

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
« ____ » _____ 2017 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль подготовки 44.03.02.00.05 Психология и социальная педагогика

ИГРА КАК СПОСОБ ОСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ

Руководитель	_____	<u>доцент, канд. филос. наук</u>	<u>А.К.Лукина</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия
Выпускник	_____		<u>Ю.О.Иванова</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия
Нормоконтролер	_____		<u>Ю. С. Хит</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия

Красноярск 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
1 Проблемы развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью.....	7
1.1 Особенности психического развития младших школьников с умственной отсталостью	7
1.2 Подходы к формированию и развитию социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью	16
1.3 Развивающий потенциал игры как средства развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью.....	23
2 Педагогический эксперимент по развитию социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью в игре.....	36
2.1 Исследование сформированности социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью.....	36
2.2 Разработка игрового компонента к общеобразовательной программе развития социально-бытовых навыков для младших школьников с умственной отсталостью.....	47
2.3 Результаты первичной апробации игрового компонента общеобразовательной программы развития социально-бытовых навыков для младших школьников с умственной отсталостью.....	57
Заключение	65
Список использованных источников	70
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	77
ПРИЛОЖЕНИЕ В	81
ПРИЛОЖЕНИЕ Г.....	84

ВВЕДЕНИЕ

Современная система отечественного образования развивается в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами нового поколения, разработанными на основе деятельностно-компетентного подхода к организации образовательного процесса.

Согласно ФГОС, основная задача, стоящая перед школой, – создание оптимальных условий для разностороннего развития личности, в первую очередь, в направлении социальной компетентности каждого ребёнка, призванной обеспечить ему успешную социализацию.

Это в равной степени относится и к обычным детям, и к детям с особыми образовательными потребностями, в частности, к детям со стойкими нарушениями в интеллектуальной сфере.

Более того, развитию социальных компетенций детей, имеющих отклонения в интеллектуальном развитии, в последние годы стало уделяться повышенное внимание, что обусловлено государственной политикой перехода к инклюзивному образованию, предполагающему включение детей с умственной отсталостью в общеобразовательную среду обычной школы.

Инклюзия и успешная социализация сопряжены с объективной необходимостью развития у умственно отсталых детей социально-бытовых навыков.

Целенаправленная работа по формированию и развитию у детей с нарушениями интеллекта таких навыков осуществляется, как правило, в процессе освоения специальных образовательных программ по социально-бытовой ориентировке. Образовательные программы такого рода, безусловно, необходимы. Однако в том виде, в котором они существуют и реализуются сейчас в специализированных образовательных учреждениях VIII вида, такие программы, к сожалению, не обладают выраженным развивающим потенциалом.

Проблема недостаточности развивающего потенциала программ СБО обусловлена целым рядом факторов.

Во-первых, они предусматривают приоритет формата учебной деятельности, в то время как школьники с умственной отсталостью, в силу отставания в развитии от здоровых сверстников, больше тяготеют к деятельности игровой.

Во-вторых, ключевым принципом организации занятий является установка на многократное повторение с целью закрепления навыка. Такой подход вряд ли можно признать продуктивным, так как известно, что механическое заучивание даже в среде здоровых школьников не приводит к устойчивому положительному результату. Более того, чем чаще практикуется механическое заучивание, тем сильнее деградирует способность к перенесению освоенного способа деятельности в новые условия.

В-третьих, программы СБО ориентированы на нейтрализацию негативного влияния первичного дефекта, в то время как социальная дезадаптация умственно отсталых детей – следствие вторичного дефекта.

Таким образом, имеет место ярко выраженное противоречие между пониманием профессиональным педагогическим сообществом значимости развития у умственно отсталых детей социально-бытовых навыков и несовершенством содержательной и методической сторон педагогической практики по развитию навыков социально-бытовой ориентировки у школьников, имеющих стойкие нарушения в интеллектуальном развитии.

Наличие данного противоречия обуславливает актуальность темы выпускной квалификационной работы «Игра как способ развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью» и проблематику исследования, которая концентрируется вокруг теоретико-методологического обоснования и практической реализации деятельности по обогащению содержания общеобразовательной программы развития социально-бытовых навыков для младших школьников с умственной отсталостью игровым компонентом.

Целью настоящего исследования стала разработка и первичная апробации игрового содержательного компонента к общеобразовательной программе развития социально-бытовых навыков для младших школьников с умственной отсталостью.

В качестве объекта исследования выступил процесс развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью.

Предмет исследования: потенциальный ресурс использования игры для развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью.

Достижение поставленной цели потребовало решения следующих задач:

1) Изучить особенности психического развития младших школьников с умственной отсталостью;

2) Ознакомиться с подходами к формированию и развитию социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью;

3) Проанализировать коррекционно-развивающий потенциал игры как средства развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью;

4) Организовать и провести констатирующий эксперимент по исследованию сформированности социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью;

5) Организовать и провести формирующий эксперимент по разработке и внедрению игрового компонента к общеобразовательной программе развития социально-бытовых навыков для младших школьников с умственной отсталостью;

6) Организовать и провести контрольный эксперимент по оценке результатов первичной апробации игрового компонента общеобразовательной программы развития социально-бытовых навыков для младших школьников с умственной отсталостью.

Рабочая гипотеза: обогащение содержания общеобразовательной программы «Социально-бытовая ориентировка», предназначенной для

освоения младшими школьниками с умственной отсталостью, игровым компонентом обеспечит прогрессивные изменения в развитии у детей социально-бытовых навыков при условии сочетания сюжетно-ролевых игр, дидактические игры и моделирования реальных ситуаций.

Исследование проводилось на базе Краевого государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух»» в г. Красноярске.

Структура выпускной квалификационной работы определяется поставленными задачами и состоит из введения, двух глав, разделённых на параграфы, заключения, списка литературы и приложений.

1 Проблемы развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью

1.1 Особенности психического развития младших школьников с умственной отсталостью

Термин «умственная отсталость» является таким понятием, которое включает в себя стойкие нарушения интеллекта вследствие органического поражения головного мозга, то есть разные клинические формы интеллектуального недоразвития. А именно: резидуальные (олигофрении) и прогрессивные, обусловленные прогрессирующими заболеваниями центральной нервной системы (ревматическое поражение центральной нервной системы, сифилис головного мозга, эпилепсия, шизофрения, гидроцефалия, микроцефалия и др.)¹.

Среди клинических форм умственной отсталости выделяют олигофрению и деменцию. Олигофрения - проявления раннего поражения головного мозга с преимущественным недоразвитием сформированных мозговых структур, прежде всего, лобной коры головного мозга².

Традиционно все формы умственной отсталости по глубине интеллектуального нарушения делятся на три степени: дебильность (легкая степень умственной отсталости), имбецильность (средняя степень умственной отсталости), идиотия (тяжелая степень умственной отсталости). Определение степени умственной отсталости производилось путем психометрического тестирования и определения коэффициента IQ (отношение психического возраста к паспортному). В соответствии с МКБ-10 ВОЗ (1994 г.) приняты следующие условные показатели IQ:

- психическая норма = 100-70;
- лёгкая степень умственной отсталости = 69-50;

¹ Шипицына Л.М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр Академия, 2012.

² Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992.

- умеренная (средняя) степень = 49-35;
- тяжелая (резко выраженная) степень = 34-20;
- глубокая степень = 20 и ниже³.

Классификация умственной отсталости представлена следующим образом:

- лёгкая умственная отсталость;
- умеренная умственная отсталость;
- тяжелая умственная отсталость;
- глубокая умственная отсталость.

Важным является то, что количественное определение степени интеллектуальной недостаточности не отражает всей структуры дефекта, а это значит, что IQ является не столько основанием для диагноза, сколько частью медико-психолого-педагогического обследования.

Причинами умственной отсталости являются различные поражения головного мозга. Знание этих причин чрезвычайно важно для диагностики умственного недоразвития, прогнозирования динамики развития конкретного учащегося, необходимого для решения вопроса о его реабилитации и определения индивидуального образовательного маршрута⁴.

Общим для различных форм олигофрении, при всем разнообразии клинических проявлений, является тотальное недоразвитие психики, включающее в себя недоразвитие познавательных способностей и личности в целом. Главная роль в структуре психического дефекта принадлежит недостаточности высших форм познавательной деятельности, в первую очередь, абстрактного мышления, при относительно достаточном уровне развития эволюционно более древних компонентов личности, к которым относятся такие потребности, которые связаны с инстинктами, низшая эффективность. Однако указанные особенности психического дефекта при

³ МКБ-10: Международная классификация болезней 10-го пересмотра – [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://mkb-10.com>

⁴ Уфимцева Л.П. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями развития // Коррекционная педагогика. 2012. №5. С. 15-17.

олигофрении проявляются в индивидуальном развитии постепенно. Более заметными они становятся к концу дошкольного – началу школьного возраста ребёнка⁵, то есть именно в том возрасте, когда в норме у ребёнка должны быть сформированы основные социально-бытовые навыки.

В раннем детском и дошкольном возрасте недостаточность познавательной деятельности проявляется на начальном этапе развития абстрактного мышления, преимущественно в недоразвитии психических функций. А именно: отставание в сроках развития психической деятельности и моторной активности; скудность эмоционально-волевых реакций; запаздывание сроков появления эмоциональных реакций на окружающее на первом году жизни; искажение и замедленный темп становления зрительных и слуховых условных рефлексов; отставание в развитии речи, подражательный «манипулятивный» характер игры; длительное отсутствие навыков самообслуживания; слабо выраженный познавательный интерес к окружающему; недифференцированность, или отсутствие высших эмоций (сочувствие, чувство привязанности и др.)⁶.

У детей школьного возраста в первую очередь наиболее отчётливо выступают конкретно-ситуационный характер мышления, недостаток или даже невозможность обобщения, неумение выделять существенные признаки предметов и явлений. При глубокой умственной отсталости овладение детьми школьной программы, а также усвоение любых обогащающих знаний могут быть вообще невозможны⁷.

При олигофрении интеллектуальная недостаточность сказывается на всех психических процессах, прежде всего, на познавательных. Это выражается в недостаточности восприятия, нарушениях активного внимания, замедлении и

⁵ Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2003

⁶ Шипицына Л.М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр Академия, 2012.

⁷ Цикото Г.В. Проблемные дети: развитие и коррекция предметно-практической деятельности. М.: Полиграф-сервис, 2011.

непрочности запоминания, низком уровне логической памяти⁸. Этот тезис имеет существенное значение для нашего исследования, так как формирование социально-бытовых навыков, по сути, представляет собой процесс обучения ребёнка, а обучаемость детей с умственной отсталостью либо снижена, либо недоступна вовсе.

Для детей с умственной отсталостью характерны следующие признаки: недоразвитость и слабая разграниченность интеллектуальных и нравственных эмоций, неадекватность проявления эмоций при переживании различных событий, слабость инициативы и побуждений, недостаточная целенаправленность действия, отсутствие борьбы мотивов⁹. Слабость инициативы побуждений и недостаточная целенаправленность действий являются факторами, препятствующими развитию у младших школьников с умственной отсталостью даже простейших социально-бытовых навыков.

При олигофрении речь бедна, словарный запас мал, имеются аграмматизмы и дефекты произношения, дети в большинстве случаев пользуются развернутыми фразами.

Признаки недоразвитости имеются как в психической деятельности, так в моторной активности (запаздывание в развитии статических и кинетических функций, недостаточная целенаправленность и координация движений, их угловатость, недостаточность тонкой ручной моторики, мимики и пантомимики)¹⁰.

Динамика олигофрении носит эволютивный характер, который связан с возрастным созреванием центральной нервной системы, а также с процессами восстановления и компенсации¹¹.

Показателем положительной динамики олигофрении является более медленное и постепенное, в сравнении с детьми с нормальным развитием,

⁸ Уфимцева Л.П. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями развития // Коррекционная педагогика. 2012. № 5. С. 15-17.

⁹ Шипицына Л.М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр Академия, 2012.

¹⁰ Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Знаете ли вы нас? Методические рекомендации для изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. М.: В. Секачев, 2012.

¹¹ Шипицына Л.М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр Академия, 2012.

повышение уровня умственных способностей, усиление подвижности психических процессов, улучшение фразовой речи, появление более правильной самооценки и критического отношения к окружающим, уменьшение моторной недостаточности, пополнение запаса знаний, приобретение бытовых сведений, несложных трудовых и профессиональных умений и навыков¹².

В этой связи можно сформулировать закономерный вывод о том, что развитие социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью происходит медленнее, чем у их здоровых сверстников.

Благоприятная эволютивная динамика олигофрении зависит от глубины психического недоразвития, клинко-патогенетической формы олигофрении, дополнительных патогенных влияний, а также своевременности и полноты лечебных и реабилитационных мероприятий. Определённые различия в динамике имеются у умственно отсталых детей с разным темпераментом – эретичных (с сильным и более подвижным темпераментом) и торпидных (с более слабым и инертным темпераментом). Так, у эретичных олигофренов темп психического развития более высокий, легче закрепляются бытовые навыки¹³. Из этого следует, что силу темперамента следует учитывать при прогнозировании развития социально-бытовых навыков.

Э. Сеген придерживался мнения о том, что из всех недостатков, свойственных умственно отсталым детям, самый главный – недостаток воли.

По его мнению, расстройство воли гораздо важнее, чем все остальные физиологические и психические расстройства, взятые вместе. Воля является основой всех действий и способностей, но она отсутствует у ребёнка с умственной отсталостью. При этом Э. Сеген, говоря о расстройствах воли как о главном недостатке этих детей, имеет в виду самые основные, первичные, элементарные волевые побуждения.

¹² Малер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Малер, Г.В. Цикото – М., 2003.

¹³ Лебедева М.В. Моделирование педагогических ситуаций как средство формирования личностной готовности студентов – будущих логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжёлую умственную отсталость // Коррекционная педагогика. 2012. №5. С. 74-80; Самарина Э.В. Абиляция воспитанников с тяжёлой умственной отсталостью в условиях школы-интерната: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010.

Таким образом, по мнению Э. Сеген, детей с умственной отсталостью совершенно лишены как моральной воли, так и интеллектуальной, которые вместе составляют «замыкающий камень всего здания», который называется личностью. Причем первичная воля является фундаментом этого здания. Главная беда ребёнка с интеллектуальным недоразвитием заключается в том, что «физически – он не может, умственно – он не знает, психически – он не желает. Он бы и мог, и знал, если бы только он хотел; но вся беда в том, что он, прежде всего, не хочет...»¹⁴.

Эволютивная динамика психического развития при олигофрении может нарушаться состояниями декомпенсации, которые чаще всего возникают в переходные возрастные периоды при осложнённой олигофрении. При этом основными клиническими проявлениями состояний декомпенсации являются церебрастенические и психопатоподобные состояния. Они проявляются в расторможенности влечений, агрессивности, импульсивности, ухудшении памяти и концентрации внимания, рассеянности, раздражительности, быстрой астеничности, из-за чего обычная работа воспринимается ребенком как тяжёлая и трудновыполнимая¹⁵. Такие состояния нарушают процесс образовательно-воспитательной деятельности и могут существенно снизить достигнутые ранее результаты в обучении детей.

Поэтому планирование деятельности по развитию у школьников с умственной отсталостью социально-бытовых навыков требует усиленного внимания к предварительному анализу клинических данных по каждому ребёнку.

Такие экзогенные факторы, как травмы, инфекции, перегрузки, связанные со школьным обучением, способствуют возникновению состояний декомпенсации¹⁶. Поэтому детям с умственной отсталостью при прохождении ими психолого-медико-педагогических комиссий назначается достаточно

¹⁴ Цит. по: Замский К.Х. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времён до середины XX века. – М.: НПО «Образование», 1995.

¹⁵ Лазуренко С.Б. Коррекционно-педагогическая помощь детям с нарушением интеллектуального развития в системе комплексной реабилитации // Дефектология. 2012. №5. С. 26-33.

¹⁶ Нурлыгаянов И.Н. Представления о человеке с нарушениями интеллекта в современном российском обществе // Дефектология. 2012. № 5. С. 77-83.

большое количество рекомендаций, обеспечивающих шадящий режим организации их образовательной деятельности, а прогноз их личностного развития в целом и отдельных личностных свойств напрямую связанно с прогнозом соматического состояния и познавательного развития.

Для практической части настоящего исследования особое значение имеет теория Л.С. Выготского о первичных (ядерных) и вторичных особенностях психики.

Исходя из ключевых положений этой теории, первичным дефектом, который проявляется в виде мозговых дисфункций и нарушений умственной работоспособности является несоответствие уровня развития возрастной норме в форме олигофрении. Появлению олигофрении как психоневрологического заболевания способствует недоразвитие или/и повреждение головного мозга¹⁷.

Вторичный дефект – результат негативного влияния социального окружения на ход развития ребёнка с нарушениями психофизического развития. Если социальное окружение не компенсирует первичный дефект, а, тем боле, если оно его развивает, то происходит усиление тенденций к отклонениям в личностном развитии ребёнка¹⁸.

Применительно к теме настоящего исследования, мы можем говорить о том, что имеющийся у ребёнка дефект, препятствующий развитию у него социально-бытовых навыков естественным путём на основе восприятия и подражания, подкрепляемый акцентированием социальным окружением внимания на этом дефекте, тормозит усвоение ребёнком с интеллектуальным недоразвитием знаний и умений в области социально-бытовой ориентировки.

Более того, согласно учению Л.С. Выготского, все функции и умения ребёнка отличаются гибкостью и изменчивостью, их прогрессирование происходит в процессе обучения. Интеллект ребёнка является величиной изменчивой, которая мало зависит от воспитания и обучения, поэтому даже при недостаточной зрелости мозговых структур резервы для формирования

¹⁷ Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. С. 231-256.

¹⁸ Там же.

определённых знаний и умений имеются, вплоть до принципиальной возможности развития у олигофренов сложных видов деятельности.

Согласно теории Выготского, несмотря на то, что умственно отсталый ребёнок в значительной степени способен к культурному развитию и может вырабатывать в себе высшие психические функции, он фактически зачастую оказывается культурно недоразвитым и лишённым этих функций. Из-за своей биологической неполноценности ребенок лишен возможности своевременно усваивать культуру. Это происходит из-за плохой восприимчивости ребёнка ко всему новому и его недостаточной активности. Развитие головного мозга происходит в процессе восприятия всё новых и новых раздражителей, вызывающих реактивную деятельность коры больших полушарий, так как развитие органа совершается в процессе его функционирования.

Об этом говорил и С.Л. Рубинштейн: «зависимость между строением органа и его функциями не односторонняя; не только функция зависит от строения, но и строение от функции»¹⁹. Иначе говоря, для формирования у ребёнка с умственной отсталостью социально-бытовых навыков задача педагога состоит в создании условий для прогрессивного развития на основе потенциала ребёнка, ведь недоразвитие высших форм мышления – это вторичное наслоение, хорошо поддающееся лечебно-педагогической коррекции. Только подбором упражнений, которые доступны для освоения ребёнком-олигофреном в соответствии с его умственным развитием, и механическом их повторении, сформировать социально-бытовые навыки невозможно.

Взаимоотношения ребенка, который имеет интеллектуальную недостаточность, с негативно влияющим на его психику окружением является главной помехой для его развития. Ребёнок с умственной отсталостью обычно слаб и моторно неловок, и семья, вместо того, чтобы способствовать воспитанию у него самостоятельности, предпочитает предоставление ребёнку полного обслуживания.

¹⁹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001.

В конечном счёте, помощь ребёнку в самообслуживании приводит к тому, что родители перестают пытаться научить его самостоятельно пользоваться вещами, а чрезмерная опека и множество ограничений мешают развитию знаний, опыта, предметной деятельности, ознакомлению с физическими свойствами вещей. Отсутствие у ребенка сильной потребности в новых впечатлениях, с одной стороны, и потеря родителями надежды на возможность развития у него самостоятельности – с другой, сводят контакт между ними к удовлетворению органических потребностей: ребёнка оберегают, ему помогают, но не развивают.

С самого начала своего общения с нормально развивающимися сверстниками он выпадает из детского коллектива. Он не занимает в коллективе адекватной позиции, чаще всего ему предлагают невыгодные роли или вообще игнорируют его. Таким образом, лишение его коллективной ролевой игры не позволяет ребёнку понять смысл общественных взаимоотношений.

Хоть личность ребенка развивается в очень медленном темпе, но она, всё же, развивается и ведёт некоторую борьбу за свои социальные позиции, развивая в себе компенсаторные механизмы. Ведь когда ребёнка не принимают в коллективную игру, он начинает привлекать к себе внимание кривлянием, грубым или даже агрессивным вмешательством в игру физически более слабых детей.

Когда ребенок с умственной отсталостью, из-за негативного влияния со стороны окружающих, начинает осознавать свою малоценность, он проявляет реакцию, у него развивается целый ряд тенденций, линий поведения, установок, которые имеют невротический характер, и часто невротическая надстройка выступает в роли направляющего на все остальные синдромы детского недоразвития.

Таким образом, важно понимать, что в процессе формирования знаний и развития умений у детей с умственной отсталостью первостепенное значение имеет воздействие на вторичный дефект, коррекция которого будет

способствовать повышению уровня его культурного развития и высших психических функций.

1.2 Подходы к формированию и развитию социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью

Рассмотрение специфических черт процессуальной и результативной сторон формирования и развития социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью следует начать с того, что операционализировать само понятие «социально-бытовые навыки».

В настоящей работе под социально-бытовыми навыками будет пониматься комплекс знаний и умений, непосредственно связанный с организацией собственного поведения и общения с окружающими людьми в различных социально-бытовых ситуациях и присваиваемыми обществом человеку в качестве обязательного²⁰.

Выделяют следующие группы социально-бытовых навыков, которыми дети должны овладеть в дошкольном возрасте:

1) Дети должны уметь пользоваться навыками, которые относятся к питанию: умение накрыть стол, убрать со стола, положить еду в тарелку, налить чай, пользоваться ложкой и вилок, пить из кружки и т.д.

2) Навыки по уходу за собой: умение одеваться, умение приводить в опрятный вид одежду; дети должны уметь чистить зубы, мыть лицо, пользоваться носовым платком, расчесывать волосы, пользоваться туалетом.

3) Навыки, относящиеся к ручному труду: умение держать иглу, сделать узелок на нитке, умение постирать вещи и т.д.

4) Элементарные движения: умение вытирать ноги при входе в помещение с улицы, сесть на стул, подниматься по лестнице и т.д.

²⁰ Денискина В.З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения. – Уфа: Изд-во Филиала МГОПУ им. М.А. Шолохова в г. Уфе, 2004. – С. 2.

5) Уход за помещением: умение открыть окно, открыть дверь, вытирать пыль, подметать, мыть полы, застелить постель, включить и выключить свет.

По ходу развития двигательных навыков, накопления жизненного опыта и благодаря воспитательным воздействиям взрослого, эти умения постепенно и без особых трудностей, переходят в навыки.

К началу второго года жизни ребенок должен уметь самостоятельно кушать, пользуясь ложкой, а после трапезы должен уметь вытирать рот салфеткой.

В 1,5-2 года ребенок должен уметь снимать с себя почти все вещи, а также надевать их, должен уметь складывать большую часть одежды. Большинство детей сами умываются, вытираются.

На втором году жизни ребёнка формируются навыки культуры поведения: спокойно сидеть за столом, тихо разговаривать, когда кто-то спит, благодарить за оказанную помощь.

На третьем году жизни малыш не только более самостоятельно может одеваться, раздеваться и т.д., но и знает определённый алгоритм действий, входящих во многие процессы, приёмы их выполнения.

Дети третьего года жизни все действия выполняют быстрее. В этот период дети приучаются к взаимопомощи, способны выполнять несложные бытовые задания.

К четвертому году жизни дети, как правило, умеют правильно мыть руки (намылить кисти рук, затем смыть мыло и вытереть каждый палец), чистить зубы (вначале просто влажной щеткой, а с 4 лет – пастой), полоскать рот после обеда, пользоваться носовым платком, соблюдать правила культурного поведения за столом (пользоваться ложкой, вилкой, не проливать пищу на стол и на себя). Дети приучаются бережно обращаться с игрушками, складывать их в определенное место после игры, поддерживать чистоту и порядок.

Основой для формирования социально-бытовых навыков является восприятие. Под влиянием разнообразной деятельности ребёнка, на

протяжении всего дошкольного и младшего школьного периода, активно развивается восприятие. К разнообразной деятельности относятся: лепка, рисование, чтение книг, собирание конструктора, просмотр фильмов, спортивные занятия, прослушивание музыки, прогулки.

У здоровых детей все процессы овладения социально-бытовыми навыками происходят естественным образом, при направляющей помощи взрослого, они не требуют специально организованного обучения. Интеллект детей сохранен, а соответственно познавательные процессы, лежащие в основе формирования социально-бытовых навыков, функционируют полноценно.

Нарушения психической деятельности у детей с проблемами умственного развития, как отмечалось выше, затрудняет их ориентировку в окружающей среде и адаптацию к ней.

В научном сообществе педагоги и психологи едины в том мнении, что формирование социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью требует особого подхода, поэтому ещё в 1981 году в учебные планы коррекционных школ был введён предмет «Социально-бытовая ориентировка» как специальный вид коррекционных занятий, имеющих практическую направленность.

В обучении выделяется два направления: первое направлено на формирование у детей тех навыков, которые необходимы в повседневной жизни, в первую очередь в условиях школы-интерната; второе направлено на – овладение теми знаниями и умениями, которые потребуются детям в их самостоятельной жизни²¹.

Формирование того или иного блока социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью должно представлять собой систематизированную работу, а не эпизодические мероприятия. Целью этой системы должно быть полноценное восприятие ребёнком необходимых сведений, правильное формирование действий, приёмов, операций, затем – разнообразное их

²¹ Шимолин И.А. Вопросы социальной адаптации умственно отсталых школьников // Вестник Тамбовского университета. – 2007. – № 3. – С. 349.

закрепление и регулярное применение на практике. Таким образом, система работы должна быть направлена на получение ребёнком конкретных результатов в освоении необходимых ему в жизни социально-бытовых знаний и умений.

Важно понимать, что результаты такой работы могут быть различны у разных учеников, их осведомлённость и умелость в каждой области будет различной, а значит и для каждого ребенка необходимо разное количество времени для того, чтобы получить плодотворный результат.

Точности планирования педагогической работы способствует развернутый анализ содержания формирования навыков, а также педагогическая диагностика, т. е. целенаправленный контроль над динамикой усвоения детьми социально-бытовых навыков.

Необходимым условием успешности обучения является активная деятельность детей в процессе восприятия и усвоения материала. Активным будет считаться тот ребенок, который на занятиях будет включен в деятельность, обследует изучаемые предметы, пользуется игрушками, картинками; участвует в играх.

Важнейшим условием успешности обучения является подбор такого учебного материала, который обеспечит понимание и его осмысление детьми. Большое внимание следует уделять доступному объяснению формируемых действий, поступков, сравнению правильных и не правильных способов действий их результатов.

Основой эффективности процесса усвоения детьми с умственной отсталостью социально-бытовых навыков является их общее развитие. Средством повышения уровня развития детей с интеллектуальной недостаточностью является коррекция и компенсация недостатков его развития.

В познавательной деятельности коррекция направлена на развитие умений выделять главное в получаемой информации, анализировать происходящее, сравнивать, обобщать, связывать новый материал с усвоенным материалом ранее. Главная коррекционная задача – формирование

общетрудовых интеллектуальных умений: умения ориентироваться в условиях новой, предстоящей деятельности, анализировать ее, планировать необходимые действия, осуществлять самоконтроль.

Если ребёнок будет испытывать чувство удовлетворения при совершении положительно замотивированной деятельности, формирование умений будет результативнее. Это обеспечивается, в первую очередь, формированием отношения к этой деятельности (трудовым процессам, поведению, общению) как к важной в его жизни, лично значимой для него (для его здоровья, внешнего вида, настроения и т. д.) и, следовательно, необходимой для исполнения. При формировании положительного отношения к определённому виду деятельности следует эмоционально, контрастно выражать своё отношение к разным поступкам, поведению и взаимоотношениям людей, к разным по внешнему виду вещам (положительное, радостное – к чистым, опрятным и негативное, нетерпимое – к грязным, неухоженным).

То, как ребенок относится к деятельности, во многом, зависит от того, достигает ли он успех в этой деятельности, чувствует ли себя «умелым», находится ли при её выполнении в ситуации успеха. Поэтому формируемые у ребёнка знания, умения и навыки должны быть ему доступны²².

Опыт работы воспитателей умственно-отсталых детей в специальных школах-интернатах по формированию социально бытовых навыков можно посмотреть в методике Н.С. Холодовой. В данной методике для формирования и развития социально-бытовых навыков у умственно отсталых детей среднего и старшего школьного возраста используются такие формы обучения социально-бытовой ориентации, как предметно-практические занятия, экскурсии, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, беседы, моделирование реальных ситуаций, произведения художественной литературы²³.

В.В. Боброва предлагает для формирования и развития социально-бытовых навыков по направлению самообслуживания у дошкольников и

²² Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. – М., 1993.

²³ Холодова Н.С. Формирование социально-бытовых знаний, умений и навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью // Первое сентября. Открытый урок. – [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/642565/>

младших школьников с умственной отсталостью использовать дидактический игровой метод «Бумажная кукла», которую используют как дидактическое средство²⁴.

Опыт Республики Саха (Якутия) по формированию и закреплению социально-бытовых навыков умственно отсталых детей и подростков консолидируется в программе Т.П. Мадеевой (г. Якутск) для интернатов и специальных коррекционных общеобразовательных школ. Обучение воспитанников социально-бытовым навыкам по программе Т.П. Мадеевой производится по нескольким разделам, а именно: безопасность жизнедеятельности, жилые помещения, культура поведения и общения, одежда и обувь, ориентирование в окружающем мире, отдых и досуг (я и мое свободное время), охрана здоровья и физическое развитие, питание, природа²⁵.

Е.А. Рогожина и В.А. Иванова отмечают, что «обычно организация работы по формированию социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью реализуется в следующих формах: коррекционно-развивающие занятия, дидактические, имитирующие и сюжетные игры, беседы, тренинги, прогулки, походы, экскурсии, практические занятия, наблюдения, чтение книг, просмотр кино и видеоматериалов, общение со сверстниками и участие в конкурсах»²⁶.

По мнению современных педагогов-практиков, формирование и коррекция социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью, независимо от степени её выраженности, требует специальных психолого-педагогических методов: систематические практико-игровые упражнения по методу Т.И. Пороцкой, беседы, сюжетно-ролевые игры, ситуативно-наглядные упражнения по методу Л.П. Уфимцевой, дидактические игры, предметно-практические занятия, моделирование ситуаций по методу Н.С. Холодовой, игровой метод с использованием бумажной куклы по методу В. В. Бобровой,

²⁴ Кабанова О.И. Межпредметные связи на уроках русского языка и СБО как средство формирования социально адаптивной личности ребенка с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. – 2014. – № 10. – С. 133.

²⁵ Рогожина Е.А., Иванова В.А. Методы формирования и коррекции социально-бытовых навыков умственно отсталых детей // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 12-2. – С. 183-185.

²⁶ Там же. С. 185.

коррекционно-развивающие занятия и тренинги по методу Т.П. Мадеевой, метод агротерапии Т.К. Балдуновой и др.²⁷

В условиях вспомогательных школ и школ-интернатов в советское время использовались наглядные и трудовые методы обучения социально-бытовым навыкам, методы игры, сравнения с использованием соревновательных элементов, и эта практика остаётся общеупотребительной до сих пор²⁸.

Для развития социально-бытовых навыков в условиях воспитания детей с умственной отсталостью дома или в специальных школах, можно применять программу, разработанную Л.П. Уфимцевой и Л.М. Сафоновой. Авторы предлагают методику обучения детей с высокой и умеренной степенью умственной отсталости, имеющих низкий или средний уровень развития социально-бытовых навыков, ранее не обучаемых и слабо приспособленных к деятельности в быту и посильному домашнему труду²⁹.

В процессе формирования социально-бытовых навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью большое значение имеет отбор и сочетание различных методов и приёмов, которые определяются характером познавательного материала, дидактическими и коррекционными задачами, уровнем общего развития и социально-бытовой подготовленности детей, их возможностями³⁰.

В большинстве случаев ведущие позиции в методике формирования и развития социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью занимают игровые методы.

Таким образом, на сегодняшний день существует множество авторских подходов к формированию у детей с умственной отсталостью социально-бытовых навыков, которые существуют и применяются в форме

²⁷ Усцева Р.И., Усцева М.Н. Работа с детьми с умеренной умственной отсталостью в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида // Специальное образование: материалы X международной научной конференции 23-24 апреля 2014 г. / Под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – Т. 2. – С. 291-294.

²⁸ Пискунов А.И. История педагогики. – М.: Сфера. 2001.

²⁹ Кислякова Ю.Н. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки у детей с нарушениями развития. – М.: Владос, 2004.

³⁰ Кислякова Ю.Н. Формирование навыков социально-бытовой ориентировки у детей с нарушениями развития. – М.: Владос, 2004.

образовательных программ локального уровня с соответствующим содержательным наполнением (описываются задания, игры, упражнения и т.д.). Отбор содержания деятельности при этом осуществляется, преимущественно, по принципу технической полезности для повседневной жизни ребёнка, а предпочтение отдаётся игровым формам организации обучения.

1.3 Развивающий потенциал игры как средства развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью

Игра по праву считается деятельностью, в которой ребёнок осваивает всю систему человеческих отношений – сначала на эмоциональном уровне, а затем – на интеллектуальном.

Игра – это такая форма освоения действительности, которая предполагает активное воспроизведение и моделирование ситуаций социального взаимодействия. Она возникает только в тот период развития общества, когда ребенок ещё не может принимать непосредственного участия в системе общественного труда, но у него уже есть потребность активно входить в общественную жизнь с сопутствующими ей разнообразными общественными отношениями³¹.

Игра является ведущим видом деятельности ребёнка в период дошкольного детства. Известный советский и российский учёный, специалист в области педагогической и возрастной психологии Д.Б. Эльконин утверждал, что для дошкольника игра - это, во-первых, такая модель взаимоотношений ребёнка со взрослыми, осваивая которую у него формируется отношение к действительности, во-вторых, игра связывает ребенка с объективными источниками психического развития (элементами окружающей действительности), в-третьих, она является детерминантой наблюдаемой в

³¹ Шмаков С.А. Её величество – игра. – М., 1992

дошкольном возрасте динамики личностного развития, и, наконец, в-четвёртых, представляет для ребёнка ту внутреннюю среду, которая формирует и модифицирует его основные психические процессы³².

Игра возникла в человеческом обществе как воспитательный инструмент, связанный с общественной и трудовой деятельностью людей на генетическом уровне, и стала обязательным специфическим атрибутом детства как этапа онтогенеза. Недаром нидерландский историк культуры Йохан Хёйзинга считает, что «в один ряд с такими определениями человека, как «Homo sapiens» (человек разумный) и «Homo faber» (человек созидающий) следует поставить ещё одно - «Homo ludens» (человек играющий), поскольку оно представляет столь же существенную характеристику человека, как и у двух предыдущих»³³.

Как социально-психологический феномен игра рассматривалась Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Н. Узнадзе и другими отечественными исследователями.

Г.П. Щедровицкий, раскрывая философские аспекты сущности игры и её развивающий потенциал, подчёркивал, что «игра – это особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей: в этом плане она есть особое педагогическое творение»³⁴.

Наиболее глубоко развивающий потенциал детской игры и её значимость для социальной адаптации личности отражены в исследованиях Д.Б.Эльконина, который называл игру «арифметикой социальных отношений» и трактовал её, как одну из ведущих форм развития психических функций и способов познания ребёнком мира взрослых ... как главное средство, способствующее разрешению внутренних противоречий и готовящее ребёнка к осуществлению других видов деятельности»³⁵.

³² Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1998. С. 19-21.

³³ Хёйзинга Й. Homo Ludens. Статьи по истории культуры / Пер., сост. и вступ. ст. Д.В. Сильвестрова; коммент. Д.Э. Харитоновича. М.: Прогресс-Традиция, 1997. с. 40.

³⁴ Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Ш. Культ. Полит., 1995. С. 489.

³⁵ Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1998. С. 25.

Б.Г. Ананьев в одной из своих работ писал, что игра – это «особая форма деятельности, которая охватывает все периоды человеческой жизни, без исключений», она не является возрастной формой деятельности, предшествующей целенаправленному, специально организованному и систематическому учению³⁶.

Л.С. Выготский особое внимание уделял тому, что игра является особым видом деятельности, которая позволяет ребенку творчески переработать и произвольно комбинировать переживаемые впечатления, в соответствии с личными интересами и запросам, тем самым, строя, новую реальность и обеспечивая качественный переход от прошлого к будущему³⁷. Выготский считает, что именно то свойство игры – нести потенциал личностного развития, делает игру столь привлекательной для её участников.

А.Н. Леонтьев особое внимание уделяют игре, как ведущему виду деятельности ребёнка-дошкольника. Причем, реализация его – это ситуация, при которой психика ребенка развивается в настоящем времени и подготавливает его к переходу на качественно новую ступень развития всех психических процессов³⁸. В своих многолетних исследованиях ученый доказывает, что в игре ребёнок овладевает более широким, тем кругом действительности, который непосредственно недоступен ему. Это указывает на предназначение игры как источника развития сознания ребёнка, поведения ребёнка в направлении увеличения степени его произвольности, а также на то, что игра – это особая форма моделирования отношений между взрослыми, предусматривающая зафиксированные правила и определённые роли³⁹.

С.Л. Рубинштейн называл игру «школой жизни и практикой развития»⁴⁰, а Д.Н. Узнадзе – «генеральной формой поведения, содержание которой

³⁶ Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.: Директ-Медиа, 2008. с. 216.

³⁷ Выготский Л. С. Игра и её значение в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 32.

³⁸ Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1983. с. 194.

³⁹ Там же. С. 203.

⁴⁰ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009.

определяют, прежде всего, внутренние мотивы личности, её эмоционально-интимные побуждения, связанные с ощущениями радости и удовольствия»⁴¹.

Значимость игры для социального развития ребёнка подчёркивалась многими величайшими педагогами. Например, С.Т. Шацкий утверждал, что если ограничивать ребёнка в играх, то это может губительным образом отразиться на его природе и социализации, и, что отсутствие возможностей для удовлетворения потребности в игре может приводить даже к тому, что ребёнок станет преступником. П.П. Блонский считал, что лишая ребёнка игры, он автоматически лишается возможности активно накапливать социальный опыт. Ведущий исследователь игры С.А. Шмаков считает, что игра является ключевым показателем нормальности протекания детства, как возрастного этапа, а игровая практика для ребёнка – главный источник его творческого, социального и познавательного развития⁴².

С точки зрения Р.И. Жуковской, Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, игра есть особая сфера человеческой активности, включение в которую своей целью ставит получение удовольствия от удовлетворения играющим физических и духовных сил⁴³.

О.С. Газман отмечает, что «игра всегда выступает одновременно как бы в двух временных измерениях: в настоящем и в будущем. С одной стороны, она дарит сиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей ребенка, с другой, – всегда направлена в будущее, так как в ней моделируются какие-то жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, состояния, умения, навыки, способности, необходимые личности ребенка для выполнения им социальных, профессиональных, творческих функций, а также физической закалки развивающегося организма»⁴⁴.

Первые игры с правилами, как известно, были созданы народом. Народные игры знакомят детей с национальными традициями, культурой

⁴¹ Узнадзе Д.Н. Общая психология / Пер. с груз. Е.Ш. Чомахидзе; отв. ред. И.В. Имедадзе. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. С. 242.

⁴² Шмаков С.А. Её величество – игра. М., 1992. С. 37.

⁴³ Цит. по: Ворожцова О. А. Музыка и игра в детской психотерапии. М., 2004. С. 43.

⁴⁴ Газман О.С., Харитоновна Н.Е. В школу – с игрой: книга для учителя. М., 1991. С. 9.

своего народа, а соответственно они учат детей овладевать силой, ловкостью, расширяя кругозор и помогая успешнее социализироваться ребенку. Главной особенностью народной игры считается её коллективное взаимодействие участников друг с другом, которое незаметно учит детей доброжелательно относиться и уважать интересы других участников игры, посредством соблюдения правил. Классикой народной педагогики стали такие дидактические игры, как «Сорока-белобока», «Гули-гули», «Ладушки», «Фанты», «Барыня» и многие другие. Из поколения в поколение передаются дидактические игрушки, созданные народом для развития речи, воли, внимания, точности и координации движений, формирования представлений о цвете, форме, величине (матрешка, пирамидка, башенки, бирюльки и др.) – всего того, что развивает интеллект ребёнка в целом и становится основой для развития социально-бытовых навыков⁴⁵.

Немаловажная роль в дидактических играх принадлежит игровому действию. Игровое действие – активность детей, проявленная в достижениях игровых целей. Например, для того, чтобы выиграть соревнование необходимо быстрее всех собрать матрешку или разобрать башенку.⁴⁶

Игровое действие представляет большой интерес для детей, ведь их привлекает процесс игры, а, начиная с 5 лет, детей интересует её результат. Если игровое действие уже освоено в многократно проведенных играх, то его можно разнообразить или усложнить, внося новые предметы или дополнительные задачи⁴⁷.

В дидактической игре ребёнка занимает и увлекает детей, прежде всего, игровое действие, которой стимулирует детскую активность и вызывает у детей чувство удовлетворения. Дидактическая задача, завуалированная в игровую форму, решается ребенком более успешно, так как его внимание направлено на

⁴⁵ Малофеев Н. Н. Реабилитация средствами образования должна начинаться с первых месяцев жизни ребенка – [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ise.iip.net>

⁴⁶ Медникова Л.С., Толстикова О.Н. Специфика формирования мотивации учебной деятельности младших умственно отсталых школьников // Специальное образование. – 2014. – № 10. – С. 36.

⁴⁷ Толстикова О.Н. Задачи и организация коррекционно-развивающей работы по формированию мотивации учебной деятельности у умственно отсталых школьников // Специальное образование. – 2012. – № 3 (27). – С. 77.

развертывание игрового действия и выполнение правил игры. Ребёнок выполняет дидактическую задачу сам того не замечая, без какого либо напряжения, просто играя. Благодаря наличию игровых действий, дидактические игры, применяемые на занятиях, делают обучение занимательным, эмоциональным и интересным, они помогают повысить произвольное внимание детей, создают предпосылки к более эффективному овладению знаниями, умениями и навыками⁴⁸.

Игры дают детям очень важный навык совместной работы. Отличительной особенностью игровой деятельности является её добровольность и высокая активность контактной зависимости участников. Но, вместе с тем, дидактическая игра – едва ли не единственный вид деятельности, направленный на развитие не отдельных способностей (к искусству или технике), а способность к определённой деятельности в целом⁴⁹.

Сколько бы игра ни повторялась, для всех играющих она проходит как бы впервые, так как представляет совершенно новые препятствия. В особенности – для детей с умственной отсталостью, для которых малейшее изменение условий деятельности становится новой ситуацией. Их преодоление воспринимается как личный успех, победа и даже некоторое открытие: открытие себя, своих возможностей. Вот почему игра всегда сопровождается ожиданием и переживанием радости: «Я могу!». В трёхступенчатой мотивации игры – «хочу!» – «надо!» – «могу!» - заключён, очевидно, основной механизм её влияния на ребенка, секрет формирования заинтересованности в игре⁵⁰.

Анализ работ этих, и многих других авторов позволяет нам сделать вывод о том, что игра – это развивающая среда для ребёнка дошкольного возраста, являющейся необходимым средством развития ребёнка (в первую очередь, социального). Детская игра имеет историческую и социальную природу. Источником развития детской игры является окружающая его социальная среда, система человеческих отношений и деятельностей, в которую

⁴⁸ Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. – М.: Просвещение. 1976. – С. 12.

⁴⁹ Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение. 1976. – С. 322.

⁵⁰ Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. – М.: Просвещение. 1991. – С. 107.

«погружен» ребенок. Игра, так или иначе, но всегда в доступной и интересной форме моделируют саму жизнь. Естественно, в каждую эпоху, в каждый период развития общества, дети отражают жизнь в играх по-своему.

Сегодня, научно-технический процесс, гуманизация воспитания и обучения поставили на первое место задачу развития личностного и социального потенциала каждого ребёнка, независимо от его способностей и возможностей, игра должна стать одним из средств решения этой задачи.

В этой связи исключительную важность приобретают новые тенденции в развитии педагогической мысли об игре. Одной из таких тенденций является утверждение многих современных учёных о том, что игру следует рассматривать как обладающие высокой потенциальной эффективностью метод и средство обучения и воспитания в любом возрасте, а не только в дошкольном детстве, когда игра является ведущим видом деятельности⁵¹.

Применительно же к вопросу об обучении и воспитании детей с отставанием в интеллектуальном развитии, игру следует рассматривать и как основное средство организации образовательной деятельности и развития личности ребёнка, позволяющее удовлетворить его особые образовательные потребности⁵², и как самостоятельную деятельность, позволяющую решать задачи их развития. Задачи состоят в необходимости формировать основы и развивать навыки реализации полноценной игровой деятельности, что для умственно отсталых детей представляет немалые трудности⁵³.

В жизни детей с умственной отсталостью игра занимает важное место. Потребность в игре возникает у детей позже, чем у нормальных детей, и задерживается на более длительное время. Это придаёт игровой деятельности важнейшее значение для коррекционной работы.

⁵¹ Жданова Л.У., Кульгарина Л.Р. Роль игровой деятельности младших школьников в формировании коммуникативных умений // Science Time. 2015. № 5 (17). С. 174-175; Головнева Н.А., Перепелицина Т.И. Теоретический анализ функций игры как средства воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4.

⁵² Пачурин Г.В. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья / Г.В. Пачурин, С.М. Шевченко, Т.А. Горшкова, М.В. Романова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 8-3. С. 146-162.

⁵³ Тарабрина И.В. Организация коррекционно-развивающей и воспитательной работы по формированию игровой деятельности у детей с умственным отставанием // Вестник АГУ. 2015. № 2 (159). С. 78.

Известным специалистом в сфере обучения детей с умственной отсталостью Л.Б. Баряевой установлено, что самым действенным средством коррекции психофизического развития детей с интеллектуальной недостаточностью является игра, которая особым образом организует взаимодействие ребёнка со взрослыми и сверстниками, стимулирует развитие познавательных процессов, эмоционально-волевой и коммуникативной сфер, модифицирует поведенческие реакции, и происходит всё это посредством формирования определённых игровых умений и навыков⁵⁴.

По общему мнению специалистов, изучавших педагогические условия обучения и воспитания детей с умственной отсталостью, мощным развивающим ресурсом обладают сюжетно-ролевые игры.

Е.И. Поливанова в справочной статье об игре, написанной ею для психолого-психиатрического словарного издания, отмечает: «Сюжетно-ролевая игра в развёрнутом виде представляет собой деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними; она выступает как деятельность, в которой происходит ориентация ребёнка в самых общих смыслах человеческой деятельности. Роль в игре позволяет соединить две стороны деятельности: аффективно-мотивационную и операционально-техническую. Содержанием сюжетно-ролевой игры являются отношения между людьми, осуществляемые через взаимное манипулирование с предметами. В сюжете такой игры воспроизводится какая-либо форма деятельности взрослых. Сюжеты очень разнообразны и изменяются в зависимости от конкретных условий жизни ребёнка и расширения его кругозора. Всеми психологами подчёркивается огромное значение этого типа игры для психического развития ребёнка»⁵⁵.

Накопив солидный опыт работы по адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям школы, С.А. Завражин и Л.К. Фортова

⁵⁴ Баряева Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: учебно-методическое пособие / Л.Б. Баряева, А. Зарин. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена: Изд-во «Союз». С. 7.

⁵⁵ Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под общей ред. С.Ю. Циркина. СПб.: Питер, 2001. С. 527.

пишут о том, что если дети с ограниченными возможностями в интеллектуальном развитии, участвуют в совместных сюжетно-ролевых играх, то они постепенно научаются ориентировке во взаимоотношениях людей. Это, безусловно, свидетельствует о решающем значении игры для социального развития умственно отсталого ребёнка⁵⁶.

Таким образом, эмпирическая часть нашего исследования будет учитывать тезис, сформулированный специалистами-практиками, разрабатывающими методические рекомендации для работы с умственно отсталыми школьниками: «Более доступными для детей с умственной отсталостью являются сюжетно-ролевые игры бытовой тематики. Эти игры уточняют представления детей о предметах быта и их предназначения, способствуют формированию навыков самообслуживания, пробуждают интерес к бытовому труду людей. Содержание бытовых игр даёт возможность детям овладеть элементарными моральными отношениями заботы, внимания и взаимопомощи. В этих играх формируется двигательный опыт детей, их речь, создаются предпосылки для развития самостоятельности, чего в условиях собственно учебной деятельности достигнуть бывает затруднительно, а чаще всего – невозможно»⁵⁷.

Существенное значение для отбора содержания формирующего эксперимента имеют исследования Е. О. Смирновой⁵⁸, которая развила тезис Л.С.Выготского и применила его к детской игре. Идея этого перехода заключается в «переходе внешнего во внутреннее». Или, по-другому, любая психическая функция, в нашем случае действие, навык, существует вначале во внешнем плане, т.е. как бы в системе взаимоотношений «взрослый-ребенок» или «ребенок-ребенок», а потом интериоризируется, т.е. переходит во «внутренний план», становится уже неотъемлемой частью ребенка. То есть

⁵⁶ Завражин С.А. Адаптация детей с ограниченными возможностями: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / С.А. Завражин, Л.К. Фортова. М.: Академический проект: Трикта, 2005. С. 42.

⁵⁷ Коррекционная работа во вспомогательной школе: методические рекомендации / под ред. Л. П. Митюрина / Челябинский областной институт усовершенствования учителей. Челябинск, 1992. С. 11.

⁵⁸ Организация предметно-игрового пространства в детском саду / Под ред. Е.О.Смирновой. М.: АРКТИ, 2012.

вначале некое умение он как бы демонстрирует, проигрывает в игре с другими, а потом, это становится его собственным «достоянием», и он это использует не только в игре, починаясь правилам, но и в жизни.

По мнению О.Е. Смирновой, на сегодняшний день практика применения игр в целях разностороннего развития детей сопряжена с проблемой недостаточного стимулирования детской активности, являющейся движущей силой развития ребёнка. Она считает, что детская игра перестала быть игрой, она подменяется игровыми формами обучения на занятиях. Главное отличие игры от игровой формы обучения состоит в том, что именно в игре дети проявляют инициативу и самостоятельность, а при замене игры игровыми формами обучения происходит вытеснение инициативных форм деятельности. Для нас этот момент чрезвычайно важен в силу того, что в своей работе мы ориентируемся на коррекцию вторичного дефекта, что требует принципиального изменения среды развития ребёнка с умственной отсталостью.

Другими словами, для развития ребёнка с умственной отсталостью нам необходимо будет не просто подобрать комплекс игр, объединённых общей целью способствовать формированию социально-бытовых навыков, а создать предметно-пространственную игровую среду, которая будет содействовать решению поставленной развивающей задачи.

Подводя итог обзору мнений учёных о коррекционно-развивающем потенциале игры, мы приходим к выводу о том, что мощный развивающий эффект, который продуцирует вовлечение ребёнка в игровую деятельность, обусловлен такими свойствами игры, как её природосообразность (для ребёнка игра естественна), возможность в естественных условиях осваивать различные формы и нормы взаимодействия с окружающей действительностью и разными категориями людей, возможность реализовывать нормальную потребность в активности, возможность проявлять инициативу.

Применительно к теме настоящего исследования, следует заметить, что формирование и развитие всякого навыка, в том числе социально-бытового, происходит в процессе обучения.

Традиционный подход к обучению детей с умственной отсталостью социально-бытовой ориентировке заключается в использовании на каждом занятии материалов с предыдущего урока, подвергая их смысловой группировке и обогащая наглядностью. По нашему мнению, обучающие программы, выстраиваемые по принципу многократного повторения способствуют, скорее, закреплению дефекта, нежели его коррекции, в то время как игровые программы, благодаря появлению нового, игрового мотива, создают ситуацию, при которой нужные навыки развиваются, благодаря появлению у ребёнка с умственной отсталостью интереса, а, вслед за ним, и произвольности в освоении способов деятельности, демонстрируемых в игре.

Дидактические игры являются особенно значимыми, ведь они являются обучающими играми, которые организуются взрослыми для обучения и воспитания детей так, чтобы для играющих воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступало открыто, а реализовывалось через игровую задачу, игровые действия, игровые правила⁵⁹.

Как отмечал А.Н. Леонтьев, «дидактические игры относятся к «рубежным играм», который подготавливают переход от игровой деятельности к неигровой действительности. Дидактическая игра, как форма обучения детей, содержит в себе учебное (познавательное) и игровое (занимательное) начало. Педагог в одно и то же время находится в позициях учителя и участника игры, он учит и играет, а дети, играя, учатся. Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собою основу обучения»⁶⁰.

Дидактическая задача, являющаяся целью обучающего и воспитательного воздействия, является элементом дидактической игры. Наличие дидактической

⁵⁹ Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида: в 2 ч, ч. 2. – М.: ВЛАДОС, 2009.

⁶⁰ Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1983. – С. 116-117.

задачи говорит о направленности обучающего содержания на процессы познавательной деятельности детей. В скрытой форме взрослый ставит задачу, например, научить детей различать и правильно называть предметы одежды в игре «Кукла Катя идёт на прогулку». Только тогда, когда ребенок научится различать предметы одежды, он сможет объяснить, какой предмет одежды его интересует в определенный момент. Причём, пользуясь одной и той же игрой в разный возрастной период, взрослый может планировать разные обучающие задачи. Чем старше ребёнок, тем сложнее задача. Игровая задача часто заложена в названии игры: «Найди по описанию», «Скажи наоборот» и т.п.⁶¹

Решая игровые задачи, ребёнок приоткрывает занавес мира взрослых и благодаря этому получает знания и умения. В игре его привлекает не обучающая задача, а возможность выполнить игровые действия, добиться результата, выиграть⁶².

Большая роль в дидактической игре принадлежит правилам. Они определяют действия каждого ребенка, указывают путь к достижению цели. Благодаря соблюдению правил у детей воспитывается умение сдерживаться, управлять своим поведением, что помогает развивать у них способность торможения (особенно актуально в младшем дошкольном возрасте). В правилах игры чаще всего сочетаются обучающий, организационный, формирующий характеры, что помогает раскрывать перед детьми, что и как нужно делать, соотнося эти правила с игровыми действиями, раскрывая способ их действий. Правила организуют познавательную деятельность детей: что-то самостоятельно рассмотреть, подумать, сравнить, найти решения поставленной игровой задачи⁶³.

Правила должны быть направлены на воспитание таких игровых взаимоотношений между детьми, которое будет развивать доброе отношение

⁶¹ Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагога-дефектолога. – М.: Владос, 2016.

⁶² Рышкова Л.М. Реабилитационные возможности игры в работе социального педагога с детьми с особыми образовательными потребностями // Специальное образование: материалы X международной научной конференции 23-24 апреля 2014 г. / Под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – Т. 2. – С. 258.

⁶³ Там же. С. 260.

друг к другу. Соблюдая правила в ходе игры ребенку приходится проявлять усилия, ведь ему нужно учиться новым способам общения в игре и вне игры. Правила в игре способствуют формированию не только знаний, но и разнообразных чувств, накоплению добрых эмоций и усвоению традиций⁶⁴.

Из этого следует, что основными направлениями педагогического руководства дидактической игрой являются вовлечение детей в игру, использование особых приёмов, побуждающих желание играть («хочу играть!»), помощь в осуществлении действий по правилам и решении игровых задач («так надо!»), развитии личности ребёнка в процессе игры и формированию у него адекватной самооценки («могу!»).

Эти направления педагогического руководства дидактической игрой общие для организации игровой деятельности и детей с нормальным развитием, и детей с интеллектуальной недостаточностью. Однако в отношении детей с умственной отсталостью все они будут реализовываться гораздо более интенсивно, а положительные результаты специально организованной деятельности по формированию социально-бытовых навыков школьников с умственной отсталостью с применением дидактических игр, совершенно очевидно, будут проявляться не так быстро и явно, как у детей с сохранным интеллектом.

Подводя итог всему вышеизложенному, мы можем сформулировать вывод о том, что игра представляет собой исключительное по своей потенциальной продуктивности средство социального развития умственно отсталых детей, ведь деятельность детей в условиях игровой ситуации может приобретать личностный смысл, тем самым, становясь более эффективным средством формирования личности; именно игровые ситуации предоставляют большие возможности для обучения детей различным видам социальной деятельности, ведь они продуцируют произвольное познание ребёнком окружающей действительности, основанное на интересе и желании.

⁶⁴ Там же.

2 Педагогический эксперимент по развитию социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью в игре

2.1 Исследование сформированности социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью

Для изучения сформированности социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью, как правило, используется метод наблюдения за повседневной жизнью.

Именно наблюдения за повседневной жизнью детей были положены в основу методики обследования социально-бытовых навыков, которые являются доступными для усвоения детьми с умственной отсталостью, разработанной Г.Г. Зак.

Методика состоит из трёх блоков.

Первый блок – изучение знаний детей о себе и о предметах окружающего мира.

Осуществляется путём оценки возможности ребёнка соотносить предметы ближайшего окружения с их названиями, выявление знаний по определённым темам.

Детям предлагаются следующие задания (таблица 1).

Таблица 1 – Задания первого блока методики

Тема	Предъявляемое задание
Части тела	Покажи, где руки, ноги, пальчики, нос, рот, уши, глаза (показать различные части тела).
Одежда и обувь	Покажи, где футболка, брюки, ботинки, сандалии (показать различные виды одежды)
Посуда	Покажи, где чашка, ложка, тарелка, салфетка (показать различные столовые приборы)
Мебель	Покажи, где стол, стул, шкаф (показать мебель)
Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей	Покажи, где мыло, полотенце, унитаз.

К критериям оценивания относятся: соотносит/не соотносит предметы ближайшего окружения с их названиями;

Отметим, что авторский вариант методики не предполагает количественного оценивания результатов выполнения детьми этого блока заданий, поэтому, в целях достижения единообразия оценки результатов собственного диагностического обследования, мы ввели количественные оценки: соотношение каждого предмета с названием оценивается в 1 балл, отсутствие соотношения предметов с их названиями оценивается в 0 баллов каждый.

Общее количество предъявляемых заданий – 21, соответственно, каждый ребёнок может набрать от 0 до 21 балла за выполнение диагностических проб этого блока.

Второй блок – изучение развития двигательной сферы (мелкой моторики).

Для изучения двигательной сферы (мелкой моторики) обследуются умения детей застёгивать и расстёгивать «липучки», молнии, пуговицы.

Ребёнку предлагается на специальном полотне застегнуть и расстегнуть сначала «липучки», потом молнии, затем пуговицы. Полотно лежит перед ребёнком на столе. В ходе выполнения заданий оценивается уровень развития двигательной сферы (мелкой моторики) с учётом следующих оснований для анализа:

- понимание инструкции и выполнение задания в соответствии с инструкцией;

- уровень самостоятельности выполнения задания (самостоятельно или с помощью педагога, после демонстрации или в ходе подражания, выполнение «рука в руке»);

- владение двигательным навыком.

- Выполнение заданий оценивается по трёхбалльной шкале:

0 – ребёнок инструкции не понимает, в задании не ориентируется, самостоятельно задание не выполняет, двигательный навык не сформирован;

1 – ребёнок инструкцию понимает, ориентируется в задании, но не достигает цели (двигательный навык не сформирован, однако ребёнок знает о предназначении предметов), или двигательные навыки слабо сформированы, ребенок выполняет действия только с помощью взрослого («рука в руке»);

2 – ребёнок инструкцию понимает, ориентируется в задании, задание выполняет самостоятельно, без помощи взрослого, владеет двигательными навыками.

Третий блок – изучение сформированности социально-бытовых навыков.

Здесь используется метод наблюдения за повседневной жизнью с фиксированием данных о владении детьми доступными для них простейшими социально-бытовыми действиями.

Оцениваются три группы навыков (таблица 2):

Таблица 2 – Социально-бытовые навыки, наблюдаемые в повседневной жизни ребёнка

Группы социально-бытовых навыков	Перечень фиксируемых социально-бытовых навыков
1) Навыки приёма пищи	– есть за стол
	– пользоваться ложкой
	– пользоваться чашкой
	– вытирать рот салфеткой
	– убирать за собой посуду и задвигать стул
2) Навыки удовлетворения естественных потребностей	– проситься в туалет
	– сидеть на унитазе
	– ходить в унитаз
	– открывать кран с водой
	– брать мыло и намыливать руки, и тереть их друг о друга
	– смывать мыло
	– закрывать кран
– вытирать руки полотенцем	

Окончание таблицы 2

Навыки пользования одеждой и обувью	–	надевать брюки
	–	надевать футболку
	–	надевать куртку
	–	застёгивать молнию на куртке
	–	надевать ботинки
	–	снимать брюки
	–	снимать футболку
	–	снимать куртку
	–	расстегивать молнию на куртке
	–	снимать ботинки
	–	убирать одежду в шкаф (вешать на стульчик)

Выполнение каждого задания оценивается в баллах:

0 баллов – навык отсутствует, все действия выполняются взрослым;

1 балл – навык отсутствует, но при этом ребёнок сотрудничает со взрослым или пытается с ним сотрудничать для демонстрации того или иного умения, т. е. выполняет действия, незначительно облегчающие уход за ним. Например, при кормлении сам открывает рот или пытается его открыть, пытается взять в руки ложку; при одевании просовывает или пытается просунуть руки в рукава;

2 балла – ребёнок сотрудничает со взрослым, реализация навыка проходит в партнёрстве со взрослым, осуществляется «рука в руку» с ребёнком, сопровождается пошаговой инструкцией или комментарием к действию;

3 балла – выполнение навыка при незначительной помощи взрослого (например, педагог начинает действие вместе с ребёнком, а продолжает и заканчивает его ребёнок самостоятельно при контроле взрослого, или, к примеру, ребёнок надевает одежду, а взрослый её поправляет);

4 балла – навык у ребёнка сформирован, но пользуется им ребёнок в зависимости от ситуации, т.е. ему нужны постоянные указания, где и как использовать тот или иной навык;

5 баллов – навык сформирован до уровня самостоятельного его выполнения без напоминания в любой ситуации.

После получения данных по всем трём блокам осуществляется дифференциация детей по уровням сформированности социально-бытовых навыков:

1 уровень – социально-бытовые навыки полностью сформированы. Дети самостоятельно выполняют все операции по блокам «навыков приёма пищи», «навыков удовлетворения естественных потребностей», «навыков пользования одеждой и обувью».

2 уровень – социально-бытовые навыки частично сформированы. Дети выполняют все действия самостоятельно, но нуждаются в напоминании и подсказке со стороны взрослых при выполнении отдельных операций (например, намылить руки, вытереть насухо руки полотенцем, убрать в шкафчик одежду, промокнуть рот салфеткой и т.д.).

3 уровень – социально-бытовые навыки находятся в стадии формирования, реализация навыка происходит при незначительной помощи взрослого (например, педагог начинает действие вместе с ребёнком, а продолжает и заканчивает его ребёнок самостоятельно при контроле взрослого). Дети, у которых формирование навыков находится на этом уровне, могут самостоятельно выполнять некоторые операции (снимать или надевать отдельные части одежды, использовать столовые приборы), но при этом отмечается неаккуратность в выполнении действия (во время еды ребенок может испачкать рот и одежду, во время испражнения – намочить бельё).

4 уровень – социально-бытовые навыки формируются. Дети нуждаются в значительной помощи взрослого, сотрудничают со взрослым, реализация навыка проходит в партнёрстве со взрослым, осуществляется «рука в руку» с ребёнком, сопровождается пошаговой инструкцией или комментарием к действию. Также в эту группу входят дети, которые при осуществлении того или иного навыка пытаются помочь взрослому (например, снять или надеть отдельные части одежды, прилагают усилия, чтобы держать столовые приборы, сидят на унитазах, если на него посадят, и т.д.).

5 уровень – социально-бытовые навыки отсутствуют. В эту группу входят как дети, которые при выполнении навыка со взрослым не сотрудничают, не понимают цели задания, могут вести себя неадекватно по отношению к нему, так и дети, которые пытаются сотрудничать со взрослым при выполнении того или иного навыка, т.е. выполняют действия, незначительно облегчающие уход за собой. Например, при кормлении ребёнок сам открывает рот или пытается его открыть, пытается взять в руки ложку; при одевании просовывает или пытается просунуть руки в рукава. Все дети данной группы полностью зависят от посторонней помощи, самостоятельно никаких действий выполнить не могут.

В исследовании приняли участие 10 детей, воспитывающихся в Краевом государственном бюджетном учреждении социального обслуживания «Психоневрологический интернат для детей «Подсолнух»».

Все участники исследования обучаются по адаптированным программам для третьего класса и имеют установленный диагноз F 70 (умственная отсталость лёгкой степени).

Рассмотрим результаты первичного обследования социально-бытовых навыков у данной категории детей.

Таблица 3 – Результаты выполнения заданий первого блока

Испытуемый	Количество набранных баллов по темам				
	Части тела	Одежда и обувь	Посуда	Мебель	Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей
Алена А.	4	3	3	3	3
Полина С.	3	3	3	3	3
Виктор С.	3	3	3	3	3
Вадим П.	4	3	3	3	3
Матвей П.	4	3	3	3	3
Марина К.	3	3	3	3	3
Мария Ч.	3	3	3	3	3
Ольга Р.	4	3	3	3	3
Олег Д.	5	3	3	3	3
Эмма С.	4	3	3	3	3

Распределение суммарных значений по выполняемой группе заданий представлено на рисунке 1:

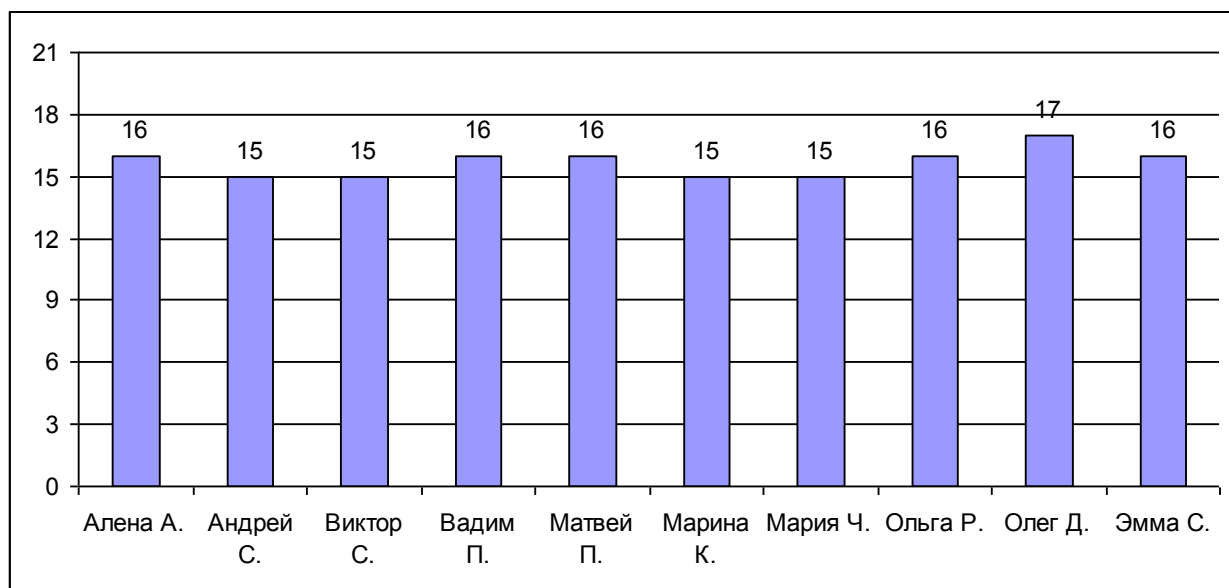


Рисунок 1 – Распределение суммарных значений по первому блоку диагностических заданий

Как видим, суммарные значения у всех детей выше среднего, что свидетельствует о достаточно хорошей сформированности способности соотносить предметы с их наименованиями.

Вместе с тем, ни один из участников исследования не смог набрать максимального количества баллов, у каждого были ошибки.

Типичные, свойственные абсолютному большинству детей, ошибки при выполнении заданий на соотнесение частей тела с их названиями:

- при предъявлении задания на показ пальцев показывают руку;
- при предъявлении задания на показ рта показывают язык, сильно высунув его изо рта.

Часть детей не может показать уши.

Некоторые не отреагировали на просьбу показать глаза (по-видимому, у таких детей происходит своеобразный сбой в восприятии и переработке информации – они не могут понять, как показать то, чем смотришь).

При предъявлении заданий на соотнесение предметов одежды с их названиями все, без исключения, дети допустили ошибку, связанную с недостаточной дифференцированностью предметов обуви: вместо того, чтобы показать ботинки, указывают на сандалии, и наоборот.

Ещё одна общая ошибка обнаружилась при выполнении задания на соотнесение предметов посуды с их названиями: не дифференцированы понятия «чашка» и «тарелка», детьми они используются как взаимозаменяемые.

Абсолютная правильность всех ответов сопровождала процесс выполнения участниками исследования заданий на соотнесение предметов мебели и предметов, необходимых для удовлетворения естественных потребностей, с их названиями.

В процессе выполнения заданий второго блока обнаружилась недостаточная сформированность у всей выборки навыка застёгивания и расстёгивания молний и пуговиц.

Дети знают предназначение пуговиц и молний, понимают, чего от них требуют, однако двигательные их навыки сформированы слабо: при застегивании и расстегивании молнии необходима помощь взрослого по соединению и разъединению самого механизма, соединяющего две части молнии; в процессе застёгивания и расстёгивания пуговиц наблюдается недостаточная сформированность навыка полного продевания пуговицы в петлю во время застёгивания и полного вытаскивания пуговицы из петли во время расстёгивания.

С этими заданиями дети справляются при помощи взрослого.

О том, насколько сформированы собственно социально-бытовые навыки, можно судить по данным, отображённым в таблице 2.4.

Отметим, что в таблице 2.4 данные первичной диагностики социально-бытовых навыков отображены в обобщённом виде, предполагающем объединение навыков одного порядка (например, навык «пользоваться столовыми приборами» - это совокупность навыков «пользоваться ложкой» и

«пользоваться чашкой») с присвоением суммарного количественного значения (баллы, полученные ребёнком за каждый навык одного порядка суммируются и заносятся в соответствующее поле таблицы).

Подробная детализация результатов выполнения заданий третьего блока представлена в таблице А.1 в Приложении А.

Таблица 4 – Результаты выполнения заданий третьего блока (в обобщённом виде)

Группы СБН	Фиксируемые социально-бытовые навыки	Индивидуальные результаты в баллах									
		Алена А.	Андрей С.	Виктор С.	Вадим П.	Матвей П.	Марина К.	Мария Ч.	Ольга Р.	Олег Д.	Эмма С.
Навыки приёма пищи	сесть за стол	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5
	навыки пользования столовыми приборами	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	вытирать рот салфеткой	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	убирать за собой посуду и задвигать стул	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Навыки удовлетворения естественных потребностей	навыки пользования туалетом	15	14	15	15	14	15	14	15	15	15
	навыки мытья рук	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Навыки пользования одеждой и обувью	навыки одевания и обувания	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
	навыки раздевания и разувания	22	21	22	22	22	21	21	21	22	22
	убирать одежду в шкаф (вешать на стульчик)	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4

Что касается социально-бытовых навыков, то часть их сформирована у обследуемых детей в полном объёме. Это такие навыки, как пользование

чашкой и ложкой, пользование унитазом, надевание и снятие брюк, куртки, ботинок.

У третьей части детей отмечается необходимость в постоянном напоминании им о том, когда и как нужно садиться за стол, им же требуется напоминать о том, что нужно проситься в туалет.

У 60 % детей имеется необходимость в незначительной помощи взрослого в процессе снятия футболки, остальным 40 % требуется более значительная помощь взрослого при выполнении этого действия, так как самостоятельно они его выполнить аккуратно не могут.

Аналогичным образом складывается ситуация вокруг действия по уборки вещей в шкаф.

Надевая футболку, абсолютное большинство детей делает это небрежно, часто – ошибочно (надевают задом – наперёд, наизнанку), но при помощи взрослого, в конечном счёте, справляются.

Несформированность моторного навыка застёгивания и расстёгивания молнии приводит к тому, что все дети затрудняются в самостоятельном выполнении этого действия в повседневной жизни, им необходима направляющая и корректирующая помощь со стороны взрослого.

Для того чтобы дети мыли руки и делали это правильно, а после мытья рук вытирали их полотенцем и закрывали краны, необходимы постоянные напоминания взрослого.

То же самое относится к вытиранию рта салфеткой во время и после приёма пищи, а также к уборке посуды со стола и задвиганию стула под стол.

После получения данных по всем трём блокам была проведена дифференциация детей по уровням сформированности социально-бытовых навыков. Их доленое распределение представлено на рисунке 2

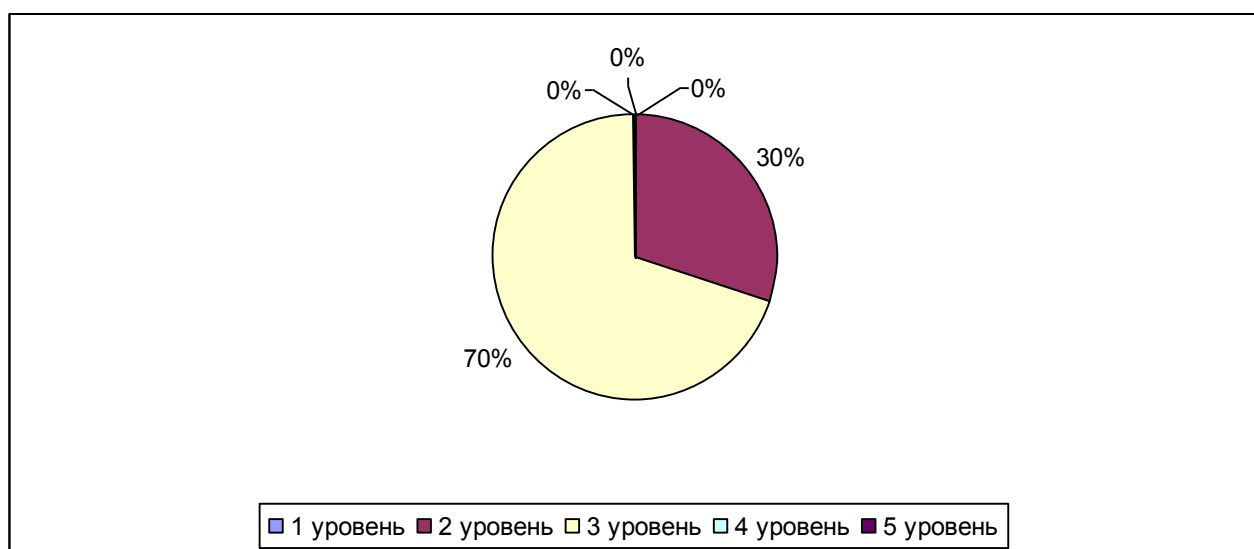


Рисунок 2 – Долевое распределение детей по уровням сформированности социально-бытовых навыков на этапе констатирующего эксперимента

Большинство детей продемонстрировали третий уровень сформированности социально-бытовых навыков, который указывает на то, что эти навыки – в стадии формирования; реализация навыка происходит при незначительной помощи взрослого (например, педагог начинает действие вместе с ребёнком, а продолжает и заканчивает его ребёнок самостоятельно при контроле взрослого). Дети, у которых формирование навыков находится на этом уровне, могут самостоятельно выполнять некоторые операции (снимать или надевать отдельные части одежды, использовать столовые приборы), но при этом отмечается неаккуратность в выполнении действия (во время еды ребёнок может испачкать рот и одежду, во время испражнения – намочить бельё).

Остальные участники исследования – это представители второго уровня, социально-бытовые навыки которых частично сформированы. Дети выполняют все действия самостоятельно, но нуждаются в напоминании и подсказке со стороны взрослых при выполнении отдельных операций (например, намылить руки, вытереть насухо руки полотенцем, убрать в шкафчик одежду, промокнуть рот салфеткой и т.д.).

При наличии показателей полной сформированности отдельных навыков, по всей совокупности регистрируемых показателей ни один ребёнок не смог выйти на первый уровень.

Вместе с тем, следует отметить, что в группе не оказалось ни одного ребёнка с четвёртым и пятым уровнями сформированности социально-бытовых навыков, что, по большей части, обусловлено лёгкой степенью умственной отсталости.

В то же время важно понимать, что для как можно более успешной социальной адаптации обследованных детей необходимо более интенсивно, с применением потенциально эффективных методов, осуществлять работу по развитию у них тех социально-бытовых навыков, которые на момент проведения первичной диагностики оказались сформированными недостаточно.

2.2 Разработка игрового компонента к общеобразовательной программе развития социально-бытовых навыков для младших школьников с умственной отсталостью

В теоретической части настоящего исследования указывалось, что в специализированных школах и школах-интернатах для детей с умственной отсталостью формирование и развитие у обучающихся социально-бытовых навыков осуществляется по двум направлениям: в процессе повседневной жизнедеятельности школьников и в ходе освоения ими общеобразовательной программы «Социально-бытовая ориентировка».

Целью нашего формирующего эксперимента является обогащение содержания программы «Социально-бытовая ориентировка» игровым компонентом.

Проанализировав учебно-методическую литературу по теме исследования, мы обнаружили в опыте педагогов-практиков различные

варианты применения игровых способов развития у детей с умственной отсталостью социально-бытовых навыков.

Обобщив и систематизировав имеющиеся материалы, мы выстроили следующую структуру игрового компонента образовательной программы «Социально-бытовая ориентировка» (рисунок 3):

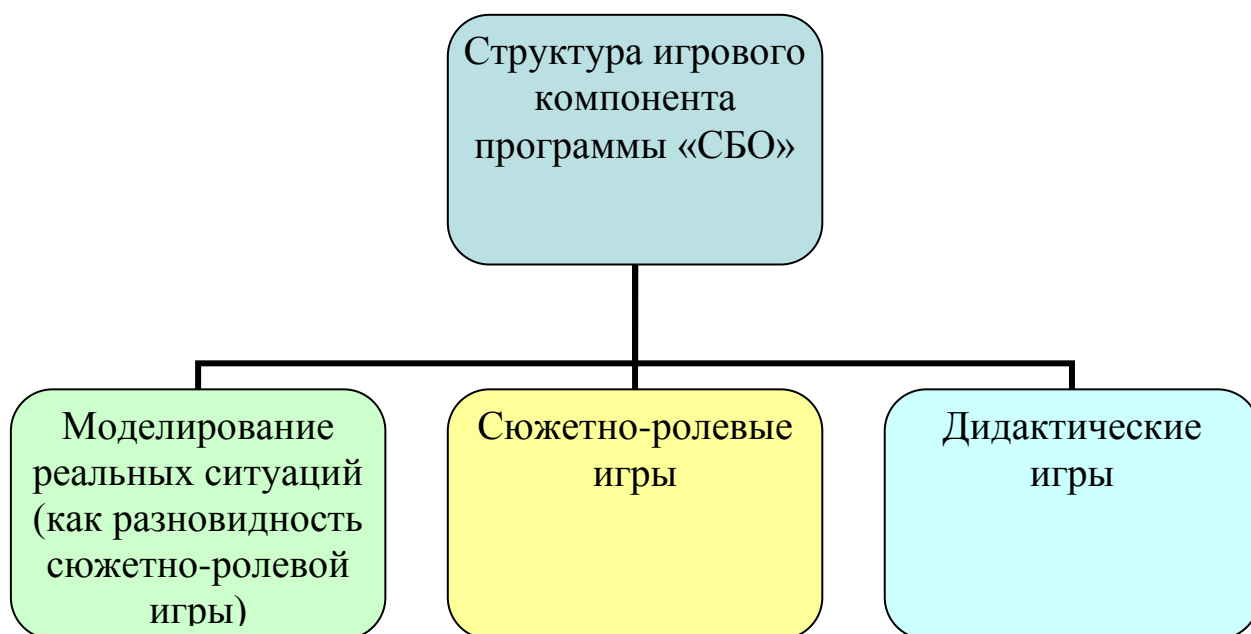


Рисунок 3 – Структура игрового компонента образовательной программы «Социально-бытовая ориентировка»

В качестве концептуальной основы внедрения игрового компонента в содержание программы «СБО» выступил следующий ряд теоретико-методологических положений.

Включение в образовательный процесс по развитию социально-бытовых навыков игровых ситуаций делает учебный и воспитательный процессы увлекательными, способствует появлению активного познавательного интереса школьников.

На таких занятиях складывается особая атмосфера, где есть элементы творчества и свободного выбора. Развивается умение работать в группе: её победа зависит от личных усилий каждого. Достаточно часто это требует от

ученика преодоления собственной застенчивости и нерешительности, неверия в свои силы.

Игра – наиболее активная форма деятельности ребёнка, в ходе которой моделируется определённая ситуация.

Игровые ситуации на уроках выступают как средство побуждения, стимулирования школьников к учебной деятельности.

Одно из преимуществ игры – то, что она всегда требует активных действий каждого ребёнка, притом не только умственной, но и моторной, что имеет существенное значение для совершенствования навыков социально-бытового характера.

Целесообразно включённые в обучение игры или их элементы придают учебной задаче конкретный, актуальный смысл, мобилизуют мыслительные, эмоциональные и волевые силы детей, ориентируют их на решение поставленных задач.

Игра активизирует взаимодействие когнитивного и эмоционального начала в учебном процессе. Она не только вдохновляет детей мыслить, выражать свои мысли, но и обеспечивает целенаправленность действий, следовательно, дисциплинирует ум ребёнка.

Будучи объективной стороной существования ребёнка и одним из неотъемлемых элементов его социальной жизни, игра повышает интенсивность и разнообразие жизни детей, способствуя освоению ими социально одобряемых способов поведения и являясь средством профилактики негативных эмоциональных состояний.

Дидактическая игра пополняет, углубляет и расширяет знания, является средством всестороннего развития ребёнка, его умственных, интеллектуальных и творческих способностей, коммуникативных умений, вызывает положительные эмоции, наполняет жизнь коллектива учащихся интересным содержанием, способствует самоутверждению ребёнка.

Принципы отбора игр и подбора игровых ситуаций:

- 1) принцип систематичности и последовательности обучения;

- 2) постепенное увеличение уровня сложности игры или задания,
- 3) реалистичность сюжета;
- 4) приоритет в обыгрывании ситуаций из повседневной жизни;
- 5) охват разных сфер жизнедеятельности детей;
- 6) доступность для понимания;
- 7) направленность на закрепление и приобретение новых знаний и умений.

Сюжетно-ролевые игры могут применяться как метод обучения и как форма организации учебной деятельности.

Применения этого методического приёма на уроках позволяет решать ряд важных задач:

- расширение социального опыта;
- приобретение знаний о различных сферах жизни и быта людей;
- накопление практического опыта и его использование;
- развитие навыков культуры общения;
- формирование целенаправленной деятельности;
- подчинение нормам поведения;
- развитие спонтанной диалоговой речи;
- формирование привычки анализировать условия, находить верные решения.

Из игровых методов обучения социально-бытовой ориентировке особо необходимо отметить метод моделирования реальных ситуаций, который является вариантом сюжетно-ролевых игр.

Моделирование реальных ситуаций позволяет закреплять и расширять знания учащихся о различных сферах жизни и быта людей, Например, о продовольственных и промтоварных магазинах, правилах покупки товаров в них, о приёмных пунктах прачечных, о различных видах городского транспорта, правилах поведения в транспорте, условиях покупки железнодорожных и авиабилетов и т. д., накапливать практический опыт их использования.

Участие детей в разыгрывании ситуаций имеет большое значение для развития у них навыков общения. Основной характеристикой общения является то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми. Для того чтобы человек обратился к другому с определённой целью, необходимо наличие у первого побудительных мотивов, умения сформулировать обращение, просьбу или вопрос.

В ходе сюжетно-ролевой игры выполнение роли требует подчинения определённым правилам, нормам поведения, которые служат как бы эталоном для играющего. Наличие партнёров повышает необходимость соблюдения этих правил, следования определённой теме игры. Таким образом, можно считать, что, участвуя в играх со специально подобранным содержанием, дети в определённой мере приобретают навыки культуры общения в жизни, привычку следовать требованиям, нормам поведения в различных ситуациях. Например, при изучении темы «Торговля» учащиеся в игровой форме учатся общаться с работниками магазина, находить нужный отдел, совершать покупку, брать чек, проверять сдачу. А во время учебной экскурсии знания и умения, полученные на уроках, закрепляются в реальных условиях.

На уроках с помощью созданных учебно-игровых ситуаций создаются условия, в которых дети учатся диалоговой речи, усваивают обиходные слова, необходимые им на работе и в быту. Благодаря игровой деятельности ученик учится понимать ситуацию и с различных сторон в ней проявляться.

Преимущество игры состоит в том, что ситуацию можно проиграть несколько раз, увидев при этом отрицательные и положительные стороны того или иного разыгранного поступка, совершённого действия или бездействия. Повторение ситуации позволяет отработать её по возможности в совершенстве. В ходе игры возможна постоянная активизация учеников системой поручений и указаний, требующих речевой коммуникации: «Скажи...», «Спроси...», «Ответь...», «Узнай...». Игра способствует развитию речи, познавательной деятельности, социально-бытовой адаптации и ориентировочной деятельности.

Основное условие отбора дидактических игр – соответствие содержания познавательной и нравственной информации, заключённой в тематике игр, цели формирования и развития социально-бытовых навыков;

Руководство процессом внедрения комплекса дидактических игр в образовательную деятельность учащихся младших классов школы-интерната осуществляется в трёх направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, её проведение и анализ.

В подготовку к дидактической игре входит:

- Отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения: углубление и обобщение знаний, развитие речи, сенсорных способностей, активизация психических процессов (мышления, внимания, памяти) и др.;
- Установление соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей определенной возрастной группы;
- Определение наиболее удобного времени проведения дидактической игры (в процессе организованного обучения на занятиях или в свободное от занятий и других режимных процессов время);
- Выбор места для игры, где дети могут спокойно играть, не мешая другим. Такое место, как правило, отводят в групповой комнате или на участке;
- Определение количества играющих (вся группа, небольшие подгруппы, индивидуально);
- Подготовка необходимого дидактического материала для выбранной игры (игрушки, разные предметы, картинки, природный материал);
- Подготовка к игре самого педагога: он должен изучить и осмыслить весь ход игры, свое место в игре, методы руководства игрой;
- Подготовка к игре детей: обогащение их знаниями, представлениями о предметах и явлениях окружающей жизни, необходимыми для решения игровой задачи.

Проведение дидактических игр включает:

- 1) Ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использован в игре (показ предметов, картинок,

краткая беседа, в ходе которой уточняются знания и представления детей о них);

2) Объяснение хода и правил игры. При этом педагог обращает внимание на поведение детей в соответствии с правилами игры, на чёткое выполнение правил (что они запрещают, разрешают, предписывают);

3) Показ игровых действий, в процессе которого педагог учит детей правильно выполнять действие, доказывая, что в противном случае игра не приведет к нужному результату (например, кто-то из ребят подсматривает, когда надо закрыть глаза);

4) Определение роли педагога в игре, его участие в качестве играющего, болельщика или арбитра. Мера непосредственного участия педагога в игре определяется возрастом детей, уровнем их подготовки, сложностью дидактической задачи, игровых правил. Участвуя в игре, педагог направляет действия играющих (советом, вопросом, напоминанием);

5) Подведение итогов игры – это ответственный момент в руководстве ею, так как по результатам, которых дети достигают в игре, можно судить об её эффективности, о том будет ли она содействовать достижению конечной цели. Заканчивая игру, педагог должен вызвать интерес к её продолжению.

Анализ проведённой игры направлен на выявление приемов её подготовки и проведения: какие приёмы оказались эффективными в достижении поставленной цели, что не сработало и почему. Это поможет совершенствовать как подготовку, так и сам процесс проведения игры, избежать впоследствии ошибок. Кроме того, анализ позволит выявить индивидуальные особенности в поведении детей и, значит, правильно организовать индивидуальную работу с ними. Самокритический анализ использования игры в соответствии с поставленной целью помогает варьировать игру, обогащать её новым материалом в последующей работе.

С учётом специфики интеллекта и эмоционально-волевой сферы детей с умственной отсталостью, приоритет в отборе игр отдаётся дидактическим играм с сюжетно-ролевой основой.

В обобщённом и систематизированном виде принципы подбора игр представлены на рисунке 4



Рисунок 4 – Принципы подбора игр

Описание игр, которые использовались нами в ходе формирующего эксперимента, представлено в Приложении Б. Это – небольшой перечень игр, которые, в силу специфики интеллектуального развития детей, можно и нужно периодически проигрывать заново, поэтому все игры мы использовали циклически, включая их поочерёдно, с периодическими повторами, в структуру плановых занятий по СБО.

Изучив личные дела воспитанников, мы обнаружили, что у большинства детей дни рождения приходятся на период реализации формирующего эксперимента.

В этой связи было принято решение о моделировании ситуации празднования дня рождения Вадима П.

Педагог объявляет в группе о том, что у Вадима сегодня день рождения и задаёт вопросы, сопутствующие ситуации:

– Что за праздник – день рождения?

– Что делают люди, когда празднуют день рождения?

(Принимают гостей, угощают их чаем с тортом)

– вспомните дни рождения, в которые к вам приходили гости. Как вы готовились к приёму гостей?

(Наводили порядок в комнате, умывались, причёсывались, надевали праздничную одежду)

– А что делали гости, когда приходили к вам на празднование дня рождения?

(Поздравляли, дарили подарки, пили чай, играли, веселились)

– Сейчас у Вадима день рождения и мы можем его поздравить, но готова ли наша классная (игровая) комната для празднования дня рождения?

(Нет, не хватает порядка)

– Что нам нужно сделать, чтобы подготовиться к празднованию?

Необходимо:

1) прибраться в помещении (дети расставляют стулья по местам, убирают учебные принадлежности и игрушки, вытирают пыль, подметают пол);

2) привести себя в порядок (дети переодеваются (меняют платья и футболки с юбками), причёсываются, моют и вытирают насухо руки и лицо);

3) накрыть на стол (дети приносят и расставляют на столе пластмассовую посуду и столовые приборы, расставляют стулья у столов).

– Всё готово к празднованию. Вадим готов встречать гостей. Чего не хватает гостям?

(Подарков. Учитель предлагает подарить Вадиму открытки, которые были сделаны детьми на уроках заранее).

– Вадим, встречай гостей.

(Педагог напоминает, что с каждым нужно поздороваться, гостям следует поздравить Вадима, сказать несколько слов пожеланий и вручить подарок, Вадиму – поблагодарить гостей и предложить пройти к столу).

Дети рассаживаются за столом, пьют чай с тортом.

Педагог спрашивает, как называется посуда, в которой лежат куски торта, налит чай, как называется столовый прибор, которым разрезали торт, которым едят торт, напоминает о необходимости пользоваться салфетками.

После чаепития дети вместе убирают со стола, задвигают стулья и отправляются играть.

После совместных игр – приводят комнату в порядок.

По ходу обсуждения дети, находясь в состоянии эмоционального подъёма и при полном отсутствии какого бы то ни было принуждения, сами осуществляют все вышеперечисленные действия.

В процессе моделирования ситуаций и осуществления сопутствующих действий учитывались те «пробелы» в социально-бытовых навыках, которые были обнаружены в ходе первичной диагностики.

Так, например, в процессе умывания педагогом и детьми комментировались все действия (моем лицо, уши, глаза и т.д.), в процессе приведения в порядок одежды назывались части тела (поправляем брюки на ногах, расправляем рукава на руках, показываем пальцы, которыми застёгиваем пуговицы и т.д.), в процессе чаепития уточнялись названия предметов посуды (это – тарелка, а это – чашка и т.д.).

Подобным образом моделировались ситуации выхода на прогулку (с игрушками и без них) и возвращения в группу.

По завершении формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика сформированности социально-бытовых навыков у детей, участвовавших в эксперименте.

2.3 Результаты первичной апробации игрового компонента общеобразовательной программы развития социально-бытовых навыков для младших школьников с умственной отсталостью

Содержание контрольного этапа педагогического эксперимента заключалось в повторной диагностике уровня развития социально-бытовых навыков у учащихся школы-интерната с использованием инструментария, который применялся при первичной диагностике, сравнительном анализе данных повторной диагностики с данными первичной диагностики, формулировке выводов.

Результаты первичного и повторного выполнения заданий первого блока занесены в таблицу 5.

Отметим, что в таблице 5 зафиксированы обобщённые результаты с суммарными балльными значениями и их абсолютными отклонениями.

Подробная детализация сравнительных данных о результатах выполнения заданий первого блока представлена в таблице В.1 в Приложении В.

Таблица 5 – Сравнительный анализ результатов выполнения заданий первого блока

Испытуемый	Общее количество набранных баллов		Абсолютное отклонение, в баллах
	Первичная диагностика	Повторная диагностика	
Алена А.	16	20	4
Андрей С.	15	19	4
Виктор С.	15	20	5
Вадим П.	16	20	4
Матвей П.	16	20	4
Марина К.	15	20	5
Мария Ч.	15	20	5
Ольга Р.	16	20	4
Олег Д.	17	19	2
Эмма С.	16	19	3

Показатель абсолютных отклонений указывает на наличие прогрессивной динамики в выполнении заданий на соотнесение предметов с их названиями.

Для большей наглядности отобразим её графически (рисунок 5).

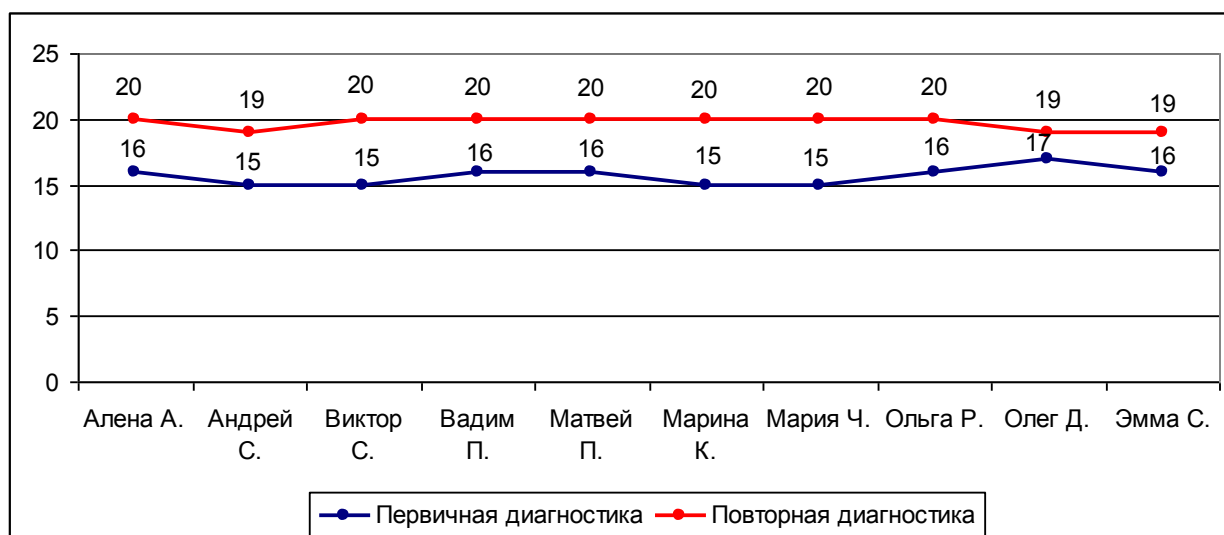


Рисунок 5 – Динамика сформированности навыка соотнесения предметов с их названиями

Анализ данных таблицы В.1 (Приложение В) свидетельствует о том, что у всех воспитанников полностью исправилась ситуация с отмечавшейся ранее недифференцированностью некоторых предметов одежды и обуви: дети стали чётко различать сандалии и ботинки, показывая при выполнении задания то, что просит показать педагог.

У семи человек из десяти (за исключением Андрея С., Олега Д. и Эммы С.) наблюдается положительная динамика в выполнении задания на соотнесение предметов посуды с их названиями: чашку с тарелкой больше не путают. Трое указанных выше детей по-прежнему ошибаются при соотнесении чашки и тарелки с их названиями, однако сами замечают свои ошибки и исправляют их.

Положительная динамика наблюдается в отношении соотнесения частей тела с их наименованиями. Все дети значительно повысили уровень выполнения этой части задания, однако положительная динамика не коснулась дифференцирования пальцев и руки. Дети продолжают показывать руку вместо пальцев, следовательно, в этом направлении следует работать дальше.

Абсолютная правильность всех ответов сопровождала процесс выполнения участниками исследования заданий на соотнесение предметов мебели и предметов, необходимых для удовлетворения естественных потребностей, с их названиями. Здесь мы не могли наблюдать положительной динамики ввиду абсолютной правильности выполнения этих заданий при первичной диагностике, однако нельзя не отметить и отсутствия отрицательной динамики, что свидетельствует о планомерном и последовательном закреплении вырабатываемых навыков.

Таблица 6 – Сравнительный анализ результатов выполнения заданий второго блока

Испытуемый	Количество баллов по заданиям*						Общее количество набранных баллов
	Застегнуть липучки	Расстегнуть липучки	Застегнуть молнию	Расстегнуть молнию	Застегнуть пуговицы	Расстегнуть пуговицы	
Алена А.	2/2	2/2	½	½	½	½	8/12
Андрей С.	2/2	2/2	1/1	1/1	½	½	8/10
Виктор С.	2/2	2/2	½	½	½	½	8/12
Вадим П.	2/2	2/2	½	½	½	½	8/12
Матвей П.	2/2	2/2	½	½	½	½	8/12
Марина К.	2/2	2/2	1/1	1/1	1/1	1/1	8/8
Мария Ч.	2/2	2/2	1/1	1/1	1/1	1/1	8/8
Ольга Р.	2/2	2/2	½	½	½	½	8/12
Олег Д.	2/2	2/2	½	½	½	½	8/12
Эмма С.	2/2	2/2	½	½	½	½	8/12

*Примечание: в столбцах и строках с числовыми значениями первым указано количество баллов, набранное при первичной диагностике, а через знак « / » - результат повторной диагностики.

У 70 % детей после формирующего эксперимента не возникло сложностей при выполнении проб из второго блока. Мы не можем сказать, насколько устойчив этот навык, можно лишь с уверенностью говорить о том, что его закрепление требует дальнейшей практики.

У одного ребёнка (Андрей С.) улучшились показатели справляемости с заданиями на застёгивание и расстёгивание пуговиц, в то время как расстегнуть и застегнуть молнию он по-прежнему может только при помощи взрослого.

Наличие выраженной прогрессивной динамики в развитии мелкой моторики (двигательных навыков) у большинства участников формирующего эксперимента отчётливо проявляется при графическом отображении данных таблицы 6 на рисунке 6.

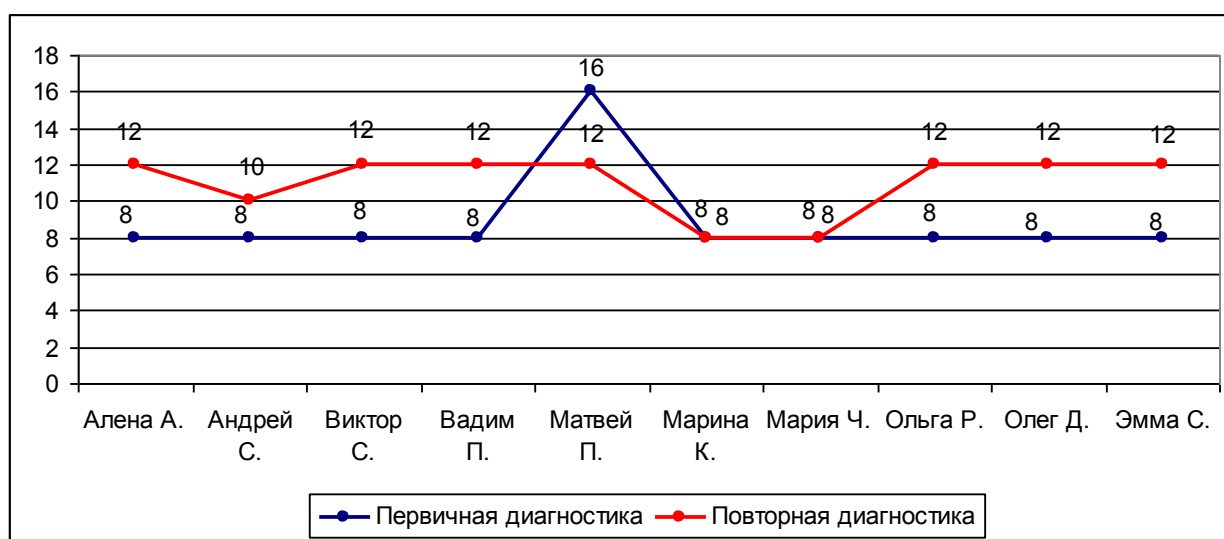


Рисунок 6 – Динамика сформированности навыков мелкой моторики

У двоих детей ни положительных, ни отрицательных сдвигов в результативности выполнения этих проб не зафиксировано.

О том, насколько сформированными на момент завершения формирующего эксперимента оказались собственно социально-бытовые навыки, можно судить по данным, отображённым в таблице 2.9.

В таблице 6 отображены обобщённые данные с объединением навыков одного порядка в подгруппы с указанием суммарных значений.

Подробная детализация результатов выполнения заданий третьего блока представлена в таблице Г.1 в Приложении Г.

Таблица 7 – Сравнительный анализ результатов выполнения заданий третьего блока (в обобщённом виде)

Группы СБН	Фиксируемые социально-бытовые навыки	Индивидуальные результаты в баллах*									
		Алена А.	Андрей С.	Виктор С.	Вадим П.	Матвей П.	Марина К.	Мария Ч.	Ольга Р.	Олег Д.	Эмма С.
Навыки приёма пищи	навыки пользования столовыми приборами	15	14/15	15	15	14/15	15	14/15	15	15	15
	вытирать рот салфеткой	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5
	убирать за собой посуду и задвигать стул	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5
Навыки удовлетв. потребностей	навыки пользования туалетом	15	14	15	15	14	15	14	15	15	15
	навыки мытья рук	20/25	20/25	20/25	20/25	20/25	20/25	20/25	20/25	20/25	20/25
Навыки пользования одеждой и обувью	навыки одевания и обувания	21/24	21	21/24	21/24	21/24	21	21	21/24	21/24	21/23
	навыки раздевания и разувания	22/24	21	22/24	22/24	22/24	21	21	21/23	22/24	22/24
	убирать одежду в шкаф (вешать на стульчик)	4/5	$\frac{3}{4}$	4/5	4/5	4/5	$\frac{3}{4}$	3	3/5	4/5	4

*Примечание: в столбцах и строках с числовыми значениями первым указываются через знак « / » только те значения, которые поменялись в большую или меньшую сторону, остальные остались неизменными.

Данные таблицы Г.1 (Приложение Г) свидетельствуют о том, что у абсолютного большинства детей имеются позитивные сдвиги в развитии навыка «есть за стол». Ни один из них больше не нуждается в напоминаниях и специальных указаниях педагога на этот счёт.

Аналогичным образом обстоит дело с развитием таких социально-бытовых навыков, как «вытирать рот салфеткой» и «убирать за собой со стола, задвигать стул».

Таким образом, мы можем констатировать достижение самых высоких показателей сформированности у участников эксперимента социально-бытовых навыков, связанных с приёмом пищи.

Идентичная ситуация зафиксирована с развитием навыков, связанных с удовлетворением естественных потребностей. У педагогов нет необходимости напоминать детям о том, что нужно вымыть руки с мылом, закрыть кран и вытереть руки полотенцем.

В отношении навыков пользования одеждой и обувью регрессивных изменений не наблюдается, однако и прогресс не столь очевиден.

Так, дети, недостаточно хорошо справляющиеся с выполнением проб на застёгивание и расстёгивание молний, и в повседневном своём поведении демонстрируют отсутствие позитивных изменений в развитии этого навыка.

Ни один из детей не продемонстрировал положительной динамики в развитии социально-бытового навыка снятия футболки полностью самостоятельно и аккуратно.

Вместе с тем, навык надевания футболки у 60 % детей улучшился до уровня необходимости в незначительных замечаниях со стороны педагога, которые учитываются ребёнком деятельно.

После получения данных по всем трём блокам была проведена повторная дифференциация детей по уровням сформированности социально-бытовых навыков.

Их доленое распределение представлено на рисунке 7.

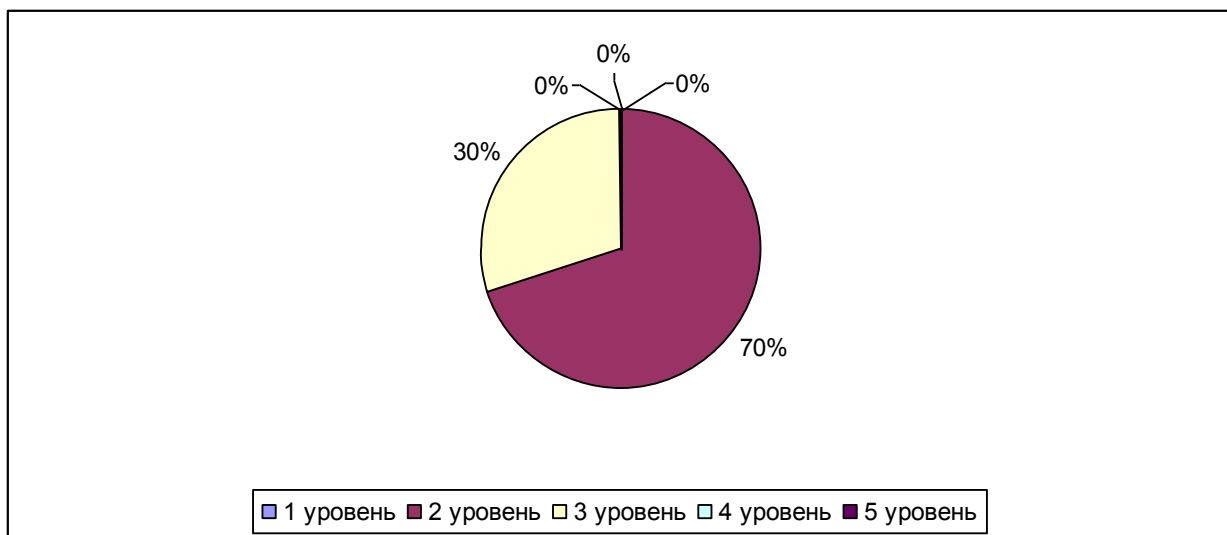


Рисунок 7 – Долевое распределение детей по уровням сформированности социально-бытовых навыков по завершении формирующего эксперимента

Данные рисунка 7 указывают на преобладание детей со вторым уровнем сформированности социально-бытовых навыков.

Динамические преобразования в структуре распределения детей по уровням сформированности у них социально-бытовых навыков отображены на рисунке 8.

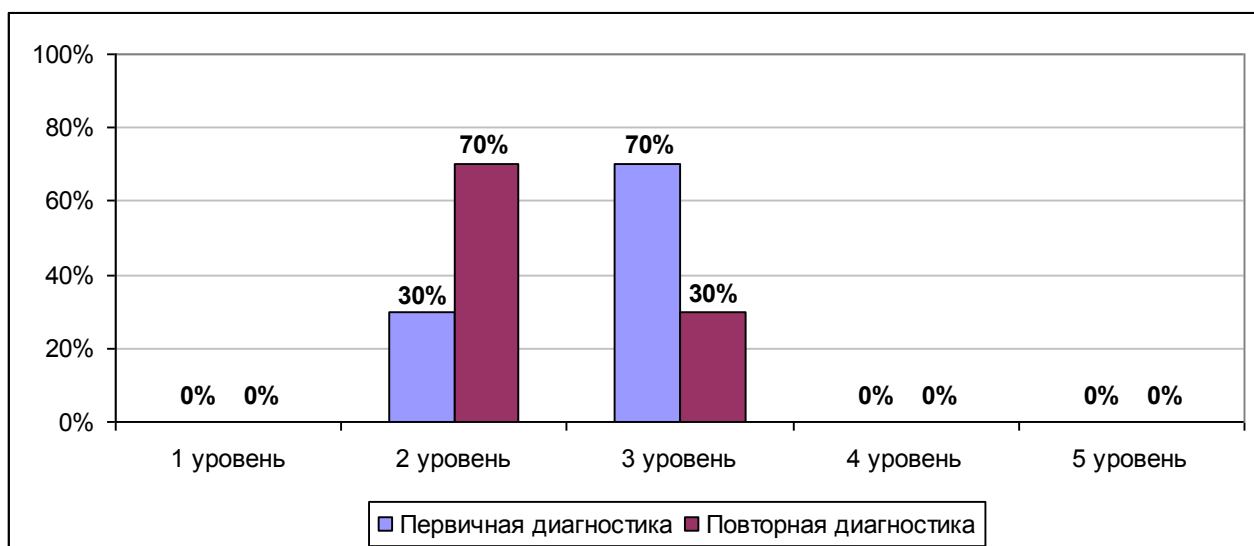


Рисунок 8 – Сравнительный анализ структуры распределения детей по уровням сформированности у них социально-бытовых навыков

Рисунок 8 наглядно демонстрирует перераспределение долей детей, у которых были диагностированы второй и третий уровни сформированности социально-бытовых навыков: доля тех, кто в процессе первичной диагностики показал второй уровень, увеличилась с 30 % до 70 %, а тех, кто демонстрировал ранее третий уровень, соответственно, уменьшилась с 70 % до 30 %.

На основании полученных результатов мы можем сделать вывод о том, что обогащение содержания общеобразовательной программы «Социально-бытовая ориентировка», предназначенной для освоения младшими школьниками с умственной отсталостью, игровым компонентом, сочетающим сюжетно-ролевые игры, дидактические игры и моделирование реальных ситуаций (как разновидность сюжетно-ролевых игр), способствует прогрессивным изменениям в развитии у детей социально-бытовых навыков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью проведения исследования по теме «Игра как способ развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью» являлась разработка и первичная апробация игрового содержательного компонента к общеобразовательной программе развития социально-бытовых навыков для младших школьников с умственной отсталостью.

В процессе достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

- 1) Изучены особенности психического развития младших школьников с умственной отсталостью;
- 2) Охарактеризованы подходы к формированию и развитию социально-бытовых навыков у детей с умственной отсталостью;
- 3) Проанализирован коррекционно-развивающий потенциал игры как метода работы с детьми с умственной отсталостью;
- 4) Игра рассмотрена как средство развития социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью;
- 5) Организован и проведён констатирующий эксперимент по исследованию сформированности социально-бытовых навыков у младших школьников с умственной отсталостью;
- 6) Организован и проведён формирующий эксперимент по разработке и внедрению игрового содержательного компонента к общеобразовательной программе развития социально-бытовых навыков для младших школьников с умственной отсталостью;
- 7) Организован и проведён контрольный эксперимент по оценке результатов первичной апробации игрового содержательного компонента общеобразовательной программы развития социально-бытовых навыков для младших школьников с умственной отсталостью.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что обогащение содержания общеобразовательной программы «Социально-бытовая ориентировка», предназначенной для освоения младшими школьниками с умственной отсталостью, игровым компонентом обеспечит прогрессивные изменения в развитии у детей социально-бытовых навыков при условии сочетания сюжетно-ролевых игр, дидактические игры и моделирования реальных ситуаций.

В ходе констатирующего эксперимента обнаружилось, что у воспитанников психоневрологического интерната, имеющих лёгкую степень умственной отсталости, достаточно хорошо сформирована способность соотносить предметы с их наименованиями. Однако имели место определённые затруднения в выполнении диагностических проб на соотнесение частей тела с их названиями, предметов одежды с их названиями, предметов посуды с их названиями. При этом процесс выполнения участниками исследования заданий на соотнесение предметов мебели и предметов, необходимых для удовлетворения естественных потребностей, с их названиями, сопровождался абсолютной правильностью всех ответов детей.

Дифференциация детей по уровням сформированности социально-бытовых навыков показала, что у большинства детей – третий уровень сформированности социально-бытовых навыков, который указывает на то, что эти навыки – в стадии формирования; реализация навыка происходит при незначительной помощи взрослого (например, педагог начинает действие вместе с ребёнком, а продолжает и заканчивает его ребёнок самостоятельно при контроле взрослого). Дети, у которых формирование навыков находится на этом уровне, могут самостоятельно выполнять некоторые операции (снимать или надевать отдельные части одежды, использовать столовые приборы), но при этом отмечается неаккуратность в выполнении действия (во время еды ребёнок может испачкать рот и одежду, во время испражнения – намочить бельё).

Остальные участники исследования – это представители второго уровня, социально-бытовые навыки которых частично сформированы. Дети выполняют

все действия самостоятельно, но нуждаются в напоминании и подсказке со стороны взрослых при выполнении отдельных операций (например, намылить руки, вытереть насухо руки полотенцем, убрать в шкафчик одежду, промокнуть рот салфеткой и т.д.).

При наличии показателей полной сформированности отдельных навыков, по всей совокупности регистрируемых показателей ни один ребёнок не смог выйти на первый уровень.

Вместе с тем, следует отметить, что в группе не оказалось ни одного ребёнка с четвёртым и пятым уровнями сформированности социально-бытовых навыков, что, по большей части, обусловлено лёгкой степенью умственной отсталости.

Результаты констатирующего эксперимента со всей очевидностью продемонстрировали тот факт, что для успешной социальной адаптации обследованных детей необходимо более интенсивно, с применением потенциально эффективных методов, осуществлять работу по развитию у них тех социально-бытовых навыков, которые на момент проведения первичной диагностики оказались сформированными недостаточно.

В этой связи целью формирующего эксперимента стало обогащение содержания программы «Социально-бытовая ориентировка» игровым компонентом.

Обобщив и систематизировав материалы по теме исследования, мы включили в структуру игрового компонента образовательной программы «Социально-бытовая ориентировка» такие составляющие, как сюжетно-ролевые игры, моделирование реальных ситуаций (как разновидность сюжетно-ролевой игры) и дидактические игры.

При отборе содержания игрового компонента мы руководствовались следующими принципами:

- Сочетание общеразвивающего потенциала с дидактическим;
- Приоритет моделирования и обыгрывания реальных ситуаций;
- Приоритет дидактических игр с сюжетно-ролевой основой;

- Перечень игр достаточен, но не избыточен;
- Повторяемость в целях закрепления формируемых навыков;
- Избегание механического заучивания через многократное повторение;
- Приоритет игровой мотивации над учебной;
- Максимально возможная степень активности детей.

По завершении формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика сформированности социально-бытовых навыков у детей, участвовавших в эксперименте.

Сравнительный анализ результатов первичной и повторной диагностики показал наличие прогрессивной динамики в выполнении большинством детей диагностических проб на соотнесение предметов с их названиями. У подавляющего большинства детей не возникло сложностей при выполнении диагностических проб, сопряжённых с демонстрацией навыков самообслуживания.

Повторная дифференциация детей по уровням сформированности социально-бытовых навыков показала, что произошло перераспределение долей детей, продемонстрировавших второй и третий уровни сформированности социально-бытовых навыков: доля тех, кто в процессе первичной диагностики показал второй уровень, увеличилась с 30 % до 70 %, а тех, кто демонстрировал ранее третий уровень, соответственно, уменьшилась с 70 % до 30 %.

На основании полученных результатов мы можем сделать вывод о том, что обогащение содержания общеобразовательной программы «Социально-бытовая ориентировка», предназначенной для освоения младшими школьниками с умственной отсталостью, игровым компонентом, сочетающим сюжетно-ролевые игры, дидактические игры и моделирование реальных ситуаций (как разновидность сюжетно-ролевых игр), способствует прогрессивным изменениям в развитии у детей социально-бытовых навыков.

Следовательно, выдвинутая нами гипотеза в ходе педагогического эксперимента нашла своё подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.: Директ-Медиа, 2008.
2. Баряева Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: учебно-методическое пособие / Л.Б. Баряева, А. Зарин. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена: Изд-во «Союз», 2011.
3. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. / А.К. Бондаренко, М.: Просвещение, 1991.
4. Бутусова Т.Ю. Изучение самостоятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в играх с правилами // Дефектология. 2015. № 1. С. 59-67.
5. Бутусова Т.Ю. Коррекционная направленность воспитания самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в процессе игр с правилами // Дефектология. 2015. № 3. С. 8-17.
6. Ворожцова О. А. Музыка и игра в детской психотерапии. М., 2004.
7. Выготский Л. С. Игра и её значение в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 32.
8. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5.
9. Газман О.С., Харитоновна Н.Е. В школу – с игрой: книга для учителя. М., 1991.
10. Головнева Н.А., Перепелицина Т.И. Теоретический анализ функций игры как средства воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4.
11. Денискина В.З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения. Уфа: Изд-во Филиала МГОПУ им. М.А. Шолохова в г. Уфе, 2004.
12. Жданова Л.У., Кульгарина Л.Р. Роль игровой деятельности младших школьников в формировании коммуникативных умений // Science Time. 2015. № 5 (17). С. 174-175.

13. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. – М., 1993.
14. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Знаете ли вы нас? Методические рекомендации для изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. М.: В. Секачев, 2012.
15. Завражин С.А. Адаптация детей с ограниченными возможностями: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / С.А. Завражин, Л.К. Фортова. М.: Академический проект: Трикста, 2005.
16. Замский К.Х. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времён до середины XX века. М.: НПО «Образование», 1995.
17. Иванова Е.С. Сущность и специфика профилактики негативных эмоциональных состояний дошкольников средствами игровых технологий // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 11 (057). С. 178.
18. Кабанова О.И. Межпредметные связи на уроках русского языка и СБО как средство формирования социально адаптивной личности ребенка с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2014. № 10. С. 133.
19. Коррекционная работа во вспомогательной школе: методические рекомендации / под ред. Л. П. Митюрина / Челябинский областной институт усовершенствования учителей. Челябинск, 1992.
20. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М.: Просвещение. 1976.
21. Лазуренко С.Б. Коррекционно-педагогическая помощь детям с нарушением интеллектуального развития в системе комплексной реабилитации // Дефектология. 2012. №5. С. 26-33.
22. Лебедева М.В. Моделирование педагогических ситуаций как средство формирования личностной готовности студентов – будущих логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую умственную отсталость // Коррекционная педагогика. 2012. № 5. С. 74-80.

23. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1983.
24. Малер А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Малер, Г.В. Цикото. М., 2003.
25. Малофеев Н. Н. Реабилитация средствами образования должна начинаться с первых месяцев жизни ребенка [электронный ресурс] Режим доступа: <http://ise.iip.net>
26. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992.
27. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2003
28. Медникова Л.С., Толстикова О.Н. Специфика формирования мотивации учебной деятельности младших умственно отсталых школьников // Специальное образование. 2014. № 10. С. 36.
29. МКБ-10: Международная классификация болезней 10-го пересмотра [электронный ресурс] Режим доступа: <http://mkb-10.com>
30. Никольская О.С. Игра ребёнка в пространстве культуры, выпадающей в детство. Взгляд специального психолога // Дефектология. 2017. № 1. С. 3-8.
31. Нурлыгаянов И.Н. Представления о человеке с нарушениями интеллекта в современном российском обществе // Дефектология. 2012. № 5. С. 77-83.
32. Нурлыгаянов И.Н. Содержание и особенности представлений дефектологов о лицах с нарушениями в развитии // Дефектология. 2017. № 2. С. 50-56.
33. Организация предметно-игрового пространства в детском саду / Под ред. Е.О.Смирновой. М.: АРКТИ, 2012.
34. Пачурин Г.В. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья / Г.В. Пачурин, С.М. Шевченко, Т.А. Горшкова, М.В. Романова //

Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 8-3. С. 146-162.

35. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида: в 2 ч, Ч. 2. М.: ВЛАДОС, 2009.

36. Пискунов А.И. История педагогики. – М.: Сфера. 2001.

37. Рогожина Е.А., Иванова В.А. Методы формирования и коррекции социально-бытовых навыков умственно отсталых детей // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 12-2. С. 183-185.

38. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001.

39. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009.

40. Рышкова Л.М. Реабилитационные возможности игры в работе социального педагога с детьми с особыми образовательными потребностями // Специальное образование: материалы X международной научной конференции 23-24 апреля 2014 г. / Под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. Т. 2. С. 258-260.

41. Самарина Э.В. Абилизация воспитанников с тяжелой умственной отсталостью в условиях школы-интерната: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010.

42. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под общей ред. С.Ю. Циркина. СПб.: Питер, 2001.

43. Стебляк Е.А. Методические подходы к коррекции восприятия и понимания социального мира детьми с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. 2016. № 1. С. 27-34.

44. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагога-дефектолога. М.: Владос, 2016.

45. Тарабрина И.В. Организация коррекционно-развивающей и воспитательной работы по формированию игровой деятельности у детей с умственным отставанием // Вестник АГУ. 2015. № 2 (159). С. 78.

46. Толстикова О.Н. Задачи и организация коррекционно-развивающей работы по формированию мотивации учебной деятельности у умственно отсталых школьников // Специальное образование. 2012. № 3 (27). С. 77.
47. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Пер. с груз. Е.Ш. Чомахидзе; отв. ред. И.В. Имедадзе. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004.
48. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. М.: Просвещение, 1976.
49. Усцева Р.И., Усцева М.Н. Работа с детьми с умеренной умственной отсталостью в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида // Специальное образование: материалы X международной научной конференции 23-24 апреля 2014 г. / Под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. Т. 2. С. 291-294.
50. Уфимцева Л.П. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями развития // Коррекционная педагогика. 2012. №5. С. 15-17.
51. Фатихова Л.Ф. Диагностика и коррекция социального интеллекта детей с отклонениями в развитии // Дефектология. 2016. № 3. С. 37-47.
52. Фребель Ф. Будем жить для своих детей (сборник). М.: ИД «Карапуз», 2000.
53. Хёйзинга Й. Homo Ludens. Статьи по истории культуры / Пер., сост. и вступ. ст. Д.В. Сильвестрова; коммент. Д.Э. Харитоновича. М.: Прогресс-Традиция, 1997.
54. Холодова Н.С. Формирование социально-бытовых знаний, умений и навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью // Первое сентября. Открытый урок. – [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/642565/>
55. Цикото Г.В. Проблемные дети: развитие и коррекция предметно-практической деятельности. М.: Полиграф-сервис, 2011.
56. Шимолин И.А. Вопросы социальной адаптации умственно отсталых школьников // Вестник Тамбовского университета. 2007. № 3. С. 349.

57. Шипицына Л.М. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр Академия, 2012.
58. Шмаков С.А. Её величество – игра. М., 1992.
59. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Ш. Культ. Полит., 1995.
60. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1998.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

(обязательное)

Результаты выполнения заданий третьего блока

Таблица А.1 – Результаты выполнения заданий третьего блока (подробная детализация)

Группы СБН	Фиксируемые социально-бытовые навыки	Индивидуальные результаты в баллах									
		Алена А.	Андрей С.	Виктор С.	Вадим П.	Матвей П.	Марина К.	Мария Ч.	Ольга Р.	Олег Д.	Эмма С.
Навыки приёма пищи	сесть за стол	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5
	пользоваться ложкой	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	пользоваться чашкой	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	вытирать рот салфеткой	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	убирать за собой посуду и задвигать стул	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Навыки удовлетворения естественных потребностей	проситься в туалет	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5
	сидеть на унитазе	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	ходить в унитаз	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	открывать кран с водой	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	брать мыло и намыливать руки, и тереть их друг о друга	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	смывать мыло	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	закрывать кран	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	вытирать руки полотенцем	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Навыки пользования одеждой и обувью	надевать брюки	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	надевать футболку	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	надевать куртку	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	застёгивать молнию на куртке	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	надевать ботинки	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	снимать брюки	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	снимать футболку	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4
	снимать куртку	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	расстегивать молнию на куртке	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	снимать ботинки	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	убирать одежду в шкаф (вешать на стульчик)	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

(обязательное)

Описание игр (игровых ситуаций)

1. В магазине канцелярских принадлежностей

Задачи: активизация и закрепление в речи учащихся слов – названий канцелярских предметов, тренировка в правильном употреблении выражений «сколько стоит?», «покажите, пожалуйста», «помогите мне выбрать», «возьмите, пожалуйста»; воспитание навыков социально одобряемого общения и поведения в обществе, взаимопомощи.

Оборудование: разнообразные канцелярские принадлежности с ценниками, чеки, деньги, «прилавок», «касса», таблички (магазин, режим работы, касса).

Введение в игру: педагог предлагает детям внимательно посмотреть вокруг себя и назвать те предметы, которые лежат у них на столах; затем задаёт вопросы:

– Откуда у вас взялись карандаши, ручки, пеналы, тетради?

Ответы выслушиваются и постепенно подводятся к тому, что все эти канцелярские принадлежности мы покупаем в магазине.

Обобщающее понятие «канцелярские принадлежности» акцентируется и повторяется на протяжении всей игры в целях развития операций обобщения и классификации.

Момент формирования заинтересованности (слова учителя): «Ой, а у меня нет ни одной ручки!» (следует заранее убрать все свои ручки для достоверности). Придётся сходить в магазин. Поможете мне?»

В отдельной части классной комнаты уже оборудован «магазин».

Педагог спрашивает, кто может сходить за ручкой для него.

После определения «гонца» просит остальных внимательно просмотреть свои пеналы, тетради и т.д., подводя к тому, что и всем остальным не мешало бы кое-что приобрести (кому-то – тетрадь, кому-то ластик и т.п.).

В случаях, когда кто-то из детей говорит, что у него всё есть и ничего больше не нужно, педагог может попросить его пойти в «магазин» и купить для всех мел, бумагу для рисования и т.д.

В итоге дети все вместе отправляются в «магазин».

В «магазине» оказывается, что нет продавца. Педагог выясняет, кому интересно попробовать быть продавцом, задавая вопросы о том, что делает продавец в магазине.

Когда продавец выбран и занял своё место, учитель объясняет ученикам: «Посмотрите, сколько здесь канцелярских принадлежностей. Вы сможете их купить. Но чтобы вам их продали, надо правильно спрашивать и отвечать на вопросы.

Во время «продажи» и «покупки» происходит разговор, например:

Покупатель: «Я хочу купить тетрадь. Скажите, пожалуйста, сколько она стоит?». Продавец: «5 рублей». Покупатель: «Возьмите деньги за тетрадь». Продавец: «Возьмите, пожалуйста, чек и тетрадь».

Объяснение педагог сопровождает показом всех действий покупателя и просьбой повторить фразы продавца того ученика, который взялся исполнять эту роль.

Затем предлагает всем детям купить то, за чем они пришли.

Педагог следит за ведением диалогов. По необходимости, напоминает, когда и что нужно говорить.

При расчёте за товары отрабатываются математические операции сложения и вычитания. Пример: тетрадь стоит 5 рублей, покупатель дал 10 рублей. Сколько сдачи нужно дать покупателю?

На таких же примерах отрабатывается навык пользования деньгами: дети приучаются следить за тем, какая сумма денег у них на руках, как она

соотносится с ценой товара, полагается ли сдача или денег, напротив, не хватает на покупку, правильно ли продавец дал сдачу.

Модификации игры:

– «В магазине игрушек»: обыгрывается ситуация сборов на день рождения к другу (подруге), нужно купить игрушку в подарок, предварительная беседа выстраивается в направлении обсуждения того, какие игрушки любят сами дети, какие хотели бы получить в подарок.

– «Магазин закрыт... Почему? Что делать?»: в данном случае дети усваивают факт наличия в повседневной жизни определённых организационных правил, в соответствии с которыми все организации и учреждения имеют определённый режим работы (проводится аналогия с распорядком дня самих детей), узнать об этом режиме можно из информации на вывеске. Дети учатся ориентироваться во времени, усваивают, что бывают ситуации, когда нужно подождать, что значит «позже» и «раньше».

2. Поход в кинотеатр.

Проигрывается перед действительным походом группы в кинотеатр.

Задачи: освоение общепринятых стандартов общения в проигрываемой ситуации, навыков взаимодействия с сотрудниками кинотеатра, моделей поведения в общественном месте.

Оборудование: билеты, деньги, «касса», билетёр, номера для обозначения рядов и мест.

Ход игры.

Педагог задает вопросы:

- Кто из вас посещал кинотеатр?
- Как вы узнали, какой будет фильм?
- Для чего в кинотеатре касса?
- Для чего нужен билет?
- Как ведут себя в зале?

- Как найти своё место в зале?

Ситуация: вас позвал в кино друг, как узнать с кем он идет, какой будет фильм, в какое время и сколько стоит билет? Об этом нужно спросить товарища.

Диалоги учащихся:

- Саша, а с кем ты пойдешь в кино?
- Я иду в кино с Лешей!
- А как называется фильм?
- «Зверопой»!
- В какое время начинается фильм?
- В 12 часов.
- А сколько стоит билет?
- Билет стоит 100 рублей.
- И я тоже хочу посмотреть этот фильм.
- Пойдём все вместе?

Далее происходит диалог у кассы.

Подсказка педагога: «Чтобы купить билеты, что нужно узнать у кассира?»

Далее – проигрывание учащимися диалога:

- У вас есть билеты?
- Есть.
- Дайте, пожалуйста, три билета на 12 часов.
- На какой ряд вы хотите взять билеты?
- В первый ряд, пожалуйста!
- Возьмите, пожалуйста!
- Спасибо!

ПРИЛОЖЕНИЕ В

(обязательное)

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий первого блока

Таблица В.1 – Сравнительный анализ результатов выполнения заданий первого блока (подробная детализация)

Испытуемый	Тема	Количество набранных баллов		
		Первичная диагностика	Повторная диагностика	Абс. отклонение, в баллах
Алена А.	Части тела	4	6	2
	Одежда и обувь	3	4	1
	Посуда	3	4	1
	Мебель	3	3	0
	Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей	3	3	0
Андрей С.	Части тела	3	6	3
	Одежда и обувь	3	4	1
	Посуда	3	3	0
	Мебель	3	3	0
	Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей	3	3	0
Виктор С.	Части тела	3	6	3
	Одежда и обувь	3	4	1
	Посуда	3	4	1
	Мебель	3	3	0
	Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей	3	3	0

Окончание таблицы В.1

Вадим П.	Части тела	4	6	2
	Одежда и обувь	3	4	1
	Посуда	3	4	1
	Мебель	3	3	0
	Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей	3	3	0
Матвей П.	Части тела	4	6	2
	Одежда и обувь	3	4	1
	Посуда	3	4	1
	Мебель	3	3	0
	Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей	3	3	0
Марина К.	Части тела	3	6	3
	Одежда и обувь	3	4	1
	Посуда	3	4	1
	Мебель	3	3	0
	Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей	3	3	0
Мария Ч.	Части тела	3	6	3
	Одежда и обувь	3	4	1
	Посуда	3	4	1
	Мебель	3	3	0
	Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей	3	3	0
Ольга Р.	Части тела	4	6	3
	Одежда и обувь	3	4	1
	Посуда	3	4	1
	Мебель	3	3	0
	Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей	3	3	0
Олег Д.	Части тела	5	6	1
	Одежда и обувь	3	4	1
	Посуда	3	3	0
	Мебель	3	3	0
	Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей	3	3	0

Окончание таблицы В.1

Эмма С.	Части тела	4	6	2
	Одежда и обувь	3	4	1
	Посуда	3	3	0
	Мебель	3	3	0
	Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей	3	3	0

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

(обязательное)

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий третьего блока

Таблица Г.1 – Сравнительный анализ результатов выполнения заданий третьего блока (подробная детализация)

Группы СБН	Фиксируемые социально-бытовые навыки	Индивидуальные результаты в баллах**									
		Алена А.	Андрей С.	Виктор С.	Вадим П.	Матвей П.	Марина К.	Мария Ч.	Ольга Р.	Олег Д.	Эмма С.
Навыки приёма пищи	сесть за стол	5	4/5	5	5	4/5	5	4/5	5	5	5
	пользоваться ложкой	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	пользоваться чашкой	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	вытирать рот салфеткой	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5
	убирать за собой посуду и задвигать стул	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5
Навыки удовлетворения естественных потребностей	проситься в туалет	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5
	сидеть на унитазе	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	ходить в унитаз	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	открывать кран с водой	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5
	брать мыло и намыливать руки, и тереть их друг о друга	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5
	смывать мыло	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5
	закрывать кран	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5
вытирать руки полотенцем	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	

Окончание таблицы Г.1

Навыки пользования одеждой и обувью	надевать брюки	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	надевать футболку	$\frac{3}{4}$	3	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	3	3	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{4}$	3
	надевать куртку	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	застёгивать молнию на куртке	$\frac{3}{5}$	3	$\frac{3}{5}$	$\frac{3}{5}$	$\frac{3}{5}$	3	3	$\frac{3}{5}$	$\frac{3}{5}$	$\frac{3}{5}$
	надевать ботинки	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	снимать брюки	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	снимать футболку	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4
	снимать куртку	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	расстегивать молнию на куртке	$\frac{3}{5}$	3	$\frac{3}{5}$	$\frac{3}{5}$	$\frac{3}{5}$	3	3	$\frac{3}{5}$	$\frac{3}{5}$	$\frac{3}{5}$
	снимать ботинки	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	убирать одежду в шкаф (вешать на стульчик)	$\frac{4}{5}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{4}{5}$	$\frac{4}{5}$	$\frac{4}{5}$	$\frac{3}{4}$	3	$\frac{3}{5}$	$\frac{4}{5}$	4

** Примечание: в столбцах и строках с числовыми значениями первым указываются через знак « / » только те значения, которые поменялись в большую или меньшую сторону, остальные остались неизменными.