



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Факультет заочного обучения и дистанционных образовательных
технологий

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ВО
ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы бакалавриата
«Психология образования»

Выполнил:

студент группы ЗФ-411/099-4-2 Рад
Селимова Зайнаб Техмезовна

Проверка на объем заимствований:
80,88 % авторского текста

ЗФ
Научный руководитель:

к.п.н., доцент,
Жеребкина Валентина Федоровна

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

« 14 » апреля 2017 г.

декан факультета

Иголкина Е.И. Иголкина

Челябинск

2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы формирования социальных компетенций у школьников с задержкой психического развития.....	6
1.1. Понятие социальные компетенции в педагогике.....	6
1.2. Особенности социального развития младших с задержкой психического развития	18
1.3. Современные подходы к формированию социальных компетенций у детей с задержкой психического развития	26
Выводы по 1 главе.....	39
Глава 2. Экспериментальная работа по формированию социальных компетенций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития во внеурочной деятельности.....	42
2.1. Изучение состояния сформированности социальных компетенций у младших школьников с задержкой психического развития	42
2.2. Организация и содержание коррекционной работы по развитию социальных компетенций у младших школьников с задержкой психического развития во внеурочной деятельности.....	50
2.3. Результаты экспериментальной работы.....	57
Выводы по 2 главе.....	57
Заключение.....	58
Список литературы.....	60
Приложение.....	64

ВВЕДЕНИЕ

Одним из приоритетных направлений в современной педагогике является реализация идей интеграции в общество детей с задержкой психического развития. Л.С. Выготский и его последователи, в том числе современные ученые, отмечают, что процесс социальной интеграции данной категории детей имеет специфические особенности, обусловленные тем, что имеющийся дефект приводит к нарушению связей с социумом, культурой, как источником развития. Поэтому такой ребенок не всегда в состоянии адекватно воспринять социальные нормы и требования и регулировать свое поведение в соответствии с ними. Вопросы социального развития и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья изучались такими исследователями, как Гончарова Е.Л., Екжанова Е.А., Закрепина А.В., Кукушкина О.И., Логинова Е.Т., Маллер А.Р., Москоленко Н.В., Стребелева Е.А., Чугунова Т.Б., Щербакова А.М. и др.

Авторы подчеркивают необходимость целенаправленной подготовки к самостоятельной жизни детей с задержкой психического развития. Для этого важной является работа в области социально-эмоционального развития, конкретизация и уточнение жизненных планов детей, овладение ими навыков самообслуживания и обслуживающего труда, формирование жизненных компетенций.

Исследователи отмечают у детей с задержкой психического развития неполные представления о социальном окружении, размытость жизненных перспектив, пассивное отношение к общественным поручениям (Зарин А., 1990; Логинова Е.Т., 1990; Аунапауу Т., 1982), не совсем адекватное восприятие своей социальной роли и окружающих (Намазбаева Ж.И., Чумакова О.Ф., 1991).

Социальные компетенции в данной работе рассматриваются как способность эффективно взаимодействовать с другими людьми в процессе

речевого общения и осуществления какой-либо деятельности на основе имеющихся знаний, навыков, умений, развитых коммуникативных способностей и сформированных качеств личности.

Актуальность проблемы обусловила выбор темы нашего исследования: «Формирование социальных компетенций у младших школьников с задержкой психического развития во внеурочной деятельности».

Объект исследования процесс формирования социальных компетенций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: коррекционная работа по формированию социальных компетенций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития во внеурочной деятельности.

Цель исследования: теоретически изучить и практически определить содержание работы педагога-психолога по формированию социальных компетенций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития во внеурочной деятельности.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить состояние сформированности социальных компетенций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.
3. Разработать комплекс мероприятий внеурочной деятельности, направленных на формирование социальных компетенций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.
4. Экспериментальным путем проверить эффективность коррекционной работы по формированию социальных компетенций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития во внеурочной деятельности.

Для решения задач, поставленных в исследовании были использованы следующие методы: анализ теоретических источников по проблеме

исследования; сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов; обобщение результатов исследования. педагогический эксперимент; метод экспертных оценок, социометрия.

Практическая значимость исследования: результаты исследования могут быть использованы в работе учителей и психологов, работающих с детьми, имеющими задержку психического развития, воспитателей групп продленного дня, классных руководителей.

База исследования: МОУ СОШ № 1 г. Радужный Тюменской области ХМАО; учащиеся 2 класса с задержкой психического развития в количестве 10 человек.

Структура работы: квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, библиографического списка и приложений.

Глава 1. Теоретические основы формирования социальных компетенций у детей

1.1. Понятие социальные компетенции в педагогике

Проблемы компетентностного подхода в образовании исследовали многие российские ученые - Байденко В.И., Белицкая Г.Э., Берестова Л.И., Гришанова Н.А., Кузьмина Н.В., Куницина В.Н., Маркова А.К., Дж. Равен, Хомский Н., Хуторской А.В. и др. Согласно их исследованиям понятие компетентностного подхода рассматривается:

- Эльконин Б.Д. – как радикальное средство модернизации образования;
- Фрумин И.Д. - как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность;
- Башев В.В. – как возможность переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность;
- Болотов В.А. - как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций.

Результатом образования признаются сформированные у обучающихся компетенции. Исследователи отмечают, что ключевые компетенции самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. При этом отмечается, что наряду с понятием «компетенции», «компетентности», а иногда как его синоним выступает понятие «базовый навык».

Так, Б. Оскарссон приводит список базовых навыков, которые содержательно могут интерпретироваться как компетентности. Согласно Б. Оскарссону, они объемны, «они развиваются в дополнение к специфическим профессиональным. Такие ключевые компетентности включают, помимо

прочего, способность эффективной работы в команде, планирование, разрешение проблем, творчество, лидерство, предпринимательское поведение, организационное видение и коммуникативные навыки» (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика базовых навыков (по С. Шо, согласно Б. Оскарссону)

Более того, компетентности соотносятся не только с базовыми навыками, но и с ключевыми квалификациями. При этом важно компетентностное определение базовых навыков. «Это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах и многообразных ситуациях работы и социальной жизни» [10].

Таким образом, современному человеку недостаточны только предметные знания, им необходимы метапредметные знания и умения. Человек, обладающий способностями осуществлять сложные культуросообразные виды действий, должен уметь отвечать на следующие вопросы: «Что я хочу?», «Что я могу?», «Кто я такой?».

В описанной ситуации принципиально меняются цели образования. Теоретические по сути и энциклопедические по широте знания, которые долгое время были главной целью образовательного процесса, теперь становятся средством. Другими словами, отечественная школа нуждается в смещении акцентов со знаниевого на компетентностный подход к образованию.

Концепция модернизации российского образования, «Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения» зафиксировали тенденцию к переводу содержания Российского образования на уровень ключевых образовательных компетенций. Это значит, что компетентностный подход в нашей стране приходит на смену знаниевому (табл. 2).

**Отличия компетентностного подхода в обучении от традиционного
(по Лебедеву О.Е.)**

О.Е. Лебедев обращает внимание на то, что одно из основных отличий компетентностного подхода от знаниевого - в его нацеленности на рефлексивную оценку учащимися своих возможностей и «невозможностей», осознание границ своей компетентности и некомпетентности. Компетентностный подход предполагает соединение в единое целое образовательного процесса и его осмысления, в ходе которого и происходит становление личностной позиции учащегося, его отношения к предмету своей деятельности.

Основная идея этого подхода заключается в том, что главный результат образования - это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. В связи с этим в рамках компетентностного подхода логичным является анализ не простого «наращивания объема» знаний, а приобретение разностороннего опыта деятельности.

Лебедев О.Е. выделил некоторые существенные черты этого подхода. Компетентностный подход - это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

1. Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

2. Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

3. Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

4. Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения [21].

Рассматривая компетенции как результат образования А.В. Хуторской выделяет семь ключевых образовательных компетенций:

1. *Ценностно-смысловая компетенция.* Это компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными представлениями ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. От неё зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

2. *Общекультурная компетенция* – круг вопросов, в которых ученик должен быть хорошо осведомлён, обладать познаниями и опытом деятельности. Это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно - досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени.

3. *Учебно-познавательная компетенция.* Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной

деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесённой с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. В рамках этой компетенции определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. *Информационная компетенция.* При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовать, преобразовать, сохранить и передать её. Эта компетенция обеспечивает навыки деятельности ученика с информацией, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

5. *Коммуникативная компетенция* включает знание необходимых языков, способами взаимодействия с окружающими и удалёнными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.

6. *Социально-трудовая компетенция* означает владение знанием и опытом в гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в профессиональном самоопределении. В эту компетенцию входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских

взаимоотношений. Ученик овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

7. *Компетенция личностного самосовершенствования* направлена к тому, чтобы осваивать способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональную саморегуляцию и самоподдержку. Реальным объектом здесь выступает сам ученик. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К этой компетенции относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности[40].

Важный вопрос, возникающий при рассмотрении компетентностного подхода, относится к трактовке самих понятий «компетенция» и «компетентность». И.А. Зимняя полагает, что в зависимости от того, как определены эти понятия и их соотношение, может быть понято содержание и самого компетентностного подхода[10].

Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков подчеркивают именно практическую направленность компетенции - «Компетенция является сферой отношений существующих между знанием и действием в человеческой практике», а «компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования».

В. Хутмахером подчеркнуто, что хотя само понятие компетенция, входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, компетенция, способность, мастерство, содержательно до сих пор точно не определено, тем не менее, все исследователи соглашаются с тем, что понятие «компетенция»

ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Вслед за Н. Хомским, В. Хутмахер подчеркивает, «что употребление есть компетенция в действии ...» [40]. Основанный на компетенции подход подчеркивает практическую, действенную сторону. Тогда как подход, основанный на понятии «компетентность», которое включает собственно личностные (мотивация, качественные, мотивационно-волевые и другие) качества, определяется как более широкий, соотносимый и с гуманистическими ценностями образования.

«Понятие компетентности», - согласно разработчикам «Стратегии модернизации содержания общего образования, — «... включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентации, привычки и т.д. [36]. При этом отмечается, что компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции.

В работах В.А. Бородиной подчеркивается, что компетенции, как результат образования имеют компонентный состав. Состав компетенций представлен во-первых, знаниями; во-вторых - умениями и навыками; в-третьих - опытом их использования в творческой деятельности, т.е. в других, измененных условиях.

Знания составляют когнитивный компонент компетенций. С позиций научной теории учения (Гальперин П.Я., Давыдов В.В., Ильясов И.И., Рубинштейн С.Л., Шаров А.С., Эльконин Д.Б. и др.), знания представляют собой систему понятий. Понятия обретают сущностные признаки в отношениях с другими понятиями (т. е. всегда указывают на другие понятия, объекты и их свойства), которые определенным образом группируются, классифицируются. Знания имеют функциональный характер, представляя собой систему критериев, на основе которых человек может регулировать своё поведение и взаимодействия в мире. Основу знаний составляет

лично значимая, осмысленная человеком и включенная, так или иначе, в регуляцию его активности информация.

Умения и навыки составляют деятельностный компонент компетенций. Понятие «умения» в науке не имеет однозначного понимания. Разные подходы к его трактовке встречаются в работах Б.Г. Ананьева, А.С. Белкина, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, К.К. Платонова и др. общая суть понятия «умения» дана в определении педагогического энциклопедического словаря: «освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков». Умения, осуществляемые в качестве автоматически выполняемого компонента действия, как новый способ действия, что достигается в результате многократных повторений, характеризуется как навыки.

Опыт использования усвоенных знаний, умений, навыков в новых условиях обеспечивает мотивационно-личностную характеристику компетенций и может характеризоваться как рефлексивный компонент компетенций. Опыт представляет «совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений, воспроизведение какого-нибудь явления, создание чего-нибудь нового в определенных условиях с целью исследования, испытания». Функция рефлексии в регуляции активности субъекта, по утверждению А.С. Шарова, заключается в организации психических процессов, обеспечивающих регуляцию выполняемой деятельности и формировании критического мышления. Рефлексия помогает построить ценностно-смысловую систему знаний, открыть их смысл и значение в изучаемом предмете, т.к. выполняет функцию связывания деятельности в нечто целостное и направленное на результат.

Исходя из характеристики компонентного состава компетенций, В.А. Бородина дает определение данного понятия: «компетенции, представляют собой предполагаемые, прогнозируемые результаты образования, ориентированные на подготовленность (понимаемую как способность

применить на практике) личности к решению актуальных задач в определенной сфере жизнедеятельности. Компетенции являются интегративным результатом образования и представляют собой потенциальные психологические новообразования в когнитивной, деятельностно-практической и личностной сферах. Новообразования включают: в когнитивной сфере - теоретические знания и представления об объектах действительности и о способах действий с ними; в сфере деятельности – сформированные умения и навыки, алгоритмы действий и опыт их применения в определенной области деятельности; в личностной сфере – сформированность мотивационно-ценностных отношений и ориентаций как готовность к самостоятельной реализации знаний и умений в конкретной практической ситуации (готовность у актуализации) и как способность к расширению знаний и формированию новых умений»[2].

По мнению И.А. Зимней, социальная компетентность является ключевой, так как обеспечивает нормальную жизнедеятельность человека в социуме и является целостным результатом образования. Автор выделяет следующие ключевые социальные компетентности:

– компетентность здоровьесбережения как основу бытия человека как социального, а не только биологического существа, где основным является осознание важности здоровья, здорового образа жизни для всей жизнедеятельности человека;

– компетентность гражданственности как основу социальной, общественной сущности человека как члена социальной общности, государства;

– информационно-технологическую компетентность как способность пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде;

– компетентность социального взаимодействия как способность адекватного ситуациям установления взаимопонимания, избегания конфликтов, создания климата доверия;

– компетентность общения как способность адекватного ситуациям взаимодействия нахождения вербальных и невербальных средств и способов формирования и формулирования мысли при ее порождении и восприятии на родном и неродных языках.

И.А.Зимняя подчеркивает, что при разработке социальных ключевых компетенций акцент ставится на следующих позициях:

– компетенции социального бытия и взаимодействия человека в социуме рассматриваются в самом широком смысле понятия «социальный»;

– компетенции в свое понятийное содержание включают знание того, что и того, как, т.е. средства и способы взаимодействия;

– социальные компетенции имеют компонентный состав;

– социальные компетенции имеют возрастную динамику и возрастную специфику.

Эти позиции трактовки социальных компетенций дополняют их общую характеристику, приводимую авторами «Стратегии модернизации содержания общего образования». Согласно этому документу, социальные ключевые стратегии характеризуются: многофункциональностью; надпредметностью и междисциплинарностью; они требуют значительного интеллектуального развития, абстрактного мышления, саморефлексии, определения собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.; ключевые компетенции многомерны [10].

Исаева Т.Е. социальные компетенции представляет как совокупность знаний, рефлексивных умений и способностей личности, целенаправленно избираемых ею для решения различных конкретных социальных ситуаций, приводящих к изменению отношений между людьми на основе поиска пути, наиболее благоприятного для всех участников, в процессе чего возникает

необходимость регулирования своих целей, эмоций, способов поведения [12].

Э.Ф. Зеер в структуре социальной компетенции выделяет: способность к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным на достижение поставленных целей [9].

Таким образом, разрабатываемая в мире и с 90-х годов в России концепция компетентного подхода в образовании направлена на формирование личности, характеризующейся социально и личностно позитивной ценностно-смысловой мировоззренческой позицией, способной адаптироваться к жизненным ситуациям.

Опираясь на проанализированные точки зрения ученых можно сделать вывод о том, что социальные компетенции являются результатом образования, обеспечивающим способность личности к решению жизненных проблем в быстро изменяющихся социальных ситуациях. Что обеспечивается наличием у него социальной подготовленности, опирающейся на цели и смыслы жизни и проявляющейся в выборе рационального поведения, создающего максимально комфортные условия для всех участников деятельности.

1.2. Особенности социального развития младших школьников с задержкой психического развития

Задержка психического развития – особый тип аномалии, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребенка [16. с.36]. Нарушения темпа нервно-психического развития могут быть выявлены уже в раннем возрасте (до 3-х лет). Последствия раннего органического поражения мозга или функциональная незрелость ЦНС обуславливают ряд отклонений, затрудняющих взаимодействие ребенка с окружающей средой, вследствие чего не складывается полноценная база для последующего развития высших психических функций. На первом году жизни показателями нарушения темпа нервно-психического развития могут служить снижение ориентировочной активности и потребности в ориентировочно-исследовательской деятельности.

Это проявляется:

- в слабой выраженности ориентировочных реакций, замедлении реакции зрительного и слухового сосредоточения;
- более позднее появление "комплекса оживления", недостаточная активность при эмоциональном общении со взрослым;
- в доречевом периоде - более позднее появление гуления, лепета, первых слов, неадекватная реакция на жесты, мимику и интонации взрослых. Этапы гуления и лепета растянуты во времени;
- замедленный темп формирования статических (связанных в равновесием) и локомоторных (способность к передвижению) функций;
- запаздывание в развитии ручной моторики и зрительно-моторной координации.

Выраженность перечисленных недостатков психомоторного и речевого развития зависит от степени тяжести поражения ЦНС. Проблемы в развитии ребенка могут усугубляться ранней сенсорной и эмоциональной

депривацией, если он воспитывается в неблагоприятных социальных условиях [61].

В раннем возрасте (от 1 года до 3-х лет) отклонения в развитии ребенка становятся более очевидными, даже если они не имеют грубого характера. Прежде всего, следует обращать внимание на развитие общей и мелкой моторики, сенсорно-перцептивной деятельности (как ребенок реагирует на предметы, узнает ли их, стремится ли их исследовать, находит ли одинаковые, использует ли их по назначению). Важный диагностический показатель - коммуникативная активность ребенка, его возможности сотрудничества со взрослым. В этот возрастной период в норме происходит бурное развитие речи. У проблемного ребенка обнаруживается недоразвитие речи, при этом несформированной оказывается не только активная речь, но и понимание обращенной к ребенку речи.

Дети с отставанием психомоторного развития отличаются рядом особенностей. Как правило, это соматически ослабленные малыши, отстающие не только в психическом, но и в физическом развитии. В анамнезе отмечается задержка в формировании статических и локомоторных функций, при обследовании выявляется несформированность всех компонентов двигательного статуса (физического развития, техники движений, двигательных качеств) по отношению к возрастным возможностям. Обнаруживается снижение ориентировочно-познавательной деятельности, внимание ребенка трудно привлечь и удержать. Затруднена сенсорно-перцептивная деятельность. Такие дети не умеют обследовать предметы, затрудняются в определении их свойств. Однако, в отличие от умственно отсталых дошкольников, они вступают в деловое сотрудничество с взрослым и с его помощью справляются с решением наглядно-практических задач [17].

Такие дети почти не владеют речью - пользуются или несколькими лепетными словами, или отдельными звукокомплексами. У некоторых из них

может быть сформирована простая фраза, но способность ребенка активно использовать фразовую речь значительно снижена.

У этих детей манипулятивные действия с предметами сочетаются с предметными действиями. При помощи взрослого они активно осваивают дидактические игрушки, однако способы выполнения соотносящих действий несовершенны. Детям требуется гораздо большее количество проб и примериваний для решения наглядной задачи. Их общая моторная неловкость и недостаточность тонкой моторики обуславливают несформированность навыков самообслуживания - многие затрудняются в использовании ложки в процессе еды, испытывают большие трудности при раздевании и особенно в одевании, в предметно-игровых действиях.

У таких детей снижены адаптивные возможности. Требуется специальная система мер со стороны родителей, медицинских работников, педагогов, психологов для создания необходимых условий, облегчающих процесс адаптации в условиях учреждения.

Рассматривая психологические особенности младших школьников с ЗПР, прежде всего следует отметить, что это дети с нереализованными возрастными возможностями (У.В. Ульenkова). Все основные психические новообразования возраста у них формируются с запаздыванием и имеют качественное своеобразие [62].

В школьном возрасте у детей с ЗПР выявляется отставание в развитии общей и, особенно, тонкой моторики. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторики.

Для таких детей характерна рассеянность внимания, они не способны удерживать внимание достаточно длительное время, быстро переключать его при смене деятельности. Для них характерна повышенная отвлекаемость, особенно на словесный раздражитель. Также у них недостаточно сформирована способность к произвольной регуляции деятельности и

поведения, что затрудняет выполнение заданий учебного типа. Сенсорное развитие также отличается качественным своеобразием. У детей с ЗПР зрение и слух физиологически сохранены, однако процесс восприятия несколько затруднен - снижен его темп, сужен объем, недостаточна точность восприятия (зрительного, слухового, тактильно-двигательного).

В исследовании П.В. Шохина и Л.И. Переслени выявлено, что дети с ЗПР в единицу времени воспринимают меньший объем информации, т. е. снижена скорость выполнения перцептивных операций. Затруднена ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на исследование свойств и качеств предметов. Требуется большее количество практических проб и примериваний при решении наглядно-практических задач, дети затрудняются в обследовании предмета. В то же время дети с ЗПР могут практически соотносить предметы по цвету, форме, величине. Основная проблема в том, что их сенсорный опыт долго не обобщается и не закрепляется в слове, отмечаются ошибки при назывании признаков цвета, формы, величины [53].

Память (И.А. Коробейников, Т.В. Егорова, Н.Г. Поддубная, Н.Г. Лутоян, В.Л. Подобед) детей с ЗПР отличается качественным своеобразием. В первую очередь у детей ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память.

Значительное своеобразие отмечается в развитии *мыслительной деятельности* (Т.В. Егорова, С.Г. Шевченко, С.К. Сиволапов, И.А. Коробейников, Т.А. Стрекалова, У.В. Ульенкова, Т.Д. Пускаева). У детей данной категории наблюдается отставание в развитии всех видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического), которое в наибольшей мере обнаруживается по показателям актуального уровня развития и в наименьшей степени выступает при решении задач наглядно-действенного характера.

Нарушения речи (Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, Н.Ю. Борякова, И.А. Коробейникова, Т.А. Фотекова) при ЗПР носят системный характер и входят в структуру дефекта. На уровне импрессивной речи отмечаются трудности в понимании сложных, многоступенчатых инструкций, логико-грамматических конструкций типа "Коля старше Миши", "Береза растет на краю поля". Дети плохо понимают содержание рассказа со скрытым смыслом, затруднен процесс декодирования текстов, т. е. затруднен процесс восприятия и осмысления их содержания.

Дети рассматриваемой группы имеют ограниченный словарный запас. В их речи редко встречаются прилагательные, наречия, сужен глагольный словарь.

Недостатки развития *моторики* (Н.И. Озерецкий) у школьников описываемой категории обнаруживается на разных уровнях нервной и нервно-психической организации. Результатом функциональной недостаточности, проявлением слабо выраженной резидуальной органики являются имеющие место у всех детей двигательная неловкость и недостаточная координация, проявляющиеся даже в таких автоматизированных движениях, как ходьба, бег. У многих детей наряду с плохой координацией движений наблюдаются гиперкинезы – чрезмерная двигательная активность в форме неадекватной, чрезмерной силы или амплитуды движений. В некоторых случаях напротив, двигательная активность значительно снижена по отношению к нормальному уровню.

Незрелость *эмоционально-волевой сферы* (Н.Л. Белопольская, Е.С. Слепович) детей с ЗПР обуславливает своеобразие формирования их поведения, и личностные особенности. Страдает сфера коммуникации. По уровню коммуникативной деятельности дети отстают от нормально развивающихся детей. Так, исследования Е.Е. Дмитриевой показали, что школьники с ЗПР не готовы к внеситуативно-личностному общению со взрослым.

При задержке психического развития затруднено социальное развитие ребенка, его личностное становление - формирование самосознания, самооценки, системы "Я".

У.В. Ульенкова отмечает несформированность общей способности к учению у детей с ЗПР, что лежит в основе снижения обучаемости и определяет проблемы школьного обучения.

Таким образом, анализируя особенности психического развития рассматриваемой категории детей, позволяет сделать следующие выводы: задержка психического развития затрагивает всю психическую сферу ребенка, и, по существу, является системным дефектом. Поэтому процесс обучения и воспитания должен выстраиваться с позиций системного подхода. Необходимо сформировать полноценный базис для становления высших психических функций и обеспечить специальные психолого-педагогические условия, необходимые для их формирования.

При этом следует учитывать, что при ЗПР нарушения имеют полиморфный характер, их психологическая структура сложна. Выраженность повреждений и (или) степень несформированности психических функций может быть различной, возможны различные сочетания сохраненных и несформированных функций, этим и определяется многообразие проявлений ЗПР в младшем школьном возрасте.

Л. С. Выготский ввел понятие «социальная ситуация развития», тем самым подчеркивая мысль о том, что воздействие на ребенка окружающей среды определяется не только своеобразием этой среды, но и индивидуальными особенностями ребенка, теми переживаниями, которые у него возникают. Характер этих переживаний соответствует тому, как ребенок понимает воздействующие на него обстоятельства.

Л.В. Занков пишет о том, что развитие эмоций детей с задержкой психического развития в значительной мере определяется внешними условиями, к числу которых в первую очередь относятся специальное

обучение и правильная организация всей жизни ребенка. Свойственные учащимся младших классов импульсивные проявления гнева могут быть постепенно сглажены путем целенаправленного воспитания, способствующего появлению у них контроля над своими поступками и действиями, помогающего формировать положительные привычки и навыки правильного поведения в быту. Эмоциональная сфера школьников с задержкой психического развития рассматривается автором в плане возможностей выработки у них личностных черт, способствующих социальной адаптации.

Эмоциональная сфера детей с задержкой психического развития, по замечаниям В.Г. Петровой, характеризуется незрелостью и существенным недоразвитием, связанными преимущественно с недостаточной сформированностью произвольных психических процессов. Учащиеся с задержкой психического развития склонны к полярным, лишенным тонких оттенков эмоциям, которые поверхностны, неустойчивы, подвержены быстрым, подчас резким изменениям. Однако у некоторых учащихся наблюдается затянутость, инертность эмоциональных реакций, часто имеющих выраженный эгоцентрический характер. В ряде случаев возникающие у школьников эмоции неадекватны оказываемым на них внешним воздействиям. Учащиеся слабо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются это делать. У всех детей с ЗПР наблюдается потребность в одобрении со стороны окружающих и в признании себя[28].

У младших школьников с задержкой психического развития прослеживается недостаток эмоционально положительных отношений и контактов с окружающими.

В.В. Воронковой отмечается, что наличие интеллектуального дефекта повышает вероятность социальных отклонений в поведении личности. Неумение разобраться в ситуации, осознать причинно-следственные связи

между поступком и результатом является истинной причиной нарушения поведения детей с ЗПР. Незрелость эмоций, направленность на удовлетворение примитивных потребностей, снижение самокритичности, нарушения в развитии волевых качеств - все это является факторами, значительно затрудняющими процесс социализации и интеграции таких детей в социум. Сниженная самостоятельность, моторная неумелость приводит к тому, что ребенок становится объектом насмешек со стороны окружающих, исполнителем социальных ролей, унижающих его достоинство, подвержен манипуляциям [4].

Итак, биологическое неблагополучие ребенка, являясь предпосылкой нарушения его взаимодействия с окружающим миром, обуславливает возникновение отклонений в его психическом развитии. Вовремя начатое и правильно организованное обучение ребенка позволяет предотвращать или смягчать эти вторичные по своему характеру нарушения. Таким образом, уровень психического развития пришедшего в школу ребенка с ЗПР зависит не только от времени возникновения, характера и даже степени выраженности первичного (биологического по своей природе) нарушения развития, но и от качества предшествующего обучения и воспитания.

Поэтому основная цель коррекционного учреждения – создание условий для социальной реабилитации, подготовки к самостоятельной жизни детей с ЗПР и интеграции их в общество.

1.3. Современные подходы к формированию социальных компетенций у детей с задержкой психического развития

В современной педагогике проблеме формирования социальных компетенций у детей с ЗПР уделяется значительное внимание. Данной проблемой занимались: В.А. Бородина, Л.С. Выготский, Е.Л. Гончарова, Е.А. Киселева, О.И. Кукушкина, Л.М. Лапшина, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына, А.М. Щербакова и др.

Формирование социальных компетенций является важной составляющей социализации личности, в основе которой лежит усвоение ребенком жизненного опыта. Дети с ЗПР овладевают опытом путем вхождения в социальную среду и познания предметного мира, что обуславливает необходимость формирования у них умений взаимодействовать с окружающими людьми и осуществлять практическую деятельность. Это обеспечивает реализацию потенциальных возможностей учеников и позволяет проявлять им самостоятельность во всех сферах жизнедеятельности.

Вопросы формирования социальных компетенций важны в обучении детей, так как готовят их к выходу во взрослую жизнь, к самостоятельности, учат культуре поведения в семье и обществе. Данные вопросы необходимы для формирования максимально возможных умений и навыков, необходимых в социальной сфере.

Дети с ЗПР нуждаются в комплексных программах реабилитации, сочетающих медицинскую, психолого-педагогическую и социальную помощь, причем индивидуализированную. В связи с этим Е.Л. Гончарова и О.И. Кукушкина говорят о реабилитации средствами образования. Под понятием «реабилитация средствами образования», они имеют в виду восстановление ребенка в правах на социальное наследование, т.е. на наследование культурно – исторического опыта человечества. Социальное

наследование, которое и является специфически человеческим типом наследования, у любого ребенка всегда осуществляется только средствами и в сфере образования. Отклонения в развитии приводят к «выпадению» ребенка из этого социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Нарушения в развитии приводят к тому, что грубо нарушается связь с социумом, культурой как источником развития. Грубо нарушается связь родителя и ребенка на самых ранних этапах, так как взрослый носитель культуры не может, не знает, каким образом передать ребенку с нарушениями в развитии тот социальный опыт, который каждый нормально развивающийся ребенок приобретает без специально организованных условий, специфических средств, методов, путей обучения. По отношению к ребенку с нарушениями в развитии перестают действовать традиционные способы решения традиционных образовательных задач на каждом возрастном этапе, что Л. С. Выготский называл «социальным вывихом» ребенка с нарушениями в развитии как основной причины детской дефективности. Ограничения в жизнедеятельности и социальная недостаточность аномального ребенка непосредственно связаны не с первичным нарушением, а именно с «социальным вывихом» - вторичными нарушениями. Преодоление которых возможно осуществить средствами образования, специально организованного, особым образом построенного и предусматривающего «обходные пути» достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами. Таким образом, образование детей с ограниченными возможностями здоровья должно выполнять функцию реабилитации.

В педагогике реабилитация средствами образования означает в общем виде восстановление ребенка с нарушением в развитии в правах на наследование культурно-исторического и социального опыта; достижение максимально возможной для данного ребенка степени интеграции в общество в доступных для него сферах. Из сказанного следует, что глубоким

заблуждением является представление о том, что реабилитация средствами образования подразумевает только или, прежде всего, включенность в существующую образовательную систему и доступность общего образования в полном объеме для аномального ребенка. Чем лучше решается эта задача средствами образования, тем выше потенциальные возможности интеграции ребенка с нарушениями в развитии в общество, тем более он подготовлен к самостоятельной взрослой жизни, т.е. социально компетентен.

Для определения целей и задач реабилитации через образование детей с различными нарушениями ключевым понятием является понятие «особые образовательные потребности». Ребенок с ЗПР нуждается в следующем:

- первичное нарушение в развитии должно быть выявлено как можно раньше;

- целенаправленное специальное обучение должно начинаться сразу же после диагностики первичного нарушения в развитии, независимо от возраста ребенка;

- своевременно должны определяться все направления развития «социального вывиха», которые могут возникнуть у конкретного ребенка вследствие характера и степени выраженности первичного нарушения, возраста, в котором оно наступило; должны быть определены роли каждого «вывиха» в социальном развитии ребенка, характер и содержание специального обучения, направленного на устранение уже возникших и предупреждение новых социальных вывихов;

- в содержание обучения должны быть введены специальные разделы, которые направлены на решение задач развития ребенка, не присутствующих в содержании образования нормально развивающегося сверстника.

Так, ребенок с ЗПР нуждается в дополнительном разделе обучения – «социально-бытовая ориентация», где он учится правилам элементарного социального поведения, правилам социального взаимодействия, коммуникации, изучает функции различных социальных служб; у ребенка

формируются: представления о внутреннем мире человека, механизмы сознательной регуляции собственного поведения и взаимодействия с окружающими людьми. Этот раздел должен вести педагог-психолог. В ходе такой работы:

- должны быть построены «обходные пути» обучения, использованы специфические средства, которые не применяются в образовании нормально развивающегося ребенка;

- должен осуществляться регулярный контроль за соответствием выбранной программы обучения реальному уровню развития ребенка и для этого должны быть разработаны специальные педагогические «инструменты», технологии;

- должна быть обеспечена особая пространственная и временная организация образовательной среды;

- все окружающие взрослые должны быть подготовлены и реально участвовать в решении образовательных задач за пределами образовательного учреждения, их усилия должны быть скоординированы;

- реабилитация средствами образования не должна заканчиваться периодом школьного обучения. Практически такой ребенок нуждается в реабилитации средствами образования на протяжении всей своей жизни, хотя с возрастом ее задачи будут принципиально меняться;

- процесс реабилитации средствами образования должен осуществляться квалифицированными специалистами разного профиля, компетентными в решении задач коррекции развития ребенка в ходе его обучения.

Итак, необходимо по отношению к каждому конкретному ребенку с ЗПР ответить на вопрос, могут ли быть обеспечены там его особые образовательные потребности. Право выбора принадлежит родителям, обязанность же специалистов – обнаружить и сделать ясными для родителей

все особые образовательные потребности их ребенка, которые должны быть обеспечены в процессе его обучения [5].

А.М. Щербакова исследуя формирование социальных компетенций у детей с ЗПР, отмечает у них характерные негативные проявления: размытость жизненной перспективы, склонность к моральному и материальному иждивенчеству, нарушения коммуникативной деятельности. Предлагаемая авторами программа коррекционной работы строится по нескольким направлениям.

Формирования жизненной перспективы означает конкретную содержательность и временную определенность жизненных планов школьников. Достижение такого результата предполагает преодоление характерной для ребенка с ЗПР размытости жизненной перспективы.

Готовность к самообеспечению на основе труда включает в себя положительную мотивацию к труду; выбор профессии, соответствующей возможностям и интересам; умение принимать и соблюдать дисциплинарные требования в процессе труда; чувство хозяина. Приобретение таких качеств и умений предполагает уход от иждивенчества как негативной склонности ребенка, воспитанного в условиях государственного обеспечения.

Такая характеристика коммуникативной деятельности, как продуктивность социальных контактов, имеет в виду правильное, общественно приемлемое поведение, умение получить необходимую информацию и использовать ее адекватно ситуации. Такой результат возникает как итог нормализации искаженной (вследствие депривации) потребности ребенка с ЗПР в общении, а также развития его коммуникативных возможностей в специально организованных условиях расширения социального опыта.

Одним из направлений данной программы является «Обеспечение продуктивности социальных контактов». При сформированном специфическом для детей с ЗПР феномене отчуждения от окружающих

нарушается продуктивность общения. Первоочередной задачей данного направления является: преодоление базового недоверия к миру как основы нарушения коммуникативной деятельности ребенка. Решение этой задачи возможно через формирование чувства защищенности ребенка, которого он был лишен с раннего детства, а иногда и с рождения.

Развитию и закреплению чувства принадлежности к большой и дружной группе ровесников способствует утверждение традиций. Так,

- определяются ключевые для учреждения циклические события (праздники, конкурсы, выпускные вечера и т.п.),
- намеченные мероприятия обсуждаются на собрании трудового коллектива,
- определяется план подготовки и приоритетные задачи,
- обсуждение мероприятия проходит на общей линейке воспитанников, разъясняется его смысл,
- проходит подготовка мероприятия с участием взрослого и детского коллективов,
- проводится мероприятие,
- прошедшее мероприятие обсуждается и анализируется в педагогическом коллективе, в классах и группах воспитанников,
- праздник, вечер, конкурс проводятся снова через определенный период времени.

Таким образом, создание специальных условий способствует нормализации психофизического состояния детей и обеспечивает подготовку учащихся к самостоятельной жизни через формирование у них навыков разумного проведения досуга, взаимодействия с товарищами, общения в неформальной ситуации [43].

В.А. Бородина (2012), анализируя требования стандарта к структуре образовательной программы, обращает внимание на то, что их логика раскрывается в постановке трех уровней задач, реализуемых в каждой

образовательной области. Задачи представляют собой триединую дидактическую цель, в которых достаточно четко прослеживается направленность на формирование каждого из компонентов жизненных компетенций. Задачи первого уровня по преимуществу ориентированы на формирование когнитивного компонента. Этот компонент в составе жизненных компетенций, безусловно, включает в себя академическую составляющую образования, но не ограничивается ею. Задачи второго уровня направлены на формирование деятельностного компонента жизненных компетенций, а именно – умения использовать полученные знания для решения практических насущных задач в различных сферах жизнедеятельности ребенка. Задачи третьего уровня – на формирование рефлексивного компонента жизненных компетенций ребенка с ОВЗ. Реализация этих задач в каждой образовательной области связана с саморегуляцией ребенком своих внутренних установок, позиций, оценок, ценностей, с самореализацией в творческой деятельности. Трансформация задач образования в компетентном составе жизненных компетенций детей с ОВЗ представлена в таблице 3.

Таблица 3

Характеристика задач образования детей с ЗПР в составе формируемых жизненных компетенций

Образование детей с ЗПР – глубоко индивидуальный и специфичный процесс, объем, качество и конечные результаты которого определяются характером отклонения (или отклонений) в развитии, сохранностью анализаторов, функций и систем организма; временем возникновения и тяжестью нарушения; социокультурными и этнокультурными условиями жизнедеятельности ребенка и его семьи; желанием и возможностями семьи участвовать в процессе специального образования; возможностями и готовностью окружающего социума, системы образования к выполнению всех требований и созданию всех условий для специального образования;

уровнем профессиональной компетенции педагогов и психологов, работающих с ребенком и его семьей [2].

Таким образом, формирование социальных компетенций для детей с ЗПР в настоящее время является важнейшим направлением специального образования и реализуется согласно Концепции федерального государственного стандарта образования детей с ЗПР.

Выводы по 1 главе

Как показал анализ литературных психолого-педагогических источников, младший школьный возраст представляет собой важный период с точки зрения подготовки к вхождению в сложную социальную жизнь, накопления необходимого социального опыта, овладения социальными эмоциями, представлениями, деятельностью.

По мере освоения культурных, нравственных правил и закономерностей общественной жизни происходит формирование социальных компетенций, понимаемых как результат образования, способность эффективно взаимодействовать с другими людьми в процессе речевого общения и осуществления какой-либо иной деятельности на основе имеющихся знаний, навыков, умений, развитых коммуникативных способностей и сформированных качеств личности.

Структура социальной компетенции составляет, прежде всего, совокупность социальных знаний, умений и навыков, применяемых в главных сферах деятельности человека, и включает в себя следующие компоненты:

– когнитивный, включающий представления: о себе и круге близких людей, осознание общности и различий с другими; о социальных ролях людей, об истории своей Родины; об обязанностях и правах; о своей социальной роли.

– деятельностный, включающий: умения взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, сопереживать другим, делать самостоятельный моральный выбор в обыденных житейских ситуациях; практическое освоение социальных ритуалов и форм этикета, элементарных трудовых умений и накопление опыта продуктивной трудовой деятельности во взаимодействии с другими людьми.

– рефлексивный, включающий: стремление к достижениям в учебе, поиску друзей, способности к организации личного пространства, стремления задумываться о будущем; накопление положительного опыта сотрудничества, участия в общественной жизни.

Все структурные компоненты социальных компетенций тесно взаимосвязаны и образуют единую систему внешних (объективных) и внутренних (субъективных) образований.

Государственный стандарт общего образования детей с ЗПР регламентирует требования к общеобразовательной подготовке, коррекционно-педагогической работе и трудовой и профессиональной подготовке для каждой категории лиц с нарушениями в развитии. В этом стандарте учитываются общие недостатки развития, характерные для всех категорий лиц отклонениями, и недостатки, присущие каждой отдельной категории. Также специальный образовательный стандарт учитывает степень тяжести нарушения, возможность сочетания с другими нарушениями развития и состоит из двух частей: федеральной и национально-региональной. Стандарты специального образования рассчитаны на период от рождения и до полного социального становления личности. Наиболее разработанным участком отечественной стандартизации является школьный период специального образования.

Таким образом, формирование социальных компетенций для детей с ЗПР в настоящее время является важнейшим направлением специального образования и реализуется согласно специального федерального государственного стандарта.

Глава 2. Экспериментальная работа по формированию социальных компетенций у младших школьников с задержкой психического развития во внеурочной деятельности

2.1. Изучение состояния сформированности социальных компетенций у младших школьников с задержкой психического развития

Для реализации задач исследования был организован эксперимент, направленный на выявление влияния разработанных мероприятий внеурочной деятельности на формирование социальных компетенций у младших школьников с нарушением интеллекта.

Эксперимент был направлен на определение уровня сформированности социальных компетенций.

Экспериментальной базой явилось МОУ СОШ № 1 г. Радужный Тюменской области ХМАО.

В эксперименте приняли участие 10 детей 2 класса. Возраст детей 8-10 лет. Все дети отнесены к группе детей с ЗПР.

Для проведения исследования сформированности социальных компетенций нами был подобран ряд методик, направленных на изучение социального развития детей.

Методика 1. Социометрия (Овчарова Р.В.). Учащимся были заданы следующие вопросы: «С кем бы ты хотел дежурить по классу? Почему?» и «С кем бы ты не хотел дежурить по классу? Почему?» (школьная не учебная деятельность), «Кого из класса ты попросил бы помочь в подготовке к урокам? Почему?» и «У кого из класса ты никогда бы не попросил помощи в подготовке к урокам? Почему?» (учебная деятельность), «Кого бы из класса ты пригласил на день рождения? Почему?» и «Кого бы из класса ты не пригласил на день рождения?» (внешкольная деятельность).

Ученик мог выбрать любых одноклассников. В заготовленной социометрической таблице (матрице), мы фиксируем выборы детей.

Следующий этап работы - определение диагностических показателей социометрического исследования и их интерпретация. В качестве таковых выступают:

1) Социометрический статус ребенка в системе межличностных отношений.

Высчитываем промежуточный коэффициент K :

$$K = a/N$$

Где a -число сделанных выборов всеми членами группы.

N -число человек, получивших хотя бы один выбор.

$$K = 116/22 = 5.2$$

Рассчитываем социометрический индекс каждого члена группы:

- Лидеры имеют число выборов больше чем $2 \cdot K$
- Предпочитаемые имеют выборов больше, чем K , и до $2 \cdot K$ включительно.
- Принятые имеют выборов больше чем, $K/2$ и до K включительно.
- Пренебрегаемые имеют выборов от одного до $K/2$.
- Отверженные не имеют ни одного выбора.

Исходя из этого, мы можем знать: насколько благоприятен статус каждого ребенка в группе. Иными словами, насколько ребенок желанен в системе межличностных отношений, испытывают ли к нему дети симпатию или нет. В зависимости от этого можно говорить об эмоциональном климате группы для каждого воспитанника: теплый, благоприятный, холодный, отчужденный.

2) Уровень благополучия взаимоотношений.

Если большинство детей группы оказывается в благоприятных (1 и 2) статусных категориях, уровень благополучия взаимоотношений определяется как высокий; если большинство детей относятся к 3 категории – средний уровень; при преобладании в группе детей с неблагоприятным статусом (4 и 5 категории) - низкий, означающий неблагополучие большинства детей в

системе межличностных отношений, их неудовлетворенность в общении, признании сверстниками.

3) Мотивация социометрических выборов: выясняется, какие мотивы лежат в основе предложений каждого ребенка, в какой степени дети разного пола, возраста осознают мотив своего избирательного отношения к сверстникам.

Методика 2. Экспертные оценки (Стребелева Е.А., Екжанова Е.А.). Данная методика была адаптирована нами для умственно отсталых детей младшего школьного возраста. В качестве экспертов в нашем эксперименте выступили: учитель, воспитатель группы продленного дня и родитель.

Эксперты должны были фиксировать выраженность характеристик поведения, сформированность умений и навыков ребенка в сфере «я и окружающие» необходимые для обучающегося:

В сфере общения:

1. Уметь задать вопрос другому человеку.
2. Уметь отвечать на вопросы других людей.
3. Уметь соблюдать правила культуры общения с людьми.

В сфере совместной деятельности:

4. Уметь планировать действия с учетом интересов других.
5. Уметь оказать посильную помощь другому человеку.
6. Уметь выполнять установленные нормы и правила поведения.

В сфере самосознания и рефлексии:

7. Уважать мнение других людей.
8. Правильно воспринимать критику.
9. Уметь понять и принять другого человека (толерантность).
10. Проявлять самостоятельность в деятельности.

Шкала оценки уровня сформированности социальных компетенций:

1 балл – навыки отсутствуют.

2 балла – навыки находятся в стадии начального формирования.

3 балла – слабые навыки.

4 балла – неустойчивые навыки

5 баллов – сформированные устойчивые навыки.

Каждой позиции, выбранной экспертом для каждого ребенка, соответствует определенный балл. Далее все баллы каждого ребенка, присвоенные ему экспертом, складываются и делятся на число, соответствующее количеству параметров опроса. Так мы получаем среднеарифметический балл каждого ребенка. Эти баллы — условны, они нужны для того, чтобы отнести учащихся класса к определенной группе.

Всего может быть набрано от 10 до 50 баллов.

В результате подсчета можно выделить три группы учащихся:

Низкий уровень развития социальных компетенций (от 10 до 23 баллов).

Средний уровень развития социальных компетенций (от 23 до 36 баллов).

Высокий уровень развития социальных компетенций (от 36 до 50 баллов).

Дети с *низким уровнем* сформированности социальных компетенций не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды.

Учащиеся со *средним уровнем* социальных компетенций имеют следующие особенности: не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение. Они не теряются в новой обстановке, проявляют инициативу в общении, принимают участие в мероприятиях школы. Однако потенциал этих склонностей не отличается высокой устойчивостью. Они быстро меняют своё решение, круг друзей постоянно меняется. Такие дети непостоянны, что отражается на культуре поведения.

Высокий уровень сформированности социальных компетенций имеет свои особенности: школьники быстро ориентируются в ситуациях,

непринужденно ведут себя в коллективе. Могут внести оживление в незнакомую компанию, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Свободно ориентируются в окружающем мире.

В представленных ниже таблицах отражена картина сформированности социальных компетенций учащихся 2 класса с ЗПР.

Социоматрица и социограмма констатирующего эксперимента представлены в табл. 4 и в приложении 1.

Таблица 4

Результаты социометрии (констатирующий эксперимент)

Таким образом, 3% учащихся имеют статус «лидера», 23% - имеет статус «предпочитаемого», 50% - статус «принятого», 17% - «пренебрегаемого» и статус «отверженного» имеет 7% учащихся.

Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в классе средний, что означает относительное благополучие большинства детей группы в системе межличностных отношений, их удовлетворенность в общении, признании сверстниками.

Количество взаимных положительных выборов составляет 22,7%. Количество взаимных отрицательных выборов составляет 20%. Что свидетельствует о «холодном» климате в классе.

Помимо этого мы выяснили, каким образом дети мотивировали свои выборы. При проведении социометрического исследования ребятам было предложено обозначить свои выборы одним, или несколькими мотивами.

Анализ высказываний показал, что преобладающими мотивами являются «Потому, что он веселый и с ним можно общаться» и «Потому, что мне нужен такой друг /подруга/». Ни разу не были названы мотивы «Потому, что мы вместе ходим на одну секцию» или «Потому, что мы вместе отдыхали летом», хотя это просто могло не иметь места. Большой процент имеет мотив «на наличие определенных высоко ценимых качеств у ребенка», к примеру, мотив «Потому, что он не жадный» находится на третьем месте «по

популярности». Причем определение мотивов выборов практически не зависит от статуса ребенка (конечно, ребенок не знает своего статуса). Знания «имеют цену» у этих ребят - мотив «потому, что он много знает» был назван как представителем «преподчитаемых», так и представителем «отверженных». Практически не была замечена какая - либо дифференциация выбора мотивов в зависимости от половой принадлежности опрошенных, т.е. мотивы мальчиков и девочек практически ничем не отличаются. Среди отрицательных мотивов преобладает мотив «Потому, что он плохо себя ведет».

В результате можно сделать следующие выводы - в основе мотива выбора в основном находятся дружеские отношения, а также проявляется интерес к совместной деятельности с этим ребенком (табл. 5).

Обнаружены дружеские отношения между: Павел И. и Сергей Е., Наташа К. и Виктория Л., Иван К. и Алеша Л., Алеша Л. и Ольга С. Так же обнаружены взаимные антипатии между Сергей Е. и Иван К., Павел И. и Алеша Л. Что является основанием для разделения учащихся на пары.

Таблица 5

**Обобщенные результаты изучения сформированности социальных компетенций школьников методом экспертных оценок
(педагог, воспитатель, родитель)**

Таким образом, метод экспертных оценок показал, что большинство детей (60%) имеет низкий уровень сформированности социальных компетенций, а остальные (40%) – средний, высокий уровень не показал никто.

Наименьшее количество баллов набрали: Иван К. и Елена Б., на этих детей стоит обратить особое внимание при проведении формирующего эксперимента.

Наименьшее количество баллов получили позиции 7 (Уважать мнение других людей) и 8 (Правильно воспринимать критику). Следовательно,

работа на этапе формирующего эксперимента должна быть направлена на сферу совместной деятельности и сферу самопознания и рефлексии.

Таким образом, в исследуемой группе высокий уровень развития социальных компетенций не был выявлен, средний уровень имеют 60% детей и соответственно низкий – 40%.

Большинство детей имеет статус «принятого». Выявлен средний уровень благополучия взаимоотношений. Мотивация выборов в большинстве случаев определяется желанием детей общаться, иметь общее дело, другие причины выступают как второстепенные.

Полученные данные говорят о необходимости выявить и развить у детей положительные качества такие как: ответственность, самостоятельность, внимание к другому человеку; поднять заниженную самооценку учащихся, уровень притязаний, воспитывать культуру общения с другими людьми, научить уважать мнение другого человека, научить правильно воспринимать критику, чтобы улучшить их положение в системе межличностных отношений.

2.2. Организация и содержание коррекционной работы по развитию социальных компетенций у детей младших школьников с задержкой психического развития во внеурочной деятельности

В младшем школьном возрасте социально-педагогическая работа с детьми направлена на подготовку ребенка к жизни вне образовательного учреждения. Однако не все воспитанники в полном объеме усваивают государственную программу обучения. Поэтому необходимо разрабатывать дополнительные внеклассные коррекционные мероприятия по осваиванию социальных компетенций школьниками.

Анализ результатов диагностического изучения особенностей межличностного взаимодействия младших школьников с ЗПР позволил нам выявить низкий уровень сформированности социальных компетенций, основные проблемы наблюдаются в сфере межличностной деятельности и в сфере самопознания и рефлексии.

Для решения выявленных проблем, нами был разработан комплекс внеурочных занятий – педагогический проект «Винни Пух и все, все, все» (табл. 6).

Данный проект мы использовали для формирования социальной компетенции учащихся 2 класса с ЗПР на формирующем этапе в 3 четверти 2015-16 учебного года. Продолжительность проекта 1 месяц.

Цель проекта: формирование социальных компетенций в сфере межличностных взаимодействий школьников со взрослыми и сверстниками.

Задачи:

1. Создание условий для осознания и закрепления детьми навыков личностного и коммуникативного взаимодействия (когнитивный компонент социальных компетенций);
2. Моделирование ситуаций, где эти навыки могут проявиться, и развиваться (деятельностный компонент социальных компетенций);

3. Овладение детьми важнейшими человеческими ценностями, приобретение положительного социального опыта (рефлексивный компонент социальных компетенций).

Мероприятия проводятся во внеурочное время в форме классных часов.

В содержании проекта мы выделили три компонента: когнитивный или информационный, деятельностный и рефлексивный, которые отличаются содержанием, формами и методами работы.

Таблица 6

Содержание педагогического проекта «Винни Пух и все, все, все»

Занятия выстраиваются согласно тематическому планированию, которое и включает 12 занятий.

**Тематическое планирование внеурочных занятий
педагогического проекта «Винни Пух и все, все, все»**

Примеры конспектов мероприятий представлены в приложении 3.

2.3. Результаты экспериментальной работы

После проведения проекта «Винни Пух и все, все, все» мы повторили диагностику уровня сформированности социальных компетенций учеников 2 класса.

Для проведения социометрии использовались те же вопросы.

При повторной диагностике методом экспертных оценок экспертами выступали те же: педагог, воспитатель группы продленного дня и родитель, т.к. они могли наглядно проследить динамику формирования социальных компетенций детей.

Социоматрица (табл. 7) и социограмма контрольного эксперимента представлены в приложении 2.

Таблица 7

Результаты социометрии (контрольный эксперимент)

Таким образом, 13% учащихся имеют статус «лидера», 23% - имеет статус «предпочитаемого», 54% - статус «принятого», 10% - «пренебрегаемого» и статус «отверженного» не имеет никто.

Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в классе стал высоким, что означает благополучие большинства детей группы в системе межличностных отношений, их удовлетворенность в общении, признании сверстниками.

Количество взаимных положительных выборов повысилось и составляет 30%. Взаимных отрицательных выборов не обнаружено. Что свидетельствует о сплоченности класса, преобладании дружеских отношений.

Анализ мотивов показал, что преобладают мотивы качеств личности: «Он добрый», «он веселый», а также мотив «потому, что он мой друг», среди прочих мотивов значительное количество баллов показал мотив «потому, что он хорошо учится» (табл. 8).

**Обобщенные результаты изучения сформированности социальных компетенций школьников методом экспертных оценок
(педагог, воспитатель, родитель)**

Метод экспертных оценок показал, что 80% детей имеет средний уровень развития социальных компетенций, 20% – низкий.

Позиции 7 и 8, показавшие на этапе констатирующего эксперимента самые низкие результаты, значительно повысились: 7 – с 15 баллов до 22; 8 – с 14 до 20.

Таким образом, мы видим, что результаты значительно улучшились. Количество детей со средним уровнем сформированности социальных компетенций увеличилось с 40% до 80%. Низкий уровень стал 20%. Средний балл сформированности социальных компетенций повысился с 22,8 до 25,9.

Количество учащихся имеющих статус «лидера» повысилось с 3% до 13%, детей имеющих статус «предпочитаемого» осталось 23%, статус «принятого» - с 50% до 54%, «пренебрегаемого» понизился с 17% до 10% и статус «отверженного» не имеет никто из учащихся.

Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в классе повысился с среднего до высокого.

Количество взаимных положительных выборов повысился с 22,7% до 30%. Количество отрицательных выборов резко снизилось. Класс за время эксперимента стал настоящей командой.

Мы видим, что проведение проекта «Винни Пух и все, все, все», способствовало развитию социальных компетенций учащихся с ЗПР 2 класса.

Можно считать, что выдвинутое предположение подтвердилось: формирование социальных компетенций младших школьников с ЗПР будет результативным, если активно использовать возможности внеурочной деятельности.

Для всех детей следует продолжать начатую работу по развитию социальных компетенций с использованием внеурочной деятельности.

Выводы по главе 2

Экспериментальная работа была проведена с детьми второго класса, имеющими диагноз ЗПР в количестве 10 человек.

Для диагностики уровня сформированности социальных компетенций детей были проведены: методика экспертных оценок и социометрия.

Констатирующий эксперимент подтвердил теоретические положение о недостаточном развитии социальных компетенций у младших школьников с ЗПР.

Далее был составлен и проведен проект, направленный на формирование социальных компетенций. Проект составлял 12 занятий и продолжался 1 месяц.

После проведения проекта диагностика была повторно проведена. Контрольный эксперимент показал, что у детей наблюдается положительная динамика развития социальных компетенций. Дети учатся общаться со взрослыми и сверстниками. Повысилась активность ребят.

Таким образом, мы доказали, что систематическая внеурочная работа по развитию социальных навыков и эмоциональной отзывчивости способствует повышению уровня развития социальных компетенций.

Заключение

В соответствии с целью данного исследования - определить содержание коррекционной работы по формированию социальных компетенций у детей младшего школьного возраста с ЗПР во внеурочной деятельности, в работе решены следующие задачи:

1. Проведен теоретический анализ изучения проблемы формирования социальных компетенций детей с ЗПР в психолого-педагогических исследованиях.

2. Выявлены особенности развития социальных компетенций детей младшего школьного возраста с ЗПР.

3. Изучены средства, влияющие на формирование социальных компетенций детей младшего школьного возраста с ЗПР.

4. Проведено практическое исследование средств, влияющих на формирование социальных компетенций детей младшего школьного возраста с ЗПР.

5. Разработан комплекс занятий в рамках педагогического проекта внеурочной деятельности «Винни пух и все, все, все» по формированию социальных компетенций у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

В теоретической части исследования были выявлены задачи по формированию социальных компетенций:

1. Развитие всех психических функций и познавательной деятельности детей в процессе обучения и коррекция их недостатков. Основное внимание в этой работе должно быть направлено на умственное развитие.

2. Воспитание детей с ЗПР, формирование у них правильного поведения. Основное внимание в этом разделе работы направлено на формирование межличностных отношений.

В экспериментальной части исследования были выявлены проблемы формирования социальных компетенций среди детей младшего школьного

возраста с ЗПР, определен уровень сформированности социальных компетенций детей методами экспертных оценок и социометрии, организована поэтапная работа по формированию социальных компетенций у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

На начальном этапе исследования было выявлено, что дети имеют низкий уровень развития культуры общения с людьми, а также низкий уровень развития уважения к мнению других людей.

После проведения социально-педагогического проекта по формированию социальных компетенций возросли показатели развития сформированности социальных компетенций и изменились данные социометрии (значительное уменьшение показателей количества изолированных детей), которые позволяют судить о преобладании дружеских взаимоотношений, складывании устойчивых коллективов к концу младшего школьного возраста.