



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

Социальные навыки как потенциал будущего обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Материалы Педагогической лаборатории
Санкт-Петербург
27 марта 2023 года

Санкт-Петербург
2023

СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ КАК ПОТЕНЦИАЛ БУДУЩЕГО ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Материалы Педагогической лаборатории
Санкт-Петербург
27 марта 2023

Издательство «ИБИН»
Санкт-Петербург, 2023

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

Социальные навыки как потенциал будущего обучающихся с интеллектуальными нарушениями: матер. Педагогической лаборатории. Санкт-Петербург, 27 марта 2023 года / под общ. ред. Н.А.Стрижак, Е.Э.Кац. — СПб.: ИБИН, 2023 – 63 с. — ISBN 978-5-6048062-8-9

Вызовы современного стремительно меняющегося мира обращены не только к актуальным потребностям и возможностям подрастающего поколения. Сегодня от детей с интеллектуальными нарушениями требуется готовность и умение преодолевать жизненные ситуации, с которыми они с высокой вероятностью столкнутся в будущем. От них требуется умение максимально быстро адаптироваться в новых ситуациях.

В связи с этим овладение широким спектром социальных навыков, раскрытие потенциалов социального взаимодействия – приоритетное направление в обучении детей с интеллектуальными нарушениями и их подготовке к взаимодействию с типичными и критическими жизненными ситуациями в будущем.

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

ISBN 978-5-6048062-8-9

© ИБИН, 2023
© Коллектив авторов, 2023

Оглавление

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ ОСМЫСЛЕНИЮ КАРТИНЫ МИРА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) СРЕДСТВАМИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ Антонова Я.Ю., Никонова Т.В.	5
СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ, ТЯЖЁЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Бацалева Т.И.	8
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСА UMAIGRA ДЛЯ СОЗДАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР Болбочан К.В., Вовк М.О., Шкрябина А.Н.	11
РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК РЕСУРС ОПТИМИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ Бутягова Л.В., Горлач Н.А., Масленникова С.А.	14
САМОРЕАЛИЗАЦИЯ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, — ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ АСПЕКТОВ ГАРМОНИЧНОЙ ЖИЗНИ Горлач Н.А.	17
«НУМИКОН» И СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ДИАЛОГЕ С РЕБЕНКОМ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИСЕНСОРНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПОСОБИЯ «НУМИКОН» ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДОМАТЕМАТИЧЕСКИХ И МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РАС И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ Горшенина Н.С.	20
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГОЛОСОВЫХ ПОМОЩНИКОВ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ, КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ, А ТАКЖЕ КОРРЕКЦИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ Дудина В.А., Шалыгина Л.А.	23
РАБОТА В КОМАНДЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Жихарева Т.А., Самойлова Н.И.	26
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ Заможный И.Д., Федорова Д.Д., Филимонова В.А.	29

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ Кац Е.Э., Колосова Т.А.	31
СТРУКТУРА ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ Колосова Т.А.	34
ИГРОФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОЙ ИГРЫ Кочнёва Е.В.	37
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА УРОКАХ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ Крылов В.Н.	41
СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ (ЖИЗНЕННЫХ) КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) Лебедева Н.А., Яшина О.В., Шлям О.Б.	43
VR-ТРЕНАЖЕР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ Мандрова О.П.	48
ИНТЕРАКТИВНАЯ КНИГА «НАШИ ПРАЗДНИКИ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ Образцова Н.С., Соколовская И.Л.	51
ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) Стрижак Н.А., Кац Е.Э., Посохова С.Т., Колосова Т.А., Кочнёва Е.В., Смольянинова Е.В.	53
ФИТНЕС-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА СОЦИАЛИЗАЦИИ И УЛУЧШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ Тарасенко А.В.	56
О НОРМАХ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ОТ 0 ДО 1 ГОДА Февралева Т.А.	60

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ ОСМЫСЛЕНИЮ КАРТИНЫ МИРА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) СРЕДСТВАМИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ

Антонова Я.Ю.

ГБОУ школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга, учитель

Никонова Т.В.

ГБОУ школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга, учитель

Ключевые слова: картина мира, обучающиеся с умственной отсталостью, смысловое чтение, интегрированные уроки, междисциплинарные связи.

В ГБОУ школе № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проводится работа, направленная на социальную интеграцию всех участников образовательного процесса. С нашей точки зрения, коррекционная работа, направленная на формирование целостной картины мира, является важным этапом на пути социальной интеграции, так как у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) картина мира отличается слабой структурированностью, бедностью содержательного наполнения, отсутствием в ней образа «Я», неоднозначностью отношения к себе и к окружающему миру.

На наш взгляд, детское мировосприятие и миропонимание строится на основе опыта и информации, получаемой из внешнего мира. С развитием медиaproстранства контролировать процесс получения информации становится очень сложно, в связи с этим дети имеют доступ к огромному количеству многообразной и разрозненной информации. Для того, чтобы обучающиеся точно и полно поняли содержание текста, уловили все детали и практически осмыслили информацию мы применяем средства смыслового чтения через систему интегрированных уроков и междисциплинарных связей. Мы считаем, что в работе с детьми необходимо создавать условия для развития потребности в чтении (самостоятельном, инициативном) посредством использования разнообразных форм классной и внеклассной деятельности; формировать читательскую компетентность учащихся через организацию интегрированных уроков на основе изучения одного произведения; стимулировать обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к поиску информации для формирования собственной картины мира; овладевать навыками коммуникации, в соответствии с принятыми нормами социального взаимодействия; создать условия, при котором вдумчивое, осмысленное чтение становится способом получить удовольствие и проявить себя как ученику, так и учителю.

Подобная работа строится по следующему алгоритму. На собрании учителей-предметников выбирается произведение, на основе которого реализуется проект. Текст адаптируется с поправкой на конкретные задачи обучения и психофизические возможности обучающихся. Дальнейшую работу мы опишем на примере изучения сказки Д. Биссета «Слон и муравей».

На интегрированном уроке чтения и русского языка по сказке Д. Биссета «Слон и муравей» работа проводилась фронтально и в группах. После актуализации знаний по прочитанной ранее сказке дети делились на 2 группы. Каждой группе предлагалось расположить на бумаге вырезанные картинки главных героев и сделать аппликацию. Для проверки знания персонажей произведения давалась лишняя картинка. Обучающиеся после продуманной работы должны были объяснить свой выбор, рассказать, как они разместили на бумаге аппликацию. Местоположение героев подтверждалось текстом сказки. Далее дети договаривались, кто какую роль будет озвучивать и читали адаптированный текст по ролям. Дети взаимооценивали выразительность чтения, передачу голосом характеров главных героев. Далее ребятам предлагалось дополнить предложение, с целью выявления главного смысла произведения. Обучающиеся работали в группах, самостоятельно оценивали составленные предложения. В 8 классе детям предлагалось сделать вывод о том, что такое дружба и написать синквейн, включающий слово «дружба», 2 прилагательных, 3 глагола, предложение, слово-синоним. Правила оценивания выполненных заданий оговаривались перед каждым видом деятельности.

На уроках технологии дети выполняли аппликацию из ткани «Дружные слоны». Обучающиеся обсуждали фон аппликации, предварительно прочитав адаптированную статью о том, где живут эти животные. Рисовали пейзаж саванны. Вырезали фигурки из фетра, сшивали дополнительные детали швом вперед иголку. Наклеивали слоников на рисунок.

На интегрированном уроке математики и чтения обучающимся предлагалось задание «Математический ребус: реши примеры и ты узнаешь ответ на вопрос». Детям даются карточки с заданиями разной сложности. Каждой цифре ответа выполненного действия соответствует буква, из букв нужно составить слово (например, «Какая птица поделилась секретом со слоном?»). Ребята проверяют правильный ответ по книге. Следующее задание: расположите числа в порядке возрастания, и вы узнаете, кем приходились друг другу главные герои? Далее выясняем, могут ли в жизни дружить слон и муравей, почему нет? При подведении итогов мы выясняем, о каком животном говорили. К каждой букве в слове «слон» дети подбирают прилагательные, характеризующие данный персонаж (сильный, ленивый, отличный, нужный). Если ребята затрудняются – прибегаем к помощи карточек, где можно выбрать прилагательное из данных.

Интегрированный урок математики и биологии. При изучении темы «Числа, полученные при измерении», обучающиеся с помощью адаптированной статьи о строении слона искали размер бивней у слона, вес, рост слона, длину ушей. Числа, полученные при измерении, ребята должны были выразить в более

крупных мерах. Затем вместе с обучающими составляли задачу. Например, слон пригласил муравья в гости, расстояние между домиками 5 м 43 см, муравей прошел 2 м 20 см. Какое расстояние ему осталось пройти. Выясняем с ребятами сколько весит большой слон и маленький слоненок, сравниваем их вес. Находим с обучающимися информацию о том, сколько весит муравей, может ли муравей поднять вес, превышающий его собственный в 50 раз. Какой вес может поднять муравей? Краткую запись представляем в виде схемы, таблицы, плана. При разборе задачи используем «Тонкие и толстые вопросы». Тонкие вопросы: «Что известно в задаче? Что необходимо найти? Достаточно ли данных в задаче для ее решения? Верно ли, что ...?» Толстые вопросы: «Как изменится решение задачи, если добавить данные? «При каком условии задача будет иметь несколько решений?»».

На уроке биологии дети находили информацию в тексте учебника, в интернете и справочниках. В одном из заданий детям предлагается оценить данные утверждения как верные или неверные. (1. Верно ли, что слон самое большое животное, живущее на суше (да); 2. Муравей самое быстрое животное? (нет, это гепард); 3. Слоны такие огромные, потому что не перестают расти всю жизнь? (да). Прием «Верные или неверные утверждения» способствует актуализации знаний обучающихся и активизации мыслительной деятельности. Используем кластер для структуризации и систематизации материала. В середине листа записываем слово «Слон». Ребята читают изучаемый материал и вокруг основного слова выписывают ключевые, по их мнению, понятия, выражения. Мы записываем не более 3-4 элементов. Например, слон – большой (самое крупное животное); хобот (служит носом, губами, руками, с помощью хобота слон дышит, нюхает, рвет ветки); обитает в Африке.

Внеклассная деятельность. Интерактивная игра с кубами. С помощью детских интерактивных кубов учитель совмещает подачу учебного материала с подвижными играми, конкурсами и логическими задачками. На кубах прикреплены карточки с цифрами, обучающиеся располагают кубы в порядке возрастания, и отвечают на вопрос, что связывало героев сказки Д. Биссета «Слон и муравей». Интерактивная викторина «По следам любимых сказок» (на интерактивной доске представлен вопрос и два варианта ответа (например, как звали героев в сказке Д. Биссета «Слон и муравей»: Слоны и Мур, Гав и Бегемот). Ребята с помощью кубов выбирают один из правильных ответов.

Таким образом, данный проект позволяет осуществить интеграцию учебных курсов, внедрение новых технологий, нестандартных форм работы в учебном процессе и во внеурочной деятельности. Позволяет развивать читательскую культуру, навыки работы с текстом, повышает учебную и читательскую мотивацию детей. Способствует обогащению предметного содержания материалом художественной литературы, создает условия для развития творчества и познавательной активности обучающихся с умственной отсталостью через чтение литературных произведений, делает уроки динамичными, интересными детям и учителю, дает возможность каждому

почувствовать себя успешным. У ребенка формируется собственный опыт, система общественных ценностей, установок, моделей поведения. Таким образом, мы структурируем картину мира у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ, ТЯЖЁЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бацалёва Т. И.

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

Ключевые слова: социализация, обучающиеся с умеренной умственной отсталостью, ТМНР, урочная и внеурочная деятельность.

Главной задачей развития детей с интеллектуальными нарушениями является их социализация в общество, формирование их жизненной компетенции. Следует отметить, что понятие «жизненная компетентность» впервые было введено в научный оборот Институтом коррекционной педагогики РАО (Москва) в начале 2000-х гг. по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Однако в отношении лиц с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости данное понятие не рассматривалось. Главная проблема детей с умственной отсталостью заключается в нарушении их связи с окружающим миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограничении общения с природой, недоступности ряда культурных ценностей.

В нашем учреждении социализация детей данной категории осуществляется в ходе всего процесса обучения: на уроках и во внеурочной деятельности. Например, в 6 классе есть предмет «Домоводство». Цель учебного предмета — повышение самостоятельности детей в выполнении хозяйственно-бытовой деятельности.

Предмет домоводство полностью направлен на решение следующих задач:

- формирование умения обращаться с инвентарем и электроприборами;
- освоение действий по приготовлению пищи;
- формирование представления об осуществлении покупок;
- формирование умений по уборке помещения;
- формирование представления об уходе за вещами.

Программа по предмету «Домоводство» включает следующие разделы: «Наше жилище», «Квартира», «Растения в доме», «Покупки», «Уход за

вещами», «Обращение с кухонным инвентарем», «Уборка помещений и территории», «Приготовление пищи».

Содержание программы направлено на подготовку к самостоятельной жизни, формирование навыков ведения домашнего хозяйства. 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 ребёнка от окружающих, но и укрепляет его уверенность в своих силах.

В рамках учебного предмета «Человек» реализуется тема «Утренний и вечерний туалет», цель которой — формирование умения совершать утренний и вечерний туалет. Мы объясняем детям необходимость соблюдения утреннего и вечернего туалета как важного средства сохранения своего здоровья. Решаем образовательные задачи по формированию знаний и представлений о необходимости проведения гигиенических процедур в утреннее и вечернее время, представлений о последовательности действий при утреннем и вечернем туалете, о предметах гигиены и их использовании. Закрепляем названия предметов туалета. Учим правилам чистки зубов, учим использовать предметы гигиены по назначению. Развиваем умение правильно умываться, обогащаем словарный запас, развиваем связную устную речь, воспитываем умение применять полученные знания в своей жизни.

При изучении темы «Пересыпание сыпучего материала с использованием инструментов (лопатка, стаканчик и др.)» коррекционного курса «Предметно-практические действия» ребята закрепляют понятие «крупа» (манка, рис, перловка, гречка, пшено), учатся отличать крупы на ощупь. Мы стремимся воспитывать у них аккуратность, трудолюбие, наблюдательность.

Важно подобрать разнообразные формы коррекционных занятий, методы и приемы их проведения с учетом особенностей развития детей с интеллектуальными нарушениями. Мы используем различные дидактические игры, развивающие игрушки. Особое место занимает использование ИКТ. На уроках применяем самостоятельно снятые видеоматериалы и видеоконференции, в которых участвует один из педагогов класса, находящийся в том или ином учреждении (магазин, почта и пр.) и дети, в классе. В чем разница? При показе видеосюжета изменить что-то по ходу урока мы не можем, а видеоконференция дает такую возможность. Можно показать, то, что заинтересует ребят в данный момент. Например, проходя тему «Молочные продукты», мы использовали заранее снятый видеосюжет в ближайшем продуктовом магазине. Мы набирали молочные продукты в продуктовую корзину, тем самым показывая их широкий выбор. А с помощью видеоконференции можно показать детям, как определить срок годности, цену продукта, этикетку, упаковку.

Во внеурочной деятельности также формируются навыки социализации. Экскурсии играют очень важную роль. Но в связи с тем, что ребята-инвалиды плохо перемещаются, не могут долго ходить, и не каждый

экскурсовод сможет подобрать материал экскурсии для таких ребят, опять на помощь приходит видеоматериал. Особенно актуально это было в период пандемии.

Важное место во внеурочной деятельности отводится праздникам и утренникам. Так, например, участвуя в конкурсах, ребята «собирают» съедобные грибы, «одевают» мам по сезону. При этом также активно используются презентации и разработанные интерактивные игры на различные темы: «Наряди ёлочку», «Подбери подарки маме, сестрёнке, братику», «Четвёртый лишний» (по теме)»23 февраля»). Мы проводим флеш- и арт-мобы «Соберём букет для учителя из осенних листьев», «Составим букет для мамы» и т.д.

Таким образом, главная цель обучения детей с интеллектуальными нарушениями — социализация в общество, формирование их жизненной компетенции — реализуется в процессе урочной и внеурочной деятельности. А чтобы эта работа была результативна, используются методы и приемы, позволяющие вызвать у детей интерес, способствующие прочному закреплению полученных умений и навыков.

Список литературы

1. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжёлыми и множественными нарушениями развития (программно-методические материалы) / Под. ред И.М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2007.
2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 2). – режим доступа: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-umstvennoj-otstalostyu>
3. Приказ Министерства образования и науки от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
4. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСА UMAIGRA ДЛЯ СОЗДАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Болбочан К.В.

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

Вовк М.О.

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

Шкрябина А.Н.

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

Ключевые слова: *дидактическая игра, онлайн-платформа, ОВЗ, ЭОР, Umaigra.*

В условиях современного научного и технологического прогресса, развитии средств массовой информации и коммуникации общество постоянно нуждается в познании и реализации возможностей информационно-коммуникационной техники. Использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в работе с умственно отсталыми детьми решает одну из важных проблем в обучении детей с ОВЗ, а именно введение учеников в социум, что способствует накоплению социально-коммуникативного опыта и приобретению определенных знаний, умений и компетенций.

У детей с интеллектуальными нарушениями в условиях коррекционно-развивающей деятельности наблюдается низкая мотивация, бедность пространственного воображения, сниженная скорость реакции обучающихся, что предполагает постоянный поиск нового электронного образовательного ресурса. Одним из таких ресурсов является платформа Umaigra [1], которая дает уникальную возможность создавать дидактические игры и задания для формирования дифференцированной картины обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Платформа Umaigra была апробирована на базе ГБОУ школы №4 Василеостровского района города Санкт-Петербурга в младших классах на индивидуальных занятиях, а также в старших классах при фронтальном проведении уроков. Полученный нами опыт также показывает эффективность использования Umaigra в условиях дистанционного обучения.

Umaigra позволяет организовать индивидуальную и групповую работу на уроке, во внеурочной и внеучебной деятельности. Платформа дает возможность для проведения обучения в целях коррекции и развития мыслительной деятельности, внимания и памяти, закрепления полученного материала, работы на перспективу удаления ошибок. Создавать нетипичные контрольные работы, тестирования или самостоятельные работы

Вы можете воспользоваться большой коллекцией опубликованных на сайте другими учителями игр по всем учебным предметам, или создать свою из 8 предложенных прототипов.

Начиная создавать выбранную игру, требуется внимательно ознакомиться с типами заданий, адаптировать их к специфике своего предмета.



Рисунок 1

Воришка-кот

«Воришка-кот», «Футбол» (рис. 1) данный шаблон может быть использован для создания игр включающие следующие виды упражнений: правда или ложь, выбор ответа из предложенных. Прототип позволяет конструировать альтернативные тесты, тесты с выбором ответа и тест с записью ответа.

«Заколдованный замок» позволяет распределять слова между двумя множествами, располагать элементы в таком порядке, чтобы они составляли фразу или последовательность. С помощью данной игры обучающийся развивает умение строить предложение, в соответствии с грамматическими нормами русского языка.

«Авиаперелет», «Сядь на поезд» предлагает конструирование альтернативных тестов. Тесно связано с проигрыванием социального сценария, позволяет обучающемуся побывать на виртуальной площадке в виде вокзала или аэропорта.



Рисунок 2

Сокровищница фараона

«Сокровищница фараона» (рис 2.) базируется на филворде. Ученик осуществляет поиск слов по буквам, распределяет элементы по заданным множествам.

«Планета Умаус» основывается на установление попарного соответствия между элементами двух множеств. Данный шаблон уникален своей универсальностью, этот прототип подходит для любой предметной области.



Рисунок 3

Остров Банан

Шаблон «Остров Банан» (рис. 3) подходит для создания заданий на выбор одного ответа, установления последовательности и установления соответствия. В основе игры «Остров Банан» лежит упражнение на составление заданного результата.

Разработчиками планируется усовершенствовать возможность контроля со стороны педагога. Предполагается добавление новых типов упражнений и генераторов.

Для реализации адаптированных основных общеобразовательных программ образования обучающихся с умственной отсталостью наибольшее значение имеют такие особенности платформы Umaigra как возможность наполнять игры дидактическим содержанием для любой предметной области, а также возможность гибко адаптировать учебные материалы и способы контроля с учетом психических и физических особенностей ребенка с интеллектуальной недостаточностью, в том числе изменения скорости и времени выполнения задания. Мы применяем работу с платформой и как средство формирования мотивации учебной деятельности, используя игровой замысел онлайн-платформы для связи с окружающим миром.

Таким образом, использование дидактических игр, созданных с помощью онлайн-платформы Umaigra, для формирования полноценной картины мира у обучающихся с умственной отсталостью показало свою эффективность.

Список литературы

1. Онлайн-платформа Umaigra: [сайт]. URL: <https://www.umaigra.com/>

РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК РЕСУРС ОПТИМИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Бутятова Л. В.

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

Горлач Н. А.

ГБОУ школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга, учитель

Масленникова С.А.

Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, доцент, к.пс.н., доцент кафедры клинической психологии; ГБУ ДО ЦППМСП Невского района Санкт-Петербурга, методист

Ключевые слова: *родительский клуб, детско-родительские отношения, дети с множественными нарушениями развития.*

Родители обучающихся являются полноправными участниками образовательного процесса. Родительский клуб — это способ организации работы с родителями, направленный на приобщение семьи к активному участию в образовательном процессе. Родительский клуб в ГБОУ школе № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга функционирует уже более 20 лет.

Целью Родительского клуба является создание оптимальных условий для обеспечения взаимодействия школы с семьей как механизма повышения качества образования и социализации детей с множественными нарушениями развития; повышения качества жизни родителей и оптимизации детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с множественными нарушениями развития (ТМНР).

Основные задачи Родительского клуба:

- осуществление психолого-педагогического сопровождения семей детей с множественными нарушениями развития, повышение их компетентности в области специальной психологии, неврологии и коррекционной педагогики;
- обеспечение активного участия родителей в коррекционно-развивающем процессе: активизация творческого потенциала родителей через их привлечение в творческие проекты (праздники, спектакли, экскурсии); выявление ожиданий родителей от школы; улучшение взаимодействия педагогического и родительского коллективов; распространение положительного опыта семейного воспитания и социализации детей с множественными нарушениями развития;
- создание условий для стабилизации психоэмоционального состояния и самооценки родителей, самореализации и «возвращения» к собственной

жизни, а также активного отдыха родителей, воспитывающих детей с множественными нарушениями развития.

Так, например, с целью гармонизации детско-родительских отношений создается своеобразная «Семейная игротека» при участии педагогов школы, педагога-психолога, преподавателей ВУЗов и студентов - будущих психологов, логопедов. Происходит обогащение опыта сотрудничества ребенка с родителем, создаются рекомендации по использованию различных игр в соответствии с возрастными, психологическими и индивидуальными особенностями детей с множественными нарушениями развития. Это дает возможность при помощи игр активизировать общение в семье и показать родителям способы совместного взаимодействия. Таким образом, семейная игротека под руководством компетентных педагогов может принести радость как детям, так и родителям.

Принципы организации и функционирования родительского клуба:

- равноправие всех участников клуба;
- соответствие содержания запросам и интересам членов клуба;
- свобода выбора формы проведения мероприятий;
- эмоциональная включенность участников мероприятия;
- практико-ориентированная подача материала.

Психологические методы и технологии, используемые психологом в родительском клубе: игровая терапия (театрализованная деятельность, подвижные игры, игры на развитие навыков общения); психогимнастика (упражнения на снятие эмоционального и мышечного напряжения); методы арт-терапии, музыкальной терапии.

Рассмотрим психогимнастику как один из методов работы с родителями.

Психогимнастика как невербальный метод предполагает выражение переживаний, эмоциональных состояний с помощью движений, мимики, позволяющий общаться без слов. Психогимнастика — это игры, в основе которых лежит использование двигательной экспрессии на снятие напряжения, развитие и коррекцию как познавательной, так и эмоционально-личностной сферы. Ниже приведен один из вариантов практического занятия для родителей, воспитывающих детей с ТМНР.

Цель занятия: снятие эмоционального и мышечного напряжения, формирование умения регулировать свое дыхание, стабилизация психоэмоционального состояния.

1. «Дыхание по квадрату»: вдох на 4 счета, пауза – 4 счета, выдох – 4 счета, пауза – 4 счета.

2. Упражнение «Бабочка»: Обратите внимание на ощущения собственного тела: соприкосновение тела с поверхностями (стул, пол), далее похлопать себя по плечам поочередно (правая рука по левому плечу и левая рука по правому плечу), руки согнуть и, перекрестив, положить на плечи и сделать несколько «взмахов крыльями».

3. Упражнение «Сам себе гусь» (пощипай себя); «Сам(а) себе ёж» (уколи себя пальцами), «Сам(а) себе кошка (кот)» (царапай), «Сам(а) себе зритель» (похлопай в ладоши).

4. Упражнение «5 чувств»: «Назовите 5 предметов, которые видите, 4 звука, 3 тактильных ощущения, 2 запаха, 1 вкус».

В завершении занятий с родителями можно предложить домашнее задание «Хочущие фотографии».

Цель: изучение эмоций, формирование представления о семье и себе как о жизнерадостном человеке, снижение тревожности.

«Рассмотрите свой фотоальбом, найдите фото, где вы смеетесь. Разместите эти фото в одну линию: по краям – фото родителей, а в центре – фото детей. Сделайте надпись, например: «Один за всех и все за одного».

Результатами эффективной деятельности Родительского клуба является повышение активности родителей в творческих проектах образовательного процесса; создание различных «творческих продуктов» (тематические разработки, информационные буклеты, видео и фото); снижение конфликтности в межличностных отношениях педагогов и родителей; улучшение психоэмоционального состояния родителей.

Итак, родительский клуб может рассматриваться как ресурс оптимизации детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с множественными нарушениями развития, и создавать условия для профилактики родительского эмоционального выгорания.

Список литературы:

1. Кац Ж. Игры для начинающих мам. — М.: «Самокат для родителей», 2016. — 368 с.
2. Масленникова С. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития и их семей / Сотрудничество школы и семьи детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития: учебно-методическое пособие / Н. А. Горлач, Л. В. Бутятова, Л. А. Командирова, С. А. Масленникова; под ред. С. А. Масленниковой. — СПб: ФГБУ «Президентская библиотека имени Б. Н. Ельцина», 2018. — 103 с.
3. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. — 2-е изд. — М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. — 160 с.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, — ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ АСПЕКТОВ ГАРМОНИЧНОЙ ЖИЗНИ

Горлач Н. А.

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

Ключевые слова: *самореализация, личность, матери.*

Самореализация — это реализация существующего потенциала личности, реализация своих желаний, умений и способностей, представлений о себе и своем пути. Это бесконечный процесс, продолжение которого определяется личностными изменениями. В каждый момент времени сегодня вы отличаетесь от себя вчерашнего, и самореализация раз за разом выходит на новый уровень, как будто поднимаясь по спирали.

Для того, чтобы этот процесс происходил, человеку нужен социум, общество. Реализуется личность во взаимодействии с внешним миром и другими людьми [1]. У некоторых матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, трудности взаимодействия с внешним миром могут возникать из-за того, что порой даже близкие подруги матери не понимают, почему она отказывается от их приглашений. Из высказываний матери: «Они меня раз пригласили, я отказалась; второй раз – я отказалась. И они перестают приглашать. Но подруги не понимают, что я отказываюсь не потому, что не хочу, а потому что понимаю, что ребенок своим беспокойным поведением не даст отдохнуть ни им, ни мне».

Трудности, с которыми ежедневно сталкивается семья, воспитывающая ребёнка с особенностями развития, отличаются от тех, с которыми сталкиваются обычные семьи. Невозможность взять с собой малыша на прогулку, в гости, невозможность совместного досуга вне дома по причине возможной негативной реакции окружающих или неприспособленности среды к нуждам особого ребёнка ограничивает социальные контакты и замыкает в круге ежедневных проблем. Самая большая нагрузка по воспитанию ребёнка с особыми потребностями полностью ложится на плечи матери. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [4] определён порядок получения реабилитационной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Однако, в реабилитационный процесс не включаются меры, направленные на поддержание и сохранение психического здоровья матери ребёнка. Между тем, гармонично развивающаяся личность матери служит основой для формирования здоровой эмоциональной среды для ребёнка и эффективности проводимых реабилитационных мер [2].

Известно, что рождение больного ребенка травмирует матерей, нарушает психическое здоровье и меняет жизненный стереотип [3, с.375]. Рождение такого ребенка приравнивается по степени тяжести стресса к

переживаниям утраты супруга. [3, с.378]. То есть соответствует наивысшей оценке – 100 баллам. Понимая всю трагичность, сложность ситуации, в которой оказываются матери детей с ограниченными возможностями здоровья, мы стараемся всячески помогать им.

Недавно мы провели анкетирование матерей. Одним из вопросов был: «Какие чувства Вы испытывали, когда лишились возможности работать?» Половина родителей ответила, что испытывали уныние. Треть родителей испытывали беспокойство, тревогу. Одна из матерей испытывала обиду. И сейчас 8 лет спустя после рождения ребенка эта мать испытывает обиду. Ее душевная рана настолько глубока, что вопросы анкеты вызвали у нее слезы. Это свидетельствует о том, что человек нуждается в психологической помощи.

На вопрос «Какие чувства Вы испытываете сейчас?», больше трети опрошенных ответили, что смирились с ситуацией, приняли ее такой, какая она есть. Другие хотели бы изменить ситуацию, более половины хотели бы работать. Одна из матерей написала: «Без привычной работы не хочется ничем заниматься. Чувство апатии». Из ответа видно, как данная ситуация, когда она не работает, ее угнетает.

Все матери считают, что самореализация возможна не только на работе. Одна из них на вопрос «Считаете ли Вы, что самореализация возможна не только на работе?» тоже утвердительно ответила на вопрос, продолжив: «Хотелось бы найти себя, а это сложнее».

Понимая, что у матерей детей с ограниченными возможностями здоровья могут возникать затруднения в самореализации, мы проводим работу с родителями направленную на предоставление возможности раскрыть свои таланты, творческие способности, на понимание себя и своих проблем, на формирование дружеских связей между родителями, на повышение интереса к жизни.

Понимая, как важен вопрос самореализации для многих, мы в течение нескольких лет проводим тренинги, встречи родителей в кафе, мастер-классы «Родитель — родителю», где все имеют возможность узнать что-то новое, окунуться в творчество, проявить себя. Где сначала, проявляя себя активным слушателем, кто-то из матерей вдруг загорается идеей провести мастер-класс для других, научить тому, что умеет сам. Учитывая, что самореализация бывает не только профессиональной, но и творческой, социальной, мы предоставляем родителям все возможности. Встречи, мастер-классы «Родитель — родителю» способствуют социальной самореализации.

Нас конечно же радует, что уже несколько матерей трудоустроились и успешно работают, что некоторые родители ищут и заканчивают курсы, а затем находят работу, а кто-то продолжает учебу в высших учебных заведениях. Мы видим, как главная наша цель в работе с родителями — повышение качества жизни родителей детей с ограниченными возможностями здоровья; направление родителей на «возвращение» к собственной жизни, на самореализацию — воплощается в жизнь.

В заключение хочется привести высказывание одной из матерей как напутствие другим родителям на пути к самореализации.

«Хотелось бы поделиться своими мыслями по вопросу самореализации родителей особенных детей.

Ситуация, когда человек вынужден покинуть свою работу и быть дома с ребенком — непростая. Особенно, если это была успешная деятельность и любимая работа. Первое время оказываешься словно в полной изоляции, испытываешь состояние покинутости. На мой взгляд, здесь важно понять, что твоя работа — это не все общество; и вокруг много интересного и ценного. Просто закрывается одна из страниц и открывается другая. И самым правильным будет искать и находить общение по интересам, найти новые формы реализации профессиональных навыков (может быть это будет общественная работа).

Очень положительную роль играет общение родителей друг с другом, например, в рамках школьных психологических занятий; на родительских встречах. Это дает возможность лучше понять себя и Других, верно оценить свою ситуацию.

Я уверена, что творческий человек найдет в чем реализовать свои умения и знания. Главное – это осознанное желание и способность его осуществить».

Самореализация — один из важнейших аспектов гармоничной жизни.

Литература

1. Архипова О.Г. https://www.b17.ru/article/kak_samorealizacia_vliyaet_na_zhizn/?ysclid=lf_a2nlax9d603225610
2. Мангашова А.А. Самоактуализация матерей, воспитывающих ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Диссертация на соискание степени магистра по направлению 030300 – Психология, основная образовательная программа «Психология развития и образования», Санкт-Петербург, 2016.
3. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. — Речь. Санкт-Петербург, 2003
4. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ

«НУМИКОН» И СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ДИАЛОГЕ С РЕБЕНКОМ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИСЕНСОРНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПОСОБИЯ «НУМИКОН» ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДОМАТЕМАТИЧЕСКИХ И МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РАС И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Горшенина Н.С.

ГБОУ школа №4 Василеостровского района Санкт-Петербурга, учитель

Ключевые слова: *расстройства аутистического спектра, интеллектуальные нарушения, математические представления, «Нумикон», сенсорная интеграция.*

Овладение элементарными математическими навыками представляет особые сложности для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и интеллектуальными нарушениями. Математика является наиболее абстрактной предметной областью, а именно освоение абстрактных понятий как в плане понимания их относительности, так и в языковом, лингвистическом плане, относится к наиболее сложному материалу для понимания обучающимися данной группы.

Для обучающихся с РАС характерны серьезные нарушения эмоционально-волевой сферы, расстройства сенсорной интеграции, зачастую отсутствие вербальной речи, сложности в построении коммуникации, и, как следствие, нарушения социального взаимодействия и поведения. Весь этот комплекс нарушений определяет особенности восприятия детей с РАС, которые необходимо учитывать в процессе обучения: трудности с восприятием информации на слух, ограниченное понимание обращенной речи, трудности с концентрацией внимания, его быстрая истощаемость, манипулирование предметами (стимминг), стремление к использованию учебных материалов не по назначению, низкая познавательная активность и мотивация к обучению.

Расстройства сенсорной интеграции, при которых затруднена обработка информации, поступающей от всех органов чувств, отражаются на поведении ребенка, а также на его способности к познавательной деятельности. Нарушения в области зрительной (визуальное восприятие), тактильной (восприятие через осязание), проприоцептивной (восприятие собственной позы и движения), вкусовой, а также слуховой системы (особенности восприятия на слух) не позволяют ребенку с РАС в должной мере сосредоточиться на учебном материале. Обработка сенсорной информации происходит либо с задержкой, либо слишком быстро приходит насыщение, что, как следствие, приводит к перегрузке одного из каналов восприятия. В связи с этим обучение детей с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями требует тщательного выбора методов обучения, применения специальных, адаптированных наглядных материалов и пособий, организации структурированной безопасной среды с четко заданными границами и

понятными, доступными для понимания правилами. Для коррекции сенсорных нарушений необходим подбор сенсорных игр, отвечающих интересам и потребностям конкретного ребенка (в зависимости от наличия гипо- или гиперчувствительности к разного рода стимулам).

Одной из эффективных программ в обучении математике детей с особыми образовательными потребностями зарекомендовала себя программа «Нумикон».

«Нумикон» — это программа и учебное пособие, которое было изобретено в Великобритании для детей, испытывающих трудности в обучении математике. В Нумиконе числа от 1 до 10 представлены формами-шаблонами разного цвета, благодаря чему числа становятся доступными для зрительного и тактильного восприятия (рис. 1).



Рисунок 1

Детали нумикона от 1 до 10

Нумикон мультисенсорен, то есть задействует сразу несколько каналов восприятия ребенка: зрительный (шаблоны представлены разными цветами), слуховой (возможность соединять детали со звуком во время выполнения счетных операций), тактильный (каждое «число»-шаблон можно взять в руки). Структурированность и мультисенсорный характер пособия создает опору в обучении для детей с РАС и интеллектуальными нарушениями, которая выражается в мощной визуальной поддержке (структура и заданный образ числа), возможности задействовать сенсорные каналы восприятия и обучении через действие.

На этапе знакомства с нумиконом важным шагом, наряду с подбором мотивационных игр и созданием комфортной структурированной сенсорной среды, является выстраивание диалога с ребенком. Вести диалог с ребенком — значит дать ему проявить себя, слушать и слышать ребенка, чутко отмечать его реакции и отвечать на них, поддерживать, и, в то же время, направлять, создавая для этого диалога безопасное доверительное пространство.

Возможны самые разнообразные сенсорные игры с нумиконом с использованием красок, воды, песка, фасоли, соленого теста, например: красить красками и делать оттиски на бумаге, находить детали нумикона в песке, строить дома, вылавливать сачком из воды, доставать из «волшебного мешочка» и т.д. Всё это нужно для того, чтобы дети как можно больше рассматривали и трогали руками детали, запоминали, как они выглядят и какие они на ощупь. Чем лучше ребенок изучит детали нумикона в игре, тем меньше со временем становится

манипулятивных действий с его стороны, и тем раньше станет возможным переход непосредственно к обучению счётным операциям. Упорядочивание ощущений, идущих от органов чувств, которое происходит благодаря созданной сенсорной среде в сочетании с грамотным подбором мотивирующих игр и средств обучения приводит к тому, что ребенок начинает спокойнее реагировать на предъявляемый сенсорный материал и может действовать в соответствии с заданной инструкцией. Таким образом, восполнение сенсорных дефицитов приводит к улучшению поведения и концентрации внимания, что дает возможность переходить к более сложным заданиям на занятиях.

Итак, развитие доматематических представлений с помощью мультисенсорного пособия «Нумикон» включает в себя:

1. знакомство с деталями-числами в игре (без упоминания о количестве и без пересчета отверстий),
2. развитие сенсорных эталонов (умения находить одинаковые по цвету и форме детали, задания «найди такой же»),
3. развитие пространственных представлений и моторных навыков (умение работать по наложению по образцу, заполнять пространство доски нумикона) (Рис. 2),



Рисунок 2

Работа по образцу

4. развитие умения поворачивать и переворачивать детали заданным образом (для выполнения в будущем операций на сложение и вычитание) (Рис.3).



Рисунок 3

Вращение деталей нумикона

В дальнейшем при переходе к формированию математических представлений нумикон можно использовать при как обучении элементарным

счетным операциям (сложение, вычитание), так и при разборе состава числа, а на более поздних этапах — при обучении сложению и вычитанию с переходом через десяток, а также умножению и делению.

Таким образом, пособие «Нумикон» может эффективно использоваться как на этапе формирования доматематических представлений у обучающихся с РАС и интеллектуальными нарушениями, так и непосредственно при обучении счёту и счётным операциям. Благодаря задействованию сенсорных каналов восприятия у детей формируются зрительные и тактильные представления о (деталях-) числа, что дает возможность обучающимся впоследствии освоить математические операции.

Список литературы:

1. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие/ Улла Кислинг; под ред. Е.В. Ключковой; пер. с нем. К.А. Шарп. — 4-е изд. — М.: Теревинф, 2014. — 240с.
2. Schönrade S., Pütz G. Die Abenteuer der kleinen Hexe: Bewegung und Wahrnehmung beobachten, beurteilen, fördern. Peperback, — April 26, 2017.
3. Сладкова Е.А., Терентьева К.Ю. Использование нумикона на занятиях группы подготовки к школе// Синдром Дауна XXI век. — 2011. №2 (7). — С. 48-55.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГОЛОСОВЫХ ПОМОЩНИКОВ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ, КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ, А ТАКЖЕ КОРРЕКЦИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Дунина В.А.

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

Шальгина Л.А.

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

Ключевые слова: *голосовой помощник, общение, коммуникация.*

В течение многих десятилетий люди мечтали о виртуальном помощнике, который бы сразу услышал их голос и выполнил поставленную перед ними задачу. Сегодня благодаря новым информационным технологиям и Интернету в целом голосовые помощники становятся все более популярными у пользователей.

Голосовые помощники все чаще используются в качестве дополнительного источника информации, а также и для нового канала коммуникации. При помощи голосового помощника возможно осуществлять устный диалог с человеком (пользователем). Это помогает получить дополнительную информацию, а также приобрести новый опыт взаимодействия.

В учебном процессе использование голосовых помощников остается новым педагогическим инструментом, развивающим коммуникативные навыки обучающихся.

Голосовой помощник Алиса был создан компанией «Яндекс» в 2017 году. Алису можно отличить от зарубежных аналогов способностью быстро реагировать на запросы, не ограничиваясь набором заранее заданных вопросов. У Алисы есть способность к пониманию контекста разговора. Важным для решения образовательных задач является то, что голосовой помощник Алиса может распознать речь ребенка, страдающего различными нарушениями звукопроизношения. На данный момент технология, лежащая в основе Алисы, способна различать звуки речи и определять их по акустической и речевой моделям. Используя такой масштабный анализ, программа может сделать вывод о вероятности произнести то или иное слово за секунды.

Общение — важнейший фактор формирования личности. Это ведущий вид человеческой деятельности, направленный на познание и оценку самого себя через коммуникацию.

Как правило, одно из самых распространенных следствий ментальных нарушений у детей — это расстройство речевых функций. Степени расстройства могут быть различными — от незначительных дефектов речи до ее полного отсутствия. Конечно, такие дети имеют существенные проблемы в социализации и общении с людьми.

Недостаток всех компонентов деятельности приводит к изменению мотивационного звена общения. Один из самых важных мотивов общения — это мотив аффилиации. Как правило, он появляется в результате стремления человека наладить добрые и эмоциональные отношения с окружающими. С нарушением речи у детей часто нарушается и мотивация аффилиации, которая зачастую заменяется страхом неприятия и отвергнутости. В силу имеющегося дефекта, у детей с речевой патологией количество целей общения значительно уменьшается. Преобладает общение в пределах бытовой тематики.

Низкий уровень языковых способностей определяет и низкий уровень коммуникации, что усложняет процесс обучения. Именно коммуникативная способность является одним из условий успешности в целом.

В связи с этим голосовой помощник является переводчиком и проводником, который может полноценно общаться с детьми, испытывающими трудность в общении с окружающим миром. Дополнительно, с помощью помощника можно развить речь, расширить словарный запас, а также развить навыки общения.

Для того чтобы понять логику работы помощника необходимо дать голосовую команду например: «Алиса, включи Вивальди «Весна»», или «Алиса, сколько звуков в слове дом?» и после этого последует действие. Постановка учащегося в ситуацию выбора помогает ему развить произвольное принятие решения. Данный вид работы предполагает совместное участие педагога и ребенка. Благодаря совместной работе, у обучающегося появляется навык общения. Школьник учится определять причины и следствия, приобретает навыки выбора и получает мотивацию к совместной деятельности.

В своей работе для развития слухового восприятия и развития фонематического слуха мы используем игру «Города». Ни для кого не секрет, что для учащихся с ментальными нарушениями характерен узкий уровень кругозора. В связи с этим, мы даем нашим учащимся перечень городов в алфавитном порядке и начинаем игру. Учащийся обращается: «Алиса, давай поиграем в города». Первым начинает ученик и называет город. Особые трудности вызывает ситуация, если название города заканчивается на парную звонкую или глухую согласную. «Великий Устюг», учащийся слышит, что последний звук при произношении [к] и называет город «Кишинёв», на что голосовой помощник обращает внимание, что данный ответ ошибочный и тогда учащийся более внимательно относится к выбору ответа.

Мы видим перспективу в расширении функциональности и добавления возможности общения учащихся с голосовым помощником. Фактически, при помощи голосового помощника мы работаем как над развитием устной коммуникации, так коррекцией письменной речи.

Список использованной литературы:

1. Алиса, ваш голосовой помощник [Электронный ресурс] // Яндекс.Ассистент. URL: <https://yandex.ru/support/alice/>
2. Колесникова Д. С., Рудниченко А. К., Верещагина Е. А., Фомина Е. Р. Применение современных технологий распознавания речи при создании лингвистического тренажера для повышения уровня языковой компетенции в сфере межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] // Наукоедение: интернет-журнал. 2017 Т. 9 № 6 URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/20TVN617.pdf> (дата обращения: 15.12.2018).
3. Тележинская Е. Л., Дударева О. Б. Мобильное образование – инструмент современного педагога // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016 № 2 (27). С. 88-94.
4. SpeechKit – речевые технологии Яндекса [Электронный ресурс]. URL: https://yandex.ru/company/technologies/speech_technologies/

РАБОТА В КОМАНДЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Жихарева Т. А.

ГБОУ школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга, учитель

Самойлова Н. И.

ГБОУ школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга, учитель

Ключевые слова: *командная работа, коммуникабельность, самостоятельность, умение слушать, умение говорить, планирование.*

В нашей жизни, где нас окружают много разных людей, очень важно уметь правильно и грамотно общаться, ведь это залог успеха в любом возрасте.

По сути, командная работа — это способ обучения в сотрудничестве, связанный с огромным разнообразием обучающих структур. Данный метод основан на технологиях сотрудничества, работе в небольших группах или паре.

Существуют четыре базовых составляющих командной работы:

1. Позитивная взаимозависимость. Группа работает как единое целое, имеет одну цель, достижение которой возможно только совместными усилиями всей команды, где действует принцип: «успех одного означает успех других». Дети чувствуют, что они вместе, взаимозависимы. Успех не может быть достигнут без участия каждого.

2. Индивидуальная ответственность. Каждый представитель команды ответственен за достижение цели, каждый должен выступить перед кем-то другим. Ученики чувствуют, что их видят.

3. Равное участие. Необходимо создать условия для равного участия каждого ребёнка: время равное, количество очередей равное. Ученики чувствуют, что у них равный статус.

4. Одновременное взаимодействие. Это ответ на вопрос: какой процент учеников очевидно взаимодействует одновременно? Дети себя чувствуют вовлечёнными в процесс [1,3].

Командная работа способствует развитию навыков коллективного взаимодействия, группового общения, умения работать вместе с детьми и их родителями.

Принцип командной работы заключается в том, что коллектив разбивается на группы или пары и изучает небольшую долю материала самостоятельно. Каждый ученик периодически примеряет на себя роль учителя, объясняя своими словами соседу суть вопроса. Педагог осуществляет так называемый «включенный контроль», слушая по очереди каждого из представителей микрогруппы, оценивает их, корректирует, помогает и направляет.

Выработка навыка командного взаимодействия — это не только помощь в решении сложных педагогических задач, но и полноценное взаимодействие

педагогов и учащихся для решения конкретных проблем. Эти задачи требуют непрерывного общения с окружающей средой или постоянных контактов с ней.

Что касается того, как понимать термин «развитие навыков командной работы», то речь идет о командных действиях. Как только дети осознают важность совместных усилий для достижения успеха в общем деле, их позиция по отношению друг к другу меняется. Но даже если и против желания, они все равно проявляют самостоятельность и инициативу.

Один из важнейших аспектов коммуникативной деятельности — это взаимодействие детей со своими ровесниками во время общения.

Какие же навыки развивает командная работа?

– Умение слушать

В процессе обучения дети учатся слушать, что является первым этапом успешной коммуникации. Как правило, разговор без умения слушать невозможен, в таком случае общение теряет смысл и пользу. Для начала участники команды слушают учителей и стараются узнать их мнение о своей роли. Затем наступает следующий этап, когда они слушают друг друга в целях достижения общего для всей команды результата. После этого, в качестве заключительного шага, необходимо выслушать оппонентов, что является более сложным навыком, роль которого заключается в том, что происходит считывание социальных сигналов. Умение выслушивать оппонентов очень важно для успешной коммуникации в будущем.

– Умение говорить

В коллективе нужно говорить так, чтобы другие слышали и понимали главную мысль. В группе участники учатся создавать и высказывать свои идеи, давать советы, озвучивают логические заключения. Поэтому те люди, у которых есть способность слушать, находятся в выигрышной позиции. Они могут лучше понять идеи и объединить их вместе в поисках чего-то лучшего. Умение говорить и быть услышанным — это важнейшая часть процесса коммуникаций, которая также тесно связана со следующим пунктом — верой в себя.

– Вера в себя

Когда дети начинают понимать, что их голос имеет большую ценность и авторитет, они становятся увереннее в себе. Чувствуя себя услышанными, они ощущают свою значимость.

В команде проще мотивировать каждого участника. Для улучшения командного результата к участию подключаются даже самые скромные и тихие дети. В том случае, когда к этим детям прислушиваются, их вера в себя растёт. Что благоприятно влияет на процесс коммуникации и успех командной работы.

– Поддержка

Чувство своей принадлежности к группе дети ощущают, находясь в команде. Они заботятся о тех, кто входит в эту группу, готовы поддерживать друг друга, в том числе и в ситуациях за пределами класса. Во время командной работы за счет развития навыков социализации в группе, дети могут не просто сочувствовать, а поддержать и защитить друг друга.

– Удовольствие от процесса

Дети, которые уверены в себе и обладают развитыми социальными навыками, вырастают в разносторонне развитых личностей.

В основном большая часть профессий включает в себя тесную работу хотя бы с маленькой группой людей. При этом важно понимать, что чем лучше развиты навыки социального общения у членов такой группы, тем счастливее они могут быть от нахождения в ней. Если сотрудник доволен своим рабочим местом, то он будет стремиться работать лучше и качественнее для создания хорошей атмосферы на предприятии. Благодаря этому, можно добиться успеха в жизни.

Умение общаться с людьми — это необходимое условие для нормального психологического развития ребенка. Дети должны понимать, что сказать и в каком виде выразить свою мысль. Отдавать себе отчет в том, как другие будут воспринимать сказанное или слышать собеседника.

Совместная работа (и неформальное общение) позволяет создать или самостоятельно сформировать команду, которая в дальнейшем быстро превращается в сплоченный жизнеспособный коллектив с общей целью, единой системой ценностных ориентации и высоким уровнем знаний. В работе, на отдыхе, в совместных неформальных мероприятиях члены команды хорошо узнают друг друга, учатся уважать и учитывать сильные и слабые стороны каждого [2].

Список литературы.

1. Апетян М.К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника // Молодой ученый. — 2018 — №14 — с. 243-249
2. Батаршев А. В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. — М.: ВЛАДОС, 2001. — с.176.
3. Богатырёва С. Г. Комплексная диагностика коммуникативной компетенции учащихся младших классов//Начальная школа — 2017. — №2. — с.18.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Заможный И. Д.
ГБОУ школа № 656, ассистент

Федорова Д. Д.
ГБОУ школа № 656, учитель начальных классов

Филимонова В. А.
ГБОУ школа № 656, учитель начальных классов

Ключевые слова: *социализация, нарушение интеллекта, младшая школа, ограниченные возможности здоровья, сопровождение*

В теории педагогики и педагогической практике последнего десятилетия активно используется понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Однако, несмотря на большое количество публикаций по проблеме психолого-педагогического сопровождения, недостаточно изучена специфика сопровождающей работы применительно к учащимся младших классов специальной (коррекционной) общеобразовательной школы. Поэтому проблему психолого-педагогического сопровождения развития детей младшего школьного возраста в условиях учебного процесса мы относим к разряду малоизученных [2]. Анализ реальной практики обучения детей в начальной школе позволяет сделать вывод об актуальности психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в процессе их социализации.

В настоящее время в научной литературе термин «социализация» понимается, прежде всего, как освоение индивидом в течение всей его жизни социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения, позволяющий ему функционировать в обществе. Стоит отметить, что социализация также подразумевает сохранение личностного потенциала и содействие развитию личности в целом.

В настоящее время в связи с внедрением в образовательные учреждения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) объём информации, необходимый для усвоения в период обучения, стал, несомненно, больше, а сама информация — сложнее. Задачи ФГОС состоят не только в усвоении предметных и метапредметных материалов, но и всестороннем развитии ребенка. Исходя из совокупности вышеупомянутых факторов, появляется необходимость изучения психолого-педагогического сопровождения детей.

Эта проблема ещё больше актуализируется, если речь идёт о детях с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), среди которых обучающиеся с нарушением интеллекта представляют собой особую группу, для которой

главной целью обучения является не только усвоение школьной программы, но и их успешная социализация в дальнейшем [8].

Взяв за основу выше сказанное, а также учитывая особенности детей с нарушением интеллекта: неумение считывать социальный контекст, отсутствие коммуникации, сложности в адаптации в незнакомой среде и принятии изменений, была выстроена практическая часть исследования, которая проводилась на базе ГБОУ школы №656 г. Санкт-Петербурга. В исследовании участвовало 26 детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта различного генеза.

Основываясь на результатах, полученных в ходе исследования, мы пришли к выводу, что для достижения наилучшего результата в ходе психолого-педагогического сопровождения педагог может использовать нижеперечисленные средства, которые способствует в конечном итоге положительному влиянию на социализацию ребенка:

1. Развивающее и развивающееся социокультурное поле;
2. Взаимодействие педагога и ребенка в процессе совместной деятельности;
3. Интеграция всевозможных познавательных видов деятельности.

Таким образом, это свидетельствует о необходимости создания условий в школьной образовательной среде, чтобы мотивация к получению знаний и опыта, появляясь спонтанно, побуждала бы детей к дальнейшему индивидуальному саморазвитию и самовоспитанию личностных качеств, социальных навыков и индивидуальных задатков. Полученные данные являются обоснованием комплекса условий для их эффективной социализации, в основе которого лежит организация совместного взаимодействия ребёнка с окружающим миром при помощи психолого-педагогического сопровождения.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Развитие высших форм внимания / Л. С. Выготский – Текст : непосредственный // Избр. психол. произв. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1975. – 205 с.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой – Текст : непосредственный – М. : Школа-Пресс, 1994.
3. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб.: Речь, 2004. 272 с. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0481/3_0481-1.shtml#book_page_top (дата обращения: 15.03.2023).
4. Дружинина, Л. А. Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ / Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова, В. С. Цилицкий – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. –2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 227–230.
5. Лапшина, Л. М. Работа вспомогательной школы по социализации детей с интеллектуальным недоразвитием / Л. М. Лапшина, Е. А. Киселева – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы специального

(коррекционного) образования: Мат.-лы научно-практич. конф. (28 января 2003 г.) / Редакторы В.В. Латюшин, Н.Н. Малофеев, В.В. Садырин. — Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2003. — С. 214-221.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Кац Е.Э.

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

Колосова Т.А.

**ГБОУ школа №4 Василеостровского района Санкт-Петербурга, педагог-психолог
Санкт-Петербургский государственный университет, доцент**

Ключевые слова: младшие школьники, умственная отсталость, положение в группе.

Изучение особенностей межличностного общения у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости проводилось при помощи следующих методик: стандартизированное наблюдение, методика Рене Жилия, «Рукавички», «Социометрия».

В исследовании приняли участие 25 старших дошкольников с умственной отсталостью и 25 старших дошкольников с нормальным развитием.

Для исследования взаимоотношений в экспериментальной и контрольной группе была проведена методика «Социометрия». Методика проводилась в индивидуальной форме с каждым представителем выборки. Экспериментальную группу (25 человек) составили 2 подгруппы по 11 и 14 человек, контрольную группу (25 человек) составили 2 подгруппы по 13 и 12 человек соответственно.

Согласно результатам проведенной методики можно определить следующие показатели: к лидерам («Звездам») по количеству максимально набранных положительных оценок (6 и более) можно отнести 3 человек в первой подгруппе и 2 человека – во второй. Далее следуют «Одобряемые дети», к которым можно отнести предпочитаемых и принятых детей, что составило 65% и 38% соответственно в двух подгруппах. Суммируя результаты, полученные от двух подгрупп экспериментальной группы, можно отметить наличие 3-х лидеров, 6-х предпочитаемых ребенка, 10 принятых и 6 непринятых детей.

Среди непринятых детей один из детей имеет наибольшее количество отрицательных выборов (5) и всего один положительный выбор, что косвенно может говорить о изолированности ребенка в своей группе, однако следует отметить тот факт, что отрицательные выборы были получены им в основном девочками, входящими в группу, в то время как мальчики данных детей плохими

не считали, и высказывали поддержку им (например, «... он защищает Максима» и т.д.).

В процессе исследования также нами было выяснено, каким образом дети мотивировали свой выбор (испытуемым задавался вопрос согласно условиям инструкции к данной методике), называя тех, кого бы они не взяли «с собой», дети, по просьбе экспериментатора, поясняли свой выбор. В большинстве случаев дети экспериментальной группы делали несколько положительных выборов, перечисляя детей почти не задумываясь, что говорит о сложившихся эмоциональных предпочтениях среди сверстников.

Отрицательные выборы имели ситуативный характер, и зависели не от личностных качеств сверстника, а от поступков (действий), носящими негативный характер, и так или иначе (но обязательно лично), коснувшихся опрашиваемого ребенка (например: «...не отдал,... не отдал игрушку,... взял мою игрушку»).

Уровень сплоченности группы равен 0,06, что говорит о низком уровне сплоченности.

При исследовании половой дифференциации межличностных отношений была замечена следующая особенность: среди девочек положительное эмоциональное общение встречается чаще, и носит более устойчивый характер, по сравнению с мальчиками (как в контрольной, так и в экспериментальной группе). Вероятно, это связано с низкой потребностью в доминировании среди девочек, что позволяет лучше налаживать общение со сверстниками.

Результаты исследования межличностных отношений ребенка и его восприятия отношений по методике Рене Жиля позволяет сделать вывод о том, что у младших школьников с умственной отсталостью в 40% случаев проявляется желание быть лидером, либо принимать на себя лидерские позиции в определенной деятельности (например, «...если гулять – я первый»), однако это не всегда соответствует уровню сформированности таких психологических процессов как эмоционально-волевая регуляция и коммуникация, в связи с чем, стремление быть лидером подкрепляется агрессией (как способ убеждения, обращения на себя внимания, в ситуации недостаточной сформированности коммуникативных способностей и навыков межличностного общения).

Анализ результатов методики «Рукавички» показывает, что все младшие школьники активно включались в работу с энтузиазмом, после ознакомления с инструкцией выдвигали предложения, но не выслушивали друг друга.

Совместный процесс раскрашивания получался не всегда, так как лист часто перетягивался одним ребенком к себе. Дети часто спорили из-за понравившегося карандаша, часто выбирали один и тот же, либо один из детей сам откладывал карандаши, которые считал «своими».

Тем не менее, в процессе раскрашивания испытуемые наблюдали за тем, как работает напарник, 20% детей высказывали недовольство напарнику

(например, говорили «нет, не так...», «... не правильно») и предлагали, по их мнению, правильное решение (предлагали нужный карандаш). Во время парной работы детей отмечалось, что использованные детьми средства общения носили характер убеждения или подчинения другого ребенка.

Результаты своего труда положительно оценили 56% младших школьников, что говорит о том, что дети в целом получили удовлетворение от проделанной работы и ее результата. Рисунки закрашенных «варежек» в 60% случаев совпадали по цвету, либо имели общие, цветовые палитры, штриховка не выходила за края контура.

Исходя из вышеописанных результатов, можно сделать следующие выводы:

1. Дети с умственной отсталостью менее благополучны в коммуникативной сфере, чем дети с нормальным развитием. Это проявляется во фрустрации, отгороженности, конфликтности и в меньшей любознательности.
2. Для детей с умственной отсталостью во внутригрупповых отношениях свойственно наличие сформированных, но недостаточно устойчивых как положительных, так и отрицательных эмоциональных контактов среди сверстников, вместе с тем они недостаточно понимают эмоции других людей и свои собственные, что сказывается на качестве общения, и способствует повышенной агрессивности и стремлению к лидерским позициям в группе.
3. В ходе исследования у детей с умственной отсталостью наблюдаются менее позитивные отношения с воспитателем и большая зависимость от его мнения, чем у детей контрольной группы. Но наряду с этим воспитатель нередко участвует в разрешении конфликтных ситуаций, возникающих в процессе деятельности и межличностных отношений детей с умственной отсталостью.
4. Нарушения межличностного общения детей с умственной отсталостью согласно проведенному исследованию не имеют резко негативных проявлений, и связаны с неумением правильно выразить свои эмоции и желания, а также достоверно низкой активностью и инициативностью в установлении контактов.

Список литературы

1. Агавелян О.К. Формирование значимого круга общения у умственно отсталых как социальная задача // Вестник педагогических инноваций. — 2016. — №2 (42). — с. 10-20
2. Защирина О.В. Концептуальные представления о структуре общения // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. — 2013 — №4. — С.89-98

3. Шельшакова Н.Н. Эмоциональные состояния младших школьников со сложными вариантами нарушений психического развития. Автореферат на соискание уч.ст.канд.пс.н., СПб., — 2010.

СТРУКТУРА ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ

Колосова Т.А.

ГБОУ школа №4 Василеостровского района Санкт-Петербурга, педагог-психолог
Санкт-Петербургский государственный университет, доцент

Ключевые слова: *защитно-совладающее поведение, умственно отсталые подростки, адаптация, копинг стратегии.*

Важным моментом в адаптации подростка с умственной отсталостью является соотношение осознаваемого и бессознательного поведения. Установление этого соотношения выступает в качестве главной проблемы изучения защитно-совладающего поведения подростков с нарушением интеллекта.

Цель исследования: раскрыть механизмы интеграции защитно-совладающего поведения подростков в феноменологию ментальной ретардации.

Корреляционный анализ ЗСП в группах подростков с умственной отсталостью и нормальным интеллектом показывает различия.

Во-первых, это степень интегрированности. Корреляции ЗСП в группе умственно отсталых подростков представлены от 1 до 6 взаимосвязей показателей, в то время как в группе подростков с нормальным интеллектом показатели ЗСП имеют от 2 до 26 взаимосвязей. Наибольшее количество взаимосвязей в группе умственно отсталых подростков наблюдается у показателя «Идентификация с агрессором», в группе нормально развивающихся подростков – у показателя «Стратегия расслабление, использование». Это указывает на преимущественное включение бессознательного у подростков с умственной отсталостью в процессе адаптации к стрессовой ситуации, и осознанных механизмов совладания у подростков с нормальным развитием.

Во-вторых, наблюдаются различия в структуре механизмов психологических защит (МПЗ) в изученных группах.

В группе умственно отсталых подростков в единую структуру МПЗ вошли три МПЗ: показатель «рационализация» отрицательно коррелирует с показателями «регрессия» и «идентификация с агрессором». Остальные МПЗ в структуру защитного поведения не вошли. Кроме того, у защитного механизма «замещение» корреляций не обнаружено. В группе подростков с нормальным интеллектом все защитные механизмы, за исключением вытеснения, коррелируют между собой, образуя единую структуру защитного поведения.

В-третьих, обнаружены различия в структуре совладающего поведения. Так, в группе умственно отсталых подростков наблюдается тенденция к единству использования и получения результата, т.е. наблюдается корреляция между используемой стратегией и помогающей стратегией. С другими видами стратегий отсутствуют корреляции у стратегий «отрицание», «фантазирование», «невротические стратегии», «стратегии агрессивного реагирования», что указывает на изолированное использование данных стратегий и бедность поведенческого репертуара умственно отсталых подростков.

В структуру совладающего поведения умственно отсталых подростков вошли стратегии «смены деятельности», «расслабления», «избегания», «решения проблем», и «общения» как используемые, так и помогающие. В структуре совладающего поведения подростков с нормальным развитием присутствуют все стратегии совладания как используемые, так и помогающие.

В-четвертых, в структуре ЗСП умственно отсталых подростков показатели МПЗ взаимосвязаны с показателями стратегий совладания опосредованно, через показатели адаптации, а в структуре ЗСП подростков с нормальным интеллектом показатели защитных механизмы напрямую коррелируют со стратегиями совладания. Можно предположить, что в структуре ЗСП подростков с нормальным развитием сознательное и бессознательное тесно связаны между собой, в то время как в структуре ЗСП умственно отсталых подростков они представляют собой две разных системы.

Сходством ЗСП у подростков с разным уровнем интеллекта заключается:

Во-первых, в использовании как бессознательных, так и сознательных способов совладания. Для структур обеих групп характерным является включением и механизмов психологической защиты, и стратегий копинг-поведения.

Во-вторых, наличие схожих корреляций между показателями в обеих группах. Так, например, для структуры ЗСП обеих групп характерны корреляции показателей смены деятельности, расслабления, агрессивного реагирования и решения проблем. Пытаясь адаптироваться к стрессу, подростки независимо от уровня интеллекта используют одновременно несколько копинг-стратегий.

В-третьих, в обеих группах наблюдается положительная корреляция невротических копинг-стратегий и препятственно-доминантных ситуаций. Подростки, фиксированные на самой ситуации стресса (фрустрации) в качестве совладания используют невротические способы реагирования.

Системообразующим фактором, т.е. фактором с наибольшим количеством корреляций в плееде показателей умственно отсталых подростков является показатель «идентификация с агрессором».

МПЗ «идентификации с агрессором» проявляется в стремлении приписывания себе черт личности агрессора, самого акта агрессии и попытки оправдать агрессора. Для умственно отсталых подростков, воспитывающихся в неблагоприятной социальной обстановке характерна потребность быть похожим

на отца-агрессора, повторяя его поведение и вместе с этим отвергать данное поведение, ища защиту у матери.

В плеяде показателей подростков с нормальным развитием «идентификация с агрессором» не является системообразующим фактором. Кроме того, связь с показателем «рационализация» имеет противоположную направленность, т.е. при восприятии себя в качестве агрессора подростки с нормальным развитием могут оправдать свои действия.

Системообразующим фактором в плеяде подростков с нормальным развитием выступает показатель «стратегия расслабления, использование». «Стратегия расслабления, использование» отрицательно коррелирует с показателями «тревожность по отношению ко взрослым», «асоциальность», «конфликтность по отношению к детям», положительно – с показателями «неугомонность», «ум, самооценка», «красота, самооценка», «уверенность в себе, самооценка», «учеба, самооценка», «характер, самооценка», «МПЗ, фантазирование», «потребность в защите», «мобилизация в условиях стресса», а также практически со всеми показателями копинг-стратегий, как используемых, так и помогающих.

Стратегия расслабления выступает как регулятор поведения в стрессовой ситуации, что отражено в работах Посоховой С.Т. и Изотовой М.Х. [1]. Используя данную стратегию, подростки прибегают и к стратегиям смены деятельности, общения, решения проблем, избегания, отрицания, фантазирования и агрессивного реагирования. Таким образом, мы можем говорить о широком репертуаре поведенческих реакций у подростков с нормальным развитием. Чем чаще подростки с нормальным развитием используют стратегии расслабления, тем более стрессоустойчивыми оказывается их поведение (корреляция с показателем «мобилизация в условиях стресса»). Частое применение копинга «расслабление» встречается у уверенных в себе подростков. Стратегию «стремление расслабиться» возможно использовать в качестве коррекционной работы с подростками с нормальным развитием: обучая их стратегиям расслабления мы можем добиться повышения их самооценки, уверенности в себе, стрессоустойчивости.

В плеяде умственно отсталых подростков показатель «стратегия расслабления, использование» положительно коррелирует с показателями «препятственно-доминантные реакции», «стратегия избегания, использование», «стратегия расслабления, помощь». Одинаковыми корреляциями для обеих групп являются корреляции «стратегия избегания, использование», «стратегия расслабления, помощь». При стремлении расслабиться в ситуации стресса подростки обеих изученных групп прибегают также и к избеганию проблемной ситуации. Наличие всего трех корреляций в плеяде умственно отсталых подростков свидетельствует о незначительном поведенческом репертуаре копинг-поведения по сравнению с нормально развивающимися подростками.

Примечательно, что в плеяде ЗСП умственно отсталых подростков системообразующим фактором является механизм защиты, а в норме – стратегия овладения.

Список литературы:

1. Посохова С.Т., Изотова М.Х. Ментальный фактор в интеграции эмоций и коммуникации подростков //Психология человека в образовании. — 2012. — т.1. — №3. — с. 266-275.

ИГРОФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОЙ ИГРЫ

Кочнёва Е.В.

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

Ключевые слова: *игрофикация, геймификация, геймифицированное образование, геймдизайна, игрофикационные системы и среда.*

Игрофикация (или геймификация) — это технология, в которой используются подходы, характерные для компьютерных игр, игрового мышления в неигровом пространстве: образовательном, сетевом, прикладном программном обеспечении с целью увеличения эффективности обучения, мотивации обучающихся, повышению их вовлеченности и формирования устойчивого интереса. Инструментами вовлечения могут стать уровни, которые необходимо преодолеть, вознаграждения и рейтинг.

Стоит различать игрофикацию и игровое обучение. Игровой подход — это обучение в рамках конкретной игры, а игрофикация — применение игровых методик в повседневных процессах ради повышения мотивации. Отметим, что игрофикация отличается от дидактических игр тем, что специально разработанные игровые элементы и техники пронизывают весь процесс обучения, за каждое выполненное игровое задание обучающимся начисляется игровая валюта. Наряду с деловыми и ролевыми играми, геймификация учебного процесса способствует развитию коммуникабельности, целеустремленности, познавательной и интеллектуальной активности обучающихся и т. д. [2].

Базовые принципы, на которых основано геймифицированное образование.

Автономность. В геймифицированном образовании, как в игре, дальнейший шаг зависит от выбора участника. Вовлечение учащихся в образовательный процесс и нацеленность на результат возрастает, когда каждый чувствует свою значимость, ответственность за конечный итог.

Ценность. При построении геймдизайна следует помнить, что образование с игровыми элементами кардинально отличается от игры. Его цель

— развитие учащегося, формирование новых знаний и навыков, полезных в реальной жизни, профессиональной деятельности.

Постепенное повышение компетенции. По завершении очередного уровня ученик получает объективное представление о собственном прогрессе и стимул двигаться дальше.

Оперативная обратная связь. Наглядное представление прогресса, одновременно выполняющее соревновательную функцию. Различные виртуальные награды порождают азарт, заинтересовывают в результате, побуждают прилежно учиться и играть [3].

Целью включения игровых правил в образовательный процесс является повышение мотивации, социальной активности и формирование активной жизненной позиции. Для построения игрофикационных систем требуется предусмотреть и продумать ряд важных компонентов игры, таких как, нарратив (сюжет), эволюция игроков, лидерборд, прогресс-бар, виртуальная валюта/жетонная экономика/рейтинги/бейджи, ящики Скиннера. При проектировании игры необходимо учитывать 3 правила:

- добровольность — игроки входят и выходят из игры по собственному желанию;
- связь с реальностью — игра основывается на содержании образования и опыте игроков;
- fun — получение удовольствия от игры.



Рисунок 1
Этапы разработки игрофицированной системы

Кевин Вербах и Дэн Хантер приводят модель, по которой должна строиться система игрофикации. Итак, необходимо:

1) Обозначить цели, достижение или недостижение которых будет определять успех или неуспех в игре. Получение пользователями 20 бейджей в месяц — это не цель. Получение знаний по финансовой грамотности — цель;

2) Определить требуемое конечное поведение пользователей;

3) Нужно четко описать игроков. Необходимо понимать для кого выстраивается игрофицированная среда. Учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей, а также их интересы, любимые компьютерные игры, мультфильмы и т.д.

4) Обдумать петли активности. Они делятся на петли вовлечения (восприятие на микроуровне: мотивация к действию – действие — обратная связь, которая является своего рода одним из мотиваторов к совершению новых действий) и петли прогресса (объединенные на глобальном уровне петли вовлечения). Например, игрок получает новый уровень в игре – в качестве обратной связи получил не только игровую валюту, но и возможность быстрого перехода на следующего уровень. В начале игры, пройдя несколько уровней, игрок получает приз или возможность прокачать своего аватара, а под конец игры – быть на лидирующих позициях.

5) Не забывать про fun. Помните: игроки должны получать удовольствие.

6) Отобрать игровые элементы. Какие из них помогут вам достичь своих целей? Например, использование лидерборда поможет в создании конкурентной среды, а прогресс-бар позволит сделать систему более прозрачной: игрок всегда будет видеть, сколько ему осталось до получения нового уровня [4].

Динамика

Это скрытая структура игрофицированной среды, которая задает любой игре определенную рамку:

- ограничения (лимиты или вынужденные компромиссы);
- эмоции (любопытность, дух соперничества, разочарование, счастье);
- повествование (последовательная, непрерывная сюжетная линия);
- продвижение (рост игрока и его развитие);
- отношения (социальные взаимодействия, формирующие чувства товарищества, статуса и альтруизма).

Механика

«Глаголы» игрофикации. Это действия, которые двигают деятельность вперед и формируют у игроков вовлеченность:

- задания;
- шанс (элементы случайности);
- соревнование;
- сотрудничество;

- обратная связь;
- накопление ресурсов;
- вознаграждения;
- сделки;
- ходы;
- состояние победы.

Компоненты

«Существительные» игры. Это более конкретная форма, которую принимают механики и динамики:

- достижения (определенные цели);
- аватары;
- бейджи (визуализация достижений);
- битвы с «боссами»;
- коллекционирование;
- сражения;
- доступ к контенту;
- подарки;
- рейтинги лидеров;
- уровни;
- очки (количественное отображение развития игры);
- социальный профиль;
- команды (определенные группы игроков, работающих вместе ради общей цели);
- виртуальные товары.

Игрофикация образования, воспитания и социализации, включение использования игрофикационных систем в образовательном процессе позволяет повысить мотивацию, разнообразить виды деятельности учащихся, повысить уровень овладения практическими навыками в обучении.

Список литературы:

1. Геймификация образовательного процесса / Методическое пособие под ред. Эйхорн М.В. — Томск, 2015. — 98 с.;
2. Ермолаева, М.Г. Игра в образовательном процессе: методическое пособие / М.Г. Ермолаева. — 2-е изд., доп. — СПб.: СПб АППО, 2015. — 170 с.;
3. Никитин, С. И. Геймификация, игрофикация, играизация в образовательном процессе / С.И. Никитин // Молодой ученый. — 2016. — №9. — С. 1159-1162;
4. Вербх К. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса / Кевин Вербх, Дэн Хантер; пер. с англ. А. Кардаш. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. — 224 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА УРОКАХ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Крылов В.Н.

ГБОУ школа №4 Василеостровского района Санкт-Петербурга, учитель адаптивной физической культуры

Ключевые слова: *альтернативная коммуникация, адаптивная физическая культура, социализация детей с интеллектуальными нарушениями*

В данной работе мы поделимся опытом работы с неречевыми и речевыми, но использующими речь не функционально, детьми. Также будут представлены практические подходы к формированию социализации детей с интеллектуальными нарушениями средствами альтернативной коммуникации на уроках адаптивной физической культуры (далее – АФК).

Методы альтернативной коммуникации, используемые на уроках АФК

Дети с интеллектуальными нарушениями, не владеющие вербальной речью, часто зависят от окружения. Они не испытывают мотивации к общению, не умеют осуществлять речевое взаимодействие. Всё это ограничивает процесс общения их с другими людьми, затрудняет расширение социальных контактов. Под общением понимается взаимодействие двух людей, заключающееся в обмене информацией.

В своей работе мы используем следующие методы альтернативной коммуникации:

1. Визуальное расписание — серия картинок, символизирующих блоки действий (разминку, игру и т.д.). Может использоваться для создания плана занятия.
2. Система общения при помощи обмена карточками PECS — данная система была разработана для быстрого обучения детей с аутизмом и сопутствующими нарушениями развития целенаправленному, самостоятельно иницируемому общению.
3. Жестовая подсказка. Использование жестовой подсказки необходимо при недостаточном понимании задания (направления движения, указания на предмет, который необходимо подать или показать, действия, которое необходимо повторить).
4. Визуальная подсказка — рисунок или фотография изображающая предмет или действие. Визуальную подсказку используют также как для изображения, самого действия, так и серии действий.

Эффективность

С начала учебного года на уроках АФК у начальных классов внедрялись карточки «Построиться в одну шеренгу», «Ходьба», «Перешагивание» и «Бросок мяча».

На сегодняшний день чётких определений эффективности визуальных подсказок, расписаний, визуальных опор на уроках АФК в научной литературе нет. Вследствие чего для оценки эффективности нашей работы с альтернативной коммуникацией мы оттачивались от результатов специальной индивидуальной образовательной программы развития (далее – СИПР) в начале учебного года и результатов на данный момент. Было выделено две группы: Группа 1, на уроках которой использовались средства альтернативной коммуникации, и Группа 2, на уроках которой не использовались средства альтернативной коммуникации.

В начале учебного года в работе с учениками начальных классов нами была поставлена специфическая цель — сформировать умение выполнять поставленную задачу без помощи педагога.

Оценка достижений производилась путем фиксации фактической способности к выполнению действия или операции, обозначенной в качестве возможного результата личностного развития по следующей шкале:

0 — действие выполняется взрослым (ребенок только позволяет что-либо сделать, действие не выполняет).

1 — действие выполняет со значительной физической помощью, совместно с педагогом.

2 — выполняет совместно с педагогом с частичной помощью взрослого.

3 — выполняет самостоятельно по подражанию, показу, образцу.

4 — выполняет самостоятельно по инструкции (вербальной или невербальной).

5 — выполняет действие самостоятельно.

В начале учебного года в Группе 1 30% учеников имело оценку «0», 40% оценку «1», 20% оценку «2» и 10% оценку «3». В конце учебного года 10% имеет оценку «0», 20% оценку «1», 50% оценку «2» и 20% оценку «3». В Группе 2 в начале учебного года 10% имело оценку «0», 60% оценку «1», 30% оценку «2». В конце учебного года 10% имеет оценку «0», 50% оценку «1», 40% оценку «2».

Таблица 1

**Оценка эффективности использования средств
альтернативной коммуникации на уроках АФК в 2022-2023 учебном
году**

Группы	Баллы	Количество обучающихся (%)	
		Начало года	Конец года
Группа 1	0	30	10
	1	40	20
	2	20	50
	3	10	20
	4	0	0
	5	0	0

Группы	Баллы	Количество обучающихся (%)	
		Начало года	Конец года
Группа 2	0	10	10
	1	60	50
	2	30	40
	3	0	0
	4	0	0
	5	0	0

Список литературы

1. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий. Методическое пособие. — М.: Парадигма, 2012. — 86с.
2. Танцюра С. Ю., Кононова С.И. Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2020. — 64 с
3. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. — М.: Тервинф, 2011. — 2011с.

СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ (ЖИЗНЕННЫХ) КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Лебедева Н.В.

ГБОУ школа № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга, методист,

Яшина О.В.

ГБОУ школа № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга, учитель,

Шлям О.Б.

ГБОУ школа № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга, учитель,

Ключевые слова: *федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа, адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), социальные (жизненные) компетенции, обучающиеся с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), ситуационная задача.*

Освоение обучающимися федеральной адаптированной основной

общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее — ФАООП УО) (вариант 1), предполагает достижение ими двух видов результатов: личностных и предметных. В структуре планируемых результатов ведущее место принадлежит личностным результатам, поскольку именно они обеспечивают овладение комплексом социальных (жизненных) компетенций, необходимых для достижения основной цели современного образования — введения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в культуру, овладение ими социокультурным опытом.

Необходимо отметить, что на сегодняшний день остаются недостаточно разработанными подходы к формированию социальных (жизненных) компетенций у школьников с умственной отсталостью в рамках учебных предметов. Это и обуславливает необходимость поиска новых подходов к разрешению данного вопроса.

Именно это побудило коллектив ГБОУ школа № 25 Петроградского района Санкт-Петербурга на поиск путей совершенствования комплекса условий для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в контексте повышения качества образования. С этой целью в рамках работы педагогической лаборатории, созданной на базе образовательного учреждения, была проведена диагностика и оценка владения учениками учебными навыками и социальными (жизненными) компетенциями. Анализ полученных данных показал:

1. В сравнении с учебными навыками социальные (жизненные) компетенции у старшеклассников с легкой умственной отсталостью сформированы на более низком уровне.

2. Владение предметными умениями и навыками характеризуется недостаточным уровнем самостоятельности и осознанности; трудностями самоконтроля процесса выполнения действий и их результата, а также отсутствием способности переносить усвоенное в новые условия.

3. Специфика социальных (жизненных) компетенций проявляется в недоразвитии их когнитивного компонента (ограниченности запаса сведений об окружающем социальном мире, трудностях их актуализации).

Результаты проведенного исследования позволили определить основной вектор дальнейшей работы, заключающийся в преодолении определенной оторванности учебных предметов от решения чисто практических, бытовых и житейских задач, и формирование у учащихся различных социальных (жизненных) компетенций, необходимых для их решения.

Основным средством реализации деятельностного подхода в образовании является обучение как процесс организации познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся, обеспечивающий овладение ими содержанием образования и проявление готовности к самостоятельной жизни как основному личностному результату при усвоении ФАООП УО (вариант 1). Кроме этого, все более актуальными становятся не

знания сами по себе, а знание того, как их применить в жизни в различных ситуациях. В связи с этим, в последнее время все большее значение придаётся практико-ориентированным учебным задачам, которые активно внедряются в школьное обучение.

Актуальность разработки и использования практико-ориентированных задач обусловлена важностью формирования социальных (жизненных) компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, что связано, в первую очередь, с недостаточным уровнем их познавательной активности, трудностью действовать согласно ситуации без предшествующего опыта, а также с частичным изолированием лиц с умственной отсталостью от социальных институтов.

С целью формирования у учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) знаний и умений, необходимых для решения реальных проблем и задач, возникающих в жизни, важно создавать новые задания, отличные по своему содержанию и подходам к решению практических задач. К сожалению, в традиционной образовательной системе часто не хватает пространства и времени для формирования умений разрешать неоднозначные практические и жизненные ситуации. Мы полагаем, что эту задачу могут успешно решать практико-ориентированные ситуационные учебные задачи, применяемые на уроках.

Практико-ориентированная ситуационная задача — это текстовая задача, носящая не только дидактический характер, но и предполагающая достоверность описываемой ситуации, в которую закладывается и доступность средств для её разрешения [2]. Цель практико-ориентированных ситуационных задач — «погружение» учащихся в решение «жизненной» ситуации и приобретение навыков, которые в дальнейшем помогут справиться с реальной жизненной задачей.

В урочной деятельности мы предлагаем использовать практико-ориентированные ситуационные задачи, решение которых потребует от учеников использования знаний и умений, полученных в ходе изучения различных учебных предметов, в том числе и на учебном предмете «Основы социальной жизни», что позволит реализовать принцип межпредметных связей. Именно при решении на уроках таких интегрированных ситуационных задач будет происходить формирование у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) социальных (жизненных) компетенций, способствующих социальной адаптации и повышению уровня их общего развития

Решение практико-ориентированных ситуационных задач позволяет формировать у обучающихся следующие социальные (жизненные) компетенции:

1. Социально-коммуникативные — предполагают умение вступать и вести диалог в зависимости от ситуации; знать алгоритмы поведения в различных ситуациях — «Дом», «Школа», «День рождения», «Транспорт», «Магазин» и др. Кроме этого, данные жизненные компетенции нацелены на формирование у

учеников базовых знаний о себе и правила взаимодействия с другими людьми — соблюдение дистанции, формат взаимодействия («ты»-«вы») и др.

2. Социально-бытовые компетенции представляют собой комплекс знаний о социальном мире и умений осуществлять практическую деятельность при решении различных бытовых ситуаций на основе знаний и умений, полученных в ходе изучения учебных предметов. Например, умение пользоваться линейкой и владеть понятиями, связанными с мерой длины; понятиями, связанными с мерой ёмкости (литр, мл) и др.

3. Социально-информационные — предполагают умение читать и понимать прочитанное на уровне нескольких предложений/текста; уметь действовать по алгоритму/инструкции, уметь взаимодействовать с ноутбуком, компьютером; искать информацию в различных источниках; уметь оформлять информацию (таблицы, бланки, заявления); понимать значение различных знаков, обозначающих места общего пользования и др.

4. Социально-экономические — предполагают знания и умения по семейной экономике, например, умения рассчитать доходы, расходы и остаток денежных средств семьи; умение рационально планировать расходы семьи и др.

Ситуационные задачи позволяют интегрировать знания, полученные учащимися в процессе изучения разных учебных предметов, а также позволяют расширять образовательное пространство обучающихся. Решение ситуационных задач, заключающееся в разрешении учебных проблем, тождественных реальным жизненным проблемам, позволяет учащимся с лёгкой умственной отсталостью овладеть умениями ориентироваться в разнообразной информации, самостоятельно находить решения проблемы и применять знания и умения, полученные на уроках, для решения задачи.

Алгоритм решения практико-ориентированных—ситуационных задач включает в себя несколько общих этапов:

1. Пропедевтический этап. Педагог знакомит обучающихся с новой формой взаимодействия на уроке — поиском решения практико-ориентированных ситуационных задач. Учитель мотивирует обучающихся на их решение, ориентирует на самостоятельный поиск затруднительных ситуаций в их собственной жизни; рассказывает о важности жизненных компетенций для взрослого человека. Это может быть относительно длительный этап. На протяжении нескольких уроков может вестись такая предварительная работа, а иногда может быть использован лишь на уроке предваряющим урок решения самой практико-ориентированной ситуационной задачи.

2. Описание ситуации и её изучение. Данный этап предполагает чтение задачи педагогом. Затем чтение практико-ориентированной ситуационной задачи учеником самостоятельно. После этого ведётся работа по разбору незнакомых слов и ответов на вопросы на общее понимание содержания задачи. Здесь будут уместны вопросы педагога о понимании содержания, о предполагаемых способах решения и понимании сути того, что требуется в итоге решения задачи. На данном этапе можно говорить о правилах взаимодействия с педагогом и другими

обучающимися. На этом этапе перед педагогом стоит важная задача — сформулировать проблемный вопрос, на который учащимся захотелось бы найти ответ.

3. Сбор и анализ информации (в т. ч. недостающей) — на данном этапе происходит осознание учеником сути задачи, планирование её решения и обработка итоговой информации. Если есть сложность, то на данном этапе может обратиться за помощью к педагогу за пояснением, поиском информации (в т.ч., недостающей). Здесь ребёнок осознаёт, что от него требуется в ходе разрешения ситуации, описанной в задаче, каков алгоритм решения и каков будет итог решения.

4. Обсуждение возможных вариантов решения практико-ориентированной ситуационной задачи. Это подходящий момент для формирования социально-коммуникативных навыков. В ходе взаимодействия обучающиеся могут высказывать своё мнение и аргументировать его.

5. Коллективное воссоздание ситуации предполагает постановку проблемной ситуации и нацеливает обучающихся на поиск её решения. В ходе организованного взаимодействия на этом этапе происходит разрешение практико-ориентированной ситуационной задачи.

6. Запись решения подразумевает выполнение задания в письменном формате, если это заложено контекстом практико-ориентированной задачи, и/или выполнение практических действий по разрешению.

7. Рефлексия — ученик оценивает свою деятельность по разрешению ситуационной задачи и записывает сведения в таблицу.

Формирование социальных (жизненных) компетенций у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными) нарушениями процесс длительный. Успешность этой работы зависит от многих факторов, в том числе и от того, какие методы и приёмы применяют педагоги, создана ли в образовательной организации система по формированию социальных (жизненных) компетенций, сформирована ли положительная мотивация у обучающихся. Следует также отметить, что на уроке при решении ситуационной задачи перед учеником с педагогом стоят разные цели. Для ученика целью является необходимость найти решение, соответствующее ситуационной задаче, а для педагога целью является научить обучающихся способам деятельности в рамках данной ситуации и тем самым способствовать постепенному формированию общей готовности к самостоятельной жизни.

Список литературы

1. Федеральная адаптированная основная образовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Приказ № 1026 от 24.11. 2022.
2. Белкина Н.В., Шевцова Д.Н. Методические указания по конструированию и использованию во внеурочной деятельности и дополнительном образовании практикоориентированных заданий, ориентированных на морские профессии. — СПб, 2018.

3. Глазкова Н. Н., Шлям О. Б. Оценка сформированности предметных навыков и социальных (жизненных) компетенций у старшеклассников с легкой умственной отсталостью // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика : материалы Международной научно-практической конференции, г. Минск, 6 октября 2022 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. В. В. Хитрюк [и др.]. — Минск : БГПУ, 2022. — С. 57-61
4. Ильина С.Ю., Глазкова Н.Н., Петрова А.Б., Кузнецова М.В. Оценка состояния и перспективы совершенствования содержания общего образования старшеклассников с легкой умственной отсталостью. // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы: Сборник научно-методических трудов с международным участием. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. — С.176-179

VR-ТРЕНАЖЕР КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Мандрова О.П.

**ГБОУ школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга,
руководитель отделения дополнительного образования**

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

Частью воспитательной системы школы является социализация. Дополнительной формой социализации и интеграции в общество учащихся с ограниченными возможностями здоровья в нашем образовательном учреждении стала адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Школа жизни», в которая предполагает проведение занятий на базе двух тренировочных квартир, мастерских и Цифрового тренингового центра 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 использованием подобными терминалами, ряд гаджетов (телефоны, планшеты) и компьютеры для отработки онлайн-взаимодействий. В помещении центра размещено оборудование виртуальной реальности. (Рис.1)



Рисунок 1

Схема учебного места

В основе обучения с применением виртуальной реальности лежат иммерсивные технологии — виртуальное расширение реальности, позволяющее лучше воспринимать и понимать окружающую действительность. VR-тренажер обеспечивает работу в режиме реального времени, интерактивность и полное погружение в искусственную реальность.

Для отработки социальных взаимодействий в стандартных бытовых ситуациях нами был разработан программный продукт с применением технологий виртуальной реальности. Учащиеся могут непосредственно на занятии посетить банк, МФЦ и поликлинику в виртуальной реальности и выполнить ряд действий в данных локациях.

Использование VR-тренажера 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 «Школа жизни». Преподаватель знакомит обучающихся с алгоритмами действий и возможностями определенного учреждения (банк, многофункциональный центр, поликлиника). Далее согласно алгоритму обучающиеся отрабатывают действия в ситуационной игре на занятии. Затем полученный навык закрепляется в виртуальной реальности при помощи VR-тренажера для формирования

социальных навыков и реальной ситуации в рамках экскурсионного посещения указанного учреждения.

Примером алгоритма действий может служить посещение банка. Задача обучающегося — открыть счет в банке, получить банковскую карту и снять наличные в банкомате. В процессе прохождения данной локации обучающийся должен выполнить запрограммированный алгоритм действий: получить талон, подойти к указанному окну обслуживания, предоставить необходимые документы (выбрать правильные из списка предложенных), подписать заявление на выдачу банковской карты, получить карту и с ней пройти к банкомату для дальнейшего снятия наличных. При снятии денег в банкомате, ребенок также должен выполнить правильный алгоритм действий: вставить карту, ввести пин-код, выбрать сумму, забрать деньги и банковскую карту. Предложенные задания в виртуальной реальности позволяют отработать практический навык похода в банк, не выходя из учебного помещения.

Использование виртуальной реальности в образовательном процессе позволяет приобрести социальные навыки, разнообразить виды деятельности обучающихся, повысить уровень овладения практическими навыками и мотивацию в обучении.

Список литературы:

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.

ИНТЕРАКТИВНАЯ КНИГА «НАШИ ПРАЗДНИКИ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Образцова Н.С.

**ГБОУ школа № 522 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга, учитель
начальных классов**

Соколовская И.Л.

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

Ключевые слова: *социальные навыки, праздники, интерактивная книга, внеурочная деятельность.*

Введение. Главной целью работы в образовательных учреждениях для детей с ограниченными возможностями здоровья является социализация ученика в общество. Человек, не имеющий социальных навыков, всегда будет уступать человеку, у которого они есть или который их развивает. Потребность вписываться в общество, сотрудничать и поддерживать отношения [1], умение проявлять интерес к окружающим, достойно держаться в обществе для наших учеников представляют значительные трудности. Поэтому так важно вести над этим целенаправленную и повседневную работу в школе.

Исходя из особенностей детей с интеллектуальной недостаточностью педагогу в работе необходимо опираться на уже имеющийся в арсенале ребенка опыт. А одним из самых ярких моментов в жизни ребенка — является участие в празднике. Праздник, как одна из форм коллективного поведения людей, обладает огромным развивающим, воспитательным и образовательным потенциалом [2]. Через праздник дети постепенно овладевают представлениями и поведенческими умениями, которые приняты в обществе, где он живет.

Основная часть. Проект интерактивной книги «Наши праздники» в своей реализации преследует несколько целей; во-первых, познакомить детей с различными праздниками через организацию беседы об истории и особенностях их празднования, а во-вторых, развивать познавательные процессы, такие как мышление, память, восприятие. Этот проект имеет широкое применение: внутри курса по окружающему миру, как отдельный модуль внеурочной деятельности, как классные часы или воспитательные занятия группы продленного дня.

Выделяются следующие этапы работы с проектом: подготовительный, теоретический, основной и творческий. На первом этапе мы предлагаем ученикам начать создавать интерактивную книгу, в которой странички будут выглядеть не как у обычной книги. Они будут отдельными элементами, но создавать единое целое.

Теоретический этап включает в себя представление информации в виде рассказа учителя, дополненного образовательным фильмом или авторской

презентацией. Большое внимание здесь следует уделять словарной работе. Важно отобрать теоретический материал в соответствии с возрастом и способностями школьников. Таким образом, у учеников складывается первое представление о предмете разговора на занятии.

Основной этап — это создание интерактивной страницы книги путем совместной работы учителя с детьми. Лист интерактивной книги становится творческой площадкой: на нем мы отображаем дату и название праздника, некоторые теоретические сведения о празднике (текст или иллюстрация в зависимости от способности детей), а также интерактивный элемент.

Интерактивный элемент каждого листа книги представляет собой комплект заданий коррекционной направленности на закрепление полученных знаний и желание повторить полученный опыт в других условиях: рассказать о празднике дома, проиграть ситуации с друзьями, нарисовать плакат по теме.

При выполнении заданий дети делятся на группы; они могут быть определены по разному принципу в зависимости от предложенных видов работы (читающие дети могут выполнять задания, в которых требуется найти соответствие термина и его толкования, творческие ученики будут рисовать или раскрашивать предложенный материал и т.д.)

При этом выбор праздников весьма обширен: это и традиционные устоявшиеся праздники, с которыми мы поздравляем друг друга в течение года (Новый год, День матери, 8 марта); и профессиональные праздники (День стоматолога, День строителя); и социально значимые даты (День воды, День пожарной охраны, День кошек) и др.

Так, например, на занятии, посвященном Дню чистых рук, дети в игровой форме узнают о том какую опасность несут в себе грязные руки, опытным путем выясняют наиболее эффективные способы мытья рук, а также создают памятку с правилами чистых рук, которую в следствии можно разместить над раковиной у себя дома или в школе, и тем самым поделиться опытом с другими. Кроме этого, созданная страница праздника также занимает место в классе и может быть использована на занятиях снова для актуализации знаний.

Если праздник подразумевает подарок близким (например, День первоцветов или День Матери), то возможно выполнить поделку, которая будет частью задания для закрепления. Ведь восхищение взрослого, получившего подарок, желанная награда и бесценный опыт организации взаимодействия между людьми.

Заключение. Интерактивная книга являет собой выход за границы линейного подхода к чтению, а также позволяет привлечь ребенка к созданию настоящей книги. Этот проект является универсальным: его можно реализовывать с учениками всех возрастов и на протяжении всего обучения. Ведь количество праздников может быть расширено за счет введения семейных, профессиональных или национальных торжеств.

Полученные при создании книги знания умения и навыки принимают личностно-ориентированную значимость, лучше усваиваются и способствуют успешному включению детей в культурную среду общества.

Список литературы

1. Макгонигал К. Сила воли. Как развить и укрепить. — Манн, Иванов и Фербер, 2022. — 304 с.
2. Формирование основ гражданской позиции детей с ОВР в системе ознакомления их с праздниками / Под общ. ред. С.В. Кудриной — СПб.: ЛОИРО, 2014. — 164 с.
3. Щуркова Н.Е. Воспитание социально активной жизненной позиции школьника в учебной деятельности. — М.:Просвещение, 1980. — 99 с.
4. Кони́на Е.Ю. Формирование культурно-гигиенических навыков у детей. Игровой комплект/ Е.Ю. Кони́на. — Айрис-пресс., 2007. — 12 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Стрижак Н.А., ГБОУ школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга, директор, к.п.н.

Кац Е.Э., ГБОУ школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга, заместитель директора по коррекционной работе

Посохова С.Т., ГБОУ школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга, методист, д.п.с.н.

Колосова Т.А. ГБОУ школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга, педагог-психолог, к.п.с.н.

Кочнёва Е.В., ГБОУ школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга, заместитель директора по воспитательной работе

Смолянинова Е.В., ГБОУ школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга, заместитель директора по учебно-воспитательной работе

Ключевые слова: *жизненные компетенции, обучающиеся с умственной отсталостью, модель.*

В современном мире происходит постепенное изменение взглядов на человека с интеллектуальными нарушениями – происходит процесс дестигматизации умственной отсталости, растет готовность различных сообществ к принятию человека с нарушениями интеллекта. Такие изменения создают условия для включения лиц с умственной отсталостью в общество. Вместе с тем, динамичность современной жизни требует от выпускника школы,

реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы образования обучающихся с умственной отсталостью, не столько жестких навыков поведения в различных жизненных ситуациях, сколько готовности к адаптации в изменяющихся условиях. В связи с этим при проектировании образовательных результатов освоения адаптированных программ акцент смещается с академических компетенций на жизненные. Последние представляют собой совокупность знаний, умений и навыков, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими становление социальных отношений обучающихся в различных средах, сформированность мотивации к обучению и познанию [2].

В «Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 года» [1] сформулированы 5 основных направлений формирования жизненных компетенций, общих для всех групп обучающихся с ОВЗ. К ним относятся следующие:

- развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и создания специальных условий для пребывания в школе, сообщать о своих нуждах и правах в организации обучения;
- овладение социально-бытовыми навыками повседневной жизни;
- овладение навыками коммуникации;
- дифференциация и осмысление картины мира;
- дифференциация и осмысление адекватно возрасту своего социального окружения, ценностей и социальных ролей.

Именно эта концепция содержательного наполнения понятия жизненных компетенций легла в основу разработки модели инновационной деятельности в нашем образовательном учреждении (рисунок 1).

Основным целевым ориентиром модели выступает личностный потенциал социализации ребенка с интеллектуальными нарушениями. В качестве механизма формирования жизненных компетенций обучающихся мы рассматриваем системное развитие ментальности, социального и эмоционального интеллекта и рефлексии. Они становятся основными «мишенями» коррекционной и развивающей работы педагогов различных специальностей, обеспечивая взаимодействие специалистов. Взаимосвязь формируемых жизненных компетенций и механизмов их развития можно проследить через матрицу компетенций, пример которой приведен в таблице 1.



Рисунок 1

Модель формирования жизненных компетенций обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Таблица 1

Фрагмент матрицы формирования жизненных компетенций

Жизненные компетенции	Рефлексия
Развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях	Способность к пониманию, выделению и вербализации своих качеств, умений, предпочтений и пр.
Овладение социально-бытовыми навыками повседневной жизни	Умение оценивать собственное поведение с позиций его адекватности ситуации, успешности для достижения цели.
Овладение навыками коммуникации	Умение выделять собственные цели в коммуникации, оценивать успешность коммуникации, ее соответствие общественным нормам.

Дифференциация и осмысление картины мира	Наличие представлений о себе как части различных общностей (гражданин, петербуржец и пр.)
Дифференциация и осмысление своего социального окружения, ценностей и социальных ролей	Умение выделять свои социальные роли (ученик, сын/дочь и пр.) и оценивать свое поведение с позиции соответствия социальной роли.

Системный подход, заложенный в матрице формирования жизненных компетенций позволяет использовать ее как инструмент постановки задач методической работы и проектирования продуктов методической деятельности учреждения.

Список литературы

1. Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 года/ под общей ред. Н.Н.Малфеева. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»

ФИТНЕС-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА СОЦИАЛИЗАЦИИ И УЛУЧШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Тарасенко А.В.

ГБОУ школы № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга, учитель адаптивной физической культуры

Ключевые слова: *фитнес-технологии, физическое развитие лиц с интеллектуальными нарушениями, адаптивная физическая культура.*

В настоящее время в системе физической культуры разрабатывается большое количество инновационных технологий, методик и оздоровительных программ. Это предопределило появление в теории и практике физической культуры нового термина: «фитнес-технологии».

Фитнес-технологии — это современные комплексные физкультурно-оздоровительные направления и системы физических упражнений (ритмика, стретчинг, йога, бодифлекс, пилатес, аэробика и её разновидности, и др.) [4].

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями предъявляет требования к предметным результатам освоения образовательной программы по адаптивной физической культуре (далее - АФК). В данной работе рассматривается

возможность достижения предметных результатов на уроках АФК, на внеурочной деятельности «Двигательное развитие», а также развитие представлений о себе и своих возможностях с помощью фитнес-технологий [3].

Отмечая специфику обучения лиц с интеллектуальными нарушениями и тяжелыми множественными нарушениями развития, следует учесть актуальность применения вышеперечисленных элементов фитнес-технологий, основанную на учете особенностей физического развития обучающихся на уроках АФК и двигательного развития.

Первостепенно, для ознакомления обучающихся с элементами фитнес-технологий на протяжении 3 месяцев в контекст урока на различных этапах занятия внедрялись физические упражнения из стретчинга, аэробики, йоги. Процесс наблюдения за физическим, психологическим, эмоциональным состоянием учащихся позволил выявить, что использование фитнес-технологий способствует повышению уровня общей координации и координации при взаимодействии с используемым на уроке инвентарем; снятию мышечного напряжения после активной физической нагрузки (при использовании фитнес-технологий на заключительном этапе урока); вовлеченность обучающихся за счет включения в процесс выполнения упражнений инвентаря, деятельность с которым интересна детям; релаксации обучающихся и настроенности на дальнейшую учебную деятельность.

Кроме того, как следует из наблюдений, фитнес-технологии позволяют не только дифференцированно подойти к процессу физического воспитания, но и способствуют формированию у обучающихся навыков гармоничного взаимодействия друг с другом, умению помогать и принимать помощь извне, что создает условия для социализации каждого ученика.

Адаптированная образовательная программа предлагает к реализации программу внеурочной деятельности «Двигательное развитие», которая дополняет компонент физического развития обучающихся и, на наш взгляд, является более узкой в плане реализации. На основании этого в 2022-2023 учебном году создана экспериментальная структура урока в рамках внеурочной деятельности, включающая в себя хатха-йогу, базовые шаги аэробики, игровой стретчинг, из элементов которых разрабатывается содержательный аспект урока.

Цель использования фитнес-технологий в процессе обучения лиц с нарушениями интеллекта и тяжёлыми множественными нарушениями развития — создание условий для формирования у обучающихся навыков выполнения упражнений из различных компонентов фитнес-технологий, способствующих развитию координационных способностей и направленных на социализацию личности в целом.

Задачи:

1. Формирование навыков выполнения упражнений из различных направлений фитнес-технологий (йога, аэробика, стретчинг);

2. Развитие общей координации и координации при взаимодействии с используемым на уроке инвентарем;
3. Совершенствование навыков взаимодействия обучающихся с педагогом и сверстниками в контексте экспериментальной структуры урока.

Традиционно, в структуре урока выделяют 3 части: подготовительная, основная и заключительная.

Подготовительная часть урока создает предпосылки для основной учебно-воспитательной работы. Цель данного этапа — обеспечить морфофункциональную готовность учащихся к решению задач основной части урока и к достижению его целевой установки. В подготовительную часть включался такой элемент фитнес-технологий как игровой стретчинг. Это специально подобранные упражнения на растяжку мышц, проводимые с детьми в игровой форме. Упражнения могут быть проведены из различных исходных положений. Так, из исходного положения стоя: «Деревце», «Кошечка», «Звездочка», «Дуб», «Солнышко», «Слоник», «Сцепление», «Друзья», «Мостик», «Стульчик»; из исходного положения сидя: «Волк», «Медведь», «Божья коровка», «Летучая мышь», «Морская звезда», «Канат», «Велосипед», «Медуза», «Самолет взлетает», «Уж»; из исходного положения лежа: «Велосипед», «Лебедь», «Рыбка», «Гора», «Лягушка», «Улитка», «Носорог», «Дельфин», «Кольцо», «Волшебные палочки».

Основная часть урока призвана достигнуть результатов, предусмотренных учебной программой. Цель — обеспечить активную учебную работу учащихся класса для получения конкретных знаний, двигательных и конструктивных навыков и умений. Для достижения цели основной части урока внедрялись комплексы упражнений из различных направлений фитнес-технологий: базовые шаги аэробики и силовые упражнения, способствующие коррекции и развитию выносливости, силы, гибкости, координации. Например, из базовых шагов использовались: «March»; «Mambo»; «V-step»; «Step-touch»; «Double Step-touch», а из силовых упражнений: лазание по шведской стенке; ползание на четвереньках; ползание «по-пластунски»; отжимание от скамьи; приседания на двух ногах; поднимание туловища из положения лёжа; поднимание ног из положения лёжа.

Заключительная часть урока ставит перед собой цель — приведение организма в оптимальное для последующей деятельности состояние, а также создание по возможности установки на предстоящую учебную деятельность. На данном этапе для снятия физического и эмоционального напряжения применяются упражнения из хатха-йоги. Хатха-йога сочетает в себе физические упражнения на расслабление и дыхательные гимнастики. Большинство упражнений в хатха-йоге физиологичны. Они дублируют позы животных, птиц, что способствует развитию имитационных действий и, как следствие, развитию речи. Принять к рассмотрению и дальнейшему использованию в рамках заключительной части урока можно такие упражнения, как: «Свеча»;

«Скручивание»; «Ребенок»; «Лук»; «Звездочка»; «Змея»; «Саранча»; «Бабочка»; «Аист»; «Кошка».

Для оценки результативности представленной структуры была создана карта наблюдений, включающая в себя пробу Ромберга [2; с 35] и схему изучения социально-психологической адаптации ребенка в школе (адаптированный вариант Э.М. Александровской) [1; с 37].

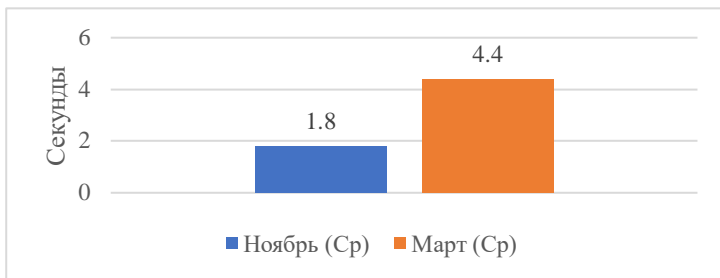


Рисунок 1.

Результаты пробы Ромберга

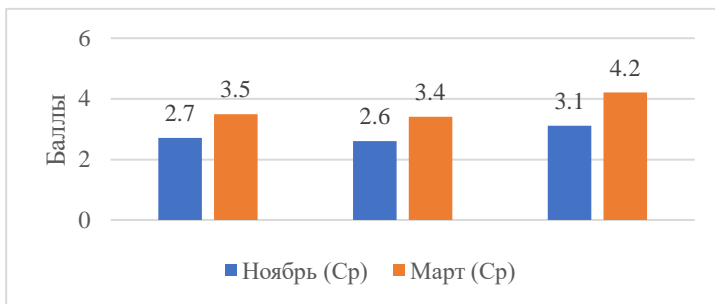


Рисунок 2.

Оценка социально-психологической адаптации ребенка в школе (адаптированный вариант Э.М. Александровской)

Таким образом, результаты, представленные в карте наблюдений, указывают на то, что удалось достичь сформированности навыков выполнения упражнений из различных направлений фитнес-технологий, развития общей координации и координации при взаимодействии с инвентарем, совершенствования навыков взаимодействия обучающихся с педагогом и сверстниками, что подтверждает целесообразность применения фитнес-технологий на уроках АФК и внеурочной деятельности «Двигательное развитие».

Список использованной литературы:

1. Диагностика БУД учащихся с интеллектуальными нарушениями: методическое пособие/ сост. Г.В. Трифанова; Сам. Гос. Соц.-пед. Ун-т. — Самара. — 2017. — 35 с.
2. Методы контроля за функциональным состоянием организма: методические рекомендации / сост. В.Н. Лешко, Н.В. Карпеева; Ряз. Гос. Ун-т им. С.А. Есенина. — Рязань, 2006. — 20 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1599).
4. Фурманов А.Г., Юспа М.Б. Оздоровительная физическая культура: учеб. для вузов — Минск: Тесей, 2003. — 528 с.

О НОРМАХ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ОТ 0 ДО 1 ГОДА.

Февралева Т.А.,
ГБУ ДО ШМСП Василеостровского района, учитель-логопед

Ключевые слова: *младенческий возраст, речевое развитие, психомоторное развитие.*

Развитие ребенка до 3-х лет можно разделить на 2 периода: период младенчества (новорожденность, младенчество и кризис 1 года) и период раннего возраста от 1 до 3 лет (кризис 3 лет). Психика малыша начинает формироваться еще в утробе мамы, развивается после рождения с каждым месяцем, а потом и с каждым годом жизни. Родители должны знать, что происходит с их ребенком, чтобы правильно общаться с ним и способствовать его развитию.

Первый месяц жизни новорожденного считается периодом адаптации. За эти 30 дней ребенок должен успеть проделать огромную работу по адаптации своего организма, ведь он существовал в водной среде, где он был обеспечен теплом, питанием, а теперь ему необходимо научиться делать это самому. Это требует огромных энергозатрат, поэтому малыш в первый месяц ест и спит. В данный период ребенок нуждается в особо тесном телесном и зрительном контакте с мамой и ее отклике на его нужды, что закладывает прочный фундамент психологического благополучия малыша.

Хорошо петь ребенку потешки, и подобрать ритм с которым вы будите петь.

Мы проснулись, мы проснулись.
Сладко, сладко потянулись
Маме с папой улыбнулись.
Спи моя радость, усни...

В 2-4 месяца:

- в общении отдает предпочтение маме;
- учиться переворачиваться;
- «Гулит» с родителями;
- активно улыбается, смеется, визжит от восторга;
- реагирует на звук своего имени;
- фиксирует взгляд на неподвижных предметах.

В 7 месяцев Вы уже замечаете, как изменился ваш ребенок, насколько стало легче с ним общаться. Да, сенсорное развитие малыша набирает обороты: к 7 месяцам его слух и зрение развиты почти как у взрослого. Нервные структуры и связи, которые отвечают за качество ощущений, уже полностью сформированы.

- учиться сидеть;
- подолгу лепечет, повторяя одни и те же слоги — «ба-ба-ба», «ма-ма-ма», «па-па-па»;
- с удовольствием разглядывает картинки в книжках;
- долго занимается с игрушками;
- совершенствует мелкую моторику, любит пальчиковые игры «Сорока-ворона», «Ладушки».

В этом возрасте у малыша может появиться потребность в постоянном жевании, так как его зубы и челюсти активно развиваются и им нужна повышенная жевательная нагрузка. Малышу можно давать для жевания кусочки твердого яблока, моркови, сушки, печенья. Это способствует укреплению мышц артикуляции.

Как растет малыш с 8- 9 месяцев: Время говорить! Некоторые дети предпочитают этот момент несколько отложить. Но для многих это период активного развития речи. Малыш знает собственное имя, имена всех близких, названия самых привычных для него предметов и понятий. Разговаривайте с ним как можно больше, старайтесь обогатить звуковой ряд осмысленными высказываниями в виде просьб, пожеланий, связанных рассказов.

- Диапазон эмоций расширяется — можно заметить недовольство, удивление, радость, восторг, настойчивость и т.д;
- увеличивается словарный запас, появляются первые осознанные слова — «мама», «папа», «баба», «дай»;
- начинает проявлять повышенный интерес к новым предметам, выражая мимикой удивление и настороженность;
- понимает значение слова «нет»;
- находит предмет вне зависимости от его местонахождения;
- понимает и выполняет простые инструкции — «ложись», «вставай», «брось», «на», «дай»;
- повторяет движения за взрослым — поднимает и опускает руки, хлопает в ладоши;

- совершенствует действия с мелкими предметами — вынимает их и снова вкладывает в емкость, открывает (снимает) крышечки.

К году у ребенка:

- активно развивается речь, формируется собственный язык, понятный только близким взрослым;
- называет отдельными слогами различные предметы (собака - «ав», корова -«му»);
- машет рукой «пока-пока»;
- учиться ползать;
- понимает, когда его хвалят, а когда ругают;
- пытается сам себя кормить с ложки.

Чтение, слушание музыки, аудиосказок, подходящие для этого возраста развивающие игры, кубики, пирамидки, мячики — любое обогащение сенсорного восприятия сейчас бесценно.

Давайте подведем итоги первого года. Пройден самый важный в жизни этап! Эти 12 месяцев по тому физическому и психоэмоциональному развитию, через которое прошел ребенок, не идут ни в какое сравнение с любым другим годом жизни. Из беспомощного существа он превратился в человечка, который справляется с целым набором операций, со своим характером, пристрастиями и склонностями. В возрасте одного года ребенок любит проявлять самостоятельность. Это стоит поддерживать и развивать дальше, например, предлагая ему самому выбирать одежду для прогулки, еду на полдник, совместную игру или самостоятельное занятие.

Первый год жизни ребенка имеет важное значение для развития речи, а значит и развития интеллектуальных способностей.

Список литературы:

1. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец: у истоков общения. — М.: Педагогика, 1991
2. Бауэр Т.А. Психическое развитие младенца. — М.: Прогресс, 1985
3. Зеньковский, В. В. Психология детства. — М.: Академия, 1995
4. Популярная психология для родителей / под ред. А.А. Бодалева. — М.: Педагогика, 1988.

СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ КАК ПОТЕНЦИАЛ БУДУЩЕГО
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Материалы Педагогической лаборатории,
Санкт-Петербург, 27 марта 2023 года*

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

