах по повышению квалификации специалистов - дефектологов.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечиваются методологической обоснованностью исследования, его комплексностью, адекватностью методов и методики исследования поставленным целям и задачам, репрезентативностью полученных данных,

апробацией и эффективным использованием оригинальных учебных и научно-методических материалов в условиях обучения.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе обсуждения на заседаниях лаборатории дошкольного воспитания детей с проблемами развития ИКП РАО (2000, 2001, 2003), на семинарах, посвященных системному подходу и разработке содержания коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии (ноябрь, 2002; март, 2003), на научно-практической конференции молодых ученых (ИКП РАО, 2002).

Методический материал был апробирован и внедрен в работу дошкольной группы школы-интерната для детей с нарушением слуха и речи РАО, группы кратковременного пребывания детей с проблемами в развитии при лаборатории дошкольного воспитания детей с проблемами развития ИКП РАО, действующей с 1996 года по настоящее время.

Организация исследования. Экспериментальной базой служили дошкольная группа при школе-интернате для детей с нарушением слуха и речи РАО, а также группа кратковременного пребывания детей при лаборатории дошкольного воспитания детей с проблемами развития ИКП РАО.

В экспериментальной работе приняли участие 60 детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью.

Основные идеи диссертации и научные результаты исследования отражены в 4 - х публикациях.

Основные положения диссертации, выносимые на защиту:

- уровень социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью зависит от социальной ситуации развития ребенка в семье в первые годы жизни;
- выявленные особенности социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью определяют содержание коррекционно-педагогической работы;
- коррекционно-педагогическая работа по социальному развитию детей с умеренной умственной отсталостью на начальном этапе направлена на изменение социальной ситуации развития детей изучаемой категории;

формирование адекватного характера общения и взаимодействия близких взрослых с ребенком, ребенка с близкими взрослыми и сверстниками посредством социальных знаков - жестов, речи, рисуночной деятельности.

Структура и объем диссертации. Диссертационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 179 наименований (из них 8 - иностранные публикации), 8 приложений. Общий объем диссертации составляет 150 страниц, в их число входит 4 таблицы, 2 диаграммы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновывается актуальность темы исследования; определяются цель, задачи, объект, предмет, гипотеза и методы исследования, раскрываются научная, теоретическая и практическая значимость работы; формулируются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретические взгляды на проблему социализации» дается анализ литературных источников по проблеме исследования; рассматриваются возрастные особенности социального развития детей дошкольного возраста и выделяются критерии их социального развития; представлены современные взгляды на воспитание и обучение детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью.

Социализация - это длительный процесс «очеловечивания» индивида, усвоения им общественно-исторического опыта и формирования его индивидуальности, который охватывает все периоды жизни человека.

Отечественные и зарубежные психологи рассматривают процесс социализации многосторонне: с точки зрения превалирования как биологических факторов, так и социальных (Г.Юнг; Э.Эриксон и др.); субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений (Ч.Кули, Дж.Мид, Дж.Уайтинг, З.Фрейд, И.Чайлд и др.); во взаимосвязи с деятельностью человека и ее результатом (Е.Л.Белых, 1995; А.А.Налчаджян, 1997; Б.Д.Парыгин, 1978 и др.); в связи с проблемой развития личности в онтогенезе (А.Н.Леонтьев, 1983; А.Р.Лурия, 1960; С.Л.Рубинштейн, 1976 и др.) и др.

В литературе отмечаются источники социализации: семейные институты; система образования, обучения и воспитания; взаимное влияние людей в

процессе общения и в совместной деятельности; первичный опыт, связанный с периодом детства, с формированием основных психических функций и элементарных норм поведения (Психологический словарь, 1996).

В работах теоретико-методического характера указывается, что усвоение индивидом социального опыта происходит как в общении с другими людьми, так и в процессе совместной деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками, обращается внимание на качество социальной ситуации развития (Б.Г.Ананьев, 1980; Л.И.Божович, 1995; Л.С.Выготский, 1983; П.Я.Гальперин, 1976; А.В.Запорожец, 1986; В.Н.Мясищев, 1995; Д.Б.Эльконин, 1989 и др.).

Одной из форм усвоения ребенком социального опыта рассматривается становление знаково-символической деятельности в онтогенезе. Первичными универсальными знаково-символическими средствами, которыми овладевает ребенок с рождения, являются жест (из невербальных средств общения); речь (из вербальных средств общения); а также рисунок, конструкции, поделки (средства, обозначающие различные признаки, действия, способы) (А.Валлон, 1957; Г.А.Глотова, 1990; В.С.Мухина, 1981; Н.Г.Салмина, 1988; Е.Е.Сапогова, 1993; А.Соломоник, 1995 и др.).

Среди показателей социального развития детей дошкольного возраста, исследователи отмечают адекватные способы общения с близкими взрослыми, (М.И.Лисина, 1997); социальную компетентность или социальную зрелость в единстве ее мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов (Программа «Истоки», 1997); ориентировку ребенка в окружающем предметном мире, представления о самом себе и явлениях собственной жизни, своей деятельности и явлениях общественной жизни и др. (Е.А.Екжанова, С.А.Козлова, 1998; А.Г.Рузская, 1998; Е.В.Рылеева, 1999; Е.А.Стребелева, 1999 и др.).

Проведенный анализ литературных источников позволил выделить основные критерии социального развития детей дошкольного возраста: адекватные формы и средства общения; способы усвоения общественного опыта; представления о себе, о людях и окружающем мире; адекватность поведения в обществе; овладение навыками опрятности и самообслуживания, в том числе знаково-символические средства, используемые дошкольниками в

качестве социальных средств связи с окружающими людьми и способов усвоения общественного опыта (социально-значимые жесты; связная речь; сюжетный рисунок).

Проблема социального развития не менее значима и в отношении детей с нарушениями в психофизическом развитии (совещание экспертов ЮНЕСКО, 1981; Международный конгресс, 1982 и др.). В исследованиях представлены результаты изучения психофизического развития и обучения воспитанников специализированных домов-интернатов и специализированных школ (А.А.Ватажина, И.И.Зелингер, 1960; Ф.Дементьева, Л.Н.Поперечная, 1984 и др.). Однако вопрос социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью, воспитывающихся в семье, в коррекционной педагогике не рассматривался и не являлся предметом специального исследования.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать выводы о важности социализации в жизнедеятельности людей и ее влиянии на социальное развитие каждого ребенка, позитивная динамика которого определяется педагогическими условиями воспитания и обучения, способностью накапливать общественный опыт и преобразовывать его в различных формах и разных видах деятельности.

Предпринятый информационный поиск позволил определить необходимость проведения исследования по обозначенной проблеме.

Во второй главе «Особенности социального развития детей с умеренной умственной отсталостью, воспитывающихся в семье», излагаются исходные положения, цель, задачи, методы констатирующего эксперимента; представлены результаты его проведения.

Подход к изучению социального развития детей был определен в соответствии с теоретическими положениями, представленными в первой главе.

В ходе изучения особенностей социального развития детей-дошкольников с умеренной умственной отсталостью использовались следующие методы: *наблюдение* (за поведением ребенка в новом помещении, в ситуации «ожидания» психолого - педагогического обследования; в ходе психолого-педагогического обследования, а также в процессе игры матери с ребенком); *беседа* с

родителями; анкетирование родителей; изучение медицинских документов детей.

Анализ полученных данных констатирующего эксперимента на основании выделенных критериев социального развития детей дошкольного возраста позволил определить показатели социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью (см. таблица 1), в том числе, знаково-символические средства, используемые детьми в повседневной жизни (см. таблица 2).

Таблица 1.

Критерии социального развития детей дошкольного возраста
и показатели социального развития детей дошкольного возраста с умеренной
умственной отсталостью

Критерии социального развития детей дошкольного возраста	Показатели элементарного уровня социального развития (9 % детей)	Показатели первоначального уровня социального развития (73 % детей)	Показатели начального уровня социального развития (18 % детей)
Форма общения ребенка со взрослым	эмоционально-личностная форма общения	эмоционально-личностное с элементами ситуативно-делового общения	ситуативно-деловая форма общения
Средства общения ребенка со взрослым	экспрессивно-мимические	экспрессивно-мимические и предметно-действенные (преобладают)	предметно-действенные с элементами речевых средств общения
Сформированность у ребенка представлений о себе	откликается на собственное имя	откликается на собственное имя, показывает на себя рукой	откликается на собственное имя, узнает свое отражение в зеркале, на фотографиях; выделяет части своего тела
Сформированность представлений о других людях	выделяет из окружающих людей близкого взрослого (маму, бабушку и др.)	выделяет близкого взрослого и обращается к нему	обращается к близкому взрослому, сверстнику, незнакомому взрослому
Сформированность представлений об окружающем мире, адекватность использования	проявляет интерес к игрушкам, предметам и предложенным педагогом	фиксирует взгляд на игрушке, предмете, обыгрываемой педагогом	манипулирует с игрушкой, предметами; выполняет предметные и

предметов окружения	действиям с ними		предметно-игровые действия с игрушкой
Способы усвоения общественного опыта	готовность ребенка к совместным действиям со взрослым	наличие совместных действий	подражание действиям взрослого, наличие указательного жеста
Адекватность поведения в быту	адекватное поведение в новой ситуации только с близкими взрослыми	адекватное поведение в новой ситуации только в сотрудничестве с чужим взрослым (педагогом) в присутствии родителей	адекватное поведение в новой ситуации в деятельности, организованной взрослым (родителем или педагогом)
Сформированность социально- бытовых умений и навыков	не владеет навыком опрятности и бытовыми навыками	не владеет навыком опрятности; выполняет некоторые бытовые навыки	не владеет навыком опрятности; выполняет бытовые и культурно- гигиенические навыки

Таблица 2.

Основные знаково-символические средства, используемые детьми
дошкольного возраста, и показатели их сформированности
у детей с умеренной умственной отсталостью

Знаково- символи- ческие средства	Показатели элементарного уровня социального развития	Показатели первоначального уровня социального развития	Показатели начального уровня социального развития
Жесты	есть хватательное действие	удерживает предмет	есть указательный жест (жесты прощания, приветствия; просьбы или др.)
Речь	частично понимает обращенную речь в конкретной ситуации	частично понимает обращенную речь в конкретной ситуации; использует отдельные звуки, лепетные слова	частично понимает обращенную речь, использует слова, простые фразы
Рисунок	есть манипулятивные действия с карандашом (без ориентировки на лист бумаги)	есть интерес к картинке	произвольное черкание карандашом на листе бумаги

Сопоставительный анализ экспериментальных данных на основе выделенных показателей социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью позволил определить разные уровни социального развития детей изучаемой категории (элементарный, первоначальный, начальный).

Элементарный уровень был характерен для некоторых детей (9%), которые не вступали в эмоциональный контакт с педагогом, ограниченно понимали обращенную речь, активная речь была не сформирована. Дети не проявляли интерес к игрушкам, предметам и предложенным взрослым совместным действиям с ними, не удерживали предмет в руке, не проявляли интерес к рисуночной деятельности. Они реагировали на собственное имя, выделяли из окружающих людей близкого взрослого. Эти дети вели себя неадекватно в новой ситуации, родители отмечали трудности поведения в семье. Дети не владели навыком опрятности и бытовыми навыками.

Первоначальный уровень социального развития был характерен для большинства обследованных детей (73%), у которых в играх со взрослым отмечались эмоционально-личностная и ситуативно-деловая формы общения, предметно-действенные средства общения. У этих детей наблюдалось частичное понимание обращенной речи, использование в активной речи звуковых комплексов, лепетных слов; они откликались на свое имя, выделяли близкого взрослого. Отмечалась готовность детей к совместным действиям со взрослым. Дети проявляли интерес к рисунку, однако не использовали карандаш по назначению. Они фиксировали взгляд на предметах, которые обыгрывал педагог, относились избирательно к игрушкам, удерживали их в руке, манипулировали ими. Их поведение было адекватным в совместно организованной деятельности с педагогом и неадекватным в самостоятельной деятельности. Дети владели некоторыми бытовыми навыками (удерживали в руке ложку, чашку и др.), не владели навыками опрятности.

Начальный уровень социального развития был характерен для небольшой группы детей (18%), которые вступали в контакт со взрослым на уровне ситуативно – деловой формы общения. В качестве основных средств общения они использовали предметно-действенные средства общения с элементами

речевых. У детей наблюдались понимание обращенной к ним речи взрослого, использование в активной речи отдельных слов, откликались на собственное имя, называли себя по имени. Они были готовы сотрудничать со взрослым, подражали отдельным действиям взрослого, использовали указательный жест, выполняли предметные и предметно-игровые действия. Задания, связанные с рисунком, вызвали интерес и желание рисовать: дети манипулировали карандашом, охотно черкали на листе бумаги. Их поведение было неадекватно в свободной деятельности и адекватно в совместной деятельности со взрослым. Дети выполняли некоторые бытовые и культурно-гигиенические навыки, но не владели навыком опрятности.

Анализ данных анкетирования и бесед с родителями показал, что социальная ситуация развития детей характеризовалась неадекватными взаимоотношениями близких взрослых с ребенком, что отрицательно сказывалось на условиях организации их жизнедеятельности в семье.

На основании выявленных особенностей социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью были определены компоненты готовности детей к включению их в коллектив сверстников (см. таблица 3).

Таблица 3.

Компоненты готовности детей дошкольного возраста

с умеренной умственной отсталостью к включению их в среду сверстников

Критерии социального развития детей дошкольного возраста	Компоненты готовности детей к включению их в среду в сверстников
Форма общения ребенка со взрослым. Средства общения ребенка со взрослым. Представления о себе. Представления о других людях.	Умение сотрудничать с новым взрослым и сверстниками, использование социально-значимых средств общения и взаимодействия: знаки указания и обозначения, выделения, просьбы, приветствия и др. (жесты — указательный, «на», «дай», «пока», «привет», «Я» и др.).
Представления об окружающем мире, адекватность использования предметов окружения. Способы усвоения общественного опыта.	Умение действовать совместно, по подражанию и речевой инструкции в разных видах деятельности.
Адекватность поведения в быту.	Умение адекватно вести себя в быту, соблюдать

		режимные моменты.	
Сформированность бытовых умений и навыков.	социально-	Наличие навыков опрятности, культурно-гигиенических и навыков самообслуживания.	

В ходе констатирующего эксперимента были выделены факторы, затрудняющие социальное развитие детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью: неадекватные формы общения и взаимодействия матери со своим ребенком; неумение матери ввести ребенка в социум; изоляция умственно отсталого ребенка от окружающих людей; недооценка родителями серьезности последствий упущения времени сензитивного периода в социальном развитии ребенка.

Результаты констатирующего эксперимента позволили отметить то, что *особенности* социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью обусловлены не только первичными нарушениями, но и условиями их воспитания в семье; *уровни сформированности* социальных умений и навыков детей изучаемой категории качественно не соответствовали ни одному из возрастных этапов социального развития детей раннего и дошкольного возраста.

Таким образом, анализ материалов констатирующего эксперимента свидетельствовал о необходимости обоснования, разработки содержания и методики педагогического воздействия, направленного на совершенствование социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью. Это, в свою очередь, определило подход к содержанию обучающего эксперимента.

В третьей главе «Коррекционно - педагогическая работа по социальному развитию детей с умеренной умственной отсталостью» представлены педагогические условия, содержание, методы и приемы коррекционно-педагогической работы педагога с ребенком и его родителями.

Обучающий эксперимент проводился в течение 3-х лет. В нем участвовало 20 детей дошкольного возраста (от 3 до 5 лет) с умеренной умственной отсталостью.

В анамнезе детей изучаемой категории были зафиксированы органическое поражение центральной нервной системы, задержка психомоторного и речевого

развития. Наряду с этим в медицинских документах детей отмечались генетические нарушения, остаточные явления ДЦП, перинатальная энцефалопатия, микроцефалия, недоношенность, ретинопатия недоношенных, сочетанные нарушения в развитии и др.

Родители этих детей обратились в «Университет для родителей» (ИКП РАО) за консультативной помощью в целях решения вопроса устройства их детей в дошкольное образовательное учреждение. Исходя из социального заказа, были организованы экспериментальные группы (в ИКП РАО).

Для проведения коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью были созданы специальные *педагогические условия*, включавшие себя: адекватный характер общения и взаимодействия взрослого с ребенком; включение родителей в педагогический процесс путем формирования положительных форм общения и эмоционально окрашенного взаимодействия со своим ребенком; создание предметно-развивающей среды; индивидуальные коррекционно-педагогические занятия в группе кратковременного пребывания.

Коррекционно-педагогическая работа по социальному развитию детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью проводилась в форме индивидуальных занятий и определялась специфическими задачами в двух аспектах: в коррекционно-педагогической работе педагога с ребенком и работе педагога с родителями.

Содержание коррекционно-педагогической работы педагога с ребенком в ходе обучающего эксперимента включало следующие направления:

1. *Формирование положительных форм общения и эмоционально окрашенного взаимодействия у ребенка с близким взрослым.* В рамках этого направления устанавливался эмоциональный контакт педагога с ребенком как основа его сотрудничества со взрослым (у ребенка вызывался эмоциональный отклик на присутствие взрослого; формировалась потребность в общении со взрослым и др.).

2. *Формирование образа «Я».* В этом направлении решались следующие задачи: формировать у детей зрительный образ «я»: представления о себе, своем имени и др.

3. *Формирование представлений об окружающих людях.* При этом были определены следующие задачи: учить детей выделять близких взрослых, обращать внимание на других взрослых и сверстников, формировать положительные навыки взаимодействия с ними в процессе совместной продуктивной деятельности (укрепление эмоциональной реакции на появление родителей; формирование жестовой реакции на появление взрослого, учить выражать жестом свое обращение к нему; учить откликаться на обращение взрослого; обращать внимание на сверстников, называть их по имени).

4. *Формирование представлений об окружающем предметном мире и адекватных способов действия в нем.* В этом направлении решались задачи: формировать адекватное восприятие окружающих предметов и явлений (знакомить ребенка с предметами, их обозначением; их свойствами и назначением; учить способам действия с ними путем совместных действий и др.).

5. *Формирование способов усвоения общественного опыта.* Основная работа была направлена на обучение ребенка совместным действиям, социально-значимым жестам, формирование подражательных способностей и выполнение действий по речевой инструкции.

6. *Формирование навыков социального поведения.* Основная задача этого направления – регулировать и организовывать поведение ребенка в соответствии с принятыми правилами и нормами.

7. *Формирование навыков опрятности, гигиены и самообслуживания, бытовых навыков.* В рамках этого направления решалась следующая задача: формировать ориентировку ребенка в окружающем пространстве (пить из чашки, пользоваться салфеткой во время еды; учить брать (ставить, переносить, подавать и др.) бытовые предметы: чашку, тарелку и др., нажимать кнопки, клавиши приборов).

По указанным выше направлениям проводилась поэтапная коррекционно-педагогическая работа педагога с детьми в соответствии с учетом индивидуального уровня их социальной компетенции и развития.

На первом этапе коррекционно-педагогической работы важно было установить эмоциональный контакт педагога с каждым ребенком. Для этого

были созданы условия в целях возникновения и поддержания у него чувства доверия к педагогу, ощущение его покоя и психологического комфорта в процессе занятий.

Итоговыми показателями завершенности *первого этапа* для всех детей являлось то, что дети охотно вступали в контакт с педагогом, понимали обращение к ним по имени, активно реагировали на предлагаемые взрослым игрушки и действия с ними; понимали жест - обращение «на», «это»; включались в совместную с педагогом предметно-игровую деятельность; адекватно вели себя на занятии; подчинялись режимному распорядку группы.

На втором этапе педагог формировал у детей умение вступать в эмоциональный контакт со взрослым, интерес к продуктивным видам деятельности (использовались игры с водой, красками, карандашами, тестом и др.).

Основными показателями, свидетельствующими о завершенности *второго этапа обучения*, для всех детей являлось то, что дети адекватно реагировали на предлагаемую взрослым форму общения – эмоционально – личностную с элементами ситуативно-делового и речевого общения; проявляли интерес к игрушкам, совершали знакомое игровое или предметное действие с ними (совместно, по подражанию); понимали жесты – «на», «это», «дай», «пока»; использовали их в общении с педагогом и близким взрослым; адекватно вели себя на индивидуальном занятии и др. (музыкальном, физкультурно-развивающем и др.), обращали внимание на других детей в процессе выполнения режимных моментов; проявляли интерес к нарисованной картинке; соблюдали режимные правила; с удовольствием участвовали в выполнении санитарно-гигиенических правил (причесывание, мытье рук, уборка игрушек и др.); увеличилась длительность пребывания детей в группе и др.

Третий этап коррекционной работы был направлен на закрепление адекватных формы общения и взаимодействия ребенка с близким взрослым и педагогом, акцентировалось внимание на способах усвоения детьми общественного опыта (совместные действия, выполнение заданий по подражанию; по жестовой и речевой инструкции), формировался интерес к сверстнику и включалось жестовое взаимодействие с другим ребенком; у детей

формировали зрительное восприятие предметов и навыки работы с карандашами, красками.

Важными достижениями детей на третьем этапе являлось то, что дети адекватно общались и взаимодействовали с педагогом, с близкими взрослыми и др.; играли рядом со сверстником; откликались на свое имя, называемое по-разному, узнавали знакомых взрослых, проявляли эмоции радости при встрече с другим ребенком, использовали адекватные способы обращения к нему; использовали разные способы усвоения общественного опыта (совместные действия, указательный жест; знаки вежливого обращения «пока», «привет», просьбы «дай», «на», действие обозначения - «это», выделения себя - «Я» и своих желаний - «Я хочу» и др., подражание); в продуктивных видах деятельности охотно подражали действиям взрослого; адекватно вели себя в обычной ситуации, соблюдали режим дня; владели навыками опрятности и самообслуживания (умели одеваться и раздеваться, умываться, причесываться и др. с помощью взрослого или самостоятельно).

На четвертом этапе коррекционно-педагогической работы учили детей обозначать словом свои умения («я умею надевать куртку» и т.п.); фиксировать свое эмоциональное состояние в слове («мне больно» и др.), связывая его с конкретной ситуацией; обращать внимание на проявления эмоциональных состояний близких взрослых и сверстников. У детей формировали способы общения и взаимодействия с другими детьми; предпосылки к продуктивным видам деятельности: учили в лепке, в рисовании передавать формы простых предметов (по подражанию и речевой инструкции); закрепляли навык опрятности, самостоятельности при выполнении социально-бытовых и культурно-гигиенических навыков.

На этом этапе наряду с индивидуальными занятиями проводились занятия с детьми в малых группах (по 2–3 ребенка).

Итоговыми достижениями последнего этапа коррекционной работы являлось то, что у детей были сформированы умения подчиняться правилам и речевым инструкциям педагога, играть со сверстниками, подражать их действиям на групповых занятиях, использовать адекватные средства и способы общения и взаимодействия с ними; умение сотрудничать с «новым» взрослым,

использовать необходимые социальные средства связи; действовать по подражанию, речевой инструкции в разных видах деятельности (отмечался самостоятельно выполненный простой рисунок); вести себя адекватно в быту, самостоятельно себя обслуживать, владеть навыками опрятности (уметь умываться, чистить зубы и др.).

Наиболее эффективными приемами в коррекционно-педагогической работе с детьми дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью явились следующие: одновременное начало обучения детей невербальным и вербальным средствам социальной связи - жестам и речи; выполнению совместных действий и их словесному обозначению; демонстрация образца действия (движения), его словесного обозначения и совместного воспроизведения (повторения); создание педагогом атмосферы успеха (педагог хвалит ребенка и родителя или одобряет их действия); определение задач для родителей на ближайший этап развития ребенка и др.

Педагогическая работа с родителями включала следующие направления:

1. *Формирование установки родителей на готовность к положительным формам общения и взаимодействия со своим ребенком.* Особое внимание уделялось формированию у родителей адекватного отношения к своему ребенку; формирование активной позиции к воспитанию ребенка.
2. *Обучение родителей различным формам общения и взаимодействия со своим ребенком.* В этом направлении родителей знакомили с принципами обучения детей, имеющих нарушения в развитии, методами и приемами организации предметно-игровой деятельности ребенка (использовались организационные формы работы с родителями, разработанные Г.А.Мишиной, 1998).
3. *Формирование у родителей навыков общения со своим ребенком.* Педагог обучал родителей умению подбирать и использовать игры для своего ребенка.
4. *Формирование у родителей умения взаимодействовать с другими детьми.* Родителей учили общаться со сверстниками своего ребенка, создавать совместную игровую ситуацию.

При работе с родителями использовались методы: беседа, консультация, лекция, показ занятия, включение матери в совместное выполнение упражнений

в ходе занятий, наблюдение и конспектирование занятий педагога, подбор дидактического материала по каждому заданию, просмотр видеоматериалов, ведение дневника наблюдений за развитием ребенка, практические консультации по подбору дидактических игрушек, организация поведения ребенка в специально созданной предметно-развивающей среде («Библиотека игрушек»).

После завершения экспериментального обучения (1997–2001 г.г.) был проведен контрольный эксперимент в целях определения эффективности предложенного содержания коррекционно-педагогической работы по социальному развитию детей изучаемой категории.

В контрольном эксперименте участвовали две группы детей: экспериментальная группа - это дети, которые прошли коррекционное обучение (20 человек) и контрольная группа - дети, которые не участвовали в обучающем эксперименте и не получали систематическую коррекционную помощь (20 детей).

В контрольном эксперименте использовались методы констатирующего эксперимента.

Результаты контрольного эксперимента показали, что у детей экспериментальной группы наблюдалась положительная динамика в социальном развитии (были сформированы компоненты готовности к включению детей в коллектив сверстников: они охотно вступали в контакт с педагогом, использовали жесты в качестве вспомогательных средств выражения собственных потребностей и средств социальной связи с другими детьми, включались в игру со сверстниками, используя предметно-игровые действия и др.), в то время, как у детей контрольной группы отмечалось неравномерное развитие социальных умений и навыков, а у некоторых даже их ухудшение: большинство детей с трудом вступали в контакт с педагогом, поведение их сопровождалось неадекватными реакциями на предложенное взрослым взаимодействие: они отказывались брать предмет в руки, сбрасывали игрушки со стола и др., не использовали жесты: указательный, жест просьбы «дай», жест «пока», частично понимали обращенную речь, многие дети не могли

обслуживать себя в быту, с помощью взрослого владели некоторыми культурно-гигиеническими навыками и др.

Результаты работы с родителями детей, которые прошли обучение, позволили констатировать изменение не только в характере их взаимоотношений с ребенком, но и в позиции к вопросу его воспитания в семье, в то время, как социальная ситуация развития детей контрольной группы не изменилась: позиция родителей к воспитательному процессу своего ребенка характеризовалась как отстраненная и директивная. Дети контрольной группы не были готовы к общению и взаимодействию с близкими взрослыми, «новыми» взрослыми и другими детьми, что, в свою очередь, свидетельствовало о незначительной динамике в их социальном развитии и затрудняло дальнейшее включение этих детей в образовательное пространство.

Итоговым заключением контрольного эксперимента явились обобщенные катамнестические сведения о детях, прошедших обучение: 10 % детей были приняты в ДОУ компенсирующего вида; 40 % детей в течение 1-2-х лет посещали реабилитационные центры (по месту жительства); 10 % детей были приняты в интернат для детей-инвалидов; 40 % детей были приняты в подготовительный класс для детей – имбецилов в коррекционной образовательной школе VIII вида.

Среди контрольной группы 40 % детей были приняты в специализированные интернаты для детей-инвалидов, 10% детей - в классы для детей-имбецилов в коррекционной образовательной школе VIII вида по месту жительства, остальные 50 % детей находились дома и продолжали воспитываться родителями в семье.

В заключении подведены итоги исследования и сформулированы основные выводы.

1. Систематическая коррекционно-педагогическая работа педагога с ребенком дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью принципиально изменяет социальную ситуацию его развития.

В основных формах человеческой деятельности (общении, предметной и игровой деятельности, ее продуктивных видах, элементах учебной деятельности) у ребенка формируются компоненты готовности к включению его

в среду сверстников, а также позитивные взаимоотношения с матерью, которые нивелируют последствия факторов, затрудняющих его социальное развитие в семье.

2. Одним из путей социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью является формирование социально - опосредованной деятельности ребенка с педагогом, а затем с родителями в новой организационной форме – группе кратковременного пребывания.

3. Поэтапное овладение в дошкольном возрасте исходными формами знаковых средств (указательным жестом, речью, рисуночной деятельностью) доступно детям дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью и способствует их дальнейшей социализации в среде сверстников.

Представленный подход к изучению и разработке содержания коррекционно-педагогической работы в целях социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью не претендует на исчерпывающее решение проблемы социального развития детей изучаемой категории, вместе с тем, обозначает перспективы для дальнейших исследований в этой области.

Содержание работы отражено в следующих публикациях:

1. Формирование потребности в общении глубоко умственно отсталых дошкольников на начальных этапах коррекционного обучения: Сб. РАО Теория и практика развивающего образования. – М.: ЦК ФЛРАО, 2000. – С. 302 – 318.

2. Коррекционно-педагогическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми интеллектуальными нарушениями на начальных этапах коррекционного обучения (из опыта работы дефектолога): Сб-к МО РФ Инновации в российском образовании: Дошкольное образование. – М.: МГУП, 2001. - С. 57-62.

3. Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психофизическом развитии: Книга для педагогов / Под ред. Е.А.Стребелевой, Г.А.Мишиной. - М.: Полиграф сервис, 2002. – С.6 – 39 (в соавторстве с М.В.Братковской, Е.А.Кинаш, Л.В.Прониной, Л.Ф.Хайртдиновой).

4. Особенности социального развития детей дошкольного возраста с умеренной формой умственной отсталости, воспитывающихся в семье // Дефектология. – 2003. - №1. – С.60 – 67.

Подписано в печать 10.04.2005 г.

Формат 60х90, 1/16. Объем 1,5 лл. Тираж 100 экз. Заказ 104

Отпечатано в ООО КПСФ «Спецстройсервис-92»

Копировально-множительный отдел.

101000, Москва, Мясницкая, 35, стр.2