

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ А.К. Лукина
подпись инициалы, фамилия
« ____ » _____ 2019 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль подготовки 44.03.02.01.03 Учитель начальной школы

ОСОБЕННОСТИ УСПЕШНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Руководитель _____ канд.биол.наук, доцент А.В. Чистохина
подпись, дата должность, ученая степень инициалы, фамилия

Выпускник _____ Е.Г. Скударева
подпись, дата инициалы, фамилия

Нормоконтролер _____ А.А. Чанчикова
подпись, дата инициалы, фамилия

Красноярск 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
1 Сопровождение младших школьников с умственной отсталостью как психолого-педагогическая проблема	5
1.1Теоретические подходы к изучению понятия умственной отсталости и ее коррекции.....	5
1.2 Социализация детей с нарушениями интеллекта	14
1.3 Сопровождение младшего школьника с умственной отсталостью	19
2 Описание опыта успешного сопровождения процесса социализации младшего школьника с легкой степенью умственной отсталости	24
2.1Методики и база исследования.....	24
2.2 Описание опыта успешного сопровождения процесса социализации младшего школьника с легкой степенью умственной отсталости	25
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	35
ПРИЛОЖЕНИЕ А	40

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность данного исследования связана с интенсивным развитием инклюзивной образовательной практики в нашей стране. Концепция инклюзивного образования основана на социальной модели отношения к другим. Эта модель предполагает изменение институтов общества таким образом, чтобы они содействовали включению в активную социальную жизнь людей с ограниченными возможностями здоровья. Далее мы будем говорить о интеллектуальных нарушениях.

Изучением проблемы развития людей с интеллектуальными нарушениями занималось множество ученых и педагогов. Некоторые из них такие, как Томас Уиллис – ученый, который впервые описывает понятие умственной отсталости и Дмитрий Исаев – советский и российский психиатр, говорили об ограниченности действий людей с интеллектуальными нарушениями. Гуманисты же, смотрели на проблему с другой стороны и говорили о том, что неспособность выполнения каких-либо операций ведет к открытию новых горизонтов для таких людей и общества в целом.

На современном этапе перед школой стоит задача обеспечить достижения образовательных результатов при обучении каждого ребенка, но это возможно лишь тогда, когда ребенок включен в социальную жизнь.

Основная задача обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями – их социальное развитие.

Поэтому, в данном исследовании мы будем рассматривать основные аспекты социализации младшего школьника с легкой степенью умственной отсталости.

Предметом исследования является сопровождение младшего школьника с нарушением интеллекта (умственной отсталостью) в условиях инклюзивного класса.

Объектом исследования является условия сопровождения, при которых происходит социализация младшего школьника с нарушением интеллекта.

Таким образом, нами была выдвинута гипотеза: социализация младшего школьника с умственной отсталостью будет успешной если выполняются следующие условия сопровождения:

- Ученик посещает все уроки
- Следует общим требованиям
- Участвует во всех формах работы
- Участвует во внеурочной работе
- Осваивает адаптированную образовательную программу
- Одноклассники позитивно относятся к нему

Успешная социальная адаптированность - активное приспособление ребёнка к условиям общественной среды, оптимальное включение его в новые или изменяющиеся условия, мотивация достижения успехов в реализации целей.

Т.к. умственная отсталость - это необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, то помимо нарушений высших психических функций, эмоционально-волевой сферы и поведения, приводит и к возникновению негативных переживаний собственной неуспешности, а затем и к добровольному отказу от взаимодействия с окружающими [36].

Цель: Выявить условия сопровождения, при которых социализация младшего школьника с легкой степенью умственной отсталости будет успешной.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи:

- Реконструкция деятельности учителя за весь период обучения (с помощью интервью);
- Анализ и описание деятельности учителя исходя из модели социализации;
- Выявление условий сопровождения, при которых социализация будет успешной (проверка гипотезы)

1 Сопровождение младших школьников с умственной отсталостью как психолого-педагогическая проблема

1.1 Теоретические подходы к изучению понятия умственной отсталости и ее коррекции

Умственная отсталость (олигофрения) — состояние, обусловленное врожденным или раноприобретенным недоразвитием психики с выраженной недостаточностью интеллекта, затрудняющее или делающее полностью невозможным адекватное социальное функционирование индивидуума.

В МКБ-10 умственная отсталость определяется как "состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т.е. когнитивных, речевых, моторных и социальных особенностей".

Независимо от особенностей того или иного определения умственной отсталости в нем всегда в сравнении с нормальным развитием отмечаются два момента: раннее возникновение интеллектуальной недостаточности и нарушение адаптационного поведения [1].

Международная классификация болезней (МКБ-10) от 1992 года утвердила следующие степени умственной отсталости, являющиеся действительными и сейчас:

F-70 — УО легкой степени;

F-71 — УО умеренная;

F-72 — УО тяжелая;

F-73 — УО глубокая.

В своей работе мы будем говорить о легкой степени умственной отсталости.

Первые предпосылки научного объяснения умственной отсталости принято связывать с именем Томаса Уиллиса(1621-1675), английского врача-психиатра [39].

Первое описание умственной отсталости Уиллисом было представлено в его монументальном труде, где он описал случай церебральной атрофии мозга у ребенка, которого он характеризовал как «глупый от рождения».

Впоследствии он расширил описания в более поздней работе («Души животных») (1672). В ней он посвятил целую главу - «Инструкции и предписания для лечения глупости и тупоумия» умственной отсталости. Эта работа стала одним из самых ранних систематических описаний данного нарушения.

Уиллис считает, что умственная отсталость представляет собой нарушения «разумной души».

«Тупость или глупость, она в основном принадлежит «рациональной (разумной) Душе, и указывает на дефект понимания и суждения. Тем не менее, они правильно помещены среди болезней головы или мозга: а именно постольку поскольку это затмение высшей души происходит из-за повреждений воображения и памяти, и их недостаток зависит от дефектов души животных и самого мозга».

Ученый даже определяет суть отличия глупости от тупости - расстройство мышления.

Ученый рассматривает причины умственной отсталости. Полностью соглашаясь с мыслью французского философа о том, что причиной идиотии может быть истощение души животных, Уиллис считает, что глупость вызвана не только истощением души животных, влияющих на воображение и память; он четко указал, что мозг сам по себе оказывается нарушенным прежде всего.

Уиллис считает, что при умственной отсталости страдают размер мозга, форма, текстура; изменяется его структура, и все это приводит к нарушению нарушений функций мозга, и души, или к их одновременному поражению.

Уиллис впервые предложил классификацию степеней глупости:

1. «Некоторые, будучи совершенно непригодными для обучения и либеральных наук, имеют достаточную склонность к механическим искусствам.

2. Другие, неспособные ни к либеральным наукам, ни к механическим искусствам, легко понимают сельское хозяйство и устройство и дела страны.

3. Некоторые недееспособны ни в каком бизнесе; их можно научить только тому, что касается еды и питья, и распорядку их жизни.

4. Другие просто истуканы, едва ли понимающие что-то вообще или способные что-то сделать» [39].

Причины, лежащие в основе слабоумия, Уиллис делит на три группы - наследственные, врожденные и приобретенные. Он также считает, что причиной умственной отсталости может быть и случайность.

Уиллис высказывает идею о том, что болезни, образ жизни или возраст родителей могут привести к идиотии: умственно отсталые – это те, «кто рожден от родителей, разбитых старостью, или, родители например, еще не созрели, или слишком молоды, или пьяницы, либо это мягкие или изнеженные мужчины. Также не существует меньше ущерба, если родители страдают параличами, эпилепсией, бесчувственностью» [40].

Прогноз состояния, по Уиллису является различным:

В отдельных случаях возможно полное выздоровление: «что касается прогностики, глупость проявляется с рождения, или передается по наследству, или случается по какой-то неизвестной причине, если она сохраняется по-прежнему в период полового созревания, ее невозможно вылечить. Иногда бывает, что маленькие дети сначала глупые и почти бесчувственные проходят через кризис головного мозга и души, что приводит к созреванию... они вдруг становятся гениальными и имеющими склонность к учению» [40].

Врожденная глупость не излечивается. «Болезнь, проявившаяся через некоторые очевидные причины, такие, как травмы головы, или в результате насильтвенной страсти, или вследствие заядлой эпилепсии, если она проявляется в течение определенного времени, неизлечима» [40].

Считая, что умственную отсталость, в общем, невозможно вылечить, Уиллис убежден, что состояние человека можно улучшить.

Таким образом, рассматривая вклад Томаса Уиллиса в развитие научного знания, можно сделать следующие выводы:

- известный английский психиатр практически на столетие опередил время изучения умственной отсталости;
- несмотря на существующие в XVII столетия воззрения (о Душе человека, о сходстве человека и животных,), Томас Уиллис пытается дать материалистическое объяснение причинам и механизму состояния, предлагает первую классификацию умственной отсталости по степени тяжести; обращает внимание на неизлечимость «врожденной глупости»;
- задолго до своих последователей (Д. Дауна, У. Айрленда и др.) известный английский психиатр поднимает вопрос о необходимости лечения и обучении глупых детей и предлагает основные направления работы с этими детьми.

Как пишет в своей работе Д.Н. Исаев, легкая умственная отсталость – это наименьшая из степеней психического недоразвития, наиболее ее распространенная форма, она составляет 75-89% от всей популяции умственно отсталых. Дети с легкой степенью умственной отсталости, обладающие близкими к норме вниманием и памятью, способны к обучению по специальной коррекционной программе, которая должна быть основана на конкретно-наглядных методах обучения. Они имеют возможность осваивать профессиональные навыки низкой квалификации и при определенных условиях трудятся на обычном производстве. Диапазон интеллектуальной недостаточности у легко умственно отсталых людей составляет в показателях IQ 50–69.

Структура психических нарушений легкой умственной отсталости складывается из особенностей недоразвития практически всех психических проявлений.

Опишем особенности ощущений и восприятия при легкой степени умственной отсталости.

Дмитрий Николаевич считает, что ощущения и восприятие формируются замедленно и с большим количеством недостатков и особенностей.

Недифференцированность восприятия проявляется в неспособности различить сходные предметы при попытке их узнать. Кошка ими не отличается от белки, а компас воспринимается как часы.

Распознавание объемных и контурно выполненных предметов ощупыванием (осознанием) происходит хуже, чем в норме, что может вызвать затруднения в трудовом обучении. Имеющиеся затруднения в кинестетическом восприятии (ориентировке своего тела в пространстве) приводят к плохой координации движений.

Развитие различия звуков происходит замедленно и с затруднениями, сказываясь на формировании речи, ориентировке на звук (упавшего предмета, местонахождении говорящего человека и т. д.).

Указанные особенности восприятия сглаживаются и компенсируются в процессе обучения и воспитания. От класса к классу происходит совершенствование.

Слабость мотиваций у отсталых лиц приводит к тому, что у них перцепция принципиально не отличается от субъекта к субъекту. Восприятие зависит от структуры деятельности, реализуемой субъектом. Отсутствие разнообразия в активности приводит к примитивизации восприятия.

Таким образом, эти изменения препятствуют созданию адекватной ориентировки в окружающей и внутренней среде и установлению наиболее полных связей и отношений между объектами реального мира.

Особенности внимания прилегкой степени умственной отсталости так же имеют место. Ухудшение концентрации внимания, имеющееся у умственно отсталых лиц, приводит к снижению его устойчивости. Это затрудняет целенаправленную познавательную деятельность, являясь одной из основных предпосылок к возникновению трудностей в мыслительной деятельности. В связи с этим 50% умственно отсталых младших школьников либо не могут

пользоваться словесной инструкцией, либо она не влияет на их продуктивность. Полагают, что произвольное внимание у них вырабатывается с трудом.

«Они смотрят и не видят, слушают и не слышат.», говорит Исаев.

Произвольное внимание у умственно отсталых лиц, таким образом, нецеленаправленно. Оно нестойкое, легко истощается, характеризуется повышенной отвлекаемостью и требует больших усилий для фиксации.

Дмитрий Николаевич выделил основные нарушения памяти:

- Замедленный темп усвоения,
- Непрочность усвоения,
- Неточность воспроизведения

У умственно отсталых детей эпизодическая «забывчивость» — явление нередкое.

Ученый выявил, что именно расстройства мышления — это первый признак умственной отсталости. Недоразвитие мышления умственно отсталых детей, в частности, определяется тем, что оно формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития и ограниченной практической деятельности.

Исаев заявляет, что мышление умственно отсталых детей конкретное, ограниченное непосредственным опытом и необходимостью обеспечения своих сиюминутных потребностей, непоследовательное, стереотипное и некритичное. Регулирующая роль мышления в поведении недостаточна.

Дмитрий Николаевич утверждает, что дети с легкой умственной отсталостью приобретают элементарные речевые навыки с задержкой, но подавляющее большинство таких детей овладевают способностью использовать речь в повседневной жизни. Однако для их речи характерны фонетические искажения, ограниченность лексикона, недостаточность понимания слов («слова-клички»), неточное знание употребляемых слов. Слово не используется в полной мере как средство общения. Активный лексикон крайне ограничен, перегружен штампами. Нарушение грамматического строя связано с редкостью использования прилагательных, предлогов и союзов. Фразы бедные,

односложные. Имеются затруднения в оформлении своих мыслей, передаче содержания прочитанного или услышанного. В тяжелых случаях отмечаются признаки общего речевого недоразвития.

Он заявляет, что отстающая в своем развитии речь умственно отсталых детей не может быть ни адекватным средством общения, ни обозначения, ни полноценным орудием мышления.

По заявлению ученого, эмоции умственно отсталых индивидов недостаточно дифференцированы, неадекватны. С трудом формируются высшие чувства: гностические, нравственные, эстетические и др. Преобладают непосредственные переживания конкретных жизненных обстоятельств. Настроение, как правило, неустойчивое. Однако степень эмоционального недоразвития не всегда соответствует глубине интеллектуального дефекта.

Произвольная активность лиц с умственной отсталостью отличается слабостью побуждений, недостаточностью инициативы, импульсивностью, внушаемостью и упрямством, слабостью социальных мотивов. Решения нередко принимаются по типу короткого замыкания. Поступки недостаточно целенаправленны, отсутствует борьба мотивов.

Как утверждает Исаев, по причине того, что у детей с умственной отсталостью самооценка довольно неустойчива, любая оценочная ситуация может ее снизить. В таких случаях при выполнении заданий в сравнении с обычными условиями число ошибок у них увеличивается.

Несмотря на то, что они усваивают нормы поведения, их ролевые функции в обществе ограничены. Они охватывают лишь ограниченное число общественных функций, плохо ориентируются в новой обстановке, а это затрудняет их адаптацию и делает неуверенными.

В сфере школьной успеваемости наблюдаются большие затруднения, особенные трудности при овладении чтением и письмом. Тем не менее, именно обучение способствует развитию навыков и выявлению компенсаторных возможностей [11].

Отто Шпек, размышляя о понятии умственной отсталости, говорил о том настолько оно неточно и открыто для обсуждений. Также он говорил, что затруднение (отсталость)- это комплексное понятие, которое складывается из различных более частных, таких как: органическое поражение центральной нервной системы, личностные факторы, социальные условия и влияния. Он считал, что только взаимодействие этих дополняющих друг друга факторов создает то, что называют умственным затруднением (умственной отсталостью).

В дополнение к этому он размышлял и о том, насколько, в понимании некоторых стран, сами понятия или определения выступают «негативным категоризированием». Шпек объясняет это тем, что само определение играет роль предпосылки для формирования некого негативного представления о людях и общении с ними.

Затем Шпек дает четкое понимание того, что избегание терминов не есть решение проблемы, а просто «вуаль».

Вот его объяснение: «Человеческая проблема стигматизации, конечно, не может быть решена с помощью простого устраниния понятий, терминов, которые приводят к дискриминации. Стигматизирующие процессы являются «составной частью общества». Они имеют место там, где действуют нормы идентификации. Этот подход составляет собой общую социальную функцию, так что роль «нормы» и роль «стигмы» следует рассматривать как части единого комплекса.»

Далее он показывает читателю, что термины в науке просто необходимы.

Наука, в отличие от обыденной жизни, неизбежно встает перед вопросами, связанными с дифференциацией, как в диагностической сфере, так и в прогностике, и в области педагогической помощи:

Что в определенном ребенке с отставанием является иным?

Как объяснить это отличие?

В каком направлении оно будет развиваться дальше?

Как влиять на него педагогическими средствами?

Ученые могут оценивать и сравнивать свои результаты исследований только тогда, когда будут иметь в своем распоряжении хотя бы примерные, доступные для сравнения понятия, термины, с помощью которых они смогут обозначить исследуемые феномены. Не было бы таких специфических суждений о детях с синдромом Дауна, если бы не было самого понятия синдрома Дауна.

Также Шпек говорит о том, что всякая попытка научно объяснить феномен умственной отсталости сталкивается с тем, что возможны лишь суждения об умственно отсталом человеке. То, что в нем самом происходят рефлексивные процессы, не подлежит сомнению, но сам человек не может сообщить другим результаты своей интроспекции, своей рефлексии [36].

Так как существуют лишь суждения об умственно отсталом человеке, то он, подобно живому существу в биологии, превращается в простой объект для исследований и объяснений. Субъекту наблюдателя недостает опыта субъекта с самой умственной отсталостью. Но так как познание объекта возможно только с участием субъекта, то постоянно приходится считаться с вероятностью искаженного познания. Всякие высказывания об умственно отсталом человеке людей, не имеющих умственной отсталости, адекватны лишь с определенной долей вероятности.

Затем, ученый пытается сказать нам о том, что только исходя из понятий о «нормальном» развитии, можно говорить о понятии умственной отсталости. Ведь если не брать «отсталость» относительно нормы, то она вообще перестает быть отсталостью.

Также он говорит и про воспитание при умственной отсталости. Ведь о затрудненности воспитания умственно отсталых людей можно говорить только тогда, когда воспитание умственно отсталого рассматривается с позиции воспитания обычного ребенка.

Воспитание же, при умственной отсталости, обусловлено как специальными потребностями отдельного ребенка, так и общественно значимыми образовательными задачами. Специальное воспитание есть помо

для самопомощи, т.е. помочь в реализации жизненного процесса в той мере, в какой нуждается в ней отдельный человек [36].

1.2 Социализация детей с нарушениями интеллекта

В тезаурусе о новых ценностях образования Олег Семенович Газман дает следующее определение социализации.

Социализация – сложный процесс вхождения индивида в социум. С одной стороны, он включает в себя принятие и усвоение системы ценностей общества, в котором находится, а с другой построение личности на основе собственного социального опыта.

Современное понятие социализации понимается как активное и добровольное (т.е. мотивация исходит из самих детей) включение детей и подростков в социальную жизнь – т.е. предоставление им все больших прав и обязанностей в сообществе. Именно в такой реальной включенности возможно воспроизведение социально-культурных образцов и норм общественной жизни и их совершенствование. Овладевая уже известными стандартами поведения, дети научаются сами формировать подобные стандарты и применять их в своей дальнейшей жизни.

Газман О. С. утверждает, что успешность социализации зависит не столько от усвоения уже готовых норм и ценностей, а скорее от того насколько самостоятельно люди могут использовать полученные знания на благо общества.

Итак, подводя итог можно сказать, что социализацию следует понимать не как «включение в заданное», а как использование и постоянную реконструкцию этого заданного в собственном жизненном опыте [23].

Сущность процесса социализация по описанию Анатолия Викторовича Мудрика может трактоваться по-разному и в зависимости от того, в русле какого подхода это делается, и в зависимости от определения понятия «социализация».

В концепциях, разработанных в русле субъект — объектного подхода сущность социализации сводится к тому, что в процессе и в результате ее

человек принимает, усваивает, интегризирует социальные нормы, ценности, поведенческие матрицы, жизненные сценарии, одобряемые или навязываемые культурой того общества, в котором он живет.

Т.е. в русле субъект — объектного подхода сущность социализации трактуется как адаптация человека в обществе.

Принципиально иначе выглядит сущность социализации в русле субъект — субъектного подхода. Оставив в стороне частные различия, сущность социализации в русле субъект — субъектного подхода можно определить как сочетание приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества и предложить их краткие характеристики [22].

Приспособление человека к социуму в словарях русского языка дается следующее толкование слова приспособиться — освоившись с чем-либо, приобрести навыки, умение примениться к чему-либо, приноровиться... Скрывая истинные взгляды, суметь действовать в новой обстановке, при новых условиях. Приспособление — процесс взаимодействия человека с социальной средой, в ходе которого происходит согласование требований и ожиданий его участников. Приспособление предполагает согласование притязаний и самооценок человека с его ресурсами, с одной стороны, а с другой — с возможностями реализации этих ресурсов, которые предоставляет социальная среда.

Анатолий Викторович утверждает, что приспособление может иметь различный характер:

- оно может вести к прогрессии (росту) человека, как в целом, так и его отдельных свойств до минимально необходимого в конкретном обществе уровня, а может способствовать их стагнации (застою) и регрессии (движению назад);
- оно может быть агрессивным (в данном случае наступательным), конформистским (приспособленческим), эгрессивным (избегающим по отношению к сложившейся ситуации), защитным (стремящимся к сохранению через приспособление).

От характера приспособления человека на том или ином этапе его жизни, в тех или иных социальных обстоятельствах во многом зависит то, происходит ли его развитие (его вектор, содержание, темп и пр.), а также самоизменение (его вектор, аспекты, способы и пр.).

Таким образом, в общем виде приспособление — это процесс и результат становления индивида социальным существом [22].

Обособление человека в социуме

В словарях дается следующее толкование слова обособиться — отделиться от других, выделиться из общего целого, занять особое положение.

Обособление в психолого-педагогическом смысле — процесс осознания или ощущения человеком своего отличия от окружающих людей; развитие и/или изменение тех или иных свойств, помогающих ему выделиться из основной массы людей и в тех общностях, в которые он входит. Чем более развит человек, тем более критически он относится к стремлению социума «поглотить» его, тем больше он проявляет готовность обособиться.

Обособление проявляется, с одной стороны, в готовности человека к вхождению в ряд общностей, а с другой — в стремлении и умении автономизироваться внутри каждой из них.

Основой этого проявления обособления, видимо, является возрастающая по мере вхождения в различные общности способность сопоставлять нормы, ценности, установки, стереотипы каждой конкретной общности с другими данными индивидуального опыта.

Индивидуальное развитие человека в принципе невозможно вне индивидуального процесса обособления. Успех индивидуального развития зависит не только и не столько от приспособления человека к непосредственно окружающей его среде, сколько от его выхода за пределы среды.

Выход за рамки своей ближайшей среды — одно из условий наиболее возможно полного проявления индивидуальности человека, всех его черт, свойств, задатков, способностей (как в позитивном, так и в негативном аспектах).

Обособление — процесс автономизации человека в обществе.

Результат этого процесса — потребность человека иметь собственные взгляды и наличие таковых (ценностная автономия); потребность иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от окружающих (эмоциональная автономия); потребность самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы, способность противостоять тем жизненным ситуациям, которые мешают его самоопределению, самоизменению, самореализации, самоутверждению (поведенческая автономия).

Таким образом, обособление — это процесс и результат становления человеческой индивидуальности.

Из сказанного следует, что в процессе социализации заложен внутренний, до конца не разрешимый, конфликт между мерой приспособления человека к обществу и степенью обособления его в обществе. Другими словами, эффективная социализация предполагает определенный баланс приспособления и обособления.

Изложенное понимание сущности социализации, подчеркнем еще раз, справедливо в рамках субъект-субъектного подхода. В рамках субъект-объектного подхода сущность социализации трактуется только как адаптация человека в обществе, как процесс и результат становления индивида социальным существом.

Социализация человека в современном мире, имея более или менее явные особенности в том или ином обществе, в каждом из них имеет ряд общих или сходных характеристик [22].

У детей с умственной отсталостью стадии умственного развития запаздывают, либо остаются на одном уровне, это связано со многими причинами:

- Генетические факторы(болезни матери во время беременности и тд)
- факторы окружающей среды(социальная ситуация семьи, число детей, и то в каких условиях рос ребенок)

– личностные качества родителей (у родителей свободных от предрассудков общества , дети с умственной отсталостью социализированы лучше).

Развитие ребенка идет только в результате взаимодействия с другими людьми, и главную роль в нем играют не только моторные акты, но и аффективные реакции и речь. Этой же позиции придерживается и советская школа психологии (в частности, Л.С. Выготский - 1978 - отмечает важную роль других людей в когнитивном развитии ребенка).

Таким образом , для нормального развития ребенка очень важна семья, как толчек для его социализации, а для ребенка с интеллектуальной недостаточностью семья , как и другие агенты социализации , важна вдвое , для интеллектуального развития и коррекции недостатков.

У детей с нарушением интеллекта обнаружены неполные представления о социальном окружении, размытость жизненных перспектив, пассивное отношение к общественным поручениям. Ряд исследователей подчеркивают роль детского коллектива для формирования активной жизненной позиции учеников. Для этого рекомендуется создавать положительный микроклимат в группе, который позволит включить всех учащихся в деятельность класса с учетом их особенностей и наклонностей. Другие авторы говорят о важности подготовки к самостоятельной жизни умственно отсталых детей. Для этого осуществляется работа по конкретизации и уточнении жизненные планов, приучение детей к самообслуживанию и обслуживающему труду, формирование коммуникативных навыков.

Школьное образование — формальный процесс, поскольку определяется фиксированным набором изучаемых предметов. Наряду с формальным набором учебных дисциплин существует то, что некоторые социологи называют скрытой программой, определяющей специфические условия обучения коммуникация и средства массовой информации. От детей ожидается, что они будут тихо заниматься в классе, пунктуально вести себя на уроках и соблюдать правила школьной дисциплины. Они вынуждены принимать требования учителей и

реагировать на них. Реакции учителей также воздействуют на то, что ожидают дети от самих себя. Все это впоследствии оказывается связанным с выбором работы после окончания школы. Группы сверстников часто формируются в школе, и система распределения по классам в зависимости от возраста усиливает их влияние.

Считается, что благодаря школам дети смогут преодолеть ограничения социальной среды, из которой они происходят. Поскольку образование не только открыто для всех, но даже обязательно, дети бедных и непривилегированных слоев в случае успешного обучения имеют шанс подняться по социально-экономической лестнице. Массовое образование в современных обществах неразрывно связано с идеалом равенства возможностей, согласно которому люди достигают положения, соответствующего их талантам и способностям. Однако на практике образование часто не только не способствует преодолению неравенства, но даже усугубляет его. Тому есть несколько причин. Дети из бедных семей не всегда могут рассчитывать на поощрение своих успехов со стороны родителей, особенно если те индифферентны или враждебны к идеалам и целям образования. Школы, расположенные в бедных районах, имеют худшие технические возможности и меньшее количество учителей, чем школы богатых районов. У детей может появиться враждебное отношение к школе потому, что задачи, которые она ставит перед ними, не имеют, с их точки зрения, никакого отношения к их жизни ни в настоящем, ни в будущем.

К сожалению, современный уровень организации обучения детей с физическими и психическими отклонениями не соответствует требованиям их подготовки к самостоятельной жизни.

1.3 Сопровождение младшего школьника с умственной отсталостью

Индивидуальное педагогическое сопровождение младшего школьника с умственной отсталостью включенного в процесс инклюзии отличается от типичного образовательного процесса. Прежде всего эти различия касаются

внимания учителя к личности каждого отдельно взятого ребенка, к его опыту, возможностям, привычкам и склонностям. Сопровождение в контексте нашей темы, рассматривается в первую очередь как процесс содействия ребенку в становлении его личности и активного субъекта социальных отношений [15].

Б.В.Бурменская, в своей работе выделяет следующие общие задачи психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ:

- систематическое отслеживание статуса ребенка и динамика его психического развития в процессе обучения;
- создание социально-педагогических условий для развития личности ребенка и его успешного обучения;
- обучение педагогов (родителей) психолого-педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребенком, приемам и методам его воспитания и обучения в условиях семьи, оказание им психологической поддержки [12].

Далее следует выделить этапы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Достаточно интересными и подробными нам показались этапы, описанные у Мостовской Я.Ю.

Процесс психолого-педагогического сопровождения цикличен и предусматривает последовательную реализацию четырех этапов: диагностического, поисково-вариативного, практико-действенного и аналитического[21].

1. Первый этап – диагностический – предполагает первичный анализ всех компонентов, составляющих основу психолого-педагогического сопровождения. К таким компонентам следует отнести:

- оценку имеющихся ресурсов образовательного учреждения для запуска инклюзивных процессов, включая прогноз количества детей с ОВЗ, которые в целом способно «потянуть» образовательное учреждение;
- оценку состава детей во всех параллелях, в первую очередь, поступивших в школу на начало учебного года по наличию среди них детей, нуждающихся в организации специальных образовательных условий и индивидуализации образовательного маршрута,

- разработки индивидуальной образовательной программы, ее компонентов;
- углубленную оценку выявленных детей с особыми образовательными потребностями – то есть тех детей, которые (по решению школьного консилиума, подтвержденного рекомендациями ПМПК, в ситуации, когда ребенок прошел там обследование) нуждаются в разработке индивидуальной образовательной программы и специальных образовательных условиях.

Сюда же должен быть включено коллегиальное консилиумное обсуждение детей, прошедших углубленное обследование всеми специалистами школьного консилиума. Таким образом, диагностический этап психолого-педагогического сопровождения может быть описан рядом важных подэтапов.

2. На втором этапе осуществляется определение целевых ориентиров комплексного психолого-педагогического сопровождения в рамках разрабатываемой программы индивидуального сопровождения. После детального определения всех образовательных потребностей ребенка с ОВЗ, с учетом «стратегических» рекомендаций ПМПК по организации психолого-педагогического сопровождения вначале обсуждаются, а затем разрабатываются и детализируются отдельные компоненты сопровождения ребенка специалистами школьного консилиума. Каждый специалист в пределах собственной профессиональной компетенции и с учетом проведенного им же обследования ребенка предлагает варианты собственного маршрута сопровождения, которые в дальнейшем должны, с одной стороны, обеспечить ребенку компенсацию и коррекционное развитие имеющихся особенностей в рамках профессиональной деятельности того или иного специалиста сопровождения, а с другой – не только «сопрягаться» с деятельностью других специалистов консилиума, реализуя целостность сопровождения, но и быть в определенной степени включенными непосредственно в образовательную деятельность педагога в ситуации обучения ребенка наравне с другими детьми класса. Последнее может быть достигнуто посредством как рекомендаций

специалиста педагогу по организации обучения, режимных моментов, внеурочной деятельности и т.п., так и непосредственном включении специализированных компонентов в адаптацию учебного материала, включенность собственной деятельности в урок в качестве ассистента педагога, проведение совместных уроков и т.п.

Подобные разработки каждого специалиста вряд ли могут иметь жесткую неизменяемую «конструкцию», нуждаются в гибкой корректировке уже на этапе междисциплинарного обсуждения и зависят от многих факторов, в том числе от нагрузки специалиста, количества детей, нуждающихся в его помощи, режиме работы, графика деятельности. Поэтому вначале они могут иметь лишь вариативный характер.

Результатом этого этапа являются целостная индивидуально ориентированная образовательная программа во всех своих компонентах, а само психолого-педагогическое сопровождение приобретает характер междисциплинарного, учитывающего общность аналитических подходов различных специалистов, последовательность подключения к сопровождению специалистов школьного консилиума.

3. На третьем этапе совершаются реальные действия всех субъектов инклюзивной образовательной среды по осуществлению программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка, других субъектов инклюзивной практики. На этом этапе важно постоянно отслеживать динамику индивидуального прогресса ученика. Точно также важным является поддержание необходимых (прописанных в рекомендациях ПМПК и детализированных в коллегиальном заключении школьного консилиума) ребенку специальных образовательных условиях, определяющих эффективную реализацию адаптированной образовательной программы. Подобная позиция отслеживания стабильности необходимых условий важна не только для оценки выполнения самой образовательной программы, но и для оценки условий, создаваемых в рамках психолого-педагогического сопровождения каждым из его специалистов.

4. На следующем этапе психолого-педагогического сопровождения происходит, анализ эффективности деятельности отдельных специалистов консилиума и оценка эффективности сопровождения ребенка в целом во всех его аспектах. Совершенно очевидно, что подобная оценка эффективности сопровождения, не имеющая на настоящий момент четко обозначенных критериев, может определяться лишь опосредованно через аттестационные показатели овладения ребенком адаптированного учебного материала, образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных), традиционных показателей социализированности ребенка.

Подобную оценку эффективности следует рассматривать как еще одну не менее значимую технологию психолого-педагогического сопровождения. В то же время, каждый специалист школьного консилиума должен предоставить на заседание консилиума, которое назначается по завершению очередного этапа реализации индивидуальной программы сопровождения, данные по результативности собственной профессиональной деятельности, «заложенные» в контекст сопровождения ребенка в качестве планируемых результатов. На этом консилиуме, который имеет характер планового, всеми специалистами должны быть проанализированы результаты сопровождения, факторы оказавшие как негативный, так и позитивный эффект на мероприятия по сопровождению ребенка с ОВЗ.

На основании полученных результатов и дальнейшем прогнозе динамики образования и социализации ученика проводится коррекция всех компонентов программы сопровождения, корректируется дальнейшая деятельность всех специалистов сопровождения [21].

2 Описание опыта успешного сопровождения процесса социализации младшего школьника с легкой степенью умственной отсталости

2.1 Методики и база исследования

Исследование проводилось на базе Лицея №8 г. Красноярска в 4В классе. Наблюдение велось за деятельностью учителя в отношении ученика с интеллектуальной недостаточностью. Также, разрабатывалось интервью для реконструкции деятельности учителя и состояния ученицы.

По результатам интервью выяснилось, что ученица имела ряд проблем. В основном, эти проблемы были связаны с не социализированностью ученика. Учителем было указано на следующие проблемы:

- Ангелина не была включена в работу класса, не общалась со сверстниками
- Испытывала трудности в освоении адаптированной образовательной программы
- Имела нестабильное эмоциональное состояние во время работы на уроке
- Имела неадекватную реакцию на чужих и малознакомых людей

Поэтому, исходя из проблем, мною были выделены следующие пункты, по которым велась реконструкция деятельности учителя(т.е. действия учителя для устранения данных проблем):

1. Включение ученика в жизнь класса
2. Освоение адаптированной образовательной программы
3. Стабилизация эмоционального состояния во время урока
4. Нормализация эмоциональных реакций на чужих и малознакомых

Далее раскрывается полное описание всех действий учителя по вышеуказанным пунктам.

2.2 Описание опыта успешного сопровождения процесса социализации младшего школьника с легкой степенью умственной отсталости

Как только в классе появился ребенок с ОВЗ, главной целью учителя была социализация ребенка в новом для него обществе и дальнейшее включение девочки в образовательный процесс. Ведь только по итогу приобщения ребенка к общему образовательному процессу можно думать про базовые знания и навыки, которые необходимы для дальнейшего обучения и жизни в целом.

Для Ангелины эта цель конкретизировалась в следующие задачи:

1. Включение в жизнь класса:

1.1 Посещение ребенком всех уроков, независимо от того, насколько ее индивидуальная программа отличается от основной

1.2 Выполнение общих требований для всех, т.е. следование правилам поведения, выполнение поручений учителя, дежурство по классу

1.3 Включение ребенка в групповую и фронтальную работу

2. Освоение адаптированной образовательной программы

2.1 Овладение базовыми знаниями:

2.1.1 По русскому языку:

- Чтением
- Письмом

2.1.2 По математике

- Счетом
- Пониманием времени
- Представлением о различных фигурах

2.1.3 Простейшими навыками самоконтроля

- Культурой поведения и речи
- Основами личной гигиены и здорового образа жизни

3. Стабилизация эмоционального состояния при урочной работе:

3.1 Ровный («рабочий») эмоциональный настрой во время урока;

3.2 Снижение частоты проявлений аутоагрессии (кусание губ, пальцев) и агрессивных действий (комканье и рванье рабочих листов, крик), проявляющихся при текущих учебных неудачах;

3.3 Снижение частоты и продолжительности непродуктивных пауз во время урока («выпадение» внимания)

4. Нормализация эмоциональных реакций на чужих и малознакомых

4.1 Отсутствие криков и на появление в классе чужих;

4.2 Сохранение текущего порядка рабочего места при появлении в классе малознакомых и чужих (не прячется под парту, не комкает бумагу, не разбрасывает и не кидает предметы с парты);

Помимо задач, направленных на социализацию и развитие ребенка с ОВЗ, были поставлены задачи для одноклассников Ангелины – типично развивающихся детей младшего школьного возраста, включенных в процесс инклюзии:

1. Профилактика ксенофобии (Нетерпимость к чужому, незнакомому, не похожему на меня, чьё поведение может шокировать и пугать):

– Одноклассники принимают Ангелину (взаимодействуют с ней вне урока: играют, общаются, приглашают присоединиться к игре и др.)

2. Воспитание ответственности и заботы о близком и слабом, духа взаимопомощи.

– Сверстники заботятся об Ангелине, готовы прийти на помощь.

Дети понимают, что Ангелина нуждается в их поддержке.

Далее опишем реализацию сопровождения по выделенным задачам. Так, по включению Ангелины в жизнь класса (задача 1) учителем были предприняты следующие действия:

- Ребенок посещал все уроки
- Дисциплинарные санкции действовали на общих основаниях
- Ангелина участвовала во внеурочной работе
- Дежурила по классу

- Работала в группе и выполняла свою роль

Это так же продвинуло решение задач, которые касаются одноклассников. Дети стали понимать, что Ангелина не так уж и отличается от них, не отвергали ее, хотя и сохранилась некоторая дистанция. Однако понимание того, что ей нужна их поддержка крепко засело у них в головах. Благодаря этому девочка стала объектом опеки.

Для того, чтобы сверстники не отвергли ребенка с нетипичным развитием, учителем было проведено несколько маневров. Ведь дети понимали, что девочка несколько отличается от них самих. Педагог показала ребятам, что однокласснице нужно защищать, оберегать, а также оказывать помошь по мере необходимости. Таким образом дети почувствовали некую ответственность. Учитель рассказывает, что на 8 марта мальчики подарили ей больше всего подарков, так как боялись, что девочка останется без них, это было удивительно даже для самого учителя.

Так как школа находится в жилом тихом районе, многие ученики ходят в школу пешком. Девочка живет недалеко от школы, поэтому учителем было предложено провожать девочку в школу и домой, что для ребят было несложной задачей, так как дом девочки находится по пути их следования. Таким образом учителем была создана коммуникация детей еще и вне школы.

За все время учебы у девочки сложились приятельские отношения только с одним учеником, ее соседом по парте.

Также и внеурочная жизнь не обходила ребенка стороной, она была включена во всю работу по классу, делала все то, что и остальные дети. Например, дежурила и мыла доску.

При работе в группе ребенок также был включен. Чаще всего она выполняла посильную ей работу – помощника. Выполняла поручения своих сверстников при этом очень ответственно к этому подходила.

В классе регулярно устраивались демонстрации работ учеников, преимущественно это были поделки, рисунки. По итогу работы нередко обсуждались и положительные качества учеников, на основании выполнения

самой поделки. Девочка также участвовала в этом. Один раз, ее работу вместе с работами одноклассников отправили на выставку, благодаря чему у ребенка появилась первая школьная грамота за участие в конкурсе.

Для решения задачи 2 – Освоения адаптированной образовательной программы было сделано:

1. Определены границы знания незнания ребенка, также были выяснены с опекуном возможности и интересы ребенка.

2. Учителем были выдвинуты следующие минимальные планируемые результаты на ближайшие годы обучения:

2.1 Чтение (русский язык, литературное чтение)

- осознанно и правильно читает текст вслух по слогам и целыми словами;
- пересказывает содержания прочитанного текста по вопросам;
- участвует в коллективной работе по оценке поступков героев и событий;
- выразительно читает наизусть короткие стихотворения

2.2 Письмо (русский язык)

- различает гласные и согласные звуки и буквы; ударные и безударные согласные звуки; оппозиционных согласных по звонкости-глухости, твердости-мягкости;
- делит слова на слоги для переноса;
- списывает по слогам и целыми словами с рукописного и печатного текста с орфографическим проговариванием;
- записывает под диктовку слова и короткие предложения (2-4 слова) с изученными орфограммами;
- обозначает мягкость и твердость согласных звуков на письме гласными буквами и буквой Ъ;

- дифференцирует и подбирает слова, обозначающие предметы, действия, признаки;
- составляет предложения, восстанавливает в них нарушенный порядок слов с ориентацией на серию сюжетных картинок;
- выделяет из текста предложения на заданную тему;
- участвует в обсуждении темы текста и выборе заголовка к нему.

2.3 Математика

- знает числовой ряд 1—100 в прямом порядке; откладывает любые числа в пределах 100, с использованием счетного материала;
- знает названия компонентов сложения, вычитания, умножения, деления;
- понимает смысл арифметических действий сложения и вычитания, умножения и деления (на равные части).
- знает таблицу умножения однозначных чисел до 5;
- понимает связь таблиц умножения и деления, умеет пользоваться таблицами умножения на печатной основе для нахождения произведения и частного;
- знает порядок действий в примерах в два арифметических действия;
- знает и применяет переместительное свойство сложения и умножения;
- выполняет устные и письменные действия сложения и вычитания чисел в пределах 100;
- знает единицы измерения (меры) стоимости, длины, массы, времени и их соотношения;
- различает числа, полученные при счете и измерении, записывает число, полученное при измерении двумя мерами;

- пользуется календарем для установления порядка месяцев в году, количества суток в месяцах;
- определяет время по часам (одним способом);
- решает, составляет, иллюстрирует изученные простые арифметические задачи;
- решает составные арифметические задачи в два действия (с помощью учителя);
- различает замкнутые, незамкнутые, кривые, ломаные линии; умеет вычислять длину ломаной;
- знает названия элементов четырехугольников;
- вычерчивает прямоугольник и квадрат с помощью чертежного треугольника на нелинованной бумаге (с помощью учителя);
- различает окружность и круг, вычерчивает окружности разных радиусов

2.4 Минимальные навыки самоконтроля

- выполнение задания без текущего контроля учителя (при наличии предваряющего и итогового контроля),
- оценка своей работы и одноклассников, проявление к ней ценностного отношения, понимание замечаний, адекватное восприятие похвалы;

2.5 Культура поведения и речи

- представления об элементарных правилах безопасного поведения в природе и обществе;
- выполнение элементарных правил поведения в природе и обществе;
- знание требований к режиму дня школьника и понимание необходимости его выполнения;
- адекватное взаимодействие с объектами окружающего мира;

2.6 Основы личной гигиены и здорового образа жизни

- знание основных правил личной гигиены и выполнение их в повседневной жизни.

Первое, что было проведено – это определение границ знания незнания ребенка, также были выяснены с опекуном возможности и интересы ребенка.

Далее, исходя из того, что ребенок умеет, учителем была построена первичная образовательная программа на две недели. Эти первые недели, ребенок изучал четыре основные дисциплины: русский язык, математика, окружающий мир, технология. Вся работа отталкивалась от познаний в окружающем мире, а новое преподносилось максимально наглядно. Первые уроки проходили в формате беседы с ребенком, где ей предлагалось, что-то сделать. По утверждениям учителя можно сказать, что девочка хорошо влилась в учебу, педагог, видела в ней потенциал и стремление к познанию, и ей оставалось преподнести материал в подходящей форме.

По опыту учителя не всегда те методики, которые были рекомендованы для работы с детьми, работали для этого конкретного ребенка. Например, ребенку было гораздо проще объяснить счет, в буквальном смысле на пальцах, чем на счетных палочках.

Основные сложности в освоении образовательной программы были в том, что ребенок долго не мог начать читать и считать. Учитель шла на различные уловки, чтобы показать Ангелине более наглядные способы счета (на пальцах, на подручном материале). Проблемы с чтением были в том, что девочка не различала понятия буква-звук. К сожалению, констатирует учитель, ей так и не удалось это усвоить.

Для решения задачи 3 - стабилизация эмоционального состояния при урочной работе, педагогом были предприняты следующие меры:

- Положительное подкрепление успехов и действий ребенка в виде физического контакта (поглаживаний по голове), а также в виде одобрительных кивков и похвалы

Если всем детям было достаточно в качестве поощрения их действий и работы слов, кивков, жестов, то ребенку с особенностями был важен телесный контакт, т.е. учитель гладила девочку по голове.

- Применение общих дисциплинарных санкций при нарушении правил поведения в классе
- Проведение «физминуток» и разминок для переключения внимания детей.

Сложности были в том, что ребенок принимал классного руководителя, но с настороженностью относился к сверстникам и другим педагогам. Были случаи, когда ребенок агрессивно себя вел по отношению к незнакомым людям, которые входили в класс, тем самым нарушая привычную обстановку. Пример: При входе незнакомого взрослого человека в класс, даже в не урока, девочка могла зарычать, спрятаться.

Для воплощения задачи 4 - нормализация эмоциональных реакций на чужих и малознакомых, учитель воздействовал:

- Примером собственного социального контакта с людьми, тем самым показывая, что они не представляют опасности. Педагог выступала в роли временного посредника между Ангелиной и людьми, с которыми ей приходилось взаимодействовать.

Также учитель работала с другими педагогами, мало знакомыми для Ангелины - объясняла, как им выстроить контакт с ребенком (дать сладость, похвалить).

Реализация этой задачи помогла ребенку понять, что не все взрослые настроены к ней негативно, следовательно, паника постепенно пропала.

Благодаря этому продвинулось и решение задач а), б), реакция на других людей стала адекватной, и дети перестали воспринимать Ангелину как непохожую на них.

На протяжении всех четырех лет педагог работал и с опекуном ребенка, с бабушкой, которая сыграла огромную роль в образовании ребенка. Работа велась

слажено, бабушка прислушивалась к советам педагога, но и сама не упускала шанса посоветовать что-либо.

В ходе наблюдения за работой учителя стало ясно, что не только то какие условия создавал педагог было решающим, но и сами качества учителя сыграли важную роль. Поэтому, считаю необходимым сказать и о стиле педагогического общения, который безусловно сыграл свою положительную роль в сопровождении Ангелины. Такой тип стиля я отнесла к «авторитетно-авторитарному». Думаю, что в некотором роде именно жесткость дисциплины, четкость и ясность требований и стали одним из условий успешного сопровождения. У Ангелины с первых дней пребывания в школе «сложился образ» о том, что это место обязательного выполнения правил и требований, с которыми, возможно, ей раньше не приходилось иметь дело. Поэтому важно уделять внимание не только тому, какой материал преподносится детям, но и как он преподносится.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе работы мне удалось проверить гипотезу: «социализация младшего школьника с умственной отсталостью будет успешной, если выполняются следующие условия сопровождения:

- Ребенок посещает все уроки
- Следует общим требованиям
- Участвует во всех формах работы
- Участвует во внеурочной работе
- Осваивает адаптированную образовательную программу
- Одноклассники позитивно относятся к нему», и доказать, что все заявленные условия сопровождения приводят к успешной социализации младшего школьника с умственной отсталостью.

Исходя из поставленной цели были выявлены дополнительные условия при которых происходил процесс социализации(эти условия действительны при нашем случае):

- Стабилизация эмоционального состояния при урочной работе
- Нормализация эмоциональных реакций на чужих и малознакомых

В соответствии с поставленной целью были достигнуты и задачи:

- Реконструкция деятельности учителя за весь период обучения (с помощью интервью);
- Анализ и описание деятельности учителя исходя из модели социализации;
- Выявление условий сопровождения, при которых социализация будет успешной (проверка гипотезы)

Анализ результатов, полученных в ходе реконструкции деятельности учителя показал, что выявленные особенности сопровождения младшего школьника с умственной отсталостью будут полезны и найдут свое применение в нашей будущей работе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аугене, Д. И. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации / Д. И. Аугене // Дефектология. – 1987. – №4. – С. 76-80.
2. Батяева, С. В. Вопрос готовности детей с ТНР к инклюзивному образованию (на примере детей с ОНР) / С. В. Батяева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – № 4. – С. 35-43.
3. Битова, А. Л. Каждый ребенок значим / А. Л. Битова // Социальная работа. – 2016. – №3. – С. 49-52.
4. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности / Отв. ред. М. О. Вайполина. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 288 с.
5. Буфетов, Д. В. Роль установки в развитии межличностной компетентности детей с нарушенным психическим развитием / Д. В. Буфетов // Практическая психология и логопедия. – 2014. – №1. – С. 63-68.
6. Володина, И. С. Специфика развития социального интеллекта младших школьников с умственной отсталостью :дис. ... канд. психол. наук. СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 194 с.
7. Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. Книга для воспитателя / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – Москва : Просвещение, 1985. – 72 с.
8. Головина, Ж. Н. Некоторые особенности общения со взрослыми детей дошкольного возраста с нарушением умственного развития / Ж. Н. Головина // Обучение и воспитание умственно отсталых детей и подростков. – Иркутск : ИГПИ. –1989.
9. Дмитриева, Е. Е. Проблемные дети: развитие через общение / Е. Е. Дмитриева. – Москва :Владос, 2015. – 5 с.
10. Евтушенко, В. И. Модель социально-культурной реабилитации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / В.

И. Евтушенко // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – Москва. – 2015. – №. – С. 88-95.

11. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость / Д. Н. Исаев. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 392 с.

12. Карабанова, О. А. Роль семьи в позитивной социализации детей и подростков в условиях информационного общества / Карабанова О. А. // Социальные и психологические проблемы современной семьи: материалы 7 Международной научной конференции, 8-9 ноября 2016 г., Владимир. – ВлГУ, 2016. – С. 187-193.

13. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студентов педагогических вузов / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва :Владос, 1998. – 208 с.

14. Комаров, С. В. Формирование коммуникативных умений у детей с глубокими интеллектуальными нарушениями / С. В. Комаров // Логопед. – 2014. – №2. – С. 76-82.

15. Кужелев, С. В. Педагогическое сопровождение процесса социализации ребенка / С. В. Кужелев// Научный вестник крыма. – 2018. – №1. – С. 1-6.

16. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Лалаева Р. И. / Отв. ред. Т. А. Савчук. – Москва :Владос, 1998. – 224 с.

17. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев; отв. ред. Т. П. Толстова. – Москва :Смысл, 2004. – 352 с.

18. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – Москва :Педагогика, 1986. – 144 с.

19. Маллер, А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями. Книга для родителей / А. Р. Маллер. – Москва : Педагогика, 1996. – 80 с.

20. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – 48 с.

21. Мостовская, Я. Ю. Технологии психолого-педагогического сопровождения в современной инклюзивной образовательной практике [Электронный ресурс] / Я. Ю. Мостовская. – 2015. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/44559352-Tehnologii-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-v-sovremennoy-inklyuzivnoy-obrazovatelnoy-praktike.html>.
22. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – Москва : Академия, 2015. – 200 с.
23. Новые ценности образования: тезаурус. Для учителей и школьных психологов / Редактор-составитель Крылова Н. Б.. – Москва. – 1995.
24. Петровский, В. А. Личность в психологии / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
25. Печерский, В. Г. Коммуникативная активность подростков с интеллектуальным недоразвитием в контексте проблем продуктивного межличностного взаимодействия / В. Г. Печерский // Дефектология. – 2016. – №3. – С. 46-51.
26. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – Москва : ОГИЗ, 1932. – 581 с.
27. Руководство по психиатрии / под ред. А. С. Тиганова. — Москва : Медицина, 1999. — Т. 2. — 783 с.
28. Селиванова Ю. В. Готовность детей с комплексным дефектом к школьному обучению / Ю. В. Селиванова, Е. Б. Щетинина, О. В. Соловьева // Известия Саратовского университета. – 2017. – №2. – С. 76-82.
29. Семаго, Н. Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития / Н. Я Семаго // Дефектология. – 2000.– №1. –С. 66-75.
30. Смирнова, Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 5-16.
31. Ушакова, Т.Н. Психология речи и психолингвистика. /Т. Н. Ушакова // Психология. – 1991. – Т. 12. – №6. – С. 12-25.

32. Хапачева, С. М. Социально-психологическая готовность детей к школе как значимый компонент общепсихологической готовности ребенка к школьному обучению / С. М. Хапачева, В. С. Дзеверук // Концепт. – 2014. – № 12. – С. 1-7.
33. Шипицына, Л. М. Азбука общения. / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская, А. П. Воронова, Т. А. Нилова, СПб. : Детство – Пресс, 2015. – 64 с.
34. Шипицына, Л. М. Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта: Руководство для родителей и программа для педагогов / Л. М. Шипицына. – СПб.: Ин-т спец. педагогики, 2000. –83 с.
35. Шипицына, Л. М. Развитие навыков общения у детей/ Л. М. Шипицына. – СПб. : Союз, 2014. – 77 с.
36. Ширяев, Е. А. К вопросу о критериях и показателях успешности обучения учащихся / Е. А. Ширяев // Научные ведомости. – 2016. – № 14. – С. 168-173.
37. Шпек, Отто Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание / Отто Шпек; пер. с нем. А. П. Голубева. – Москва : Academia, 2003. – 427 с.
38. Эльконин, Д. Б. Из научных дневников. Избр. психол. труды. / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.
39. Эльконин, Д. Б. Психология развития в детских возрастах/ Д. Б. Эльконин. – Москва :Воронеж, 1995. – 68 с.
40. Юдина, Т. А. Психолого-педагогические условия включения детей с синдромом дауна в инклюзивные классы начальной школы / Т. А. Юдина, С. В. Алексина // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 94-102.
41. Willis T. ChapterIX. InstructionsandPrecepts for the cure of Stupidity or Folly./London Practice of Phisick. Translated by Samuel Pordagt /. London: printed for Thomas Basset and William Crooke, 1865. PP. 489-4994.

42. Willis T. Two Discourses Concerning the Soul of Brutes which is that of the Vital and Sensitive of Man. Gainswill, Florida: Scholars' Fascimiles and Re-prints. 1971. 355 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

(Обязательное)

Вопросы для интервью с педагогом:

1. Как вы поощряете успехи ребенка? Как поощряли раньше? Что-то изменилось?
2. Как вы взаимодействуете с ребенком во время фронтальной работы?
3. Как вы помогаете ребенку во время решения учебных задач?
4. Как вы даете понять ребенку, что его поведение недопустимо?
5. Акцентируете ли вы внимание на способностях и успехах ребенка?
Если да, то как и почему? Если нет, почему?
6. Оказываете ли вы помощь ребенку в самоорганизации? Если да, то как? Если нет, то почему?
7. В какие формы работы во время урока вы включаете данного ребенка? Перечислите их.
8. Организуете ли вы учебное сотрудничество между детьми таким образом, чтобы дети с типичным развитием могли помогать ребенку с особенностями и наоборот? Если да, то как? Если нет, то почему?
9. Организуете ли вы обсуждение работ и ответов всех детей и особенного ребенка в том числе? Если да, как? Если нет, почему?

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики



БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль подготовки 44.03.02.01.03 Учитель начальной школы

ОСОБЕННОСТИ УСПЕШНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Руководитель

Чистохина
подпись, дата

канд.биол.наук, доцент
должность, ученая степень

А.В. Чистохина
инициалы, фамилия

Выпускник

Скударева 06.04.19
подпись, дата

Е.Г. Скударева
инициалы, фамилия

Нормоконтролер

Чанчикова 8.07.19
подпись, дата

А.А. Чанчикова
инициалы, фамилия

Красноярск 2019