



Государственное бюджетное
общеобразовательное учреждение
школа № 4 Василеостровского района
Санкт-Петербурга

ГИБКИЕ НАВЫКИ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Материалы Всероссийской конференции,
Санкт-Петербург, 24 марта 2022 года*

Санкт-Петербург
2022

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
школа № 4
Василеостровского района Санкт-Петербурга

ГИБКИЕ НАВЫКИ
КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Материалы Всероссийской конференции,
Санкт-Петербург, 24 марта 2022 года*

Санкт-Петербург
2022

УДК 376
ББК 74.5

Общая редакция:

Стрижак Наталья Анатольевна, канд. пед. наук, и.о. директора ГБОУ школы № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга
Кац Екатерина Эдуардовна, методист ГБОУ школы № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга

Гибкие навыки как инструмент социализации обучающихся с умственной отсталостью: матер. Всероссийской конф. Санкт-Петербург, 24 марта 2022 года / под общ. ред. Н.А.Стрижак, Е.Э.Кац. — СПб.: ИБИН, 2022 – 80 с. — ISBN 978-5-6048062-1-0

Одним из важнейших аспектов обучения и развития детей с интеллектуальными нарушениями является их социализация и интеграция в общество. В современном быстроменяющемся мире уже недостаточно владеть определенным набором навыков. Человек должен уметь максимально быстро адаптироваться. Таким образом, формирование гибких навыков (soft skills) является приоритетным направлением в обучении детей с интеллектуальными нарушениями. В сборнике представлены материалы конференции, на которой обсуждался педагогический опыт формирования гибких навыков у обучающихся с умственной отсталостью в различных видах учебной и внеучебной деятельности, подготовки обучающихся к самостоятельному проживанию, обеспечения трудоустройства.

Материалы могут быть полезны руководителям и педагогам образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

ISBN 978-5-6048062-1-0

© ИБИН, 2022

© Коллектив авторов, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВЛИЯНИЕ СКАЗКИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ) Антонова Я.Ю.	5
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ Балашова Е.Н.	7
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ НА УРОКАХ ДОМОВОДСТВА У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ Баскакова Ю.Г.	11
МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА Горшенина Н.С.	14
ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ: ПРОФИЛАКТИКА ДДТТ Дунина В.А.	17
СОПРОВОЖДАЕМОЕ ТРУДОУСТРОЙСТВО КАК МЕХАНИЗМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И НАРУШЕНИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ Ермолаев В.В.	19
ЛОГОРИТМИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В КОЛЛЕКТИВЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ Живаева Т.Н.	21
СОЦИАЛЬНЫЕ ИСТОРИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ Кац Е.Э.	24
ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ Колосова Т.А.	28
РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В ШКОЛЕ Корниенко И.А.	31
СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В СОВРЕМЕННОМ МЕНЯЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ Косова А.Г.	35
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ШКОЛЫ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ Кочнёва Е.В.	38
ЦИФРОВОЙ ТРЕНИНГОВЫЙ ЦЕНТР: VR-ТРЕНАЖЕР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ БЫТОВЫХ НАВЫКОВ Кочнёва Е.В.	42

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ — СОВРЕМЕННЫЙ ПРИЁМ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ Малкова Г.В.	45
ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ШКОЛЕ Мандрова О.П.	47
ОПЫТ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ Михайлов Е.А., Михайлова Е.А.	49
РЕШЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА УРОКЕ МАТЕМАТИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) КАК ИНСТРУМЕНТАРИЙ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ Никонова Т.В.	53
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЦ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ТРУДА Раева Е.В., Львов Д.В., Якушина У.В.	56
КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) Смолянинова Е.В.	59
СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВАЯ АДАПТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ЗАНЯТОСТИ И ПРОФОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ Степанова И.Г.	63
ФОРМИРОВАНИЕ SOFT SKILLS ИЛИ ГИБКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ Стрижак Н.А.	66
БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ КАК ЧАСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ Френкель Т.М., Шалыгина Л.А.	72
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «БАНК ЗНАНИЙ» Хлынова П.В.	75

ВЛИЯНИЕ СКАЗКИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ)

Антонова Я.Ю.

ГБОУшкола№4 Василеостровского района Санкт-Петербурга,
учитель

Ключевые слова: *сказка, эмоциональное развитие, дети с ОВЗ, умственная отсталость, интеллектуальные нарушения, уроки чтения.*

Одним из важнейших источников мыслительной деятельности, воображения и чувств детей с ОВЗ (интеллектуальные нарушения) является изучение сказки. Постигание специфики сказочного произведения, его языка, образных выражений обогащает речь ребенка с ОВЗ, восприятие и мышление, развивает творческое мышление и эмоциональную восприимчивость. На наш взгляд сказка — один из важнейших источников формирования таких человеческих качеств, как благородство, честность, справедливость, доброта, сострадание, средство формирования у обучающихся с интеллектуальными нарушениями углубленного понимания сюжетно-событийной стороны произведения и, в конечном итоге, воспитания эстетически развитого читателя.

Взяв за основу рекомендации Вишневской Е.Е, Коровина К.Г., Зинкевич-Евстигнеевой Т.Д., Граш Н.Е., мы предлагаем собственный вариант работы над сказочным текстом. Мы используем все этапы работы над сказкой (подготовительный этап, аналитическая работа по содержанию сказки, составление плана и пересказ, драматизация). Для формирования эмоционально-эстетического развития младших школьников мы взяли методику Граш Н.Е., суть которой заключается в работе обучающихся с ОВЗ в разных позициях «читатель», «критик», «теоретик», «автор». Данные виды работ создают тем самым у детей с ОВЗ (интеллектуальные нарушения) восприятие целостного образа сказки, несущего эмоционально-эстетическую нагрузку.

На первоначальном этапе подготовки обучающихся к чтению сказки мы предлагаем актуализировать жизненный опыт детей, их знания о жизни животных, знания о сказочных предметах, сказочных героях, о волшебстве и волшебниках. Рассматриваем изображения сказочных героев, делаем выводы о их «необычности». Проводим беседу, направленную на актуализацию знаний детей о сказках, вспоминая, в каких еще сказках встречались данные герои, с какими положительными персонажами знакомы дети. Исследуем эмоциональную оценку детей. Ребята описывают общее впечатление от иллюстрации сказочных героев и те чувства, которые они испытывают при их рассмотрении. При изучении

сказки «Заюшкина избушка», спрашиваем, какими изображены на картинке Зайчик, Лиса, как они одеты, что они делают. Кто из героев им больше нравится, кого жалко и почему. Предварительно необходимо сформировать интерес к эмоциональному восприятию сказки, подготовить детей к умению видеть особенности этого вида устного народного творчества.

С содержанием сказки обучающиеся знакомятся через чтение ее учителем, с использованием сказочных оборотов, образных выражений, выписанных на таблички, с сохранением своеобразной композиции сказки: зачин, троекратные повторы, концовка. Мы считаем, что после чтения сказки учителем, необходимо выяснить у детей, что было прочитано и какое впечатление произвело на них услышанное. Выясняем, о ком говорится в сказке, понравилось ли детям произведение и какие особенности этого жанра народного творчества заметили обучающиеся. Далее школьники самостоятельно читают сказку.

Первоначальное знакомство с содержанием сказки предполагает деятельность обучающихся в позиции «читатель», которая включает в себя выразительное чтение сказки учителем, словесное выражение первичного эмоционального впечатления детей, самостоятельное чтение школьниками сказки. Далее мы также проводим аналитическую работу в позиции «Читатель», включая обучающихся в творческую деятельность. На данном этапе используются методы: выразительного, выборочного чтения, проведение лексико-грамматических и лексико-стилистических упражнений, элементов детского иллюстрирования. Тем самым актуализируем жизненный опыт детей, углубляем и расширяем понятия, вводим сказочную лексику.

В работе над содержанием сказки, для выяснения понимания текста обучающимися можно предложить зарисовать то, что они прочитали. Опираясь на рисунок одного из детей, остальные находят отрывок, соответствующий данному рисунку и зачитывают его. Данный вид работы направлен на формирование умения представлять и изображать целостный образ при выделении главной и второстепенных деталей и установления взаимосвязи между ними, что способствует эмоционально-эстетическому восприятию сказки.

Для плодотворной работы в позиции «Читатель» нужно не только умение увидеть художественный образ, но и дать ему литературно-критическую оценку, то есть необходима работа в позиции «Критик», которая ведется параллельно с позицией «Читатель» и органично связана с ней. Эта позиция предполагает выражение эмоционально-нравственных оценок по поводу прочитанного. На данном этапе формируется оценочное суждение детей. Выясняется, как главный герой изменяется по мере

развития сюжета и почему. Позиция «Теоретик» обобщает практическое наблюдение над текстом с элементами литературоведческих знаний. Обращаем внимание ребят на то, какими словами начинается сказка, существование неоднократных повторов, как называется окончание сказки. Работая в позиции «Автор», мы способствуем развитию речи обучающихся, мышления, воображения, чувств, формированию положительных черт личности. Изучая сказку «Лиса и Журавль», просим детей помочь героям произведения подружиться, спрашиваем, что для этого необходимо сделать и как надо принимать гостей. Ребята с удовольствием придумывают продолжение сказки, помогают отрицательному герою стать хорошим и приобрести новых друзей. Большой интерес вызывает у обучающихся работа по драматизации сказки. Этот вид работы помимо повышения речевой активности детей, помогает им выражать собственные эмоции, передавать мимику и интонацию персонажей, их чувств и переживания.

Мы считаем, что драматизация обогащает речь обучающихся, делает ее более выразительной, интонационно окрашенной. Этот вид деятельности способствует нравственному развитию детей, воспитывает эмпатию, повышает мотивацию к обучению. Дарит радость и наслаждение, как участникам спектакля, так и зрителям.

Таким образом, мы хотим подчеркнуть важность изучения сказки младшими школьниками с ОВЗ, делая акцент на эмоционально-эстетическое восприятие данного жанра литературного произведения. Работа над сказкой развивает эмоциональное восприятие и эстетическую культуру обучающихся с ОВЗ (интеллектуальная недостаточность), делает более доступным эстетическое, творческое освоение художественного произведения, позволяет им открывать неизведанный мир устного народного творчества.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Балашова Е. Н. тьютор, учитель Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы № 231 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: *самоконтроль, младшие школьники, диагностика.*

Самоконтроль является важным регулятивным базовым учебным действием, формирование которого определяется действующим

федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью [4].

Проблема формирования приемов самоконтроля наиболее остро стоит в процессе обучения детей с умственной отсталостью, поскольку самоконтроль оказывает большое влияние на становление учащегося как субъекта учебной деятельности, повышает осознанность выполняемых действий. Известно, что учащиеся с умственной отсталостью испытывают трудности как саморегуляции, так и самоконтроля учебной деятельности.

В целях изучения уровня самоконтроля у детей с интеллектуальным недоразвитием было проведено экспериментальное исследование на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы №231 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 16 учащихся: 8 учащихся 2 класса, 8 учащихся 5 класса. Все дети имеют легкую степень умственной отсталости.

В экспериментальном исследовании использовались следующие методики: «Выкладывание узора из кубиков», «Кодирование» [2], «Палочки-чёрточки» [3] «Выкладывание геометрических фигур».

Остановимся более подробно на результатах, полученных посредством методики П. Я. Гальперина «Выкладывание узора из кубиков» [1]. Данная методика позволяет оценивать результаты с точки зрения двух видов анализа: функционального и структурного. Функциональный анализ представляет собой оценивание контрольной и исполнительной частей действия. Структурный анализ — оценка принятия задачи, плана выполнения, контроля и коррекции, отношения к успеху и неудаче.

Для каждого анализа были определены средние арифметические показатели отдельно для школьников 2 и 5 классов, что позволило определить общие тенденции в сформированности данных действий.

Как показали данные функционального анализа, учащиеся 2 класса обладают недостаточной степенью произвольности выполнения задания и контроля, что проявлялось в неспособности всегда быстро включиться в предлагаемую им деятельность и осуществить ее с минимальным количеством ошибок, выполнять задания, не отвлекаясь, следуя плану и доводя его до конца, а также осуществлять контроль за выполнением своих действий в соответствии с образцом. Кроме того, они были неспособны ориентироваться на результат проверки и оценки своих действий, не могли корректировать свою деятельность, устраняя те ошибки, которые допустили. Осуществлять произвольный контроль большинство учащихся могли только в самом начале задания, к концу внимание у них рассеивалось, и им необходимо было указывать на ошибки, чтобы они их исправили.

У обучающихся 5 класса показатели степени произвольности выполнения задания и контроля, характера контроля так же, как и у учащихся 2 класса, находятся на среднем уровне. Им также было трудно выполнять задания, не отвлекаясь, действуя строго по плану, осуществлять контроль за выполнением действий в соответствии с образцом. Была заметна утомляемость и истощаемость психических процессов, недостаточная концентрация и устойчивость произвольного внимания.

Сравнительный анализ результатов позволяет констатировать, что некоторая положительная динамика у школьников с умственной отсталостью наблюдается только по показателю «Наличие средств контроля и характер их использования». Большинство учащихся 2 класса использовали следующие средства контроля: анализ схемы узора, который нужно собрать, пошаговый контроль выполнения, но только в начале выполнения задания. Итоговый контроль не осуществляли, следовательно, не исправляли допущенных ошибок. Большинство учащихся 5 класса старались контролировать выполнение задания до конца работы, но итоговую проверку осуществляли не всегда, следовательно, не всегда исправляли допущенные ошибки. Таким образом, можно утверждать, что не только младшие школьники с умственной отсталостью, но и пятиклассники, испытывают трудности в осуществлении контроля своей деятельности.

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе структурного анализа, показал, что большая динамика наблюдается по критериям «план выполнения» и «отношение к успеху и неудаче».

По критерию «план выполнения» стоит отметить тот факт, что ни один ученик 2 класса не умеет самостоятельно составить план выполнения задания и следовать ему, в то время, как почти все учащиеся 5 класса могли составить план выполнения задания, но при этом не всегда следовали ему до конца выполнения задания. Только четверо учащихся из 10 придерживались составленного плана на протяжении всего задания.

Рассматривая результаты, полученные по критерию «отношение к успеху и неудаче», можно сказать, что учащиеся 2 класса продемонстрировали отсутствие какой-либо реакции на успех или неудачу в выполнении задания, а у учащихся 5 класса наблюдалась различная реакция: отсутствие какой-либо реакция (3 учащихся), еще такое же количество учащихся адекватно реагировали на успех, а на неудачу реагировали очень остро — некоторые начинали ругаться, только 4 учащихся адекватно реагировали как на успех, так и на неудачу.

Самые низкие результаты и отсутствие положительной динамики получены по критерию «оценка». У учащихся 2 и 5 классов зафиксирован средний уровень сформированности умения осуществлять оценку своей

деятельности. Наиболее трудно учащимся давалось именно задание, связанное с оценкой собственной деятельности. Адекватно оценить свою работу по достижению поставленной цели и объяснить причины ошибок, не мог ни один ученик 2 класса. Несмотря на то, что больше половины учащихся 5 класса способны замечать ошибки в выполненной работе, уровень оценки собственной деятельности не достигает высокого уровня ни у одного пятиклассника. Только 4 учащихся могли сказать достигли ли они поставленной цели, но причины, по которым цель не была достигнута, назвать не могли. Большинство же учащихся ошибочно оценивали результат своей деятельности, либо вообще не оценивали ее.

Несмотря на то, что у учащихся, обучающихся в 5 классе, показатели по некоторым критериям в сравнении с учащимися 2 класса несколько выше, в целом следует отметить недостаточный уровень сформированности самоконтроля школьников с умственной отсталостью.

Полученные данные позволяют утверждать о необходимости организации работы на уроках по формированию приемов самоконтроля у младших школьников с умственной отсталостью на основе индивидуально-дифференцированного подхода и при учете характерных для данной категории учащихся особенностей свойств произвольного внимания.

Литература

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. [Текст]: учеб. пособие / А.Г. Асмолов. - М.: Просвещение, 2010. – 217 с.
2. Панасюк А.Ю. Адаптивный вариант методики Векслера Москва: Институт гигиены детей и подростков Министерства здравоохранения СССР, 1973. — 80 с.
3. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития.— М.: Педагогика, 1990.—184 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утвержден приказом Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599).

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ НА УРОКАХ ДОМОВОДСТВА У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Баскова Ю.Г.

**МАОУ «Общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №35», г. Череповец
учитель**

Ключевые слова: *программа, тяжелые множественные нарушения развития, социально-бытовые знания, умения и навыки, домоводство.*

Выделяется группа обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития, у которых глубокое отставание в познавательном развитии сочетается с серьезными нарушениями в двигательной, сенсорной сфере, нарушениями в эмоционально-волевой сфере и поведении вследствие органического поражения центральной нервной системы, генетических заболеваний.

Интеллектуальные нарушения несут с собой значительные трудности в развитии умения приспосабливаться к социальным требованиям общества. Дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития наделены особыми способностями, имеют свой собственный темп и ритм развития, а также большое количество ограничений. Многие из них затрудняются свободно передвигаться, самостоятельно удовлетворять личные потребности, приобретать опыт деятельности, подражать социальному поведению, инициировать и поддерживать социальное взаимодействие.

Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития ведению домашнего хозяйства является важным направлением подготовки к самостоятельной жизни. Для данной категории детей нами разработана программа «Домоводство» 5-9 класс, учитывающая их индивидуальные возможности.

Благодаря занятиям по домоводству реализуется возможность активного участия ребенка в работе по дому, воспитывается потребность устраивать свой быт в соответствии с общепринятыми нормами и правилами. Овладение простейшими хозяйственно-бытовыми навыками не только снижает зависимость ребенка от окружающих, но и укрепляет его уверенность в своих силах.

Цель обучения по программе «Домоводство» — повышение самостоятельности детей в выполнении хозяйственно-бытовой

деятельности. Основные задачи: формирование умений обращаться с инвентарем и электроприборами; освоение действий по приготовлению пищи, уборке помещения (квартиры), уходу за вещами.

Программа по домоводству включает следующие разделы «Уборка помещения», «Уход за вещами», «Приготовление пищи», «Обращение с кухонным инвентарем».

Программа составлена с учётом возрастных и психофизических особенностей развития учащихся с ТМНР, уровня их знаний и умений.

Основными формами и методами обучения являются практические работы, сюжетно-ролевые игры, беседы; широко используются наглядные средства обучения, презентации.

Накопление социально-бытовых знаний и умений должно идти постепенно, последовательно и систематично. Последнее предполагает разностороннюю, каждодневную (а не эпизодическую) работу с детьми.

Еще в начальной школе учащиеся с ТМНР начинают заниматься самообслуживающим трудом, где выполняют простейшие виды уборки помещения, следят за чистотой одежды, обуви и т.д. Поддержание порядка в классе, участие в общественно-полезном труде и дежурных моментах в столовой развивают бережное отношение к общественному имуществу.

Формирование социально-бытовых знаний и умений на уроках домоводства у учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития (5-9 класс) включает в себя несколько этапов:

1. Диагностика имеющихся у детей социально-бытовых знаний, умений и навыков.

Выявляется запас знаний и умений учащихся по темам предмета в процессе беседы с детьми на уроке, наблюдений за детьми и беседы с родителями. Это дает возможность определить основные направления в формировании социально-бытовых знаний и умений.

2. Получение новых знаний.

Здесь важно привлечь интерес учащихся к изучаемой теме, активизировать их деятельность. В этом помогут разнообразные формы: постановка проблемной ситуации, ее решения с использованием демонстрации (демонстрация сюжетных и предметных иллюстраций, мультфильмов, кинофильмов), использования ИКТ, наблюдения. Разрешение этих ситуаций развивает способность детей ориентироваться в обстановке, формирует привычку анализировать условия, в которых приходится действовать, адекватно применять знания в изменённых условиях.

3. Формирование первичных умений и навыков с опорой на приобретенные знания по теме. Получение необходимых практических результатов.

Активность учащихся с ТМНР на занятиях обеспечивается: обследованием изучаемых предметов, осуществляемая на полисенсорной основе; оперирование предметами, картинками; составление схем, планов, работа с таблицами; различные игры (дидактические, сюжетно-ролевые); выполнение разнообразных упражнений, практических работ; отгадывание загадок, ребусов и кроссвордов, рисование, конструирование и т.п. Например, часто используемые приемы и дидактические методы: прием сравнения натуральных объектов (чистой и грязной посуды), рассматривание рисунков (люди в чистой и грязной одежде), метод аналогий («А как бы ты поступил в этой ситуации?») и т.д.

4. Уточнение и систематизация полученных знаний, умений и навыков.

Этот этап достигается с помощью тестовых заданий, которые позволяют уточнить качество усвоения знаний, умений и навыков. А также наблюдений за учащимися в выполнении последовательности действий в заданных практических работах.

5. Расширение социально-бытовой компетентности и социальная адаптация.

На данном этапе учащиеся применяют полученные знания и умения в системе внеклассной работы, семье, в окружающей жизни. Совместная деятельность всех учителей и родителей позволяет сформировать социально-бытовую компетентность детей с ТМНР.

Для закрепления социально-бытовых знаний и умений в школе проводится система мероприятий: квест-игра («Дорогой правильного питания»), праздники («Улицы здорового питания»), конкурсы, викторины тематические занятия, игровые программы по культуре поведения, правилам здорового питания. Можно сказать, что вся жизнь учащихся в школе подчинена формированию социально-бытовых знаний и умений.

Таким образом, работа по формированию социально-бытовых знаний и умений учащихся с ТМНР в условиях школы должна идти непрерывно на протяжении всех лет обучения ребенка, охватывать всю его жизнь. Каждый режимный момент, урок, занятие должны приносить обучающемуся частичку опыта в социальной адаптации.

Список литературы

1. Галле А.Г., Головинская Е.Ю. Технологии. Профильный труд. Подготовка младшего обслуживающего персонала: учебник для 5, 6 класса для учащихся с ОВЗ, обучающихся по адаптивным основным общеобразовательным программам: Самара: Современные образовательные технологии, 2020

2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) Вариант 2.

МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Горшенина Н.С.

**ГБОУ школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга,
учитель**

Ключевые слова: *обучение письму и чтению, дети с расстройствами аутистического спектра, письменная коммуникация*

Выбор методов и средств обучения чтению детей с расстройствами аутистического спектра обусловлен необходимостью учитывать широкий диапазон симптомов аутистического спектра, среди которых нарушения эмоционально-волевой сферы и, как следствие, социального взаимодействия и поведения, вербальной и невербальной коммуникации, а также сужение интересов и стереотипность действий. Подобные нарушения определяют особенности восприятия детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), влияющие на процесс обучения:

- трудности восприятия звуковой оболочки слов и понимания обращенной речи;
- нарушения концентрации (сосредоточения) внимания, его быстрая истощаемость;
- низкая познавательная активность (отсутствие мотивации и ограниченный круг интересов);
- особенности моторного развития (медлительность часто сочетается с импульсивностью движений);
- отсутствие способности спонтанного переноса навыка из одной сферы в другую.

В то же время одной из сильных сторон восприятия детей с РАС часто является визуальное восприятие: замена вербальных абстрактных образов зрительными значительно облегчает обучение ребенка, поэтому на всех этапах используются средства визуальной поддержки в виде предметов, изображений и карточек.

Интеллектуальное развитие обучающихся характеризуется неравномерностью: у большинства обучающихся расстройства аутистического спектра сочетаются с интеллектуальными нарушениями легкой или умеренной степени выраженности. Вербальные способности детей также варьируются от системного недоразвития речи легкой степени выраженности до полного отсутствия вербальной речи.

В связи с этим интеллектуальный уровень развития, вербальные способности (наличие или отсутствие речи), а также поведенческие особенности обучающегося с РАС определяют выбор эффективных методов и средств обучения чтению на разных этапах.

Обучение чтению детей с РАС проводится по следующим направлениям:

1. глобальное чтение;
2. послоговое чтение;
3. аналитико-синтетическое (побуквенное) чтение.

Рассмотрим эти методы обучения чтению с точки зрения эффективности их использования при обучении детей с РАС.

Методика обучение глобальному чтению, чтению целых слов без разделения на буквы, разработанная американским нейрофизиологом Гленом Доманом, позволяет развивать импрессивную речь и мышление (в том числе у невербальных детей), а также зрительное внимание и память. Этапы работы:

1. чтение или соотнесение карточек с именами ребенка, его близких, одноклассников;
2. чтение или соотнесение карточек со словами по основным лексическим темам;
3. понимание глагольных конструкций (предложения, в которых используются разные существительные и один и тот же глагол);
4. чтение или подбор нужных карточек для составления предложений (предложения из двух слов к сюжетным картинкам, на которых одно действующее лицо выполняет разные действия).

Следует отметить, что метод глобального чтения эффективен и часто используется на начальных этапах обучения, когда нужно сформировать минимальный словарный запас, необходимый для коммуникации. Метод является достаточно мотивационным и позволяет получить обратную связь от невербальных детей, а также стимулирует развитие устной речи.

Однако, наряду с эффективностью на начальных этапах обучения, необходимо обратить внимание на имеющиеся недостатки метода:

- многообразие грамматических конструкций русского языка (по сравнению с особенностями словоизменения в английском языке) не позволяет выйти на высокий уровень при обучении чтению;
- сложности формирования навыка чтения, связанные с пониманием принципа чтения и способностью обучающегося с РАС к переносу и обобщению полученных знаний.

Методика послогового чтения предполагает обучение чтению через запоминание готовых слогов. Этапы работы:

1. чтение (показ) таблиц с открытыми слогами;
2. чтение (показ) таблиц с закрытыми слогами;
3. чтение слогов с разделенными буквами.

Преимущество обучения методом послогового чтения для детей с РАС заключается в возможности систематизировать материал, что позволяет сделать каждое занятие понятным и привычно структурированным. Метод послогового чтения хорошо подходит для русского языка и позволяет развивать у детей фонематический слух. Наряду с этим метод не является мотивационным для детей и может спровоцировать сложности при переходе от слогов к звуковому анализу слова, а также не подходит для обучения невербальных детей с РАС.

Следующий метод обучения чтению — аналитико-синтетический, или звуковой, при котором в основе обучения чтению лежит звук: звуковой анализ слова предшествует синтезу. Основные этапы работы предполагают формирование навыка звуко-буквенного анализа (определение наличия звука в слове, определение звука в начале слова, в конце слова), соединение букв в слоги, соединение слогов в слова.

Основным недостатком аналитико-синтетического метода при использовании традиционных средств обучения (карточек с буквами) являются сложности применения метода в обучении чтению невербальных детей с РАС из-за отсутствия обратной связи и мотивационного стимула. В ряде случаев обучающимся с РАС не подходит форма работы с карточками в связи со слабо развитой мелкой моторикой рук и особенностями поведения. Однако эффективным метод становится при переходе на обучение через печатание на клавиатуре компьютера. По сравнению с предыдущими средствами обучения — карточками — обучение чтению через печатание обладает рядом несомненных преимуществ:

1. Обучения чтению через печатание является мотивационным, позволяет организовать обучение через активные действия ребенка, что облегчает процесс восприятия и понимания. Компьютер является мощным мотивационным стимулом, а появление букв на экране вызывает интерес и обеспечивает

- необходимую визуальную поддержку. Это особенно важно, когда процессы восприятия и понимания речи серьезно нарушены.
2. В процессе печатания буквы познаются обучающимися с ограниченным пониманием как не просто как абстрактные символы, а как звуковая оболочка слова, при этом через графический образ создается ассоциативная связь между предметом, образом слова и артикуляцией.
 3. Печатание позволяет сразу же получить обратную связь об усвоении от невербальных детей и часто становится точкой запуска для появления вербальной речи.
 4. Постепенно через моделирование и многократное повторение мы одновременно выводим ребенка на чтение для того, чтобы ребенок научился получать информацию, и печатание, чтобы передавать и осуществлять письменную коммуникацию.

Таким образом, при обучении чтению детей с РАС необходимо использовать различные методики и средства обучения чтению на разных этапах в зависимости от потенциала и индивидуальных особенностей ребенка, в частности наличия или отсутствия вербальной речи.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ: ПРОФИЛАКТИКА ДДТТ

Дунина В.А.

**ГБОУ школа №4, Василеостровский район, Санкт-Петербург
учитель-логопед**

Ключевые слова: *безопасное поведение, правила дорожного движения, социально-бытовая адаптация*

Формирование, развитие и совершенствование предметно-практических действий, связанных с основами безопасного поведения и профилактикой детского дорожно-транспортного травматизма (ДДТТ), а также развитие психических процессов у учащихся с нарушением интеллекта способствует социально-бытовой адаптации этой категории детей. В связи с этим обучение безопасному поведению носит, прежде всего, ярко выраженную практическую направленность.

Большие трудности вызывает формирование у учащихся правильного и адекватного поведения в обществе. Недостаточный жизненный опыт детей затрудняет понимание и адекватное оценивание ситуаций, в которых они оказываются. Нередко, учащимся с нарушением

интеллекта с трудом дается освоение навыков самообслуживания, понимание элементарных правил и действий. Такой гражданин подвержен ещё большей опасности со стороны окружающей среды и социума. Очень важно совместными усилиями, используя опыт педагогов и родителей, их терпение и такт, формировать у ребят привычку правильного поведения на дорогах. Учащиеся должны знать, к чему могут привести нарушения правил дорожного движения пешеходом, какие опасности подстерегают нерадивого пешехода на улицах и дорогах.

Существующая в нашей школе система работы по профилактике ДДТГ предполагает такие условия, которые дают возможность каждому ребенку работать в доступном темпе, проявляя возможную самостоятельность. Материал подбирается по объему и komponуется по степени сложности, исходя из особенностей развития каждого ребенка. Занятия строятся на комплексной основе и включают практические двигательные упражнения, игровую, изобразительную, конструктивную и музыкальную деятельность.

Мы привлекаем наставническую деятельность, как одну из форм социально значимой деятельности обучающихся, способствующую личностному совершенствованию, приобретению новых знаний и навыков, формированию активной социальной позиции, опыта ответственного отношения к жизни, к себе и окружающим людям, дающая каждому возможность быть созидателем.

Юные инспекторы дорожного движения (ЮИД) из отряда нашей школы после уроков и на переменах несут свою службу. Школьники школьникам рассказывают, как быть настоящим пешеходом. Соблюдать правила, смотреть по сторонам, а не в телефон при переходе по пешеходному переходу (дороги), снимать наушники приближаясь к проезжей части.

ЮИД, как одна из форм межличностного и межгруппового взаимодействия детей разных возрастов, представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность по передаче опыта, знаний о правилах дорожного движения от старших к младшим школьникам.

Наша школа находится рядом с дорогой, ежедневно большая часть учеников переходит ее, чтобы попасть на уроки. Важно, чтобы маршрут из дома в школу был максимально безопасным. Пешеход самый уязвимый участник дорожного движения! Не стоит пренебрегать собственной безопасностью. Сформировать культуру безопасного поведения на дорогах нужно как можно раньше.

Учащиеся рассказывают своим сверстникам и родителям о безопасном поведении на дорогах. Часто делают замечания своим

родителям, которые в утренней спешке порой нарушают правила дорожного движения, переходят дорогу в неположенном месте или переходят дорогу на мигающий сигнал светофора. Взрослый не всегда бывает прав.

«Возьми меня за руку! Красный — стой!» — это ученики слышат с самого детства, важно, чтобы выученное не исчезло вместе с рукой родителя. Однажды их решаются отпустить гулять одних и к этому моменту знания и соблюдения ПДД должно стать настолько же естественным, как дыхание.

Литература

1. Ижевский П.В. Обучение правилам дорожного движения, 1-4 кл., методическое пособие. – М. Просвещение, 2007.
2. Князева Р.А. 100 задач по ПДД. — М: Педагогика, 1997.
3. Ковалько В.И. Игровой модульный курс по ПДД. — М: Вако, 2004.
4. Рыбин А.Л., Хренников Б.О., Маслов М.В. Безопасность в дорожно-транспортных ситуациях. - М., Просвещение, 2008г.
5. Смирнов А.Т., Хренников Б.О. Основы безопасности жизнедеятельности: 5 кл.: учеб. для общеобразоват. Учреждений. — М.: Просвещение, 2012.

СОПРОВОЖДАЕМОЕ ТРУДОУСТРОЙСТВО КАК МЕХАНИЗМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И НАРУШЕНИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ

Ермолаев В.В.

СПб ГБУ СОН «Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов» Приморского района Санкт-Петербурга, специалист по реабилитационной работе

Ключевые слова: *сопровожаемое трудоустройство, сопровождаемое (поддерживаемое) проживание, люди с расстройствами аутистического спектра.*

Необходимыми составляющими стационарозамещающей формы жизнеустройства человека с инвалидностью в комбинации с сопровождаемым проживанием являются **сопровожаемая социальная дневная занятость или сопровождаемая трудовая деятельность**, которые реализуются с учетом его индивидуальных возможностей и в зависимости от объема нуждаемости в сопровождении.

Описание модели сопровождаемого (поддерживаемого) проживания, трудоустройства и досуга молодых людей с РАС.

Проблема – люди с аутизмом не могут проживать самостоятельно без той или иной формы поддержки.

Описание проблемы.

В данном проекте мы рассматриваем молодых людей с аутизмом, у которых необычайно высока потребность в межличностном общении, а навыки социальной коммуникации сформированы недостаточно.

Формирование социально приемлемых форм и навыков межличностного взаимодействия достаточно сложная, но поэтапно решаемая задача. Для эффективного решения данной задачи необходимо создание такой помогающей структуры как «служба поддержки и сопровождения людей с аутизмом».

Предмет.

Сопровождение ментальных инвалидов с аутизмом на дому, на рабочем месте, в общественном пространстве и т.д., проживающих отдельно от семьи.

Объект – молодой человек или девушка с аутизмом.

Субъект – служба поддержки и сопровождения людей с аутизмом.

Цель – создать комфортные и безопасные условия для самостоятельного отдельного существования и проживания в общедоступной городской среде.

Задачи.

1. Обеспечение безопасности людей с аутизмом во внешней социальной среде.
2. Обеспечение безопасности внешней социальной среды от людей с аутизмом.
3. Помощь в формировании навыков, необходимых для самостоятельного проживания в отдельной квартире.
4. Помощь в трудоустройстве, на рабочем месте, в построении конструктивного делового общения.
5. Помощь в передвижении по городу.
6. Помощь в организации досуга.

Структура «службы поддержки и сопровождения».

В состав службы входят:

- руководитель - координатор проекта.
- психолог – консультант.
- специалисты по сопровождению – социальные педагоги, трудовые тьюторы.

Вывод – гипотеза

Если при жизни родителей создать необходимые условия сопровождения человека с аутизмом, то можно в течении времени вывести его на самостоятельное проживание с минимальной внешней поддержкой. Тем самым мы избегаем помещения людей с аутизмом в ПНИ, минимизируем общественные расходы на их содержание. Привлекаем их к общественно – полезной деятельности. Освобождаем семью от необходимости сопровождения, тем самым возвращаем всех членов семьи в социум.

ЛОГОРИТМИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В КОЛЛЕКТИВЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Живаева Т.Н.,

**Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга,
учитель-логопед**

Ключевые слова: *коммуникативные навыки, логоритмика для детей с нарушениями*

Одной из самых актуальных проблем и задач в обучении детей с интеллектуальными нарушениями является подготовка и интеграция их в общество. Коррекционное образовательное учреждение создает для детей максимально комфортные условия, компенсирующие отклонения в развитии. Но одновременно с этим, мы готовим детей к возможности участвовать во всех формах и видах социальной жизни вне учреждения вместе с остальными членами общества. Один из важнейших инструментов успешной социализации — владение коммуникативными навыками. Способность выразить свои желания на доступном уровне, попросить о помощи или адекватно отреагировать на слова тех, кто обращается — без этого социализация невозможна.

На фоне нарушения познавательной деятельности и аномального психического развития в целом обучающиеся с интеллектуальными нарушениями испытывают значительные трудности в сфере социального взаимодействия — начиная от потребности включаться в коммуникацию, держать фокус на партнере, заканчивая языковым оформлением сообщения или использованием альтернативных средств коммуникации. И если определенная необходимость в общении со взрослым для удовлетворения разного рода просьб у ребенка существует, то коммуникация со

сверстниками является наиболее затруднительной и с мотивационной стороны, и с практической. Помимо того, что у детей с интеллектуальными нарушениями не развиты групповые виды деятельности, детский коллектив, как правило, очень разнороден и это еще более затрудняет внутригрупповое взаимодействие. Индивидуальные проявления, поведение и реакции детей сильно различаются в зависимости от глубины интеллектуального дефекта, преобладания процесса возбуждения или торможения.

Научить детей коммуникации на доступном уровне не только со взрослыми, но и в коллективе сверстников, руководить процессом взаимодействия, создавать ситуации, побуждающие к общению, подсказывать адекватные средства, встроить и использовать все возможные инструменты и технологии для развития коммуникации в учебные ситуации и внеурочную деятельность — приоритетная задача образовательного учреждения. Только так мы можем сформировать социальную компетентность и подготовить детей к успешной интеграции в общество.

Обучение коммуникации со сверстниками очень органично вписывается в групповые занятия логоритмикой. Логоритмика — это форма активной терапии, целью которой является преодоление речевых нарушений путем развития двигательной сферы ребенка в сочетании со словом и музыкой. Речевые нарушения у обучающихся нашей школы выражены от тяжелой степени системного недоразвития речи — с полным отсутствием вербальной речи и резко ограниченным объемом понимания, до средней — с простыми распространенными аграмматичными фразами.

Логоритмика является хорошим инструментом не только для развития двигательной и речевой сферы, но и коммуникативной, социально-адаптивной. Задания, одновременно доступные для всех, объединяют детей и обеспечивают условия для взаимодействия друг с другом, учат вступать в контакт, использовать простые ритуалы социального взаимодействия, учат вниманию к партнеру и развивают подражательность.

В начале занятия проводится ритуал приветствия. Это может быть персональное стихотворное приветствие с двусложным размером с утрированным выделением ударного слога и хлопанием по ладошке в конце стихотворенья. Вариант немного сложнее — отхлопать в бубен ритм и передать соседу, чье имя называет педагог. Текст обычно такой: «Поиграй, поиграй, бубен Саше передай». Усложнить задание можно, называя не имя, а какую-то характеристику или пространственное отношение. Текст меняется: «Поиграй, поиграй, тому, кто слева передай» или «Поиграй, поиграй, тому, кто в красной футболке передай». Более

сложный вариант, когда каждый ребенок в начале занятия по очереди выбирает способ приветствия с ним. Это может быть вербальный способ, например, «Привет», или невербальный — обнять, пожать руку, помахать и т.п. Выбирает ребенок так же доступным для себя способом — назвав или показав действие на картинке. Дети запоминают и здороваются выбранным способом с каждым по очереди.

Этот ритуал не просто настраивает на занятие и развивает эмоциональную сферу, но помогает детям заметить друг друга и учит взаимодействию, соблюдению очередности.

Каждое занятие представляет собой тематическую целостность и включает в себя различные элементы, такие как упражнения на развитие общей моторики, танец, вокально-артикуляционные упражнения, песни и стихи, сопровождаемые движением рук, музыкальные и музыкально-ритмические игры с музыкальными инструментами и т.д., но в каждом занятии обязательно присутствуют игры и упражнения, решающие коммуникативные задачи.

Хоровод, который мы используем после приветствия, не только развивает умение двигаться в соответствии с характером музыки, но еще способствует развитию коммуникативных навыков, ведь это тактильное взаимодействие, коммуникация. Детям с интеллектуальными нарушениями, с поведенческими сложностями, с проблемами сенсорной интеграции в ходе хороводного танца легче освоить и принять эти условия взаимодействия. Дети видят положительный образец поведения, принимают эти условия, принимают партнеров по танцу, тем самым корректируя своё эмоциональное поведение и облегчая коммуникацию в коллективе.

Такая техника как телесная перкуссия тоже является хорошим средством взаимодействия в коллективе через ритмические композиции. Дети учатся одновременно исполнять ритмы, где музыкальным инструментом становится тело, движение. Занятия телесной перкуссией наиболее доступны и понятны детям. Они не требуют вербальных инструкций, достаточно показать движения, которые дети повторяют вместе с педагогом под музыку — обычно это хлопки в ладоши, по коленям, стучание кулаками, топание и т.д. Перкуссия тела является коллективным действием, дети учатся подражать, слышать ритм и звучать одновременно, ансамблем, получать удовольствие от коммуникации в коллективе.

Овладение коммуникативными навыками детьми с интеллектуальными нарушениями, а именно умением сотрудничать, слушать, слышать, воспринимать и перерабатывать информацию, умением выразить себя, видеть границы и социально приемлемые способы

взаимодействия — длительный процесс. Но планомерная и систематическая работа, особенно в условиях музыкально-игровых занятий даёт положительный результат. Таким образом, в результате включения в занятия логоритмикой различных игровых упражнений на развитие коммуникативных навыков в группе сверстников можно повлиять и значительно улучшить возможности участия ребенка с интеллектуальными нарушениями в социальной жизни.

Литература

1. Выготский Л. С. Умственно отсталый ребенок – М.: Учпедгиз, 1935. – 176 с.
2. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.

СОЦИАЛЬНЫЕ ИСТОРИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Кац Е.Э.

**ГБОУ школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга,
методист, учитель**

Ключевые слова: *социальные истории, безопасное поведение, интеллектуальные нарушения*

Воспитание готовности к безопасному поведению у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в частности у детей с интеллектуальными нарушениями, является одним из недостаточно разработанных аспектов проблемы подготовки детей к самостоятельной жизни. В серии исследований Фатиховой Л.Ф. [2, 3] показано, что дети с интеллектуальными нарушениями являются наиболее уязвимой категорией населения в связи с тем, что различные проявления нарушений развития не позволяют им адекватно оценивать опасность ситуации, предвидеть и прогнозировать ее последствия; они не способны планировать свои действия в целях предотвращения опасности.

Методика «Социальные Истории» была разработана психологом К.Грей в 1991 году. Социальные истории представляют собой высокоструктурированные персонализированные социальные рассказы, которые направлены на достоверное описание ситуации, навыка, достижения или понятия [1]. В педагогической практике социальные

истории преимущественно используются для уменьшения проявлений нежелательного поведения ребенка, формирования желательного поведения; подготовки к новым ситуациям и видам деятельности, а также для формирования новых навыков [4].

Структурные и содержательные особенности социальных историй представляются максимально отвечающими особым образовательным потребностям обучающихся с нарушениями интеллекта, что делает их эффективным инструментом формирования готовности детей к безопасному поведению в различных ситуациях.

Нам представляется целесообразным использовать тематическое разделение материала по ситуативному признаку (поведение дома, поведение на улице, поведение в школе), что обусловлено присущими детям с интеллектуальными нарушениями трудностями переноса навыков в новые условия.

При разработке социальных историй необходимо учитывать трудности, возникающие у детей с интеллектуальными нарушениями, при восстановлении социального контекста, а также при выработке гибких стратегий поведения, определяемых множеством факторов. Поэтому важно, чтобы информация, представленная в социальных историях, не содержала смысловых лагун, была достоверной и безопасной.

Нарушения внимания обучающихся с интеллектуальными нарушениями определяет необходимость дозирования информации. Конкретные социальные истории разрабатывались по принципу «одна история – одна тема», в некоторых случаях – один аспект обсуждаемой ситуации, либо один компонент сложного поведения.

С учетом того, что дети с нарушениями интеллекта могут испытывать трудности в понимании обращенной речи, нами был выбран иллюстрированный формат историй. В качестве иллюстраций к историям преимущественно используются рисунки, поскольку они позволяют регулировать количество деталей. В некоторых случаях применялись фотографии. В рисунках для обозначения фоновых составляющих используются черно-белые изображения, тогда как главные герои выделены цветом, что создает сильный контраст и привлекает внимание детей к поведению главного героя. При изображении нежелательных последствий опасного поведения цвет не используется. Таким образом, на всех иллюстрациях выделены только персонажи, демонстрирующие безопасное поведение.

Вербальная составляющая социальных историй разрабатывалась с учетом ряда требований. Все истории написаны от первого лица [1]. Преимущественно используются синтаксические конструкции простого предложения. Мы старались придерживаться такого стиля изложения, при

котором влияние качества понимания грамматических маркеров будет минимальным – использовали прямой порядок слов, избегали, по возможности, служебных частей речи, отрицательных конструкций.

Приемами работы с социальной историей в образовательном процессе может быть чтение социальной истории; ответы на вопросы к конкретной иллюстрации или всей социальной истории; организация беседы по материалам социальной истории; пересказ социальной истории с опорой на текст и наглядность; составление рассказа по иллюстрациям к социальной истории; дополнение социальной истории различными деталями; инсценирование, в том числе при помощи кукольного театра. При этом важно отметить, что социальная история, в первую очередь должна восприниматься целостно, поэтому основной прием работы с социальной историей — это чтение.

Типовой алгоритм работы с социальной истории может быть представлен следующим образом (таблица 1).

Таблица 1

Примерный алгоритм работы с социальной историей

Основная цель	Форма организации образовательной деятельности	Содержание образовательной деятельности
Открытие нового знания	урок	Чтение социальной истории взрослым полностью. Чтение частей социальной истории взрослым по порядку, дополненное рассматриванием иллюстраций и ответами на вопросы. Инсценировка эпизодов социальной истории, демонстрирующих безопасное поведение (по возможности), под руководством взрослого Индивидуальное рассматривание и чтение социальной истории детьми под руководством взрослого.
Закрепление умений и рефлексия	урок, внеурочная деятельность	Чтение социальной истории взрослым полностью. Беседа по содержанию социальной истории

Основная цель	Форма организации образовательной деятельности	Содержание образовательной деятельности
		Инсценировка эпизодов социальной истории, демонстрирующих безопасное поведение (по возможности), под руководством взрослого. Чтение (пересказ) социальной истории детьми. Дополнение социальной истории деталями под руководством взрослого.
	свободная деятельность детей	Самостоятельное рассматривание и чтение социальной истории детьми
	работа в семье	Чтение социальной истории взрослым полностью Самостоятельное рассматривание и чтение социальной истории детьми Моделирование ситуации, описанной в социальной истории.

Литература

1. Грей К. Социальные Истории: инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом. – Екатеринбург: Рама Паблишинг., 2018. – 432 с.
2. Фатихова Л.Ф. Способности к распознаванию и избеганию опасных ситуаций и качества личности безопасного типа поведения младших школьников с сохранным и нарушенным интеллектом //Петербургский психологический журнал. 2020. № 31. С. 25-47.
3. Фатихова Л.Ф., Сайфутдиярова Е.Ф. Родительская оценка качеств безопасного поведения личности детей младшего школьного, подросткового и юношеского возраста // Психологическая наука и образование. 2020. - Т. 25. - № 2. – с. 59-71.
4. Nader, A., Courchesne, V., Dawson, M. Soulieres I. (2016) Does WISC-IV Underestimate the Intelligence of Autistic Children?. *Journal of Autism and Developmental Disorders* **46**, 1582–1589

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Колосова Т.А.

к.пс.н.

ГБОУ школа №4 Василеостровского района Санкт-Петербурга,
педагог-психолог

Санкт-Петербургский государственный университет, доцент

Ключевые слова: *механизмы психологической защиты, копинг-поведение, умственная отсталость, подростки, младшие школьники.*

Защитно-совладающее поведение является необходимым условием эффективной социально-психологической адаптации умственно отсталых детей и подростков. Анализ теоретических представлений позволил установить наличие различных взглядов на само защитно-совладающее поведение и природу его формирования. В настоящем исследовании нам удалось выявить факторы, приводящие к формированию и развитию защитно-совладающего поведения умственно отсталых детей и подростков.

Цель исследования заключалась в изучении детско-родительских отношений умственно отсталых подростков в контексте формирования защитно-совладающего поведения.

Настоящее исследование подтвердило взгляды многочисленных авторов на проблему отношения родителей к своим детям с умственной отсталостью. У родителей умственно отсталых детей и подростков достоверно чаще встречаются такие типы отношения как «симбиоз», «маленький неудачник» и «авторитарная гиперсоциализация». Тенденция к симбиозу у родителей умственно отсталых детей и подростков связана с достаточно долгим отрицанием диагноза ребенка, с переживаниями за судьбу ребенка. Родители боятся проявления какой-либо инициативы и самостоятельности. В беседе многие родители умственно отсталых подростков говорили, что они не готовы «отпустить» своего ребенка, им гораздо спокойнее и комфортнее, когда ребенок находится рядом. Родители склонны инфантилизировать своего ребенка: ему приписывают несамостоятельность, личностную незрелость, детскость увлечений и интересов. Родитель не доверяет своему ребенку, считает своего ребенка ни на что не способным, поддающимся дурному влиянию. Этим объясняется и максимальный контроль со стороны родителей. При этом умственно отсталые дети кажутся собственным родителям несмышленими и неспособными к самостоятельному формированию мировоззрения. В

связи с этим родители считают необходимым чрезмерно контролировать своего ребенка не только в поведении, им кажется необходимым все знать о его мыслях и чувствах.

Подобное отношение со стороны родителей к собственным умственно отсталым детям приводит к формированию незрелого защитного-совладающего поведения. В своем исследовании, посвященном формированию защитных механизмов у нормально развивающихся младших школьников, Р.М. Грановская и И.М. Никольская приходят к выводу, что «эмоциональное отвержение и эмоциональный симбиоз, которые блокируют, соответственно, тенденцию к присоединению и тенденцию к отвержению, являются теми экстремальными родительскими установками, которые затем переходят в типичные нарушения родительского поведения» [1]. В случае подобного родительского эмоционального отвержения или симбиоза «говорить о развитии полноценной, сбалансированной системы защиты не приходится» [1]. Проведенное нами исследование в полной мере подтверждает данный факт и в отношении умственно отсталого ребенка. В тех случаях, когда умственно отсталый ребенок чувствует неприятие со стороны матери, и, как следствие, испытывает напряжение в отношении к ней, у него наблюдаются нарушения защитно-совладающего поведения, в частности, им не используется ряд эффективных защитных и совладающих механизмов. Выявлена также и положительная тенденция в формировании защитных механизмов у детей и подростков с умственной отсталостью. Умственно отсталые дети и подростки достоверно чаще в ситуации стресса демонстрируют привязанность к матери и ждут от нее помощь. В случае эмоционально благополучных отношений с матерью внутренняя напряженность снижается, и умственно отсталые дети и подростки в меньшей степени проявляют защитные механизмы по типу регрессии и отрицания.

Недостаточное принятие ребенка со стороны родителей сказывается и на выборе стиля воспитания. Нами были получены достоверно высокие значения по шкалам «Чрезмерность санкций» и «Неустойчивость стиля воспитания» методики «Анализ семейного воспитания» Э.Эйдемиллера. Чрезмерность предъявляемых требований со стороны родителей умственно отсталых детей и подростков приводит к формированию регрессии, замещения и фантазирования. Подобное пассивное реагирование, стремление или уйти в мир фантазий, или справиться с напряжением способами поведения, характерными для более раннего возраста, может привести к неумению ребенка в будущем справляться с трудными жизненными ситуациями, что, в свою очередь, негативно отражается на адаптационном потенциале.

Конфликтные взаимоотношения с отцом приводят к формированию защитно-совладающего поведения по типу поиска виноватого (человека или обстоятельств), отрицания собственной ответственности за происходящее, снижения социальной активности.

Недостаточное принятие ребенка со стороны родителей, стили воспитания, затрудняющие его социализацию, приводят к достоверно более частому использованию умственно отсталыми детьми копинг-стратегий по типу избегания, отрицания и фантазирования. Данные стратегии относятся к числу пассивных копингов, стратегий подавления информации. Нам представляется, что формирование пассивных копингов у детей и подростков с умственной отсталостью происходит по следующему механизму.

Сочетание таких факторов как двойственное отношение к умственно отсталым детям и подросткам со стороны родителей и социума, с одной стороны, и особенностей личности, обусловленных интеллектуальным нарушением — с другой, и приводят к формированию пассивных копинг-стратегий, таких как избегание, отрицание и фантазирование.

Достоверно частое использование копинг-стратегий аффективного реагирования обусловлено как социальным окружением умственно отсталого ребенка, так и особенностями его личности.

Проявления стратегий аффективного реагирования связаны с формированием агрессивного поведения. Семейное неблагополучие можно считать одной из наиболее распространенных внешних детерминант агрессивного поведения. М.З. Шогенов, предлагает рассматривать семейное неблагополучие как широкий спектр причин, повлекших за собой утрату воспитательной и социализирующей функции семьи [2].

В настоящем исследовании показана взаимосвязь дисгармоничного семейного воспитания и проявления агрессии умственно отсталыми детьми и подростками. Немаловажный фактор в агрессивном способе разрешения конфликтных ситуаций принадлежит и социальному научению. Дети и подростки наблюдают модель агрессивного реагирования в конфликте или в стрессовой ситуации дома. В силу низкой критичности мышления и высокой внушаемости, характерными для умственной отсталости, дети и подростки перенимают агрессивное поведения социального окружения, не задумываясь.

Литература

1. Грановская Р. М., Никольская И. М. Защита личности: психологические механизмы. — СПб., 1998.

2. Шогенов М.З. Семейное неблагополучие как фактор девиантного поведения. Автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. УПГУ / Ульяновск. 2003. С. 24.

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В ШКОЛЕ.

Корниенко И.А.

**ГБОУ школы №7 Красносельского района Санкт-Петербурга,
учитель**

Ключевые слова: *слуховое восприятие, умственная отсталость.*

Под восприятием понимается как субъективный опыт получения сенсорной информации о мире людей, вещей и событий, так и те психологические процессы, благодаря которым это совершается [3]. Восприятие – процесс формирования при помощи активных действий субъективного образа целостного предмета, непосредственно воздействующего на анализаторы.

Слуховая система человека – одна из важнейших анализаторных систем. С помощью слуха познается многообразие звуков окружающей среды: источник звука, направление издаваемого звука, процессы и явления окружающей действительности и т.д. Таким образом, возможности слухового анализатора велики, значительны и обширны, слуховая система человека гибка и чувствительна.

Непосредственной предпосылкой восприятия связной речи является речевой слух. Б.Г.Ананьев рассматривает речевой слух как формирование различительной чувствительности к звукам родной речи [1]. Посредством слухового восприятия обогащаются представления ребенка об окружающем мире. Познание предметов и явлений тесно связано с восприятием звуков как свойств предметов. Развивающееся слуховое восприятие имеет решающее значение для возникновения и функционирования устной речи. Процесс слухового восприятия включает выработку поведенческих реакций на простые и сложные акустические стимулы: чистые тона, музыку, речь и шум [3].

Как считает выдающийся психолог и философ С.Л. Рубинштейн, восприятие является чувственным отображением предмета или явления объективной действительности, воздействующей на наши органы чувств. Г.М. Дульневым обнаружено, что учащиеся с умственной отсталостью

успешнее припоминают тот материал, запоминание которого происходит с использованием разных вспомогательных средств и приёмов (картинок, плана, схем, вопросов, классификации и др.) [4].

У детей с умственной отсталостью способность к слуховому восприятию снижена, недостаточно сформирована реакция на звучание предметов и голосов. Школьники затрудняются в различении неречевых звуков и звучания музыкальных инструментов. Зачастую нечётко различают на слух фонемы (звуки) в собственной и чужой речи. У школьников с интеллектуальными нарушениями часто отсутствует интерес, внимание к речи окружающих, что является одной из причин недоразвития речевого общения.

В связи с этим важно развивать у школьников интерес и внимание к речи, установку на восприятие речи окружающих. Работа по развитию слухового внимания и восприятия подготавливает обучающихся к различению и выделению на слух речевых единиц: слов, слогов, звуков. Личностные и предметные результаты освоения программного материала по конкретным учебным предметам зависят от сформированности коммуникации обучающегося, в фундаментальной основе которой лежит слуховое восприятие и речь.

Осуществление коррекции недостатков психофизического развития учащихся вспомогательных школ путем использования системы особых педагогических приемов должно составлять основу процесса обучения умственно отсталых детей. Коррекция дефектов умственно отсталых детей и подростков осуществляется в процессе всей учебно-воспитательной работы школы [2]. Для осуществления задач по развитию слухового восприятия обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) используются ряд приемов: привлечение внимания к звучащему предмету, различение и запоминание цепочки звукоподражаний, знакомство с характером звучащих предметов, определение местонахождения и направленности звука, различения звучания шумов и простейших музыкальных инструментов, запоминание последовательности звучаний (шумов предметов), различение голосов; выделение слов из речевого потока, развития подражания речевым и неречевым звукам; реагирование на громкость звучания, узнавание и различение гласных звуков, совершение действий в соответствии со звуковыми сигналами.

Данные приёмы используются на уроках «Речь и альтернативная коммуникация», «Окружающий природный мир», «Окружающий социальный мир», «Музыка», а также на занятиях внеурочной деятельности «Сенсорное развитие» и «Альтернативная коммуникация».

Использование в работе современных авторских пособий российского сурдопедагога Ольги Суховой («Слушать интересно-1», «Слушать интересно-2», пособие «Зоюшкины попевки», музыкальное пособие «Зоя-сова» (в соавторстве с Анастасией Логачевской) показало положительную динамику обучающихся. Авторы разработали адаптированные иллюстрации для школьников с умственной отсталостью и обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Пособие содержит портативный магнитофон, а также существует в цифровом формате.

В процессе учебной деятельности учитель может расширить применение пособий и использовать их как инструмент для развития мнемотических процессов (запоминания, сохранения, воспроизведения, забывания), а также зрительной кратковременной памяти, зрительной долговременной памяти и слуховой памяти школьников.

Динамика развития слухового восприятия школьников основывалась на отслеживании и фиксации результатов выполнения заданий по различению неречевых звуков за последние три учебных года (2019-2022 г.г.). Оценивание проводится учителем класса в режиме текущего занятия.

Обучающимся предлагается определить прослушать последовательно 10 неречевых звуков (с опорой на зрительный образец). Затем определить звук, услышанный в различной последовательности. При определении школьник выбирает (указывает) на карточку, определяющую неречевой звук (звуки дома, звуки улицы, голоса животных, музыкальные инструменты).

Критерии оценки выполнения задания: 1 балл – не выполнил; 2 балла – выполнил задание только с помощью взрослого; 3 балла – выполнил самостоятельно часть задания или все задание после оказания помощи; 4 балла – выполнил самостоятельно.

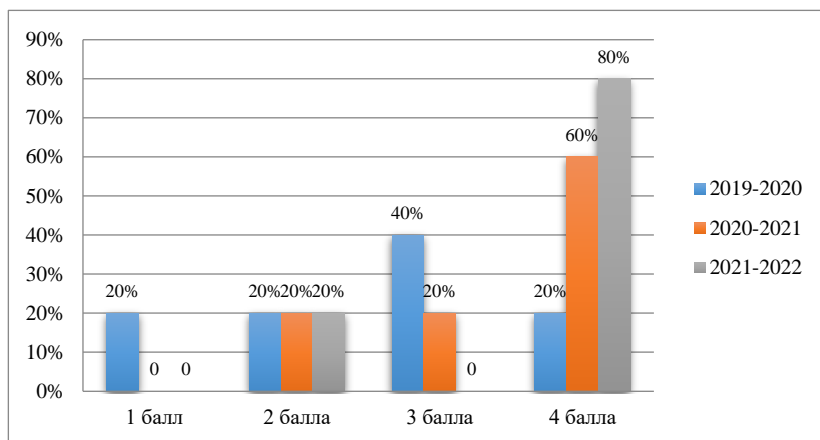


Диаграмма 1

Динамика развития слухового восприятия обучающихся 2Д класса (ФГОС образования обучающихся с УО (ИН), вариант2).

Вывод: преодоление ограниченности в восприятии звуков окружающего мира возможны при удовлетворении особых образовательных потребностей обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Литература

1. Ананьев.Б.Г. Теория ощущений [Текст] / Б. Г. Ананьев. - Л.: ЛГУ, 1961. – 456 с.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. / Под. ред. В.В. Воронковой. - М.: Школа-Пресс, 1994. - 416 с.
3. Носуленко.В.Н. Психология слухового восприятия [Текст] / В. Н. Носуленко. – М.: Наука, 1988. – 216 с.
4. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: Пособие для учителей / Г. М. Дульнев; Под ред. Т. А. Власовой, В. Г. Петровой. - М.: Просвещение, 1981. - 176 с.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В СОВРЕМЕННОМ МЕНЯЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

Косова А.Г.

ГБОУ школы-интерната №9 Калининского района Санкт-Петербурга, учитель начальных классов для детей с умственной отсталостью

Ключевые слова: социализация, умственная отсталость, коррекционная работа.

В наш век высоких технологий может показаться, что социализация уже не является столь значимой. Общение проходит в социальных сетях, всё необходимое можно заказать, не выходя из дома. Стоит поставить вопрос об актуальности социализации в современном обществе.

Наше общество постоянно меняется, появляются новые технологии, благодаря которым появляется больше возможностей для людей с ограниченными возможностями здоровья. Это оснащение пандусами, лифтами и подъёмниками, открытие реабилитационных и досуговых центров, инклюзивное образование, развитие толерантности, но несмотря на это проблема социализации людей с ограниченными возможностями здоровья и в частности с умственной отсталостью, всё еще стоит достаточно остро и является актуальной проблемой.

Как мы знаем, социализация — это многогранный процесс усвоения человеком опыта общественной жизни, превращение его из индивида в личность [1]. Основными источниками социализации являются различные социальные институты: семья, образовательные учреждения, реабилитационные центры, центры досуга и т.д. Нередко жизнь и адаптация детей с умственной отсталостью протекает в закрытых условиях, в которых могут быть сформированы ценности и правила, отличающиеся от принятых в обществе. Возможности взаимодействия и коммуникации в такой среде ограничены, по этой причине дети не могут освоить социальные роли из-за отсутствия примера для подражания. В своей практике я нередко сталкиваюсь с родителями, находящимися в состоянии фрустрации. А. Н. Смирнова в своей работе, посвященной воспитанию проблемных детей, выделяет следующие формы отношения родителей к своим детям, имеющим проблемы в развитии [2].

1. Родители глубоко, даже трагически, переживают неполноценность ребенка, жалеют его, окружают чрезмерным вниманием; опекают, освобождая от посильных обязанностей. Чрезмерная опека лишает

ребенка самостоятельности, возможности должным образом приспособиться к сложным жизненным условиям.

2. Не желая примириться с неполноценностью ребенка, родители преувеличивают его возможности, не замечая недостатков.
3. Родители стесняются неполноценности своего ребенка, прячут от людей, не посещают общественные места, лишая его жизненных впечатлений. Ребенок развивается медленно, растет забитым, робким.
4. Ребенок с проблемами занимает в семье положение «пасынка», его обижают, смеются над ним, подчеркивая его неполноценность. У ребенка часто подавленное состояние, он обидчив, раздражителен, упрям.
5. Родители не обращают внимания на ребенка, стараясь все воспитание переложить на школу. Значение семьи для социализации индивида достаточно очевидно, поскольку мироощущение маленького ребенка формируется вначале более или менее исключительно в ее рамках. Взаимодействие с родителями обучающихся - это составляющая данного принципа, так как именно они стали первыми и самыми заинтересованными в результатах работы участниками образовательного процесса, с родителями нужно обсуждать даже самые мелкие вопросы единого подхода, единых требований в воспитании и обучении детей.

Детям с умственной отсталостью свойственны эмоциональные отклонения, частая смена настроения, отсутствие инициативы и самостоятельности, частое подражание другим и действие по стереотипу. Особенности познавательной деятельности школьников с нарушением интеллекта затрудняет их социальную адаптацию. Таким детям необходимо регулярно напоминать правила поведения в различных жизненных ситуациях, у них затруднено формирование умений и навыков, необходимых в обычной жизни, они часто приступают к выполнению задания не анализируя условий, не подбирая средств для достижения цели, не составляя плана [3].

В этой статье я бы хотела поделиться опытом социализации детей с умственной отсталостью в условиях учебного процесса. Это процесс, посредством которого ребенок приобретает знания, ценности, социальные навыки и социальную чувствительность, которые позволяют ему интегрироваться в обществе и вести себя там адаптивно. На начальных этапах должно быть не только обучение общеобразовательной программе, но и привитие навыков самообслуживания, элементарных норм поведения, взаимодействия и культуры общения. В первую очередь нам необходимо

провести диагностику детей, выявив их знания, умения и навыки, определить приоритеты развития для каждого ребенка. Следующим этапом мы приступаем непосредственно к работе с детьми, используя сочетания различных форм. Я предпочитаю использовать интегрированные занятия, беседы, дидактические игры, сюжетно-ролевые игры. По возможности это посещение магазинов, музеев, театров, участие в конкурсах и праздниках. Во время сюжетно-ролевых и дидактических игр, происходит обучение навыкам и умениям необходимым в повседневной жизни. Умение следить за временем, умение держать в порядке одежду, пользоваться предметами личной гигиены, производить элементарную уборку, пользоваться деньгами, соблюдать правила поведения в общественных местах. Ещё очень важно воспитывать у таких детей дух товарищества, учить приходить на помощь и взаимодействовать с коллективом. Реализация принципа комплексного подхода осуществляется не только через решение единых коррекционно-развивающих задач на различных уроках разнообразными методами, но и через взаимодействие со всеми специалистами школы, учителями разных профилей, совместно с которыми мы решаем задачи обучения, воспитания, развития, коррекции и оздоровления детей.

На уроках я стараюсь организовать постоянную активно-практическую деятельность детей, потому что вербальное обучение или обучение, основанное только на зрительно-пассивном восприятии, картинках или презентациях, является малоэффективным. Учитель должен вести обучение не путём изолированных упражнений, а организуя различные виды практической деятельности: манипулятивные действия с предметами, различные виды игр, элементарное конструирование, работа с мозайкой, пластилином и т.д. Приобретая навыки самообслуживания, ребята расширяют представления об окружающем мире. У них развивается речь, сенсорное восприятие, совершенствуется мелкая моторика и зрительно-моторная координация. Появляются навыки соблюдения последовательности действий с ориентацией на образец, выполнять словестную инструкцию.

Можно с уверенностью сказать, что качество жизни детей с умственной отсталостью напрямую зависит от социальной адаптации и интеграции в социуме, а социальная адаптация зависит от того, насколько грамотно и в нужном направлении развивались навыки коммуникативности. Необходимо использовать все возможности для развития и адаптации детей с отклонениями в развитии, чтобы они могли свободно ориентироваться в окружающем их социуме. Задача школы и родителей, помочь им обрести независимость и самостоятельность в жизни.

Литература

1. Акимова О.И. Формирование социальных компетенций у школьников в условиях реализации ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Глобальный научный потенциал. Профессиональное образование. № 3 (72) 2017. С. 17-19.
2. Гордеева И.В. Социализация и трудовая подготовка детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в условиях школы интерната / Психолого-педагогические условия обучения, воспитания и социализации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Под ред. Л.Ф. Тихомировой, А.М. Ходырева, А.В. Басова. — 2017. — С. 127-133.
3. Смирнова А.Н. Воспитание умственно отсталого ребенка в семье. — М.: Изд. «Просвещение», 1967.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ШКОЛЫ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Кочнёва Е.В.,

ГБОУ школы № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга,
заместитель директора по воспитательной работе

Ключевые слова: воспитательная система, социализация, профориентация, трудовое воспитание, духовно-нравственное воспитание.

Система воспитательной работы в школе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья с интеллектуальными нарушениями (далее ОВЗ ИН) опирается на особенности учащихся. Ведущими подходами в воспитательной деятельности с детьми с ОВЗ ИН являются системность, комплексность и практикоориентированность.

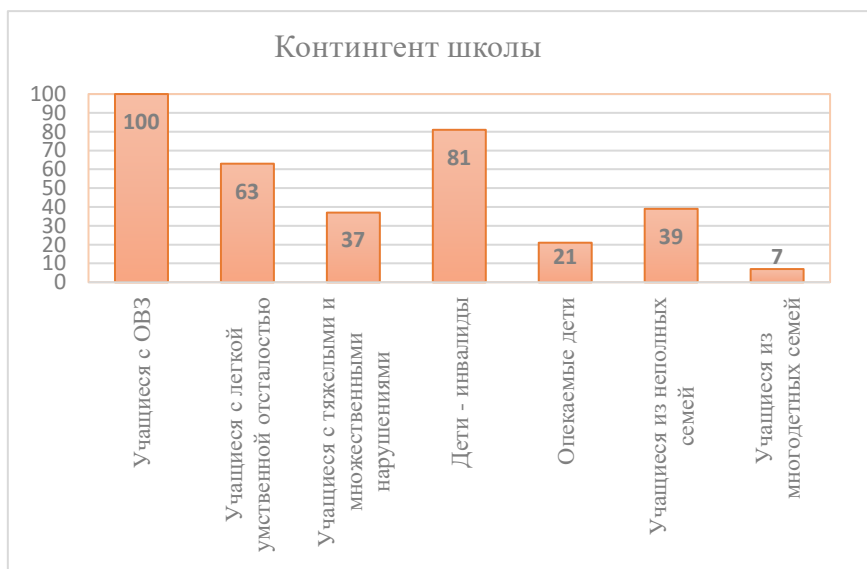
Во главу угла воспитательной системы школы мы поставили идею социализации всех участников процесса. Понимая при этом идею социализации, как процесс максимального проявления своих возможностей на основе глубокого усвоения правил и форм социальной реализации. Мы видим три уровня социализации:

- первый уровень — это семья, именно в семье ребенок осваивает первичные формы коммуникации, навыки самообслуживания, получает первичный опыт взаимодействия с социумом. Поэтому первое направление

воспитательной системы школы — это работа с родителями. Мы работаем с родителями на протяжении всего времени нахождения ребенка в стенах школы.

- второй уровень — школа: здесь осуществляется комплексный процесс образования, воспитания и развития: психолого-медико-педагогическое сопровождение, а также социально-психологическая помощь семье и родителям учащихся.

- третий уровень — это программы социальной интеграции, осуществляемые по инициативе школы.



Индивидуальный подход лежит в основе работы с учащимися с ОВЗ ИН, его позволяет реализовывать **служба социально-педагогического сопровождения**. Сопровождение обучающихся с ОВЗ ИН осуществляют следующие специалисты: учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог, педагог дополнительного образования, классный руководитель. Все специалисты имеют соответствующую профильную подготовку.

Особое внимание уделяется **духовно-нравственному воспитанию**. Разработана и реализуется программа воспитания «21 век — общество духовности». Программа реализуется через Акции: «Семья и школа: шаги навстречу», «Руки детей творят благое дело», «От добрых дел до благотворительности», «Я — гражданин Отечества».

Еще одной важной частью воспитания является **профориентационная работа и трудовое воспитание**. Предпосылкой профориентационной работы является трудовая подготовка ребёнка, то есть осуществляется система психолого-педагогических мероприятий, помогающих каждому подростку выбрать себе специальность с учетом потребности общества и своих способностей. Такая работа требует индивидуализации.

Воспитательная работа организуется в комплексе с учебной деятельностью при формировании профессионального самоопределения, чем помогает достичь положительных результатов в социальной и трудовой адаптации ребёнка с ограниченными возможностями.



В старших классах количество учебных занятий по предмету «Технология» увеличивается до 15 часов в неделю. Школьный компонент и факультативные курсы представлены дисциплинами, способствующими более успешному освоению рабочих профессий, более свободной ориентировке в современном обществе и в быту. В программе с 5 класса введен предмет основы социальной жизни, где целый раздел «Трудоустройство» посвящен формированию профессиональной культуры

воспитанников, обучению планирования карьеры, технологиям поиска работы и трудоустройства, знакомству с профессиями и профориентации. Профориентационная работа осуществляется как на уроке, так и вне его. Практически все учебные предметы информируют учащихся о различной профессиональной деятельности. Учащиеся с 10 по 12 классы обучаются по программе углубленной трудовой подготовке, проходящей в швейной и столярной мастерских.

Также в рамках воспитательной работы разработана система деятельности по сохранению и укреплению здоровья, формированию здорового образа жизни обучающихся, служба школьной медиации, дополнительное образование по танцевальному, спортивному и творческому направлениям, школьный медиа-центр.

Дополнительной формой социализации и интеграции стал **проект «Центр социализации»**, в который входит две тренинговочные квартиры и Цифровой тренинговый центр со специальным оборудованием. Помещение Цифрового тренингового центра полностью имитирует Многофункциональный центр/банк, который предоставляет государственные и другие услуги. В Центре находится терминал оплаты Сбербанка с ограниченным функционалом для обучения пользованию подобными терминалами, ряд гаджетов (телефоны, планшеты) для отработки онлайн-взаимодействий. Нами разработан программный продукт с применением технологий виртуальной реальности «VR-тренажер для детей по отработке социальных взаимодействий в стандартных бытовых ситуациях». Учащиеся смогут посетить банк, МФЦ и поликлинику в виртуальной реальности и выполнить ряд действий в данных локациях. Работа Цифрового тренингового центра поможет учащимся получить практические навыки по работе с терминалами, приложениями банков, социальных служб, государственных порталов.

Описанный выше опыт работы постоянно адаптируется под особые образовательные потребности наших воспитанников. Только благодаря индивидуализации процесса воспитания мы можем развивать личность умственно отсталого обучающегося, согласно современным условиям и постоянным вызовам социума.

Литература

1. Авдулова, Т. П. Диагностика и развитие моральной компетентности личности младшего школьника. Учебное пособие / Т.П. Авдулова, О.В. Гребенникова. - М.: Владос, **2015**. - **288** с.;
2. Белоусова, Т.Л. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников. Методические рекомендации. В 2 частях. Часть 1 / Т.Л. Белоусова. - М.: Просвещение, **2020**. - **755** с.;

3. Прохорова, О. Г. Управление воспитательной деятельностью в образовательном учреждении / О.Г. Прохорова. - М.: Каро, 2019. - 160 с.;
4. Степанов, П.В. Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе: пособие для учителей общеобразовательных организаций / П.В. Степанов, И.В. Степанова. – М.: Просвещение, 2014. – 80 с.

ЦИФРОВОЙ ТРЕНИНГОВЫЙ ЦЕНТР: VR-ТРЕНАЖЕР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ БЫТОВЫХ НАВЫКОВ

Кочнёва Е.В.

**ГБОУ школы № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга,
заместитель директора по воспитательной работе,
учитель социально-бытовой ориентировки**

Ключевые слова: *виртуальная реальность, цифровая школа, социализация, практические навыки, иммерсивный подход, социальное взаимодействие.*

Частью воспитательной системы школы является социализация. Дополнительной формой социализации и интеграции в общество учащихся с ограниченными возможностями здоровья в нашем образовательном учреждении стал **проект «Дорога в жизнь»**, в который входит две тренировочные квартиры, мастерские и Цифровой тренинговый центр со специальным оборудованием. Помещение Цифрового тренингового центра полностью имитирует Многофункциональный центр/банк, который предоставляет государственные и другие услуги. В Центре находится Терминал оплаты Сбербанка с ограниченным функционалом для обучения пользованием подобными терминалами, ряд гаджетов (телефоны, планшеты) для отработки онлайн-взаимодействий. В помещении центра размещено оборудование виртуальной реальности.

Внедрение в программу обучения виртуальной реальности как элемента формирования практических навыков обосновано тем, что начиная с 2018 года в России в области образования запущен целый ряд крупных образовательных проектов, направленных на использование различных информационных технологий, в том числе виртуальной и дополненной реальности:

«Цифровая образовательная среда»;

«Цифровая экономика Российской Федерации».

Проект «Цифровая образовательная среда» и вовсе является одним из наиболее амбициозных. По данным инициаторов, уже к 2024 году планируется внедрить его в 25% всех «пилотных» учебных учреждений.

В основе обучения с применением виртуальной реальности лежат иммерсивные технологии — виртуальное расширение реальности, позволяющее лучше воспринимать и понимать окружающую действительность. То есть, данные технологии в буквальном смысле погружают человека в заданную событийную среду. Преимуществ иммерсивного подхода несколько.

1. Наглядность. Виртуальное пространство позволяет детально рассмотреть объекты и процессы, которые невозможно или очень сложно проследить в реальном мире.
2. Сосредоточенность. В виртуальном мире на человека практически не воздействуют внешние раздражители. Он может всецело сконцентрироваться на материале и лучше усваивать его.
3. Вовлечение. Сценарий процесса обучения можно с высокой точностью запрограммировать и контролировать. В виртуальной реальности ученики могут отрабатывать операции в банкомате, увидеть различные бытовые локации и решать поставленные практические задачи в увлекательной и понятной игровой форме.
4. Безопасность. В виртуальной реальности можно без каких-либо рисков отрабатывать сложные действия, оттачивать навыки и многое другое. Независимо от сложности сценария учащийся не нанесет вреда себе и другим.
5. Эффективность. Опираясь на уже проведенные эксперименты, можно утверждать, что результативность обучения с применением VR-технологий минимум на 10% выше, чем классического формата.

В связи с описанными преимуществами нами был разработан программный продукт с применением технологий виртуальной реальности «VR-тренажер для детей по отработке социальных взаимодействий в стандартных бытовых ситуациях». Учащиеся могут прямо на занятии посетить банк, МФЦ и поликлинику в виртуальной реальности и выполнить ряд действий в данных локациях.

Использование VR-тренажера в рамках реализации проекта «Дорога в жизнь» позволяет проводить практическое обучение с максимальным приближением к реальным жизненным ситуациям, обеспечивать бесшовный переход детей из обучающего процесса к реальной практике и повысить их вовлеченность в процессе обучения. VR-тренажер используется как часть образовательного процесса в рамках предметного курса «Социально-бытовая ориентировка», «Основы

социальной жизни» и адаптированной дополнительной общеобразовательной программы «Цифровой тренинговый центр». Преподаватель знакомит учащихся с алгоритмами действий и возможностями определенного учреждения (банк, многофункциональный центр, поликлиника). Далее согласно алгоритму учащиеся отрабатывают действия в ситуационной игре на занятии. Затем полученный навык закрепляется в виртуальной реальности при помощи VR-тренажера для формирования бытовых навыков и реальной ситуации в рамках экскурсионного посещения указанного учреждения. Примером алгоритма действий может служить посещение банка для открытия счета, получения банковской карты с последующим работой в банкомате с полученной банковской картой. Предложенные задания в виртуальной реальности позволяют отработать практический навык похода в банк, не выходя из учебного помещения.



Рисунок 1
Схема учебного места при работе с VR-тренажером

Играфикация образования и социализации, включение использования виртуальной реальности в образовательном процессе позволяет разнообразить виды деятельности учащихся, повысить уровень овладения практическими навыками и мотивацию в обучении.

Литература

1. Барабанщиков В.А., Селиванов В.В. Взаимодействие субъекта и виртуальной реальности: психическое развитие и личностная

- детерминация [Электронный ресурс]: монография / Под ред. В.А. Барабанщикова, В.В. Селиванова. М: Универсум, 2019. 479 с.;
2. Иванько А.Ф., Иванько М.А., Романчук Е.Е. Виртуальная реальность в образовании // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 3-1. – С. 20-25;
 3. Иванько А. Ф., Иванько М. А., Калабугина Д. В. Геймификация в образовательном процессе. XX Международные научные чтения) памяти Алексева Р. Е. Сборник статей Международной научно-практической конференции (15 декабря 2017года), г. Москва, Москва: ЕФИР, 2017,-с.119. ISBN 978–5–6040380–1–7.;
 4. Селиванов В.В. Психология виртуальной реальности [Электронный ресурс]: учебное пособие / Под ред. В.В. Селиванова. Смоленск: Издательство СмолГУ, 2015. 152 с.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ — СОВРЕМЕННЫЙ ПРИЁМ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Малкова Г.В.

**ГБОУ школа №4 Василеостровского района Санкт-Петербурга,
учитель**

Ключевые слова – *дети и подростки с умственной отсталостью, мелкая моторика, ладонь, приём «рука в руке», обводка, линии, фигуры.*

Введение

Трудности у детей и подростков с умственной отсталостью во многом обусловлены дефицитом или неправильным распределением мышечного тонуса и несбалансированностью механизмов движения. Поэтому основная помощь учителя состоит в передаче детям и подросткам с умственной отсталостью моторного стереотипа действия, движения, то есть, попросту говоря, учитель манипулирует руками учащегося: вкладывает карандаш в его руку и выполняет действия — обводит ею шаблон и рисует. Этот вид обучения является наиболее адекватным из-за характерных для детей с умственной отсталостью сложностей произвольного сосредоточения, которые в процессе занятий делают, чаще всего, невозможным выполнение ими задания по образцу или по подражанию. В данной публикации предлагаю приём «рука в руке» – работа с карандашом и ладонью.

Основные результаты

Обводится ладонь, та, которая удобна учащемуся — левая или правая — с использованием приёма «рука в руке».



Рисунок 1

Обводка контура руки приёмом «рука в руке»

На каждом пальце рисуется своя линия или фигура простым карандашом с применением приёма «рука в руке», при этом учитель проговаривает названия пальцев и стимулирует ребенка к повторению этих названий.



Рисунок 2

Рисование различных линий и фигур на контурном изображении ладони

В центре ладони ребенок с помощью педагога рисует жёлтым карандашом солнце — с лучами, глазами и улыбкой.

Выводы

Развитие мелкой моторики обучающихся с использованием приёма «рука в руке» способствует:

- формированию навыка обводки без отрыва карандаша от бумаги;
- закреплению знаний о руке и пальцах;
- формированию представлений о фигурах и линиях;
- закреплению представлений о цвете.

В дальнейшем выполненную работу можно оформить в открытку.

Литература:

1. bur-72-al.tvoysadik.ru>site/pub?id=41
2. defectologiya.pro

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ШКОЛЕ

Мандрова О.П.

**ГБОУ школа №4 Василеостровского района Санкт-Петербурга,
заместитель директора по ШИС**

Ключевые слова: *цифровая образовательная среда, доступность образования, технологические средства*

Под «Цифровой образовательной средой» понимается единая информационная система, объединяющая всех участников образовательного процесса — учеников, учителей, родителей и администрацию школы.

Система включает в себя:

1. Информационные образовательные ресурсы.
2. Технологические средства: компьютеры, средства связи (смартфоны, планшеты), иное информационно-коммуникационное оборудование.
3. Систему педагогических технологий.

Основная задача ЦОС — создать современную и безопасную электронную образовательную среду, которая обеспечит доступность и высокое качество обучения всех видов и уровней. Цифровая образовательная среда направлена в первую очередь на то, чтобы расширить интерактивность процесса обучения.

Внедрение в российских школах ЦОС дает учащимся и педагогам следующие преимущества:

- доступ к высокоскоростному интернету в школе (100 Мб/с);
- доступ к различным образовательным сайтам и порталам, при помощи которых можно будет улучшить знания по предметам;
- возможность дистанционного освоения учебного материала детьми, которые по тем или иным причинам, например, из-за болезни, не могут ходить в школу;
- возможность ведения электронного обмена документацией: дневники, классные журналы, расписание и так далее будут заполняться онлайн;

- возможность получать информацию о процессе обучения на различных государственных платформах, например, на портале «Петербургское образование»;
- получение доступа к видеотрансляциям лучших уроков;
- автоматизация процессов, которая избавит педагогов от лишней бумажной работы с отчетами — предполагается, что специальные программы будут самостоятельно анализировать данные обо всех учениках, что существенно облегчит работу по сбору информации об успешности образовательного процесса.

На основе требований федеральных государственных образовательных стандартов и учета специфики работы образовательных организаций в ГБОУ школа №4 Василеостровского района действуют следующие основные компоненты ЦОС:

- Официальный сайт школы: обеспечивает информационно-методическую поддержку образовательного процесса.
- Электронная почта: обеспечивает информационно-методическую поддержку образовательного процесса.
- Электронный журнал: обеспечивает планирование образовательного процесса и его ресурсного обеспечения, мониторинг и фиксацию хода и результатов образовательного процесса.
- Система электронного документооборота: обеспечивает современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации.
- Система дистанционного обучения для учащихся: обеспечивает дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса (обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников, органов управления в сфере образования, общественности), в том числе, в рамках дистанционного образования.
- Система поддержки пользователей компьютерной техники: обеспечивает условия для практического применения компьютерной техники участниками образовательного процесса.

В материально-технической базе школы имеются: компьютеры, ноутбуки, многофункциональные устройства, мультимедийные проекторы и интерактивные доски, цифровая фотокамера, а также интерактивная песочница и гарнитура виртуальной реальности.

В нашей школе создан постоянно пополняющийся и обновляющийся сайт, на котором располагается информация: о школе и её основных направлениях, об истории и развитии школы. На сайте школы размещаются важные документы, касающиеся организации образовательного процесса – документы, регламентирующие работу школы. Также – полезная информация для родителей и учеников, новости и события школы.

Информационно-телекоммуникационная сеть Интернет доступна для использования в административных целях, в работе учителей и специалистов, а также для обучающихся в компьютерном классе. Для обеспечения безопасных условий доступа в сеть интернет действует система контент-фильтрации. Интернет безопасность организуется через систему «белых списков». Доступ к запрещенным в образовательном процессе ресурсам сети для обучающихся и педагогов школы закрыт. Все компьютеры, находящиеся в кабинетах, имеют доступ через выделенную линию ЕМТС (мощность канала 100 Мбит).

Для работы с АИСУ «Параграф: Электронный классный журнал» в каждом учебном кабинете есть рабочее место учителя. Кроме этого, любой педагог может вести данную работу из учительской.

Автоматизированная информационная система управления «Параграф» обеспечивает управление сферой образования за счет непрерывного информационного сопровождения образовательного процесса. Электронный сервис объединяет в едином информационном пространстве учителей, обучающихся и их родителей, администрации образовательных учреждений, региональные ведомства. Благодаря онлайн-сервисам в электронном виде оказываются государственные и муниципальные услуги, а также повышается вовлеченность родителей в образовательный процесс.

ОПЫТ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Михайлов Евгений Андреевич

**ГБОУ школа № 565 Кировского района Санкт-Петербурга, учитель
технологии**

Михайлова Екатерина Александровна

ГБОУ школа № 565 Кировского района Санкт-Петербурга, учитель

Ключевые слова: *трудоустройство обучающихся с ментальными нарушениями, социальное партнерство, Санкт-*

Петербургская ассоциация общественных объединений родителей детей-инвалидов «ГАООРДИ».

В статье описывается опыт ГБОУ школы № 565 Кировского района Санкт-Петербурга.

Проблема трудоустройства детей с ОВЗ (рассматриваемая нами категория - дети с интеллектуальными нарушениями) стоит достаточно остро. Это проблема даже не города или страны, это проблема общества.

После окончания школы у наших выпускников есть совсем небольшой выбор учебных заведений (колледжей и лицеев), где они могут продолжить обучение. На данный момент в Санкт-Петербурге таких образовательных учреждений девять:

- Колледж «ПетроСтройСервис»;
- «Лицей сервиса и промышленных технологий»;
- «Индустриально судостроительный лицей»;
- «Колледж Петербургской моды»;
- «Садово-архитектурный колледж»;
- «Охтинский колледж»;
- Колледж отраслевых технологий «Краснодеревец»;
- «Невский колледж им. А.Г. Неболсина»;
- «Автодорожный колледж».

Количество специальностей, которые могут получить студенты, ограничены следующими вариантами: столяр, маляр, повар, изготовитель кожаных изделий, слесарь по ремонту подвижного состава, портной, слесарь механо-сборочных работ, печник, плотник, штукатур, оператор швейного оборудования, садовник, изготовитель художественных изделий из лозы, оператор ЭВМ, слесарь по ремонту автомобилей.

Обратимся к данным школы № 565 за 2021 год. Из 18 человек, имеющих возможность обучаться в профессиональных заведениях, поступило 15 человек. Выпускники выбрали следующие учебные заведения.

Девушки:

- «Индустриально судостроительный лицей», оператор швейного оборудования – 2 человека;
- «Колледж Петербургской моды», портной – 3 человека.

Юноши:

- «Автодорожный колледж», слесарь по ремонту автомобилей – 3 человека;
- Колледж отраслевых технологий «Краснодеревец», столяр – 2 человека;

- «Индустриально судостроительный лицей», оператор швейного оборудования – 1 человек, штукатур – 1 человек, слесарь ремонтно-сборочных работ – 1 человек
- Колледж «ПетроСтройСервис», столяр – 2 человека.

Двое выпускников не поступили никуда в связи индивидуальными личностными особенностями.

Если после окончания школы обучающиеся, по большей части, все-таки поступают в учреждения среднего профессионального образования (СПО), то после получения профессии непосредственно устраиваются на работу и начинают свою трудовую деятельность единицы. Большинство молодых людей остаются дома или перебиваются случайными заработками без официального трудоустройства. К сожалению, такова правда жизни.

Тем более значимой становится проблема трудоустройства молодых людей, уже окончивших учреждения СПО и получивших профессию.

Администрация школы 565 Кировского района СПб на практике осуществляет проект «Трудоустройство выпускников в форме реализации социального партнерства». В сентябре 2020 года у школы появился новый социальный партнер — Санкт-Петербургская ассоциация общественных объединений родителей детей-инвалидов «ГАООРДИ». Благодаря данному партнерству шесть наших выпускников (дети-инвалиды) и один выпускник ГБОУ школы № 231 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга смогли официально трудоустроиться. Их работодатель — «ГАООРДИ», но работают ребята на базе школы № 565. Финансовое обеспечение данного социального проекта предусмотрено Комитетом по труду и занятости населения Санкт-Петербурга.

Официальная должность ребят — подсобный рабочий. Двое из них занимаются изготовлением швейных изделий, а пятеро других — озеленением пришкольной территории. Руководит ребятами и помогает им в работе специально закрепленный за ними инструктор. От школы координирует процесс один из заместителей директора. Работники устроены по официальному трудовому договору, рабочий день — 8 часов, работают пять дней в неделю. Работодатель обеспечивает ребят средствами СИЗ (перчатки, маски). Заработная плата выплачивается два раза в месяц.

Бесспорно, что это хороший проект, нацеленный на трудоустройство ребят с инвалидностью. Это возможность для них найти реализацию своим силам, проявить свои профессиональные качества, почувствовать социальную значимость. Но не все так гладко, как это может показаться. С какими же проблемами пришлось столкнуться.

Во-первых, по условиям договора трудоустройству подлежат ребята, имеющие только I или II группу инвалидности. Среди обязательных документов — наличие индивидуальной программы реабилитации с рекомендациями к трудоустройству и справка МСЭ. К сожалению, некоторым потенциальным работникам пришлось отказать по причине отсутствия данных документов. По-прежнему остаются незадействованными выпускники с III группой инвалидности. Априори считается, что им легче найти работу, но на практике дело обстоит иначе.

Во-вторых, можно отметить низкую исполнительскую дисциплину ребят. Не все, конечно, но есть работники, которые систематически опаздывают на работу, пытаются уклониться от выполнения своих трудовых обязанностей, спрятаться где-нибудь, чтобы их не было видно и играть в телефоне.

В-третьих, наблюдается низкая квалификация работников даже с учетом наличия диплома о получении профессионального образования. Например, при окрашивании деревянной поверхности, на прилегающей к школе территории, работник, имеющий квалификацию маляра, не перемешал краску в банке и красил олифой, которая скопилась над краской.

В-четвёртых, следует констатировать быструю утомляемость и слабое здоровье ребят. У многих из них имеются хронические заболевания, которые отрицательно сказываются на их работоспособности. Ребята часто жалуются на головную боль, усталость, давление, пытаются отпроситься с работы у инструктора, уйти пораньше домой. Вот только некоторые трудности, с которыми пришлось столкнуться в ходе реализации данного проекта.

Но, конечно, даже то, что удалось создать условия для трудоустройства семерых молодых людей уже большой плюс. Необходимо развивать данное направление, стараться трудоустроить большее количество не только выпускников нашей, но и других школ. Для всех ребят, участвующих в данном проекте, полученные деньги стали первыми, самостоятельно заработанными, в жизни. Они поделились с нами, на что они потратят свою первую зарплату: кто-то отдаст деньги родителям, кто-то купит новую одежду, а кто-то будет каждый день ходить в «Теремок» кушать. Ну что ж, это их право. Они это право заработали своим трудом!

РЕШЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА УРОКЕ МАТЕМАТИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) КАК ИНСТРУМЕНТАРИЙ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Никонова Т.В.

ГБОУ школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга,
учитель

Ключевые слова: *обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, математика, практические задачи, экономические задачи.*

Математика в школе для обучающихся с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) является одним из основных учебных предметов. Обучающиеся с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) испытывают значительные трудности в овладении математическими знаниями, умениями и навыками.

Главная общеобразовательная задача обучения математике заключается в том, чтобы добиться овладения обучающимися системой доступных математических знаний, умений и навыков, которые необходимы в повседневной жизни, в будущей профессии. Для эффективного обучения детей с ОВЗ важно формировать у них познавательный интерес, повышать эффективность восприятия информации, самостоятельности. Для учителя важным должно быть не количество примеров, заданий, задач, а качество работы каждого ученика; была ли в учебном процессе задействована система анализаторов; как менялся вид деятельности ученика; была ли на уроке создана ситуация, при которой он самостоятельно обрабатывал информацию и включала ли эта ситуация элементы проблемного, познавательного аспекта, стимулирующих учащихся к активной мыслительной деятельности.

Низкий уровень развития речи, бедность запаса сведений об окружающем мире, трудности в познавательной деятельности, приводит к тому, что обучающиеся с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) не приобретают в полной мере элементарных математических знаний и представлений.

На уроках математики сегодня не достаточно, чтобы ученик овладел полученной информацией. Важна практическая направленность выполняемых заданий, для дальнейшей социальной адаптации обучающихся с ОВЗ. В рамках актуальности этой темы нами был обобщен имеющийся опыт использования интеграции курсов математики и

социально-бытовой ориентировки, систематизированного курса основ экономики, имеющего практическую направленность.

Одним из способов активизации познавательной деятельности и мотивации обучающихся с ОВЗ является решение задач с практическим содержанием. Мы считаем, что чтобы как можно полно раскрыть непосредственно связь математики с современной жизнью, необходимо составлять задачи с практическим содержанием, включая в эту работу ребят.

Разумеется, с возрастом, в связи с необходимостью посещать магазины, выбирать и оплачивать разнообразные услуги и прочее, у школьников накапливается собственный жизненный опыт, но спонтанно приобретённого опыта недостаточно. После окончания школы лицам с ОВЗ предстоит вступать в более сложные экономические отношения, как на производстве, так и в быту. Именно этим обуславливается введение в программу курса математики для обучающихся с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) занятий экономического характера, имеющих практическую направленность.

Содержание программы в старших классах включает решение задач экономического содержания по следующим темам: «Покупки в магазине», «Сдача», «Скидки», «Налоги», «Вклады в банке», «Доход и расход семьи», «Банковские вклады», «Покупка техники в кредит».

В связи с этим нами был разработан комплекс математических занятий, способствующий развитию способностей к интеллектуальному поиску, для того, чтобы появилась возможность успешней сформировать математические понятия обучающихся с ОВЗ и в определённой мере подготовить их к самостоятельной жизни.

Наиболее продуктивным и интересным в старших классах мы считаем методы создания проблемной ситуации, исследования, поиска правильного ответа.

Нами подразумеваются следующие этапы урока.

I этап — пробуждение интереса к полученной информации. Работая в группе, обучающиеся решают: кто из ребят покупал самостоятельно товар в магазине, в каких случаях ребятам приходилось покупать товары, с помощью чего можно приобрести товар, какие трудности возникают при покупке товара.

II этап — учащиеся соотносят старые знания с новыми. Мы предлагаем детям мысленно отправиться в магазин и решить практическую задачу, где будем приобретать нужные товары, находить стоимость и сдачу. основополагающий принцип — зрительный контроль при выполнении задания. Для этого используется интерактивная доска. На интерактивной доске представлены определенные товары с ценами.

Стоимость товаров должна соответствовать реальным ценам в магазине. Обучающиеся ставятся перед проблемной ситуацией: исходя из определенного бюджета, который оговаривается учителем, обучающимся предлагается выбрать 3 товара из предоставленных. Можем ли мы купить товар за 12 000 рублей, если определенный нами ранее бюджет составляет 10 000 руб. Обучающиеся должны четко определять зависимость возможности приобретения товара и бюджетных денег. После того, как дети выбрали товар, мы составляем краткую запись. Разбираем и решаем задачу. Затем обучающиеся должны рассказать больше или меньше у них стало денег, что можно еще купить на сдачу, разумно ли дети потратили деньги. При формулировке и решении задачи дети работают в группе. В этом случае мы активно формируем коммуникативные навыки обучающихся с ОВЗ.

III этап — самостоятельное решение задачи. Каждый ребенок пробует составить и решить задачу самостоятельно в зависимости от своего собственного бюджета и потребностей. Такие практикоориентированные приемы составления и решения задач повышают интерес детей и способствуют формированию социальной компетентности обучающихся в дальнейшем.

Систематическая работа с использованием на уроках математики практических задач может дать стабильные положительные результаты в обучении математике, повысить интерес к урокам и тем самым позволить детям лучше усвоить материал и социально адаптировать их. В каждом классе математический материал усваивается на различном уровне, учитывается дифференцированный подход к обучающимся.

Проверка эффективности использования предложенной нами работы показала, что построение обучающего комплекса занятий с практическим содержанием экономического характера способствовало более успешному формированию математических знаний, умений и навыков, подготавливают обучающихся с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) к общеплезному труду, к социальной адаптации, повышают коммуникативную компетентность.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЦ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ТРУДА

Раева Е.В.

**ГБОУ школа № 657 Приморского района Санкт-Петербурга,
директор
Львов Д.В.**

**ГБОУ школа № 657 Приморского района Санкт-Петербурга,
заместитель директора,
Якушина У.В.**

**ГБОУ школа № 657 Приморского района Санкт-Петербурга,
заместитель директора**

Ключевые слова: *профессиональное обучение, умственная отсталость, профориентация.*

Одной из приоритетных задач в обучении лиц с умственной отсталостью является создание условия для их успешной социально-трудовой адаптации, реализация которой зависит от качества выстроенной системы профессиональной ориентации.

В старших классах школы подавляющее большинство часов учебного плана отводится на углубленную трудовую подготовку учащихся. Согласно закону об образовании обучающиеся с умственной отсталостью после успешной сдачи итоговой аттестации по предмету «Технология» получают свидетельство об обучении [1].

Свидетельство об обучении позволяет выпускнику продолжить профессиональное становление в образовательных учреждениях, реализующих адаптированные программы профессионального обучения без присвоения уровня образования. После завершения профессионального обучения и сдачи итоговой аттестации в форме квалификационного экзамена, выпускники получают свидетельство о профессии рабочего, должности служащего, которое дает его обладателю право заниматься определенной профессиональной деятельностью или выполнять конкретные трудовые функции.

На протяжении последних трех лет в Санкт-Петербурге функционируют 11 профессиональных образовательных учреждений, реализующих адаптированные программы профессионального обучения для лиц с интеллектуальными нарушениями. Ежегодно для набора обучающихся открываются в совокупности от 18 до 19 учебных групп, наполняемость не выше 12 обучающихся.

По данным представленным на сайте Комитета по образованию Санкт-Петербурга количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в 2018 году составляло 16 тыс., в 2019 году — 17 тыс., в 2020 году — 19 тыс., в 2021 году — 21 тыс. чел. Количество обучающихся с умственной отсталостью в Санкт-Петербурге в 2018 году составляло 5,7 тыс., в 2019 году — 5,9 тыс., в 2020 году — 6,2 тыс., в 2021 году — 6,4 тыс. [2].

По данным отчета по форме N ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» ГБОУ школы № 657 Приморского района количество обучающихся с умственной отсталостью в организации в 2018 году составляло 391 чел., в 2019 году — 446 чел., в 2020 году — 470 чел., в 2021 году — 506 чел. [3].

Исходя из вышеизложенных количественных данных, на протяжении последних трех лет, к сожалению, наблюдается рост количества обучающихся в Санкт-Петербурге: с ОВЗ на **10%** ежегодно; с умственной отсталостью на **5%** ежегодно; с умственной отсталостью в ГБОУ школе № 657 Приморского района Санкт-Петербурга на **9%** ежегодно.

Таким образом, стабильное сохранение количества учебных мест в профессиональных образовательных учреждениях Санкт-Петербурга, реализующих адаптированные программы профессионального обучения, с одной стороны, и ежегодное увеличение числа выпускников с умственной отсталостью, с другой стороны, приводят к ежегодному росту дефицита свободных учебных мест.

Лица с умственной отсталостью, в силу особенностей их психофизического развития, зачастую не способны самостоятельно добираться до места получения образования. Поэтому одним из важных факторов выбора профиля профессионального обучения является близость расположения профессиональных образовательных учреждений к месту жительства.

Изучив территориальное местоположение профессиональных образовательных учреждений Санкт-Петербурга, реализующих адаптированные программы профессионального обучения, можно сделать вывод о значительной удаленности учреждений от места жительства большинства выпускников, проживающих в спальных районах города. Территориальный разброс данных учреждений влечет за собой ограничение выбора профиля профессиональной подготовки.

Проведенный в нашей организации опрос показал, что многие родители (законные представители) обучающихся с интеллектуальными

нарушениями сознательно готовы отказаться от дальнейшего профессионального становления своих детей по причине невозможности самостоятельно добираться до профессиональных образовательных учреждений.

Зачисление абитуриентов с умственной отсталостью в профессиональные образовательные учреждения на обучение по адаптированным программам профессиональной подготовки происходит без учета их возможностей, склонностей и умений, полученных в процессе общего образования. С одной стороны, это обеспечивает равенство прав лиц данной категории на получение профессионального образования, однако, с другой стороны, такая система приводит к несоответствию требований современного рынка труда и реальных профессиональных навыков ряда выпускников, получивших свидетельство о профессии рабочего.

Анализ представленных данных позволяет сформулировать ряд актуальных проблем.

1. Ежегодный рост дефицита свободных учебных мест по программам профессионального обучения лиц с умственной отсталостью, приводит к увеличению количества выпускников, не имеющих возможности продолжить свое профессиональное становление после окончания школы.

2. Отдаленность профессиональных образовательных учреждений от места жительства ограничивает выбор профессии для ряда одних выпускников или вовсе делает невозможным получение профессионального обучения для ряда других.

3. Зачисление лиц с интеллектуальными нарушениями в профессиональные образовательные учреждения без профориентационной диагностики приводит к расхождению требований современного рынка труда и реальных профессиональных навыков, умений и возможностей части выпускников, получивших документ о квалификации.

Одним из путей решения описанных выше проблем, по нашему мнению, является открытие структурных подразделений профессионального обучения на базе школ, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы. Данное решение позволит внести ряд преимуществ в современную систему профессионального обучения лиц с умственной отсталостью:

1. Снижение дефицита свободных учебных мест по программам профессионального обучения, что в свою очередь обеспечит возможность получения профессии большему количеству выпускников.

2. Предоставление возможности лицам, неспособным самостоятельно добираться до удаленных территорий, освоить профессию рядом с местом жительства в привычной обстановке.

3. Обеспечение принципа преемственности профориентационной работы общего и профессионального образования, который позволит лицу с умственной отсталостью получить квалификацию, соотносимую с его возможностями и требованиями современного рынка труда.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 декабря 2012 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 декабря 2012 г. // Рос. газ. – 2012 – 31 декабря.

2. Комитет по образованию Правительства Санкт-Петербурга: официальный сайт – URL: <http://k-obr.spb.ru>

3. Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа № 657 Приморского района Санкт-Петербурга: официальный сайт. – URL: <http://www.shkola657.ru>

КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Смолянинова Е.В.

**ГБОУ школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга,
заместитель директора по УВР, учитель русского языка и
литературы**

Ключевые слова: *soft skills (гибкие навыки), модель «4К», когнитивные процессы*

Современное образование одной из важнейших целей выделяет формирование профессионально компетентной, творческой, социально активной, самостоятельной личности. Значимую роль в решении этой задачи отводят развитию навыков XXI века.

Навыки XXI века, *soft skills*, «гибкие», «мягкие», «человеческие» навыки, «ключевые», «основные», «сквозные» или «универсальные», «метакомпетенции» – это все синонимы. Выпускник современной школы должен уметь ориентироваться в потоке информации, мыслить критически,

выстраивать коммуникацию, сотрудничать, принимать решения, учиться и переучиваться.

На Всемирном экономическом форуме в докладе «Новый взгляд на образование» была представлена новая модель образовательных результатов, в которой центральную часть занимают компетенции «4К»: креативность, критическое мышление, коммуникация и кооперация (взаимодействие и сотрудничество).

Креативность — способность представить и разработать принципиально новые подходы к решению проблем, любознательность, создание идей (воображение), развитие предложенных идей. Можно сказать – это новый путь понимания и видения вещей. Развитию креативности учащихся могут способствовать не только специально составленные контекстные задания, но и особая организация деятельности учеников при их выполнении. Сформировать у учащихся совместимость с другими людьми помогают групповые формы работы [1].

В качестве основных элементов критического мышления выделяют: анализ, оценку, объяснение (аргументация), выведение гипотез (планирование решений), саморегуляцию (рефлексия, самопроверка и коррекция).

Коммуникация проявляется в умении ученика задавать вопросы одноклассникам и отвечать на их вопросы понятным для них образом, в случае необходимости обращаться за разъяснением того, что оказывается непонятным в сообщениях или рассуждениях, и, в свою очередь, умении разъяснить свои идеи и предложения.

Под кооперацией понимается эффективное взаимодействие с другими людьми и эффективная работа в различных командах. Этот навык включает в себя: принятие общих целей, социальное взаимодействие, выполнение взятых на себя обязательств, самостоятельность и инициативность [5].

У обучающихся с умственной отсталостью наблюдается недоразвитие всех когнитивных процессов (память, гнозис, речь, мышление), которые связаны не только друг с другом, но и с другими психическими процессами: эмоциональными, мотивационными, волевыми. Сквозным психическим процессом, обеспечивающим работу психики в целом и любого другого психического процесса является внимание. У детей с нарушенным интеллектом страдает и произвольное, и непроизвольное внимание, преимущественно недоразвита произвольная сторона, что связано с отсутствием волевого напряжения, направленного на преодоление трудностей. Таким детям требуется значительно больше времени на запечатление нового материала. У них недостаточно сформированы такие операции мышления, как анализ, синтез, сравнение,

обобщение, абстракция. Отличительной чертой мышления умственно отсталых является не критичность, неспособность самостоятельно оценить свою работу. Основные процессы памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение – у умственно отсталых имеют специфические особенности, поскольку также формируются в условиях аномального развития. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала, так как опосредствованная смысловая память малодоступна.

Традиционная система образования жесткая и неповоротливая. В ней есть разрыв между компетенциями, которые мы получаем в школе, университете и тем, что требуется на реальной работе. По результатам опроса 4500 учителей, проведенного корпорацией «Российский учебник» и Московским городским педагогическим университетом, «школа не считает себя ответственной за формирование навыков, включающих взаимодействие с другими людьми, самоорганизацию и ответственное поведение» [2]. Однако, только от учителя зависит осознание необходимости изменения образования: какие методы и приемы будут применены на уроке, будут ли созданы такие учебные ситуации, которые стимулируют самостоятельную активность учеников, какие педагогические стратегии, способствующие формированию гибких компетенций, будут использованы.

Известные формы развития «гибких» навыков (воспитательная работа, волонтерская деятельность, психологические упражнения и тренинги и т. п.) при всей своей эффективности, безусловно, требуют много времени. Разработка специальных комплексных задач представляет собой отдельную методическую проблему [3]. В частности, за основу могут быть взяты задания учебных предметов, которые предваряются (например: «обсуди с родителями, товарищами и выбери...», «прими решение...») либо завершаются («оцени результаты своей работы, что удалось, что можно улучшить...») дополнениями, направленными на развитие «гибких» навыков (табл. 1).

Таблица 1

Примеры заданий, направленных на развитие «гибких» навыков обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Учебный предмет	Задание	Модифицированное задание (в скобках указаны названия гибких навыков)
Чтение	Озаглавь рисунки словами текста	Знание текста произведений (<i>Смысловое чтение</i>). Распределите работу в паре – обсудите (<i>Коммуникация</i>) и решите

Учебный предмет	Задание	Модифицированное задание (в скобках указаны названия гибких навыков)
		<i>(Принятие решения)</i> , кто и почему возьмет на себя какую часть работы <i>(Сотрудничество)</i> . В случае необходимости разрешите конфликт <i>(Разрешение конфликтов)</i> .
Чтение	Сравнительный анализ главных героев (двух произведений или художественного произведения и телевизионного фильма, снятого на его основе)	Знание текста произведений <i>(Смысловое чтение)</i> . Составьте сравнительную таблицу с кратким описанием характеров главных героев <i>(Анализ и использование информации)</i> и эмоциональных связей между ними по каждому произведению <i>(Эмоциональный интеллект)</i> . Распределите работу в паре <i>(Коммуникация)</i> .
Биология	Создайте лэпбук (плакат, информационный листок) на тему «Значение кожи для организма»	Создайте лэпбук на тему «Значение кожи для организма» <i>(Проектирование)</i> . Лэпбук должен содержать информационный текст, рисунки, схемы, задания для учащихся, ребус и загадки <i>(Анализ и использование информации)</i> . Распределите работу в группе – обсудите <i>(Коммуникация)</i> и решите <i>(Принятие решения)</i> , кто и почему возьмет на себя какую часть работы <i>(Сотрудничество)</i> . Результаты работы представьте перед всем классом <i>(Коммуникация)</i> . Выясните мнение учителей, одноклассников о вашем проекте <i>(Коммуникация)</i> , определите, что и как можно улучшить <i>(Рефлексия)</i> , доработайте его с учетом сделанных замечаний <i>(Ориентация на результат)</i> .

В этом случае реализуется принцип «soft через hard», т. е. «гибкие» навыки развиваются в основном в процессе выполнения не каких-то

специальных, а выбранных учеником плановых «жестких» предметных заданий (упражнения, игры, кейсы, исследования, проекты и пр., представленные в текстовой, графической, видео-, аудиальной, двигательной и т. п. формах) в зависимости от уровня развития обучающегося. Реализация принципа «*soft* через *hard*» создаёт положительную обратную связь, так как «гибкие» навыки не просто развиваются сами по себе, но и помогают в изучении предметного содержания, способствуют лучшему его освоению [4].

Литература

1. Авдеев Н. А., Денищева Л. О., Краснянская К. А., Михайлова А. М., Пинская М. А. Креативность для каждого: внедрение развития навыков XXI века в практику российских школ // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 282–304.
2. Добрякова М. С., Юрченко О. В., Новикова Е. Г. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 72 с.
3. Ермаков Д. С., Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков. // Образовательная политика. 2020. № 1. С.104-112.
4. Жилин Д. М. Навыки XXI века и наука XXI века — противоречие или соответствие? // Естественнонаучное образование: взгляд в будущее. М.: Издательство Московского университета, 2016. С. 76–90.
5. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке. Практические рекомендации/ Авторы-составители М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. 76 с.

СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВАЯ АДАПТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ЗАНЯТОСТИ И ПРОФИОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Степанова И.Г.

**ГБОУ школа № 231 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга,
учитель, воспитатель класса «Особый ребёнок»**

Ключевые слова: *социальная квартира, уборка помещений, уход за одеждой и бельем, приготовление пищи, уборщик помещений, работник прачечной, работник кухни.*

В современном мире широкое распространение получают идеи социальной адаптации и интеграции лиц с особыми образовательными потребностями. В связи с этим центральное место в специальной (коррекционной) педагогике занимает проблема приобщения их к жизни в обществе, развития у них жизненно необходимых навыков, умения трудиться. Цель обучения этих учащихся — социально-трудовая адаптация, реабилитация и облегчение процесса интеграции их в общество [3].

Расскажу о возможностях социально-трудовой адаптации как средства занятости и профориентации обучающихся с умеренной умственной отсталостью в нашей школе, в частности с подростками и молодыми людьми (16-21 года) с умеренной умственной отсталостью.

Для решения задач социально-трудовой адаптации для обучающихся в школе смоделирована *социальная квартира* — аналог 1-комнатной квартиры (гостиная, кухня, туалет, кладовая, прихожая), оснащенная необходимым оборудованием [1].

Задачи социально-трудовой адаптации интегрировано решаются на всех предметах образовательного цикла и базируются на таких видах занятий, как социально-бытовая ориентировка, трудовое обучение, в том числе хозяйственно-бытовой (обслуживающий) труд, что создает возможность для повышения уровня социально-трудовой адаптации обучающихся, овладения навыками обслуживания себя и, по возможности, окружающих, коррекции умений, необходимых для повседневной жизни, воспитания максимально возможной самостоятельности, допрофессиональной подготовки (на основе выявления потенциальных возможностей), обеспечения занятости и профессиональной ориентации обучающихся.

В трудовой деятельности с обучающимися отрабатываются необходимые в повседневной жизни навыки *уборки помещения, ухода за одеждой и бельем, приготовления простой пищи, сервировки стола, мытья посуды* и т.д.

Молодые люди выполняют *уборку* домашних и школьных помещений — влажную уборку (мытьё пола, вытирание пыли), сухую уборку (работа с пылесосом, подметание пола). Учатся выбирать оборудование и средства для уборки, пользоваться ими, правильно их хранить, соблюдать технику безопасности при работе с бытовой химией, электроприборами. Получают элементарные представления о профессии уборщик помещений и(или) выполняют простые умения уборщика помещений. Молодые люди получают элементарные представления о профессии работник кухни и(или) выполняют простые умения работника кухни [4].

Обучающиеся упражняются в *уходе за одеждой и бельем*, выполняя ручную и машинную стирку. Учатся выбирать средства стирки в стиральной машине-автомат, подготавливать белье к стирке (сортировать белье по цвету, виду ткани), пользоваться стиральной машиной-автомат и электроутюгом, убирать одежду и белье на хранение, выполнять правила техники безопасности. Молодые люди получают элементарные представления о профессии работник прачечной и(или) выполняют простые умения работника прачечной [4].

Обучающиеся участвуют в *приготовлении пищи*. Учатся готовить простые блюда и напитки, сервировать стол, подавать блюда к столу, пользоваться кухонным оборудованием, соблюдать технику безопасности при работе с бытовой техникой, режущими предметами, горячей посудой и продуктами питания, с соблюдением санитарно-гигиенических правил. Учатся мыть различные виды посуды, правильно хранить продукты. Молодые люди получают элементарные представления о профессии работник кухни и(или) выполняют простые умения работника кухни [4].

Таким образом в нашей школе строится социально-трудовая адаптация обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

В основном выпускники могут овладеть элементарными трудовыми действиями в минимальной степени и зависимы от взрослых, требуя постоянного сопровождения.

Включение обучающихся в трудовую деятельность способствует не только приобретению необходимых для повседневной жизни умений, а также, обеспечивает занятость обучающихся и содействует их профессиональной ориентации.

Соответственно возможностям молодых людей проводится их допрофессиональная подготовка к освоению специальностей *уборщик помещений, работник прачечной, работник кухни* [4].

Выпускники, проживающие в районе, могут продолжить обучение и трудоустроиться в Социально-трудовом реабилитационном отделении для инвалидов «Карлсон» (Работа на отделении заключается в участии инвалидов в полном цикле приготовления пищи, где весь технологический процесс приготовления разделён на мелкие операции) или Социально-трудовом реабилитационном отделении «Мини — прачечная».

Таким образом, мы видим возможности социально-трудовой адаптации как средства содействия в обеспечении занятости и профориентации обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Литература

1. Дюринская А. В., Степанова И. Г. Программа обучения хозяйственно-бытовому труду подростков (16 -21 года) с умеренной умственной отсталостью (как средство успешной адаптации человека в условиях

- современного мира). Адаптация человека в условиях многообразия современного мира. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – СПб, 2011.
2. Маллер А.Р. Дети с нарушением интеллекта: социально-трудовая адаптация: учеб.-методич. пособие /А.Р. Маллер, под ред. Е.Ю. Головинской. – Самара: Современные образовательные технологии, 2012.— 208 с. (Образование через всю жизнь).
 3. Степанова И.Г. Дипломная работа: особенности навыков хозяйственно-бытового труда у лиц с умеренной умственной отсталостью. Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Институт детства. Кафедра специальной (коррекционной) педагогики. – СПб, 2011.— 103 с.
 4. Степанова И. Г. Программа воспитания и социализации обучающихся «Обслуживающий труд» // Электронный журнал «Экстернат. РФ». — Режим доступа: http://xn--80ajonoehe5g.xn--p1ai/2011-03-29-09-03-14/75-correctional/14998-Obsluzhivayushchiy_trud.html

ФОРМИРОВАНИЕ SOFT SKILLS ИЛИ ГИБКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Стрижак Н.А.

к.п.н.

**ГБОУ школы № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга
и.о. директора**

Ключевые слова: *soft skills, дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), федеральный государственный образовательный стандарт, социализация.*

Проблема социализации детей с интеллектуальной недостаточностью приобрела в последние годы особую актуальность. Это связано с изменениями, которые происходят в обществе и системе образования, повышением значимости личностно-ориентированного подхода в процессе реализации коррекционно-развивающих задач, ориентированностью на социально-личностные аспекты реабилитационной работы и т.д.

Социализация — постоянный процесс и результат активного приспособления индивида к условиям изменяющейся социальной среды. В процессе социальной адаптации формируются приемлемые окружением

навыки общения, поведения и деятельность, дающие возможность личности самоутвердиться, реализовать свои потребности и интересы.

Одной из составляющих процесса социализации является процесс интеграции детей в обучение и общество.

Интеграция выступает в двух формах: социальной и педагогической (учебной).

Для успешной интеграции в обучении и воспитании детей с интеллектуальными нарушениями необходим перенос акцента с принципа нормализации на другой важный принцип — «качества жизни». Под последним понимается опора на потребности индивидуума, как на центральный фактор, и на права детей с интеллектуальными нарушениями для наиболее полного удовлетворения этих потребностей.

Если все навыки, формируемые системой образования, разделить на две большие категории, то мы получим: (hard skills) — твёрдые навыки и (soft skills) — мягкие навыки. Твёрдые навыки — это те, которые легко наблюдать, измерить и продемонстрировать, например, умение решать математические задачи, умение читать, умение ездить на велосипеде. Твёрдые навыки необходимы, чтобы эффективно заниматься определенным видом деятельности. Сюда же включаются и профессиональные навыки.

Мягкие навыки — это социальные навыки. Они не столь очевидно измеряемы, как твёрдые, но именно они наиболее эффективно помогают продемонстрировать и применить твёрдые навыки. Мягкие навыки необходимы в любом виде деятельности. К ним относятся умение общаться, работать в команде, убеждать, решать проблемы, принимать решения, управлять своим временем, мотивировать себя и других.

Именно поэтому ориентация образования на развитие у детей с интеллектуальными нарушениями «гибких навыков» является ключевым звеном в решении задачи повышения успешности их социализации.

Федеральный государственный образовательный стандарт в числе важнейших направлений указывает обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, что в полной мере отвечает содержанию термина «soft skills». Кроме того, ФГОС требует овладения разнообразными видами, средствами и формами коммуникации, обеспечивающими успешность установления и реализации социокультурных связей и отношений обучающегося с окружающей средой; и обеспечения психологического сопровождения оптимизирующее взаимодействие обучающегося с педагогами и другими обучающимися; направленно на установление взаимодействия семьи и организации; постепенное расширение образовательного пространства, выходящего за пределы организации.

Совокупность личностных и предметных результатов составляет содержание жизненных компетенций обучающихся.

Личностные результаты включают овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими становление социальных отношений обучающихся в различных средах, сформированность мотивации к обучению и познанию.

Предметные результаты связаны с овладением обучающимися содержанием каждой предметной области и характеризуют их достижения в усвоении знаний и умений, возможности их применения в практической деятельности.

Все вышеперечисленное включает наличие у детей компетенций, необходимых для решения различных задач, осуществления познавательных, регулятивных и коммуникативных действий и обеспечивающих становление социальных отношений детей и их адаптации в обществе.

Очевидно, что именно «soft skills» навыки позволяют решать поставленные задачи. Во-первых, они позволяют формировать и развивать у детей представления о собственных возможностях, умения обратиться к учителю при возникающих проблемах в обучении и овладении навыками, помогают детям научиться использовать помощь взрослого для разрешения проблем, в том числе, при помощи современных технологий, научиться в качестве обратной связи формулировать проблему и показывать учителю свое понимание или непонимание задачи.

Во-вторых, «soft skills» позволяют детям расширять знания о правилах коммуникации, получать новый опыт и включать в общение больший круг людей для достижения целей, формируют умения начать, поддержать и завершить разговор, задать вопрос, выразить свои намерения, просьбу, пожелание, опасения, позволяют научиться социальным ритуалам и этическим правилам и пр.

Наконец, «soft skills» — это условие развития у детей общей картины мира, развития способности понятно для собеседника передать свои впечатления, эмоции, способности взаимодействовать с людьми.

Мягкие или гибкие навыки помогают детям развить и осознать свои социальные роли в обществе, осознать социальные ценности, помогают эффективно общаться и учитывать при этом и возраст и социальный статус своего собеседника. Очень важным результатом формирования мягких навыков является умение избежать, уйти от негативного контакта, выразить свои чувства, проявить инициативу.

Таким образом, стандарт, определяя требования к обучению детей, включает «soft skills» как одно из условий эффективной социализации ребенка.

Решающее значение в формировании данного вида навыков имеет личностный ресурс педагога — один из главных факторов, влияющих на развитие детей, и предметно-пространственная развивающая среда образовательного учреждения.

Главная цель образовательного учреждения сегодня — обеспечить любому ребенку тот уровень развития, который позволит ему быть успешным при обучении не только в школе, но и в течение всей жизни. Поэтому задача развития гибких навыков особенно актуальна в нашем быстро меняющемся мире.

Литература:

1. Абашкина О. Soft skills: ключ к карьере. - URL: <http://www.personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere>.
2. Дети с ограниченными возможностями здоровья в современном образовательном пространстве / Ю. В. Мельник, Ю. Н. Мукминова, Н. А. Одинокова, Р. Х. Шаймарданов. — Новосибирск: Центр содействия развитию научных исследований, 2016. — 140 с.
3. Сосницкая О. Soft skills: мягкие навыки твердого характера. - URL: <http://be-st.ru/ru/blog/13>
4. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Речь, 2005. — 477 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ТИПЫ ЗАЩИТНОГО РЕАГИРОВАНИЯ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

Турчанинов Е.Е.

ГБОУ СОШ № 602 Петродворцового района Санкт-Петербурга,
педагог-психолог

Ключевые слова: *эмоциональное реагирование, психологическая защита, легкая умственная отсталость, юноши и девушки, неполная семья, вытеснение, регрессия.*

Введение

Умственная отсталость часто рассматривается как один из вариантов дизонтогенеза, при котором наблюдается личностная незрелость и нарушение в познавательной, эмоционально-волевой и мотивационной сфере [2].

По данным Всемирной организации здравоохранения общая распространённость умственной отсталости находится в пределах от 2,5 до 3 %, а её легкие формы проявления встречаются от 75 % до 90 % случаев [4].

Изучение становления самосознания детей с легкой умственной отсталостью на различных возрастных этапах является одним из приоритетных направлений научного обеспечения системы их образования, интеграции и социализации в жизни общества. Социальный фактор — неполная семья играет чрезвычайно важную роль в формировании определённых типов защитного эмоционального реагирования на внешние социальные обстоятельства, которые зачастую в последствии приводят к формированию слабоадаптивных форм механизмов психологической защиты.

Психологическая защита — это система представлений, направленных на стабилизацию личностных проявлений у ребёнка, а также устранение или сведение к минимуму отрицательных эмоций, включая тревогу, возникающую при критическом рассогласовании внутренней картины мира с поступающей из социума новой информацией [1].

Основные результаты

С целью изучения эмоционального реагирования у юношей и девушек на различные жизненные ситуации и обстоятельства жизни был использован нарративный подход в форме рассказа по сюжетным картинкам [3]. Данная методика обследования представлена различными социальными ситуациями взаимодействия, встречающимися в повседневной жизни в виде юмористических историй, вызывающих определённый аффективный резонанс у рассматривающего, что позволила изучить эмоциональное защитное реагирование и процесс формирования механизмов психологической защиты у юношей и девушек с легкой умственной отсталостью, воспитывающихся в неполных семьях.

Выборка обследуемых составила 100 человек в возрасте от 16 до 18 лет. Из которых 50 (юношей и девушек) с нормотипичным развитием и 50 (юношей и девушек) с клиническим диагнозом «легкая умственная отсталость» воспитывающихся в неполных семьях. Юноши и девушки с легкой умственной отсталостью сравнивались со сверстниками с нормотипичным развитием.

Обработка полученных результатов исследования осуществлялась с помощью подсчёта таблиц сопряжённости с использованием Хи-квадрата

Пирсона, где за проявление конкретной эмоции ответ оценивался одним баллом, а за отсутствие балл не учитывался.

С помощью проективной индефикации обследуемым предлагалось рассказать, что произошло на предъявляемом им субтесте (картинке) и после предлагалось сказать, чтобы они почувствовали (какую эмоцию проявили), если бы оказались на месте главного героя. Данный ответ фиксировался в специальный бланк-протокол.

Для юношей и девушек с нормотипичным развитием воспитывающихся в неполных семьях характерна эмоциональная реакция в виде эмоции – «удивление» ($\chi^2=4,336$, $p<0,05$), что соответствует с точки зрения психоэволюционной теории Келермана-Плутчика такому психологическому механизму как «*реактивное образование*». Здесь мы можем увидеть, что в целом для данной группы обследуемых наиболее характерно прибегать к положительно окрашенной эмоции и наиболее гибкому механизму психологической защиты в форме реактивного образования.

Юноши и девушки с легкой умственной отсталостью воспитывающиеся в неполных семьях при рассказе по сюжетным картинкам эмоциональноотреагировали в виде «*печали*» ($\chi^2=5,263$, $p<0,05$) и «*боли*» ($\chi^2=4,000$, $p<0,05$). С точки зрения психоэволюционной теории Келермана-Плутчика «*печаль*» соответствует такой психологической защите как «*регрессия*», а «*боль*» относится к психологической защите «*вытеснение*» [5]. Данные аффективные реакции носят негативный характер, что приводит к образованию слабоадаптивных механизмов психологических защит и к потребности исключить (забыть) психотравмирующие ситуации, или вернуться к более упрощённым формам социального поведения, связанных с контекстом межличностного взаимодействия и проявляющиеся в ситуации нарушенных детско-родительских отношений.

Выводы

В процессе рассказа по сюжетным картинкам было установлено, что лица юношеского возраста с легкой умственной отсталостью, воспитывающихся в неполных семьях склонны в процессе предъявления им субтестов статистически часто прибегать к аффективно отрицательным эмоциям в процессе проективной идентификации себя с главным героем, что в итоге переживается ими как эмоция печали и боли и соответствует таким психологическим защитам, как «*регрессия*» и «*вытеснение*». На данный факт существенно влияет клинический диагноз «*легкая умственная отсталость*», а также социальное обстоятельство — воспитание в неполной семье. Так как чаще всего в неполных семьях присутствует дефицит внимания (эмоциональная депривация), то это приводит к упрощённым

формам социального поведения, а также в итоге приводит к феномену психологической инкапсуляции (социальной отчужденности).

Рекомендации

Для минимизации влияния отрицательных эмоций и образованию дезадаптивных типов защитного реагирования важно уметь грамотно оказывать необходимую поддержку детям, воспитывающимся в неполных семьях с нарушением интеллекта в форме: активного выслушивания, отражение чувств, искренней заинтересованности в происходящем в их текущей жизненной ситуации. Очень важно замечать нюансы в их поведении, а также учитывать формы воспитания в семье и больше помогать укреплять их в веру в себя и в свой будущий успех связанный с процессом последующего взросления.

Литература

1. Грановская Р.М. Психологическая защита. – СПб.: «Речь», 2007. – 476 с.
2. Исаев Д.Н. Умственная отсталость детей и подростков – СПб.: «Речь», 2007. – 390 с.
3. Лерман А. Шпаргалки для мамы. Рассказы в картинках. – М.: – 2013.
4. Михайкина О.В. Эпидемиология умственной отсталости (обзор литературы) // научный журнал обозрение психиатрии и медицинской психологии № 3, 2012 г. с 24–33.
5. Plutchik R., Kellerman H., Conte H.R. A structural theory of ego defenses and emotions. // Emotions in personality and psychopathology / Edited by C.E. Izard – N. Y., 1979. – P. 229–257.

БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ КАК ЧАСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ

Френкель Т.М.

**ГБОУ школа №4 Василеостровского района, Санкт-Петербурга,
учитель технологии**

Шалыгина Л.А.

**ГБОУ школа №4 Василеостровского района, Санкт-Петербурга,
учитель технологии**

Ключевые слова: *трудолюбие, целеустремленность, настойчивость, культура межэтнического общения, общественно значимые мероприятия, образовательное учреждение.*

Социальное окружение вырабатывает определенную жизненную позицию у подрастающего поколения. Педагогическое сообщество корректирует степень воздействия данной информации на воспитанников, при этом школа выполняет роль «ведущего» на пути формирования личности ученика стойкого нравственно и богатого духовно. Следует отметить, что наибольшую значимость воспитательная работа приобретает в образовательном учреждении, реализующем адаптированные основные общеобразовательные программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Наша школа на протяжении многих лет сотрудничает с такими медицинскими учреждениями как Федеральное государственное бюджетное учреждение Национальный медицинский исследовательский центр детской травматологии и ортопедии имени Г.И. Турнера, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Федеральный научный центр реабилитации инвалидов им Г.А. Альбрехта» Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, Детская городская больница №2 Святой Марии Магдалины».

Цели нашей благотворительной работы — учить детей с интеллектуальными нарушениями делать добро, получать от этого эмоциональный подъем, удовлетворение, осознавать чувство исполненного долга перед людьми, нуждающимся в твоей помощи.

К задачам реализуемых в школе благотворительных проектов относятся:

- воспитание ценностных личностных качеств учащихся; развитие трудолюбия,
- способности к преодолению трудностей, целеустремленности и настойчивости в достижении результата;
- формирование основ культуры межэтнического общения, уважения к культурным, религиозным традициям.

Для ребят, попавших в Федеральные научные центры реабилитации инвалидов быть особенным — значит каждый день учиться ходить, учиться брать предметы, писать и просто учиться ЖИТЬ по-новому. Радоваться или расстраиваться так же как мы, но вместе с тем немного по-другому. Реабилитация ребят с ОВЗ — процесс сложный и многогранный.

В России большое количество детей, имеющих проблемы в развитии опорно-двигательного аппарата. В год центры принимают на лечение более тысячи детей инвалидов из разных регионов России.

Чтобы скорее вернуть ребятам их детство, педагоги и обучающиеся нашей школы на протяжении многих лет в рамках реализации программы «XXI век — общество духовности», выходят к ребятам в Федеральные научные центры реабилитации инвалидов с мастер-

классами, концертами, спектаклями. Это помогает не только облегчить состояние ребят, находящихся в центре, но и изменить их судьбу к лучшему, дать возможность радоваться. Не стали исключением 2020 и 2021 годы. Мы провели акции «Добро с открытым сердцем». В связи с эпидемиологической ситуацией возможности проведения мастер-классов с привлечением пациентов центра имени Альбрехта не было, и мы изменили формат нашей акции. Педагоги совместно с обучающимися нашей школы изготовили куклы-обереги и передали ребятам в медицинские центры. За время акции было изготовлено около 4000 тысяч кукол. Мы верим, что дети с тяжелыми заболеваниями получили шанс стать на шаг ближе к выздоровлению и как можно скорее вернуться к нормальной жизни.

Благодаря совместным усилиям врачей и педагогов дети, находящиеся в центрах, чувствуют себя особенными и любимыми.

По итогам проведения благотворительных акций была достигнута следующая результативность работы педагогов и учащихся:

- получен опыт социально значимой деятельности;
- получены навыки социальной полезности и ответственности,
- творческая самореализация;
- выработаны навыки самостоятельности;
- повышен уровень общественной значимости мероприятий, проводимых в образовательном учреждении;
- определена сфера сотрудничества с детской городской больницей №2 Марии Магдалины, Детским Ортопедическим институтом имени Г.И Турнера.

Литература

1. Берстенева Е. В., Догаева Н. В. Кукольный сундучок. Традиционная кукла своими руками // Белый город. – 2013.
2. Крылова Н. В. Школьное самоуправление перед выбором пути // Народное образование. – 2002. – №7.
3. Курбатова О. В. Прогнозирование, проектирование и моделирование социальной реальности. Социальная работа: Учебное пособие — Ростов Н/Д, 2003.
4. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации // Вестник образования. – 2000.
5. Прутченков А. С. Социальное проектирование в воспитательной работе школы // Воспитание школьников. – 2001. – № 9–10; 2002 – № 1–5.
6. Тарасова О. А. Куклы-мотанки. Обереги для вашего дома, приносящие удачу, богатство, изобилие и счастье. // Клуб семейного досуга. – 2014

7. Шайдурова Н. В. Традиционная тряпичная кукла. Учебно-методическое пособие. ФГОС // Детство-Пресс – 2015.
8. Шпекендорф З. К. Путеводитель по Конвенции О правах ребенка ООН. – М. // Педагогика – 1997.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «БАНК ЗНАНИЙ»

Хлынова П.В.
ГБОУ школа-интернат № 22 Невского района Санкт-Петербурга, учитель.

Ключевые слова: *позитивная мотивация, успешность, финансовая грамотность, дополнительная система оценивания, игровой компонент.*

Каждый школьник хочет быть успешным в учебной деятельности. Внешним критерием успешности ученика является отметка. Однако отметка оценивает только учебные навыки учащегося, но не затрагивает такие качества ученика как старательность, ответственность, обязательность, пунктуальность, умение соблюдать установленные правила поведения, активность в учебной деятельности и многое другое. Таким образом, некоторые школьники теряют мотивацию к учебе, потому что их качества не были оценены по достоинству, а другие ученики не получают мотивацию к развитию этих самых качеств, потому что они никак не оцениваются школьной отметкой. Эта проблема в целом снижает уровень заинтересованности учеников к учебной деятельности, а вместе с ним и успешность учеников в этой деятельности.

Было выдвинуто предположение, что для решение данной проблемы необходимо создать дополнительную параллельную систему оценивания деятельности учеников на уроке. Так был разработан образовательный проект «Банк знаний». Проект был основан на системе поощрений для развития позитивной мотивации учеников, а также имел игровой характер для привлечения внимания и заинтересованности школьников. Важной особенностью проекта было то, что он позволял развивать элементарную финансовую грамотность учащихся.

Так как проект называется «Банк знаний» для его проведения была изобретена специальная школьная валюта и купюры под названием CLASSCOIN. Суть проекта заключалась в том, что ученики получали CLASSCOIN за выполнение определенных критериев на уроках истории и

обществознания и могли их потратить по своему усмотрению на определенные поощрения также на уроках истории и обществознания.

Отправной точкой проекта послужила встреча—презентация со школьниками 7—11 классов, где им рассказали о правилах участия в нем. Ученикам проект был представлен как игра. Участие в проекте носило сугубо добровольный характер, но каждый, кто соглашался участвовать, обещал не покидать проект до его окончания и подписывал «соглашение».

Для публикации основной информации и новостей по проекту была создана группа в социальной сети ВКонтакте, а также в кабинете истории и обществознания был размещен информационный стенд, посвященный исключительно проекту. Со временем стенд стал использоваться и как место, где ученики могли оставить открытки, пожелания и рисунки.

Перед каждым уроком истории и обществознания ученики получали «Карточку CLASSCOIN», где было прописано, как они могут «заработать». Критерии на карточках были следующие: быть на уроке — 1 кк (класскоин), правильно ответить на вопросы учителя — 15 кк, аккуратно вести записи в тетради — 10 кк, соблюдать дисциплину на уроке (убирать телефон и наушники, слушать учителя, не разговаривать на посторонние темы, не перебивать учителя и других учеников) — 10 кк, дежурить по классу — 5 кк, выполнять домашнее задание — 10 кк, дополнительные работы — 30 кк. В конце каждого урока ученики самостоятельно записывали сколько CLASSCOIN они заработали на уроке и отдавали учителю на проверку. После проверки учитель выдавал ученику проектные купюры, которые он складывал в свою «банковскую ячейку» — подписанный конверт. Все конверты хранились в кабинете истории и обществознания, но ученики могли в любое время прийти и посчитать свои CLASSCOIN. Каждая проектная купюра подписывалась, чтобы ученики не могли ими обмениваться или использовать в других целях. Если ученик не хотел брать проектные купюры, то его CLASSCOIN автоматически «зачислялись» на его именную банковскую карту, которая тоже хранилась в личном конверте каждого ученика. Начисленные CLASSCOIN заносились учителем в электронную таблицу.

Стоит отметить, что ученики чаще занижали свои достижения, нежели завышали их.

Ученики могли тратить CLASSCOIN в любое время на следующие поощрения: возможность не сдавать тетрадь на проверку — 90 кк, возможность получить подсказку от учителя на к/р — 120 кк, возможность не отвечать на один вопрос по выбору в к/р — 140 кк, возможность повысить отметку на 1 балл — 170 кк, возможность не писать одну к/р — 190 кк, возможность получить “Секретный подарок” — 550 кк,

возможность получить «Тайную коробку» — 550 кк. В среднем ученики «зарабатывали» за урок 30-35 кк, таким образом, чтобы «купить» поощрение, нужно было действительно постараться и усердно учиться.

В проект также была введена элементарная система вкладов и кредитов. Для этого ученики писали «заявление» по установленному образцу. Ученики самостоятельно высчитывали выгоду, которую они могли бы получить при вложении определенного количества CLASSCOIN, что способствовало развитию их математических навыков. Хочется отметить, что за все время существования проекта кредит не взял ни один ученик, при этом вклады делали достаточно часто и на длительный период времени.

Ранее было указано, что проект носил позитивный характер, однако существовало одно правило, за нарушение которого ученик мог потерять свои CLASSCOIN — неуважительное отношение к другим ученикам и учителю (оскорбление, нецензурные слова, неприличные жесты) — минус 50 кк. Данный штраф применялся всего несколько раз, после чего с учеником проводилась беседа о причине наложения на него этого штрафа. Спустя время ученики принесли свои извинения.

Проект носил полностью открытый характер и раз в две недели в кабинете истории и обществознания вывешивались таблицы с результатами каждого ученика за этот период времени. Такая система воспитывала в учениках здоровую конкуренцию, так как каждый мог улучшить свои показатели, многие брали дополнительные и творческие работы.

Первоначально планировалось, что проект будет работать в течение одной четверти (8 недель), однако он просуществовал три четверти (всего около 26 недель), так как ученики были заинтересованы участвовать в нем. В начале каждой четверти не потраченные CLASSCOIN обнулялись и накопления начинались заново.

Ученики редко использовали свои CLASSCOIN в течении четверти, почти все хотели накопить на «Секретную коробку» (подарок), хотя они заранее знали, что их количество ограничено до трех штук.

Стоит отметить, что примерно в середине проекта некоторые ученики начинали терять интерес к участию в нем. Это естественная реакция для любого человека, а тем более для ребенка с особенностями развития. Так же снижение заинтересованности участников проекта указывает на то, что он нуждается в доработке и развитии, включении новых элементов. Так в проекте появилась «Лотерея». Билетики в лотерее стоили меньше, чем основные возможности, но призы были мгновенные, что привлекало некоторых учеников в ней поучаствовать. Призы в лотерее были шуточные, постоянно менялись и обновлялись, о чем участники были

предупреждены заранее. Однако шуточность призов не уменьшила количество желающих в ней поучаствовать, а только увеличила. Это так же указывает на эффективность игрового подхода в обучении относительно подростков, как и более младших школьников.

Проект завершился вместе с окончанием учебного года. Учеников попросили ответить на несколько вопросов относительно проекта — что им понравилось и что не понравилось, какие бы изменения они хотели в проект внести, хотят ли они продолжить участвовать в проекте. Большинство школьников ответило, что им понравилось зарабатывать CLASSCOIN, это было весело и интересно. Многие указали, что хотели бы участвовать в проекте на других уроках, кроме истории и обществознания. Некоторые ученики написали, что потрудились недостаточно хорошо и могли проявить себя лучше.

По окончании проекта были выявлены следующие итоги:

- проект длился три четверти 2018-2019 учебного года (вместо заявленной одной).
- В проекте участвовали почти все ученики 7-11 классов.
- Активность на уроках среди участников проекта возросла.
- Домашние задания стали регулярно выполнять практически все ученики.
- Некоторые ученики самостоятельно брали дополнительные работы.
- Повысилась элементарная финансовая грамотность учеников.
- Повысился уровень доброжелательности среди участников проекта и уровень заинтересованности в предмете.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что образовательный проект «Банк знаний» имел положительное влияние на школьников с особыми образовательными потребностями и может быть использован для дальнейшей работы по повышению мотивации учащихся на уроках и развития элементарных финансовых представлений. Однако, проект требует постоянной модернизации, в противном случае он теряет свою привлекательность для учеников.

Литература

1. Игра. Как она влияет на наше воображение, мозг и здоровье / Стюарт Браун, Кристофер Воган; пер. с англ. Т. Мамедовой. — М.: Манн, Иванов и Фебер, 2015. — 192 с.
2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М: Просвещение, 2011. — 158с.
3. Не рычите на собаку! Книга о дрессировке людей, животных и самого себя: Психология / Карен Прайор; [пер. с англ. Т. О. Новиковой]. — Москва: Эксмо. — 320 с.

4. Твои финансы. Планируй, копи и трать с умом / Тимохина Е. — М.: Манн, Иванов и Фебер, 160 с.
5. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. — М.: Просвещение, 2000.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ГИБКИЕ НАВЫКИ
КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Материалы Всероссийской конференции,
Санкт-Петербург, 24 марта 2022 года*

Под общей редакцией Стрижак Н.А., Кац Е.Э.

