

На правах рукописи

УДК: 159.973

Феоктистова Юлия Сергеевна

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

5.3.8. Коррекционная психология и дефектология
(психологические науки)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Санкт-Петербург

2025

Работа выполнена на кафедре олигофренопедагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Научный руководитель:

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры олигофренопедагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Медникова Людмила Сергеевна

Официальные оппоненты:

доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития, заместитель директора по научной работе федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт коррекционной педагогики»

Коробейников Игорь Александрович

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева»

Иневаткина Светлана Евгеньевна

Ведущая организация:

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Иркутский государственный университет»

Защита состоится 7 ноября 2025 года в 14.00 на заседании Совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук 33.2.018.01, созданного на базе Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, по адресу: 197046, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, д.26, ауд.227

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» по адресу: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48, корп. 5 и на официальном сайте университета по адресу:

http://disser.herzen.spb.ru/Preview/Karta/karta_0000001141.html

Автореферат разослан « _____ » 2025 г.

Ученый секретарь

диссертационного совета 33.2.018.01

доктор педагогических наук, доцент Красильникова Ольга Александровна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Проблема социальной ответственности становится в настоящее время чрезвычайно актуальной в Российском обществе, привлекает внимание представителей различных областей знания. Особую остроту она приобретает в отношении подрастающего поколения в связи с непростыми социальными вызовами сегодняшнего дня. Это находит отражение в базовых документах, регламентирующих содержание образования. Последние правки к Закону об образовании закрепляют задачи «формирования у обучающихся трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам».

В полной мере это относится и к образованию детей с нарушениями интеллекта, целевым ориентиром которого в соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является социальная адаптация и подготовка школьников к дальнейшей жизни. Еще в Концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья, разработанной ИКП РАО (2009), стержневым компонентом образования детей с интеллектуальными нарушениями был обозначен компонент жизненной компетентности (Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова). Сегодня эта позиция отчетливо закреплена в Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью.

Одной из важнейших составляющих жизненной и социальной компетентности человека является социально ответственное поведение, являющееся условием его успешного взаимодействия с другими людьми и реализуемое за счет внутреннего личностного качества – социальной ответственности.

В современной психологии социальная ответственность рассматривается как нравственное качество личности, отражающее её способность к саморегуляции, к внутреннему и внешнему контролю своих действий (А.Ф. Гулевская, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, М.В. Матюхина, К. Муздыбаев, С.Г. Ярикова и др.). Социальная ответственность проявляется как синтез волевых качеств личности, ее эмоциональности, самостоятельности, собственной активности, которые находят отражение в поведении, закрепляются в привычках и обеспечивают готовность отвечать за последствия своих действий (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.И. Дементий, Т.Г. Самойленко и др.). При этом социальная ответственность, как интрапсихическое личностное образование, имеет своим источником, а также индикатором зрелости, социально ответственное поведение, которое формируется и проявляется во взаимодействии с другими, то есть интерпсихически (Л.С. Выготский).

Самые первые навыки социально ответственного поведения человек приобретает в семье, когда еще ребёнком вступает в определённые отношения с близкими людьми, получая свой первый опыт социальной

ответственности. Первоначально этот опыт связан с использованием игрушек и личных вещей, поддержанием достойного внешнего вида, с бережным отношением к природе и вещам, как к своим собственным, так и принадлежащим другим, с ответственностью за свое здоровье и здоровье близких (М. Бебчук, А.В. Запорожец, К.А. Климова, М.И. Лисина, Т.В. Морозкина, Л.С. Славина, Д.Б. Эльконин, Э.Г. Эйдемиллер).

Младший школьный возраст является периодом активного развития произвольности во всех сферах психической жизни ребенка (Н.В. Бабкина, Т.С. Борисова, Ф.С. Газизова, О.Ю. Гроголева, Л.И. Дементий, И.А. Коробейников, М.В. Крулехт, О.С. Лопатина и др.). Социальная ситуация развития младшего школьника требует от него новых жизненных компетенций, побуждая к самостоятельному и ответственному решению учебных и практических задач, проявлению волевых усилий. Это позволяет считать младший школьный возраст особенно сензитивным для формирования социальной ответственности как свойства личности младшего школьника.

Социальная ответственность – это многокомпонентное образование. Компоненты социальной ответственности как личностные свойства человека проявляются в поведении в результате согласованного взаимодействия чувств, воли, мышления, а их развитие опосредуется организацией поведения и деятельности ребенка в ходе его воспитания и обучения.

Вопрос формирования социальной ответственности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) не являлся до настоящего времени самостоятельным предметом исследования, он лишь прямо или косвенно затрагивался в рамках изучения особенностей личностного или нравственного развития данной категории детей.

Важно подчеркнуть, что умственная отсталость включает недоразвитие всех сфер личности ребенка, препятствуя принятию, пониманию и решению не только учебных, но и предметно-практических задач как средства становления его социальной компетентности. Развитие способности к решению таких задач может быть реализовано в условиях специальной психокоррекционной работы, направленной на формирование социальной ответственности как личностного образования.

Методическая основа данного вектора коррекционной работы должна выстраиваться с учетом общих психологических механизмов формирования социально ответственного поведения у детей младшего школьного возраста и специфических трудностей, привносимых в этот процесс особенностями психического развития детей с умственной отсталостью.

Все вышесказанное обнаруживает противоречие между явной необходимостью формирования социально ответственного поведения у детей с легкой умственной отсталостью и недостаточностью научных представлений о специфике его становления у младших школьников этой категории, а также отсутствием соответствующего методического

обеспечения его целенаправленного формирования в условиях коррекционно-образовательного процесса.

Объект исследования: социальная ответственность как свойство личности младших школьников.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия формирования социальной ответственности у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью.

Цель исследования: определение психолого-педагогических условий формирования навыков социально ответственного поведения как основы становления социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Задачи исследования:

1. Проанализировать философские, психологические и педагогические аспекты проблемы развития и формирования социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

2. Определить доступные анализу параметры социальной ответственности детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, разработать на их основе и реализовать процедуру констатирующего эксперимента.

3. На основе сравнительного анализа экспериментальных данных, полученных при исследовании младших школьников с легкой умственной отсталостью, с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников, определить общие тенденции и специфические особенности проявлений социальной ответственности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

4. Определить психолого-педагогические условия формирования осознанного социально ответственного поведения у младших школьников с легкой умственной отсталостью, выступающего предпосылкой и маркером развития социальной ответственности, как новообразования личностного уровня.

5. Обосновать, разработать и апробировать систему экспериментальной психокоррекционной работы, направленной на формирование социальной ответственности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

6. Оценить эффективность проведенной экспериментальной психокоррекционной работы, направленной на формирование социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

В основу исследования была положена следующая **гипотеза:** социальная ответственность, как многокомпонентное личностное новообразование, отличается у младших школьников с легкой умственной отсталостью крайней незрелостью. Специальная комплексная система психолого-педагогических мероприятий, учитывающая специфику социальной ситуации развития младших школьников и выстраиваемая с учетом структуры интеллектуального нарушения, а также исходно опирающаяся на формирование устойчивых навыков произвольного

социально ответственного поведения может способствовать развитию социальной ответственности как индикатора зрелости жизненной и социальной компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- впервые представлен концептуальный подход к решению проблемы формирования социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью;

- впервые определены особенности развития социальной ответственности как свойства личности умственно отсталых младших школьников в сравнении с их сверстниками с задержкой психического развития и нормативным интеллектуальным развитием;

- впервые создана типология социальной ответственности младших школьников, отражающая качественные уровневые показатели проявлений социально ответственного поведения;

- впервые научно обоснованы и апробированы комплексные психолого-педагогические условия формирования социальной ответственности как основы развития жизненной и социальной компетентности младших школьников с умственной отсталостью в рамках целенаправленной системной психокоррекционной работы.

Теоретическая значимость заключается в том, что результаты исследования определяют психологическое содержание феномена социальной ответственности применительно к младшему школьному возрасту, обосновывают взаимосвязь понятий «социальная ответственность» и «социально ответственное поведение»; с качественных позиций раскрывают специфику и условия ее развития и формирования у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Представленная типология уровней социальной ответственности, включающая качественные характеристики ее структурных компонентов, обогащает теоретические знания в области психологии детей с умственной отсталостью и выступает базовым ориентиром в организации психокоррекционной работы по развитию их жизненной и социальной компетентности.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации диагностического инструментария для оценки уровня сформированности социальной ответственности младших школьников как составляющей их личностного развития. Разработанное и апробированное комплексное содержание психокоррекционной работы по формированию социальной ответственности может стать средством повышения жизненной и социальной компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью, что отвечает современным запросам практики специального и инклюзивного образования, семейного воспитания детей этой категории

Методологическую основу диссертационного исследования составили: - базовые положения специальной психологии: об общих и специфических закономерностях нормального и аномального психического

развития, о сложной структуре аномального развития, о роли психологических средств в развитии психики ребенка (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, С.Я. Рубинштейн и др.);

- философские и психологические концепции, представляющие ответственность как нравственное качество личности (Н.А. Бердяев, Л.И. Божович, И.А. Ильин, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже и др.);

- теоретические положения о ведущей роли специального (коррекционного) воздействия в обучении детей с интеллектуальными нарушениями в формировании их жизненной и социальной компетентности (Л.С. Выготский, Н.В. Бабкина, Е.Л. Гончарова, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, Л.С. Медникова, С.Я. Рубинштейн и др.);

Методы исследования. Для реализации основных задач исследования применялись следующие методы: анализ теоретико-методологических аспектов изучаемой проблемы; анализ медицинской и психолого-педагогической документации; метод наблюдения; констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты; количественный и качественный анализ экспериментальных данных, методы математической статистики: метод углового преобразования Фишера (ϕ^*), U-критерий Манна-Уитни, критерий Т Вилкоксона - для установления корреляционных связей.

Положения, выносимые на защиту:

1. Уровень развития социально ответственного поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями является индикатором степени зрелости их личностного качества – социальной ответственности.

2. У большинства школьников с легкой умственной отсталостью отмечается допороговый и пороговый уровни социальной ответственности, свидетельствующие о крайней недостаточности их жизненной и социальной компетентности.

3. Существенные трудности становления социальной ответственности, как личностного образования, определяются у младших школьников с легкой умственной отсталостью не только структурой нарушения, но и отсутствием целенаправленного коррекционного воздействия в условиях образовательной организации, а также неэффективностью родительской воспитательной позиции.

4. Развитию социальной ответственности у данной категории детей, становлению у них осознанного социально ответственного поведения способствует специально организованная коррекционная работа, включающая моделирование и проработку ситуаций социального взаимодействия в различных видах учебной и внеурочной деятельности, а также активное сотрудничество педагогов и родителей в образовательном процессе.

Достоверность и научная обоснованность результатов исследования обеспечивается целостностью теоретико-методологической базы исследования; выбором методов исследования, адекватных его предмету, цели и задачам; репрезентативностью выборки; личным участием

автора в проведении экспериментальной работы; использованием в работе методов качественного и количественного анализа результатов исследования, использованием методов математической статистики; апробацией и внедрением полученных результатов в практику; положительной динамикой и доказанной эффективностью экспериментального обучения.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты проведенного исследования были апробированы в практике работы образовательных учреждений Санкт-Петербурга: ГБОУ школа №34 «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа», ГБОУ школа-интернат №18 «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа – интернат». Результаты исследования ежегодно докладывались на заседаниях кафедры олигофренопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург), на городском научно-практическом семинаре «Технологии обучения детей с интеллектуальными нарушениями» (Санкт-Петербург, 2015г.), на Всероссийской научно-практической конференции «А.Н. Граборов и современное образование детей с интеллектуальной недостаточностью» (Санкт-Петербург, 2015г.), на XXIV Международной конференции «Ребенок в современном мире. Детство: праздник и повседневность» (Санкт-Петербург, 2017г.), на IV Всероссийской (заочной) научно-практической конференции «Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы» (г. Барнаул, 2019г), на Всероссийской студенческой конференции «Профессиональные дебюты в теории и практике дефектологии: расширяя границы возможного» (г. Нижний Новгород, 2019г), на V Всероссийской (заочной) научно-практической конференции «Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы» (г. Барнаул, 2020г), на Всероссийской конференции «Актуальные вопросы воспитания детей с ОВЗ: региональный опыт» (Москва, 2022г), в научной конференции с международным участием, посвященной 120-летию со дня рождения профессора С.С. Мнухина «Детская психиатрия: современные достижения, проблемы и пути их решения» (Санкт-Петербург, 2022г), на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 225-летию РГПУ им А.И. Герцена « Специальное образование сегодня и завтра: ресурсы и перспективы развития» (Санкт-Петербург, 2022г), на II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского «Герценовские чтения. Современные проблемы дефектологии и реабилитологии». (Санкт-Петербург, 2023 г), на III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Герценовские чтения. Современные проблемы дефектологии и реабилитологии: семья лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в контексте образовательных отношений» (Санкт-Петербург, 2024 г).

Основное содержание диссертации изложено в 11-ти научно-методических публикациях, из них 4 в изданиях, рекомендованных ВАК.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений. Основное содержание работы изложено на 204 страницах машинописного текста. В диссертации 16 рисунков, 22 таблицы. Список литературы состоит из 205 наименований, в том числе 9 источников на иностранном языке.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обоснована актуальность исследования, определены объект, предмет, цель, задачи и гипотеза, показана его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретические аспекты проблемы формирования социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью» представлен анализ научной и научно-методической литературы по теме исследования.

Проблема социальной ответственности на протяжении веков в том или ином виде находила отражение во взглядах многочисленных отечественных и западных философов и психологов. В России идея ответственности личности традиционно определяла вектор разработки вопросов духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения (И.И. Бецкой, Е. Дашкова, М.В. Ломоносов, Н. Новиков, Ф. Прокопович, Н. Радищев, Ф. Татищев и др.), с конца 19-го - начала 20 века проблема социальной ответственности стала рассматриваться в тесной взаимосвязи с изучением вопросов общественно-нравственного долга, с одной стороны, и развития и самоутверждения личности, с другой (М.А. Бакунин, Л.И. Божович, С.С. Горецкий, Н.Я. Данилевский, И.А. Ильин, П.Л. Лавров, К.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Н.К. Михайловский, С.Л. Рубинштейн, В.С. Соловьев, Н.Н. Страхов, П.Н. Ткачев и др.).

Современное толкование понятия социальной ответственности отражает связь между личностью и социальной группой. Социальная ответственность рассматривается как устойчивое качество личности, формирующееся в процессе воспитания и обучения и определяющее поведение личности в ходе осознанного выполнения возлагаемых на нее обществом обязанностей (А.Ф. Гулевская, Л. Колберг, Н.А. Минкина, К. Муздыбаев, А.Ф. Плахотный, А.Л. Слободской и др.).

Онтогенетический аспект проблемы социальной ответственности представлен в работах как зарубежных (J.Aronfreed, A.Bandura, F.N. McDonald, У.У. Аткинсон, А.Валлон, П. Жане, Д. Мак-Клелланд, Л. Колберг, Дж. Роттер), так и отечественных авторов (К.А. Абульханова-Славская, А.В.Белов, Н.Е. Веракса, Л.С. Выготский, В.А. Горбачева, О.Ю.Гроголева, А.Ф. Гулевская, Л.И. Дементий, Н.А. Минкина, К. Муздыбаев, А.Ф. Плахотный, В.П. Прядин, А.Г. Спиркин, А.Л. Слободской и др.). Установлено, что познание и присвоение общественно значимых норм и правил, определяющих поведение индивида

как ответственное, происходит с раннего детства, начиная с обязанностей, привитых ребенку в семье, в быту. Социальная ответственность развивается в онтогенезе в условиях интериоризации ответственного действия в ходе взаимодействия с другими людьми, что обуславливает роль взаимодействия семьи и образовательной организации в формировании социальной ответственности как качества личности ребенка.

В психологических исследованиях подчеркивается сложность структурной организации феномена социальной ответственности, включающей единство когнитивных, эмоциональных, мотивационных, динамических, регуляторных и результативных ее составляющих (М.В. Борцова, Л.И. Дементий, А.В. Плахотный, В.П. Прядин, Э.М. Рудковский, В.Ф. Сафин, Т.Н. Сидоров, Т.Г. Шатунова и др.). Анализ исследовательских позиций позволил принять за исходную такую функциональную структуру социальной ответственности, где в качестве *внешних условий* ее становления выступает сама социальная ситуация управляемого развития. Внутренняя, психологическая структура социальной ответственности, отражающая *внутренние условия*, может быть при этом представлена единством эмоционально-мотивационного, когнитивно-оценочного, действенно-операционного и регуляционного компонентов.

Эмоционально-мотивационный компонент социальной ответственности обуславливает стремление к проявлению ответственности, самостоятельности и личной добровольной активности при выполнении какой-либо деятельности в соответствии с определенными правилами и нормами. *Когнитивно-оценочный компонент* отражает представления субъекта о социально приемлемом, одобряемом и неприемлемом поведении, призван обеспечить понимание его сути и значимости в жизни человека, а также позволяет субъекту оценивать себя, окружающих, их действия и поступки с точки зрения социальной нормативности. В *действенно-операционном компоненте* отражается мера владения субъектом навыками социально одобряемого поведения при реализации того или иного ответственного действия. В *регуляционном компоненте* социальной ответственности кроется волевой потенциал личности, стабилизирующий и поддерживающий необходимый уровень активности и способность к преодолению объективных и субъективных препятствий при достижении поставленной цели.

Становление социальной ответственности обеспечивается механизмами формирования социально ответственного поведения: подражания окружающим в их социально значимых действиях и поступках; эмоционального «заражения» позитивным примером одобряемого взрослым ответственного поведения; словесным убеждением ребенка в необходимости соблюдения социально приемлемых норм и правил взаимодействия с другими.

В действующих сегодня ФАОП дошкольного образования подчеркивается значимость формирования у дошкольников с ОВЗ

ответственности за свои действия и поведение, развития у них личностных качеств и социальных навыков, необходимых для полноценного функционирования в обществе: эмпатии, коммуникабельности, заботы, ответственности, сотрудничества, умения соблюдать правила. Все это вполне может стать содержанием пропедевтического этапа работы по формированию социальной ответственности у детей в дошкольном возрасте. Однако современные исследования (В.А. Горбачевой, К.А. Климовой, М.В. Матюхиной, Т.Г. Самойленко, Л.С. Славиной, Л.А. Сухинской, С.Г. Яриковой и др.) показывают, что именно младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования понимания и осознанного принятия нравственного смысла ответственности в доступных для ребенка зонах и параметрах.

Стойкое нарушение познавательной деятельности значительно затрудняет у детей с легкой умственной отсталостью понимание и самостоятельное освоение навыков социально ответственного поведения. На специфику становления *эмоционально-мотивационного компонента* социальной ответственности у данной категории детей оказывают влияние трудности распознавания эмоций, их однообразие и лабильность, отсутствие тонких оттенков переживаний, преобладающая направленность на удовлетворение элементарных потребностей, поверхностный, импульсивный, кратковременный интерес к деятельности (игровой или учебной), стремление «быть хорошим» для взрослого. Развитие *когнитивно-оценочного компонента* осложняется у детей с легкой умственной отсталостью недоразвитием мышления, трудностями установления причинно-следственных связей, что затрудняет понимание ими ситуаций социального взаимодействия. Нарушение критичности мышления, речевого опосредствования деятельности, слабость саморегуляции негативно отражаются на возможности контролировать свои действия и поступки, что обуславливает также и специфику становления *действенно-операционного и регуляционного компонентов* социальной ответственности детей с интеллектуальными нарушениями (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Е.С. Иванов, Д.Н. Исаев, В.И. Лубовский, Ю.Т. Матасов, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, С.Я. Рубинштейн, Л.М. Шипицына и др.).

Известно, что эффективность коррекционной работы, направленной на формирование социально значимых личностных качеств у младших школьников с легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития, обеспечивается качеством взаимодействия педагогов и родителей ребенка (Р.С. Буре, Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников, В.И. Лубовский, И.И. Мамайчук, М.В. Матюхина, Е.В. Субботский, Л.М. Шипицына и др.). При этом условием, наиболее способствующим усвоению образцов социального поведения, является игровая деятельность, как деятельность, моделирующая социальные отношения (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, У.В. Ульенкова, Д.Б. Эльконин и др.).

Таким образом, анализ литературы обнаружил противоречие между крайней востребованностью в ходе социализации детей с умственной отсталостью такого многокомпонентного личностного качества, каким является социальная ответственность, и отсутствием данных о специфике ее становления у младших школьников этой категории. Особенно востребованной как теорией, так и практикой образования, является разработка вопроса о возможностях и подходах к формированию у детей с интеллектуальными нарушениями начальных навыков социально ответственного поведения в условиях коррекционно-образовательного процесса с целью повышения их жизненной и социальной компетентности.

Во второй главе «Экспериментальное изучение компонентов социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью» представлены цель и задачи экспериментального исследования, выделены его параметры, описаны содержание, организация и условия проведения констатирующего эксперимента, дана характеристика экспериментальной и контрольных групп, определены участники экспертной группы, представлены результаты исследования и проведен их сравнительный анализ.

Констатирующий эксперимент включал в себя три блока заданий. Первый блок был предназначен для изучения эмоционально-мотивационного компонента социальной ответственности умственно отсталых младших школьников и состоял из трех заданий: анкеты для родителей; методики М.В. Матюхиной и С.Г. Яриковой "Задание с пятницы на понедельник" (1984) и авторской рисуночной методики или сочинения «Как я выполняю поручения», что позволяло определить отношение детей к обязанностям и поручениям, желание быть ответственными и самостоятельными в деятельности.

Задания второго блока предполагали изучение особенностей когнитивно-оценочного компонента социальной ответственности и были направлены на выявление уровня представлений об ответственном поведении и особенностей понимания детьми феномена ответственности и включали: беседу с детьми, методику «Изучение самооценки ответственности» М.В. Матюхиной и С.Г. Яриковой, методику «Лесенка. Самооценка ответственности» (модификация шкалы оценки личностных качеств Дембо-Рубинштейн и методики "Самооценка волевых качеств" М.В. Матюхиной и С.Г. Яриковой), а также анкету для педагогов «Проявление ответственности в учебной деятельности» (1984).

Третий блок заданий был нацелен на изучение проявлений действенно-операционного и регуляционного компонентов социальной ответственности младших школьников и включал модифицированные методики: «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой (2000), кинетический рисунок семьи Р. Бернса и С. Кауфмана (2003), «Опросник, направленный на выявление уровня сформированности ответственности у младших школьников (для родителей)» М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой (1984).

С целью изучения навыков самообслуживания, самоорганизации в деятельности, возможностей проявления детьми волевых качеств при выполнении поручений, оценки ими собственных действий, нами был разработан метод скринингового интегративного наблюдения за детьми в сочетании с методом моделирования проблемных ситуаций (специально создаваемый беспорядок в классе, на рабочем столе ребенка, в кабинете психолога, др.).

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе ГБОУ школы №34 Невского р-на, ГБОУ школы-интерната №18 Невского р-на, ГБОУ школы №17 Невского р-на, ГБОУ школы №20 Невского р-на, ГБОУ школы №236 Фрунзенского р-на Санкт-Петербурга. Экспериментальная работа проводилась с 2014 г. по 2019 г. в несколько этапов. В констатирующем эксперименте приняли участие 120 школьников в возрасте 8-10 лет, обучающихся во 2-м и 3-м классах. Из них экспериментальную группу (ЭГ) составили 40 младших школьников с легкой умственной отсталостью (F-70 по МКБ 10) или с интеллектуальными нарушениями. Контрольную группу №1 (КГ 1) - 40 младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР), контрольную группу №2 (КГ 2) - 40 сверстников с нормативным интеллектуальным развитием. Экспертную группу составили 120 человек (по 40 родителей детей каждой исследуемой группы), и 16 педагогов, из них 6 педагогов детей ЭГ, 6 – детей КГ1 и 4 педагога детей КГ2.

Анализ результатов первого блока заданий констатирующего эксперимента позволил выявить *общие тенденции* становления эмоционально-мотивационного компонента социальной ответственности у младших школьников, свидетельствующие о том, что данный компонент находится на начальной стадии формирования у всех групп испытуемых и имеет незначительную возрастную динамику. При невыполнении задания дети склонны оправдывать своё поведение рядом внешних причин и не брать ответственность на себя. Испытуемые всех групп обнаружили потребность в эмоциональной поддержке и поощряющей помощи взрослого при выполнении учебных заданий и поручений.

У детей с легкой умственной отсталостью, так же как и у большинства детей с ЗПР, данный компонент социальной ответственности чаще обнаруживается в бытовой сфере при взаимодействии со значимым близким. В сравнении с другими группами испытуемых, дети с ЗПР более склонны проявлять эмоциональное отношение и заботу о своих питомцах.

Специфические особенности эмоционально-мотивационного компонента социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью обнаружались в отсутствии переживаний при невыполнении задания, в низкой самостоятельности и активности при выполнении какой-либо деятельности, в существенной зависимости от внешнего контроля со стороны педагогов и родителей.

Родители детей этой группы, в отличие от родителей испытуемых других групп, чаще недооценивают значимость формирования социально ответственного поведения у своих детей, отмечают отсутствие обязанностей у ребенка в семье, проявляют низкодифференцированное понимание самостоятельного ответственного поведения своего ребенка, к которому они могут относить игру на компьютере или просмотр телепередач.

Результаты заданий второго блока говорят о *специфических особенностях* представлений об ответственности и ответственном поведении младших школьников с умственной отсталостью: ответственное поведение они связывают с чем-то «хорошим», «добрым», оно касается чаще бытовой сферы, реже учебной деятельности. Их представления находят отражение в односложных, неточных или вовсе неадекватных ответах («это когда тебе отвечают», «это ответ», «хороший», «умный», «добрый»). В значительной части случаев об отсутствии представлений свидетельствует ответ «не знаю». Экспертная оценка педагогов подтверждает данные о несформированности представлений об ответственности у детей с умственной отсталостью.

Младшие школьники контрольных групп имеют более точные и дифференцированные представления о феномене ответственности и связывают проявления ответственного поведения со сферой взаимодействия с окружающими, с отношениями с «другими», в отдельных случаях с требовательностью к себе. Определения ответственности нормально развивающихся школьников часто включают перечисление нескольких действий, иллюстрирующих ответственное поведение или раскрывают понятие через собственный опыт ответственного поведения.

Общим для всех групп испытуемых явилась наименьшая представленность ответов, связанных с заботливым отношением к объектам природы.

Анализ результатов третьего блока обнаружил *общие тенденции* в действиях и операциях социально ответственного поведения у большинства детей ЭГ и части школьников с ЗПР (КГ1): у половины второклассников ЭГ и КГ1 данные действия и операции соответствуют начальной стадии их становления, выполняются преимущественно под руководством взрослого, но к третьему классу у незначительной части детей с умственной отсталостью, у большинства детей с ЗПР действия усвоения общепринятых образцов поведения переходят в действия применения имеющихся знаний и навыков. *Существенные отличия* усвоенных действий и операций социально ответственного поведения у нормально развивающихся школьников проявляются большей степенью их самостоятельности и осознанности.

В каждой группе испытуемых выявлена линейная корреляционная зависимость между ведущими проявлениями социальной ответственности по параметрам социально ответственного поведения, связанного с отношением к учебной деятельности, а также со значимостью взаимодействия с другими (при значимости $p < 0,01$).

Полученные в ходе эксперимента данные позволили сформулировать интегративные уровневые характеристики социальной ответственности, основанные на следующих критериях ее оценки: 1) желание следовать правилам, мотивация к выполнению деятельности, поручений; адекватные эмоциональные проявления при достижении положительного результата деятельности; умение контролировать импульсивные эмоциональные реакции при неудаче; способность к сопереживанию, эмпатии при взаимодействии с окружающими; 2) представления об ответственности и ответственном поведении, о собственных проявлениях ответственного поведения; умение оценить меру своей ответственности; 3) просоциальные действия, позволяющие успешно взаимодействовать с окружающими; самостоятельность и активность, степень овладения навыком выполнения ответственного действия; способность к проявлению волевого усилия и умение контролировать область своей ответственности; преобладание внешнего или внутреннего локуса контроля.

В зависимости от качества и степени выраженности перечисленных критериев были выделены уровни сформированности социальной ответственности младших школьников:

Четвертый, допороговый уровень характеризуется неспособностью дать словесную характеристику социальной ответственности и социально ответственного поведения, привести адекватные примеры их проявлений. В поведении и поступках детей часто наблюдаются проявления безответственности, дети «не слышат» взрослого, не стремятся к выполнению норм и правил поведения, личной гигиены. Их эмоциональные реакции на собственный успех не выражены, дети не проявляют интереса к общему делу, чаще самостоятельно не выполняют просьбы и поручения, не могут оценить свой поступок, проявляют несдержанность в своих импульсивных эмоциональных реакциях на неудачу, обвиняют в них внешние обстоятельства или других людей.

Третий, пороговый уровень отличается тем, что представления детей об ответственности имеют более дифференцированный конкретный характер: «это хорошо работать», «это выполнять задание учителя», «это хорошо учиться, на 4 и 5». Ребенок выполняет определенные поручения с дополнительной поддержкой и внешним контролем со стороны взрослого; избирательно и не систематически демонстрирует навыки личной гигиены; стремление вести себя в соответствии с правилами и нормами ограничено привычными действиями; проявляет поверхностные эмоциональные реакции ситуативного характера при достижении положительного результата. Не всегда может сдержать свои импульсивные эмоциональные реакции при неудаче. По отношению к окружающим эгоистичен, склонен обвинять других, внешние обстоятельства в своих неудачах.

Второй, уровень неустойчивой ответственности проявляется в имеющихся у детей начальных более обобщенных представлениях об ответственности, в детских определениях этого феномена делается акцент на

«самостоятельном» выполнении какого-либо действия: «отвечать за свои дела, поступки, вещи, игрушки», «выполнять свои обязанности», «помогать своим близким». Дети достигают необходимого результата при оказании поощряющей помощи со стороны взрослого; не всегда выполняют просьбы или поручения, нуждаются в контроле со стороны взрослого; проявления аккуратности, личной гигиены нерегулярны; отмечается стремление вести себя соответственно предъявляемым правилам; могут проявлять внимательное и заботливое отношение к самочувствию своих близких, заинтересованность в общем деле; радуются своим успехам, беспокоятся за успех выполнения поручения, не всегда способны контролировать импульсивные реакции на неудачу.

Первый, уровень устойчивой ответственности отличается тем, что в суждениях детей обнаруживаются более полные представления о феномене ответственности: «на уроке внимательно слушать, не подглядывать, а делать все самому», «самому готовиться к урокам», «отвечать за свою жизнь и свое будущее». Ответственное поведение становится привычным для детей, действия самостоятельными. Выражен волевой компонент, ребенок продолжает начатое дело даже при нежелании им заниматься или при возможности заняться другой, более интересной деятельностью, понимает, что результат деятельности зависит от его собственных усилий, действий. Дети могут дать нравственную оценку своего поведения и поступкам товарищей. Отмечаются проявления заботливого отношения к своим близким, чувство вины за нарушение правил, договоренностей. Если что-то не получается, стараются исправить, переделать. Проявляют адекватные эмоциональные реакции в процессе выполнения деятельности, контролируют импульсивные проявления; демонстрируют ответственность за общее дело; стремятся самостоятельно поддерживать чистоту на своем рабочем месте и в окружающей обстановке; знают и самостоятельно выполняют правила личной гигиены.

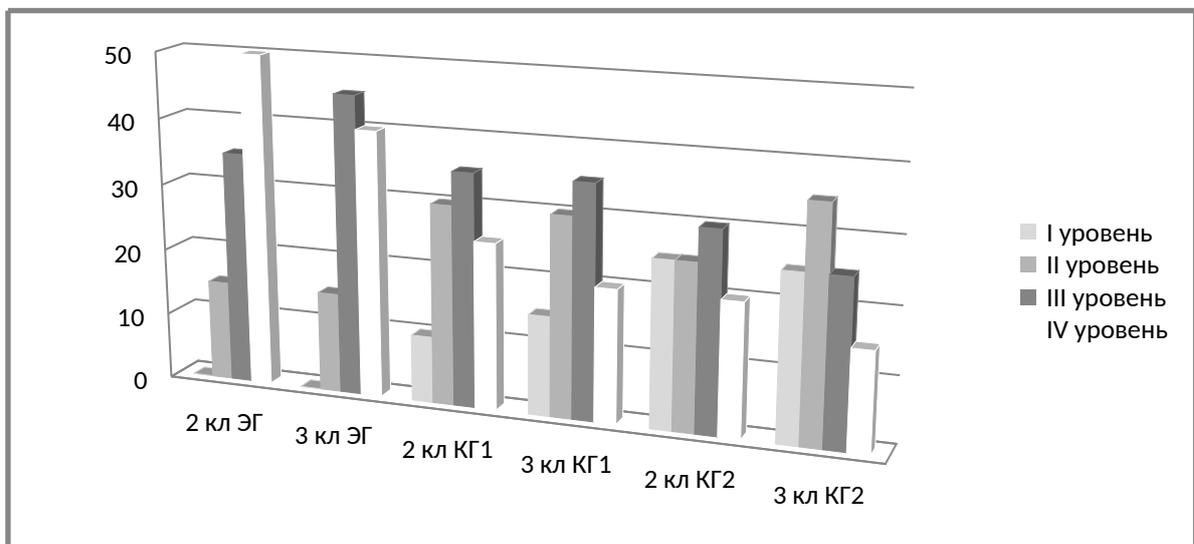


Рис.1. Уровневые показатели сформированности социальной ответственности у младших школьников (в %).

По результатам эксперимента большинство испытуемых с умственной отсталостью отнесено к допороговому (четвертому) и пороговому (третьему) уровням сформированности социальной ответственности (к четвертому - 50% второклассников и 40% учащихся третьих классов; к третьему - 35% второклассников и 45% учащихся третьих классов). Результаты констатирующего эксперимента показали, что динамика развития социальной ответственности младших школьников с умственной отсталостью на протяжении начального обучения изменяется незначительно, не выявлено существенных различий между умственно отсталыми школьниками вторых и третьих классов ($p=0,626>0,05$). У детей с ЗПР (КГ1) обнаружены преимущественно третий (пороговый) и второй (неустойчивой ответственности) уровни сформированности социальной ответственности независимо от возраста. Только 10% учащихся с ЗПР 2-х классов и 15% 3-х классов вошли в группу детей с первым уровнем устойчивой социальной ответственности, что значительно меньше в сравнении с количеством нормально развивающихся детей, отнесенных к этой типологической группе ($p < 0,01$ и $p < 0,05$, соответственно).

В третьей главе «Психокоррекционная работа по формированию навыков социально ответственного поведения у младших школьников с умственной отсталостью» представлены цель, задачи, принципы, направления и содержание экспериментального обучения, определена его эффективность.

В обучающем эксперименте приняли участие 40 детей с легкой умственной отсталостью 8-10 лет (ЭГ), учащихся ГБОУ школы № 34 Невского р-на Санкт-Петербурга. Такое же количество их сверстников, учащихся ГБОУ школы №17 Невского р-на Санкт-Петербурга, составило контрольную группу (КГ). Экспертную группу представляли родители и педагоги детей.

Целью экспериментального обучения стало формирование представлений об ответственности, позиции ее принятия детьми и развитие у них навыков самостоятельного и осознанного социально ответственного поведения по отношению к себе, к окружающим, к вещам и к природе (рис.2).

Основными мишенями психолого-педагогического коррекционного воздействия, которые позволили комплексно подойти к организации обучающего эксперимента по формированию социальной ответственности у младших школьников являлись выделенные нами компоненты сложной структуры социальной ответственности. Каждый из компонентов актуализировался с учетом механизмов формирования ответственного поведения: подражания образцам ответственного поведения значимой фигуры взрослого на основе эмоционального «заражения» его позитивным примером ответственного поведения и эмоциональной поддержки со стороны взрослого, а также убеждения с помощью слова, раскрывающего значение формируемого навыка социально ответственного поведения.

К психолого-педагогическим условиям формирования навыков социально ответственного поведения как интерпсихологической основы развития социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью были отнесены следующие:

- учет особенностей многокомпонентной структуры социальной ответственности как личностного образования младших школьников с умственной отсталостью, способствующего становлению их жизненной и социальной компетентности;

- учет механизмов формирования социально ответственного поведения как интерпсихологической основы развития социальной ответственности;

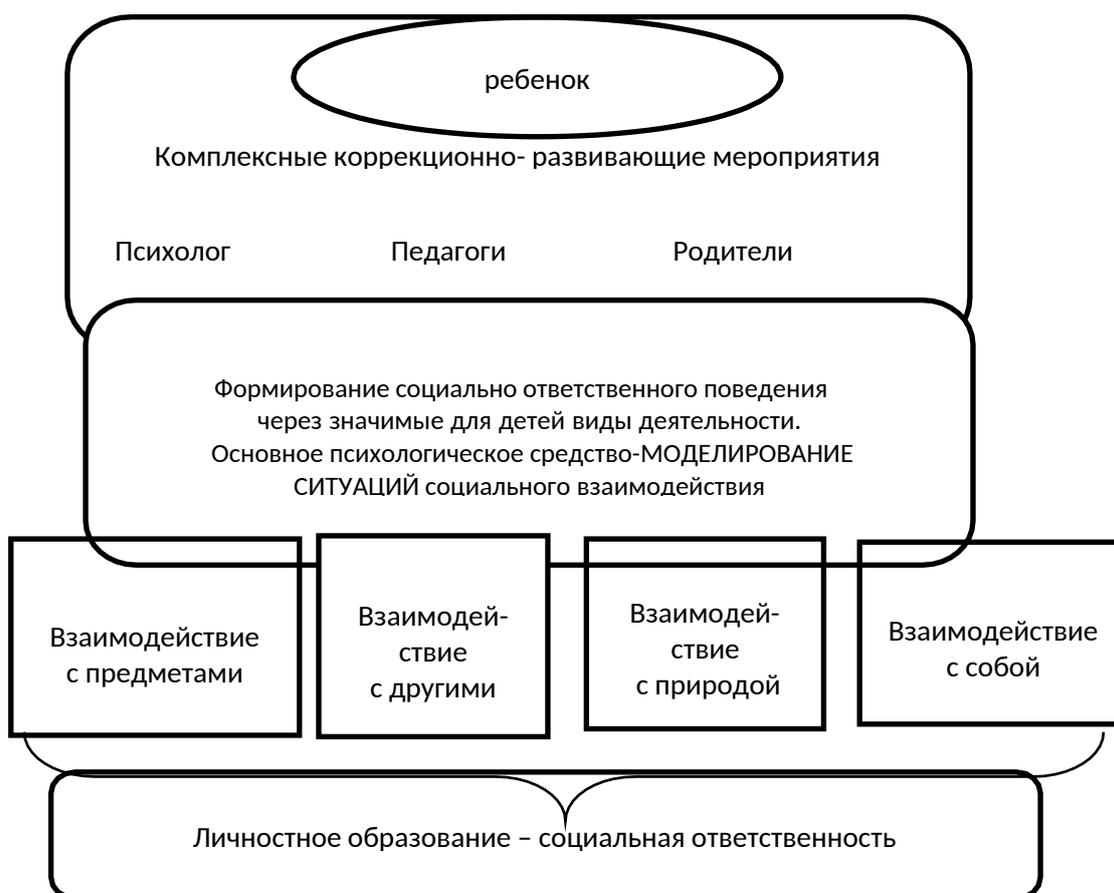


Рис.2. Модель формирования социальной ответственности.

- комплексная работа психолога, педагогов и родителей, направленная на формирование структурных компонентов социальной ответственности;

- использование методов и средств, адекватных уровню развития младших школьников с легкой умственной отсталостью и референтных цели обучающего эксперимента.

Базовым психологическим средством обучения являлась наглядная модель как эмоционально привлекательный образец ответственного поведения, демонстрируемый значимым взрослым. Закрепление образца ответственного поведения обеспечивалось моделированием ответственного действия в сюжетно-ролевой игре, его поощрением, обобщающей вербальной

фиксацией социально одобряемой модели поведения в форме беседы и обсуждения значения и смысла поведения участников разыгранной ситуации.

Работа психолога строилась по направлениям, каждое из которых содержало в себе основные блоки программы - *информационный и практический*. Работа с педагогами включала психологическое просвещение педагогов в вопросах формирования социальной ответственности и особенностях становления социально ответственного поведения у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. В рамках *информационного блока* были разработаны рекомендации для педагогов и воспитателей по формированию социально ответственного поведения с учетом возрастных и интеллектуальных особенностей детей; посредством просветительских семинаров и методических объединений раскрывалось теоретическое содержание вопроса. *Практический блок* предполагал проведение педагогами занятий с детьми совместно с психологом, а также обучающие семинары с педагогами с целью формирования и закрепления у них эффективных навыков взаимодействия с ребенком по формированию у него социальной ответственности.

Работа с родителями была направлена на формирование их психологической компетентности в вопросах социальной ответственности и социально ответственного поведения детей с интеллектуальными нарушениями. *Информационное* направление содержало в себе специально разработанные рекомендации родителям по формированию социальной ответственности детей, просветительскую работу, семинары и ролевые игры в рамках проведения «Родительского клуба». *Практический блок* предполагал включение родителей в психокоррекционные мероприятия.

Обучающий эксперимент реализовывался в течение девяти месяцев и включал в себя три этапа. На его *начальном этапе* проводилась диагностическая работа с детьми, педагогами и родителями, а также информационная подготовка педагогов и родителей. *Основной этап* включал четыре тематических блока, в ходе него осуществлялись коррекционные мероприятия с группами детей с привлечением их родителей и педагогов. *Заключительный этап* предполагал оценку эффективности экспериментального обучения. Занятия со школьниками проводились 2 раза в неделю по подгруппам, сформированным по результатам диагностического этапа и состоящим из 10-ти человек. Школьники с выявленным допороговым, четвертым уровнем социальной ответственности составляли отдельные группы, содержание обучения строилось с учетом зоны их ближайшего развития, им уделялось особое внимание со стороны психолога и педагогов. Всего было проведено 55 занятий. С целью определения эффективности проведенной коррекционно-развивающей работы был осуществлен контрольный эксперимент по методике глобального констатирующего эксперимента.

Полученные в ходе контрольного эксперимента данные свидетельствуют о положительной динамике в формировании социальной ответственности как

личностного качества участников экспериментальной группы. Представления о социальной ответственности у многих детей стали более полными и дифференцированными, дети проявляли желание помочь другим, возросло умение отвечать за выполненное поручение и способность объяснять последствия своих действий. Многие стали лучше контролировать свои импульсивные эмоциональные проявления на собственные неудачи или негативные оценки других; научились оценивать результаты своих действий, действий других с позиции ответственности и самостоятельности. У многих участников эксперимента отмечается возросший уровень самостоятельности при выполнении правил личной гигиены. Большинство детей стали проявлять готовность своевременно приступать к выполнению задания, деятельности, научились слышать и старались выполнять просьбу взрослого.

Несмотря на то, что школьники, обучающиеся во 2-м классе, все еще не всегда могли самостоятельно переодеться, им трудно было самостоятельно соблюдать правила личной гигиены, у большей части детей навыки ухода за собой упрочились, после обучения большинству была необходима лишь внешняя контролирующая помощь. У третьеклассников после проведенной комплексной коррекционной работы выполнение этих действий и операций происходило с большей долей самостоятельности, что говорит о возросшей у детей способности к саморегуляции. Кроме того, у большинства испытуемых можно было наблюдать появление интереса к результату деятельности, волнение за успех дела, за положительный результат выполнения поручения, эмоцию радости при успешном завершении задания. Важно отметить, что после проведенного обучения многие дети могли оценить свой поступок с позиции социальной нормы. Анализ полученных результатов обучающего эксперимента позволил представить обобщенную сравнительную характеристику сформированности социальной ответственности у детей ЭГ и КГ (рис. 3).

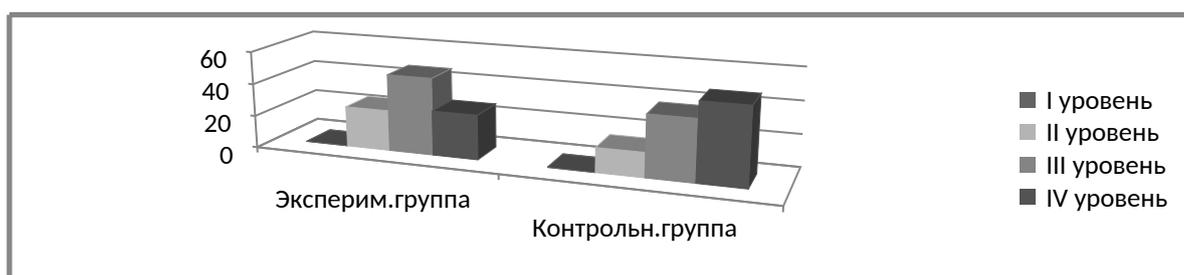


Рис. 3. Распределение младших школьников ЭГ и КГ в соответствии с уровнями социальной ответственности по итогам контрольного эксперимента (в %).

У большинства младших школьников ЭГ был выявлен пороговый (третий) уровень социальной ответственности (47,5%) (рис.3). В КГ данный уровень был обнаружен у 37,5% учащихся (при $p \leq 0,05$). При этом значительно сократилось количество учащихся, имеющих допороговый (первый) уровень социальной ответственности (27,5%), в то время как в КГ

он был диагностирован почти у половины школьников (47,5%). Заметная положительная динамика отмечается у младших школьников ЭГ, отнесенных ко второму уровню, более высокому уровню неустойчивой социальной ответственности (25%), в контрольной группе он составил только 15% (при $p \leq 0,05$). С помощью непараметрического метода углового преобразования Фишера (ϕ^*) нам удалось выявить улучшение показателей, достоверность перехода на более высокий уровень проявлений социальной ответственности у младших школьников ЭГ (IV уровень - в случае независимых выборок F эмпирическое (1,79) значительно превышает F критическое (1,58)). Это позволяет говорить об эффективности разработанного и апробированного в процессе экспериментального обучения комплекса психолого-педагогических мероприятий по формированию социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

В заключении диссертации обобщены результаты исследования и сформулированы основные **выводы**:

1. На основе анализа теоретических аспектов проблемы исследования выработана концептуальная позиция, определяющая психологическое содержание и структуру феномена социальной ответственности как многокомпонентного личностного образования, источником и индикатором зрелости которого выступает социально ответственное поведение.
2. На основе обозначенной позиции была разработана методика комплексной диагностики степени сформированности социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью.
3. Обобщение данных констатирующего этапа исследования позволило определить качественные типологические особенности социальной ответственности младших школьников экспериментальных групп и групп сравнения, и выделить на их основе четыре уровня (варианта) ее сформированности: допороговый, пороговый, неустойчивый и устойчивый.
4. Большинство испытуемых с легкой умственной отсталостью обнаружили допороговый и пороговый уровни социальной ответственности, свидетельствующие о крайней недостаточности их жизненной и социальной компетентности, существенно ограничивающей возможности их социальной адаптации.
5. Выявлены *общие особенности* становления социальной ответственности у младших школьников: преимущественная опосредованность развития начальных форм социальной ответственности взаимодействием со значимыми взрослыми (родителями и педагогами) в условиях учебной деятельности.
6. Более точные и дифференцированные представления об ответственности, большая степень осознанности навыков

- ответственного поведения, более высокая мотивированность, успешность и самостоятельность в выполнении своих обязанностей и поручений взрослого отмечаются у нормально развивающихся младших школьников и у большинства их сверстников с ЗПР.
7. На основе качественного анализа представлено детализированное описание специфических особенностей социальной ответственности младших школьников с легкой умственной отсталостью, проявляющихся во всех компонентах структуры изучаемого личностного образования: *эмоционально-мотивационном, когнитивно-оценочном, действенно-операционном и регуляционном.*
 8. Определены условия достижения устойчивой положительной динамики в становлении у детей социальной ответственности: учет типологических вариантов становления социальной ответственности у разных категорий младших школьников; командная работа, объединяющая детей, педагогов и родителей, их готовность к осмысленным и согласованным действиям; комплексная систематическая коррекционная работа в различных форматах и ситуациях образовательного процесса: в урочной и неурочных видах деятельности, в специальных психокоррекционных занятиях, в семье; использование средств и методов коррекционного воздействия, соответствующих возрасту и интеллектуальным возможностям детей.
 9. Основу психокоррекционной работы должно составлять особым образом организованное моделирование ситуаций социального взаимодействия как базовое психологическое средство формирования социально ответственного поведения у учащихся с легкой умственной отсталостью. Актуализация механизмов его формирования обеспечивается эмоциональной привлекательностью модели ответственного действия, демонстрируемого взрослым.
 10. Результаты контрольного эксперимента доказывают эффективность разработанной системы коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование социальной ответственности как многокомпонентного личностного образования у младших школьников с легкой умственной отсталостью, способствующего повышению их жизненной и социальной компетентности.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях.

Научные статьи в ведущих рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК Минобрнауки России

1. Феоктистова Ю.С. Роль семьи в формировании социальной ответственности младших школьников с интеллектуальной

недостаточностью / Л.С. Медникова, Ю.С. Феоктистова // Дефектология. - 2020. - №6. - С.24 – 33. - (0,62 п.л./ 0,41 п.л.)

2. Феоктистова Ю.С. Особенности проявления самостоятельного и ответственного поведения младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью в условиях заданной ситуации / Ю.С. Феоктистова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. - 2021. - №6. - С. 94 – 98. - (0,31 п.л.)

3. Феоктистова Ю.С. Формирование социальной ответственности и социально ответственного поведения у младших умственно отсталых школьников. Сообщение 1 / Л.С. Медникова, Ю.С. Феоктистова // Дефектология. - 2022. - №4. - С.14 – 20. - (0,44 п.л./ 0,30 п.л.)

4. Феоктистова Ю.С. Формирование социальной ответственности и социально ответственного поведения у младших умственно отсталых школьников. Сообщение 2 / Ю.С. Феоктистова, Л.С. Медникова // Дефектология. - 2022. - №5. - С.17 – 27. – (0,62 п.л./ 0,41 п.л.)

Научные статьи в других изданиях:

5. Феоктистова Ю.С. Проблема формирования социальной ответственности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в условиях коррекционной школы / Ю.С. Феоктистова // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. Сборник научных статей; под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамионова. - М.: Издательство «Перо», 2016. – С.439-445.- (0,44 п.л.)

6. Феоктистова Ю.С. Проблема формирования социальной ответственности у младших школьников с легкой умственной отсталостью / Ю.С. Феоктистова // Актуальные вопросы современной науки. Сборник статей по материалам XI международной научно-практической конференции (23 мая 2018г., г. Томск). В 3 ч.Ч.3 – Уфа: Изд. Научно-издательский центр Вестник науки 2018. – С.152-157. – (0,38 п.л.)

7. Феоктистова Ю.С. Социальная ответственность в современном мире и особенности представлений об ответственности у умственно отсталых младших школьников / Ю.С. Феоктистова // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: материалы IV Всероссийской (заочной) научно-практической конференции (22-23 марта, Барнаул). - АлтГПУ, 2019. – С. 108-110. – (0,19 п.л.)

8. Феоктистова Ю.С. Особенности представлений об ответственности и ответственном поведении умственно отсталых младших школьников / Ю.С. Феоктистова, Л.С. Медникова // Исторический опыт и современность в специальном образовании: традиции семьи и школы. Сборник научных статей по материалам XXVI Международной конференции "Ребенок в современном мире. Формирование исторического сознания" Санкт-Петербург, 17–19 апреля 2019 года / авт.-сост.: К.В. Султанов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – С.252-255. – (0,25 п.л./0,17 п.л.)

9. Феоктистова Ю.С. Роль семьи в формировании социальной ответственности у умственно отсталых младших школьников / Ю.С. Феоктистова // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: материалы V Всероссийской (заочной) научно-практической конференции (23-24 апреля, Барнаул). - АлтГПУ, 2020. – С. 78-84. – (0,43 п.л.)
10. Феоктистова Ю.С. Командное взаимодействие в системе формирования социальной ответственности у младших школьников с умственной отсталостью / Ю.С. Феоктистова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. - 2023. - №6. - С.99 – 106. - (0.43 п.л.)
11. Феоктистова Ю.С. Становление социально ответственного поведения в детском возрасте / Ю.С. Феоктистова // Актуальные проблемы науки и техники. Инноватика / Сборник научных статей по материалам XVI Международной научно-практической конференции (31 декабря 2024 г., г. Уфа). В 2 ч. Ч.2 / – Уфа: Изд. Научно-издательский центр Вестник науки, 2024. – С.132-138. – (0,43 п.л.)