



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Психолого-педагогическое сопровождение социализации младших  
школьников с умеренной степенью умственной отсталости в условиях  
специальной (коррекционной) школы-интерната**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями  
здоровья»  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:  
80,17% авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«11» января 2022 г.  
Зав. кафедрой ИППО и ПМ  
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:  
Студент группы ЗФ-309-170-2-1Кст  
Вебер Елена Анатольевна

Научный руководитель:  
к.п.н, доцент  
Лапчинская Ирина Викторовна

Челябинск  
2022

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА .....	9
1.1. Сущность и содержательная характеристика понятия «психолого-педагогическое сопровождение».....	9
1.2. Социализация: содержание понятия, основные характеристики .....	15
1.3. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью.....	20
1.4. Характеристика специализированной школы-интерната .....	26
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ .....	37
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНИ .....	39
2.1. Цель, задачи и методы экспериментального исследования .....	39
2.2. Результаты исследования уровня социализированности младших школьников с умеренной степенью умственной отсталости .....	48
2.3. Содержание коррекционной работы по повышению уровня социализированности у младших школьников с умственной отсталостью умеренной степени .....	61
2.4. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы .....	72
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ .....	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	85
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	88
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	95

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В настоящее время в мире обозначилась устойчивая тенденция увеличения количества детей с отклонениями в физическом и психическом развитии. По данным Организации Объединенных наций в мире насчитывается около 200 миллионов таких детей, в России эта тенденция также прослеживается. Это подтверждается и данными Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ), свидетельствующими, что число таких людей достигает 13% от общего числа населения.

В соответствии с «Конвенцией о правах ребенка» (1989) и «Всемирной декларацией об обеспечении выживания, защиты и развития детей» (1993) каждому ребенку гарантировано право на развитие, воспитание и образование в соответствии с его индивидуальными возможностями. Положения, зафиксированные в этих документах, распространяются на всех детей, в том числе и на детей с умственной отсталостью. Они обеспечивают правовую защиту детства, поддержку семьи как естественной среды, в которой протекает жизнь ребенка, охрану здоровья, воспитание, развитие и образование детей, а также помощь тем, кто в ней нуждается.

Объективные данные, полученные при изучении здоровья подрастающего поколения, как в России, так и в Республике Казахстан, заставляют серьезно задуматься об усилении медицинской, социально-психологической, педагогической помощи детям, испытывающим трудности в развитии, с самого раннего детства. К сожалению, число детей с умственной отсталостью, которым необходимы специальные коррекционно-образовательные услуги, не сокращается, а наоборот увеличивается.

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно с интеллектуальными нарушениями, представляет собой острую актуальную проблему педагогики и является закономерным этапом развития системы специального образования.

Значимость проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья обусловлена тем, что выпускники специализированной школы-интерната испытывают трудности в определении своей жизненной позиции, своего места в обществе.

В научной литературе психологические особенности детей с умственной отсталостью рассматривают И.Л. Баскакова, Л.В., Занков, А.Р. Лурия, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф и др. Проблеме социально-педагогической деятельности по социализации особых детей посвящены работы О.А. Бажуковой, Т.А. Добровольской, Л.В. Мардахаева, Л.М. Щипициной, Е.Р. Ярской и др.

Актуальность исследования также связана с изменением общественной позиции по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, с появлением тенденции к их социализации в среду нормально развивающихся сверстников, с усилением роли семьи в их воспитании.

Наряду с этим, актуальность темы исследования подтверждается наличием **противоречий**:

– между имеющимися физическими, социальными, духовными и образовательными потребностями ребенка с ограниченными возможностями здоровья и отсутствием возможностей в полной мере удовлетворить их;

– между необходимостью реализации программ психолого-педагогического сопровождения в условиях специализированной школы-интерната, и недостаточной разработанностью организационно-методических аспектов реализации содержательной части.

Из актуальности и выявленных противоречий вытекает **проблема** исследования: каковы формы и методы психолого-педагогического сопровождения социализации детей с умственной отсталостью?

В соответствии с проблемой, нами определена **тема** исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение социализации младших школьников с умеренной степенью умственной отсталости в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната».

Решение обозначенной проблемы определило **цель** нашего исследования: теоретически обосновать, подобрать и экспериментально проверить эффективность форм и методов психолого-педагогического сопровождения социализации детей с умственной отсталостью умеренной степени.

**Объект** исследования: социализация детей с умственной отсталостью в условиях специализированной школы-интерната.

**Предмет** исследования: формы и методы психолого-педагогического сопровождения социализации детей с умственной отсталостью умеренной степени.

**Гипотеза** исследования основана на предположении о том, что социализация детей с умственной отсталостью в условиях специализированной школы-интерната будет эффективна, если:

- использовать разнообразные формы и методы активизации общения детей со сверстниками;
- применять специально подобранные коррекционные занятия, игры и упражнения;
- поэтапно построена коррекционная работа: ориентационный, практический и итоговый этапы.

Исходя из цели в нашем исследовании, необходимо решить следующие **задачи**:

1. Раскрыть сущность и содержательную характеристику понятия «психолого-педагогическое сопровождение»;
2. Дать определение понятию «социализация»;
3. Описать психолого-педагогические особенности младших школьников с умственной отсталостью;
4. Обобщить опыт психолого-педагогического сопровождения социализации детей с умственной отсталостью в массовой практике специального образования;

5. Исследовать уровень социализированности младших школьников с умеренной степенью умственной отсталости в условиях специализированной школы-интерната.

6. Разработать содержание коррекционной работы по повышению уровня социализированности у младших школьников с умственной отсталостью умеренной степени.

7. Проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы.

#### **Теоретико-методологическая основа исследования.**

- положения о развитии человеческой психики в процессе социализации (Л.С. Выготский, Л.П. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин);

- положения о взаимосвязи поведения и общения с внутренними психологическими феноменами в когнитивной, эмоциональной и волевой сферах, в развитии коммуникативно-личностных качеств и психическом состоянии человека (М.И. Лисина, Л.Я. Коломинский, Е.Е. Дмитриева);

- системный подход к изучению личности в норме и патологии (Б.Г. Ананьев, А.Ф. Лазурский, А.Е. Личко, В.Н. Мясищев).

#### **Этапы исследования.**

1 этап (январь 2020 г. – март 2020 г.) включал анализ специальной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, разработку научного аппарата, уточнение опытно-экспериментальной базы исследования. На данном этапе использовались такие методы исследования, как теоретический анализ научной литературы; изучался передовой и массовый педагогический опыт, теоретический синтез, ретроспективный анализ.

2 этап (апрель 2020 г. - май 2020 г.) - исследование уровня социализированности младших школьников с умеренной степенью умственной отсталости (констатирующий эксперимент).

3 этап (сентябрь 2020 г. - май 2021 г.) – разработка и реализация комплекса коррекционных игровых упражнений, направленных на

повышение уровня социализированности младших школьников с умеренной степенью умственной отсталости (формирующий эксперимент).

4 этап (май 2021 г. – ноябрь 2021 г.) – проведение повторной диагностики социализированности младших школьников с умеренной степенью умственной отсталости. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы (контрольный эксперимент). Формулировка выводов, оформление текста исследования.

**Экспериментальная база** исследования. Исследование осуществлялось на базе КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан). В исследовании принимали участие 20 учащихся в возрасте 11-13 лет с умственной отсталостью умеренной степени.

**Научная новизна.** Обоснованы потенциальные возможности использования коррекционных игр в повышении уровня социализированности умственно отсталых детей младшего школьного возраста; определены показатели и уровни социализированности умственно отсталых детей младшего школьного возраста. Раскрыто содержание разнообразных форм и методов общения и определена их структура у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью умеренной степени. В разработке коррекционных игровых упражнений учитывалась необходимость создания благоприятных условий в проведении игр.

**Теоретическая значимость** исследования. В данной работе проанализирован и обобщен теоретический материал по психолого-педагогическому сопровождению социализации умственно отсталых детей младшего школьного возраста. Проанализированы различные направления коррекционно-педагогической работы, выявлено положительное влияние различных игровых упражнений на социализацию младших школьников с умственной отсталостью умеренной степени.

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что разработано и апробировано содержание работы по психолого-педагогическому сопровождению социализации умственно отсталых детей посредством игровых упражнений. Результаты проведённого эксперимента могут быть использованы психологами, учителями начальных классов, воспитателями, учителями-дефектологами и родителями, воспитывающими детей с умственной отсталостью умеренной степени.

**Методы исследования:**

– теоретические - анализ научных трудов по проблеме исследования, нормативных документов и материалов, педагогическое моделирование и проектирование;

– эмпирические - наблюдение и анализ, социометрия, диагностические методики, беседа, организация и проведение эксперимента;

– статистические - обработка результатов, мониторинг, математическая статистика.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.



# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

## **1.1. Сущность и содержательная характеристика понятия «психолого-педагогическое сопровождение»**

Понятие «сопровождение» неоднократно используется в педагогической литературе, но его четкое определение до настоящего времени не сформулировано. По происхождению термин «сопровождение» близок к таким понятиям, как «совместное передвижение», «содействие», «поддержка», «помощь в преодолении трудностей одного человека другому». В словаре В. Даля сопровождение рассматривается как действие по глаголу «сопровождать», т.е. «проводить, сопутствовать, идти вместе для проводов, провожатым, следовать». В общем значении сопровождение – это встреча двух людей и совместное прохождение общего отрезка пути [8].

В литературе встречаются несколько терминов, выступающих синонимичными понятию «сопровождение», например, в работах Э.М. Верника, К.М. Гуревича, И. В. Дубровиной, «содействие», В. И. Слободчиков и Е.И. Исаев используют «событие», С.С. Хоружим предлагает «сорботничество». Л.В. Мардахаев отождествляет понятие «сопровождение» с термином «поддержка» [4,9,36].

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривают в научных исследованиях разных областей: медицине (Н.Л. Буховец, В.И. Бородолин, К.Е. Давлицарова и др.); юриспруденции (Е.С. Лебедева, С.А. Масалова, С.Н. Миронова, С.П. Сергеева и др.); социальной педагогике (Л.А. Беляева, З.М. Богомедова, В.Г. Бочарова, В. Н. Гуров, Е.И. Казакова, Е. А. Козырева, Л.В. Мардахаев, Н. Шинкаренко, Л.М. Шипицина и др.).

В.Н. Гуров и Н. Шинкаренко считают, что психолого-педагогическое сопровождение - это комплекс превентивных, просветительских,

диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на проектирование и реализацию условий работы социального педагога для успешной социализации детей и подростков в семье в условиях школы [6].

По мнению авторов З.М. Богомедовой и В.Е. Летуновой, под психолого-педагогическим сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Ведущей целью педагогического сопровождения является организация взаимосвязанной деятельности специалистов на основе интеграции воспитательного потенциала учебно-воспитательных учреждений и социальной среды.

По Л.А. Беязовой и М.А. Василькову, сопровождение - выявление причин деформации в развитии субъекта и, что на основании этого строится процесс, который будет способствовать развитию и социализации нормальной личности.

На наш взгляд, интересно определение Л.В. Мардахаева, психолого-педагогическое сопровождение – это совместное движение (взаимодействие) социального педагога (сопровождающего) и воспитанника на основе прогнозирования перспектив поведения и самопроявления воспитанника в ситуации развития, направленное на выявление возможных проблем (трудностей) и создание условий, обеспечивающих наиболее целесообразную помощь. Сопровождение не предусматривает облегчения, гиперопеки, существенно сказывающихся на формирование социальной адаптивности. Оно направлено на стимулирование и накопление социально значимого опыта целесообразного и успешного поведения и самопроявления воспитанников в различных жизненных ситуациях [36].

Исходя из этого, можно заключить, что использование данного термина продиктовано необходимостью подчеркнуть самостоятельность субъекта в принятии решений, т.е. сопровождение имеет конечной целью отпустить сопровождаемого, дать возможность ему действовать

самостоятельно при достижении способности делать выбор и брать ответственность за свои действия.

Основными стратегическими направлениями в процессе психолого-педагогического сопровождения детей является создание условий:

- для преодоления депривации нарушенного психофизического развития;
- для компенсации последствий семейной депривации, в частности для удовлетворения базовых потребностей в освоении основных навыков внутрисемейной жизни;
- для расширения возможностей подростковой социальной активности;
- для развития навыков конструктивного общения.

Л.В. Мардахаев выделяет уровни психолого-педагогического сопровождения:

- макроуровень, заключается в создании условий для улучшения правового и социального положения сопровождаемых в обществе;
- мезоуровень, предполагает оказание психолого-педагогической помощи через работу с участниками психолого-педагогической ситуации развития сопровождаемого. Основная цель – создать условия для успешной жизненной адаптации сопровождаемого посредством изменения отношения к нему со стороны близкого окружения;
- микроуровень, ориентирован на решение конкретной проблемы сопровождаемого, причем в фокус работы попадает преимущественно он сам [36].

Данные исследователи, занимающиеся проблемой сопровождения в практике образования, рассматривают сопровождение, преимущественно, с трех позиций: как процесс, как метод и как систему профессиональной деятельности специалистов.

Если раскрывать содержание понятия «сопровождение» с точки зрения процесса, то сопровождение можно представить, как совокупность

последовательных действий, позволяющих ребенку максимально эффективно реализовать обучение и воспитание.

При подходе к сопровождению, как к методу, понимается способ практического осуществления сопровождения, обеспечивающий создание условий для принятия участниками образовательного пространства оптимальных решений в ситуациях школьного взаимодействия.

С позиции системы профессиональной деятельности школьных консилиумов, сопровождение является объединением специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения. Иначе говоря, сопровождение выступает как комплекс, система, особая культура поддержки естественного развития детей и помощи в решении задач, обучения, воспитания и социализации.

Е.А. Козырева рассматривает сопровождение как систему профессиональной деятельности социального педагога, направленную на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в дошкольной и школьной образовательной ситуации. Сопровождение - это комплексный метод, в основе которого лежит единство четырёх функций:

1. Диагностики существа возникшей проблемы;
2. Информации о путях возможного решения проблемы;
3. Консультации на этапе принятия и выработки плана решения проблемы;
4. Первичной помощи при реализации плана решения.

Комплексный характер сопровождения заключается в том, что оно включает в себя ряд взаимосвязанных и дополняющих друг друга видов деятельности команды специалистов, обеспечивающих: правовую защиту и правовой всеобуч; социальную помощь; педагогическую поддержку; психологическое сопровождение индивидуального развития; социальное воспитание; обучение навыкам социальной компетентности.

При этом комплексное сопровождение ребёнка, как система психолого-педагогической помощи, предполагает:

1. Сочетание и взаимопроникновение социального, правового и психолого-педагогического аспектов данной деятельности;

2. Междисциплинарный характер согласованных подходов и командных действий педагогов с подключением специалистов из разных ведомств и служб;

3. Широкий спектр различных видов деятельности, направленных как на решение актуальных проблем развития ребёнка, так и на предупреждение возникновения данных явлений;

4. Особый вид помощи ребёнку и его семье в решении сложных проблем, связанных со становлением подрастающего человека не только в образовательном процессе, но в других важных сферах его жизнедеятельности;

5. Использование индивидуального и дифференцированного подходов в выявлении и решении проблем его личностного и социального развития.

Педагогическое сопровождение (поддержка, помощь, обеспечение и защита) необходимо субъекту для успешной социальной адаптации и выбора оптимальных решений в различных ситуациях, связанных с личностным, жизненным и профессиональным самоопределением.

Ведущей целью педагогического сопровождения является организация взаимосвязанной деятельности специалистов на основе интеграции воспитательного потенциала учебно-воспитательных учреждений и социальной среды.

Социальное сопровождение осуществляется с учётом того, что личность является членом сообщества, по отношению к которому педагогическое сопровождение состоит в том, чтобы ребенок успешно адаптировался к условиям современного общества, активно включился в его жизнедеятельность. Педагог должен оказывать помощь ребёнку в овладении общечеловеческими ценностями, в обретении социокультурного опыта; формировать социальные качества, необходимые для успешной адаптации;

передавать систему знаний, способы деятельности и мышления, актуальные в современной действительности.

Опыт психолого-педагогического сопровождения позволяет вычленить основные направления деятельности социального педагога на современном этапе. Это оказание помощи в решении следующих проблем: формирования здорового образа жизни; личностная проблема развития подростка; выбора маршрута личностного развития; преодоления затруднений в социальной адаптации.

Каждое из этих направлений требует разработки с точки зрения анализа проблемы, а также программно-методического обеспечения и комплексного подхода специалистов. Специалисты образовательного учреждения рассматривают состояние здоровья подростка как исходную позицию в решении всех остальных проблем развития.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение имеет комплексный характер, основой которого является системный ориентационный подход.

Важнейшее положение системно-ориентационного подхода - опора на внутренний потенциал развития субъекта, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Следовательно, для осуществления права свободного выбора различных альтернатив развития необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги.

Итак, результатом психолого-педагогического сопровождения является новое жизненное качество - адаптивность, то есть способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношении с собой и окружающими, как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях.

Изучив сущность и особенности такого понятия, как психолого-педагогическое сопровождение, далее, в следующем параграфе мы

перейдем к рассмотрению понятия процесса социализации, изучим сущность и основные характеристики.

## **1.2. Социализация: содержание понятия, основные характеристики**

Социализация человека начинается с рождения и продолжается на протяжении всей жизни. В ее процессе он усваивает накопленный человечеством социальный опыт в различных сферах жизнедеятельности, который позволяет исполнять определенные, жизненно важные социальные роли.

Термин «социализация» был введен в научный оборот в конце XIX века американским социологом Ф. Гиддингсом и французским психологом Г. Тардом, которые обозначили им процесс развития социальной природы человека и формирования личности под воздействием социальной среды.

Изучением процесса социализации личности на разных этапах развития общества занимались многие ученые. Среди них Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, М.В. Демин, Н.П. Дубина, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Ф.А. Мустаева, Л.В. и В.А. Никитины, Б.П. Парыгин, А.В. Петровский, Ж. Пиаже, З. Фрейд, М.Г. Ярошевский и другие.

Определяя социализацию как двусторонний процесс, включающий в себя, с точки зрения Г.М. Андреевой, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей и активное воспроизводство индивидом системы социальных связей [1].

С позиции Л.В. Мардахаева, социализацией является процесс становления личности, усвоения индивидом языка, социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, воспроизведение и обогащение им социальных связей и социального опыта. Социализация рассматривается и как процесс (особенности социального становления личности), и как

результат (характеристика социального становления человека в соответствии с его возрастом или уровнем развития) [20].

Как считает И.С. Кон, «социализация - это усвоение индивидом социального опыта, определенной системы социальных ролей и культуры, в ходе которого создается конкретная личность» [15].

По определению В.И. Шевандрина, социализация - процесс и результат включения индивида в социальные отношения. В процессе социализации индивид становится личностью и приобретает необходимые для жизни среди людей знания, умения, навыки, т.е. способность общаться и взаимодействовать с другими людьми.

А.В. Мудрик в своей книге «Социальная педагогика» рассматривает процесс социализации как становление личности, процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе [23].

А.В. Мудрик выделяет следующие уровни социализации:

- уровень первичной социализации;
- уровень вторичной социализации.

Первичная социализация происходит в сфере межличностных отношений в малых группах. В качестве первичных агентов социализации выступает ближайшее окружение индивида: родители, близкие и дальние родственники, друзья семьи, сверстники, учителя, врачи и т.д.

Вторичная социализация происходит на уровне больших социальных групп и институтов. Вторичные агенты – это формальные организации, официальные учреждения, представители администрации и школы и т.д. [23].

Социализация личности начинается с периода гражданской зрелости человека, хотя, разумеется, полномочия, права и обязанности, приобретенные им, не говорят о том, что процесс социализации полностью завершен: по некоторым аспектам он продолжается всю жизнь. Именно в этом смысле мы говорим о необходимости повышения педагогической культуры родителей, о



выполнении человеком гражданских обязанностей, о соблюдении правил межличностного общения. Иначе социализация означает процесс постоянного познания, закрепления и творческого освоения человеком правил и норм поведения, диктуемых ему обществом.

Таким образом, социализация личности представляет, по сути, специфическую форму присвоения человеком тех гражданских отношений, которые существуют во всех сферах общественной жизни.

Подробно рассмотрев понятие процесса социализации детей, можно сделать следующий вывод.

Процесс социализации – это процесс взаимодействия личности и общества. Данное взаимодействие включает в себя, с одной стороны, способ передачи индивиду социального опыта, способ включения его в систему общественных отношений, с другой стороны, процесс личностных изменений. Сущность социализации состоит в том, что в процессе ее человек формируется как член общества, к которому он принадлежит. Также она является сложным, противоречивым процессом, делящимся на протяжении всей жизни человека.

Далее мы перейдем к рассмотрению главных путей, форм и методов социализации детей с умственной отсталостью в условиях специализированной школы-интерната.

Проблемой социализации и общения детей с ОВЗ занимались О.А. Бажукова, Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, Л.М. Шипицына и другие.

У детей с нарушением интеллекта обнаружены неполные представления о социальном окружении, размытость жизненных перспектив, пассивное отношение к общественным поручениям. Без подготовки им трудно вписываться в привычный для нас ход жизни. Поэтому необходима работа по социализации детей с умственной отсталостью, в которую входят различные направления.

1. Нравственное направление.

Регулирование отношений между учениками. Знакомство с правилами поведения и общения. Обеспечение правильного обращения детей к взрослым и сверстникам на уроках и во внеучебной деятельности. Закладывание основ сотрудничества, взаимопомощи. Формирование уважения к старшим, родителям.

Знакомство с правилами общения на уроках, специальных мероприятиях. Классные часы на тему «Что такое хорошо и что такое плохо?», «Дружные ребята». Организация в классах взаимопомощи и взаимоконтроля.

## 2. Национально-патриотическое направление.

Воспитание любви к своей семье, родственникам, родному дому. Знакомство с терминами «гражданин», «патриот» и т.п. Осознание себя представителем русской нации, гражданином России. Знание государственной символики. Знание названия страны, столицы, места жительства.

## 3. Экономическое направление.

Знакомство с понятиями «деньги», «цена», «стоимость», формирование правил поведения в торговых учреждениях, обеспечение сохранности мебели, учебников, одежды.

Экскурсии в магазин, на рынок, почту, тематические беседы о поведении в торговых учреждениях, ролевые игры, связанные с покупками.

## 4. Правовое направление.

Знакомство с правилами, нормами поведения в общественных местах. Борьба с воровством. Внушение недопустимости присвоения чужого имущества. Изучение прав и обязанностей ученика школы-интерната.

Заучивание правил поведения в школе, на улице, в транспорте и др. общественных местах. Чтение поучительных рассказов, сказок. Беседы о правилах поведения.

## 5. Трудовое направление.

Освоение начальных учебных навыков, приучение к дисциплине во время урока и самоподготовки. Чтение сказок, рассказов о важности труда в жизни человека. Рассказы родителей о своей профессии. Организация самообслуживания, уход за комнатными растениями, поддержание порядка на рабочем месте, в классе. Изготовление поделок из бумаги, картона, пластилина и других материалов.

#### 6. Эстетическое направление.

Знакомство с основными видами художественного творчества. Знакомство с произведениями выдающихся художников, композиторов, поэтов, писателей. Участие в самодеятельности. Украшение класса перед праздниками. Посещение концертов.

#### 7. Физическое направление.

Знакомство с основами гигиены. Включение в распорядок дня обязательных гигиенических, закаливающих процедур. Организация подвижных игр.

Обеспечение соблюдения правил личной гигиены. Динамические часы, игровые занятия. «Веселые старты», соревнования по игровым видам спорта [38].

Таким образом, для успешной социализации необходимо расширять бытовой и социальный опыт детей с нарушениями интеллекта. Эту задачу можно решать средствами специального образования, но при этом возникает проблема: учащиеся с трудом могут применять в повседневной жизни знания, получаемые на отдельных предметах. Поэтому при обучении необходимо уделять внимание востребованности теоретических знаний в повседневной жизни. При обучении детей с нарушением интеллекта необходимо включать их в процесс активной практической деятельности.

Для успешной социально-трудовой адаптации надо формировать у умственно отсталых детей адекватное восприятие своей социальной роли и окружающих.

Изучив понятие процесса социализации, её основные характеристики, далее мы перейдем к рассмотрению психолого-педагогической характеристики детей с нарушением интеллекта.

### **1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей с умственной отсталостью**

Социализация детей с умственной отсталостью не может происходить так же как у нормально развивающихся сверстников. Имеющиеся интеллектуальные отклонения приводят к нарушению связей с социумом, культурой, затруднениями в общении, обучении, самообслуживании, овладении в дальнейшем профессиональными навыками. Поэтому ребенок с ограниченными возможностями здоровья не в состоянии воспринять социальные нормы и требования.

Психолого-педагогические особенности умственно отсталых детей рассматриваются в работах И.Л. Баскаковой, И. В. Беляковой, Т.Н. Головиной, Л.В. Занкова, А.Р. Лурия, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф и др.

Исследование ученых (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.) дают основания относить к умственной отсталости только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга. Поэтому при диагностике умственной отсталости в первую очередь должны учитываться стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение.

По мнению С.Я. Рубинштейн умственно отсталым, называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность в следствии органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного). Это такая атипия развития, при которой страдают не только

интеллект, но и все высшие психические функции (восприятие, внимание, память, воображение, речь), а также эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности [28].

Проблемы изучения, обучения, воспитания и социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями разрабатываются одной из отраслей специальной педагогики – олигофренопедагогика. Термин олигофрения (от греч. *oligos* — малый, *phren* — ум) был введен немецким психиатром Э. Крепелином и традиционно использовался в отечественной специальной педагогике и медицине до введения Международной классификацией болезней 10 пересмотра (МКБ-10), в которой вместо термина «олигофрения» стал использоваться термин «умственная отсталость».

Причинами врожденной умственной отсталости могут быть факторы экзогенного (внешнего) и эндогенного (внутреннего) характера, вызывающие органические нарушения головного мозга. К внешним факторам относятся различные инфекционные заболевания матери в период беременности (вирусные заболевания, краснуха и др.), различные родовые травмы (асфиксии), заражение плода паразитами, попавшими в организм матери (токсоплазмоз). К внутренним факторам относятся патологическая наследственность (умственная отсталость обоих или одного из родителей, венерические заболевания и др.), нарушение хромосомного набора, эндокринной системы, несовместимость состава крови матери и ребенка по резус-фактору и др. Также причиной умственной отсталости могут быть алкоголизм и наркомания [36].

Умственно отсталые дети различаются с точки зрения выраженности дефекта, измеряемого по степени общего психического недоразвития по тесту интеллекта Векслера в условных единицах.

1. Дети с легкими степенями умственной отсталости (дебильность), их уровень интеллектуального развития (IQ) составляет 50-70 условных единиц. Социальное функционирование ограничено, но возможно в любой общественной группе. Речь развивается с задержкой, но она используется в повседневной жизни. Дебилы обладают большим запасом слов, а при легкой дебильности речь довольно развита.

Возможно достижение полной независимости в уходе за собой (прием пищи, комфортное поведение), домашних навыках. Основные затруднения — в школьной успеваемости, задержка обучаемости чтению и письму. Возможна частичная компенсация благодаря социальному окружению. Дебилы могут овладеть несложными трудовыми навыками. Возможно обучение неквалифицированному ручному труду.

Мышление предметно-конкретное, повышена имитативность. Абстрактное мышление недостаточно развито. Они не способны вырабатывать сложные понятия, не могут отделить главное от второстепенного. Им трудно охватывать ситуацию целиком, они способны уловить лишь внешнюю сторону события.

Эмоциональная и социальная незрелость. Соответствует дебильности. После обучения в специальных школах или классах, находящихся при массовых школах, или после обучения и воспитания в домашних условиях многие из них социально адаптируются и трудоустраиваются.

2. Дети со средней выраженностью отсталости (имбецильность) — уровень интеллектуального развития (IQ) составляет от 20 до 50 условных единиц. Уровень социального функционирования ограничен пределами семьи и специальной группы. Это недоразвитие средней тяжести.

Отставание в развитии понимания и использовании речи, навыков самообслуживания и моторики, заметное с раннего возраста. В школе развиваются только базисные навыки при постоянном специальном педагогическом внимании (специальные школы). В зрелом возрасте также нуждаются в надзоре. Речевой запас достаточен для сообщения о своих

потребностях. Фразовая речь слабо развита. Они усваивают небольшое количество слов. При недоразвитии речи может быть достаточным ее понимание при невербальном сопровождении. Часто сочетается с аутизмом, эпилепсией, неврологической патологией.

Мышление на низком уровне. Отличается непоследовательностью.

Внимание не устойчиво. Возможна хорошая механическая память.

Некоторые из них посещают специальную школу для имбицилов или учатся или воспитываются и обучаются в домашних условиях родителями или приглашенными педагогами. Овладевают порядковым счетом, знают буквы, но не способны писать и читать. Есть небольшие сведения об окружающем мире. Способны овладеть простыми трудовыми навыками. Они безынициативны и не самостоятельны. Эмоции развиты. Их интересы примитивны, связанные с физическими потребностями. Они обычно живут в семьях. Их трудоустройство затруднено.

Другая группа, с выраженной умственной отсталостью, овладевает лишь навыками самообслуживания и простейшими трудовыми операциями, эти дети часто направляются в интернатные учреждения Министерства социальной защиты населения. Уровень когнитивных способностей (КИ) 20-34, соответствует возрасту 3-6 лет. Уровень социального функционирования низкий. Причины в основном органические. Сочетается с выраженными моторными нарушениями. Сходно с умеренной умственной отсталостью. Возможно развитие коммуникативных навыков. Соответствует глубокой имбецильности (F72).

3. Глубоко умственно отсталые дети (идиотия) - уровень интеллектуального развития (IQ) менее 20 единиц. В большинстве своем пожизненно находятся в интернатах Министерства социальной защиты населения. Некоторые, по желанию родителей, живут в семьях. Не способны к пониманию и выполнению требований или инструкций. Часто недержание мочи и кала. Моторика грубо нарушена. Тяжелые неврологические нарушения. Мышление таких детей практически полностью не развито,

возможна избирательная эмоциональная привязанность таких детей к близким взрослым. Речь отсутствует или ограничена нечленораздельными звуками. Речь других не понимают. Способность ходить формируется только к 10 годам. Отсутствует познавательная деятельность, не умеют плакать и смеяться, не реагируют на боль.

При идиотии легкой и средней степени узнают родителей. При глубокой идиотии реакции на окружающий мир извращены (не реагируют на окружающую обстановку). Не различают горячего и холодного, съедобного от несъедобного. У них нет понятия о глубине, высоте, опасности [38,39].

В нашей работе мы остановимся на изучении детей с легкими степенями умственной отсталости (дебильность).

Далее рассмотрим особенности психики детей с умственной отсталостью, они исследованы достаточно полно и нашли отражение в специальной литературе (Л.В. Занков, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьев, Е.М. Старобина, Ж.И. Шиф и др.).

Уровень развития внимания у детей с интеллектуальной недостаточностью весьма низок. Они смотрят на объекты, не замечая отдельных элементов, многое не улавливают из того, о чем говорит педагог.

Восприятие и ощущения формируются замедленно. Низкий темп зрительного восприятия, ограничивает ориентировку в пространстве. Дети недостаточно воспринимают глубину плоских изображений, не умеют всматриваться, искать, находить какие-либо объекты. Из-за несовершенства анализа и синтеза, которым необходимо обучать специально, восприятие сложных объектов затруднено.

Для детей с умственной отсталостью характерно нарушение памяти. Наиболее полно они запоминают реальные объекты, менее успешно их изображения, хуже всего слова, при этом объем запоминаемого материала безграничен, однако характерно быстрое его забывание, чтобы прочно усвоить новые знания, им необходимо значительно большее число повторений, чем детям с нормальным развитием.



Нарушение мышления характерно для всех лиц с интеллектуальной недостаточностью, поэтому процесс анализа не целенаправлен, хаотичен. При анализе предметов они выделяют мало существенных признаков. В процессе синтеза отражаются недостатки предшествующего анализа, поэтому соединяют разнородные объекты, нарушают логическую последовательность во взаимности фактов, явлений.

Задержка активной речи сочетается с нарушением ее понимания, резким сужением объема разговорно-бытовой речи и общей психической заторможенностью. Словарный запас незначителен, они редко пользуются глаголами, прилагательными, союзами.

Наряду с общим недоразвитием эмоциональной жизни имеются некоторые болезненные проявления чувств – дисфория (эпизодическое расстройство настроения), которая наступает без связи с реальными обстоятельствами. Дисфория проявляется в неожиданной угнетенности состояния, мрачности, порой злобности. Другой формой эмоционального нарушения является апатия, вызванная утомлением или заболеванием.

Также для особых детей свойственны низкий уровень общественных отношений, элементарность развития мировоззренческих взглядов, не критичность в отношении к себе, неумение отстаивать нравственные позиции, беспринципность, двойственность поступков, отсутствие целеустремленности. Низкий уровень развития духовных и общественных потребностей способствует возникновению ограниченности взглядов, а из-за недоразвития воли они действуют импульсивно, не умеют преодолевать трудности, нерешительны, легко поддаются внушению.

Дети с легкой умственной отсталостью в дошкольном возрасте часто неотличимы от детей группы «норма», несмотря на видимую задержку развития. Они усваивают навыки общения и самообслуживания, у них минимально отставание развития чувствительного восприятия. При благоприятных условиях к позднему подростковому возрасту они усваивают программу 5-6 классов обычной школы, в дальнейшем могут справиться с

посильной работой, не требующей навыков абстрактного мышления, жить и вести хозяйство самостоятельно, нуждаясь в наблюдении и руководстве лишь в ситуациях серьезного социального или экономического стресса. Со снижением абстрактного мышления навыки конкретного характера, особенно личные интересы ребенка, оказываются на первом месте.

Наиболее характерная личностная черта – сниженная самооценка. В большинстве случаев отмечается наличие других психических и поведенческих расстройств, связанные с плохой социальной адаптацией и употреблением ПАВ (психоактивных веществ). Низкий уровень навыков общения при негативном отношении сверстников повышает уязвимость, ранимость [10].

Для формирования социального опыта необходимо системное обучение детей с использованием психокоррекционных воздействий, развитием ценностных ориентаций, навыков психического контроля.

Особенности детей с умственной отсталостью, рассмотренные в данном параграфе, мы учли при разработке и реализации программы социальнопедагогического сопровождения социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

#### **1.4. Характеристика специализированной школы-интерната**

Специализированные школы-интернаты создаются для обучения и воспитания детей с умственной отсталостью с целью коррекции отклонений в их развитии средствами образования и трудовой подготовки, а также социально-психологической реабилитации для последующей интеграции в общество.

Наполняемость классов 12 человек. Сроки обучения составляют 10–11 лет. В структуре школьного обучения выделяются несколько этапов:

– диагностический этап – 0 (подготовительный) класс;

- этап начального обучения – 1–4 классы;
- этап общего образования – 5–8 (9) классы;
- завершающий этап углубленной социально-трудовой подготовки.

Школа имеет право выбора сроков обучения в зависимости от региональных, экономических, материальных и других условий.

Указанные сроки могут быть увеличены на один год за счет открытия подготовительного класса, в который принимаются дети 7–8 лет с недостаточным уровнем подготовки к обучению. Наполняемость подготовительного класса 6–7 человек.

Все учебные предметы группируются в два блока:

1. Общеобразовательный;
2. Коррекционно-развивающий.

Базисный план включает общеобразовательные предметы: родной язык (чтение, письмо) и литература, математика, биология, география, история Отечества, изобразительное искусство, пение, музыка, физическое воспитание, трудовое и профессиональное обучение, обществоведение.

Школа не ориентирована на цензовое образование, поэтому содержание учебных программ разработано с учетом возможностей умственно отсталых школьников и отличается от содержания, изучаемого учащимися массовых школ. В учебный план также включены специальные предметы: «Социальнобытовая ориентировка», «Ритмика», «Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности», имеющие коррекционную направленность.

К коррекционному блоку относятся: логопедическая коррекция, ЛФК, развитие психомоторики и сенсомоторных функций.

В настоящее время разработаны программы и учебные планы для учащихся 0–4 классов (руководитель проекта В.В. Воронкова) и подготовительный пропедевтико-диагностический учебный план (руководитель проекта И.М. Бгажнокова).

На начальных этапах обучения осуществляется всестороннее изучение особенностей развития каждого воспитанника, выявление индивидуальных особенностей. Проводится образовательная и коррекционно-развивающая работа по общему и речевому развитию.

Нормативным документом, в котором определяется круг основных знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению по каждому отдельному предмету, является учебная программа. В настоящее время созданы типовые программы для начальных классов по общеобразовательным предметам и трудовому обучению. Структура программы по каждому предмету имеет три раздела: «Пояснительная записка», «Содержание программного материала», «Основные требования к знаниям и умениям учащихся».

В условиях специального обучения используются три способа построения учебных программ.

Линейное построение учебного материала предполагает его последовательное выстраивание.

Линейно-концентрический способ позволяет не только обеспечить непрерывную последовательную связь учебного материала, но и углубленное изучение отдельных тем.

Концентрический способ характеризуется тем, что учебный материал излагается несколько раз с элементами усложнения, что позволяет глубже рассмотреть изучаемые явления [3].

Содержание учебных программ находит свое отражение в учебниках и учебных пособиях. Широко известна и востребована практикой учебнометодическая литература, авторами которой являются видные ученые - дидакты специального образования: А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, Т.М. Лифанова, В.М. Мозговой, М.Н. Перова, Т.И. Пороцкая, Э.В. Якубовская и др.

Для воспитанников, имеющих специфические речевые нарушения, организуются групповые (2–4 человека) и индивидуальные логопедические занятия. В штаты вводится должность логопеда (на 15–20 воспитанников).

При наличии необходимой материальной базы трудовое обучение в 10–11 классах школы носит характер углубленной трудовой подготовки. Организуется обучение разным по уровню сложности видам труда с учетом интересов воспитанников и в соответствии с их возможностями. Учащихся готовят к труду на производстве (швейное дело, столярное дело, обувное дело, переплетное дело, сельскохозяйственный труд). Хорошо усвоившим профессию выпускникам присваивается квалификационный разряд.

В школе-интернате могут создаваться и функционировать классы для детей с глубокой умственной отсталостью, наполняемость не должна превышать 8 человек. Приоритетными направлениями работы с ними являются:

- укрепление и охрана здоровья, физическое развитие;
- формирование и развитие коммуникативной и когнитивной функции речи;
- формирование и развитие продуктивных видов деятельности, социального поведения, коммуникативных умений;
- включение обучающихся в хозяйственно-бытовой, прикладной и до профессионального труда;
- расширение социальных контактов и социально-нравственное воспитание;
- формирование элементарных навыков счета, чтения, письма, знаний о природе и окружающем мире, основ безопасной жизнедеятельности;
- развитие творческих умений средствами предметной и игровой деятельности [3].

Большое внимание уделяется совершенствованию системы коррекционно-воспитательной работы, которая включает в себя ряд этапов.

На первом этапе (от 4 до 8 лет) проводится работа по формированию санитарно-гигиенических навыков и развитию моторики. Воспитанников приучают к адекватному поведению в столовой и других общественных

местах интерната. Большое внимание уделяется развитию речи и познавательной деятельности, осуществляется подготовка к школьному обучению.

На втором этапе (с 8 до 16 лет) продолжается закрепление навыков самообслуживания и личной гигиены, проводится работа по обучению хозяйственно-бытовому труду. В этот период детей обучают навыкам счета и элементарной грамоте, большое внимание уделяется развитию речи.

Задачей третьего этапа (16-18 лет) является социальная адаптация.

Цель коррекционно-воспитательной работы с глубоко умственно отсталыми детьми - трудоустройство и дальнейшее приспособление к жизни в условиях окружающей социальной среды. Достижение поставленных целей обеспечивается решением следующих основных задач.

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

2. Формирование у глубоко умственно отсталых детей правильного поведения.

3. Трудовое обучение и подготовка к посильным видам труда. Физическое воспитание. Самообслуживание.

4. Бытовая ориентировка и социальная адаптация - как итог всей работы.

У учащихся специальной школы, как правило, доминируют нейтральные или отрицательные мотивы к процессу учения. Очень часто, к сожалению, в этом бывает повинна микросреда - семья, сверстники и т. д.

Одной из особенностей специальной школы является то, что часть контингента (особенно в 1-2 классах) состоит из учеников, переведенных из общеобразовательной школы, в которой они проявили полную несамостоятельность в обучении. Насмешки сверстников (а иногда и учителей) выработали у них стойкий отрицательный стереотип к школе и учебной деятельности. Перед коллективом учителей специальной школы в

этом случае встает трудная задача нейтрализации отрицательных мотивов, воспитания положительной мотивации учения, формирования положительных стереотипов. Моделирование проблемных ситуаций повышает интерес учащихся к учебному занятию.

Наше экспериментальное исследование проводилось на базе КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан).

КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» существует с 1974 года.

Образовательная деятельность государственного учреждения направлена на реализацию специальных учебных образовательных программ для детей с особыми образовательными потребностями с лёгкой и умеренной умственной отсталостью.

Школа-интернат осуществляет свою образовательную деятельность по развитию личности ребёнка с особыми образовательными потребностями, способного адаптироваться в социуме в соответствии с разработанными Стандартами оказания государственных услуг в области образования.

Долгосрочные перспективы развития школы-интерната определены в Программе развития.

В школе обучаются 138 обучающихся. В 1 – 4 классах – 41 учащихся, в 5 – 9 классах – 97 обучающихся. Обучаются на дому 10.

Проектная мощность организации – 160 мест.

Образовательный процесс осуществляется в 15 учебных кабинетах, 3 швейных мастерских, 2 столярных мастерских, 1 слесарной. Имеется кабинет социально-бытовой ориентировки, функционируют библиотека, спортивный, тренажерный зал для лечебной физкультуры, 2 сенсорно-игровые комнаты, актовый зал и игровые площадки. В кабинете начальных классов имеются сенсорные уголки для развития мелкой моторики рук, разработанные психологом школы.

Всего педагогов - 60, из них: 32 учителя, 23 воспитателя, 4 педагога дополнительного образования.

Методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса осуществляется через структурное подразделение методической службы школы - методические объединения: «Истоки», «Детство», «Интеграл», «Гелиос», «Здоровье», «Радуга», «Семья».

В школе-интернате организована опытно-экспериментальная работа по созданию и апробации отсутствующих типовых учебных программ по предметам инвариантного и вариативного компонентов, кружковой деятельности. За 5 лет 30 Программ одобрены областным Экспертным советом.

Психологическое сопровождение работы с обучающимися обеспечивается наличием Психолого-медико-педагогической службы, в которую входят медицинские работники, психолог, социальный педагог, логопед и другие участники учебно-воспитательного процесса.

Медицинское обслуживание воспитанников осуществляется в медицинском блоке штатными медицинскими работниками. Среди них: 2 - ночные медсестры, 2 - дневные, диетическая сестра – 1. Медицинский кабинет лицензированный, имеется прививочный кабинет, изоляторы – 2, процедурный – 1. Дети получают амбулаторное лечение, профилактическое лечение, оздоровление, проводятся ежегодные медицинские осмотры, необходимые обследования. Консультации узких специалистов по показаниям в детской поликлинике. Согласно прививочного календаря дети получают плановую вакцинацию.

В педагогической деятельности школы сочетаются процессы обучения, воспитания, коррекции учащихся.

Традиционным стало проведение на базе школы-интерната конкурса профмастерства в рамках областного фестиваля «Детство без границ». Конкурс проходит по профилям «Швейное дело», «Столярное дело»,



«Слесарное дело», «Поварское дело», в которых наши учащиеся уже на протяжении многих лет являются победителями.

Воспитатели стараются научить детей общаться друг с другом и окружающими, приобщают их к совместному быту, труду и отдыху. Проводят большую работу по сплочению детского коллектива, используя педагогику сотрудничества и методику коллективных творческих дел. Одним из важных вопросов организации деятельности интерната является взаимосвязь воспитателей и классных руководителей. От этого зависит воспитанность и учеба учащихся. Организована работа социально-психологической службы. Методические объединения, творческие группы внедряют перспективный педагогический опыт в данном учреждении.

Уделяется большое внимание привитию воспитанникам чувства ответственности и самостоятельности. Уроки культура поведения, занятия по СБО, беседы с социальным педагогом и психологом, каждодневная индивидуальная работа всего коллектива школы – все это делается для того, чтобы выпускники как можно меньше столкнулись во взрослой жизни с проблемами. В практической деятельности педагоги соблюдают нормы и правила профессиональной этики. В школе важно не навредить социальному, нравственному здоровью детей. Для этого создана атмосфера, ситуация успеха, уважение личности каждого ребенка, каким бы он не был. Необходимо, чтобы каждый воспитанник чувствовал себя комфортно. Все режимные моменты проводились своевременно, в соответствии с требованиями.

В школе функционирует более 20 кружков по различным направлениям:

- профессионально-трудовое (профориентационное): «Юный парикмахер», «Столярное дело», «Юный умелец», «Сделай сам», «Джинсовая фантазия»:

- историко-краеведческое: краеведческий клуб «Нити истории», «Атамекен»;

- художественно-эстетическое (творческое): вокальный, хореографический, оркестровый, кукольный кружок, «Планета рукоделия», «Магия творчества» (ИЗО), «Волшебная кисточка»;
- социально-педагогическое: «Домоводство»;
- эколого-биологическое: «Мир вокруг»;
- спортивно-оздоровительное направление: «Лечебный массаж», логопедический массаж, «Волшебный мир сенсорной комнаты», «Игровой калейдоскоп», секции по футболу, волейболу, настольному теннису.

Дети выбирают занятие по душе, раскрываются, находят себя, утверждают, в первую очередь, в своих глазах. Это и выжигание по дереву, столярные изделия, художественные картины, поделки из бисера и бумаги, изучение народных и современных танцев, подвижных игр, игры тоғызқұмалак и асық, кукольные спектакли. Все это дает возможность ощутить ребенку свою значимость, успешность.

Сказочной страной называют в школе сенсорную комнату, находясь в ней дети получают большое удовольствие. Оборудование в комнате реагирует на каждое движение ребенка, заставляет его двигаться, говорить. Попадая в такую среду, дети получают возможность раскрепоститься. Развивающая игровая комната (игровая терапия) привлекает детей своим разнообразием: «Лабиринт колесо», «Гномик», «Сухой бассейн», «Магнитные шарики» и другие панели направлены на формирование активного познавательного отношения к окружающему миру, предметам, природе.

Пользуется популярностью детское объединение «Алға» - орган самоуправления (педагог + ученик). Лидер старшеклассников и школьный комитет, в составе пяти заместителей, активно работают, возглавляют центры «Дисциплина и порядок», «Печать», «Вожатый», «Досуг», «Здоровье». Это ядро единомышленников, вокруг которого сплачиваются активисты групп. На заседаниях актива рассматриваются предложения по поводу очередного КТД, оцениваются возможности реализации идей

лидеровцев. Утвержден определенный стиль общения, проводятся рейды по внешнему виду, уборке жилых помещений, сохранности мебели.

Школьным комитетом был разработан и внедрен в деятельность проект «Супергруппа» (5-9 классы). Ученики школы были ознакомлены с критериями данного конкурса (спортивное, творческое направления, посещение библиотеки, дежурство по школе и в столовой, рейды, уборка территории школы, соблюдение Устава школы). Мальчишки и девчонки с удовольствием участвуют во всех школьных делах, зарабатывают баллы в рейтинг участия групп. Ежеженедельно узнают о результатах соревнования на линейке, а также на информационном стенде. Создан профильный педагогический отряд «Кемпірқосақ», целью которого является развитие творческих способностей детей через игровую деятельность (игровые программы, переменки, кукольные спектакли, клуб выходного дня, викторины, флешмобы). С одной из программ посетили детский сад «Мурагер», показали спектакль.

Воспитанники школы-интерната являются участниками городских конкурсов («Радуга талантов», «Звездный дождь»), выставляют номера художественной самодеятельности на концертах в Доме Культуры «Союз». Ежегодно показывают свои таланты на смотре-конкурсе самодеятельного творчества «Муза и дети» в рамках областного фестиваля «Детство без границ» и «Армандастар», занимают призовые места. Участвуют в республиканском конкурсе «Жұлдызай», где занимают призовые места. Известны коллективы школы: оркестр смешанных инструментов «Айналайын», хореографический коллектив «Мереке», вокальный коллектив «Бәйшешек».

Ежегодно воспитанники участвуют в областных спортивных соревнованиях «Специал Олимпикс», организованные для детей с ОВЗ. Неоднократно являлись призерами в областной Зимней спартакиаде (лыжи), в Летней спартакиаде (легкая атлетика, флорбол, мини-футбол).

Знания о специализированной школе-интернате необходимы в дальнейшей нашей работе по разработке программы в соответствии с коррекционно-воспитательной системой учреждения. Значительно способствуют развитию желания учиться интересные практические занятия, экскурсии, наблюдения, а также активное участие школьников во внеклассной и внешкольной работе.

## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

В первой главе «Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специализированной школы-интерната», мы рассмотрели четыре параграфа, вытекающих из названия главы, для того чтобы подробно изучить и разобраться в данной проблеме.

В разных литературных источниках даются различные определения такого понятия, как психолого-педагогическое сопровождение, в нашей исследовательской работе мы будем придерживаться мнения Л.В. Мардахаева, оно предполагает совместное движение (взаимодействие) социального педагога (сопровождающего) и воспитанника на основе прогнозирования перспектив поведения и самопроявления воспитанника в ситуации развития, направленное на выявление возможных проблем (трудностей) и создание условий, обеспечивающих наиболее целесообразную помощь. Сопровождение направлено на стимулирование и накопление социально значимого опыта целесообразного и успешного поведения и самопроявления воспитанников в различных жизненных ситуациях. Исходя из этого, можно заключить, что использование данного термина продиктовано необходимостью подчеркнуть самостоятельность субъекта в принятии решений, т.е. сопровождение имеет конечной целью отпустить сопровождаемого, дать возможность ему действовать самостоятельно при достижении способности делать выбор и брать ответственность за свои действия.

Также в литературе существует множество трактовок понятия процесса социализации детей, нам же наиболее близка трактовка А. В. Мудрика, который определял процесс социализации как процесс взаимодействия личности и общества. Данное взаимодействие включает в себя, одной стороны, способ передачи индивиду социального опыта, способ включения его в систему общественных отношений, с другой стороны, процесс

личностных изменений. Сущность социализации состоит в том, что в процессе ее человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит. Также она является сложным, противоречивым процессом, длящимся на протяжении всей жизни человека.

Проанализировав сущность и особенности психолого-педагогического сопровождения, социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрев такие понятия как: психолого-педагогическое сопровождение, социализация детей: формы и методы социализации; сущность понятия дети с умственной отсталостью, а также возрастные особенности таких детей, характеристику специализированной школыинтерната, можно перейти к рассмотрению следующей главы.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

### **2.1. Цель, задачи и методы экспериментального исследования**

Логика нашего исследования обусловила обращение к теории и массовой практике психолого-педагогического сопровождения социализации детей с умственной отсталостью в условиях специализированной школы-интерната, анализ которой был положен в основу разработки нашей экспериментальной части исследования.

Целью исследования заключается в выявлении исходного уровня социализированности детей с умеренной степенью умственной отсталости, а также определение основных направлений экспериментальной работы в условиях специализированной школы-интерната.

В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи:

1. Теоретическо-методологическое обоснование основных направлений деятельности по коррекции нарушений социализации у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.
2. Разработка диагностического комплекса для изучения особенностей социализации детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.
3. Определение основных направлений и содержания психолого-педагогической помощи в социализации детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Исследование было проведено на базе КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан). В

эксперименте приняли участие 2 группы детей. Общее количество детей - 20 учащихся четвертого «а» и четвертого «б» классов данного образовательного учреждения. Испытуемые были с диагнозом ПМПК «нарушение интеллекта умеренной степени» - 10 детей. Во вторую группу вошли дети с таким же диагнозом в таком же количестве с параллельного класса.

Для реализации задач исследования следующие методы:

1. Анализ отечественной и зарубежной психологической, педагогической, медицинской литературы по проблемам формирования психики детей с умственной отсталостью умеренной степени.

2. Анализ медицинской (выписки из истории развития и заключения специалистов) и педагогической (педагогические характеристики, заключения психологов) документации.

3. Наблюдение.

4. Психодиагностические методики.

Опираясь на исследования А.А. Реана, мы выделили следующие показатели социализированности у умственно отсталых детей младшего школьного возраста:

Критерий 1. Когнитивно-информационный.

- наличие представлений об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации и желания помочь ему.

Критерий 2. Регуляционно-поведенческий.

- умение как правильно поступить в различных ситуациях общения.

Критерий 3. Аффективно-эмпатийный.

- умение пользоваться средствами выразительности в процессе общения.

Критерий 4. Социально-перцептивный.

- умение осуществлять и поддерживать общение.

Критерии, показатели и методики представлены в сводной таблице 1.

Таблица 1 - Сводная таблица показателей, критериев и методик констатирующего эксперимента



Критерии	Показатели	Методики
Когнитивно-информационный	- наличие представлений об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации и желания помочь ему	«Продолжи ситуацию» (по В.М. Холмогоровой)
Регуляционно-поведенческий	- умение как правильно поступить в различных ситуациях общения	«Подели игрушки» (по В.М. Орловой)
Аффективно-эмпатийный	- умение пользоваться средствами выразительности в процессе общения	«Рукавички» (Г.А. Цукерман)
Социально-перцептивный	- умение осуществлять и поддерживать общение	«Схема наблюдения навыков общения» (по М.Я. Басову.); адаптированная социометрическая методика «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад)

Методика констатирующего эксперимента включала следующие диагностические задания: «Рукавички» (Г.А. Цукерман), «Подели игрушки» (по В.М. Орловой), «Продолжи ситуацию» (по В.М. Холмогоровой), «Схема наблюдения навыков общения» (по М.Я. Басову.), адаптированная социометрическая методика «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад).

Опишем применяемые методики.

Диагностическое задание 1. «Продолжи ситуацию» (по В.М. Холмогоровой).

Цель: выявить наличие представлений об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации и желания помочь ему.

Процедура: методика проводится индивидуально с каждым ребенком.

Содержание: Экспериментатор предлагал детям ответить на вопросы и продолжить ситуацию:

- Все дети играли в классе, им было очень весело. А один мальчик (девочка) сидел в сторонке очень грустный. Что бы ты сделал?

- Если бы ты играл в «Строителей» вместе с другими детьми, и кому-то из них не хватило деталей, что бы ты сделал? А если бы тебе были ещё нужны детали?

- Если бы во время прогулки кто-нибудь упал рядом с тобой и сильно ушибся. Что бы ты сделал? Как бы ты поступил?

Критерии оценки результатов:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок самостоятельно даёт развёрнутые ответы и продолжает все ситуации.

Средний уровень (2 балла) – ребенок отвечает с помощью взрослого.

Низкий уровень (1 балл) – ребёнок не отвечает на вопросы.

Диагностическое задание 2. «Подели игрушки» (В.М. Орлова).

Цель: определить уровень умения как правильно поступить в ситуации общения. Процедура: методика проводится индивидуально с каждым ребенком.

Содержание: Экспериментатор предлагал детям поделить между собой и ещё двумя партнёрами по игре, которых он не знает и не видел следующие предметы: одежду для кукол (если испытуемый ребёнок девочка) и машины (если это мальчик). Всего предлагалось распределить пять предметов.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок выбирает для себя одну игрушку, а остальные поровну распределяет между двумя партнёрами.

Средний уровень (2 балла) – ребенок оставляет для себя два предмета, остальные три распределяет между партнёрами по игре.

Низкий уровень (1 балл) – ребёнок оставляет себе три и более предмета, партнёрам по игре достаётся лишь по одному или ни одного предмета.

Диагностическое задание 3. «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

Цель: выявить умение пользоваться средствами выразительности в процессе общения.

Процедура: методика проводится со всеми детьми одновременно. Экспериментатор осуществляет наблюдение за взаимодействием детей, работающих парами, и проводит анализ результата.

Содержание: Дети располагаются парами, каждому из них раздают по одному изображению рукавички и просят одинаково их украсить, таким

образом, чтобы получилась пара. Детям нужно самостоятельно придумать узор, договорившись между собой, что именно они нарисуют.

Каждой паре детей выдаётся изображение контур рукавички на правую и левую руку и о наборы цветных карандашей с одинаковыми цветами.

Оценка результатов:

Высокий уровень (3 балла) – дети украсили рукавички одинаково или очень похоже. В процессе работы дети активно обсуждают возможные варианты рисунков и способов раскрашивания; соглашаются друг с другом относительно выбора цветов для раскрашивания рукавичек; часто проводят явное и скрытое сравнение способов действия, осуществляя координацию, строя совместные действия; следят чтобы принятый замысел был осуществлён.

Средний уровень (2 балла) – наблюдается частичное сходство отдельных признаков по цвету или форме отдельных совпадающих деталей, но встречаются и заметные различия.

Низкий уровень (1 балл) – явное преобладание различий в узорах, либо полное отсутствие сходства. Дети не могут и даже не пытаются договориться или прийти к согласию, каждый настаивает на своем и действует отдельно от напарника.

Диагностическое задание 4. «Схема наблюдения навыков общения» (по М.Я. Басову).

Цель: выявить уровень умения осуществлять и поддерживать общение.

Процедура: методика проводится индивидуально с каждым ребёнком.

Содержание: Экспериментатор в процессе свободной деятельности детей (на переменах, во время прогулки и т.д.) ведёт наблюдение и фиксирует следующие единицы (критерии): владение пластикой (мимика, жесты, пантомимика), чувствительность к воздействию сверстника, степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника, характер участия в действиях сверстника, характер и степень выраженности

сопереживания сверстнику, наличие потребности в общении, продолжительность общения.

Оценка результатов:

Высокий уровень (3 балла) - плавность характерных движений; естественность и выразительность жестов; отсутствие напряжения лицевых мышц, открытость взгляда. Высокая чувствительность на воздействие сверстника, то есть ребенок с удовольствием откликается на инициативу других детей, подхватывает их идеи. Присутствует пристальность наблюдения и последующее активное вмешательство в действия сверстника. Даёт позитивную оценку действиям сверстника (одобряет, дает советы, подсказывает, помогает). В свою очередь сам радостно принимает положительную оценку действий от сверстников и взрослого, выражает несогласие с отрицательной оценкой. Испытывает потребность в общении: инициирует начало разговора, предлагая нужные атрибуты. На протяжении всего дня сохраняет длительную готовность и способность общаться со сверстниками.

Средний уровень (2 балла) - движения импульсивны; характер жестов выразителен, порывист; мышечный тонус высокий, на лице преобладает улыбка. Ребенок не всегда отвечает на предложения сверстника. На инициативу одноклассников реагирует редко, отдаёт предпочтение индивидуальной игре. Периодически осуществляет пристальное наблюдение за действиями сверстника, задаёт отдельные вопросы или делает комментарии к действиям сверстника. Присутствуют негативные оценки действий других детей (ругает, насмехается). Выражает согласие, как положительным, так отрицательным оценкам взрослых. Видна потребность в общении, но участвует в нём по инициативе других. Осуществляет наблюдение со стороны, первый не подходит. Ребёнок быстро устает и через некоторое время прекращает общение со сверстниками.

Низкий уровень (1 балл) – наблюдается резкость движений и хаотичность жестов, выразительность отсутствует. В выражении лица

преобладает «жесткость»; преобладает «взгляд исподлобья», отсутствие «глазного контакта». Отсутствует чувствительность к воздействиям одноклассников: ребенок не отвечает на предложения. Интерес к действиям сверстника отсутствует полностью (не обращает внимания на других детей, смотрит по сторонам, занят своими делами). Оценка действий сверстников отсутствует. Присутствует безусловная поддержка порицания и протест в ответ на его поощрение. Ребенок с охотой принимает критику взрослого в адрес других детей, чувствуя, таким образом, свое превосходство, чужие успехи переживает как свое поражение. Ко всему вокруг и другим детям проявляет безразличие, редко агрессию или слабо выраженную потребность, иногда сохраняется пассивная заинтересованность. Ребенок избегает даже кратковременного ситуативного общения с детьми в быту.

Для изучения особенностей межличностных отношений в группе испытуемых мы применили адаптированную социометрическую методику «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад).

Методика «Два дома». Данная методика предложена И. Вандвик, П. Экблад в 1994 г., и предназначена для диагностики сферы общения ребенка, разъясняет Г.Х. Юсупова (2005).

Цель исследования: определить круг значимого общения ребенка, особенности взаимоотношений в группе, выявление симпатий к членам группы.

Материал и оборудование: лист бумаги, красный и черный карандаши (фломастеры).

Стимульный материал: лист бумаги, на котором нарисованы 2 стандартных домика. Один из них побольше, красного цвета, другой – поменьше, черного цвета.

Исследование проводится строго индивидуально. Сначала кратко обсуждается, в каком доме живет ребенок. Затем психолог предлагает: «А теперь давай выстроим для тебя прекрасный, красный, красивый дом». (Рисует на глазах у ребенка красный дом, еще и еще раз подчеркивая его

привлекательность.) «А теперь давай этот прекрасный дом заселим. Конечно, в нем будешь жить ты, ведь мы его для тебя и построили! (Около дома записывается имя ребенка.) А кто еще? Здесь, в этом новом доме могут жить все, кого ты захочешь поселить с собой, неважно, живете вы сейчас рядом или нет. Поселяй, кого хочешь!» Когда ребенок называет будущего обитателя красного дома, психолог записывает новое имя и как можно более нейтрально интересуется, а кто это.

Записав двух-трех новоселов в красный дом, психолог рисует рядом еще один дом – черный, но никак его не характеризует. «Может быть, кого-то ты не захочешь поселить рядом с собой в красный дом. Но надо, чтобы им тоже было где жить». (В классическом варианте проведения этой методики оба дома рисуются сразу. Но это получается слишком грубо, навязчиво, поэтому о черном доме лучше вспомнить потом, как бы между прочим.) Ни в коем случае не сообщается, что этот дом плохой или чем-то хуже красного. Черный дом вообще не оценивается, это просто другой дом.

Если черный дом не заполняется жильцами, ребенка к этому мягко побуждают: «Что же, этот дом так и будет стоять пустой?» После этого список жильцов обоих домов дополняется.

Если кто-то из реального окружения ребенка вообще не упомянут, то психолог может спросить о нем напрямую: «Ой, а учительницу (или бабушку) мы вообще никуда не поселили. А ведь ей тоже надо где-то жить?» Разумеется, этот вопрос тоже задается нейтральным тоном, и ни в коем случае не в акцентированной форме: «Ты поселишь учительницу с собой или отдельно?».

Обработка и анализ результатов.

Результаты этой методики интерпретируются «впрямую», без символической дешифровки. Учитываются и количественные показатели (сколько людей ребенок охотно вселяет в свой дом), и, главное, показатели качественные. Очень важно, куда поселит ребенок родителей (поэтому

методику «Два дома» лучше проводить не в их присутствии), младшего брата или сестру, воспитателей, попадут ли в число новоселов другие сверстники.

В практических тетрадях отмечаются фамилия, имя, возраст ребенка, дата проведения задания, а также наиболее яркие реакции, высказывания ребенка. Материал задания прилагается.

На основе проведенного анализа формируется вывод об общих выявленных в ходе задания особенностях общения детей (по каждому ребенку отдельно).

Несомненно, на протяжении всего эксперимента мы использовали метод наблюдения.

Метод наблюдения является одним из ведущих при изучении детей любого возраста. Это наиболее надежный метод при изучении детей с отклонениями в развитии. Метод наблюдения позволяет судить о различных проявлениях психики ребенка в условиях его естественной деятельности при минимальном вмешательстве со стороны наблюдавшего.

Исследователи выделяют два вида наблюдения:

- пассивное наблюдение, когда исследователь не вмешивается в деятельность ребенка;

- активное наблюдение, или естественный психолого-педагогический эксперимент, разработанный А.Ф. Лазурским, при котором преднамеренное вмешательство в жизнь ребенка совмещается изучением психических функций и личности в целом.

Чтобы наблюдение было надежным, необходимо соблюдение определенных условий:

- оно должно быть длительным;
- наблюдение всегда должно проводиться целенаправленно;
- материалы наблюдения необходимо фиксировать;
- наблюдение должно проводиться в естественных условиях;
- наблюдение должен осуществлять специалист, знающий особенности детей.

Нами были соблюдены все эти условия.

Основными параметрами осуществляемого нами наблюдения были:

- стремление ребенка к контакту;
- его желание общаться со сверстниками, взрослыми;
- ситуации, вызывающие коммуникативные трудности;
- наличие переживания дефекта;
- в каких формах это переживание выражалось;
- негативные поведенческие проявления при попытках установить контакт;
- наличие паралингвистических средств общения (жест, мимика).

Результаты констатирующего эксперимента представлены в следующем параграфе.

## **2.2. Результаты исследования уровня социализированности младших школьников с умеренной степенью умственной отсталости**

Итак, наше исследование было проведено на базе КГУ «Лисаковская специальная школа-интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан). В эксперименте приняли участие 2 группы детей. Общее количество детей - 20 учащихся четвертого «а» и четвертого «б» классов данного образовательного учреждения. Испытуемые были с диагнозом ПМПК «нарушение интеллекта умеренной степени» - 10 детей. Во вторую группу вошли дети с таким же диагнозом в таком же количестве с параллельного класса.

Нами был проведен анализ данных медицинской документации детей.

На основании анализа клинической документации были установлены заключения интеллектуальных нарушений детей первой группы (4а класс), далее – экспериментальная группа.



В анамнезе у большинства обследованных детей отмечались: патология беременности матери (токсикозы 1й и 2й половины, поздний возраст роженицы, анемия, водянка), а также у многих сыграла роль наследственности. Состояние нарушенного развития у детей ЭГ по данным медицинской документации представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Данные состояния нарушенного развития у детей ЭГ

№	Патогенные факторы	Количество наблюдений	Показатель в %
1	Черепно-мозговая травма	1	10
2	Внутриутробное органическое поражение ЦНС	1	10
3	Наследственная обусловленность	3	30
4	Сложный генез	6	60
5	Эписиндром	1	10

Итак, в таблице 1 мы видим, что у большинства детей ЭГ нарушения интеллекта вызваны органическими поражениями головного мозга, которое возникло внутриутробно.

Мы также провели анализ данных психолого-педагогической документации и педагогического наблюдения детей ЭГ.

Анализ дневников наблюдений и педагогических характеристик позволил выявить психологические особенности детей в ЭГ. Дети, успевающие заниматься по коррекционной программе для детей с нарушением интеллекта для 4 класса составляют 60%, с остальными 40% занимаются индивидуально. Вся группа владеет речью, составляют рассказы из простых коротких фраз, не всегда связными между собой. Читают словами, выполняют норматив коррекционной школы. Пишут самостоятельно, 50% справляются с диктантами, остальная половина может переписывать без ошибок. В самообслуживании самостоятельные, ориентируются относительно собственного тела и в пространстве, ориентировка во времени ограничена частями суток, сезоны, месяцы, дни

недели. Имеются трудности в запоминании. Относительно мышления, есть предпосылки к наглядно-образному мышлению, определяют и объясняют лишний предмет, в рамках бытового окружения, а также классифицируют предметы, обобщают их.

В поведении в группе отсутствуют асоциальные дети. По характеру спокойные, преобладает адекватное поведение. По типу темперамента из группы 60% флегматики, 20% сангвиники, 20% меланхолики.

Педагогическое наблюдение показало, что дети ЭГ имели разные особенности общения. Эти особенности общения были связаны со степенью переживания дефекта.

Меньшая часть детей 20% не демонстрировали переживания, они не замечали своей интеллектуальной недостаточности. Активно общались с взрослыми и сверстниками, широко использовали мимику, жесты.

У другой части детей 50% наблюдались некоторые трудности в установлении контакта с окружающими. Дети не стремились к общению, ждали, пока заговорят другие. Старались отвечать односложно или кивком головы, избегали ситуаций, требующих активного использования речи. В игре старались использовать невербальные средства общения.

И, наконец, часть детей 30% демонстрировала негативное отношение к установлению речевого контакта. Эти дети избегали общения с взрослыми, мало говорили, ответы давали простые и односложные, диалог состоял из наводящих вопросов и ответов.

Анализируя результаты выполнения предъявленных детям методик, мы выделили такие качества, как тревожность, агрессивность, заниженная самооценка, трудности общения, стремление к лидерству.

Ознакомимся с результатами анализа данных медицинской документации детей 2 группы (контрольной группы).

Ознакомление с клинической документацией позволило сделать выписки заключения интеллектуальных нарушений детей контрольной группы, далее КГ.

В анамнезе у данной группы обследованных детей также отмечались: патология беременности матери (токсикозы 1й и 2й половины, поздний возраст роженицы, анемия, водянка), а также у многих сыграла роль наследственность. Состояние нарушенного развития у детей КГ по данным медицинской документации представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Данные состояния нарушенного развития у детей КГ

№	Патогенные факторы	Количество наблюдений	Показатель в %
1	Резидуально-органическое поражение	2	20
2	Внутриутробное органическое поражение ЦНС	3	30
3	Наследственная обусловленность	4	40
4	Сложный генез	4	40
5	Волевая неустойчивость	2	20

Данные таблицы 2 показывают, что в КГ нарушения интеллекта вызваны органическими поражениями головного мозга, которое возникло внутриутробно.

Мы провели анализ данных психолого-педагогической документации и педагогического наблюдения детей КГ.

Анализ дневников наблюдений и педагогических характеристик позволил выявить психологические особенности детей в КГ. Дети, успевающие заниматься по коррекционной программе для детей с нарушением интеллекта для 4 класса составляют 70%, с остальными 30% занимаются индивидуально. Вся группа владеет речью, составляют рассказы из простых коротких фраз, не всегда связными между собой. Читают словами, 80% детей выполняют норматив коррекционной школы. Пишут самостоятельно, 60% справляются с диктантами, 30% могут переписывать без ошибок. В самообслуживании самостоятельные, ориентируются относительно собственного тела и в пространстве, ориентировка во времени ограничена частями суток, сезоны, дни недели. Имеются трудности в запоминании. У большинства мышление наглядно-действенное, 30% имеют

предпосылки к наглядно-образному мышлению, определяют и объясняют лишний предмет, в рамках бытового окружения, а также классифицируют предметы, обобщают их.

В поведении в группе 30% асоциальные дети. По характеру у многих не адекватное поведение. По типу темперамента из группы 20% холерики, 40% флегматики, 30% сангвиники, 10% меланхолики.

Педагогическое наблюдение показало, что дети КГ имели разные особенности общения. Эти особенности общения были связаны со степенью переживания дефекта. 30% детей не затруднялись в общении, 50% не проявляли активности в общении, ожидали контакта от других и 20% детей избегали контактов.

Обратимся к результатам, полученным с помощью психодиагностических методик.

Опишем полученные результаты проведенного диагностического задания 1 «Продолжи ситуацию» (по В.М. Холмогоровой).

В экспериментальной группе 5 детей (Даша Р., Игорь А., Миша Ч., Саша Ф., Яна Н.), что составляет 50 % от числа всех испытуемых, имеют низкий уровень сформированности представлений об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации и желания помочь ему. Этим детям сложно продолжить предложения. Например, Саша Ф. затруднялся в выполнении задания даже с помощью взрослого, а потом сказал, что ему неинтересно и ушел.

Средний уровень сформированности данных представлений наблюдался также у 5 детей (50 %), это Анна М., Вика С., Женя С., Лера З., Никита Д. Они смогли закончить большую часть предложений, но отвечали только с помощью взрослого. Например, Лера З. с помощью взрослого смогла продолжить все 3 ситуации, но не все ситуации она развивала правильно с точки зрения моральных и нравственных норм, приходилось задавать ей дополнительные наводящие вопросы: «А правильно ли будет, если ты, не узнав почему девочка грустит, просто возьмёшь её за руку и

поведёшь играть со всеми?» и т.д. Высокого уровня сформированности представлений об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации и желания помочь ему диагностировано не было.

В контрольной группе низкий уровень сформированности данных представлений был выявлен у 5 детей (Варя У., Маша Л., Настя К., Саша Д., Толя В.), то есть у 50 % всех обследуемых. Этим детям было трудно продолжить предложения, во время выполнения задания не проявляли интереса. Средний уровень показали 4 человека (40 %), это Дима С., Юра И., Фаррух Д. и Арина К. У них не получилось самостоятельно справиться с заданием, продолжить ситуации они смогли только с помощью взрослого. Только один ребенок (10 %) из группы смог хорошо выполнить задание и показать высокий уровень сформированности представлений об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации и желания помочь ему. Элина Ф. активно включилась в работу и смогла сама развёрнуто и правильно ответить на все вопросы.

Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Количественные результаты диагностического задания «Продолжи ситуацию»

<b>Уровень</b>	<b>Экспериментальная групп</b>	<b>Контрольная группа</b>
Высокий	0 (0 %)	1 (10 %)
Средний	5 (50 %)	4 (40 %)
Низкий	5 (50 %)	5 (50 %)

Следующее диагностическое задание (задание 2) - «Подели игрушки» (В.М. Орлова).

Результаты проведенной методики таковы. В экспериментальной группе 6 детей (Анна М., Даша Р., Женя С., Никита Д., Саша Ф., Яна Н.), что составляет 60 % от числа всех испытуемых, имеют низкий уровень умения правильно поступить с точки зрения морали в ситуации общения. Эти дети

большую часть предметов оставляли себе. Например, Никита Д. сказал, что все игрушки он оставит себе, а другие пусть смотрят на него, когда он наиграется, то отдаст все машины другому партнёру. Когда экспериментатор спросил мальчика, не раздаст ли он игрушки обоим, то мальчик ответил, пусть сами делят. На вопрос, будешь ли ты наблюдать, как мальчики играют, Никита ответил: «Нет». Аня М. подобным образом ответила про ситуацию с распределением одежды для кукол: «Мы будем играть по очереди. Сначала я, а потом они».

Средний уровень сформированности данных умений наблюдался у 3 детей (30 %), это Игорь А., Лера З., Миша Ч. Они оставляли себе по 2 игрушки, а между оставшимися детьми распределяли по две и одной. Но некоторым из них было сложно. Например, Миша Ч. очень настойчиво просил назвать ему конкретных детей, с которыми он играет.

Только один ребенок (10 %) из экспериментальной группы смог хорошо выполнить задание и показать высокий уровень сформированности представлений умения правильно поступить с точки зрения морали в ситуациях общения. Вика С. активно включилась в работу, оставила себе одно платье для куклы, и распределила поровну четыре оставшихся для других детей.

В контрольной группе низкий уровень сформированности данного умения был выявлен у 6 детей (Арина К., Варя У., Саша Д., Настя К., Юра И., Фаррух Д.), то есть у 60 % всех обследуемых. Эти дети распределяли все предметы в свою пользу, не учитывая интересы партнёров, во время выполнения задания не проявляли интереса. Средний уровень показали 4 человека (40 %), это Маша Л., Дима С., Толя В. и Элина Ф. Высокого уровня сформированности данных представлений диагностировано не было.

Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 4.

Таблица 4 - Количественные результаты диагностического задания «Поделки игрушки» (по В.М. Орловой)

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	1 (10 %)	0 (0 %)
Средний	3 (30 %)	4 (40 %)
Низкий	6 (60 %)	6 (60 %)

Далее опишем результаты диагностического 3 задания - «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

Результаты проведенной методики таковы. В экспериментальной группе 6 детей (Анна М., Даша Р., Игорь А., Лера З., Миша Ч., Саша Ф.), что составляет 60 % от числа всех испытуемых, имеют низкий уровень умения пользоваться средствами выразительности в процессе общения. Кроме того, Игорь и Даша, нарочно закрывали работу рукой, чтобы никто не увидел. Этим детям было сложно договариваться и сотрудничать. Все они нарисовали непохожие рукавички, не смотрели на то, что делает партнёр. На начальном этапе договариваться не стали. На помощь взрослого в процессе работы не реагировали.

Средний уровень сформированности данных умений наблюдался у 4 детей (40 %), это Вика С., Женя С., Никита Д., Яна Н. Они смогли нарисовать рукавички, частично похожие друг на друга: где-то совпадали цвета, где-то узоры. Но момент договора на начальном этапе отсутствовал, то есть дети подстраивались друг под друга уже в процессе работы: «Ты что рисуешь? Кружок? Тогда я тоже».

Высокого уровня диагностировано не было, так как никто из детей не пытался договориться.

В контрольной группе низкий уровень сформированности данного умения был выявлен у 5 детей (Арина К., Варя У., Дима С., Саша Ф., Юра И.), то есть у 50 % всех обследуемых. Эти дети выполняли задание без согласования действий, каждый сам по себе.

Средний уровень показали также 5 человека (50 %), это Маша Л., Элина Ф., Толя В., Настя К., Фаррух Д. У них не получилось самостоятельно справиться с заданием. Дети смогли только при помощи взрослого, когда в процессе работы экспериментатор напоминал, что пары должны получиться похожие, то они смотрели на работу партнёра и старались выполнить отдельные элементы.

Высокого результата диагностировано не было.

Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Количественные результаты диагностического задания «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

Уровень	Экспериментальная групп	Контрольная группа
Высокий	0 (0 %)	0 (0 %)
Средний	4 (40 %)	5 (50 %)
Низкий	6 (60 %)	5 (50 %)

Опишем результаты диагностического задания 4 - «Схема наблюдения навыков общения» (по М.Я. Басову).

В экспериментальной группе 6 детей (Анна М., Вика С., Даша Р., Игорь А., Никита Д., Саша Ф.), что составляет 60 % от числа всех испытуемых, имеют низкий уровень навыков общения. Эти дети не включаются в деятельность, не иницируют и даже не поддерживают общение. Саша и Игорь очень часто проявляют агрессию в отношении других детей. Аня включается в общение не более чем на 5 минут, далее происходит конфликт, и она отстраняется от совместной игры, уходит играть одна.

Средний уровень сформированности навыков наблюдался у 4 детей (40 %), это Женя С., Лера З., Миша Ч., Яна Н. Если взрослый инициировал совместную игру на перемене, эти дети продолжали свою игру на протяжении всего отведённого периода. Во время уличных прогулок дети также по инициативе взрослого включались в совместную деятельность,



иногда между ними происходили конфликты, но при вмешательстве педагога, они быстро разрешались, и игра продолжалась ещё какое-то время. Высокого уровня не было выявлено ни у кого.

В контрольной группе низкий уровень сформированности данного стремления был выявлен у 5 детей (Арина К., Варя У., Саша Д., Элина Ф., Юра И.), то есть у 50 % всех обследуемых. Эти дети не включались в совместное общение и какую-либо деятельность даже с помощью взрослого. Средний уровень показали 5 человек (50 %), это Маша Л., Толя В., Дима С., Настя К. и Фаррух Д. У них не получилось самостоятельно выстраивать процессы общения, но при помощи взрослого у них это получалось.

Высокого уровня сформированности данных навыков диагностировано не было.

Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 6.

Таблица 6 - Количественные результаты диагностического задания «Схема наблюдения навыков общения» (по М.Я. Басову)

<b>Уровень</b>	<b>Экспериментальная групп</b>	<b>Контрольная группа</b>
Высокий	0 (0 %)	0 (0 %)
Средний	4 (40 %)	5 (50 %)
Низкий	6 (60 %)	5 (50 %)

Методика «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад) предполагала описание результатов и выводов по каждому ребенку в отдельности (Приложение 3). Нами проведена долгая и кропотливая работа, по окончании которой мы пришли к обобщенным результатам. Испытуемые по количеству набранных выборов распределились по трем категориям: «популярные», «предпочитаемые», «отвергнутые».

Обобщенные результаты, полученные с помощью методики «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад) представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты диагностического теста «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад)

Обследуемые группы	Популярные	Предпочитаемые	Отвергнутые
ЭГ	10 %	70 %	20 %
КГ	0 %	90 %	10 %

Оценивая ситуацию в коллективе по методике «Два дома», которую мы видим в таблице 7, можно сказать, что результаты ЭГ хуже, чем в КГ. Так как наличие детей со статусом «отвергнутые» в ЭГ 20%. Это больше, чем в КГ (10% детей). Наибольшее число детей со статусом предпочитаемые, в КГ их количество 90%, меньше, чем в ЭГ, где количество детей 70% детей.

После проведения всех диагностических методик на констатирующем этапе исследования мы выделили уровни социализированности у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Приведем качественную характеристику каждого уровня.

Высокий уровень (10 - 12 баллов). Ребенок имеет представление об эмоциональных состояниях другого человека, проявляет желание в той или иной ситуации и помочь ему. Он правильно поступает с другими людьми с точки зрения морали в ситуации общения. Ребёнок умеет пользоваться средствами выразительности в процессе общения. Активно обсуждают ход игры до достижения согласия, сравнивает способы действий и координирует их с партнёром по общению, следит за реализацией принятого замысла. Во внешних проявлениях во время общения наблюдается плавность характерных движений; естественность и выразительность жестов; отсутствие напряжения лицевых мышц, открытость взгляда. Высокая чувствительность на воздействие сверстника, т.е. ребенок с удовольствием откликается на инициативу других детей, подхватывает их идеи. Присутствует пристальность наблюдения и последующее активное вмешательство в действия сверстника. Даёт позитивную оценку действиям сверстника (одобряет, дает советы, подсказывает, помогает). В свою очередь

сам радостно принимает положительную оценку действий от сверстников и взрослого, выражает несогласие с отрицательной оценкой. Испытывает потребность в общении: инициирует начало разговора, предлагая нужные атрибуты. На протяжении всего дня сохраняет длительную готовность и способность общаться со сверстниками.

Средний уровень (7 – 9 баллов). Ребенок с помощью взрослого формирует представления об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации, инициативы и желания помочь кому-либо не проявляет, но если его просят о помощи, то он её оказывает. В ситуации общения с точки зрения морали старается поступить правильно, если это не ущемляет его собственные интересы. В процессе общения частично пользуется средствами выразительности. Во внешних проявлениях движения импульсивны; характер жестов выразителен, порывист; мышечный тонус высокий, на лице преобладает улыбка. Ребенок не всегда отвечает на предложения сверстника. На инициативу одноклассников реагирует редко, отдаёт предпочтение индивидуальной игре. Периодически осуществляет пристальное наблюдение за действиями сверстника, задаёт отдельные вопросы или делает комментарии к действиям сверстника. Присутствуют негативные оценки действий других детей (ругает, насмехается). Выражает согласие, как положительным, так отрицательным оценкам взрослых. Видна потребность в общении, но участвует в нём по инициативе других. Осуществляет наблюдение со стороны, первый не подходит. Ребёнок быстро устаёт и через некоторое время прекращает общение со сверстниками.

Низкий уровень (менее 6 баллов). У ребёнка отсутствуют представления об эмоциональных состояниях другого человека, нет желания помочь ему. В ситуации общения с точки зрения морали поступает неверно, в приоритете лишь собственные интересы. В процессе общения средствами выразительности не пользуется. Не пытается договариваться или не может прийти к согласию, настаивая на своем. Во внешних проявлениях наблюдается резкость движений и хаотичность жестов, выразительность

отсутствует. В выражении лица преобладает «жесткость»; преобладает «взгляд исподлобья», отсутствие «глазного контакта». Отсутствует чувствительность к воздействиям одноклассников: ребенок не отвечает на предложения. Интерес к действиям сверстника отсутствует полностью (не обращает внимания на других детей, смотрит по сторонам, занят своими делами). Оценка действий сверстников отсутствует. Присутствует безусловная поддержка порицания и протест в ответ на его поощрение. Ребенок с охотой принимает критику взрослого в адрес других детей, чужие успехи переживает как свое поражение. Ко всему вокруг и другим детям проявляет безразличие, редко агрессию или слабо выраженную потребность, иногда сохраняется пассивная заинтересованность, избегает даже кратковременного ситуативного общения в быту.

Уровни социализированности умственно отсталых детей младшего школьного возраста представлены в таблице 8.

Таблица 8 - Уровни социализированности умственно отсталых детей младшего школьного возраста

<b>Уровень</b>	<b>Экспериментальная групп</b>	<b>Контрольная группа</b>
Высокий	0 (0 %)	0 (0 %)
Средний	3 (30 %)	5 (50 %)
Низкий	7 (70 %)	5 (50 %)

Результаты констатирующего эксперимента показали, что высокий уровень социализированности ни в контрольной, ни в экспериментальных группах выявлен не был, в то время как низкий уровень был диагностирован у большей части детей экспериментальной группы: Анны М., Даши Р., Игоря А., Миши Ч., Никиты Д., Саши Ф. и Яны Н. (70 % детей). Низкий уровень в контрольной группе был диагностирован у 50 % детей – Арины К., Вари У., Насти К., Саши Д. и Юры И. Средний уровень навыков общения в экспериментальной группе составил 30%, в контрольной – 50 %.

Сравнительные данные результатов двух групп представлены на рисунке 1.

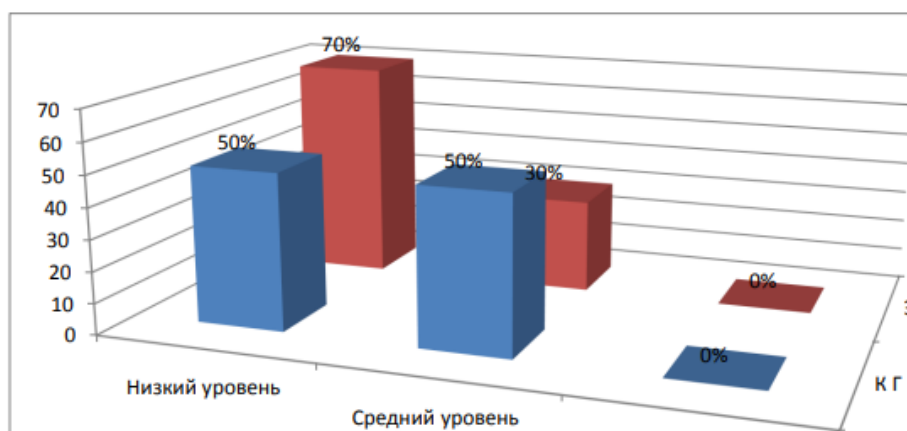


Рисунок 1 – Количественные результаты диагностики уровня социализированности младших школьников с умеренной степенью умственной отсталости

На диаграмме видно, что качественные показатели, полученные в экспериментальной группе ниже, чем в контрольной. Например, показатель низкого уровня в экспериментальной группе составляет 70 %, что на 20 % выше, чем в контрольной. А показатель среднего уровня в экспериментальной группе на 20 % ниже, и составляет 30 %. Эти результаты доказывают необходимость проведения формирующего эксперимента.

Сводная таблица результатов диагностических заданий представлена в Приложении 1.

### **2.3.Содержание коррекционной работы по повышению уровня социализированности у младших школьников с умственной отсталостью умеренной степени**

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, нами была определена цель формирующего эксперимента, которая заключалась в разработке содержания и апробации игровых упражнений, как средства

повышения уровня социализированности у умственно отсталых младших школьников.

Психологические проблемы ребенка наиболее ярко обнаруживают себя в процессе общения со сверстниками. Поэтому основной формой коррекционной работы могут быть групповые и подгрупповые занятия.

Установив параметры психологического отклонения, препятствующие активному общению, с детьми был проведен комплекс игровых упражнений и раскрепощающих психологических упражнений с целью развития коммуникативных навыков. В этих занятиях участвовали дети экспериментальной группы. Другая группа, контрольная, не принимала участия на втором этапе эксперимента. Эксперимент проводился в течении 6 месяцев.

При организации и проведении коррекционных упражнений мы соблюдали следующие условия:

- нельзя использовать за один раз сразу несколько упражнений, у детей с умственной отсталостью повышенная утомляемость, и на фоне этого может сложиться негативное отношение к данным занятиям;
- желательно проводить занятия, когда ребенок в хорошем настроении, не перевозбужден, не утомлен, не голоден, но и не сразу после еды, лучше всего после дневного отдыха;
- не следует говорить ребенку, что он что-то сделал неправильно, иначе в дальнейшем он будет бояться давать искренние ответы;
- необходимо помнить, что самая искренняя информация та, которую ребенок выдает первой, без долгих размышлений;

На формирующем этапе нашего эксперимента осуществляется реализация следующих задач:

1. Разработать содержание игровых упражнений, направленных на повышение уровня социализированности в соответствии с выделенными компонентами.

2. Поэтапно построить работу: ориентационный, практический и итоговый этапы.

Обозначенные нами цель и задачи формирующей части эксперимента реализовывались в течение трёх этапов: ориентационного, практического и итогового.

Цель первого ориентационного этапа заключалась в изучении особенностей и методики проведения игровых упражнений, направленных на повышение уровня социализированности умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Цель второго практического этапа заключалась в непосредственной организации и проведении подготовленных нами игровых упражнений.

Цель третьего итогового этапа заключалась в описании результатов о проделанной нами работе.

Формирующий эксперимент был организован по следующим принципам.

Дифференциация и индивидуализация – данный принцип заключается в создании психолого-педагогических условий для того, чтобы способности каждого ребенка смогли проявиться в полной мере.

Диалогическое общение, являющееся неотъемлемой частью взаимодействия педагога с детьми. Данный принцип отражает тесную связь, взаимную и встречную открытость, искренность, взаимопонимание педагога и ребенка.

Доступность предусматривает построение работы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, подготовленности и психического развития детей.

Системность, то есть достижение цели обеспечивается решением комплекса оздоровительных, образовательных и воспитательных задач с соответствующим содержанием, что позволит получить прогнозируемый результат.

Педагог по своему усмотрению подбирал упражнения по принципу от простого к сложному, в зависимости от особенностей группы детей.

На первом этапе мы осуществляли отбор средств. Ежедневно, до начала уроков мы решили проводить с детьми игровые небольшие упражнения, чтобы создать положительный эмоциональный настрой и вовлечь детей в совместную деятельность. Описание этих упражнений мы приведём ниже. Мы осуществили отбор игр для развития сценического общения, которые планировали проводить два раза в неделю. В содержание уроков литературного чтения и развития речи подобрали игры на развитие воображения и фантазии. Для уроков музыки и изобразительного искусства подобрали музыкальные и народные игры. На этом же этапе мы разработали сюжетно-ролевые игры, которые планировали водить по одной игре в неделю, развивая сюжет в разных направлениях; запланировали занятия в кукольном театре. Итогом всей проводимой нами работы, которая будет длиться шесть месяцев должен стать по нашему замыслу премьерный показ спектакля.

На втором этапе в соответствии с разработанным нами планом и содержанием мы проводили следующие игры. По утрам, перед началом уроков мы проводили игру «Знакомство». Цель игры заключалась в создании положительного эмоционального настроения. Каждый ребёнок поочередно называл своё имя, повторяя друг за другом по кругу для всей группы 3-5 раз. Затем первый называет своё имя, второй - имя первого и своё, третий - имя первого, второго и своё и так далее после того, как дети поиграли в эту игру, мы стали её модифицировать, т.е. дети называли себя каким-либо цветком, птицей, героем сказки и т.д. Наиболее активными и инициативными в данной игре были Вика С. и Лера З. Ребятам очень нравились такие игры, поэтому они спешили прийти в школу, чтобы успеть поиграть. Например, Миша Ч., родители которого не могли рассчитать время и приводить мальчика пораньше сам попросил педагога уговорить маму и папу, чтобы они отправляли его в школу раньше.



Следующая игра, в которую мы с детьми также играли по утрам, называлась «Что изменилось?». Цель игры – активизация внимания и памяти детей, создание положительного эмоционального настроения. Ведущий педагог заранее приготавливает на столе под покрывалом 5-6 предметов (например: ручку, кубик, линейку, игрушку, ластик, книгу, яблоко и т.п.). Поднимает покрывало и показывает расположение предметов играющему ребёнку, затем медленно считает до пяти, чтобы ребёнок запомнил это расположение. Затем снова прячет под покрывалом приготовленную композицию, ребёнок отворачивается, а педагог изменяет положение предметов или забирает 1-2 из них. Когда ребёнок поворачивается, композиция открывается, и играющий ребёнок должен рассказать, какие он видит изменения и вернуть всё в первоначальное положение, попросив недостающие предметы у педагога. Игра очень понравилась ребятам, Саша Ф. и Игорь А. первыми предложили разрешения строить свои композиции для этой игры. Данную игру мы варьировали следующим образом: например, мы выстраивали в линию ребят, потом располагали их в хаотичном порядке. В один из дней просили детей рассмотреть друг друга, потом закрыть глаза и описать, как они выглядят сегодня, потом стали добавлять вопросы «А как Даша выглядела вчера? Что изменилось в её внешности сегодня?» Данная игра развивает у детей зрительное внимание, память, наблюдательность; формирует культуру речи, учит ребёнка разяснять ситуацию и ставить задачу: что нужно сделать для восстановления первоначальной композиции. Детям данная игра очень нравилась, особенно в её модифицированных вариантах. Через некоторое время они стали относиться друг к другу с большим вниманием, интересовались не только внешними изменениями, но и настроением, самочувствием друг друга.

Ещё одна «утренняя игра» называлась «Телеграмма». Цель игры активизировать слуховое внимание детей. Ведущий «посылает телеграмму» каждому обучающемуся из 4-5 слов. Например, «Женя, приходи ко мне в гости». «Миша, поздравляю с праздником», «Яна, встретить маму на

остановке». Задачей каждого ребёнка является точное повторение текста отправленной «телеграммы». Постепенно мы вместо стандартных фраз стали говорить комплименты: «Лера очень умная и красивая», «Игорь – замечательный помощник» и т.д. Говоря подобные фразы, мы просили детей обращать внимание не только на смысл, но и на тон с интонацией, которым должна произноситься данная фраза. Ребята всегда ждали, о ком же будут комплименты сегодня, поэтому, когда мы планировали такую игру, мы делали так, чтобы комплименты получили все. Через несколько недель проведения, мы стали просить быть ведущими в такой игре самих детей. Первыми ведущими стали Женя С. и Даша Р., но у девочек возникали затруднения с сочинением самих фраз, для этого им требовалась помощь взрослого.

На переменах мы также организовывали простые игры с детьми, содержащие народные мотивы, такие как «Верёвочка», «Колечко», «Ладошки». Цель этих игр заключалась в организации совместной спокойной деятельности. Детям очень нравилось играть в такие игры, после того, как несколько дней мы играли с ними, им больше не требовалась организация со стороны взрослого, ребята начали делать это сами. Особенно понравилась детям игра «Колечко», когда дети сидят со сложенными ладошками. Ведущий вкладывает свои ладони в ладони каждого из детей. Одному незаметно кладет «колечко» (камешек), говорит: «Колечко, колечко, выйди на крылечко!». Все сидящие дети стараются отгадать, у кого же колечко и не «выпустить колечко на крылечко», придерживая руками. Задача ребёнка, у которого оказывается колечко, остаться незамеченным, чтобы никто его не заподозрил и не удерживал. У Ани М., Леры З, Никиты Д, Миши Ф. сложно получалось скрывать свои эмоции радости или разочарования, когда им передавали или проходили мимо, не оставляя кольца. Игорь А. всегда выходил из игры, когда кольцо не доставалось ему.

Во время физкультурных пауз на уроках мы играли в музыкальную игру «Повторяй за мной». Цель игры – эмоциональное и мышечное

раскрепощение. Под весёлое музыкальное сопровождение дети повторяют танцевальные движения за педагогом. На первых порах дети стеснялись, смущённо смотрели друг на друга, Саша Ф. начинал поддразнивать кого-то из ребят, но через несколько дней дети перестали смущаться, с удовольствием танцевали с педагогом. Игорь А. также с неохотой включался в данную игру. Затем и сами они занимали роль ведущих и показывали свои танцевальные движения классу.

На уроке музыки мы проводили игру под названием «Оркестр». Цель игры – учиться согласовывать свои действия с остальными участниками игры, соблюдать правила. Каждый ребёнок выбирает себе музыкальный инструмент и придумывает этюд с этим инструментом (барабан, труба, гитара, флейта, маракас и т.п.). Под музыкальное сопровождение, соблюдая ритм, дети исполняют свою партию, импровизируя под музыку. По сигналу педагога музыка замирает, оркестр прекращает игру. По следующему сигналу музыка и музыканты «оживают», но уже с другими музыкальными инструментами. Даша Р., Женя С., Лера З. старались пробовать каждый раз новые инструменты, а Игорь А., и Миша Ч. наоборот старались брать только те предметы, которые выбрали в самый первый раз.

На уроках литературного чтения и развития речи мы играли в игру «Продолжи сказку». Игру начинает педагог словами «Жили-были...». Дальше - по кругу каждый ребёнок добавляет фразу, продолжая сказочный сюжет. В начале проведения этих игр, ведущая роль педагога была существенной, дети не могли сами определить последовательность событий и придумать начало предложения, затем на шестой раз дети сами начали придумывать новые события и сочинять сказку. Такая игра нравилась не всем, например, Игорь А., Никита Д., Саша Ф. и Яна Н. не хотели участвовать в игре, так как ребята не могли удерживать в памяти и развивать дальнейшую цепочку событий. Лера З. предлагала несвязанные между собой эпизоды, ей просто хотелось участвовать вместе со всеми, вид деятельности значения не имел.

Следующая игра, в которую мы играли с детьми на уроках «Все герои в гости к нам!» Цель – используя слова и средства выразительности инсценировать краткий монолог от первого лица. Каждый ребёнок придумывает маленький монолог от лица сказочного героя, чтобы остальные дети угадали - кто это и в какой сказке он живёт. Сначала дети использовали только словесное рисование, потом подключили использование реквизита и элементов пластики. В эту игру с умственно отсталыми детьми играть было очень сложно, в неё играли только Женя С., Миша Ч. и Вика С., да и то со значительной помощью взрослого, который становился полноценным участником игры. Остальным детям было не только трудно занимать роль героя, но и отгадывать, так как не всем из них родители читали сказки.

На нескольких уроках мы проводили с детьми игру «Юный скульптор». Цель игры – развивать наглядно-образное мышление, умение согласованно работать в группе и одной команде. Один ребёнок выполняет роль скульптора, который «лепит» из одного или нескольких одноклассников композицию на заданную тему. Например: спортсмены, зимние забавы, хоровод и т.п. Это упражнение выполняется при помощи сочетания пластических и речевых команд. Дети не сразу поняли задачу этой игры, мы придумали такой приём. Несколько первых повторов роль скульптора выполнял педагог, затем он делал фотографию получившейся скульптуры, а потом при совместном рассматривании и обсуждении, дети рассматривали и рассказывали, что у них получилось, а что можно было бы сделать по-другому: «Если бы Миша поднимал руки чуть повыше, можно было бы подумать, что дует ветер». Таким образом, ребята поняли, что требуется делать скульптору, а мы со своей стороны постепенно усложняли образы.

Во время внеурочных занятий мы с детьми играли в игры для развития сценического общения. Цель этих игр – формировать чувство партнёра, развивать навыки работы в команде. Игра «Зеркало» проходила следующим образом: один ребёнок выполняет роль «человека», второй играет роль его «отражения». Задача ребёнка-человека быстро придумать позу, движение или

действие (умыться, расчесаться, поправить причёску и т.п.), задача «зеркала» максимально точно и быстро повторить эти позы и движения. Для включения большего числа детей в игру, мы одновременно ставили несколько пар. Первоначально от педагога требовалось большое включение в игру. Вика С. и Лера З. раньше всех поняли смысл игры. Трудность заключалась в том, что Вика С. всегда хотела выполнять роль «человека», и никогда не хотела быть «зеркалом». Роль «человека» больше всего нравилась Вике С., Никите Д. и Жене С.

Следующая, предлагаемая нами игра «Встреча с инопланетянином». Один ребёнок выполняет роль человека, другой - инопланетянина. Педагог задаёт для инопланетянина задачу, например, узнать у землянина, но с помощью инопланетянского языка («У-а-и-о-ы») как куда-нибудь пройти или как его зовут? Задача землянина - понять вопрос и ответить. Детям нравилась данная игра, но интерес в ней вызывала роль инопланетянина, роль землянина детям не нравилась, она была им не интересна. Поэтому интерес к этой игре быстро прошёл, после нескольких повторов дети стали отказываться от этой игры, приводя следующие аргументы: «Сейчас все опять захотят быть только инопланетянами, и мы все поссоримся». Данные формулировки свидетельствовали о том, что ребята стараются избегать конфликтов и стараются выстраивать отношения друг с другом.

Игра, которую мы проводили во время прогулок называется «Перемирие». Цель – учить анализировать причины возникновения конфликтов, уметь разрешать конфликты разными способами. Педагог предлагает 2-3 детям помириться после ссоры. На начальном этапе причину ссоры задавал педагог, далее причину ссоры дети придумывают сами. Придумывать ребятам было сложно, они часто воспроизводили те сюжеты ссор, которые предлагал педагог, только меняя участников. Игра также заинтересовала Вику С., Леру З., Мишу Ч, но на непродолжительное время. Остальные дети играли в неё с большой неохотой.

Все вышеперечисленные игры, проводимые нами на занятиях по внеурочной деятельности должны содержать действие, реакцию на это действие и его оценку.

Во время прогулок или свободного времени мы организовывали сюжетно-ролевые игры (в том числе музыкальные). Это самый сложный вид игр, так как здесь детям необходимо умение самостоятельно развивать сюжет. Поэтому Игорь А., Саша Ф. отказывались от таких игр. Этим детям была необходима дополнительная работа с психологом, логопедом и дефектологом.

Первый сюжет, который мы предлагали детям для обыгрывания назывался «На острове сокровищ». Группа детей, состоящая из 3-6 человек, находится в условиях «оправданного молчания», т.к. рядом – пираты, которые могут их услышать и поймать. Этой группе нужно пробраться к кораблю и уплыть. В эту игру охотно включались все как в роли пиратов, так и в роли тех, кто должен добраться на корабль. Погрузится в игру ребятам помогали атрибуты: тельняшки и пиратские повязки на глаза. Они строили разные укрепления, корабль из подручных и выносных материалов. Этот сюжет стал одним из любимых сюжетов детей.

Коллективная игра «Джунгли». Часть детей в этой игре выполняло роли различных зверей, а часть растений. Задачей детей было играть с помощью пластики тела и мимики без текста, со звукоподражанием животным. Детям также нравилась данная игра, многие из них выстраивали такие сюжеты: мама-львица должна спасти львят от злых хищников, или дети спасали свою маму от нападения более свирепого хищника. По нашим наблюдениям, дети в большинстве случаев выбирали себе роль хищных животных, редко травоядных, роль растений дети не выбирали. Основная трудность возникала с развитием сюжета, дети начинали игру, выбирая себе монотонные движения и издавая однотипные звуки, например, Никита Д., играя роль нападающего хищника, никак не нападал, ждал чётких и прямых указаний взрослого, чтобы осуществить действие.

Также мы предлагали детям сыграть в игру «Цирк». Сначала дети договаривались о том, какие номера они будут исполнять, и какую роль возьмут на себя. Затем, проводили репетиции своих номеров, обговаривали порядок выступлений и место расположения сцены, готовили билеты, раздавали их зрителям и приглашали в зрительный зал. Ребятам нравилось играть в цирк, потом они по аналогии показывали музыкальные концерты. Но так, как игровые действия из игры в игру повторялись, то педагогу приходилось подсказывать и направлять детей на то, чтобы игровые действия немного развивались.

После того, как дети научились играть во все вышеописанные игры, мы ввели режиссерские игры. Цель этих игр – формировать у ребёнка навыки сочинительства. Для режиссёрских игр мы использовали кукольный театр. Мама одного из детей сшила наручные куклы животных, с помощью которых дети смогли разыгрывать несложные сюжеты русских народных сказок. А также сказок В. Сутеева. Сначала роль режиссёра-постановщика выполнял педагог, впоследствии дети сами поочерёдно занимали должность режиссёра. А педагог следил за корректностью поведения при постановке, вежливостью, как условием общения между режиссёром и актёрами.

В завершении проведённой нами работы был организован вечер-показ. В первой интерактивной части дети сами провели с родителями утреннюю игру «Знакомство», потом показали родителям несколько самых любимых цирковых номеров. Поиграли с родителями в скульпторов, где роль «глины» выполняли родители. Закончился вечер показом спектакля «Кто сказал «Мяу»?

При подведении итогов формирующей части исследования, следует отметить, что дети, участвовавшие в эксперименте, с большим интересом выполняли предложенные им задания и принимали участие в предлагаемых играх. В период проведения специально организованных театрализованных игр в экспериментальном классе установился положительный эмоциональнопсихологический контакт между детьми. Все запланированные

нами игры и мероприятия были проведены в отведённые сроки в полном объеме. Таким образом, задача данной части исследования решена. Но для достижения устойчивого психолого-педагогического эффекта необходимо продолжать данную работу.

#### **2.4. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы**

Цель контрольного этапа опытно-экспериментальной работы - выявление динамики уровня социализированности умственно отсталых детей младшего школьного возраста после проведения формирующего эксперимента; сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп. Критерии, показатели, диагностические задания нами были разработаны и описаны на констатирующем этапе эксперимента. Характеристика уровней сформированности навыков общения описана в параграфе 2.2.

Рассмотрим результаты контрольного эксперимента.

Диагностическое задание 1. «Продолжи ситуацию» (по В.М. Холмогоровой).

Цель: выявить наличие представлений об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации и желания помочь ему.

Содержание диагностического задания и критерии оценки результатов представлены в констатирующем эксперименте.

Обратимся к результатам проведенной методики. В экспериментальной группе по данному показателю низкого уровня диагностировано не было. 50 % детей: Даша Р., Игорь А., Миша Ч., Саша Ф. и Яна Н. имеют средний уровень сформированности представлений об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации и желания помочь ему. Детям для продолжения ситуации требовалась помощь взрослого, наводящие вопросы. Но все они с данной помощью справились с заданием. Все перечисленные дети на констатирующем этапе показали низкий уровень данного показателя.



Высокий уровень сформированности данных представлений был диагностирован также у 5 детей (50 %), это Аня М., Вика С., Женя С., Лера З., Никита Д. Они самостоятельно, без помощи взрослого справились с заданием. Например, Аня М. с помощью смогла самостоятельно продолжить все 3 ситуации, все их она развивала правильно с точки зрения моральных и нравственных норм. В ответах часто приводила в пример конкретные ситуации и употребляла много фраз: «Один раз у нас случилось такое же с Аней, она тогда была огорчена..., Я узнала у неё, почему она грустит...» и т.д. Остальные дети также в своих ответах описывали эмоциональные состояния других людей. На констатирующем этапе у всех перечисленных детей был диагностирован средний уровень. Таким образом, мы видим наличие существенной положительной динамики.

В контрольной группе низкий уровень сформированности данных представлений был выявлен у 4 детей (Маша Л., Настя К., Фаррух Д и Саша Д.), т.е. у 30 % всех обследуемых. Этим детям было трудно продолжить ситуации, во время выполнения задания интерес отсутствовал. Средний уровень показали 5 человек (50 %), это Варя У., Дима С., Юра И., Арина К. и Толя В. У них не получилось самостоятельно справиться с заданием, продолжить ситуации они смогли только с помощью взрослого. Один ребёнок (10 %) из группы смог хорошо выполнить задание и показать высокий уровень сформированности представлений об эмоциональных состояниях другого человека в той или иной ситуации и желания помочь ему. Элина Ф. активно включилась в работу и смогла сама развёрнуто и правильно ответить на все вопросы.

В контрольной группе мы также видим положительную динамику: показатель низкого уровня уменьшился на 10 %, показатель среднего уровня на 10% возрос, туда по итогам проведённой методики перешли 2 человека (Варя У. и Толя Д.). А вот Фаррух Д., показавший на констатирующем этапе средний уровень, на этот раз показал низкий. Мальчик не справился с предложенным заданием, интереса во время выполнения и прослушивания

инструкции не проявлял. Показатель высокого уровня остался на прежней отметке 10%. Таким образом, в данной группе динамика не столь существенна, как в экспериментальной группе.

Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 9.

Таблица 9 - Количественные результаты диагностического задания «Продолжи ситуацию»

<b>Уровень</b>	<b>Экспериментальная групп</b>	<b>Контрольная группа</b>
Высокий	5 (50 %)	1 (10 %)
Средний	5 (50 %)	5 (50 %)
Низкий	0 (0 %)	4 (40 %)

Диагностическое задание 2. «Подели игрушки» (по В.М. Орловой).

Цель: определить уровень умения как правильно поступить в ситуации общения.

Процедура: методика проводится индивидуально с каждым ребенком.

Содержание диагностического задания и критерии оценки результатов представлены в констатирующем эксперименте.

Результаты проведенной методики таковы. В экспериментальной группе 7 детей (Анна М., Даша Р., Женя С., Игорь А., Никита Д., Лера З., Яна Н.), что составляет 70 % от числа всех испытуемых, имеют средний уровень умения правильно поступить с точки зрения морали в ситуации общения. Эти дети оставляли себе по 2 предмета. Оставшиеся 3 делили между партнёрами по игре.

Высокий уровень сформированности данных умений наблюдался у 2 детей (20 %), это Вика С., Миша Ч. Они оставляли себе по 1 игрушке, а между оставшимися детьми распределяли поровну остальные. Низкий уровень был выявлен у одного ребёнка 10 % - Саша Ф., мальчик решил, что все игрушки он оставит себе.

Таким образом, мы видим, что показатели среднего уровня возросли на 40 %, с низкого уровня сюда перешли Аня М., Даша Р., Женя С., Никита Д., Лера З. и Яна Н.. На высоком уровне осталась Вика С, такой же результат показал ещё 1 ребёнок - Миша Ч. Показатель низкого уровня с 60 % снизился до 10 % (Саша Ф.), что свидетельствует о положительной динамике.

В контрольной группе низкий уровень сформированности данного умения был выявлен у 3 детей (Варя У., Юра И., Фаррух Д.), т.е. у 30 % всех обследуемых. Эти дети, как и ранее, распределяли все предметы в свою пользу, не учитывая интересы партнёров, без интереса. Средний уровень показали 6 человек (60 %), это Арина К., Маша Л., Дима С., Настя К., Саша Д., Толя В.. Высокий уровень был диагностирован у и Элины Ф., что составило 10 %. Таким образом, здесь мы наблюдаем, что показатель низкого уровня снизился на 30 %, показатель среднего уровня на 20 % возрос, а показатель высокого уровня поднялся на 10 %.

Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 10.

Таблица 10 - Количественные результаты диагностического задания «Поделки игрушки» (по В.М. Орловой)

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	0 (0 %)	1 (10 %)
Средний	7 (70 %)	6 (60 %)
Низкий	3 (30 %)	3 (30 %)

Диагностическое задание 3. «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

Цель: выявить умение пользоваться средствами выразительности в процессе общения.

Процедура: методика проводится со всеми детьми одновременно. Экспериментатор осуществляет наблюдение за взаимодействием детей, работающих парами и проводит анализ результата.

Содержание диагностического задания и критерии оценки результатов представлены в констатирующем эксперименте.

Результаты проведенной методики таковы: в экспериментальной группе 8 детей (Анна М., Вика С., Даша Р., Игорь А., Лера З., Миша Ч., Никита Д., Саша Ф.), что составляет 80 % от числа всех испытуемых, имеют средний уровень умения пользоваться средствами выразительности в процессе общения. Они смогли нарисовать рукавички, во многом похожие друг на друга: где-то совпадали цвета, где-то узоры. На начальном этапе дети договаривались. Но в ходе работы согласования и контроля согласованности действий не осуществляли. Низкий уровень показали два ребёнка – Женя С. и Яна Н. (20 %) Они не договаривались с партнёром, в ходе работы друг на друга не обращали никакого внимания.

Таким образом, мы видим, что показатель низкого уровня снизился на 40 % и равен 20 %, показатель среднего уровня возрос на 40 %, а показатель высокого уровня по-прежнему равен 10 %. В результатах данной диагностики видна положительная динамика.

В контрольной группе низкий уровень сформированности данного умения был выявлен у 3 детей (Варя У., Дима С., Саша Ф.), т.е. у 30 % всех обследуемых. Эти дети, как и на констатирующем этапе, выполняли задание без согласования действий, каждый сам по себе. Средний уровень показали 6 человек (60 %), это Арина К., Фаррух Д., Маша Л., Элина Ф., Толя В., Юра И. У них не получилось самостоятельно справиться с заданием. Дети смогли справиться с заданием только при помощи взрослого, когда в процессе работы экспериментатор напоминал, что пары должны получиться похожие, то они смотрели на работу партнёра и старались выполнить отдельные элементы. Высокий результат показала Настя К.. Она старалась координировать действия в паре, выполняла договор, затем во время работы согласовывала и уточняла детали, рукавички с партнёром получились очень похожими благодаря инициативе девочки.

В контрольной группе также видна положительная динамика: показатель низкого уровня снизился на 20 %, показатель среднего остался на той же позиции в 50 %. А показатель высокого уровня возрос на 20 %.

Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 11.

Таблица 11 - Количественные результаты диагностического задания «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

<b>Уровень</b>	<b>Экспериментальная групп</b>	<b>Контрольная группа</b>
Высокий	0 (0 %)	1 (10 %)
Средний	9 (90 %)	6 (60 %)
Низкий	1 (10 %)	3 (30 %)

Диагностическое задание 4. «Схема наблюдения навыков общения» (по М.Я. Басову).

Цель: выявить уровень умения осуществлять и поддерживать общение.

Процедура: методика проводится индивидуально с каждым ребёнком.

Содержание диагностического задания и критерии оценки результатов представлены в констатирующем эксперименте.

Результаты проведенного наблюдения таковы. В экспериментальной группе 3 детей (Саша Ф., Игорь А., Яна Н.), что составляет 30 % от числа всех испытуемых, имеет низкий уровень навыков общения. Например, Саша Ф. не включаются в деятельность, не иницирует и даже не поддерживает общение, часто проявляет агрессию в отношении других детей. Средний уровень сформированности навыков наблюдался у 7 детей (70 %), это Анна М., Вика С., Даша Р., Никита Д., Женя С., Миша Ч., Лера З. Дети не иницировали общение, но если взрослый организовывал совместную игру или деятельность, эти дети продолжали свою игру на протяжении всего отведённого периода. Высокий уровень диагностирован не был.

По этому самому ёмкому показателю также видна положительная динамика. Показатель низкого уровня снизился на 30 % и составил 30 %, на

этом уровне остался один ребёнок, воспитанник детского дома. Саше Ф. требуется коррекция не только навыков общения, но и серьёзная психологопедагогическая помощь по всем другим направлениям. Показатель среднего уровня возрос на 40 %.

В контрольной группе низкий уровень сформированности данного стремления был выявлен у 3 детей (Варя У., Саша Д., Юра И.), т.е. у 30 % всех обследуемых. Эти дети не включались в совместное общение и какуюлибо деятельность на продолжительное время даже с помощью взрослого. Средний уровень показали 7 человек (70 %), это Арина К., Маша Л., Толя В., Дима С., Настя К., Фаррух Д., и Элина Ф. У них не получилось самостоятельно выстраивать процессы общения, но при вмешательстве взрослого они могли довольно продолжительно общаться между собой. Высокого уровня сформированности данных навыков диагностировано не было. Таким образом, здесь также видна небольшая положительная динамика, с низкого уровня переместилось двое детей – Варя У. и Элина Ф., поэтому показатель среднего уровня на 20 % возрос, а показатель низкого соответственно уменьшился. Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 12.

Таблица 12 - Количественные результаты диагностического задания «Схема наблюдения навыков общения» (по М.Я. Басову)

Уровень	Экспериментальная групп	Контрольная группа
Высокий	0 (0 %)	0 (0 %)
Средний	7 (70 %)	7 (70 %)
Низкий	3 (30 %)	3 (30 %)

Методика «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад).

Обобщенные результаты, полученные с помощью методики «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад) представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Результаты диагностического теста «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад)

Обследуемые группы	Популярные	Предпочитаемые	Отвергнутые
ЭГ	10 %	90 %	0 %
КГ	0 %	90 %	10 %

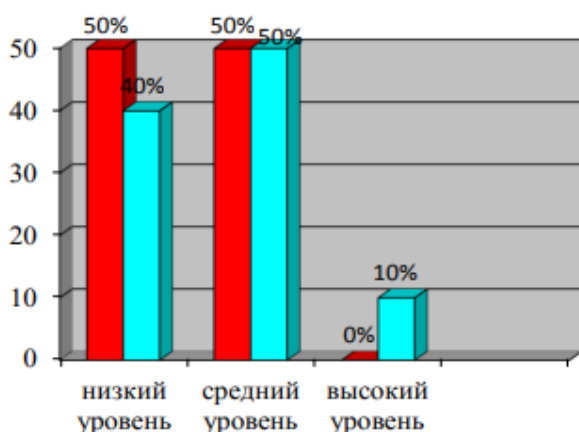
Оценивая ситуацию в коллективе по методике «Два дома», которую мы видим в таблице 13, можно сказать, после формирующего эксперимента мы видим значительные изменения у ЭГ, сравнительно с КГ. Положительным результатом является отсутствие «отвергнутых» ЭГ (с 20% до 0), чего нельзя сказать у КГ (10%). Количество «предпочитаемых» в ЭГ выросло до 90%.

После проведения всех диагностических методик на контрольном этапе исследования мы подвели итог уровней социализированности умственно отсталых детей младшего школьного возраста. Описание уровней было представлено выше в параграфе 2.2. Сводная таблица результатов диагностических заданий представлена в Приложении 2. Итоги представлены в таблице 14.

Таблица 14 - Итоговая таблица уровней социализированности младших школьников с умственной отсталостью умеренной степени

Уровень	Экспериментальная групп	Контрольная группа
Высокий	1 (10 %)	1 (10 %)
Средний	6 (60 %)	4 (40 %)
Низкий	4 (40 %)	5 (50 %)

Сравнительные результаты констатирующей и контрольной диагностик в контрольной группе представлены в гистограмме 1, которая отображена в рисунке 2.

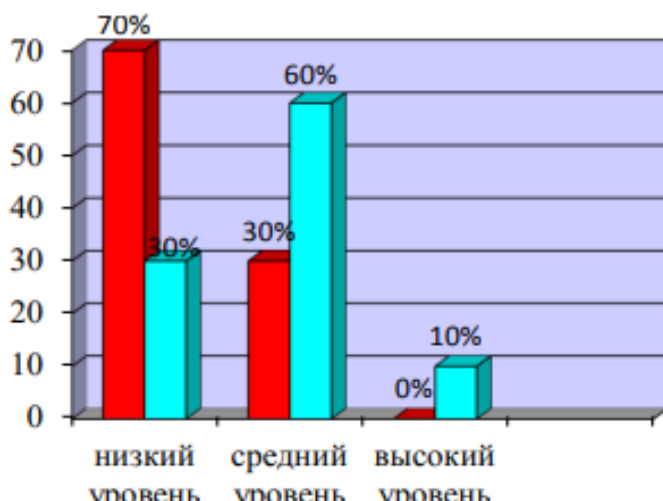


- 1 констатирующий эксперимент
- контрольный эксперимент

Рисунок 2 - Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента в контрольной группе

Сравнивая результаты в контрольной группе, мы видим положительную динамику: показатель высокого уровня вырос на 10 %, показатель среднего уровня вырос на 10 %, а показатель низкого уровня уменьшился на 10 %.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента в экспериментальной группе представлены во второй гистограмме, которая отображена в рисунке 3.



- 1 констатирующий эксперимент
- контрольный эксперимент



Рисунок 3 - Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента в экспериментальной группе

Сравнивая результаты, мы видим, что в экспериментальной группе показатель высокого уровня увеличился на 10 %, показатель среднего уровня вырос на 30 %. Показатель низкого уровня уменьшился на 40 %.

Сравнительные результаты контрольного этапа экспериментальной и контрольной групп представлены в третьей гистограмме, которая отображена в рисунке 4.



Рисунок 4 - Сравнительные результаты контрольного этапа экспериментальной и контрольной групп

Анализируя результаты контрольной и экспериментальной групп, мы видим, что показатель высокого уровня в экспериментальной группе также, как и в контрольной равен 10%; показатель среднего уровня в экспериментальной группе на 10% выше, чем в контрольной. А показатель низкого уровня на 10% ниже. Исходя из того, что на констатирующем этапе показатели контрольной группы в целом были выше, чем в экспериментальной, то положительная динамика очевидна.

По результатам наблюдения мы делаем следующие выводы. Дети с умственной отсталостью умеренной степени стали более раскованными, коммуникабельными. Наблюдалось более адекватное отношение к себе и к окружающим, отсутствие чувства неловкости в общении с незнакомыми людьми. Появился искренний интерес к сверстникам, стремление занимать лидирующие позиции. Дети стали получать удовольствие от общения со сверстниками, начали дружно играть друг с другом. А повышение игровых умений, как правило, благоприятно сказывается на положении детей в группе сверстников.

В результате проведенной психокоррекционной работы произошли изменения в личностном развитии детей. Прежде всего, это развитие коммуникативных навыков у детей с умственной отсталостью.

В ходе коррекционной работы было преодолено негативное отношение друг другу в школе и дома. Дети стали более дружелюбно относиться друг другу, родителям, педагогам. Стабилизировался психоэмоциональный фон в группе, появилась атмосфера сплоченности. Научились дети выражать на лице адекватную эмоциональную реакцию без слов, т.е. мимикой. Внимание детей стало более устойчивым, улучшилась работоспособность детей, дети научились выражать адекватно свои эмоции, повысился уровень социально-бытовой адаптации.

Коррекционная работа эффективно отразилась на изменении личности детей экспериментальной группы. Дети стали более активны, общительны. Все это указывает на большую сформированность и зрелость эмоционально-личностной сферы.

Полученные нами данные явно свидетельствуют о повышении уровня социализированности младших школьников с умственной отсталостью. Это доказывает эффективность проведенной нами работы и правильность нашей гипотезы.

## ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Вторая глава выпускной квалификационной работы была посвящена опытно-экспериментальной работе по психолого-педагогическому сопровождению социализации младших школьников с умственной отсталостью умеренной степени.

Экспериментальное исследование было проведено на базе КГУ «Лисаковская специальная школа - интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан).

Констатирующий этап экспериментальной работы был направлен на выявление и определение уровня социализированности умственно отсталых детей младшего школьного возраста. Чтобы решить поставленные на начальном этапе задачи нами были выделены критерии и показатели, а так же в соответствии с ними определены диагностические задачи. Анализ результатов по проведённому диагностическому исследованию позволил условно определить и описать три уровня сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста: высокий, средний и низкий.

После проведённого нами анализа теоретических положений, концептуальных подходов, данных, которые были получены в ходе констатирующего этапа исследования, мы смогли перейти к формирующему этапу.

Работа по повышению уровня социализированности умственно отсталых детей младшего школьного возраста строилась по этапам: ориентационному, практическому и итоговому. Этапы в организации работы с детьми в ходе формирующей части исследования были обусловлены структурными и содержательными компонентами процесса формирования навыков общения умственно отсталых детей младшего школьного возраста. На каждом этапе

мы использовали определенные формы, методы работы в соответствии с обозначенными педагогическими условиями.

В итоге проведённой нами работы по повышению уровня социализированности умственно отсталых детей младшего школьного возраста с умеренной степенью умственной отсталости уровень социализированности значительно повысился. Это доказывает проведённый сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов. При сопоставлении полученных данных видна существенная положительная динамика. Таким образом, по результатам контрольного среза можно считать проведенное нами исследование эффективным.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что в разных литературных источниках даются различные определения такого понятия, как «психолого-педагогическое сопровождение», в нашей исследовательской работе мы будем придерживаться мнения Л.В. Мардахаева, оно предполагает совместное движение (взаимодействие) сопровождающего (психолога, социального педагога) и воспитанника на основе прогнозирования перспектив поведения и самопроявления воспитанника в ситуации развития, направленное на выявление возможных проблем (трудностей) и создание условий, обеспечивающих наиболее целесообразную помощь. Сопровождение направлено на стимулирование и накопление социально значимого опыта целесообразного и успешного поведения и самопроявления воспитанников в различных жизненных ситуациях. Исходя из этого, можно заключить, что использование данного термина продиктовано необходимостью подчеркнуть самостоятельность субъекта в принятии решений, т.е. сопровождение имеет конечной целью отпустить сопровождаемого, дать возможность ему действовать самостоятельно при достижении способности делать выбор и брать ответственность за свои действия.

Также в литературе существует множество трактовок понятия процесса социализации детей, нам же наиболее близка трактовка А. В. Мудрика, который определял процесс социализации как процесс взаимодействия личности и общества. Данное взаимодействие включает в себя, одной стороны, способ передачи индивиду социального опыта, способ включения его в систему общественных отношений, с другой стороны, процесс личностных изменений. Сущность социализации состоит в том, что в процессе ее человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит. Также она является сложным, противоречивым процессом, длящимся на протяжении всей жизни человека.

Проанализировав сущность и особенности психолого-педагогического сопровождения, социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья.

В первой главе мы рассмотрели такие понятия как: «психолого-педагогическое сопровождение», «социализация детей»: «формы и методы социализации»; сущность понятия «дети с умственной отсталостью», а также возрастные особенности таких детей, характеристику специализированной школы-интерната, Далее мы осуществили опытно-экспериментальную работу по повышению уровня социализированности младших школьников с умеренной степенью умственной отсталости в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната.

Результаты опытно-экспериментальной работы представлены нами во второй главе выпускной квалификационной работы.

Экспериментальное исследование было проведено на базе КГУ «Лисаковская специальная школа - интернат для детей с особыми образовательными потребностями» Управления акимата Костанайской области (г. Лисаковск, Р. Казахстан).

В эксперименте участвовали 20 детей младшего школьного возраста с умеренной степенью умственной отсталости. 10 из них составляли экспериментальную группу, 10 детей входили в контрольную группу.

Констатирующий этап экспериментальной работы был направлен на выявление и определение уровня социализированности умственно отсталых детей младшего школьного возраста. Чтобы решить поставленные на начальном этапе задачи нами были выделены критерии и показатели, а так же в соответствии с ними определены диагностические задачи. Анализ результатов по проведённому диагностическому исследованию, представленный в параграфе 2.2., позволил условно определить и описать три уровня сформированности навыков общения у умственно отсталых детей младшего школьного возраста: высокий, средний и низкий.

После проведённого нами анализа теоретических положений, концептуальных подходов, данных, которые были получены в ходе констатирующего этапа исследования, мы смогли перейти к формирующему этапу.

Работа по повышению уровня социализированности умственно отсталых детей младшего школьного возраста строилась по этапам: ориентационному, практическому и итоговому. Этапы в организации работы с детьми в ходе формирующей части исследования были обусловлены структурными и содержательными компонентами процесса формирования навыков общения умственно отсталых детей младшего школьного возраста. На каждом этапе мы использовали определенные формы, методы работы в соответствии с обозначенными педагогическими условиями. Нами был подобран комплекс игровых коррекционных упражнений, направленных на формирование коммуникативных навыков и на повышение уровня сплоченности в коллективе.

В итоге проведённой нами работы по повышению уровня социализированности умственно отсталых детей младшего школьного возраста с умеренной степенью умственной отсталости уровень социализированности значительно повысился. Это доказывает проведённый сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов. При сопоставлении полученных данных видна существенная положительная динамика. По результатам контрольного среза можно считать проведенное нами исследование эффективным.

Таким образом, выдвинутая нами в начале исследования, гипотеза подтвердилась. Задачи исследования решены. Цель исследования достигнута.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Г.М. Взаимосвязь общения и деятельности [Текст] / Г.М. Андреева, Я. Яноушек // Общение и оптимизация совместной деятельности. М., 1985 - 114 с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология: Учебник [Текст] / Г.М. Андреева. – М: Аспект-Пресс, 2016. – 363 с.
3. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 187 с.
4. Аугене, Д.И. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации [Текст] / Д.И. Аугене // Дефектология. - 1987. – №4 – С. 3 – 8.
5. Беличева, С.А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних [Электронный ресурс] / С.А. Беличева, А.Б. Белинская. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. — 380 с. — Режим доступа: <http://e.lanbook.com/book/70187>.
6. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст] / Н.Ю. Борякова. — М.: изд-во «АСТ, Астрель», 2008. - 222 с.
7. Брушлинский, А.В. Мышление и общение [Текст] / А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов. – Самара: Самарский дом печати, 1999. – 122 с.
8. Верник, Э.М. Психологическая служба в школе [Текст] / Э.М. Верник. - Таллин, 1983.
9. Вульфов, В. З. Педагогическое сопровождение: явление и процесс [Текст] / В.З. Вульфов // Мир образования в мире. 2006. -№ 2. — 46-53 с.



10. Гаврилушкина, О.П., Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст] / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова - М.: Просвещение, 2005. - 50 с.
11. Гринченко, И.С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе. Учебно-методическое пособие [Текст] / И.С. Гринченко. – М.: «ЦГЛ», 2002. – 80 с.
12. Гуров, В.Н. «Открытая» школа и социально-педагогическая работа с детьми. Воспитание школьников [Текст] / В.Н. Гуров, Н. Шинкаренко. - М.: 1994. - № 2 – С. 13 – 23.
13. Гуревич, К.М. Проблемы дифференциальной психологии [Текст] / К.М. Гуревич. - Воронеж, 1998.
14. Даль, В. Толковый словарь живого русского языка: в 4 т. [Текст] / В. Даль. - М., 2008. - Т.4. - С.272.
15. Дубровина, И.В. Психологическая служба в школе [Текст] / И.В. Дубровина. - М., 1997.
16. Дульнев, Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе [Текст] / Г.М. Дульнев // Под ред. Т.А. Власовой и В.Г. Петровой. – М.: Просвещение, 2001. – 176 с.
17. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / С.Д. Забрамная. - М., 2006. – 240 с.
18. Завражин, С. А. Адаптация детей с ограниченными возможностями: учеб. Пособие для вузов [Текст] / С. А. Завражин, Л.К. Фортова. – М.: Трикта: Академ. Проект. 2005. – 395 с.
19. Иванова, Н.В. Формирование социального пространства отношений ребёнка в дошкольном образовательном учреждении: учебное пособие [Текст] / Н.В. Иванова. – Череповец: ЧГУ, 2008. – 178 с.
20. Казакова, Е.И. Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка / под ред. Е.И. Казаковой и Л.М. Шипицыной [Текст] / Е.И. Казакова. - СПб.: Питер, 1998. – 156 с.

21. Казакова, С.А. Нравственное воспитание учащихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы XIII вида в процессе уроков социально-бытовой ориентировки [Текст] / С.А. Казакова // Коррекционная педагогика. – 2005. - № 2. – С. 16 – 20.
22. Клубочек, О.В. Формирование коммуникативных навыков в условиях нового ФГОС [Текст] / О.В. Клубочек // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 11. – С. 50-51.
23. Ключева, Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: Пособие для педагогов и родителей. [Текст] / Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина – Ярославль: Академия развития, 2007. - 145 с.
24. Ковалева, А.И. Социализация [Текст] / А.И. Ковалева // Знание. Понимание. Умение. – 2004. - № 1. – С. 23-30.
25. Колчеев, Ю.В. Театрализованные игры в школе [Текст] / Ю.В. Колчеев, Н.И. Колчеева – М., 2011. – 227 с.
26. Кон, И.С. Ребенок и общество. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / И.С. Кон. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 336 с.
27. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: Социально-экономические проблемы [Текст] // под. Науч. Ред. Л.М. Шипицыной и Е.И. Казаковой. – СПб., 2000. – 234 с.
28. Корнильева, С. Ю. Развитие коммуникативной компетенции обучающихся с ОВЗ во внеурочной деятельности [Текст] / С.Ю. Корнильева // Молодой ученый. — 2016. — № 1. — С. 914-917.
29. Ланина, Е.М. Психолого-педагогическая работа по формированию мотивации трудовой деятельности как условие осознанного выбора профессии подростками с нарушением интеллекта [Текст] / Е.М. Ланина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – С. 21-28.

30. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учебное пособие для студентов педагогических вузов: в 2 ч. [Текст] / Н.Н. Малофеев. - М. : Просвещение, 2010. – 340 с.
31. Мардахаев, Л.В. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие [Текст] / Л.В. Мардахаев. – М., 2002. – 210 с.
32. Мозговой, В.М. Основы олигофренопедагогики: учеб. Пособие для студентов сред. учеб. заведений [Текст] / В.М. Мозговой, И.М. Яковлева, А.А. Еремина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 224 с.
33. Мудрик, А.В. Социализация человека: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / А.В. Мудрик. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
34. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов [Текст] / Под ред. В.А. Сластенина. - 6-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 224 с.
35. Назарова, Н.М. Специальная педагогика [Текст] / Н.М. Назарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 190 с.
36. Организационно-педагогические основы социализации учащихся в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида для детей с нарушением интеллекта [Текст] / Под ред. Н.В. Холодниковой, Е.А. Ивановой. – Кострома: Костромской областной институт развития образования, 2013. – 220 с.
37. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие [Текст] / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2014. – 160 с.
38. Потапова, О.Н. Образование инвалидов [Текст] / О.Н. Потапова // Социология образования. – 2009.- № 5. – С. 31-40.
39. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 0 – 4 классы. [Текст] / Под ред. В.В. Воронковой – М.: «Просвещение», 2014. – 220 с.

40. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости: Метод, пособие [Текст] / Под ред. Е. М. Старобиной - М.: Форум: Инфра-М, 2007. – 304 с.
41. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С.Я. Рубинштейн. - М., 1997. – 450 с.
42. Слюсарев, Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активации саморазвития личности [Текст] / Ю.В. Слюсарев. – СПб, 1992. -320 с.
43. Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями : сб. матер. всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей, специалистов, семей (родителей и детей с ОВЗ) (23–25 марта 2017 года, г. Пермь) / ред. кол. : вып. ред. А.Г. Гилёва, под науч. ред. О.Р. Ворошниковой, В.В. Коробковой, Л.В. Шаровой ; Общественная организация «Счастье жить», Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь : Полиграф Сити Пермь, 2017. – 424 с.
44. Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Е.С. Рапацевич. - М.: Современное слово, 2001. – 560 с.
45. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие [Текст] / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 156 с.
46. Соломенникова, О.А. Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу [Текст] / О.А. Соломенникова, Т.С. Комарова. – М: Мозаика-Синтез, 2011. – 96 с.
47. Социализация учащихся с нарушением интеллекта через организацию профессионально-трудового обучения в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения / Под ред. Н.В. Холодниковой, Е.А. Ивановой [Текст] — Кострома: Костромской областной институт развития образования, 2013. — 176 с.

48. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – 5-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 440 с.
49. Социальная педагогика: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Соц. педагогика» [Текст] / Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова; под общ. ред. М.А. Галагузовой. — М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2008. — 447 с.
50. Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник для академического бакалавриата [Текст] / Л. В. Мардахаев; под ред. Л. В. Мардахаева, Е. А. Орловой. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 343 с.
51. Тверская, О.Н. Возможности развития готовности к самореализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения [Текст] / Вестник ПГГПУ. – 2014. - № 1., выпуск 2 (часть 1). – С. 17-23.
52. Шамко, Л.Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников [Текст] / Л.Ю. Шамко // Дефектология. 1994. - № 4. - С. - 23 – 25.
53. Шипицына, Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Шипицына. — 2-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Речь, 2005. — 477 с.
54. Шипицына, Л.М. Основы коммуникации [Текст] / Л.М. Шипицына, О.В. Заширинская, А.П. Воронова и др. – СПб., 2005. – 221 с.
55. Шипицына, Л.М. Специальная психология. Учебное пособие [Текст] / Л.М. Шипицына. – СПб: Изд. Речь. – 2010. – 321 с.
56. Электронный ресурс: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5133> Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1599 «Об утверждении федерального государственного

образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

57. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. V. 15, № 1.
58. Hardiman Sh., Guerin S., Fitzsimons E. A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings // *Research in Developmental Disabilities*. 2009. V. 30.
59. Kaneshiro, Neil K. (April 21, 2015), "Intellectual disability", MedlinePlus, U.S. National Library of Medicine, archived from the original on October 28, 2016, retrieved October 27, 2016.
60. Liping Ma, *Knowing and Teaching Elementary Mathematics: Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States (Studies in Mathematical Thinking and Learning.)*, Lawrence Erlbaum, 1999.
61. William L. Schaaf (1941) *A Bibliography of Mathematical Education*, Forest Hills, N.Y. : Stevinus Press, link from HathiTrust

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Сводная таблица по итогам констатирующего эксперимента  
(экспериментальная группа)

№	ФИ ребенка	Диагностические методики				Кол-во баллов	Уровень
		№1	№2	№3	№4		
1	Анна М.	2	1	1	1	5	Низкий
2	Вика С.	2	3	2	1	8	Средний
3	Даша Р.	1	1	1	1	4	Низкий
4	Женя С.	2	1	2	2	7	Средний
5	Игорь А.	1	2	1	1	5	Низкий
6	Лера З.	2	2	1	3	7	Средний
7	Миша Ч.	1	2	1	2	6	Низкий
8	Никита Д.	2	1	2	1	6	Низкий
9	Саша Ф.	1	1	1	1	4	Низкий
10	Яна Н.	1	1	2	2	6	Низкий

Сводная таблица по итогам констатирующего эксперимента  
(контрольная группа)

№	ФИ ребенка	Диагностические методики				Кол-во баллов	Уровень
		№1	№2	№3	№4		
1	Арина К.	2	1	1	1	5	Низкий
2	Варя У.	1	1	1	1	4	Низкий
3	Дима С.	2	2	1	2	7	Средний
4	Маша Л.	1	2	2	2	7	Средний
5	Настя К.	1	1	2	2	6	Низкий
6	Саша Д.	1	1	1	1	4	Низкий
7	Толя В.	1	2	2	2	7	Средний
8	Фаррух Д.	2	1	2	2	7	Средний
9	Элина Ф.	3	2	2	1	8	Средний
10	Юра И.	2	1	1	1	5	Низкий

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Сводная таблица по итогам контрольного эксперимента  
(экспериментальная группа)

№	ФИ ребенка	Диагностические методики				Кол-во баллов	Уровень
		№1	№2	№3	№4		
1	Анна М.	3	2	2	2	9	Средний
2	Вика С.	3	3	2	2	10	Высокий
3	Даша Р.	2	2	2	2	8	Средний
4	Женя С.	3	2	2	2	9	Средний
5	Игорь А.	1	2	1	1	5	Низкий
6	Лера З.	3	2	2	2	9	Средний
7	Миша Ч.	2	3	2	2	9	Средний
8	Никита Д.	3	2	2	2	9	Средний
9	Саша Ф.	2	1	2	1	6	Низкий
10	Яна Н.	2	2	1	1	6	Низкий

Сводная таблица по итогам контрольного эксперимента  
(контрольная группа)

№	ФИ ребенка	Диагностические методики				Кол-во баллов	Уровень
		№1	№2	№3	№4		
1	Арина К.	2	2	2	1	7	Средний
2	Варя У.	2	1	1	2	6	Низкий
3	Дима С.	2	2	1	2	7	Средний
4	Маша Л.	1	2	2	2	7	Средний
5	Настя К.	1	2	3	2	8	Средний
6	Саша Д.	2	2	1	1	6	Низкий
7	Толя В.	1	2	2	2	7	Средний
8	Фаррух Д.	1	1	2	2	6	Низкий
9	Элина Ф.	3	3	2	2	10	Высокий
10	Юра И.	2	1	2	1	6	Низкий



## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Социометрическая методика «Два дома»

#### Социометрия

##### «Два дома»

Для проведения диагностики необходимо подготовить лист бумаги, на котором нарисованы два дома: один – большой, красивый, красного цвета; второй – маленький, невзрачный, черного цвета.



Взрослый показывает ребенку картинку с изображением и говорит: «Посмотри на эти домики. В красном много разных игрушек, книжек, а в черном – нет игрушек. Представь, что красный домик принадлежит тебе, ты можешь приглашать к себе всех, кого захочешь. Подумай, кого бы из ребят своей группы ты пригласил к себе, в красный дом, а кого бы поселил в черном доме? После инструктирования педагог отмечает тех детей, которых ребенок поселяет в красный и черном домах. После окончания беседы, можно спросить у детей, не хотят ли они поменять кого-то местами, не забыли ли они кого-нибудь. Применяя данную методику на практике, видно, что симпатии и антипатии ребенка напрямую связаны с размещением сверстников в красном и черном домах.

