

Министерство образования Республики Беларусь  
Учреждение образования «Витебский государственный  
университет имени П.М. Машерова»

**Н.И. Бумаженко, М.В. Швед**

**ОРГАНИЗАЦИЯ АДАПТИВНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ  
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

*Монография*

*Витебск  
ВГУ имени П.М. Машерова  
2021*

УДК 37.014.53  
ББК 74.044.6  
Б90

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 27.10.2021.

Одобрено научно-техническим советом ВГУ имени П.М. Машерова. Протокол № 1 от 20.10.2021.

Авторы: заведующий кафедрой коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук, доцент **Н.И. Бумаженко**; старший преподаватель кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова **М.В. Швед**

**Р е ц е н з е н т ы :**

заведующий кафедрой социально-педагогической работы ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук, доцент *Е.Л. Михайлова*; заместитель директора по учебной работе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» *И.Б. Менченя*

**Бумаженко, Н.И.**

**Б90** Организация адаптивной образовательной среды в условиях инклюзивного образования : монография / Н.И. Бумаженко, М.В. Швед. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – 108 с.  
ISBN 978-985-517-865-2.

В монографии представлен анализ исследований формирования информационной культуры, основ безопасности жизнедеятельности, культуры пожаробезопасного поведения и финансовой грамотности лиц с особенностями психофизического развития.

Данное издание предназначено для педагогов, психологов, студентов и аспирантов педагогических и психологических специальностей, педагогов, работающих в инклюзивной образовательной среде.

**УДК 37.014.53**  
**ББК 74.044.6**

**ISBN 978-985-517-865-2**

© Бумаженко Н.И., Швед М.В., 2021  
© ВГУ имени П.М. Машерова, 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ .....	5
РАЗВИТИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНО- СТЬЮ .....	26
СТАНОВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОЖАРОБЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕ- НИЯ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ .....	49
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ .....	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	103
БИБЛИОГРАФИЯ .....	104

## ВВЕДЕНИЕ

В основу инклюзивного образования положена идеология, исключающая любую дискриминацию, что обеспечивает не только равное отношение ко всем людям, но и создает необходимые условия для обучающихся, имеющих особые образовательные потребности.

В настоящее время во всех сферах жизнедеятельности происходят радикальные изменения, которые коренным образом влияют на повышение роли образования и связаны, как отмечает академик А.М. Новиков, со стремительным переходом человечества в совершенно новую, так называемую постиндустриальную эпоху своего развития, в которой новыми источниками благосостояния становятся знания и коммуникация в большей мере, чем природные ресурсы и физический труд, характерные для индустриального общества. К тому же имеет место становление информационного общества, что требует обеспечения адекватности образования динамичным изменениям, происходящим в природе и обществе, во всей окружающей человека среде, возросшему объему информации, стремительному развитию новых технологий.

Особое значение в этих условиях приобретает формирование и развитие информационной культуры личности, начиная с младшего школьного возраста. Сегодня совокупность информационных потоков вокруг каждого человека столь велика, разнообразна и разветвлена, что требует от него знания законов информационной среды, умения ориентироваться в информационных потоках, чтобы обеспечить безопасное поведение личности.

Лица с интеллектуальной недостаточностью являются одной из наиболее уязвимых категорий граждан в вопросах как личной, так и информационной безопасности. Различные исследования показывают, что данная категория лиц испытывает трудности социализации, обусловленные отсутствием опыта самостоятельного принятия решений, неумением устанавливать и поддерживать контакты с окружающими, низким уровнем сформированности представлений об окружающем мире. В связи с этим лица с интеллектуальной недостаточностью дезориентированы в вопросах получения достоверной информации, ответственности за принятие решений, в результате чего могут стать жертвами интернет-мошенничества, необдуманно тратить сбережения на различных сайтах и пр., что может снижать уровень их социальной инклюзии.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ**

В условиях модернизации образования одной из его приоритетных задач является развитие информационной культуры учеников. Подобный подход в обучении готовит школьников к обладанию определенными знаниями, умениями, навыками и личностными качествами, которые повысят их адаптивность в постоянно меняющихся условиях. Уровень полученной информации должен нести функциональную направленность. Чтобы сформировать информационную культуру учащихся, они должны быть вовлечены в такие виды деятельности, в которых бы закреплялись и совершенствовались их информационные знания и умения.

В педагогике выделяют информационную культуру школьника. Она является частью общей культуры личности; комплекс знаний, умений, навыков, позволяющий свободно ориентироваться в образовательном пространстве, выступает как необходимое условие готовности к постоянному обновлению знаний в процессе непрерывного образования; информационная культура учащихся включает в себя следующие компоненты: коммуникативный, читательский, библиографический, информационно-технологический [3]. Формирование информационной культуры преимущественно реализуется в рамках компетентностного подхода в образовании.

Проблемой формирования информационной культуры школьников и взрослых занимались Е.В. Харунжева, Э.П. Семенюк, А.Д. Урсул, Г.Г. Воробьев, И.Н. Антипов, Я.А. Ваграменко, А.А. Кузнецов, Э.И. Кузнецов, И.В. Роберт, В.В. Рубцов, А.Ю. Уваров, В.Ф. Шолохович, Ю.В. Кривенцова и др. Исследованиям в области информационной грамотности посвящены работы А.Н. Завьялова, О.Б. Зайцевой, А.Л. Семенова, С.Д. Каракозова, Н.Х. Насыровой, А.Б. Хуторского, О.А. Кизика и др.

Проблема формирования информационной грамотности в структуре функциональной грамотности рассматривается в контексте следующих подходов:

– *личностно ориентированного*, позволяющего воспринимать личность обучаемого, его субъективность в центре процесса приобретения функциональной грамотности и направленного на обеспечение самоопределения личности, на создание условий для ее самореализации (Б.С. Блум, Е.В. Бондаревская, М.В. Кларин, Дж. Кэррол, М. Монтессори, В.В. Сериков, З.М. Шевченко, И.С. Якиманская и др.);

– *деятельностного*, обеспечивающего максимальное раскрытие потенциальных возможностей личности в деятельности, обращенность к внутреннему миру человека (Н.Г. Алексеев, Г.С. Батищев, Н. Бердяев, П.Я. Галь-

перин, С.И. Гессен, В.В. Давыдов, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, П.И. Фролова, Э.Г. Юдин и др.). Активно действуя в мире, он таким путем самоопределяется в системе жизненных отношений, происходят его саморазвитие и самоактуализация личности [17];

– *социокультурного*, способствующего решению проблемы формирования функциональной грамотности с учетом социальных, культурных изменений в образовательной среде, при этом функциональную грамотность понимают как характеристику современной культуры жизнедеятельности (Л.С. Выготский, Н.И. Гендина, А. Дистервег, Н.Б. Крылова, А.А. Макареня, И.Г. Песталоцци и др.) [17];

– *системного*, который помогает проанализировать процесс формирования функциональной грамотности как частный случай целостного педагогического процесса (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.В. Мацкевич, С.А. Крупник);

– *компетентностного*, акцентирующего внимание на результате образования, где в качестве итога рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях (О.А. Акулова, Т.В. Варенова, И.А. Зимняя, А.Н. Коноплева, Ю.Н. Кислякова, Т.Л. Лещинская, О.Е. Лебедев, С.А. Писарева, Д. Равен, А.П. Тряпцына, М.А. Холодная, А.В. Хуторской, Н.В. Чекалева, И.Д. Фрумин и др.).

Цель специального образования – введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из нее. Культура в данном случае предстает как система ценностей (частных, семейных, государственных), взрослея и присваивая которые, ребенок реализует свои личные устремления, берет на себя посильную ответственность за близких, занимает активную жизненную позицию в сообществе. Только развиваясь в поле культуры, ребенок с особенностями психофизического развития полноценно входит в образовательное пространство, т.е. может получить полезные для него знания, умения и навыки, достичь жизненной компетенции, освоить формы социального поведения, принятые в семье и гражданском сообществе [19]. В связи с этим в структуре образования детей с особенностями психофизического развития во всех вариантах стандарта предполагается сохранить основные, традиционно выделяемые, области образования. Одновременно их содержание в данной концепции стандарта выстраивается в новой логике. Каждая содержательная область образования детей с особенностями психофизического развития включает два компонента: «академический» и формирование жизненной компетенции, что представляется разумным для образования любого ребенка и совершенно необходимым для ребенка с особенностями психофизического развития. В названии каждой содержательной области образования должны отражаться обе, неотъемлемые и взаимодополняющие, стороны образовательного процесса.

Соответственно в образовании ребенка с особенностями психофизического развития особое значение должно придаваться развитию его жизненной

компетенции. Соотношение компонентов жизненной компетенции и «академической» составляющей отражает специфику разработки каждой содержательной области образования в каждом варианте стандарта и для каждой категории детей с особенностями психофизического развития. Это соотношение по сути своей отражает степень активности и независимости жизни, к которой готовят ребенка рассматриваемой категории, исходя из представлений о его возможностях и ограничениях.

«Академический» компонент трактуется в структуре образования детей с особенностями психофизического развития как накопление потенциальных возможностей для их активной реализации в настоящем и будущем. При этом ребенок впоследствии сможет самостоятельно выбрать из накопленного необходимые ему знания, умения и навыки для личного и социального развития.

Компонент жизненной компетенции понимается в структуре образования детей с особенностями психофизического развития как овладение знаниями, умениями и навыками, уже актуальными для ребенка в обыденной жизни. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей реализации, то формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем. То есть качество образования в нынешних условиях зависит не от объема фактических знаний индивида, а от владения ключевыми компетентностями. Наиболее востребованной в общественной жизни оказывается компетентная личность, способная успешно адаптироваться в социуме, и это целиком относится и к учащимся с особенностями психофизического развития. Под ключевыми компетентностями применительно к школьному образованию разумеется способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении насущных для них проблем [2; 4; 24]. Ученик с особенностями психофизического развития считается компетентным по результатам деятельности, если он способен применить усвоенное на практике, перенести компетентность на определенные ситуации реальной жизни.

Учащиеся с нарушениями слуха и речи имеют проявляющиеся в той или иной степени проблемы речевого развития и особенности познавательной деятельности. Такие обучающиеся испытывают прежде всего серьезные информационные, коммуникативные и социальные затруднения, что негативно влияет на формирование всех видов функциональной грамотности. Формирование функциональной грамотности у них следует осуществлять на основе развития речи как средства общения и познания. В этом случае учащиеся с данными нарушениями постепенно изучают язык как систему и практикуются в нем, что благоприятно сказывается на формировании различных компонентов функциональной грамотности.

Один из самых благоприятных прогнозов по формированию компонентов функциональной грамотности среди детей с нарушениями речи

можно давать относительно детей с общим недоразвитием речи, исключая при этом детей с ринолалией, дизартрией и заиканием, обучающихся на этапе начального и основного общего образования (средней школы).

Для формирования многоаспектной функциональной грамотности у детей с нарушениями слуха и речи, как указывает И.Д. Маркевич, необходимо применять дифференцированный подход к таким учащимся. Из-за параллельного усвоения учащимися со стойкими речевыми и слуховыми нарушениями образовательного материала, жизненного опыта и практических речевых навыков дети этих категорий нарушенного развития нуждаются в структурно целостном подходе при формировании у них функциональной грамотности [31].

Для обучающихся с нарушениями слуха специфическими образовательными потребностями относительно формирования интегративных компонентов функциональной грамотности являются необходимость в специальной организации знаково-языкового понимания (посредством преодоления проблем восприятия и воспроизведения с различными способами приема и подачи информации) в системе общения (в условиях речевой среды) и потребность применения соответствующих ассистивных технологий в той же системе общения. При обучении учеников с нарушениями речи, в свою очередь, для удовлетворения специфических образовательных потребностей используются особые методы организации речевого общения, произношения, речевого слуха, письменной речи (письма и чтения).

Одной из характерных особенностей интеллектуальной недостаточности является слабо выраженная психическая активность. Поэтому лица с интеллектуальной недостаточностью не могут самостоятельно, без специально организованного обучения, осваивать предметный и социальный мир. Такая пассивность психики приводит к нарушению всех психических функций лиц указанной категории [27].

Первые научные исследования Е.К. Грачевой, Т.А. Власовой, В.П. Кащенко и др. заложили основу клинического диагноза лиц с интеллектуальными нарушениями, выявив наличие особенностей мозгового развития при дефицитарной картине дизонтогенеза. Рассмотрение вопроса по реабилитации, а также по обучению этой категории лиц создало возможности поиска идей для преодоления факторов, создающих проблемы в обучении, которые находят свое отражение и при формировании финансовой грамотности.

*Фактический проблемный блок первого порядка:* низкий интеллектуальный уровень; особенности подхода в обучении академическим знаниям и формировании жизненных компетенций у лиц с интеллектуальной недостаточностью; заторможенный личностный рост и динамика составляющих его характеристик.

*Динамический проблемный блок второго порядка:* снижение социальной активности и, как следствие, социальной адаптации; социальная



дезориентация как неспособность своевременной инклюзии в современное общество [34].

Л.С. Выготский, М.С. Певзнер, Н.Н. Малофеев и др. утверждали, что у детей с интеллектуальной недостаточностью процесс развития характеризуется рядом особенностей, влияющих на качество и содержание приобретаемых знаний, представлений и понятий. Своеобразие процессов мышления и особенности их познавательной деятельности приводят к тому, что процесс усвоения знаний и умений оказывается затруднен и представлен на низком уровне. В связи с тем, что лица с интеллектуальной недостаточностью самостоятельно качественно не перерабатывают имеющийся опыт и не подвергают его осмысленному анализу, они оказываются не способными к качественному усвоению знаний без специально организованной помощи.

Ученые И.М. Соловьев, В.И. Лубовский и др. отмечают слабое развитие волевых процессов. Дети анализируемой категории безынициативны, не умеют самостоятельно руководить своей деятельностью, подчинить ее отдельной цели, не всегда могут сосредоточить усилия для преодоления даже незначительных препятствий, возникающих по ходу работы. Детям свойственны непосредственные импульсивные реакции на внешние впечатления, необдуманные действия, неумение противостоять воле другого человека. Самооценка и уровень притязаний учащихся младших классов и частично средних классов часто бывают не вполне адекватными. Многие дети переоценивают собственные возможности. Они уверены, что хорошо владеют знаниями, умениями и навыками, что им посильны различные, подчас довольно сложные задания, в том числе связанные с анализом информации в сети Интернет или даже финансовые операции в сети.

Формирование информационной культуры у учащихся с интеллектуальной недостаточностью предполагает целенаправленную систематическую коррекционно-педагогическую работу, которая может быть выстроена лишь на диагностической основе. Принципиально важными в методике коррекционно-развивающего обучения являются диагностика уровня актуального и зоны ближайшего развития учащегося, разработка с учетом ее результатов стратегии и тактики индивидуальной помощи.

Для проведения констатирующего эксперимента нами была изучена психолого-педагогическая литература, проведен анализ специальной литературы по проблеме исследования и определены направления диагностики, составлены теоретические вопросы и практические задания.

**Цель эмпирического исследования** – изучить особенности формирования основ информационной культуры у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

В соответствии с целью были определены задачи исследования:

1. Разработать диагностический инструментарий в соответствии с целью исследования.

2. Провести диагностику уровня сформированности знаний и умений в области информационной культуры у учащихся и взрослых с интеллектуальной недостаточностью.

3. Разработать программу объединения по интересам (кружка) «Безопасность в Интернете» для лиц с интеллектуальной недостаточностью различных возрастных групп.

Эксперимент проводился с апреля по май 2021 года в ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» и клубе для людей с инвалидностью БКО «Каритас». Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило 40 человек с диагнозом F70 по МКБ-10. Участники эксперимента были разделены на две экспериментальные группы: в ЭГ1 были включены 20 учащихся первого отделения: 8 «А», 9 «А» и 10 «А» классы, возрастной диапазон обследуемых – от 15 до 17 лет, из них 6 девочек и 14 мальчиков; ЭГ2 составили взрослые люди, имеющие интеллектуальную недостаточность, возрастной диапазон обследуемых – от 27 до 50 лет, из них 11 женщин и 9 мужчин.

Предлагаемый испытуемым диагностический материал включал в себя два блока. *Теоретический* – тестовые задания по определению знания детьми старшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью правил безопасного поведения в сети Интернет. *Практический* – задания по изучению умений в рамках информационной культуры.

#### *Задания теоретического блока*

1. Сайт – это:
  - а) страница, на которой размещен определенный вид информации;
  - б) *веб-страница или группа веб-страниц, объединенных единой темой, автором и формой;*
  - в) веб-страница, на которой люди имеют возможность общаться;
  - г) страница на просторах Интернета.
2. Опасность сайтов-подделок состоит в:
  - а) непристойности информации;
  - б) большом количестве рекламы;
  - в) *краже паролей;*
  - г) краже денег.
3. Спам – это:
  - а) *массовая рассылка незапрашиваемых получателем электронных сообщений коммерческого и некоммерческого содержания;*
  - б) частная собственность, передавать информацию о которой кому-либо запрещено;
  - в) сообщения, которые присылают друг другу люди;
  - г) попытка мошенниками получить ваши личные данные.

- 4.** К спаму относятся:
- а) уведомления о выигрыше;
  - б) сообщение от мамы;
  - в) письмо от банка о задолженности;
  - г) email-рассылка.
- 5.** Правильное качество сетевого этикета:
- а) отказ от общения с неприятным человеком, включение его в «черный список», удаление из «друзей»;
  - б) искажение чужих фотографий;
  - в) грубость и оскорбления в письмах и комментариях;
  - г) использование чужих материалов без разрешения.
- 6.** Цифровой портрет – это:
- а) цифры, собранные вместе и характеризующие человека;
  - б) портрет на цифровом носителе;
  - в) фото, возраст, номер телефона;
  - г) личные фото, видео, информация о родственниках и себе.
- 7.** Общаться в Интернете следует с:
- а) незнакомцами;
  - б) интернет-хамами;
  - в) друзьями;
  - г) попрошайками.
- 8.** Подтверждая соглашение «вслепую» какой-либо услуги, ты **не** можешь:
- а) оформить платные подписки/услуги;
  - б) лишиться персональных данных, хранящихся на электронном устройстве;
  - в) стать жертвой мошенников;
  - г) получить выигрыш.
- 9.** **Не** относится к персональным данным:
- а) номер телефона;
  - б) номер школы;
  - в) список контактов;
  - г) данные о банковских картах/платежах.
- 10.** Вредоносная программа – это:
- а) программа, которая ухудшит твоё здоровье;
  - б) программа, которая может украсть личную информацию;
  - в) любое программное обеспечение, предназначенное для получения несанкционированного доступа к информации, хранимой на ЭВМ;
  - г) программа, не приносящая пользу.
- 11.** Программы, которые **не** являются вредоносными:
- а) вирусы;
  - б) антивирусы;
  - в) спам со скрытой ссылкой;
  - г) незнакомые ссылки.

## 12. Признак интернет-зависимости:

- а) нежелание отрываться от компьютера;
- б) личная страница в социальной сети;
- в) просмотр фильмов в Интернете;
- г) Скачивание музыки из Интернета.

### Практический блок

*Задание № 1.* Ты получил электронное сообщение о том, что выиграл автомобиль. Тебя просят перевести деньги для получения приза. Как ты поступишь? Почему?



*Задание № 2.* Ты решил купить в интернет-магазине новый мобильный телефон по низкой цене, но магазин просит перечислить предоплату (электронный кошелек или счет мобильного телефона). Как ты поступишь? Почему?



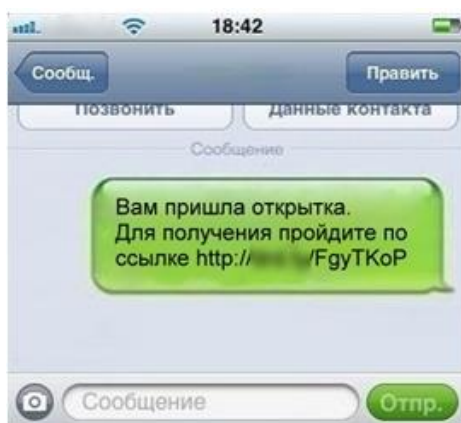
*Задание № 3.* Ты получил сообщение о том, что банковская карта заблокирована. Для ее разблокировки требуют отправить смс на короткий номер. Как ты поступишь? Почему?



*Задание № 4.* В социальной сети ты нашел товар, который давно искал. Он здесь стоит намного дешевле, чем в других местах. Для его получения необходимо перечислить деньги на электронный кошелек. Как ты поступишь? Почему?

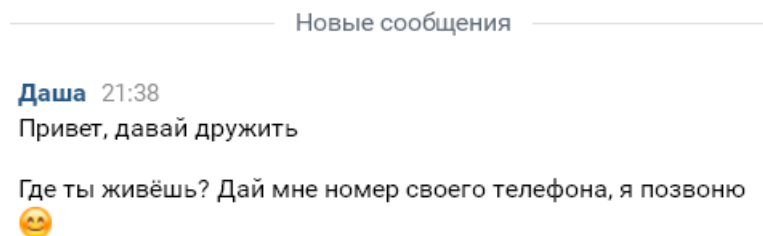


*Задание № 5.* Ты получил сообщение со ссылкой на скачивание открытки, музыки или картинки. Как ты поступишь? Почему?



*Задание № 6.* Можно ли в открытом доступе в социальной сети размещать личную информацию о себе (адрес, номер телефона, место работы родителей, пароль от личной странички). Почему?

*Задание № 7.* Тебе пришло сообщение от незнакомого сверстника с предложением дружбы и просьбой дать номер своего телефона. Как ты поступишь? Почему?



Рассмотрим результаты выполнения заданий теоретического блока, который был представлен в виде теста.

При изучении сформированности знаний учащихся ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» о том, что такое сайт, только 40% учащихся с интеллектуальной недостаточностью смогли ответить правильно. Для 60% испытуемых из обеих экспериментальных групп *сайт* – это веб-страница, на которой люди могут общаться. Необходимо отметить, что опрашиваемым были предложены варианты ответов, и даже в ситуации такого выбора большая часть учащихся и взрослых не смогла правильно сориентироваться в задании. Следовательно, можно предположить, что и при целенаправленном поиске определения того или иного понятия лица анализируемой категории будут затрудняться в правильном выборе при наличии нескольких вариантов информации.

В ЭГ1 было дано 50% верных ответов, а в ЭГ2 ответили верно только 40% испытуемых.

На вопрос теста «Чем опасны сайты-подделки?» только 20% учащихся с интеллектуальной недостаточностью ответили правильно, что это кража паролей. 80% участников ЭГ1 дали неверные ответы. Например, Юра И. заявил, что ему всегда надоедает реклама и это вредно. Витя М. из этой же экспериментальной группы выразил мнение, что, попав на такой сайт, потеряешь сразу деньги. В ЭГ2 также только 20% испытуемых дали верный ответ. Так, Валентин М. и Михаил С. утверждают, что на сайтах-подделках может происходить кража паролей.

О том, что такое *спам*, было получено только 25% правильных ответов. 55% анкетированных считают, что так называются попытки мошенников получить чужие личные сведения, и 20% участников экспериментального исследования ответили, что это сообщения, которые в Интернете люди присылают друг другу. Сравнительный анализ ответов по данному вопросу в ЭГ1 и ЭГ2 выявил незначительное преобладание правильных ответов

у взрослых лиц с интеллектуальной недостаточностью: ЭГ1 – 20% учащихся написали правильно; ЭГ2 – 30% испытуемых ответили верно.

На вытекающий из предыдущего диагностический вопрос о том, что относится к спаму, правильно ответило уже 40% испытуемых. Как видно, при наличии направляющих вариантов ответа респонденты лучше ориентировались в данном понятии. При этом 60% учащихся ЭГ1 ответили неверно, а испытуемые ЭГ2 справились с этим вопросом теста на 50%. К типичным неверным рассуждениям можно отнести следующие: Татьяна В.: «Все письма из банка это обман, а как его ... спам»; Гриша П.: «Мама в вайбере пишет, это спам? Ну да, спам».

Объективно трудными для испытуемых были вопросы, связанные со знанием сетевого этикета и цифрового ответа. Следует учитывать, что данные понятия не изучаются в рамках школьной программы. Предварительно было выяснено, что все испытуемые пользуются в той или иной степени Интернетом и/или имеют страницы в социальных сетях, была проведена работа по уточнению смысла понятий «сетевой этикет» и «цифровой портрет». Поэтому качество ответов на следующие два вопроса отражает уровень сформированности указанных понятий в рамках житейского опыта пользователя Интернетом.

Результат анализа ответов на диагностический вопрос о том, что относится к правильному поведению в рамках сетевого этикета, выглядит следующим образом: только 30% испытуемых ответило, что это отказ от общения с неприятным человеком, включение его в «черный список», удаление из «друзей»; 35% предполагает, что это использование чужих фотографий; оставшиеся 35% испытуемых заметили, что разрешается использование чужих материалов без разрешения.

Сравнительный анализ ответов участников экспериментальных групп демонстрирует преобладание правильных ответов у учащихся старших классов вспомогательной школы. Так, на данный вопрос правильно ответили 40% участников ЭГ1 (в ЭГ2 – только 20% верных ответов соответственно).

При выборе ответа на диагностический вопрос «Что такое цифровой портрет?» были получены следующие результаты: 20% испытуемых дали верный ответ, 80% участников констатирующего эксперимента ответили неверно. 30% анкетированных ЭГ1 дали верный ответ. Например, Юра И. и Влада В. написали, что это личные фотографии и видео. Витя М. считает, что свои фотографии и фотографии с родственниками. Аня Р. также утверждает, что это личные фото, видео, информация о родственниках и себе. По 35% учащихся старших классов вспомогательной школы предположили, что это либо портрет на цифровом носителе, либо фото, возраст и номер телефона. В ЭГ2 правильные ответы составили только 20% от общего числа. Типично неверными были такие ответы: портрет на цифровом носителе (50% от общего числа ответов), фото, возраст и номер телефона (30%). Как видно, у большинства лиц с интеллектуальной недостаточностью понятие

«цифровой портрет» ассоциируется с понятием «портрет», что приводит к смешению обозначенных понятий.

На вопрос о том, с кем следует общаться в Интернете, было дано только 35% правильных ответов. 55% лиц с интеллектуальной недостаточностью в качестве объектов для общения, наряду с друзьями, назвали незнакомцев, 10% участников экспериментального исследования затруднились с ответом. Общее количество неверных ответов достигло 65%. В ЭГ1 верные ответы составили 30% от общего количества, 70% – неверные. Например, Вадим М. убежден, что с незнакомцами общаться можно, это «даже интересно». В ЭГ2 были получены следующие результаты: 40% составляют верные ответы, 60% – неверные.

На вопрос «Подтверждая соглашение “вслепую” какой-либо услуги, ты не можешь...» 50% участников констатирующего эксперимента дали правильный ответ. Однако большинство респондентов не смогли качественно объяснить, почему нельзя соглашаться в Интернете на какие-либо услуги за обещаемый выигрыш чего-либо. 50% испытуемых ответили неверно на данный вопрос.

В силу возрастных особенностей хуже с этим вопросом справились учащиеся с интеллектуальной недостаточностью (ЭГ1). Так, только 25% участников названной группы ответили верно и 75% дали неверный ответ. Например, Гена В., участник группы ЭГ1, считает, что, подписавшись на услугу, невозможно оформить платные подписки.

В ЭГ2 65% анкетированных дали правильный ответ, 35% – неверный. Типичным примером неверных ответов можно назвать рассуждение испытуемой Татьяны Ш., которая выражает мнение, что «в Интернете можно на все соглашаться, это не по-настоящему».

Указанные результаты демонстрируют определенную уязвимость лиц с интеллектуальной недостаточностью в ситуациях возможного интернет-мошенничества.

При выборе ответа на вопрос о том, что не относится к персональным данным, 65% участников эксперимента смогли выбрать правильный вариант ответа. Практически идентичными были ответы на этот вопрос у участников обеих экспериментальных групп. Так, 70% испытуемых ЭГ1 ответили верно о том, что номер школы не относится к персональным данным. 30% членов этой группы продемонстрировали неверное представление о персональных данных, ответили, что это список контактов и/или номер телефона. 60% участников ЭГ2 ответили верно о том, что не относится к персональным данным, 40% выбрали неверные варианты ответа. Например, Татьяна Ш. и Анна Р. думают, что «ничего личного нет в номере телефона, его же выдают». Иван Б. и Валентин М. предположили, что к персональным данным не относится список контактов («это же не мои личные контакты, это других людей»).

На диагностический вопрос «Что такое вредоносная программа?» 65% всех испытуемых дали неверный ответ. Одновременно 50% участников



ЭГ1 заявили, что это программа для получения доступа к информации, хранимой на компьютере, что является правильным ответом, и 50% испытуемых данной группы дали неверный ответ – они считают, что это программа, не приносящая пользу (40%), или программа, ухудшающая здоровье (10%).

Испытуемые ЭГ2 ответили следующим образом: 80% респондентов предположили, что это программа, не приносящая пользу, что является неверным ответом, и только 20% лиц с интеллектуальной недостаточностью ответили верно.

На вопрос «Какие программы не являются вредоносными?» большинство респондентов ответили правильно, при наличии вариантов ответа (70% от общего количества участников констатирующего эксперимента), 25% выбрали ответ «незнакомые ссылки», 5% – «спам со скрытой ссылкой». Сравнительный анализ ответов испытуемых ЭГ1 показал следующее: 70% дали ответ «антивирусы», 30% – ответ «незнакомые ссылки».

Очередной диагностический вопрос был направлен на изучение представлений у лиц с интеллектуальной недостаточностью о признаках интернет-зависимости. Общие результаты выглядят так: 30% лиц с интеллектуальной недостаточностью выбрали правильный вариант ответа; 35% респондентов заявили, что признаком интернет-зависимости является наличие личной страницы в социальной сети; 35% испытуемых считают, что просмотр фильмов в Интернете – это признак интернет-зависимости. Таким образом, неверные ответы составили 70% от общего количества.

Рассмотрим результаты практического блока диагностической беседы, который был представлен в виде 7 практических заданий, направленных на изучение представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью о правилах безопасного поведения в Интернете.

Первое тестовое задание-практикум ставило целью определение знания правил поведения при просьбе кого-либо перевести деньги под предлогом получения приза (один из распространенных вариантов интернет-мошенничества). 70% лиц с интеллектуальной недостаточностью решили данную диагностическую задачу верно. Однако 30% респондентов не смогли выполнить это практическое задание. Так, Валентин М. сказал, что хочет такой приз и деньги переведет; Татьяна В. предположила, что ей очень повезло и «надо пользоваться моментом, деньги переведу», Гриша П. заметил, что «выигрыш – это хорошо, надо брать».

Среди правильно ответивших испытуемых большинство не смогли объяснить свой ответ. Например, Вадим М. сказал, что не будет переводить деньги, потому что не знает, как это делается; Анна Р. предположила, что переводить деньги нельзя, потому что лучше отдавать деньги в руки; Витя М. признался, что не будет переводить деньги сам, а попросит кого-нибудь, кто это умеет делать. Следовательно, ответы таких респондентов к правильным можно отнести только условно.

Второе диагностическое задание практического блока было направлено на изучение сформированности представлений у лиц с интеллектуальной недостаточностью о правилах покупки товаров в интернет-магазине. Так, необходимо было выявить, можно ли вносить предоплату на счет мобильного телефона или электронный кошелек за товар по привлекательно низкой цене.

В ЭГ1 только 20% испытуемых смогли правильно определить стратегию поведения в подобной ситуации и правильно объяснить свой вариант ответа. Например, Леша Х. сказал, что «такие магазины часто обманывают, лучше пойду в обычный»; Настя К. предположила, что перевод предоплаты на счет мобильного телефона – обман, «а как чек дадут, он же нужен». 80% участников ЭГ1 дали неверный вариант ответа, продемонстрировав незнание данного способа интернет-мошенничества. Вадим М. так аргументировал свой ответ: «Конечно куплю, раз дешево»; Алина Б. заявила: «Какая разница, куда деньги платить».

В ЭГ2 количество правильных и неправильных ответов распределилось поровну (50%). К типичным объяснениям неверного ответа можно отнести следующие примеры: Валентин М.: «Такую выгодную покупку надо брать»; Илья М.: «Если пишут в Интернете, значит все правда, можно деньги переводить»; Маргарита О.: «А как по-другому тут купить, надо платить».

Проанализировав результаты выполнения данного практического задания, мы видим, что для учащихся вспомогательных школ в большей степени характерна подверженность к выполнению предполагаемых финансовых операций в сети Интернет, чем взрослым с интеллектуальной недостаточностью. К объективным причинам подобной ситуации можно отнести отсутствие опыта самостоятельного совершения покупок.

При выполнении третьего диагностического практического задания респонденты продемонстрировали достаточно сформированные представления о таком варианте интернет-мошенничества, как похищение пароля от банковской карты. 70% испытуемых экспериментальных групп правильно предположили, что не будут отправлять смс для разблокировки карты. Однако при объяснении своего ответа часть анкетированных продемонстрировала случайность правильного выбора. Валентин М. сказал, что не будет разблокировать карту, «потому что его карта не бывает заблокированной», Анна Р. предположила, что «смс не надо отправлять, лучше на этот номер позвонить», Илья М. аргументировал свой ответ: «Я не буду ничего отсылать, потому что не умею».

30% участников констатирующего эксперимента не смогли правильно решить данное практическое задание, посчитав, что обязательно надо разблокировать карту через предложенную отправку смс. Следует учитывать, что у учащихся вспомогательной школы нет практического опыта использования банковской карты, как и у многих взрослых с интеллектуальной недостаточностью.

Четвертое задание предполагало изучение представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью о возможности совершения покупки в социальных сетях с использованием оплаты через электронный кошелек. Достаточно очевидным было получение результатов, приближенных к данным, полученным в диагностическом задании № 2. Так, в ЭГ1 только 25% испытуемых смогли правильно описать стратегию поведения в указанной ситуации и достаточно правильно объяснить свой вариант ответа, в том числе обратив внимание на то, что интернет-магазин и социальные сети – это не аналогичные понятия. Например, Леша Х. признался, что «это же не магазин, не буду покупать»; Ангелина Ш. предположила, что перевод предоплаты на электронный кошелек – обман. 75% участников ЭГ1 дали неверный вариант ответа, продемонстрировав незнание подобного способа интернет-мошенничества. Так, Антон О. аргументировал свой ответ: «Тут же сказано – дешевле. Значит, куплю»; Егор В. заявил: «Надо платить и купишь».

В ЭГ2 количество правильных и неправильных ответов распределилось поровну (50%). К типичным объяснениям неверного ответа можно отнести следующие примеры: Валентин М.: «Если дешево – всегда покупай»; Сергей П.: «Какая разница, где купить. Я куплю»; Галина Ж.: «Я люблю новые покупки, надо – куплю».

Пятое диагностическое задание практического блока ставило целью изучение сформированности представлений участников констатирующего эксперимента о правилах скачивания чего-либо по предлагаемым незнакомцами ссылкам. 55% лиц с интеллектуальной недостаточностью предположили, что такие действия неразумны и лучше не подвергать свой компьютер опасности (практически всем испытуемым была оказана направляющая и организационная помощь при выполнении данного задания). 45% участников допустили ошибки в выборе стратегии поведения в подобной ситуации.

80% испытуемых ЭГ1 уверены, что не нужно переходить по присланным ссылкам, 20% не смогли правильно решить данное практическое задание даже после дополнительных объяснений экспериментатора. Учащиеся вспомогательной школы достаточно хорошо ориентируются в этом способе интернет-мошенничества по сравнению со взрослыми рассматриваемой категории.

Противоположной была ситуация в ЭГ2: 70% участников данной группы решили, что переход по таким ссылкам безопасен и поэтому возможен. Например, Анна Р. сказала, что любит получать открытки, поэтому «перейду, что тут думать», Ирина Л. аргументировала свой вариант ответа так: «От перехода по ссылке что плохого может случиться – ничего».

Шестое диагностическое задание предполагало изучение знания лицами с интеллектуальной недостаточностью правил безопасного поведения в социальных сетях.

Только 40% испытуемых обеих экспериментальных групп правильно объяснили, почему нельзя размещать о себе информацию в социальной

сети, 60% участников констатирующего эксперимента продемонстрировали неверные представления о правилах безопасного поведения в Интернете и допустили ошибки различного типа. В ЭГ1 50% составили верные ответы. В ЭГ2 решение данной практической ситуации вызвало значительные затруднения. Так, верные ответы были получены только в 30% случаев. Например, Валентин М. при объяснении своего ответа поделился: «Я же о себе пишу, почему нельзя – можно». Артем К. отметил, что адрес и номер телефона можно указывать, а где работают родители – нет. Михаил С. предположил, что «главное не писать про свои деньги, а остальное – можно».

При решении анкетированными последней практической задачи были получены следующие данные. В ЭГ1 80% учащихся с интеллектуальной недостаточностью неверно определили возможную стратегию поведения при переписке с незнакомым сверстником. Так, Миша Ш. признался, что ответил бы на такое сообщение и номер телефона написал бы; Полина С. считает, что «дружить – это хорошо, буду дружить», Артем К. предположил, что «с детьми всегда можно списываться». Только 20% участников ЭГ1 назвали правильный вариант стратегии поведения в обозначенной ситуации и смогли его правильно объяснить (например, «я ее не знаю», «нельзя писать тому, кого не знаешь»).

Более безопасное поведение в предложенной ситуации продемонстрировали взрослые с интеллектуальной недостаточностью. Так, 35% участники ЭГ2 отказались бы от переписки с незнакомцем. В 65% случаев испытуемые данной экспериментальной группы сообщили бы свой номер телефона для продолжения знакомства. Например, Михаил С. так объяснил свой ответ: «Весело знакомиться и звонить»; Татьяна Ш.: «Надо перезваниваться, это будет подруга».

К характерным особенностям знания основ безопасного поведения в Интернете и сформированности умений решения практических задач в области интернет-мошенничества лиц данной категории можно отнести: недостаточную сформированность понятий: «сайт», «вредоносная программа», «спам», «сетевой этикет», «ссылка»; низкое качество дифференциации и сформированности представлений о правилах безопасного поведения в Интернете; низкий уровень сформированности знаний о вариантах интернет-мошенничества; трудности при определении стратегии безопасного поведения в потенциально опасной ситуации, связанной с использованием Интернета, сложности выявления таких ситуаций, восприятие их как безопасных; недостаточный уровень сформированности представлений об интернет-зависимости; существенные трудности решения бытовых задач, связанных с информационной грамотностью и пониманием вариантов интернет-мошенничества.

Следовательно, существует объективная необходимость проведения коррекционно-развивающей работы с лицами с интеллектуальной недостаточностью по формированию у них основ информационной культуры в рамках специально организованной учебной деятельности, внеурочной или благотворительной деятельности, в том числе в реальных жизненных ситуациях.

По итогам теоретического анализа современных психолого-педагогических исследований и подходов к формированию информационной культуры, а также результатов констатирующего эксперимента нами была составлена программа объединения по интересам «Безопасность в Интернете» для лиц с интеллектуальной недостаточностью по формированию у них основ информационной культуры.

### **Программа объединения по интересам (кружка) «Безопасность в Интернете»**

#### *Пояснительная записка*

Каждый по-своему осваивает социальное окружение, воспринимает его, реагирует, вступает в контакт, взаимодействует с ним. Степень влияния среды на каждом человеке определяется характером его взаимодействия, реагирования на окружающий мир, его индивидуальной активностью.

Интеллектуальные нарушения затрудняют ориентирование человека в окружающем мире, осложняют его адаптацию и интеграцию в социуме. Выработка собственных механизмов ориентирования и функционирования в окружающем мире у лиц с интеллектуальной недостаточностью крайне затруднена, имеет свои специфические особенности и требует создания определенных условий для формирования этих механизмов.

Интеграция лиц с интеллектуальной недостаточностью в общество бывает затруднена из-за сужения возможности участвовать в социальной жизни. При реализации принципа социально-адаптирующей направленности образования перед педагогами стоит задача преодоления или уменьшения «социального выпадения» лиц с интеллектуальной недостаточностью.

Программа объединения по интересам (кружка) «Безопасность в Интернете» ориентирована на формирование у лиц с интеллектуальной недостаточностью практических умений в сфере информационной грамотности, применение полученных знаний в различных жизненных ситуациях. Для достижения этих задач планируется использовать как традиционные, так и инновационные технологии, формы и методы обучения.

Целью программы объединения по интересам (кружка) «Безопасность в Интернете» является формирование у обучающихся специальных компетенций в области информационной культуры, воспитание ответственности и нравственного поведения в сети Интернет.

#### *Актуальность программы*

Актуальность программы продиктована развитием информационного общества и появлением широкого спектра новых сложных вариантов взаимодействия с окружающими через сеть Интернет, которые ставят перед лицами с интеллектуальной недостаточностью задачи, к решению которых они часто бывают не готовы.

Существует ряд аспектов при работе с компьютером, в частности, с сетью Интернет, негативно влияющих на физическое, моральное, духовное здоровье подрастающего поколения, порождающих проблемы в поведении у психически неустойчивых школьников, представляющих для детей угрозу. Бесконтрольный доступ к Интернету может привести к: интернет-зависимости; знакомству с человеком с недобрыми намерениями; заражению вредоносными программами при скачивании файлов; неправильному формированию нравственных ценностей; нарушению нормального развития ребенка.

Медиаграмотность определяется в международном праве как грамотное использование детьми и их преподавателями инструментов, обеспечивающих доступ к информации, развитие критического анализа содержания информации и привитие коммуникативных навыков, содействие профессиональной подготовке детей и их педагогов в целях позитивного и ответственного применения ими информационных и коммуникационных технологий и услуг.

Развитие и обеспечение информационной грамотности признано эффективной мерой противодействия посягательствам на детей с использованием сети Интернет (Рекомендация Rec (2006) Комитета министров государствам-членам Совета Европы по расширению возможностей детей в новой информационно-коммуникационной среде от 27.09.2006).

Обеспечение государством информационной безопасности детей, защита их физического, умственного и нравственного развития во всех аудиовизуальных медиауслугах и электронных СМИ – требование международного права (Рекомендации Европейского парламента и Совета ЕС от 20.12.2006 о защите несовершеннолетних и человеческого достоинства в Интернете, Решение Европейского парламента и Совета № 276/1999/ЕС о принятии долгосрочного плана действий Сообщества по содействию безопасному использованию Интернета посредством борьбы с незаконным и вредоносным содержанием в рамках глобальных сетей).

Информационная безопасность детей – это состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией, в том числе распространяемой в сети Интернет, вреда их здоровью, физическому, психическому, духовному и нравственному развитию.

### *Планируемые результаты*

Личностными результатами изучения программы объединения по интересам (кружка) «Безопасность в Интернете» являются: осознание себя как члена семьи, общества и государства; сознательное и бережное отношение к вопросам собственной информационной безопасности; овладение необходимыми навыками адаптации в мире отношений в сети Интернет; развитие самостоятельности и осознание личной ответственности за свои поступки.

Предметными результатами изучения программы объединения по интересам (кружка) «Безопасность в Интернете» выступают: понимание и правильное использование соответствующих терминов; повышение уровня знаний

правил безопасного пользования Интернетом и культуры поведения в социальных сетях; формирование навыков правильной организации собственного информационного пространства; формирование умения безопасно работать с информацией, анализировать и обобщать полученную информацию.

Метапредметными результатами изучения программы объединения по интересам (кружка) «Безопасность в Интернете» являются: развитие основ компьютерной грамотности и информационной культуры личности в использовании информационных и коммуникационных технологий; развитие умения анализировать и систематизировать имеющуюся информацию; развитие познавательной активности в безопасном применении информационных и коммуникационных технологий.

### Содержание программы

№	Сроки проведения	Тема
1	Сентябрь	Что я знаю про Интернет?
		Компьютер и здоровье человека
2	Октябрь	Признаки компьютерной и игровой зависимости
		Безопасность при работе в Интернете
3	Ноябрь	О личной безопасности в Интернете
		Цифровой портрет
4	Декабрь	Сетевой этикет
		Правила безопасного поведения в Интернете
5	Январь	Социальные сети
		Моя страничка в социальной сети и ее безопасность
6	Февраль	Дружба в Интернете. Правила и этикет
		Переписка и обмен информацией в Интернете
7	Март	Интернет как источник опасности
		Виды мошенничества в Интернете
8	Апрель	Вредоносные программы
		Кибербуллинг или виртуальное издевательство
9	Май	Покупки онлайн
		Доверяй, но проверяй

Каждое занятие кружка строится по следующему примерному плану:

1. Организационная часть. Обсуждение домашнего задания.
2. Информационная часть.
3. Практическая часть.
4. Закрепление знаний и умений в схожих и новых условиях.
5. Заключительная часть. Домашнее задание.

При проведении занятий кружка педагог должен ориентироваться на актуальный уровень сформированности конкретных знаний и умений учащихся в области безопасного поведения в Интернете. В качестве дополнительного методического сопровождения нами разработаны 17 мультимедийных презентаций различного уровня сложности по формированию знаний о правилах безопасности в Интернете. Кроме информационной части

данные презентации содержат контрольный компонент (тестовые вопросы и практические задания).

*Рекомендуемая литература и интернет-источники:*

1. Барахсанова, Е.А. Интернет-предпочтения как фактор формирования социальных ценностей молодежи / Е.А. Барахсанова, А.Ю. Белолюбская // Электронное обучение в вузе и школе: материалы сетевой междунар. науч.-практ. конф. / Центр научно-информационных технологий «Астерион». – СПб., 2015. – С. 294–295.
2. Безопасность детей в Интернете. Nachalka.com 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nachalka.com/bezopasnost>. – Дата доступа: 13.09.2021.
3. Безопасность детей в Интернете. Рекомендации Microsoft [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/560/36560/files/ifap07.pdf>. – Дата доступа: 28.08.2021.
4. Галатенко, В.А. Основы информационной безопасности: учеб. пособие / В.А. Галатенко. – 4-е изд. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2012. – 205 с.
5. Детские браузеры – защита ребенка от угроз Интернета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.3dnews.ru/software/detskie\\_brauzeri/](http://www.3dnews.ru/software/detskie_brauzeri/). – Дата доступа: 19.10.2021.
6. Дубинина, Т.М. Дети в Интернете / Т.М. Дубинина // ИКТ в образовании. – 2008. – № 14. – С. 4–5.
7. Евтеев, Л. Безопасность ребенка в Интернете. Инновационная образовательная сеть «Эврика» [Электронный ресурс] / Л. Евтеев. – Пермь, 2009. – Режим доступа: <http://www.diaghilev.perm.ru/class/sobr4-2.htm>. – Дата доступа: 30.06.2021.
8. Каждый второй ребенок в Интернете в группе риска [Электронный ресурс] // Коммерсант Огонек. – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/3226858>. – Дата доступа: 07.05.2021.
9. Лопатин, Д.В. Анализ информационно-коммуникационных угроз для пользователей / Д.В. Лопатин [и др.] // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер.: Естественные и технические науки. – 2012. – Т. 17, вып. 5. – С. 1420–1423.
10. Марухленко, А.Л. Безопасность информационных систем: учеб. пособие / А.Л. Марухленко, М.О. Таныгин, М.А. Ефремов, А.Г. Спеваков. – Курск: Университетская книга, 2019. – 209 с.
11. Программы контроля, родительский контроль [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nicekit.ru/parental-control/time-boss.php>. – Дата доступа: 22.09.2021.
12. Прохода, А.Н. Обеспечение интернет-безопасности. Практикум: учеб. пособие для вузов / А.Н. Прохода. – М.: Горячая линия-Телеком, 2007. – 180 с.



13. Сделаем Интернет безопаснее вместе [Электронный ресурс] // Фонд развития Интернета. – Режим доступа: <http://detionline.com/research/digliteracy/results>. – Дата доступа: 10.10.2021.

14. Скобина, Е.А. Проблемы защиты детей в интернет-пространстве / Е.А. Скобина, Е.С. Бурдинская // Актуальные вопросы юридических наук: материалы IV Междунар. науч. конф., Чита, апр. 2018 г. – Чита, 2018. – С. 58–62.

15. Солдатова, Г.В. Интернет: возможности, компетенции, безопасность: метод. пособие для работников системы общего образования / Г.В. Солдатова [и др.]. – М.: Google, 2013. – 165 с.

16. Спеваков, А.Г. Информационная безопасность: учеб. пособие / А.Г. Спеваков, М.О. Таныгин, В.С. Панищев. – Курск: Юго-Западный гос. ун-т, 2017. – 195 с.

17. Тест Кимбирли-Янг на интернет-зависимость. – Режим доступа: <http://www.psyline.ru/inzav.htm>. – Дата доступа: 15.10.2021.

18. Фесюкова, Л.Б. Правила безопасности для детей / Л.Б. Фесюкова. – Киев: Ранок; М.: Сфера, 2017. – 928 с.

19. Цифровая компетентность 2013 [Электронный ресурс] // Фонд развития Интернета. – Режим доступа: <http://detionline.com/research/digliteracy/results>. – Дата доступа: 12.04.2021.

20. Чельшева, И.В. Кибербезопасность школьников в интернет-пространстве и проблемы семейного медиаобразования [Электронный ресурс] / И.В. Чельшева // CredeExperto: транспорт, общество, образование, язык. – 2016. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbezopasnost-shkolnikov-v-internet-prostranstve-i-problemy-semeynogo-mediaobrazovaniya>. – Дата доступа: 13.04.2021.

### *Мультфильмы о правилах безопасности в сети Интернет*

Название мультфильма	Ссылка
Белые овцы	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=MtoFtrgO4VQ">https://www.youtube.com/watch?v=MtoFtrgO4VQ</a>
Тайный друг	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=pEN0U8VhGTs">https://www.youtube.com/watch?v=pEN0U8VhGTs</a>
Не танцуй с волком	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=33_NpShyx6s">https://www.youtube.com/watch?v=33_NpShyx6s</a>
Девяносто девять	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=dIeCaAAVNoU">https://www.youtube.com/watch?v=dIeCaAAVNoU</a>
Невоспитанный	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Iv1H--114IE">https://www.youtube.com/watch?v=Iv1H--114IE</a>
Болтун	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=WdqplwEx4IQ">https://www.youtube.com/watch?v=WdqplwEx4IQ</a>
Королева красоты	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=yswLikg7fVY">https://www.youtube.com/watch?v=yswLikg7fVY</a>
Карнавальным костюм	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=MTst373Cof0">https://www.youtube.com/watch?v=MTst373Cof0</a>
Бал-маскарад	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=nFuqdw2CeZM">https://www.youtube.com/watch?v=nFuqdw2CeZM</a>
Тысяча друзей	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=2Re7ErX9Ay8">https://www.youtube.com/watch?v=2Re7ErX9Ay8</a>
Чужой телефон	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=61JM70IQkgo">https://www.youtube.com/watch?v=61JM70IQkgo</a>
Фейерверк	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ENFXBamRS44">https://www.youtube.com/watch?v=ENFXBamRS44</a>
Руки вверх	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=_T2bBwxmiD4">https://www.youtube.com/watch?v=_T2bBwxmiD4</a>

В глупом положении	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=HJ9vDPICR6g">https://www.youtube.com/watch?v=HJ9vDPICR6g</a>
Корзина покупок	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=5rySEnkazfA">https://www.youtube.com/watch?v=5rySEnkazfA</a>
Игра в снежки	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=NquPLVQAwdS">https://www.youtube.com/watch?v=NquPLVQAwdS</a>
Телефономания	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=eDVqyEX-r2c">https://www.youtube.com/watch?v=eDVqyEX-r2c</a>
Затуманенные головы	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=VV-QPCf8Ojs">https://www.youtube.com/watch?v=VV-QPCf8Ojs</a>
Советы детям по безопасности в Интернете	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=cihSBZ9Xobg">https://www.youtube.com/watch?v=cihSBZ9Xobg</a>
Фикси-советы – осторожней в Интернете	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=B00fMGjOQSE">https://www.youtube.com/watch?v=B00fMGjOQSE</a>
Безопасность школьников в сети Интернет	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=9OVdJydDMbg">https://www.youtube.com/watch?v=9OVdJydDMbg</a>

Формирование основ информационной культуры у лиц с интеллектуальной недостаточностью на занятиях объединения по интересам «Безопасность в Интернете» является одним из средств развития их жизненных компетенций, что, в свою очередь, способствует преодолению социальной эксклюзии, их социализации и интеграции в общество.

## **РАЗВИТИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Проблема формирования социальных представлений в специальной педагогике рассматривается многовекторно. В научной литературе исследуются вопросы формирования у детей с интеллектуальной недостаточностью социально-бытовой ориентировки, культурно-гигиенических, социально-коммуникативных умений и навыков поведения в повседневной жизни, в процессе социализации и социальной адаптации в окружающем мире (Л.И. Аксенова, И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, О.П. Гаврилушкина, Е.А. Екжанова, Ю.Н. Кислякова, О.И. Кукушкина, Е.Т. Логинова, Е.В. Локтева, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева, А.М. Щербакова и др.).

Одним из аспектов работы по формированию социальных представлений у школьников, в том числе с особенностями психофизического развития, является обучение их безопасной жизнедеятельности: способам и средствам сохранения здоровья, знаниям правил дорожного движения и стремлению их выполнять, пожарной, экологической, правовой, духовно-нравственной безопасности, навыкам поведения и реагирования в потенциально опасных, экстремальных ситуациях, в процессе различного рода

общения и взаимодействия в социуме (Л.Б. Баряева, Н.Ю. Гомзякова, Н.В. Москаленко, Ю.Л. Науменко, И.М. Новикова, С.Н. Фалько, Г.В. Чиркина, Л.М. Шипицына, Н.Н. Яковлева и др.).

Жизнедеятельность человека неразрывно связана с окружающей его средой обитания, которая в свою очередь наполнена большим количеством опасностей. Проблема безопасности жизнедеятельности признается во всем мире, и считается одной из наиболее актуальных проблем, требующих решения. Каждый человек (и взрослый, и ребенок) в любой момент может оказаться в чрезвычайной ситуации, столкнуться с опасностью. Техногенные и экологические катастрофы, террористические акты, военные конфликты, рост преступности, социальная и экономическая нестабильность особенно остро сказываются на детях [5].

Социально-бытовая адаптация и ориентация детей с интеллектуальной недостаточностью существенно затруднены в силу ограничений, наложенных дефектом – нарушением познавательной деятельности. В отличие от детей в норме, у которых социальное развитие происходит произвольно и спонтанно, дети с особенностями психофизического развития не в состоянии самостоятельно освоить образцы решения социальных и бытовых задач. Личность ребенка формируется только при условии целенаправленного обучения и воспитания.

Такие особенности ребенка с интеллектуальной недостаточностью, как доверчивость, внушаемость, открытость в общении, обуславливают поведение в опасной ситуации и способствуют его наибольшей уязвимости, поэтому то, что для взрослого не является проблемной ситуацией, для ребенка может стать таковой, так как ребенок по своим физиологическим особенностям не может самостоятельно определить всю меру опасности. Специалистами разных научных направлений отмечается, что формирование ответственного отношения человека к своей безопасности должно проходить на всех этапах его жизни, а начинать ее необходимо с дошкольного возраста. Процесс формирования основ безопасности жизнедеятельности предполагает реализацию следующего механизма, включающего рациональный, эмоциональный и поведенческо-деятельностный компоненты.

Говоря о компонентах названного механизма, необходимо отметить то, что первый, рациональный компонент предполагает сферу сознания личности, так как отношение к объектам окружающего мира начинается с понятий и представлений о вещах, явлениях, событиях, ценностях. Второй, эмоциональный компонент подразумевает восприятие любого знания, действия и поступка сквозь призму эмоционального строя личности, чувств, вызываемых явлениями окружающего мира. Третий, поведенческо-деятельностный компонент предполагает то, что знания о мире, их эмоциональная оценка неизменно приводят к определенному типу действий и поступков (сознательных, осознанных действий) [6].

Успешность приобщения ребенка к условиям современной жизни тем лучше, чем выше уровень сформированности знаний, ребенок легче тогда приобщается, находит свою «нишу» в обществе, чувствует собственную значимость. Важным условием считается осознанность обучения, стремление к тому, чтобы усвоение знаний не носило характера механического заучивания или тренировок. Залогом эффективности формирования прочных системных знаний, умений и навыков является межпредметная связь, то есть работа над одной и той же темой, усвоение которой происходит параллельно на нескольких предметах. Итог коррекционно-развивающей работы – практические умения. Осуществление целенаправленных движений для решения социально-бытовых задач понимается нами как условие сформированности социально-бытовых навыков. Постепенно социально-бытовое умение достигается посредством движений, выполняемых с целью удовлетворения бытовых потребностей, и навыков пользования определенными инструментами.

По мнению Б.И. Пинского, различия между навыками и умениями заключаются в следующем: умения в какой-то мере связаны с затруднениями поиска правильных и рациональных решений поставленных задач, а навыки вырабатываются в результате упражнения и зависят от степени автоматизированности. В свою очередь Г.М. Дульнев подчеркивает, что в коррекции недостатков у детей с интеллектуальной недостаточностью ведущая роль должна отводиться обучению. В процессе сопоставления точек зрения различных авторов на данный вопрос становится очевидным, что при формировании у детей с интеллектуальной недостаточностью умений и навыков необходимо специальное, личностно ориентированное обучение.

При подготовке детей с интеллектуальной недостаточностью к самостоятельной жизни учитывается опыт работы вспомогательных школ, который в достаточной степени показывает, что социально-бытовая ориентировка является той сферой, где возможна высокая успешность, при соблюдении ряда условий: целенаправленной педагогической работы в этом направлении (восприятие сведений – формирование действий – закрепление – применение на практике); достижения каждым ребенком максимально возможного для него уровня социально-бытовой умелости; четкости планирования работы педагогом, выбора методов, приемов с учетом развития и индивидуальных способностей учащихся, то есть осуществления дифференцированного и индивидуального подхода к воспитанникам; целенаправленного контроля за динамикой усвоения детьми социально-бытовых знаний, умений и навыков; обеспечения понимания учебного материала, его осмысления; коррекции и компенсации недостатков развития ребенка; взаимодействия учителя и воспитателя: согласованности их действий.

В результате такого включения в образовательное пространство учреждений специального образования обеспечиваются целостность, системность и последовательность процесса социально-бытовой подготовки учащихся.

Формирование и развитие социально-бытовых навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью – очень сложный, комплексный и планомерный процесс, значительно отличающийся от программы общеобразовательных учреждений для детей с нормальным интеллектуальным развитием. Формирование социально-бытовых навыков включает в себя совокупность специфических компетенций, которое общество рассматривает как обязательные. К социально-бытовым навыкам относят как навыки социального характера – самообслуживания, культурно-гигиенические, так и навыки бытового характера: умение одеваться, убирать за собой и другие.

Решение проблем формирования и развития социально-бытовых навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью напрямую зависит от развития психических процессов, моторики, двигательной активности. Для организации коррекционно-развивающего процесса необходимо обозначить проблемные зоны развития.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью формирует и развивает социально-бытовые навыки, которые в последующем становятся важными для выполнения конкретных социальных функций учащихся данной категории. Развитие социальных навыков поэтому напрямую связано с социальной реабилитацией и интеграцией детей с интеллектуальной недостаточностью в повседневную жизнь.

В теории и психолого-педагогической практике коррекционной педагогики не существует универсальных методов исследования уровня сформированности различных социально-бытовых навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью. Критерии определения степени их развития у таких детей очень гибкие и зависят не только от возраста ребенка, но и от структуры дефекта.

Для диагностики сформированности уровня социально-бытовых навыков применяется методика Л.М. Шипицыной, с помощью которой выявляется состояние социально-бытовых навыков и эмоционально-поведенческих реакций непосредственно при обследовании самих детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности. Методика включает в себя специальную схему обследования, состоящую из беседы и наблюдения.

Для более подробного исследования социально-бытовых навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью, как правило, используется методика Г.Г. Зак и В.В. Коркунова. Данная методика направлена на изучение социально-бытовых навыков, знаний детей о себе и о предметах окружающего мира, а также изучение мелкой моторики рук. Поскольку формирование каждого навыка сопряжено со включением ребенка в определенную жизненную ситуацию, с неизбежностью овладения предметными действиями, с необходимым для их осуществления уровнем развития двигательной сферы (мелкой моторики).

Деятельность по формированию и коррекции социально-бытовых навыков у детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности основана на специальных психолого-педагогических методах, в число которых входят систематические практико-игровые упражнения по методу Т.И. Пороцкой, беседы, сюжетно-ролевые игры, ситуативно-наглядные упражнения по методу Л.П. Уфимцевой, дидактические игры, предметно-практические занятия, моделирование ситуаций по методу Н.С. Холодовой, игровой метод с использованием бумажной куклы по методу В.В. Бобровой, коррекционно-развивающие занятия и тренинги по методу Т.П. Мадеевой, метод агротерапии Т.К. Балдуновой. В условиях вспомогательной школы применяются наглядные и трудовые методы обучения социально-бытовым навыкам, методы игры, сравнения с использованием соревновательных элементов. Для развития социально-бытовых навыков при воспитании и обучении детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях надомного обучения или вспомогательных школ находит применение программа, разработанная Л.П. Уфимцевой и Л.М. Сафоновой. Данная методика обучения рекомендуется для детей с высокой и умеренной степенью интеллектуальной недостаточности, имеющих низкий или средний уровень развития социально-бытовых навыков, ранее не обучаемых и слабо приспособленных к деятельности в быту и посильному домашнему труду.

Для формирования и развития социально-бытовых навыков у детей среднего и старшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью в методике Н.С. Холодовой используются предметно-практические занятия, экскурсии, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, беседы, моделирование реальных ситуаций, произведения художественной литературы. Разработанная Т.П. Мадеевой программа направлена на обучение учащихся социально-бытовым навыкам по следующим разделам: безопасность жизнедеятельности, жилые помещения, культура поведения и общения, одежда и обувь, ориентирование в окружающем мире, отдых и досуг (я и мое свободное время), охрана здоровья и физическое развитие, питание, природа.

Общеприняты следующие формы организации работы по формированию социально-бытовых навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью: коррекционно-развивающие занятия, практические занятия, беседы, тренинги, прогулки, походы, дидактические, имитирующие и сюжетные игры, экскурсии, наблюдения, чтение книг, просмотр кино- и видеоматериалов, общение со сверстниками и участие в конкурсах.

Среди методов образовательного процесса ведущее место занимают практические и наглядные методы воспитания, такие как объяснительно-иллюстративные (беседа, рассказ, работа с таблицами, тематическими картинками, опорными таблицами, схемами, шаблонами, буклетами), репродуктивные (работа по образцам), частично-поисковые (разгадывание ребусов, кроссвордов, загадок, использование развивающих игр); предметно-практические методы.

Система специальных коррекционно-развивающих методов: убеждения (словесное разъяснение, убеждение, требование); организации деятельности (упражнение, показ, подражание, поручение); стимулирования поведения (похвала, поощрение, взаимооценки).

А.Д. Насибуллина предлагает при развитии навыков социально-бытовой ориентации детей с интеллектуальной недостаточностью, воспитывающихся родителями, а не в школах-интернатах, побуждать родителей принимать активное участие в мотивации обучения ребенка и совершенствовании его познавательной сферы.

Со стороны родителей формирование социально-бытовых навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью реализуется повседневно посредством мотивации ребенка на овладение новыми действиями, даже элементарного характера, созданием ситуации успеха, повышением познавательного интереса ребенка. Семья в данном случае выступает примером для подражания, эталоном поведения. Немаловажно родителям, близким родственникам часто беседовать с ребенком, так как коммуникативные умения способствуют успешному выработыванию социальных умений. Задача близкого окружения показывать положительный пример поведения и привлекать ребенка к помощи по дому, побуждать к трудовой деятельности, демонстрировать наглядные примеры при закреплении социально-бытовых навыков.

В познавательной деятельности коррекция направлена на развитие умений выделять главное в получаемой информации, анализировать, сравнивать, обобщать, связывать новый материал с ранее усвоенным. Главная коррекционная задача – формирование общетрудовых интеллектуальных умений: умения ориентироваться в условиях предстоящей деятельности, анализировать ее, планировать необходимые действия, осуществлять самоконтроль.

Деятельность нужно положительно мотивировать, подросток должен испытывать чувство удовлетворения при ее совершении. Это обеспечивается формированием у него отношения к этой деятельности (трудовым процессам, поведению, общению) как к важной в его жизни, личностно значимой для него (для его здоровья, внешнего вида, настроения и т.д.) и, следовательно, необходимой для исполнения. При формировании положительного отношения к определенному виду деятельности рекомендуется эмоционально, контрастно выражать свое отношение к разным поступкам, поведению и взаимоотношениям людей, к разным по внешнему виду вещам (положительное, радостное – к чистым, опрятным и негативное, нетерпимое – к грязным, неухоженным).

Отношение к деятельности во многом зависит от того, достигает ли подросток успеха в этой деятельности, находится ли при ее выполнении в ситуации успеха, чувствует ли себя «умелым». Поэтому формируемые у ребенка знания, умения и навыки должны быть ему доступны.

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

В процессе специальных коррекционных занятий по социально-бытовой ориентировке дети с интеллектуальной недостаточностью получают знания о разнообразных сферах жизни и деятельности человека, приобретают практические умения, позволяющие им успешно адаптироваться в социальной среде. Только комплексная работа педагогического коллектива в содружестве с семьей помогает достичь положительных результатов в работе по формированию социально-бытовых навыков у учащихся с нарушением интеллекта.

Таким образом, формирование социально-бытовой компетенции осуществляется в три этапа, различных по содержанию, методам и формам работы. Методический инструментарий включает: различные виды помощи (совместные действия взрослого и ребенка, действия по подражанию, образцу, инструкции), методы организации учебно-познавательной деятельности (наглядные, словесные, практические; информационно-рецептивный, репродуктивный, частично-поисковый, проблемно-ситуативный и др.), а также методы поддержания интереса и стимулирования деятельности (ситуации занимательности, сюрпризности, неожиданности). На первом этапе (мотивационно-ориентировочном) обеспечивается устойчивый познавательный интерес к социальному и предметному мирам, их многообразию, активизируется перцептивная деятельность детей, ориентированная на выделение свойств и качеств предметов. На втором этапе (формирующем) осуществляются уточнение, расширение, обобщение и систематизация усвоенного детьми опыта на основе выделения существенных признаков реальных жизненно значимых предметов, установления наглядно воспринимаемых причинно-следственных связей.

Внедрение же компьютерных технологий создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса. Они позволяют широко использовать на практике психолого-педагогические разработки, обеспечивающие переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания. Компьютерные технологии способствуют раскрытию, сохранению и развитию личностных качеств обучаемых.

Вопрос эффективности применения компьютера в специальном коррекционном обучении был поднят еще в 1992 году лабораторией компьютерных технологий обучения детей Института коррекционной педагогики РАО. В статье «Организация использования компьютерной техники в специальной школе» О.И. Кукушкина дает рекомендации по внедрению компьютера в коррекционное обучение детей с нарушением интеллекта: «...дефектологический смысл применения компьютерных технологий состоит, прежде



всего, в перспективе реализации индивидуального коррекционного обучения в условиях класса, обеспечения каждому ребенку адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний, предоставления возможности самостоятельной продуктивной деятельности, обеспеченной градуированной системой помощи». Именно поэтому наибольшую ценность и значимость компьютер приобретает как средство обучения, а не предмет изучения.

В качестве рабочего инструмента компьютер применяется уже давно и признан обществом как необходимость. В сфере образования компьютер завоевывает прочные позиции. Идея использовать компьютеры в обучении детей принадлежит профессору Сеймуру Пейперту. Работая с Ж. Пиаже, С. Пейперт (60-е годы прошлого столетия) пришел к выводу, что ребенок развивается, если имеет условия для креативной деятельности в соответствующей среде. Для развития абстрактного мышления необходима среда, позволяющая активно создавать продукт посредством использования и освоения новых абстрактных понятий. Подобной средой может оказаться компьютер.

Приобщение к информационной культуре – это не только овладение компьютерной грамотностью, но и приобретение этической, эстетической и интеллектуальной чуткости.

Применение компьютера способствует повышению интереса к обучению, его эффективности, развивает ребенка всесторонне. Компьютерные программы вовлекают детей в развивающую деятельность, формируют культурно значимые знания и умения. Развивающий эффект зависит от дизайна программы, доступности ее для ребенка, соответствия его уровню развития и интересу.

Сегодня компьютерные технологии можно считать тем новым способом передачи знаний, который соответствует качественно новому содержанию обучения и развития ребенка. Этот способ помогает ребенку с интересом учиться, находить источники информации, воспитывает самостоятельность и ответственность при получении новых знаний, развивает дисциплину интеллектуальной деятельности.

В последнее время наблюдается увеличение количества детей с различными нарушениями развития – это и речевые патологии, нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, интеллекта. Применение специализированных компьютерных технологий при работе с ними позволяет активизировать компенсаторные механизмы и достичь оптимальной коррекции нарушенных функций.

Многообразие дефектов, их клинических и психолого-педагогических проявлений предполагает применение разных методик коррекции, а следовательно, и использование разных компьютерных технологий. Их применение способствует результативности коррекционно-образовательного процесса. Поэтому разработка новых приемов, методов и средств коррекционного обучения детей представляется одним из актуальных направлений развития специальной педагогики.

Область применения информационных технологий достаточно широка и разнообразна, можно выделить три основные сферы их использования в области образования лиц с ОПФР: компенсаторную (применение информационных и коммуникационных технологий позволяет возместить нарушения функций организма и оптимизировать процесс получения знаний учащимися); дидактическую (оптимизация учебно-воспитательного процесса, стимулируют появление новых технологий обучения учащихся с особенностями психофизического развития); коммуникативную (реализация способностей, содействие расширению социальных связей).

В обучении различных категорий лиц, имеющих отклонения в развитии, все шире применяется новое мощное и многообещающее средство – персональные компьютеры. В отличие от массовой системы образования в специальном образовании ПК выступает как эффективное средство преодоления вторичных отклонений в развитии и удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся.

Так, компьютеры можно использовать для более эффективного развития навыков чтения и письма, обучения математике, иностранному языку, в том числе и языку жестовой речи, для моделирования учебных задач и ситуаций, для развития и коррекции психических процессов. При организации работы с компьютерной техникой крайне важным является то, чтобы она стала мощным психолого-педагогическим средством формирования потребностно-мотивационного плана деятельности школьников по предмету.

Важно отметить возможности компьютерной техники и как средства, позволяющего педагогу осуществлять контроль за деятельностью детей (компьютер может дать наиболее эффективный и полный анализ умений и навыков), а также как средства формирования и совершенствования навыков различных видов самоконтроля учащихся.

Компьютер занимает особое место в жизни незлышащих, выступая как средство общения, обучения, развития слуха, речи, навыков чтения с губ. Для незлышащих компьютер в учебном процессе является не столько средством оптимизации учебного процесса, как это имеет место в общеобразовательной массовой школе, сколько средством преодоления или уменьшения вторичных отклонений в развитии, средством компенсации утраченной или нарушенной слуховой функции.

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация образования. В настоящее время происходит становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство [1].

Для проведения эксперимента нами была изучена психолого-педагогическая литература, проведен анализ специальной литературы по проблеме исследования и определены направления диагностики, составлены ситуации и вопросы.

**Цель эмпирического исследования:** изучить особенности формирования основ безопасности жизнедеятельности.

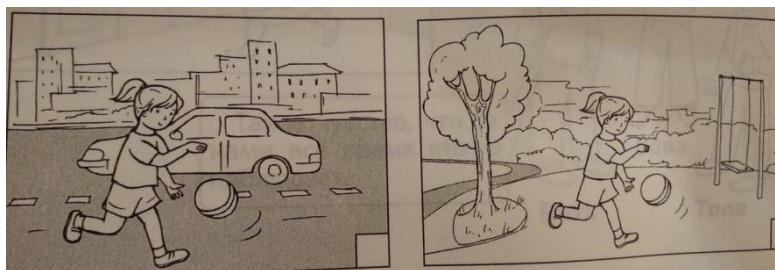
В соответствии с целью были определены задачи исследования: разработать диагностический инструментарий исходя из цели исследования; провести диагностику особенностей сформированности основ безопасности жизнедеятельности в рамках предложенных диагностических ситуаций и вопросов; разработать цикл видеокейсов по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» и практические рекомендации по формированию основ безопасности жизнедеятельности старших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Экспериментальное исследование проводилось с сентября 2019 года по февраль 2020 года в ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило 20 человек с диагнозом F70 по МКБ-10. В исследовании приняли участие учащиеся трех классов первого отделения: 6 «А», 7 и 8 классы. Возрастной диапазон обследуемых – от 12 до 15 лет, из них 8 девочек и 12 мальчиков.

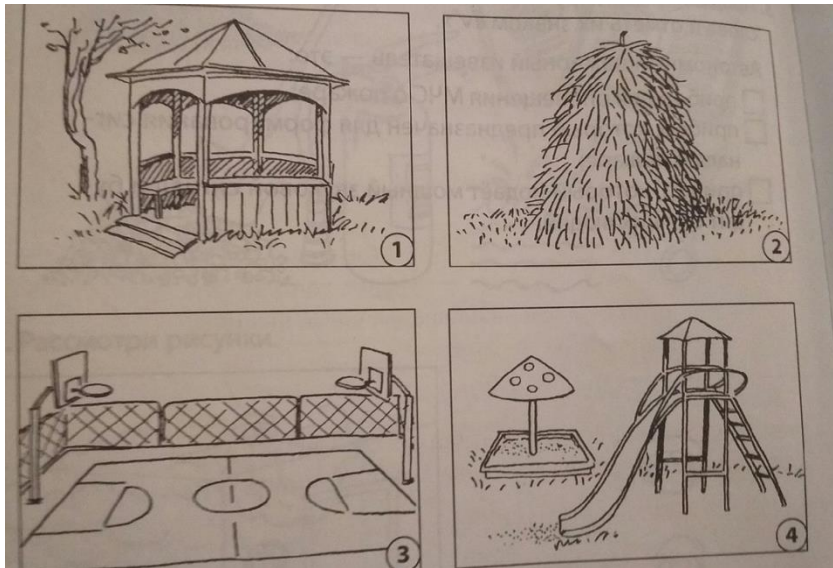
Предлагаемые испытуемым диагностические задания по разделу «Окружающая среда и безопасность» включали:

#### *Безопасное поведение во дворе*

1. Рассмотрите рисунок. И отметьте «+» рисунок, на котором изображено безопасное место для игры в мяч. Объясните почему?



2. Где можно на улице играть в прятки?
3. Может ли игра с мячом на площадке быть опасной? Почему?
4. Вы проводили время с друзьями на спортивной площадке и увидели неизвестную коробку. Что будете делать?
5. Рассмотрите рисунки и запишите номера тех, где изображены безопасные места для игр.



### *Места особой опасности*

1. Какие предметы можно использовать для безопасного освещения чердака, подвала, гаража?
2. Ты ехал в лифте, и он резко остановился, перестал ехать, что ты будешь делать в данной ситуации?
3. Выбрал ли бы ты стройплощадку как место для посиделок с друзьями? Почему?
4. Что такое карьер, траншея? Могут ли они быть опасны? Поясни.

### *Природа и человек*

1. Какие животные в лесу могут нести для Вас опасность? Поясните свой ответ.
2. Тебя укусила пчела. Тебе очень больно. Взрослых поблизости нет. Что делать будешь?
3. Ты пошел в лес собирать грибы, тебе попался гриб, который ты не знаешь, но он выглядит неядовитым. Ты положишь его в корзину? Почему?
4. Зачем в лес надевать головной убор? Поясни свой ответ.
5. Зачем в лес надевать длинные брюки и рубашку с рукавами даже в жаркую погоду? Поясни свой ответ.

### *Опасные животные*

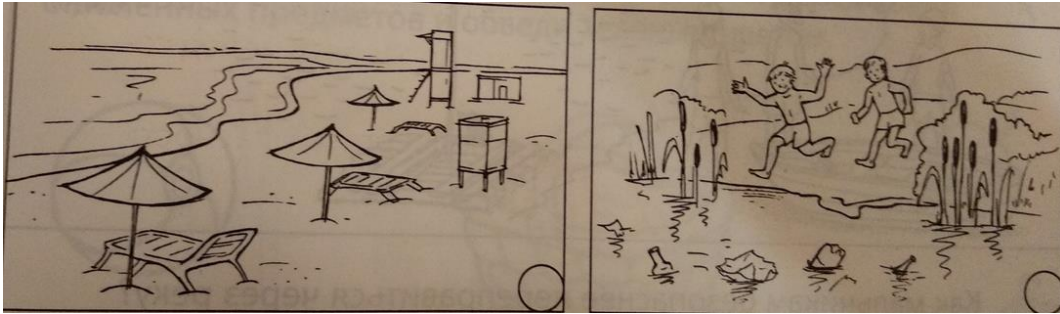
1. Какие животные живут рядом с человеком и несут опасность для нас?
2. Тебя укусила змея. Что ты будешь делать? Ответ поясни.
3. Почему с крысами, тараканами, рыжими муравьями, мухами ведут борьбу?

### *Опасные погодные явления*

1. Ты пошел (а) гулять на улицу и началась гроза. Где спрячешься и почему?
2. Ты гуляешь на улице, начался очень сильный ветер, он сбивает тебя с ног, деревья начинают трещать, а в небе появляется вихрь. Как поступишь?
3. Где бы ты лучше спрятался от грозы: под деревьями или кустами? Поясните свой ответ.

### *Безопасность на воде*

1. Какой пляж и водоем для безопасного отдыха ты бы выбрал летом? Почему?



2. Каким спасательным средством ты будешь пользоваться в экстремальной ситуации на воде?



3. Рассмотрите рисунок. Какой способ переправиться через реку самый безопасный? Почему?
4. Можно ли одному, без взрослых, плавать по водоему на лодке?



5. Что делать, если ты обгорел на солнце? Как предотвратить ожог от солнца?

6. Ты на пляже, солнце печет, тебе захотелось пить. Где будешь брать воду? (Если ответ, что попью воду, которую взял с собой, то сказать: представь, что с собой питья нет).

При проведении экспериментального исследования учитывались индивидуальные особенности учащихся, материал подавался в доступной для восприятия форме. Перед началом исследования была создана доброжелательная обстановка, поддерживался положительный эмоциональный контакт.

Изучение уровня сформированности знаний старшеклассников вспомогательной школы о безопасном поведении во дворе показало, что большинство учащихся знают основные правила данного вида деятельности. Так, 100% испытуемых правильно определили безопасное место для игры в мяч, но не все ответившие смогли аргументированно объяснить причину своего выбора. Только 60% старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью верно рассказали о возможных опасностях неправильного выбора места для игры в мяч. Остальные 40% испытуемых затруднились в формулировке или дали неточные и даже неправильные варианты ответов. Например, анкетированный Влад Г. просто констатировал: «Можно играть только на детской площадке»; Аня Т. сказала: «Потому» и не смогла пояснить и дополнить свой ответ; Никита Д. предложил следующий вариант ответа: «Можно в окно машины попасть». Данные фразы демонстрируют недостаточную осознанность понимания детьми с интеллектуальной недостаточностью правил безопасности игры на улице и во дворе.

При ответе на вопрос о том, можно ли на улице играть в прятки были получены следующие результаты: 15% детей убеждены, что самое безопасное место для игры в прятки – дом. 45% учащихся с интеллектуальной недостаточностью заявили – во дворе, где нет машин, 15% испытуемых предпочитают играть в прятки на детской площадке, 25% учеников играют на улице и где хотят.

Как видно, большинство учащихся с интеллектуальной недостаточностью предполагают выбор достаточно безопасных для игр мест, однако 25% испытуемых нуждаются в дополнительном объяснении и усвоении основ безопасности жизнедеятельности по данному вопросу.

Более сложным оказалось для старшеклассников объяснение возможных опасных ситуаций при игре с мячом во дворе. Так как детьми достаточно хорошо усвоены контрастные по выбору варианты мест игры с мячом (все испытуемые знают, что играть с мячом нельзя на проезжей части, а можно во дворе), то предположение того, что игра с мячом на площадке может быть опасной, вызвало в ряде случаев недоумение. Так, 45% учащихся с интеллектуальной недостаточностью высказали мнение, что игра

в мяч не может быть опасной на детской площадке. 55% испытуемых констатировали, что игра в мяч может быть опасной, и привели примеры. Например, Юра П. пояснил свой ответ: «Если неправильно словить мяч, можно сломать руку». Егор Л. описал следующую ситуацию: «Мячом разобьют стекло, которое упадет на ребенка и его покалечит». Полученные результаты демонстрируют, что школьники с интеллектуальной недостаточностью в большей степени понимают опасность «извне», чем опасность, исходящую от своих действий.

При ответе на вопрос «Вы проводили время с друзьями на спортивной площадке и увидели неизвестную коробку. Что будете делать?» 70% респондентов предположили, что пойдут дальше и не будут трогать коробку. 15% старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью откроют коробку и посмотрят, что там внутри, только 10% позовут взрослого и 5% учащихся решили оградить находку палками и вызвать МЧС (правда, и это нельзя считать полностью верным вариантом действий).

Следует отметить, что если с точки зрения личной безопасности ответ 70% испытуемых о том, что они пройдут мимо, является верным, то понимание важности безопасности окружающих в данном случае школьниками с интеллектуальной недостаточностью не озвучено.

При изучении знания старшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью безопасных мест для игр были получены такие результаты: 50% учеников считают, что безопасными местами для игр являются баскетбольная и детская площадки; 30% испытуемых называют безопасными местами беседку, баскетбольную и детскую площадки, что представляет верные варианты ответа, но основным аргументом правильности своего ответа выдвигают возможность «там посидеть»; 5% опрошенных уверены, что можно везде «тусить», и в качестве правильных мест для игры выбирают все предложенные варианты, в том числе и стог сена на поле; 5% респондентов посчитали безопасным местом для игр только детскую площадку; 10% учащихся с интеллектуальной недостаточностью выбрали в качестве места для игры беседку и детскую площадку, объясняя это тем, что на рисунках 2 и 3 нет места, чтобы сидеть, «а то покусает муравьи».

Анализ полученных ответов старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью по разделу «Места особой опасности» позволил сделать следующие выводы. В качестве предмета, который можно использовать для безопасного освещения чердака, подвала, гаража, испытуемыми был назван фонарь – 45% ответов; 25% учеников рекомендовали фонарик от телефона, 10% испытуемых предпочли взять свечи, 10% учащихся с интеллектуальной недостаточностью определили в качестве безопасного варианта освещение спичками и 10% старшеклассников предложили взять лампу. Как видно, 20% учеников старших классов не рассматривают спички и свечи как потенциально опасные предметы, что может стать причиной нарушения ими основ безопасности жизнедеятельности.

Достаточно сформированными оказались у анкетированных знания правил поведения при возникновении экстренной ситуации в лифте. Так, 50% учеников выразили уверенность, что не будут паниковать и нажмут специальную кнопку, которая находится в лифте, скажут диспетчеру, что застряли, назовут дом и подъезд. Данный вариант ответа является правильным, и все дети, его сформулировавшие, предложили достаточно обстоятельные объяснения правильности подобного поведения. 15% учащихся с интеллектуальной недостаточностью констатировали, что нажмут какую-то (или любую) кнопку в лифте и будут ждать. 10% респондентов будут бить в дверь и кричать «Пожар!», 10% испытуемых предположили, что позвонят маме и 15% старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью будут звонить в МЧС по телефону 101.

Понимание потенциальной опасности таких мест, как стройплощадка, оказалось в большинстве своем сформированным у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью: 70% испытуемых не выберут стройплощадку для общения с друзьями, потому что там опасно. Так, Даня В. объяснил собственный ответ следующим образом: «Кирпич на голову может упасть». Однако 20% учеников признались, что весело проведут время с друзьями на стройплощадке, где смогут полазить и попрыгать, что свидетельствует о недостаточной сформированности у них основ безопасности жизнедеятельности, и это может привести в том числе к потенциально опасному поведению. 10% старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью позвонят маме и спросят разрешения пойти на стройплощадку, что служит показателем ориентировки указанных испытуемых на мнения значимого взрослого.

Потенциально опасными местами являются карьеры и траншеи. Опрос продемонстрировал, что 90% учеников даже не знают, что такое карьер и траншея. Это позволяет предположить, что приглашение пойти на данные объекты не будет восприниматься как опасное. Следовательно, требуется проведение специальной коррекционно-педагогической работы по формированию основ безопасности жизнедеятельности в рамках обозначенного вопроса. 10% респондентов выразили мнение, что это большие ямы.

После проведения объяснения экспериментатором сущности самих понятий учащимся был повторно задан вопрос о том, почему такие места являются опасными для человека. 50% старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью сказали, что карьер и траншея могут быть опасны, так как можно сломать голову, сильно удариться и упасть. 35% испытуемых посчитали, что карьер и траншея никакой опасности не несут. 15% опрошенных не смогли ответить на поставленный вопрос. Как видно, ни один из учеников в качестве потенциальной опасности не смог назвать вероятность засыпания человека песком или землей.

Анализ полученных ответов старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью по разделу «Природа и человек» позволил сделать следующие выводы.



В качестве животных, которые могут нести в лесу для человека потенциальную опасность, 20% учеников назвали диких животных, которые обитают в белорусских лесах (волк, медведь), объясняя это тем, что это животные дикие и могут напасть на человека; 55% испытуемых потенциально опасными назвали змей, которые могут укусить; 15% опрошенных заявили, что в лесу нет ничего опасного; 10% респондентов в качестве опасных назвали диких животных-хищников, но которые не встречаются в белорусских лесах (например, Женя Р. указал на то, что «тигр и лев очень опасные, могут даже съесть человека», Лера А. записала крокодила).

Как видно, большинство испытуемых знают потенциально опасных животных, но не называют их всех сразу, а фиксируют внимание либо на хищниках, либо на змеях. Некоторые дети недостаточно осведомлены о животных, проживающих в белорусских лесах, и перечисляют экзотических для нашей природной зоны животных. Объяснение сущности той опасности, которую несут названные детьми животные, носит общий характер и не раскрывает вариантов.

На предложенную жизненную ситуацию об укусе пчелы и те действия, которые нужно в данном случае предпринять, были получены следующие варианты ответов: 20% учащихся с интеллектуальной недостаточностью констатировали, что будут вытягивать жало и прикладывать подорожник; 10% предпочитают обработать рану йодом; 15% не обратят на это внимание и пойдут дальше; 10% воспользуются специальным кремом от укуса пчел; 5% вытащат жало и обработают рану водой; 10% пойдут сразу в поликлинику; 15% позвонят маме и пойдут домой; 15% предположили, что будут плакать от боли и звать на помощь.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что старшие школьники с интеллектуальной недостаточностью осведомлены о первой помощи при укусе пчел, но не могут полученные знания выстроить в нужной последовательности, поэтому большинство ответов можно назвать частично верными. Ряд ответов являются неверными (например, обработка места укуса йодом).

При изучении знания детьми с интеллектуальной недостаточностью правил сбора грибов им было предложено сказать, как поступить в следующей ситуации: «Ты пошел в лес собирать грибы, тебе попался гриб, который ты не знаешь, но он выглядит неядовитым. Ты положишь его в корзину? Почему?». Старшие школьники с интеллектуальной недостаточностью предложили следующие варианты ответов: 75% не положат гриб в корзину; 25% признались, что положат такой гриб в корзину.

Несмотря на то, что большинство детей, принявших участие в констатирующем эксперименте, правильно определили стратегию поведения, качественно объяснить свой вариант ответа они не смогли. Так, 35% испытуемых даже с помощью экспериментатора не прокомментировали, почему они не положат гриб в корзину. Трактовка 40% опрошенных носила общий характер, не раскрывала причин выбранного правильного варианта поведения, достаточно

традиционным был ответ «если сомневаешься, не бери» (Егор Л.). 15% старших школьников с интеллектуальной недостаточностью положат гриб в корзину, потому что это гриб и все грибы должны лежать в корзине. 10% респондентов не смогли пояснить свой неправильный ответ.

Интересными были ответы детей с интеллектуальной недостаточностью при разборе ими ситуации о необходимости использования головного убора в лесу: 15% не надевали бы головные уборы, они не пояснили свой вариант ответа; 85% выразили мнение, что наденут головной убор, чтобы не напекло солнце, клещи не упали с дерева и не укусили. Как видно, большинство участников эксперимента понимают необходимость использования головного убора, но не знают всех причин важности выполнения данной нормы безопасности жизнедеятельности.

Аналогичными можно назвать результаты ответов испытуемых на вопрос о необходимости надевания брюк и рубашки с длинными рукавами даже в жаркую погоду в лес. Только 20% учеников признались, что не наденут длинные брюки и рубашку с рукавами, но не смогли аргументировать свой ответ. 80% старших школьников с интеллектуальной недостаточностью объяснили, что наденут перечисленную в задании одежду, чтобы защитить себя от веток, клещей и змей.

Анализ полученных ответов старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью по разделу «Опасные животные» позволил сделать следующие выводы. При ответе на вопрос о том, какие животные живут рядом с человеком и несут опасность, 35% учеников с интеллектуальной недостаточностью перечислили домашних животных (собаки, кошки, козы, коровы) и назвали в качестве допустимой угрозы вероятность укусов и царапаний. 35% указали на традиционных диких животных (медведи, змеи, волки, лисы), которые также могут укусить. Один из опрошенных в качестве вероятной опасности назвал возможность заражения бешенством после укуса дикого животного. 25% отметили крыс и мышей, которые вредят хозяйству и переносят различные инфекции, 5% указали на комаров, которые пьют кровь. Как видно, старшие школьники с интеллектуальной недостаточностью хорошо информированы о потенциальной опасности от животных, проживающих рядом с человеком.

Однако данные знания не формируют автоматически надежные навыки соблюдения правил безопасности жизнедеятельности в предполагаемых реальных ситуациях. Так, при анализе предложенной ситуации «Тебя укусила змея. Что ты будешь делать?» не все испытуемые смогли предложить правильные варианты поведения. Только 20% анкетированных заявили о необходимости вызова скорой помощи и срочного обращения к врачу, 25% уверены, что не будут паниковать, перевяжут место, выше раны (но что делать дальше – сказать не смогли). 5% ничего не будут делать, 10% позвонят маме и спросят, что делать, 20% обработают рану (но не смогли назвать чем), 5% будут выяснять, какая именно змея укусила, чтобы потом

подумать, что предпринять дальше (например, испытуемый Даня М. сказал: «если это окажется уж, то не страшно, а если гадюка, то надо высасывать яд»). 15% учеников решили, что будут давить на рану и высасывать кровь (это не является правильным ответом).

При ответе на вопрос «Почему с крысами, тараканами, рыжими муравьями, мухами ведут борьбу?» были получены следующие варианты ответов: 20% убеждены, что это вредители и они едят еду людей; 15% утверждают, что все эти животные разносят инфекции; 30% знают, что крысы и тараканы опасны, они могут укусить за палец и у них есть зубы; 10% уверены, что перечисленные животные безобидны и никакого вреда не несут; 5% в качестве причин борьбы назвали то, что данные животные некрасивы и бегают всюду; 5% считают, что они ядовиты и бешеные; 5% утверждают, что эти насекомые и животные несут грязь; 10% респондентов выразили мнение, что названные животные омерзительны. Как видим, у большинства испытуемых слабо сформировано представление о потенциальной опасности крыс, тараканов, рыжих муравьев и мух.

Анализ полученных ответов старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью по разделу «Опасные погодные явления» позволил сделать следующие выводы. Испытуемым было предложено назвать правила поведения при таком природном явлении, как гроза. Одно из диагностических заданий предполагало объяснение учениками правильности выбора места, куда можно прятаться от грозы. 10% учащихся старших классов вспомогательной школы спрячутся под дерево, 20% испытуемых признались, что побегут домой, 20% опрошенных сказали, что спрячутся под кустами или лягут в высокую траву. 15% старших школьников с интеллектуальной недостаточностью откроют зонт и пойдут дальше. 35% учеников будут искать здания и подъезды, куда можно будет спрятаться. Большинство опрошенных детей не знают правил выбора места для укрытия от грозы. Следует отметить, что 85% испытуемых не смогли пояснить свой ответ. Только 15% старших школьников с интеллектуальной недостаточностью заявили, что категорически нельзя прятаться под деревьями, потому что туда может ударить молния.

Еще более сложной для старших школьников с интеллектуальной недостаточностью оказалась диагностическая ситуация «Начался сильный дождь, блеснула молния. Никаких зданий поблизости нет. Где ты будешь прятаться? Поясните свой ответ». Несмотря на то, что в предыдущей ситуации только 35% испытуемых предполагали искать здание для укрытия, отсутствие зданий как варианта ответа крайне усложнило задание для старших школьников с интеллектуальной недостаточностью; 15% учеников решили, что пойдут домой; 30% предположили, что спрячутся под деревом, где много листьев; 15% сказали, что пойдут дальше и искать место для укрытия не будут; 10% испытуемых традиционно позвонят маме и посоветуются с ней; 10% учащихся спрячутся на детской площадке; 10% будут искать крышу (следует отметить, что ситуация предполагала отсутствие зданий

поблизости, что было проигнорировано данными испытуемыми). 10% констатировали, что будут искать низменность, чтобы там спрятаться. Традиционными были и трудности, возникающие у испытуемых при объяснении своего варианта ответа. Так, 90% детей не смогли пояснить свой ответ. 10% участников эксперимента дали общее объяснение, отражающее знания ими наличия опасности при грозе (например, Алина Р. сказала, что «молния опасна, поэтому надо прятаться»).

Аналогичными можно назвать результаты ответа респондентами на вопрос о правилах безопасности при сильном порывистом ветре: 25% учащихся предположили, что будут держаться за деревья, 10% будут просто стоять, 5% написали, что необходимо сидеть на земле, 25% побегут назад домой. 10% указали на то, что сильный ветер не пугает их, и они пойдут дальше. 25% спрячутся под дерево или под кустами. В большинстве случаев подтвердить свой вариант аргументированными доказательствами испытуемые не смогли.

Анализ полученных ответов старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью по разделу «Безопасность на воде» позволил сделать следующие выводы.

Задание с предъявлением альтернативного выбора с использованием картинок выполнялось испытуемыми более правильно, чем диагностические задания, не сопровождающиеся наглядностью. Так, при предъявлении картинок мест для купания 95% старших школьников с интеллектуальной недостаточностью выбрали рисунок с изображением организованного пляжа, смогли пояснить свой ответ тем, что на таком пляже есть спасательная вышка, пляж чистый, аккуратный, есть зонты и лежаки. Только 5% детей, принявших участие в эксперименте, выбрали стихийный пляж, пояснив свой ответ тем, что на рисунке есть другие дети.

Не вызвало затруднений у респондентов и задание, предполагающее выбор спасательного средства при экстремальном случае на воде. Из предложенных на картинке предметов 70% учеников выбрали спасательный круг и правильно назвали его, 20% опрошенных выбрали спасательный круг, но не смогли правильно его назвать (например, Алина Р. сказала «надувной круг», Егор П. – «кольцо надувное», Антон П. – «водный круг»). Только 10% испытуемых сделали неправильный выбор (один ученик выбрал ведро, другой – мяч), который не смогли пояснить.

Большие трудности вызвали у учащихся с интеллектуальной недостаточностью задания, предполагающие выбор действия в предложенной ситуации. Так, при выборе самого безопасного способа переправы через реку были получены следующие варианты ответов: 40% выбрали лодку как самый безопасный способ переправы, объясняя это тем, что если плыть, не быстро и аккуратно, лодка не перевернется, а плот может развалиться; 10% выбрали плот, потому что они уже плавали на нем; 50% выбрали мост, причем трое учащихся выбрали мост с учетом того, что он будет

нетрухлявый. Следует отметить, что 50% испытуемых выбирают в качестве безопасной переправы различные плавательные средства, игнорируя наличие на предложенной картинке моста.

На вопрос «Можно ли одному, без взрослых, плавать по водоему на лодке?» 60% учащихся ответили, что нельзя, и достаточно аргументированно объяснили свой ответ. Например, Влад Г. заявил, что «плавать одному нельзя, потому что лодка может опрокинуться, и ты утонешь». 20% учеников также правильно ответили, что нельзя, но не смогли обосновать свой ответ. Только 20% испытуемых предположили, что они поплыли бы одни на лодке.

Достаточно разнообразными были ответы старших школьников с интеллектуальной недостаточностью при ответе на следующий вопрос: «Что делать, если ты обгорел на солнце?»: 30% испытуемых предложили использовать сметану для обработки ожогов, продемонстрировав знание стереотипных бытовых вариантов решения подобной проблемы; 30% респондентов намажут себя кремом от загара, что является способом предотвращения солнечных ожогов, но не способом оказания первой помощи при их наличии; 10% обратятся в поликлинику; 15% старших школьников с интеллектуальной недостаточностью ничего не будут делать; 15% обратятся за помощью к маме или бабушке.

Как видно, старшие школьники с интеллектуальной недостаточностью недостаточно правильно представляют себе варианты безопасного поведения при возникновении солнечных ожогов. На более высоком уровне у них сформированы представления об основах безопасности жизнедеятельности при предотвращении солнечных ожогов. Так, 80% учащихся знают, что солнечный ожог можно предотвратить при использовании специального крема, ограниченном нахождении на солнце, при применении закрытой одежды и нахождении в тени. Причем данные испытуемые при ответе на поставленный вопрос использовали от двух до четырех правильных аргументов. Только 20% респондентов не смогли ответить на данный вопрос.

Недостаточно качественно сформированы у старших школьников с интеллектуальной недостаточностью знания основ безопасности жизнедеятельности при необходимости утоления жажды в условиях нахождения на пляже у водоема. Так, при ответе на диагностический вопрос «Ты на пляже, солнце печет, тебе захотелось пить. Где будешь брать воду?» 30% испытуемых готовы искать чистое место в реке, чтобы попить. 30% учеников будут искать магазин или продуктовую палатку; 15% будут просить воду у знакомых на пляже; 10% респондентов предположили, что они сразу возьмут вводу с собой; 15% старших школьников с интеллектуальной недостаточностью будут терпеть жажду.

Таким образом, проведенное экспериментальное изучение особенностей сформированности основ безопасности жизнедеятельности у учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью показало наличие недостаточно сформированных и дифференцированных знаний основ

безопасности жизнедеятельности по всем изученным темам: безопасное поведение во дворе, места особой опасности, природа и человек, опасные животные, опасные погодные явления, безопасность на воде. Данная ситуация демонстрирует необходимость проведения дополнительной специально организованной педагогической работы по формированию у старших школьников с интеллектуальной недостаточностью знаний основ безопасности жизнедеятельности, а также умений по использованию полученных знаний в реальной действительности.

Исходя из полученных в результате анализа психолого-педагогической литературы и констатирующего эксперимента данных, нами были разработаны и созданы видеокейсы, направленные на развитие основ безопасности жизнедеятельности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью на уроках по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности».

Эти видеокейсы могут быть использованы учителем-дефектологом на уроках по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» как фронтально, так и в рамках реализации дифференцированного и индивидуального подходов к обучению указанной категории школьников.

Видеокейсы направлены на формирование основ безопасности жизнедеятельности на уроках по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» (первое отделение вспомогательной школы).

Формирование жизненных компетенций, в том числе компетенции личной безопасности, строится на основании дидактических принципов: формирования социального опыта; овладения способами практической деятельности; использования сформированных способов деятельности в практических ситуациях; интерактивного обучения.

Перечисленные принципы реализуются в компетентностном подходе к образованию лиц с тяжелыми множественными нарушениями и являются основополагающими при организации обучения данной категории детей.

Безопасность – это не просто сумма усвоенных знаний и навыков, а умение правильно себя вести в различных ситуациях. Кроме того, дети могут оказаться в непредсказуемой ситуации на улице и дома, поэтому главной задачей взрослых является стимулирование развития у них самостоятельности и ответственности. Одновременно большое внимание необходимо уделять организации различных видов деятельности, направленных на приобретение детьми определенного навыка поведения, опыта. Ведь всё, чему учатся дети, они должны уметь применять в реальной жизни, на практике. Поэтому во вспомогательной школе введен такой предмет, как «Основы безопасности жизнедеятельности».

Целью обучения по данному предмету является формирование у учащихся с интеллектуальной недостаточностью *базовых практических умений* по организации своего быта, поведению и общению в типичных жизненных ситуациях.

Задачами курса являются: формирование у учащихся бытовых трудовых умений: умений в области организации питания, ухода за телом, жилищем, одеждой, обувью и другими предметами обихода; экономико-бытовых умений: умений бережного обращения с окружающими предметами, пищей, водой, электричеством; ориентировка учащихся в услугах различных предприятий и учреждений, формирование практических умений пользоваться ими; формирование умений пользоваться услугами общественного транспорта; ориентировка учащихся в нормах культуры поведения, взаимоотношений с различными людьми (знакомыми и незнакомыми, старшими и младшими, сверстниками), формирование умений общения и культурного поведения.

Задачи указывают на главные направления педагогической работы, на основании которых выделены следующие разделы учебной программы «Основы безопасности жизнедеятельности»: «Личная гигиена», «Одежда. Обувь», «Жилище», «Питание», «Предприятия, учреждения», «Улица. Транспорт».

Современный мир богат техническими средствами, многие из которых травмоопасны. Научить ребенка пользоваться этими средствами призваны уроки по основам безопасности жизнедеятельности. На этих уроках обучающиеся узнают о тех опасностях, которые подстерегают их в тех или иных ситуациях, и знакомятся с правилами обращения с бытовой техникой.

Занятия по основам безопасности жизнедеятельности ориентированы на практическую подготовку детей к самостоятельной жизни и труду, на формирование у них знаний и умений, способствующих социальной адаптации, на повышение уровня общего развития обучающихся. Незнание детьми с интеллектуальной недостаточностью правил противопожарной безопасности при обращении с легковоспламеняющимися предметами может привести к трагическим последствиям. Поэтому одной из задач на уроках ОБЖ является обучение детей определению и узнаванию пожароопасных предметов, воспитание привычки соблюдать эти правила.

Практически это выглядит примерно так: совместное с учителем рассматривание бытового прибора (утюг, плита, стиральная машина, микроволновая печь) в выключенном состоянии; определение последовательности действий при использовании бытового прибора; выполнение двигательной программы деятельности; демонстрация педагогом способов выполнения действий; упражнения детей в их выполнении.

Работа по обучению правилам пожарной безопасности предусматривает следующие направления: воспитание у школьников навыков обращения с пожароопасными предметами, со средствами пожаротушения; создание соответствующей предметно-развивающей среды.

Предметно-игровое оборудование и материалы позволяют детям многократно воспроизводить в игровой и учебной деятельности реальное поведение в пожароопасных ситуациях.

Ознакомление обучающихся с интеллектуальной недостаточностью с правилами дорожного движения – составная часть работы по обучению

их основам безопасности жизнедеятельности. Наиболее эффективно обучение «дорожной грамоте» происходит на основе интеграции разных видов деятельности. Например, сочетание изложения материала на уроке с проведением сюжетно-ролевой игры в свободное время, проведение внеклассных мероприятий по темам «В гостях у Светофора», «Мы – пешеходы» и др.

Соблюдение правил дорожного движения – задача сложная. Взрослый человек понимает и может оценить свои действия, исходя из определенного социального опыта. Нарушая правила дорожного движения, например, переходя улицу на красный свет светофора, он знает, что поступает неправильно. Совсем иное – дети. И тем более дети с интеллектуальной недостаточностью. Не обученные, не знакомые с правилами дорожного движения, не умеющие оценить дорожную ситуацию, дети чаще всего даже не догадываются о том, что совершают недозволенные поступки.

Содержание обучения школьников правилам дорожного движения направлено на формирование у них представлений о правилах поведения на улице, выработку умений соблюдать эти правила, ориентироваться в пространстве улицы на основе развития их сенсомоторных способностей.

Работа по ознакомлению обучающихся с правилами дорожного движения строится с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей. Обучение правилам дорожного движения проходит с использованием литературного материала, рассматриванием иллюстраций, на которых изображены разные ситуации на дороге. Применяются игры и игровые упражнения на определение транспортных средств, с которыми обучающиеся встречаются в повседневной жизни; игровые и речевые образные действия по усвоению элементарных правил поведения на улице и на дороге. Очень эффективно использование макета «Дорога», с помощью которого у обучающихся формируется представление об элементах дороги, об участниках дорожного движения и правилах их поведения.

При изучении разделов «Жилище», «Питание» отрабатывается алгоритм действий в различных бытовых ситуациях. Так, выполняются практические действия, уточняющие порядок действий обучающимися при открывании и закрывании водопроводных кранов в определенной последовательности (сначала открываем кран с холодной водой, затем постепенно (медленно) с горячей водой). Дети по цвету кнопок на кране учатся распознавать, в каком из них холодная вода, а в каком горячая (может быть настенный модуль).

На уроках ОБЖ у обучающихся формируется умение открывать и закрывать двери комнаты. Проводятся практические действия, направленные на правильное пользование простейшими замками.

Проигрываются ситуации «В дверь позвонил незнакомый человек». Проводятся беседы с детьми о поведении при встрече с незнакомыми людьми на улице, в лифте, при разговоре по телефону. Рассматриваются на уроке картинки с изображением разных ситуаций. Перед каникулами происходит знакомство с серией бесед по теме «Один дома».



На уроках ОБЖ, на других уроках, в свободной деятельности проводятся беседы с обучающимися о соблюдении правил безопасного обращения с опасными предметами и материалами (пылесос, микроволновая печь, клей, краски, ножницы, кнопки и др.).

Для обучения безопасному поведению в быту, на дороге, с пожароопасными предметами используются следующие приемы: чтение доступных детям литературных произведений на тему безопасности жизнедеятельности; сюжетные, дидактические, театрализованные игры; алгоритм действий в различных ситуациях.

Таким образом, предметно-развивающая среда для обучения детей с интеллектуальной недостаточностью правилам безопасности во всех сферах жизнедеятельности должна быть многофункциональна. Обязательно должна соотноситься с возрастом учащихся, задачами обучения. С одной стороны, она позволяет обучающимся овладеть игровыми, трудовыми и коммуникативными навыками, а с другой – в ней интегрируются предметно-практическая, игровая и учебная деятельность. В ней отрабатываются навыки безопасной жизнедеятельности обучающихся.

## **СТАНОВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОЖАРОБЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Проблеме формирования безопасного поведения детей с особенностями психофизического развития в последние годы уделяется много внимания в психолого-педагогической науке. Это связано с тем, что одно из приоритетных направлений инклюзивной образовательной системы, получившее активное развитие в последнее десятилетие, – максимальное включение детей с особенностями психофизического развития в среду нормально развивающихся сверстников, что сопряжено с увеличением рисков для жизни и здоровья [21].

В основу формирования культуры безопасности жизнедеятельности должны быть положены следующие общие принципы, сформулированные Ю.Л. Воробьевым: комплексности воздействия на человека, коллективы людей, общество; приоритетности индивидуального уровня развития культуры безопасности жизнедеятельности; приоритетности образования в процессе формирования культуры безопасности жизнедеятельности; целенаправленности воздействий средств массовых коммуникаций.

Основные направления деятельности по формированию культуры безопасности жизнедеятельности: научно-методическое обеспечение

информационной политики в области безопасности жизнедеятельности; патриотическое и нравственное воспитание молодежи, популяризация деятельности МЧС Республики Беларусь; научное и учебно-методическое сопровождение подготовки населения и специалистов в области гражданской обороны, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера; развитие современных методов обучения населения и подготовки специалистов, в том числе с применением технических средств массовой информации, передовых информационно-коммуникационных технологий и дистанционных форм обучения; совершенствование организации обучения подрастающего поколения в области безопасной жизнедеятельности; разработка учебно-методической литературы, мультимедийных пособий, компьютерных обучающих программ.

Л. Фатихова считает, что в образовательной программе должны быть прописаны задачи по формированию у учащихся основных представлений об опасных для жизни ситуациях и правилах поведения в них. Особую актуальность эти задачи приобретают в процессе воспитания и обучения детей с особенностями психофизического развития, от способности которых определять опасные ситуации, уметь их прогнозировать зависит качество их социализации [16].

Исследованию организации безопасной образовательной среды детей рассматриваемой категории посвящена работа Е.Р. Тепляковой, в которой выделены компоненты системы безопасного образовательного пространства: психологический, социальный, информационный и дидактический [21].

М.С. Давыдова, рассматривая проблемы формирования социальных представлений о безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного и младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, приходит к выводу о необходимости воспитания у них социальной компетентности в условиях образования, а также формирования физической и социальной картины мира, которая постепенно с помощью опосредующих структур становится основой жизнедеятельности, способствует эмоциональному благополучию, успешной социальной адаптации, положительной динамике развития личности в целом [15; 16].

Л. Фатихова выделила следующие задачи коррекционно-развивающей работы в области безопасности жизнедеятельности: расширять знания об опасных для жизни и здоровья ситуациях; развивать способность к прогнозированию и избеганию опасных для жизни и здоровья ситуаций; формировать осторожное отношение к предметам и явлениям, которые могут причинить вред жизни и здоровью; обучать действиям, связанным с поведением в экстремальных ситуациях; обучать порицанию поведения и поступков, которые могут привести к негативным последствиям; знакомить с правилами поведения, ограждающими от опасных ситуаций.

Обучение культуре безопасности жизнедеятельности имеет свою специфику, в основе чего лежит тесная связь области безопасности с технической

сферой. То есть, с одной стороны, речь идет о культуре – понятии в большей степени гуманитарном, а с другой – о грамотной эксплуатации техники, четком соблюдении технологий и т.д. В этом смысле важным фактором формирования культуры безопасности жизнедеятельности является активное внедрение в образовательный процесс инновационных технологий за счет разработки обучающего программного обеспечения на основе компьютерных. Программные средства способны обеспечить формирование у детей знаний о безопасности, навыков осознанного, безопасного поведения, создание условий для усвоения и закрепления знаний детей и их родителей о правилах пожарной безопасности, а также эффективную выработку обучающимися навыков идентификации и обоснование смоделированных опасностей.

Д.Н. Забелич в 2016 году провела исследование по формированию компетенций личной безопасности у детей с особенностями психофизического развития. В результате исследования было выявлено, что дети данной категории могут поддерживать личную безопасность и безопасность ближайшей окружающей среды только после организованного обучения. В учебных программах центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, а также вспомогательных школ отражено содержание обучения в области основ безопасной жизнедеятельности.

Автор предложила модульный принцип организации работы по реализации потребности в безопасности у учащихся с особенностями психофизического развития. Его основная цель состоит в индивидуальном подходе к обучению в рамках учебных программ, с включением в процесс обучения семьи ребенка. Данный принцип включает четыре модуля, каждый из которых неразрывно связан и продолжает предыдущий. Так, например, первый модуль «Изучение потребностей в безопасности» осуществляется на начальном этапе, с помощью анкетирования родителей выявляются потребности семьи и возможности организации образовательного процесса, проходят педагогическая диагностика ребенка, учебно-практический семинар.

Второй модуль «Безопасное окружение» помимо индивидуальной программы содержит особые мероприятия, на которых дети демонстрируют свои достижения перед родителями в праздничной обстановке.

Третий модуль «Безопасное пространство вокруг» оказывает влияние на увеличение жизненного пространства вокруг ребенка. На данном этапе закладываются навыки узнавания опасных ситуаций и правильного реагирования на них. Этот модуль способствует обучению ребенка нахождению причинно-следственных связей между опасной ситуацией и причинами, ее вызвавшими.

Последний, четвертый модуль «Безопасный мир» позволяет реализовать себя после завершения обучения в учреждении образования. Его цель – поддержание безопасной жизнедеятельности в рамках сопровождаемой самостоятельности.

Особенностями данного подхода являются возможность включения в работу всех детей вместе с их семьями и продолжение обучения после окончания учреждения образования [9].

Как отмечает Н.А. Куксова, в процессе обучения безопасности взрослому необходимо не запугивать ребенка, а постоянно и последовательно расширять практические знания и умения в окружающей среде, в сфере обращения с опасными бытовыми приборами и правильной реакции на природные явления и их состояния. Взрослому важно подготовить ребенка к встрече с различными жизненными обстоятельствами.

Следует отметить, что в планировании образовательного процесса недостаточно отражена целенаправленность деятельности по развитию у учащихся информационного поля, ориентированного на приобретение опыта безопасного поведения в окружающем мире, слабо представлена последовательность работы по формированию у учащихся социальных компетенций [10].

Т.Г. Хромцова установила, что развитие активной позиции ребенка, процесс идентификации со взрослыми, транслирующими норму поведения ребенку, организация игровой формы передачи способов поведения, поддержание эмоциональной включенности ребенка в ту или иную деятельность – это главные факторы, гарантирующие достижения положительных результатов привития умений и навыков безопасного поведения. Автор указывает на осознанное усвоение учащимися правил поведения при наличии требований к методике проведения: достижение понимания учащимися значимости правил поведения для себя и окружающих посредством наглядных, словесных и практических методов; формирование представлений о последствиях нарушения правил через широкое применение информационно-компьютерных технологий; организация наблюдений за поведением носителей нормы с последующими играми-диалогами, играми-рассуждениями, рефлексией; включение детей в активную практическую деятельность.

Отмеченные подходы дают возможность выделить базовую задачу по моделированию этого направления педагогической практики – обеспечить развитие системы организации безопасной жизнедеятельности учащихся при интеграции содержания образования и построении единого социокультурного пространства на основе деятельностного подхода.

Кроме того, Т.Г. Хромцова доказала, что освоение опыта безопасного поведения ребенка должно осуществляться поэтапно: заинтересовать учащихся, актуализировать и систематизировать их знания о правилах безопасности; вводить правила в жизнь учащихся, показать разнообразие их проявлений в жизненных ситуациях, тренировать применять означенные умения; осознанное овладение реальными практическими действиями на основе усвоенных знаний и умений.

Системообразующим фактором развития социальных компетенций безопасного поведения воспитанников является моделирование в образовательном процессе определенных этапов. Возникает необходимость

представить эти этапы как систему деятельностей: информационно-познавательная как уточнение, закрепление и расширение представлений и понятий; коммуникативно-игровая как моделирование возможных опасных ситуаций, способов выхода из них; практическая мотивированная как приобретение опыта безопасного действия с потенциально опасными предметами быта; совместная и самостоятельная продуктивная как активное применение правил безопасного поведения в разнообразных ежедневных делах.

Н.А. Куксова выделила алгоритм действий, направленных на формирование безопасности жизнедеятельности учащихся: определение подходов и функций конструирования процесса воспитания у детей культуры безопасного поведения в условиях единого образовательного пространства; выделение ключевых факторов, оптимизирующих процесс усвоения воспитанниками правил поведения; формирование педагогических целей и задач по основам безопасности жизнедеятельности; отбор педагогического содержания из различных образовательных областей по определенным направлениям и тематическим разделам; концентрация познавательного материала возле главной темы с выведением тематических циклов; выделение основных продуктивных форм организации детско-взрослой деятельности, способствующих приобретению умений и навыков безопасного поведения в окружающей среде; отбор методов, приемов и средств работы с детьми по формированию здоровьесберегающей компетентности через индивидуально-дифференцированный подход; конструирование комплексно-тематического плана образовательного процесса: распределение тематического содержания по видам и формам в специально организованной и нерегламентированной деятельности; проведение рефлексии: совместное обсуждение результатов культурных практик, организованных в течение конкретного периода, и определение программы перспективы.

К тому же Н.А. Куксова выделила направления в содержании образовательной модели: обучение навыкам соблюдения правил безопасности собственной жизнедеятельности; формирование мотивации, приобретение умений бережного отношения к своему здоровью; освоение опыта безопасного поведения в транспорте, на улицах и дорогах; выполнение правил поведения и безопасной деятельности в природной среде; применение правил безопасности во взаимодействии с современными бытовыми техническими средствами.

За рубежом проблема безопасности жизнедеятельности лиц с интеллектуальной недостаточностью также занимает важное место в специальной и социальной педагогике.

Согласно анализу, проведенному в США, 46% людей с ограниченными возможностями утверждают, что они не знают, к кому обращаться в случае чрезвычайной ситуации; 53% людей с ограниченными возможностями говорят, что они не знают, как безопасно и быстро эвакуироваться со своего места, кто может помочь им в опасной ситуации; 20% менеджеров по антикризисному управлению имеют конкретные инструкции о том, как

помочь лицам с особенностями психофизического развития в чрезвычайной ситуации; 57% менеджеров по антикризисному управлению не знают, сколько людей с особенностями находятся в их сфере деятельности.

Подчеркнем, что согласно информации, предоставленной организацией UNISDR (Международная стратегия ООН по уменьшению опасности стихийных бедствий), 71% людей, имеющих какие-либо особенности психофизического развития, не используют специальных планов подготовки к чрезвычайным ситуациям, разработанных с учетом их потребностей; только 31% имеют в семье кого-то, кто может им помочь, а 13% будут совершенно одни в подобной ситуации. Даже в тех странах, в которых разработаны планы действий в чрезвычайных ситуациях, нет достаточной информированности людей с особенностями психофизического развития. Следовательно, в случае возникновения опасной ситуации инвалиды становятся «невидимыми». Согласно отчету UNISDR, эффективный план действий на случай возникновения угрозы может практически удвоить с 20% до 38% число людей с особенностями психофизического развития, которые могут быть эвакуированы.

Результат действий в случае чрезвычайной ситуации будет зависеть от подготовки людей с ограниченными возможностями, информированности и подготовки окружающих и знаний о влиянии опасностей.

R. Grocki описал эксперимент, который провела доктор Danuta Trojan, при содействии департамента антикризисного управления и безопасности в польском городе Клодзко. Она организовала учения по эвакуации лиц с интеллектуальной недостаточностью из торгового центра. За несколько дней до учений представители пожарной службы, полиции, сотрудники здравоохранения и муниципальные власти встретились с жителями города, чтобы напомнить людям с интеллектуальной недостаточностью, как выглядят обмундирование и экипировка специальных служб, а также чтобы не вызывать дополнительного стресса у местных жителей. Целью учений являлась эвакуация всех людей с объекта вследствие пожара. Во время учений была создана реальная угроза – задымление объекта для того, чтобы действия выполнялись в ситуации, максимально приближенной к реальной угрозе.

Однако, несмотря на предыдущие контакты и знакомство с пожарными, некоторые люди с интеллектуальными недостатками вели себя нетипично и препятствовали эвакуации (кричали, цеплялись за мебель, прятались) – эта часть упражнения не была выполнена. Но большинство участников эксперимента покинули объект при помощи спасателей в первые же минуты опасности. Лица с интеллектуальной недостаточностью, которые во время учений повели себя неадекватно, были эвакуированы с использованием разных методов независимо от их реакции. В случае с такой группой людей следует помнить, что даже более ранняя информированность, встречи и попытки обучения могут быть неэффективными, и во время реальной угрозы возможно столкнутся с подобным типом реакций. Этот эксперимент продемонстрировал, помимо когнитивных проблем, также

проблему социальной адаптации лиц с интеллектуальной недостаточностью. Адаптивные навыки включают в себя все те навыки, которые необходимы для самостоятельной жизни в максимально возможной степени. Независимо от тяжести интеллектуального нарушения рассматриваемой категории людей нужны поддержка и помощь. Лица с интеллектуальной недостаточностью могут иметь трудности в таких областях, как общение, управление собой, забота о себе. Информация об угрозе может быть не понята или неправильно понята, а следовательно, это может стать источником дополнительных непредвиденных реакций. Когда эти люди находятся в организованной группе (больница, психоневрологический интернат) будет более эффективно уведомлять и обучать персонал, который в соответствии с разработанными процедурами предпримет необходимые действия. Для людей, которые находятся дома одни, независимо от результата важна любая попытка обучения. Люди с более тяжелыми нарушениями должны полагаться на других людей, нужно помнить, что в случае опасности они полностью беспомощны и зависимы [25].

Также R. Grocki отмечает, что основной проблемой при проведении спасательных работ с участием лиц с интеллектуальной недостаточностью является идентификация подобных людей непосредственно спасателями, так как интеллектуальная недостаточность – это так называемая «невидимая» инвалидность. Данная категория лиц может быть идентифицирована в определенной степени после реагирования на сигнал угрозы. Но необходимо учитывать, что некоторые из них не будут реагировать, часть из них будет идентифицирована по нетипичному поведению.

Обучение основам безопасности жизнедеятельности лиц с интеллектуальной недостаточностью – чрезвычайно сложная задача. Большую роль в этом обучении будет играть также и подготовка их семей или соседей. Чтобы снизить риск нерационального поведения в случае угрозы, было бы целесообразно:

- дать возможность представителям специальных служб (МЧС, скорая помощь, милиция) вступать в контакт с людьми с интеллектуальной недостаточностью: для лиц с интеллектуальной недостаточностью это знакомство со специалистами, их снаряжением и обмундированием, для специалистов это возможность наладить коммуникацию для понимания особенностей работы;
- разрабатывать и практиковать план и порядок действий в случае чрезвычайной ситуации (проводить эвакуационные учения с участием людей с интеллектуальными недостатками);
- проводить местные «переписи» с созданием базы данных с указанием количества людей с интеллектуальными нарушениями и степенью поражения, их местонахождением: это важно для правильного реагирования специальных служб на сигнал об угрозе, они будут заранее знать о возникновении возможных проблем [23].

Все меры по обеспечению безопасности жизнедеятельности можно разделить на две группы: структурные и неструктурные.

К структурным компонентам относят: социальные (осведомленность, знания, права); экономические (финансы, условия жизни); административные (услуги, учреждения, охрана); организационные (предупреждение, сотрудничество);

К неструктурным компонентам: архитектурные (барьеры, доступность); оборудование (собственное, служебное).

Все эти компоненты в своей области в той или иной степени влияют на итоговый результат обеспечения безопасности жизнедеятельности лиц с интеллектуальной недостаточностью [24].

Большое влияние на безопасность людей с интеллектуальными особенностями оказывает адаптация общественных средств. Это связано как с коммуникационными, так и с техническими барьерами. Чем больше окружающая среда адаптирована для людей с особенностями, тем меньше они подвержены риску.

Для проведения эксперимента нами была изучена психолого-педагогическая литература, проведен анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования и выделены направления диагностики, составлены диагностические ситуации и тестовые вопросы.

**Цель эмпирического исследования:** изучить особенности формирования основ безопасности жизнедеятельности у лиц с интеллектуальной недостаточностью различных возрастных групп.

В соответствии с целью были определены задачи исследования: разработать диагностический инструментарий исходя из цели исследования; провести диагностику особенностей сформированности знаний и умений в области культуры пожаробезопасного поведения; разработать методическое пособие «Рабочая тетрадь по правилам пожарной безопасности» для лиц с интеллектуальной недостаточностью по формированию культуры пожаробезопасного поведения.

Экспериментальное исследование проводилось с декабря 2019 года по январь 2020 года в ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» и клубе для людей с инвалидностью БКО «Каритас». Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило 40 человек с диагнозом F70 по МКБ-10. Участников эксперимента разделили на две экспериментальные группы: в ЭГ1 были включены 20 учащихся четырех классов первого отделения: 6 «А», 7 «А», 9 «А» и 10 «А» классы, возрастной диапазон обследуемых – от 12 до 17 лет, из них 6 девочек и 14 мальчиков; ЭГ2 составили взрослые люди, имеющие интеллектуальную недостаточность, возрастной диапазон обследуемых – от 27 до 50 лет, из них 11 женщин и 9 мужчин.

Испытуемым были предложены тестовые вопросы и диагностические задания по разделу «Пожарная безопасность».



### *Тестовые вопросы*

- 1.** Выберите предметы, с которыми можно безопасно играть:
  - а) бенгальские свечи;
  - б) плюшевый медвежонок;
  - в) спички;
  - г) деревянный кубик;
  - д) зажигалка;
  - е) резиновый мячик.
- 2.** Выберите предметы, неправильное обращение с которыми может привести к пожару:
  - а) электроутюг;
  - б) фонарик на батарейках;
  - в) настольная лампа;
  - г) радиоприемник на батарейках;
  - д) елочные игрушки;
  - е) электропаяльник.
- 3.** Если в доме отключили электричество, то наиболее безопасно можно воспользоваться для освещения:
  - а) спичками;
  - б) свечой;
  - в) зажигалкой;
  - г) фонариком.
- 4.** Из перечисленных жидкостей огнеопасны:
  - а) бензин;
  - б) молоко;
  - в) клей резиновый;
  - г) сок яблочный;
  - д) лак для ногтей.
- 5.** Номер телефона, по которому нужно звонить, если начался пожар, – это:
  - а) 101;
  - б) 112;
  - в) 103;
  - г) 104.
- 6.** Безопасно сушить белье:
  - а) над газовой плитой;
  - б) рядом с газовой плитой;
  - в) на балконе.
- 7.** Из нижеприведенных предложений правилами пожарной безопасности являются:
  - а) нельзя оставлять включенными электроприборы без присмотра;
  - б) нельзя разжигать костер, используя керосин;
  - в) использованные баллончики из-под дезодорантов можно сжигать;
  - г) если тебе нужно срочно идти, но твоя обувь мокрая, высуши ее у плиты.

**8.** Следующие предметы при возгорании можно заливать водой:

- а) электроутюг;
- б) кресло;
- в) включенный в сеть телевизор;
- г) масло на сковороде.

**9.** При возникновении пожара Вы наберете номер телефона «101» или «112» и расскажете:

- а) как Вам страшно;
- б) как начался пожар;
- в) что горит, адрес, свою фамилию и номер телефона.

**10.** Если загорелся телевизор, то следует:

- а) залить его водой;
- б) выдернуть шнур из розетки, накрыть мокрой тканью, сообщить в пожарную службу;
- в) позвать соседей.

**11.** Огнетушитель – это:

- а) средство оповещения при пожаре;
- б) пожарный рукав;
- в) средство пожаротушения.

**12.** Если в квартире возник пожар, то Вы:

- а) разобьете окно и будете звать на помощь;
- б) сообщите по телефону «101» о пожаре и покинете комнату;
- в) спрячетесь под кровать и будете ждать пожарных.

**13.** Если Вы отрезаны от выхода огнем и дымом, то следует:

- а) закрыть дверь, заткнуть щели, после чего выбежать на балкон и позвать на помощь;
- б) попытаться спуститься вниз с балкона;
- в) убежать в другую комнату.

**14.** Ваш друг ошпарил руку горячей водой. Вы ему поможете так:

- а) смажу обожженное место маслом;
- б) приложу грелку;
- в) буду поливать руку холодной водой;
- г) приложу лед.

**15.** На лестничной клетке пожар, путь выхода из квартиры перекрыт. Вы должны:

- а) выйти на балкон и позвать на помощь;
- б) заткнуть щели в дверях, чтобы не проникал дым, вызвать пожарных, позвонив по телефону «101», и выйти на балкон;
- в) спрятаться в ванной комнате.

**16.** Если загорелось масло на сковороде, то нужно:

- а) вылить содержимое в раковину или унитаз;
- б) выключить газ и закрыть сковородку крышкой или накрыть ее мокрым полотенцем;
- в) залить огонь водой.

**17.** Уходя из квартиры, в которой возник пожар, Вы:

- а) спуститесь по ступенькам;
- б) воспользуетесь лифтом, чтобы как можно быстрее покинуть дом.

**18.** Вы оказались в задымленном помещении. Ваши действия:

- а) открою окно для того, чтобы вышел дым;
- б) лягу на пол или спрячусь под кровать;
- в) смочив полотенце и прикрыв лицо, буду ползком продвигаться к выходу.

**19.** Электроприборы, если они не используются в ночное время, следует:

- а) отключить, но вилку из розетки не вынимать;
  - б) оставить включенными;
- отключить и вынуть вилку из розетки.

**20.** Отметьте, пожалуйста, трудно ли было Вам отвечать на вопросы:

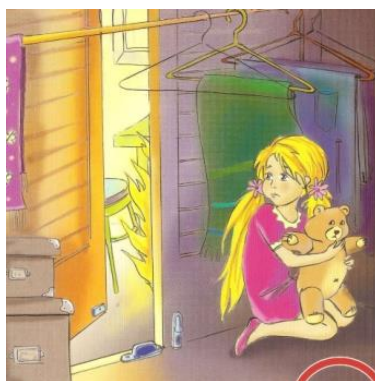
- а) трудно;
- б) легко.

### *Диагностические задания*

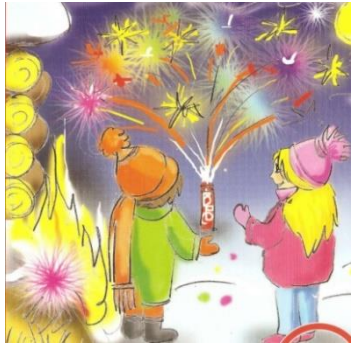
**21.** Определите, какие предметы пригодятся при тушении пожара.



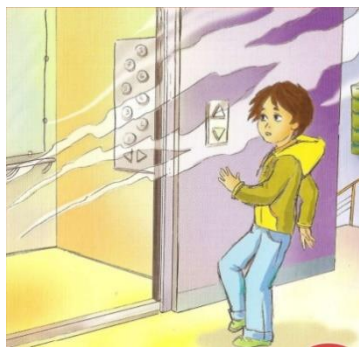
**22.** Рассмотрите рисунок. Отметьте, как дети ведут себя неправильно. Почему?



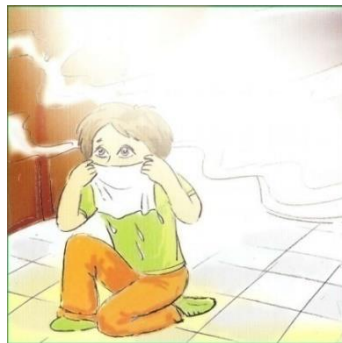
**23.** Рассмотрите рисунок. Отметьте, как дети ведут себя неправильно. Объясните свой выбор.



**24.** Рассмотрите рисунок. Отметьте, как дети ведут себя неправильно. Почему?



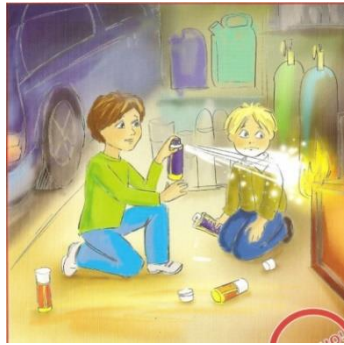
**25.** Рассмотрите рисунок. Отметьте, как дети ведут себя неправильно. Объясните свой выбор.



**26.** Рассмотрите рисунок. Отметьте, как дети ведут себя неправильно. Почему?



27. Рассмотрите рисунок. Отметьте, как дети ведут себя неправильно. Почему?



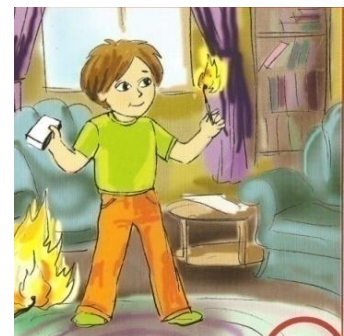
28. Рассмотрите рисунок. Отметьте, как дети ведут себя неправильно. Объясните свой выбор.



29. Рассмотрите рисунок. Отметьте, как дети ведут себя неправильно. Почему?



30. Рассмотрите рисунок. Отметьте, как дети ведут себя неправильно. Почему?



Результаты анализа ответов на тестовые вопросы и выполнения диагностических заданий позволили сделать следующие выводы.

При определении предметов, с которыми можно безопасно играть, только 25% испытуемых ЭГ1 правильно выбрали варианты «плюшевый медвежонок», «деревянный кубик» и «резиновый мячик». 55% учащихся старших классов вспомогательной школы ответили частично верно (от 1 до 2 правильных вариантов из 3). Например, испытуемый Артем П. правильно предложил в качестве безопасной игрушки «резиновый мячик», но не выбрал «плюшевого медвежонка» и «деревянный кубик». 20% опрошенных ЭГ1 не смогли выбрать безопасные для игры предметы даже после оказания им организационной помощи со стороны экспериментатора.

При определении предметов, с которыми можно играть безопасно, 45% представителей ЭГ2 правильно выбрали варианты «плюшевый медвежонок», «деревянный кубик» и «резиновый мячик». 25% участников ответили частично верно (от 1 до 2 правильных вариантов из 3). Например, анкетиремая Светлана А. правильно установила в качестве безопасной игрушки «плюшевого медвежонка» и «резиновый мячик», но не выбрала «деревянный кубик». 30% процентов опрошенных ЭГ2 не смогли выбрать безопасные для игры предметы, в том числе затруднялись в понимании самого тестового вопроса.

Как видно, взрослые лица с интеллектуальной недостаточностью в большей степени правильно определяют безопасные предметы с точки зрения пожаробезопасной деятельности с ними, чем школьники с интеллектуальной недостаточностью.

При определении предметов, неправильное обращение с которыми может привести к пожару, 30% испытуемых ЭГ1 правильно выбрали варианты «утюг», «настольная лампа» и «паяльник». 50% учащихся старших классов вспомогательной школы ответили частично верно (от 1 до 2 правильных вариантов из 3). Например, учащийся 9 класса Дмитрий Ш. выбрал «утюг» и «паяльник» и пояснил свой выбор: «от утюга и паяльника может быть пожар, если оставить без присмотра». 20% респондентов данной экспериментальной группы не смогли правильно вычленить предметы, которые могут привести к пожару.

При определении предметов, неправильное обращение с которыми может привести к пожару, 35% испытуемых ЭГ2 правильно выбрали варианты «утюг», «настольная лампа» и «паяльник». 20% участников из этой экспериментальной группы ответили частично верно (от 1 до 2 правильных вариантов из 3). Например, Светлана К. выбрала только «паяльник», но не была уверена в своем выборе, пояснила «я не знаю». 45% опрошенных ЭГ2 не смогли выбрать предметы, которые могут потенциально привести к пожару.

В качестве предмета, наиболее безопасного для освещения в случае отключения электричества, 70% испытуемых ЭГ1 выбрали «фонарик», остальные 30% ответили неверно, указывая в качестве безопасного

предмета для освещения «свечу», причем при разъяснении экспериментатором потенциальной опасности зажженной свечи данные испытуемые не изменили свой ответ.

Участники ЭГ2 на этот вопрос ответили верно в 50% случаев, остальные 50% лиц с интеллектуальной недостаточностью выбрали вариант «свеча». Например, Алексей П. ответил «я дома все время свечкой, если Светлана нету», Юлия В. не выбрала правильный вариант, пояснив «фонарик кажется нельзя, не пробовала». Данные ответы демонстрируют недостаток жизненного опыта испытуемых, влияющий на формирование их культуры пожаробезопасного поведения.

При выборе огнеопасных жидкостей лишь 15% испытуемых ЭГ1 ответили верно, выбрав «бензин», «резиновый клей» и «лак для ногтей». 80% учащихся с интеллектуальной недостаточностью дали частично верные ответы (от 1 до 2 правильных вариантов из 3). Например, Влада П. выбрала только вариант «бензин» и пояснила «лак не загорится, это же лак, он красит ногти». 5% опрошенных ЭГ1 ответили неверно и не смогли выбрать огнеопасные жидкости даже после оказания им помощи со стороны экспериментатора.

Участники ЭГ2 при выборе огнеопасных жидкостей продемонстрировали следующие результаты: 25% испытуемых ответили верно, выбрав варианты «бензин», «резиновый клей» и «лак для ногтей». 65% лиц с интеллектуальной недостаточностью ответили частично верно (от 1 до 2 правильных вариантов из 3). Так, Светлана В., Юлия В. и Татьяна А. не выбрали «лак для ногтей», пояснив, что «лак точно не опасен». 10% испытуемых этой экспериментальной группы не дали верный ответ на вопрос. Полученные результаты показывают незнание большинством участников обеих экспериментальных групп потенциальной пожарной опасности распространенных в быту жидкостей. Причем, следует учитывать, что если доступ к бензину у данных лиц достаточно ограничен, то резиновым клеем и лаком для ногтей они регулярно пользуются, в том числе самостоятельно. Незнание потенциальной опасности двух последних названных жидкостей может привести к пожароопасной ситуации.

Отвечая на вопрос «Номер телефона, по которому нужно звонить, если начался пожар?» 30% испытуемых ЭГ1 дали верный ответ, выбрав вариант «101» и «112», 50% учащихся старших классов вспомогательной школы дали частично верный ответ, выбрав вариант «101». Оставшиеся 20% опрошенных ЭГ1 дали неверный ответ.

Испытуемые ЭГ2 ответили на этот вопрос верно в 50% случаев. 25% участников из данной экспериментальной группы ответили частично верно, выбрав вариант «101». 25% лиц с интеллектуальной недостаточностью ответили неверно, выбирая вариант «104», а испытуемые Светлана А. и Сергей Н. признались, что будут звонить маме.

Выбирая место, где можно безопасно сушить белье, 70% испытуемых ЭГ1 выбрали правильный вариант – «на балконе», 30% опрошенных

предпочли неверный вариант – «рядом с газовой плитой», пренебрегая безопасностью ради ускорения процесса сушки. Например, учащаяся 6 класса вспомогательной школы Ира Б. пояснила, что «рядом с газовой плитой можно посушить одежду, быстрее высохнет». Аналогичные ответы демонстрируют не только незнание учащимися с интеллектуальной недостаточностью правил безопасной сушки белья, но и наличие в жизненном опыте случаев такой небезопасной сушки.

Испытуемые ЭГ2 в 90% случаев ответили верно. Евгений Б. иллюстрировал свой правильный ответ примером из личного жизненного опыта: «Когда бабушка сушила над газом, иногда кофта загоралась». Алексей П. дал следующее объяснение: «Когда высохнет и если газ, то загорится и начнется пожар». Однако 10% представителей из этой экспериментальной группы не смогли верно ответить на вопрос и дать объяснения даже после оказания им помощи со стороны экспериментатора.

При выборе сформулированных правил пожарной безопасности из предложенных испытуемые ЭГ1 сделали правильный выбор в 50% случаев: «нельзя оставлять включенными электроприборы без присмотра», «нельзя разжигать костер, используя керосин». 50% учащихся с интеллектуальной недостаточностью ответили неверно, выбрав в качестве правильного, на их взгляд, вариант «если твоя обувь мокрая, высуши ее у плиты». Так, Кирилл Л., ученик 6 класса, пояснил свой ответ: «Дома всегда сушат босоножки у плиты».

Отвечая на данный тестовый вопрос, участники ЭГ2 в 55% случаев ответили верно. 10% лиц с интеллектуальной недостаточностью выбрали только один правильный вариант ответа: «нельзя оставлять включенными электроприборы без присмотра». Большое количество испытуемых (35% случаев) дали неверный ответ, выбрав такой же вариант ответа, как и опрошенные в ЭГ1: «если твоя обувь мокрая, высуши ее у плиты». Например, Сергей Н. пояснил, что «зимой можно летнюю обувь сушить». Как видно, в жизненном опыте лиц с интеллектуальной недостаточностью есть негативные случаи нарушения правил пожарной безопасности, а отсутствие качественных знаний в указанной области приводит к восприятию таких ситуаций как допустимых и безопасных.

Выбирая предметы, которые в случае возгорания можно залить водой, только 20% испытуемых ЭГ1 определили верный ответ – «кресло», 80% школьников с интеллектуальной недостаточностью ответили неверно, большинство из них выбрали вариант «масло на сковороде». Например, учащаяся 6 класса Влада П. пояснила свой ответ: «Кресло еще больше загорится, а в утюге и телевизоре всякие провода».

Респонденты ЭГ2, выбирая предметы, которые при возгорании можно залить водой, ответили верно только в 15% случаев. 85% лиц с интеллектуальной недостаточностью дали неверные ответы, чаще выбирая, как и опрошенные ЭГ1, вариант «масло на сковороде». Например, Юрий М. объяснил так свой выбор: «включенный в сеть утюг нельзя, на электричестве



работает», «кресло тоже нельзя, на нем сидят», «включенный в сеть телевизор нельзя, на электричестве работает, а если водой залить, то испортится», «масло на сковороде можно залить, чтоб пожара не было», а Андрей М. убежден, что «ничего нельзя залить водой».

При выборе ответа на вопрос «Что нужно говорить по телефону 101 или 112 при возникновении пожара?» 60% испытуемых ЭГ1 ответили верно, выбрав один из предложенных вариантов: «что горит, адрес, свою фамилию и номер телефона». 40% учащихся с интеллектуальной недостаточностью выбрали варианты «как тебе страшно» и «как начался пожар», которые не являются верными ответами. Следует подчеркнуть, что данный тестовый вопрос не требовал самостоятельной формулировки правильного ответа, поэтому определенную успешность школьников с интеллектуальной недостаточностью при ответе на него можно объяснить и возможностью выбора.

В ЭГ2 ответы на указанный вопрос распределились следующим образом: 35% участников из этой экспериментальной группы дали верный ответ, а 65% лиц с интеллектуальной недостаточностью – неправильный ответ, выбирая варианты «как тебе страшно» и «как начался пожар».

Как видно, взрослые лица с интеллектуальной недостаточностью в большей мере не знают, как правильно вести телефонный разговор при вызове экстренных служб, по сравнению с учащимися вспомогательной школы. Подобную ситуацию можно объяснить регулярно проводимой учебной и информационно-разъяснительной работой с учащимися с интеллектуальной недостаточностью в рамках изучения ими предметов ОБЖ, СБО и участия в различных воспитательных мероприятиях на соответствующую тематику. Взрослые же лица с интеллектуальной недостаточностью данную информацию могут получать из СМИ (при наличии мотивации к ее получению) и от родственников, а также эпизодически при посещении отделений дневного пребывания инвалидов ТЦСОН и центров дневного пребывания для молодых инвалидов при различных благотворительных обществах.

При анализе предложенной экстренной ситуации (возгорание телевизора), из предложенных вариантов поведения, 55% опрошенных ЭГ1 выбрали правильный ответ: «выдернуть шнур из розетки, накрыть мокрой тканью и сообщить в пожарную службу», однако 45% учащихся с интеллектуальной недостаточностью посчитали верным варианты поведения «залить водой» и/или «позвать соседей».

Лица с интеллектуальной недостаточностью (ЭГ2), отвечая на данный вопрос, выбрали правильный вариант пожаробезопасного поведения лишь в 35% случаев, остальные 65% испытуемых из этой экспериментальной группы предположительно предпримут неверные действия в случае возгорания электроприбора.

При определении понятия «огнетушитель» учащиеся старших классов вспомогательной школы (ЭГ1) выбрали верный вариант – «средство пожаротушения» в 80% случаев, однако 20% испытуемых из указанной экспери-

ментальной группы не смогли дать верное определение, даже имея в перечне вариантов ответа правильный, и выбирали «средство оповещения при пожаре» и «пожарный рукав».

Опрошенные ЭГ2 показали аналогичные результаты при ответе на этот вопрос. 80% лиц с интеллектуальной недостаточностью дали верный ответ, 20% не смогли ответить на вопрос правильно, читая варианты и используя организационную помощь со стороны экспериментатора.

Следующее предложенное тестовое задание было направлено на изучение сформированности знаний у лиц с интеллектуальной недостаточностью о правилах поведения в экстремальной ситуации – при возникновении пожара в квартире. 90% испытуемых ЭГ1 в качестве своего варианта пожаробезопасного поведения назвали сообщение о пожаре по телефону 101/112 и покидание комнаты, что является правильным вариантом. Как примеры типичного объяснения выбора данного варианта ответа можно привести слова следующих респондентов: Арсений И. пояснил свой ответ так: «прятаться под кровать нельзя, загорится кровать», Филипп П. – «надо сообщить пожарным», Денис С. – «задохнешься в дыме». Некоторые школьники смогли правильно ответить на тестовый вопрос, но не дали комментариев. Допустим, Илья К. не смог объяснить свой выбор и сказал, что «так надо сделать», а Максим Б. ответил: «Я не знаю». 10% опрошенных ЭГ1 дали неверный ответ, выбрав из предложенных варианты: «разобьешь окно и будешь звать на помощь», «спрячешься под кровать и будешь ждать пожарных».

Испытуемые ЭГ2 при выборе содержания действий в случае возникновения пожара в квартире определили правильный вариант пожаробезопасного поведения в 55% случаев и сформулировали пояснения к своему выбору. Например, Юлия В. пояснила каждый из предложенных в задании вариантов ответов следующим образом: «точно не надо прятаться, можно вызвать пожарку, кажется так, кажется разбивать не надо»; Алексей П. – «разбивать не буду, воздух способствует пожару, быстро выскочу и позвоню пожарникам».

45% лиц с интеллектуальной недостаточностью ответили неверно, выбирая варианты: «разобьешь окно и будешь звать на помощь» или «спрячешься под кровать и будешь ждать пожарных». Так, Светлана А. сообщила о том, что будет делать в случае описанной экстремальной ситуации: «позвоню и спрячусь под кровать»; Ольга В. – «сначала открою окно, потом позвоню, думаю, что прятаться не надо, а вдруг они не успеют и просто может человек сгореть».

Объективно достаточно сложным был вопрос о том, какие действия нужно предпринять, если во время пожара человек отрезан от выхода огнем и дымом. 60% испытуемых ЭГ1 выбрали верный вариант поведения в предложенной экстремальной ситуации – «закрывать дверь, заткнуть щели, после чего выбежать на балкон и позвать на помощь». Следует отметить, что данные учащиеся с интеллектуальной недостаточностью смогли объяснить указанные действия. Например, Карина М. выразила мнение, что это нужно делать,

«чтобы дым не шел в квартиру», Владислав О. – «чтобы не проникал в комнаты дым и огонь», Филипп П. – «надо закрыть щели, не будет дым и огонь».

В свою очередь 40% опрошенных учащихся старших классов вспомогательной школы ответили неверно, выбрав варианты: «попытаться спуститься вниз с балкона», «убежать в другую комнату». Например, Ксения И. пояснила свой выбор: «можно загореться», Саша Е. – «чтобы не сгореть». Как видно, эти респонденты не анализировали последствия подобных вариантов поведения на пожаре.

Данный тестовый вопрос оказался сложнее для испытуемых ЭГ2. Так, лишь 30% взрослых с интеллектуальной недостаточностью выбрали правильный вариант ответа – «закрыть дверь, заткнуть щели, после чего выбежать на балкон и позвать на помощь» и смогли пояснить его. Например, Юрий М. трактовал свой ответ так: «Заткнуть щели нужно, чтобы не поступал воздух». Остальные 70% испытуемых из данной экспериментальной группы не смогли определить правильный вариант пожаробезопасного поведения, даже читая его в предложенном списке ответов. Типичными пояснениями к неправильным ответам были следующие: «нужно самому тушить пожар, но такого варианта нет» (Николай С.), «щели кажется нельзя, нужно убежать в комнату, кажется так» (Юлия В.).

Недостаточно сформированными оказались знания у старших школьников вспомогательной школы (ЭГ1) об оказании первой помощи при ожоге руки горячей водой, что является достаточно обыденной ситуацией. Только 5% испытуемых из данной экспериментальной группы предложили верный ответ «буду поливать руку холодной водой», 95% учащихся с интеллектуальной недостаточностью ответили неверно. Из них в 45% случаев был выбран неверный ответ «приложу лед», 30% участников из этой экспериментальной группы выбрали вариант «смажу обожженное место маслом» и 20% респондентов решили, что правильным поведением в подобной ситуации будет «прикладывание грелки».

Таковыми же несформированными оказались знания о правилах первой самопомощи при термической травме у взрослых лиц с интеллектуальной недостаточностью. Так, лишь 10% испытуемых ЭГ2 ответили верно на соответствующий вопрос, 90% анкетированных дали неверный ответ. Среди неправильных вариантов ответа наибольшее количество выборов (50%) получил вариант «смажу обожженное место маслом». Например, Татьяна А. прокомментировала свой выбор следующим образом: «Я один раз так руку обожгла и мазала маслом». Алексей П. предложил: «Нужно смазать маслом, если оно сливочное и холодное».

30% респондентов ЭГ2 выбрали неверный вариант поведения в предложенной ситуации «приложу лед». Типичным можно назвать пояснение своего выбора Натальей И. – «точно нужно приложить лед», Юрием М. – «лучше всего лед».

10% лиц с интеллектуальной недостаточностью выразили мнение, что «нужно в поликлинику», однако такой вариант поведения нельзя отнести к первой экстренной помощи при ожоге.

При выборе оптимального варианта действий в следующей экстремальной ситуации: возникновение пожара на лестничной клетке и невозможность покинуть квартиру – испытуемые ЭГ1 показали следующие результаты: 70% выбрали верный вариант поведения – «заткнуть щели в дверях, чтобы не проникал дым, вызвать пожарных, позвонив 101 или 112, и выйти на балкон»; 30% – неверные варианты поведения в подобной экстремальной ситуации, из них 25% предложили «выйти на балкон и позвать на помощь» и 5% – «спрятаться в ванной комнате» (типичным было пояснение о том, что «там есть вода и можно дышать»).

В свою очередь, взрослые лица с интеллектуальной недостаточностью (ЭГ2) дали следующие ответы: 65% испытуемых из этой экспериментальной группы выбрали правильный вариант ответа из предложенных – «заткнуть щели в дверях, чтобы не проникал дым, вызвать пожарных, позвонив 101 или 112, и выйти на балкон»; 35% респондентов ЭГ2 выбрали неверные тактические варианты поведения в предложенной экстремальной ситуации. Так, 15% предпочли неправильный ответ «выйти на балкон и позвать на помощь», 10% – «спрятаться в ванной комнате» и еще 10% лиц с интеллектуальной недостаточностью затруднились дать ответ даже после оказания им помощи со стороны экспериментатора.

Отвечая на вопрос «Что делать, если загорелось масло на сковороде?» 60% учащихся старших классов вспомогательной школы (ЭГ1) дали правильный ответ – «выключить газ и закрыть сковороду крышкой или накрыть ее мокрым полотенцем», 40% опрошенных из этой экспериментальной группы выбрали неверные варианты поведения в подобной пожароопасной ситуации: «вылить содержимое в раковину или унитаз» или «залить огонь водой».

Испытуемые ЭГ2, отвечая на аналогичный вопрос, определили верный вариант только в 30% случаев, 70% участников констатирующего эксперимента ответили неверно, в том числе 15% опрошенных ЭГ2 затруднились дать ответ. Например, Юлия В. прокомментировала тестовый вопрос и варианты ответа на него так: анализируя вариант поведения – «вылить содержимое в раковину или унитаз», испытуемая сказала: «точно в унитаз нельзя»; на вариант «выключить газ и закрыть сковородку крышкой или накрыть мокрым полотенцем» (что является верным ответом) она отреагировала: «кто это придумал, мокрым полотенцем нельзя»; следующий вариант потенциального поведения «залить огонь водой» трактовала фразой «кажется нельзя, будет пожар».

В очередном тестовом задании участникам констатирующего эксперимента была предложена еще одна экстремальная ситуация: «В многоквартирном доме начался пожар, всем жителям нужно выйти на улицу. В доме есть лифт. Каким способом Вы покинете дом?». Правильный вариант поведения

в озвученной ситуации («спуститесь по ступенькам») выбрали 60% учащихся старших классов вспомогательной школы (ЭГ1), причем они смогли достаточно верно самостоятельно аргументировать собственный выбор. Например, Влада П. пояснила свой ответ так: «На лифте будет страшно, и дым будет дымиться, можно задохнуться».

40% опрошенных из этой экспериментальной группы дали неверные ответы. В указанную статистическую категорию были отнесены случайно выбранные правильные варианты, которые анкетированные прокомментировали нелогично. Например, Ира Б. пояснила свой выбор лестницы не с точки зрения пожарной безопасности, а с позиции скорости передвижения («по лестнице быстрее»), Арсений И., также выбравший лестницу для спуска с этажа, объяснил это тем, что «если в лифт зайдешь, веревка порвется».

Среди испытуемых ЭГ2 при ответе на данный вопрос верный вариант выбрали только 30% взрослых с интеллектуальной недостаточностью, которые смогли аргументировать свой ответ. Например, Юлия В. поделилась следующим кратким пояснением: «надо по ступенькам, когда пожар»; Евгений Б.: «на лифте, когда это самое (пожар), лопается резина, которая спускает трос»; Алексей П.: «в лифте может быть опасно при пожаре, канат обожженный, и лифт может обрушиться вниз».

Неверный вариант поведения в данной экстремальной ситуации («поеду на лифте») выбрали 35% опрошенных ЭГ2. Так, Светлана К. следующим образом трактовала свой выбор: «Если лифт есть, поеду, чтоб было быстрее». Еще 35% участников экспериментального исследования выбрали верный вариант ответа, но неправильно его пояснили. Например, Николай С. предложил идти по лестнице, потому что «можно долго ждать лифт»; похожее объяснение дал и Юрий М.: «быстрее по ступенькам, лифта пока дождешься». Респондент Наталья И. дополнила описанную экспериментатором экстремальную ситуацию: «На лифте опасно, вдруг бомба и мы взорвемся».

При исследовании знания участниками экспериментального исследования ЭГ1 действий, которые необходимо предпринять в случае задымления помещения, были получены такие результаты: 70% ответили верно, выбрав вариант «смочив полотенце и прикрыв лицо, буду ползком продвигаться к выходу». Типичными примерами аргументации своих ответов можно назвать следующие высказывания: «ползти, чтобы дым не попадал в нос, чтобы не случился большой пожар, надо передвигаться ползком» (Влада П.), «прикрою лицо потому, чтобы глаза закрыть» (Кирилл Л.), «чтобы дым не попал в рот» (Филипп П.), «чтобы не задохнуться» (Денис С.); 30% испытуемых ЭГ1 ответили неверно на данный тестовый вопрос, выбрав вариант пожаробезопасного, на их взгляд, поведения: «открою окно для того, чтобы вышел дым». Например, Саша Е. пояснил свои предполагаемые действия так: «...чтобы вышел дым».

При исследовании знания лицами с интеллектуальной недостаточностью ЭГ2 действий, которые необходимо предпринять в случае задымления

помещения, были получены следующие результаты: 40% респондентов ЭГ2 ответили верно на соответствующий тестовый вопрос и смогли правильно пояснить свой выбор. Например, Николай С. рассказал, что «намочить нужно, чтобы не получить отравление дымом», Юрий М. – «чтобы сам не задохнулся от дыма», «чтобы не сгорело лицо»; 60% испытуемых из данной экспериментальной группы ответили неверно, наиболее часто они выбирали вариант потенциального поведения – «открою окно для того, чтобы вышел дым». Например, Юлия В. попыталась объяснить причину своего выбора: «дым уйдет, кажется так».

Результаты констатирующего эксперимента показали достаточно хорошее знание лицами с интеллектуальной недостаточностью правил эксплуатации электроприборов в быту. Так, на вопрос «Что необходимо сделать с электроприборами, если они не используются в ночное время?» 80% испытуемых ЭГ1 выбрали правильный вариант ответа – «отключить и вынуть вилку из розетки», 20% опрошенных из данной экспериментальной группы ответили неверно, выбрав вариант «отключить, но вилку из розетки не вынимать».

Аналогичные результаты были получены при анализе ответов на указанный вопрос респондентов ЭГ2. Так, 85% лиц с интеллектуальной недостаточностью выбрали правильный вариант пожаробезопасного поведения – «отключить и вынуть вилку из розетки», 5% опрошенных из этой экспериментальной группы ответили неверно, выбрав вариант «отключить, но вилку из розетки не вынимать», и 10% испытуемых затруднились дать ответ.

Результаты анализа потенциального поведения в экстремальной ситуации (выполнение испытуемыми ЭГ1 и ЭГ2 диагностических заданий) позволили сделать следующие выводы. При определении предметов, которые могут быть использованы при тушении пожара, 25% учащихся старших классов вспомогательной школы (ЭГ1) дали верный ответ, перечислив понятия «огнетушитель», «пожарный гидрант», «песок», «ведро», «лестница», «каска». 55% испытуемых из данной экспериментальной группы ответили частично верно (выбрав от 2 до 6 правильных вариантов ответа) и 20% респондентов ЭГ1 ответили неверно, типичным был выбор вариантов «вентилятор» и «веник».

При определении предметов, которые могут быть использованы при тушении пожара, 25% участников ЭГ2 также ответили верно, указав все правильные предметы: «огнетушитель», «пожарный гидрант», «песок», «ведро», «лестница», «каска». Например, Юлия В. пояснила выбор «лестницы»: «поднимаешься, включаешь и пшикаешь пожар в квартире». 25% лиц с интеллектуальной недостаточностью дали частично верный ответ (выбрав от 2 до 6 правильных вариантов), а 50% испытуемых ЭГ2 ответили неверно, также выбирая в основном варианты «вентилятор» и «веник». Например, Ольга В. выразила уверенность, что «вентилятор дует на огонь и потушит, а веником надо побить огонь», Алина О. предложила «намочить веник и махать, брызгать».

При анализе диагностической ситуации, в которой девочка спряталась от пожара в шкаф, испытуемые ЭГ1 интерпретировали действия персонажа как неверные в 85% случаев, что является верным ответом, и правильно объяснили действия. Например, Влада П. дала следующий комментарий: «нет, можно задохнуться»; Арсений И.: «нет, может шкаф сгореть». Однако 15% испытуемых дали неверные ответы и попытались их аргументировать. Например, Максим Б. рассудил, что поведение девочки в данной экстремальной ситуации верное: «да, все правильно, она ждет помощь», Денис С. тоже подтвердил возможность такого поведения при возникновении пожара: «да, она спряталась, чтоб не сгореть».

Участники ЭГ2, анализируя данную диагностическую ситуацию, ответили верно в 75% случаев, дав адекватные пояснения действиям персонажа. Например, Алексей П. аргументировал неправильность действий девочки так: «спряталась, потому что боится, но шкаф может загореться, опасно поступает, так нельзя», Ольга В. – «нет, просто, ну пожарные успеют или нет пожар тушить, а вдруг не успеют и она сгорит», Андрей М. – «нет, то, что девочка, нужно было тушить пожар и выйти из дома и звать помощь». Однако 25% опрошенных из указанной экспериментальной группы ответили неправильно и дали такие же пояснения. Например, Светлана К. рассудила, почему, на нее взгляд, девочка поступает верно: «все правильно, она спряталась, потому что боится». Николай С. так объяснил «правильность» действий персонажа на картинке: «она дома с игрушкой, испугалась и спряталась в шкаф, будет сидеть и ждать пожарных пока они ее спасут». Евгений Б. предположил, что девочка поступает неправильно, спрятавшись в шкаф во время пожара, но его объяснение продемонстрировало, что данный ответ нужно рассматривать как неверный: «неправильно, нужно открыть окно, чтоб вышел дым».

При анализе диагностической ситуации, где дети самостоятельно, без взрослых, запускают фейерверк, учащиеся старших классов вспомогательной школы (ЭГ1) в 75% верно определили неправильность действий персонажей, адекватно прокомментировав при этом свой ответ. Например, Дмитрий Ш. сказал: «нет, надо с родителями», Саша Е. – «нет, детям салют нельзя». 25% испытуемых из данной экспериментальной группы ответили неверно, рассудив о возможности использования пиротехники детьми с благими целями. Например, Карина К. так оправдала действия персонажей: «Да, правильно, на Новый год нужен салют».

При рассмотрении соответствующей ситуации участники ЭГ2 ответили верно в 45% случаев, сформулировав правильную аргументацию. Например, Алексей П. так пояснил свой ответ: «нет, нельзя без родителей, одним опасно пускать салют, получить ожоги можно», Людмила А. дала следующее объяснение: «нет, с участием только взрослых».

Остальные 55% лиц с интеллектуальной недостаточностью не смогли качественно проанализировать диагностическую ситуацию и дать

правильные пояснения. Например, Михаил Г. предложил персонажам просто «отойти, а не вблизи запаливать». Николай С. прокомментировал свой ответ так: «запрещено взрывать ближайших пять метров около дома», Алина О. – «можно, если запустить и подальше отойти».

При анализе испытуемыми ситуации, где мальчик на задымленной лестничной площадке собирается войти в лифт, респонденты ЭГ1 ответили верно в 85% случаев и смогли пояснить свой ответ. Например, Арсений И. объяснил, что пользоваться в такой ситуации лифтом: «нет, если дым, опасно ехать», Кирилл Л. заявил: «нет, в лифте опасно». В 15% случаев учащиеся с интеллектуальной недостаточностью не смогли проанализировать ситуацию и дали неверные пояснения. Например, Максим Б. подтвердил «верность» действий персонажа: «можно на лифте, на лестнице сторит».

Полученные результаты коррелируют с выявленными особенностями знания правил пожаробезопасного поведения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, полученными при анализе ответов на тестовые вопросы. Причем, при выполнении устного аналогичного задания только 60% испытуемых ЭГ1 правильно объяснили, почему нельзя пользоваться лифтом при пожаре. При анализе аналогичной ситуации на картинке количество верных ответов увеличилось до 85%. Следовательно, при организации информационно-разъяснительной работы с данной категорией населения надо максимально использовать различные виды наглядности, позволяющие этим людям более качественно анализировать и понимать экстремальную ситуацию.

При анализе испытуемыми ситуации, где мальчик на задымленной лестничной площадке собирается войти в лифт, участники констатирующего эксперимента (ЭГ2) ответили верно в 80% случаев и смогли пояснить свой ответ. Так, Алексей П. прокомментировал диагностическую ситуацию: «лифт опасен, без вызова пожарных тут не обойтись, лучше пойти по лестнице», Юлия В. пояснила, что «надо по лестнице и вызвать пожарников, кажется так», Андрей М. сказал, что «идти надо по лестнице, если поедет на лифте, можно этим дымом нанюхаться пожара». Однако 20% лиц с интеллектуальной недостаточностью не смогли качественно проанализировать экстремальную ситуацию и ответили неправильно. Например, Алина О. предположила, что персонаж поступает верно и объяснила это так: «На лифте быстрее».

При анализе экстремальной ситуации, в которой мальчик, прикрыв влажной тканью дыхательные пути, в задымленном помещении ползет к выходу, учащиеся старших классов вспомогательной школы (ЭГ1) в 55% случаев пояснили правильно его действия. Например, Илья К. рассудил, что мальчик все делает верно: «закрыв рот, чтоб дым не шел». Но 45% испытуемых из данной экспериментальной группы поняли и пояснили диагностическую ситуацию неверно. Например, Рома С. выразил мнение, что «мальчик неправильно делает, надо выйти на балкон».

Среди опрошенных ЭГ2 55% проанализировали и пояснили соответствующую диагностическую ситуацию правильно. Например, Светлана А.



сказала, что подобные действия в ситуации задымления помещения верные: «правильно, чтоб выйти и позвать помощь». Татьяна А. предположила, что «можно так делать, чтоб не надыхаться этим дымом». Николай С. так пояснил свой ответ: «да, он идет к выходу скользя по полу, чтобы не надыхаться дымом». 45% испытуемых ЭГ2 ответили неверно. Например, Юлия В. убеждена, что «нет, нельзя так делать, запрещено, может тряпка загореться», Евгений Б.: «нет, нельзя, сидеть и ждать, пока потушится».

При интерпретации диагностической ситуации, передающей изображение мальчика, находящегося на балконе во время пожара в помещении и не имеющего возможности выйти из-за огня, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью (ЭГ1) дали верные пояснения его действиям в 65% случаев. Так, Ира Б. написала, что действия персонажа правильные: «да, он зовет помощь». Ксения И. предположила, что так мальчика «увидят люди и спасут». Влада П. объяснила, что «он ушел от пожара и может позвать на помощь».

35% опрошенных из данной экспериментальной группы проанализировали и пояснили ситуацию неправильно. Например, Максим И. предположил, что мальчик поступил неверно в данной экстремальной ситуации: «нет, надо было ждать пожарных», Кирилл Л. считает возможным самостоятельно справиться с пожаром: «нет, надо потушить самому». Саша Е. предложил следующий вариант поведения в данной ситуации: «надо спрыгнуть от огня».

Аналогичным образом испытуемые ЭГ2 пояснили соответствующую ситуацию верно также в 65% случаев. Например, Светлана К. оценила и прокомментировала действия персонажа так: «да, выбежал на балкон, чтобы вызвать на помощь». Николай С. определил поведение персонажа как «правильное, он убежал на балкон, потому что возгорание произошло в квартире», Наталья И. смогла объяснить поведение мальчика следующим образом: «правильно, кричать людям “Я горю!”». Алина О. дала следующие пояснения: «правильно, нужно покричать кому-нибудь из взрослых».

35% участников экспериментального исследования (ЭГ2) поняли и интерпретировали указанную диагностическую ситуацию неправильно. Например, Андрей М. посчитал поведение мальчика неверным: «нет, нужно было выйти из квартиры и вызвать пожарных». Евгений Б. предложил свой вариант действий в такой экстремальной ситуации: «нужно спрыгнуть с балкона».

По результатам анализа участниками констатирующего эксперимента диагностической ситуации, в которой дети в гараже пытались потушить возгорание баллоном с краской, среди респондентов ЭГ1 были получены следующие результаты: 80% ответили верно и дали аргументированные пояснения. Например, Дмитрий Ш. сказал, что дети поступают неправильно: «нет, надо огнетушитель», Карина М. объяснила, почему действия детей неверные: «может больше пожар стать», Кирилл Л. посчитал также: «может больше гореть стать». 20% учащихся с интеллектуальной недостаточностью ЭГ1 дали неправильные пояснения. Например, Илья К. утверждал, что дети

выбрали правильную тактику поведения в данной ситуации: «Правильно, он хочет потушить огонь».

По результатам анализа участниками констатирующего эксперимента диагностической ситуации, в которой дети в гараже пытались потушить возгорание баллоном с краской, среди лиц с интеллектуальной недостаточностью ЭГ2 были получены следующие результаты: 80% опрошенных правильно пояснили предъявленную диагностическую ситуацию. Например, Юлия В. объяснила неадекватность поведения персонажей: «нет, нельзя, может пожар быть везде, машина сгорит, люди сгорят». Николай С. таким образом аргументировал свой ответ: «нет, запрещено, воспламенение, тушение краской придаст еще больше огонь». Светлана К. заявила: «нет, краски еще больше создают огонь». 20% испытуемых данной экспериментальной группы проанализировали и пояснили предложенную ситуацию неверно. Например, Светлана А. согласилась с действиями детей, посчитав их правильными: «да, пшикает баллоном, чтоб потушить».

При анализе ответов испытуемых после предъявления им диагностической ситуации, на которой изображен мальчик, вызывающий пожарных при возникновении возгорания в квартире, были получены следующие результаты. Учащиеся старших классов вспомогательной школы (ЭГ1) ответили верно в 75% случаев. Например, Максим Б. сказал: «да, вызывает пожарных»; Наташа А. – «да, хочет вызвать пожарных»; Филипп П. подтвердил верность действий персонажа: «да, спасению звонить надо». 25% учащихся с интеллектуальной недостаточностью дали неверные пояснения. Так, Артем П. предположил, что «лучше надо уходить», Максим Р. сказал, что «сгорит». В подобных ответах присутствует логика, так как дети должны знать, что необходимо по возможности покинуть место пожара, однако в этой диагностической ситуации было показано отсутствие задымления и огня вблизи персонажа, что не учли данные учащиеся.

Участники экспериментального исследования ЭГ2 пояснили такую диагностическую ситуацию верно в 85% случаев. Например, Алина О. подтвердила правильность действий мальчика: «да, первым делом надо позвонить в пожарную службу»; Андрей М. сказал: «да, этих пожарных зовут»; Евгений Б. – «да, при пожаре звонить спасателям». 15% опрошенных лиц с интеллектуальной недостаточностью ответили неправильно. Так, Сергей Н. предложил следующий вариант действий в такой ситуации: «надо тушить пожар».

Таким образом, по результатам исследования уровня и особенностей сформированности культуры пожаробезопасного поведения у лиц с интеллектуальной недостаточностью можно сделать вывод о недостаточной сформированности всех ее компонентов. Причем, следует отметить, что после окончания обучения во вспомогательной школе по прошествии нескольких лет уровень сформированности функциональной грамотности в области безопасности жизнедеятельности снижается вследствие прекращения регулярного образовательного процесса.

К характерным особенностям знания правил пожарной безопасности и сформированности умений принятия решений в бытовых экстремальных ситуациях лиц данной категории можно отнести: ее достаточную сформированность и дифференцированность знаний и представлений о «пожаробезопасном поведении», «правилах пожарной безопасности», «легко воспламеняющихся предметах», «пожароопасных приборах», «огнеопасных жидкостях», «средствах пожаротушения»; недостаточный уровень сформированности понимания необходимости соблюдения правил пожарной безопасности в быту; несформированность умений осуществлять пожаробезопасные действия при эксплуатации электроприборов, газового оборудования; руководство в бытовых пожароопасных ситуациях стереотипными неверными правилами, существующими у населения; недостаточную сформированность знаний о правилах экстренной помощи при получении термической травмы; трудности в выборе оптимального варианта действий в различных пожароопасных экстремальных ситуациях.

Следовательно, существует объективная необходимость проведения коррекционно-развивающей и информационно-просветительской работы с лицами с интеллектуальной недостаточностью по формированию у них знаний правил пожаробезопасного поведения в рамках специально организованной учебной, внеурочной или благотворительной деятельности, в том числе в реальных практических ситуациях.

В результате теоретического анализа современных психолого-педагогических исследований и подходов к формированию основ безопасности жизнедеятельности, а также результатов констатирующего эксперимента нами была составлена рабочая тетрадь по правилам пожарной безопасности для учащихся и взрослых лиц с интеллектуальной недостаточностью по формированию у них культуры пожаробезопасного поведения.

Содержание заданий и упражнений рабочей тетради по пожарной безопасности опирается на научно-методические разработки ученых (Н.Н. Авдеева, М.С. Давыдова, Т.В. Зязина, Н.А. Куксова, Ю.Н. Кислякова, А.В. Маринченко, О.Х. Серединская, Е.Р. Теплякова, Е.К. Унковская, Л.М. Фатихова, Н.А. Чипеева и др.).

В рабочей тетради представлены упражнения и задания по формированию базовых знаний и умений по культуре пожаробезопасного поведения. Данная рабочая тетрадь предполагает ее использование как на специально организованных занятиях по пожарной безопасности в учреждениях образования, ТЦСОН и отделениях пребывания инвалидов при благотворительных обществах, так и на уроках социально-бытовой ориентировки, ОБЖ, во внеурочной и внеклассной деятельности, в также в условиях семейного воспитания. В рабочей тетради представлены тестовые задания различного типа по пожарной безопасности, памятки по правилам пожаробезопасного поведения, предусмотрено применение символических наклеек пользователями тетради.

В некоторых разделах рабочей тетради по пожарной безопасности используются разработанные нами QR-коды. Обращение к символике такого типа дает следующие преимущества: большой объем информации; простая печать; открытый и распространенный стандарт; считывается мобильными телефонами, планшетами; считывается даже частично поврежденный.

Содержание QR-кодов включает обучающие мультфильмы: о правилах пользования электроприборами; о первичных средствах пожаротушения; о правилах безопасности на кухне; о вызове МЧС.

В рабочей тетради по пожарной безопасности есть и QR-код, содержащий интерактивный мультфильм о вызове МЧС, а также QR-код с информацией о пожарном извещателе, QR-код со звуком сирены пожарной машины и различными вариантами звуков пожарной тревоги.

Таким образом, формирование основ культуры пожаробезопасного поведения у лиц с интеллектуальной недостаточностью является одним из направлений развития их функциональной грамотности, что, в свою очередь, способствует их социализации и интеграции в общество.

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Финансовая грамотность включает три основных компонента:

– знание и понимание – подразумевает набор знаний потребителя о финансовых продуктах и концепциях, а также способность получать, понимать и оценивать существенную информацию, необходимую для принятия решений;

– умения и поведение – включает компетенции, связанные с умениями и навыками финансового поведения, способности к принятию финансового риска, а также умением предпринимать другие эффективные действия для улучшения собственного финансового благосостояния;

– личные характеристики и установки – содержит основные характеристики потребителя, связанные с общим отношением к личным финансам, возможностью делать ответственный выбор и принимать финансовые решения.

Н.И. Бумаженко, М.В. Швед, О.П. Лышко по итогам проведенного экспериментального исследования констатируют, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью не используют в нужной степени экономические знания в быту, не дифференцируют основные экономические понятия, не соотносят экономические понятия с конкретной деятельностью людей, не используют в своей деятельности полученные экономические знания,

не понимают смысла некоторых экономических терминов, допускают ошибки при употреблении экономических понятий в собственной речи, что свидетельствует о «размытости» экономических знаний и об отсутствии их четкой структуры.

В статье М.А. Чеботаревой «Экономическая грамотность школьников с нарушением интеллекта – главный фактор успешной адаптации в социуме» указано, что у лиц с интеллектуальной недостаточностью чрезвычайно затруднено использование имеющихся у них знаний. Перенос полученных знаний и умений, применение их в самостоятельной жизни, анализ ситуации, выбор решения сложных жизненных задач – все это почти непреодолимые трудности. Поэтому важно не столько передать детям определенное количество знаний, сколько выработать адекватность поведения и умения действовать в конкретных жизненных ситуациях, бытовую ситуационную приспособленность.

Автор считает, что с учетом сниженных познавательных возможностей лиц с интеллектуальной недостаточностью к изучению предлагаются различные аспекты хозяйственной практики потребителя. Создание адекватных представлений о повседневной экономической действительности обеспечивает разумное потребительское поведение в реальных жизненных ситуациях. Трудовая, бытовая и психологическая адаптация лиц с интеллектуальной недостаточностью не всегда проходит успешно. Большие проблемы возникают в связи с неумением правильно распределить бюджет, спланировать накопления, рационально вести хозяйство.

Также необходимо учитывать, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью вспомогательных школ-интернатов, воспитывающиеся в условиях школы-интерната, не имеют возможности формирования всех необходимых практических навыков финансовой грамотности.

М.В. Кудрявцева считает, что усвоение любой информации, в том числе в сфере финансовой грамотности, сопряжено у обучающихся с особенностями психофизического развития с рядом трудностей, обусловленных особенностями их психофизического развития, недостаточностью практического опыта детей в оперировании собственными финансовыми средствами. Кроме того, обучение основам финансовой грамотности должно осуществляться в специально организованной развивающей среде и с использованием как общедидактических, так и специфических форм, методов и средств обучения с учетом образовательных потребностей обучающихся [25].

Н.С. Жлудовой было проведено исследование состояния функциональной грамотности старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью. Одним из направлений данного исследования было изучение состояния финансово-экономической грамотности у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью. На основе полученных эмпирических данных Н.С. Жлудова сделала следующие выводы:

1. Недостаточный уровень сформированности умений различать деньги по номиналу и считать их сумму; ошибки в подсчете количества купюр.

2. Отмечены значительные трудности в различении цены и суммы (стоимости) на ценниках и упаковках товаров: ошибки при прочтении ценников; цену за 1 кг товара считают как цену за 1 шт.; при оперировании числовой информацией, которая сочетается с текстовой и представлена на упаковках товаров в табличном виде.

3. Выявлены особенности умений сравнивать цены на товары и услуги: допускают ошибки в прочтении самих цен; сравнивают цены со значительными затруднениями, если они отличаются незначительно; не умеют использовать информацию финансово-экономического характера (например, о разнице в ценах), представленную в графической форме (диаграмме).

4. Затруднения в выполнении ежедневных денежных расчетов стоимости товаров и услуг: допускают ошибки в расчетах стоимости двух и более (выбор неправильного действия, вычислительные ошибки), при этом нуждаются в напоминании о возможности применения калькулятора; при использовании калькулятора вводят и читают числовую информацию неверно; смешивают понятия цены и стоимости.

5. Недостаточно умеют сравнивать покупательную способность двух конкретных заработков, в том числе в иностранной валюте; представления о символах и курсах иностранной валюты поверхностны либо отсутствуют; неверно выбирают действия для расчета суммы белорусских рублей за определенное количество иностранной валюты; сравнение полученных сумм производят ошибочно либо сразу, не сравнивая, ошибочно утверждают, что «конечно \$ 300 больше, чем 5000 белорусских рублей».

6. Выявлены особенности умений планировать денежные расходы исходя из бюджета: поверхностные представления о ежедневных расходах семьи на питание; примитивность, однообразие меню; выбор набора продуктов без соотнесения его с составом блюд; неверный выбор действия для расчета суммы денег на планируемые расходы, наличие вычислительных ошибок в определении потраченной и оставшейся суммы; недостаточный опыт выполнения подобных действий с информацией [19].

Н.И. Бумаженко, М.В. Швед, В.С. Лысак к характерным особенностям математической компетенции, включающей финансово-экономическую грамотность, учащихся с интеллектуальной недостаточностью отнесли:

1. Недостаточное знание номиналов монет и купюр, затруднения при их дифференциации, несформированность знаний о количестве копеек в рубле.

2. Ошибки при определении количества денег и неумение отсчитать их нужное количество.

3. Затруднения при разменивании купюр и монет различного номинала.

4. Трудности решения практико-ориентированных арифметических задач, связанных с финансовой грамотностью, экономией средств и пр.

5. Недостаточный уровень сформированности бытовых экономических представлений.

6. Усугубленность проблем практической математической компетенции несформированностью умений качественного выполнения математических действий.

Таким образом, финансовая грамотность лиц с интеллектуальной недостаточностью – непереносимое условие их социальной адаптации. Компетентность в сфере финансовой грамотности для лиц указанной категории – одна из составляющих их успешной самостоятельной жизни и трудовой деятельности, стабильности и улучшения личного и семейного финансового благополучия. Вся вышеизложенная информация свидетельствует о необходимости проведения дополнительной коррекционной работы по формированию финансовой грамотности у лиц с интеллектуальной недостаточностью.

Формирование финансовой грамотности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью предполагает целенаправленную систематическую коррекционно-педагогическую работу, которая может быть выстроена лишь на диагностической основе. Принципиально важными в методике коррекционно-развивающего обучения являются диагностика уровня актуального и зоны ближайшего развития учащегося, разработка с учетом ее результатов стратегии и тактики индивидуальной помощи.

Для проведения констатирующего эксперимента нами была изучена психолого-педагогическая литература, проведен анализ специальной литературы по проблеме исследования и определены направления диагностики, составлены теоретические вопросы и практические задания.

**Цель эмпирического исследования** – изучить особенности формирования финансовой грамотности у лиц с интеллектуальной недостаточностью.

В соответствии с целью были определены задачи исследования: разработать диагностический инструментарий исходя из цели исследования; провести диагностику уровня сформированности знаний и умений в области финансовой грамотности у лиц с интеллектуальной недостаточностью; разработать программу объединения по интересам «Я и мои финансы» для лиц с интеллектуальной недостаточностью, получающих образование в учреждениях профессионально-технического образования; разработать методическое пособие «Мой финансовый дневничок» для лиц с интеллектуальной недостаточностью.

Экспериментальное исследование проводилось с октября по декабрь 2019 года в УО «Улльский государственный профессиональный лицей имени Л.М. Доватора». Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило 20 человек с диагнозом F-70 по МКБ-10. В нем приняли участие учащиеся I и II курса. Возрастной диапазон обследуемых – с 16 по 18 лет. Участники эксперимента были разделены на две экспериментальные группы: ЭГ1 – выпускники вспомогательных школ, проживающие и воспитывающиеся в условиях семьи (10 испытуемых), ЭГ2 – выпускники вспомогательных школ-интернатов, проживающие и воспитывающиеся в условиях школы-интерната.

Предлагаемый испытуемым диагностический материал включал в себя два блока: *теоретический блок* – тестовые задания по определению знания лицами с интеллектуальной недостаточностью основ финансовой грамотности; *практический блок* – практические задания по изучению умений в рамках финансовой грамотности.

### *Задания теоретического блока*

Выберите правильный ответ.

- 1.** Банк – это:
  - место, где люди берут деньги;
  - место, где люди могут совершать разные операции с деньгами;
  - место, где проходят соревнования.
- 2.** Бумажки или монеты, которые выполняют роль общего обмена, имеют название:
  - деньги;
  - карточки;
  - кредиты.
- 3.** Формы денег:
  - наличные и безналичные;
  - наличные, безналичные и электронные;
  - наличные и электронные.
- 4.** Наличные деньги представляют собой:
  - бумажки и монеты;
  - платежные карточки;
  - бумажки.
- 5.** Деньги, которые находятся на карточке, имеют название:
  - безналичные;
  - кредитные;
  - наличные.
- 6.** Устройство, с помощью которого можно снять деньги с карточки, называется:
  - автомат;
  - нельзя снимать деньги с карточки;
  - банкомат.
- 7.** Пин-код банковской карты – это:
  - индивидуальная четырехзначная комбинация цифр, которая присваивается пластиковой карте при выдаче ее клиенту;
  - номер карты;
  - номер телефона банка.
- 8.** Пин-код кому-либо сообщается:
  - да;
  - нет;
  - только другу.



- 9.** У банковских карточек пин-код для того:
- чтобы не перепутать свою карточку с чужой;
  - чтобы было проще найти карточку, если она потеряется;
  - чтобы воспользоваться карточкой мог только ее владелец.
- 10.** Подпись на карточке ставится:
- на магнитной полосе;
  - на специальной полосе;
  - подпись не ставится.
- 11.** Стирать на карточке старую подпись и ставить новую:
- да, сколько хочешь раз;
  - нет, так как карточка станет недействительной;
  - можно, только 2 раза.
- 12.** Ваша возможность снимать деньги с карточки:
- да;
  - нет;
  - не знаю, никогда не пробовал.
- 13.** Опасная из-за мошенничества в Интернете форма денег:
- наличные и безналичные;
  - безналичные;
  - нет никакой опасности.
- 14.** Знание Вами, что такое М-банкинг:
- да;
  - нет;
  - впервые слышу.
- 15.** Поясните, что такое М-банкинг: \_\_\_\_\_.
- 16.** Выберите, из чего складывается доход семьи:
- заработная плата;
  - клад;
  - выигрыш в лотерею.
- 17.** Выберите необходимые расходы:
- квартплата за квартиру, где вы живете;
  - помощь бабушке и дедушке;
  - расходы на покупку нового мобильного телефона.
- 18.** Важность планирования семейного бюджета:
- нет;
  - да;
  - не знаю.
- 19.** Экономить – это значит:
- ходить в магазин только одному;
  - отказаться от ненужных и бесполезных покупок;
  - покупать самое дешевое.

20. Вопросы данного теста для тебя были:

- очень сложными;
- очень легкими;
- вообще не понимаю, о чем идет речь.

### Практический блок

Задание 1. Выберите из предложенных монет только белорусские:

- а) белорусские + российские (одного цвета, два цвета);
- б) белорусские + российские + украинские (одного цвета, два цвета);
- в) белорусские (два цвета).

Задание 2. Подсчитай доход семьи. Папа работает слесарем на автобазе. Его заработная плата составляет 727 рублей 56 копеек. Мама работает штукатуром. Ее заработная плата составляет 534 рубля 60 копеек.

Задание 3. На счетчике за электроэнергию стоит число 56342, а показания счетчика прошлого месяца 55342. Стоимость 1 кВт ч энергии составляет 0,1746. Сколько в этом месяце израсходовано киловатт энергии? Сколько потребуется денег для оплаты энергии?

Задание 4. Запишите текущее показание счетчика за водоснабжение.



Задание 5. Запишите и рассчитайте расходы семьи. Используйте таблицу «Расходы семейного бюджета на ежемесячные платежи» и квитанцию.

Таблица «Расходы семейного бюджета на ежемесячные платежи»

Расходы	Сумма денег
Общий итог	



**Задание 6.** Мама купила стиральный порошок за 17 рублей 30 копеек. Отдала продавцу 30 рублей 50 копеек. Сколько мама получит сдачи?

**Задание 7.** Вы проголодались и решили пообедать в столовой. Прочитали меню и узнали цены. Что Вы сможете купить в столовой на обед, если в кошельке 17 рублей. А также Вам необходимо пополнить счет мобильного телефона на 11 рублей.

<b>Меню столовой</b>			
<b>Салаты</b>		<b>Рыба</b>	
Салат «Витаминный»	95 к.	Котлета «Рыбацкая»	3 р. 30 к.
Салат из огурцов и помидоров со сметаной	1 р. 15 к.	<b>Свинина</b> «Отбивная из свинины в кляре»	3 р. 90 к.
Салат «Греческий»	2 р. 35 к.		
<b>Супы</b>		<b>Курица</b>	
Суп молочный с рисом	89 к.	«Куриное филе по-гречески»	3 р. 55 к.
Борщ	1 р. 55 к.	Блин с ветчиной и сыром Блин с вареной сгущенкой	1 р. 80 к. 1 р. 40 к.
<b>Гарнир</b>			
Картофельное пюре	1 р. 22 к.		
Рис	1 р.		
Гречка	1 р.	Кисель Компот Кефир	30 к. 40 к. 40 к.
Хлеб ржаной	15 к.		
Хлеб злаковый	55 к.		

Перечислите, что Вы купили себе на обед. Сколько стоит обед?




**Задание 8.** Порция борща стоит 49 копеек, второе блюдо – 1 рубль 10 копеек, салат – 44 копейки, компот – 15 копеек, булочка – 50 копеек. Сколько стоит весь обед?

**Задание 9.** Укажите цены на продукты за 1 кг. Заполните таблицу.

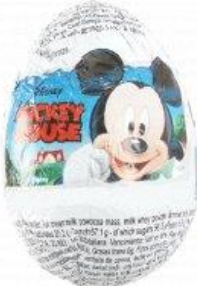




Продукты		Цена за 1 кг	Количество	Стоимость
Мука			2 кг	2 р. 60 к.
Сливочное масло			100 г	1 р. 82 к.
Яблоки			2 кг	2 р. 80 к.
Сыр			200 г	2 р. 99 к.

**Задание 10.** Вы мечтаете купить новый телефон. Поэтому Вам необходимо экономить бюджет. Выберите продукты питания, которые нужно купить по списку:

1. Хлеб.
2. Батон.
3. Молоко.
4. Масло сливочное.
5. Макароны.
6. Гречка.

	1 р. 11 к.		1 р. 59 к.
	1 р. 28 к.		99 к.
	1 р. 59 к.		1 р. 69 к.
	1 р. 89 к.		1 р. 17 к.
	2 р. 42 к.		1 р. 87 к.
	2 р. 20 к.		1 р. 36 к.

	3 р. 85 к.		7 р. 39 к.
	2 р. 99 к.		1 р. 81 к.
	1 р. 15 к.		1 р. 49 к.
	1 р. 69 к.		4 р. 99 к.
	2 р.		4 р. 48 к.
	2 р. 45 к.		2 р. 09 к.
	1 р. 69 к.		1 р. 39 к.

	2 р. 05 к.		2 р. 59 к.
	10 р. 39 к.		15 р. 69 к.
	69 к.		79 к.

Почему Вы выбрали именно эти продукты?

Результаты констатирующего эксперимента были обработаны с помощью методов количественного (статистического) и качественного анализа по всем выделенным индикаторам (знания и умения) финансовой грамотности по отдельности и в целом.

Рассмотрим результаты теоретического блока, который был представлен в виде теста.

При изучении сформированности знаний учащихся УО «Улльский ГПЛ имени Л.М. Доватора» о том, что такое банк, только 40% учащихся с интеллектуальной недостаточностью смогли ответить правильно. Для 60% испытуемых из обеих экспериментальных групп *банк* – это место, где берут деньги. Следует отметить, что испытуемым были предъявлены варианты ответов, и даже в ситуации такого выбора большая часть учащихся не смогла правильно сориентироваться в задании. Поэтому можно предположить, что и при необходимости поиска определения того или иного финансового понятия дети анализируемой категории будут затрудняться в правильном выборе при наличии нескольких вариантов информации.

В ЭГ1 было дано 50% верных ответов, а в ЭГ2 ответили правильно только 40% испытуемых.

На следующий вопрос теста «Как называются бумажки и монеты, которые выполняют роль обмена» 80% лицеистов ответили верно, что это

деньги. Однако 20% участников ЭГ1 дали неправильные ответы. Например, Юра И. ответил, что бумажки и монеты, которые выполняют роль обмена, – это кредиты. Витя М. из этой же экспериментальной группы заявил, что это карточки. В ЭГ2 также 20% испытуемых дали неверный ответ. Так, Валентин М. и Михаил С. убеждены, что бумажки и монеты, которые выполняют роль обмена, – это кредиты.

Следующий вопрос теоретического блока диагностического материала для учащихся с интеллектуальной недостаточностью оказался крайне сложным. О том, что форма денег бывает наличная и безналичная, было получено только 25% правильных ответов. 55% испытуемых считают, что деньги бывают наличные, безналичные и электронные, и 20% участников экспериментального исследования уверены, что деньги бывают наличные и электронные. Сравнительный анализ ответов по данному вопросу в ЭГ1 и ЭГ2 показал незначительное преобладание правильных ответов у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, воспитывающихся в условиях школы-интерната: ЭГ1 – 20% учащихся ответили верно, 80% дали неверный ответ; ЭГ2 – 30% испытуемых ответили верно, 70% дали неверный ответ.

На диагностический вопрос о том, что представляют собой наличные деньги, правильно ответило 80% испытуемых. При этом 40% учащихся ЭГ1 ответили неверно, а испытуемые ЭГ2 справились с этим вопросом теста на 100%.

Исходя из того, что 80% ответов обеих экспериментальных групп составили верные ответы, можно сделать вывод о том, что теоретические знания и представления о наличных деньгах оказались достаточно сформированными.

Результат анализа ответов на диагностический вопрос о том, как называются деньги, которые находятся на карточке, выглядит следующим образом: 30% анкетированных выразило мнение, что на карточке находятся наличные деньги; 35% предполагает, что это кредитные деньги; оставшиеся 35% учащихся с интеллектуальной недостаточностью ответили правильно. Учитывая, что в Республике Беларусь в последнее десятилетие активно развивается система оплаты услуг именно с использованием банковских карт, то выпускники вспомогательных школ оказываются недостаточно подготовленными к подобной форме расчетов.

Сравнительный анализ ответов участников экспериментальных групп демонстрирует преобладание правильных ответов у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, воспитывавшихся в условиях семьи. Так, на данный вопрос правильно ответили 40% участников ЭГ1 (в ЭГ2 только 20% верных ответов соответственно).

При выборе ответа на диагностический вопрос «Как называется устройство, с помощью которого можно снять деньги с карточки?» были получены следующие результаты: 20% испытуемых дали неверный ответ, 80% учащихся ответили верно.

30% участников ЭГ1 ответили неправильно. Например, Юра И. и Влада В. убеждены, что это устройство называется автоматом. Витя М.



утверждает, что деньги с карточки снимать нельзя. Аня Р. также считает, что деньги с карточки снимать нельзя, подобная точка зрения присутствует у 10% испытуемых ЭГ2.

Как видно, у большинства учащихся с интеллектуальной недостаточностью сформировано представление о том, что деньги с банковской карточки снимать можно и устройство, предназначенное для этого, называется банкомат.

Следующий вопрос теста был также направлен на изучение сформированности у лиц с интеллектуальной недостаточностью знаний о правилах пользования банковской картой. На вопрос о том, что такое пин-код банковской карты, было дано только 35% правильных ответов. 55% учащихся рассматриваемой категории определили пин-код как номер банковской карты, 10% лицеистов ответили, что это телефон банка. Общее количество неверных ответов достигло 65%. В ЭГ1 верные ответы составили 30% от общего количества, 70% – неверные. Например, Вадим М. считает, что пин-код банковской карты – это номер телефона банка. В ЭГ2 были получены следующие результаты: 40% – верные ответы, 60% – неверные.

На вопрос «Можно ли сообщать пин-код кому-либо?» 90% учащихся с интеллектуальной недостаточностью дали правильный ответ. Однако следует отметить, что большинство испытуемых не смогли качественно объяснить, почему нельзя это делать, или называли варианты исключений – кому можно сообщать пин-код банковской карты. Только 10% респондентов ответили неверно на данный вопрос. 90% участников ЭГ1 ответили правильно и 10% дали неверный ответ. Например, Гена В., участник группы ЭГ1, думает, что пин-код можно сообщать только другу. Аналогичные в числовом эквиваленте ответы были получены от членов ЭГ2 (90% – правильный ответ). Типичным примером неверных ответов можно назвать рассуждение испытуемой Татьяны Ш., которая заявляет, что пин-код банковской карты можно сообщать любому человеку. Подобная ситуация демонстрирует определенную уязвимость лиц с интеллектуальной недостаточностью в ситуациях принятия финансовых решений различного типа, в том числе наличие возможности стать жертвой преступления.

Анализируя данные ответы, можно сделать вывод, что в большинстве случаев лицеисты имеют верное представление о том, что пин-код банковской карты нельзя сообщать никому.

При выборе ответа на вопрос о назначении пин-кода у банковских карточек 65% участников эксперимента смогли остановиться на правильном варианте ответа, оставшиеся 35% придерживались неверных ответов. Практически идентичными были ответы на данный вопрос у участников обеих экспериментальных групп. Так, 70% испытуемых ЭГ1 ответили верно о функции пин-кода. 30% членов данной группы продемонстрировали неверное представление о назначении пин-кода, написали, что он нужен для того, чтобы было проще найти карточку, если она потеряется. 60% участников

ЭГ2 ответили верно о функции пин-кода банковской карты, 40% выбрали неверные варианты ответа. Например, Таня Ш. и Аня Р. признаются, что пин-код нужен для того, чтобы не перепутать свою банковскую карту с чужой. Ваня Б. и Валентин М. предполагают, что пин-код нужен для того, чтобы было проще найти банковскую карточку, если она потеряется.

Ответы участников экспериментального исследования на диагностический вопрос «Где ставится подпись на карточке?» распределились следующим образом: 65% всех испытуемых дали неверный ответ; 50% участников ЭГ1 ответили, что подпись ставится на специальной полосе, что является правильным ответом, и 50% испытуемых данной группы дали неверный ответ – они констатируют, что подпись ставится на магнитной полосе с обратной стороны банковской карты.

Испытуемые ЭГ2 ответили на данный вопрос следующим образом: 80% респондентов предположили, что подпись ставится на магнитной полосе банковской карты, что является неверным ответом, и только 20% учащихся с интеллектуальной недостаточностью ответили правильно.

При анализе ответов на вопрос о возможности стирания на банковской карте подписи ее держателя и замене ее на новую были получены такие результаты: 90% участников констатирующего эксперимента выбрали правильный вариант ответа: нет, так как карточка станет недействительной. Только 10% испытуемых думают, что удалять и заменять старую подпись на банковской можно, но только не более двух раз. Следует отметить, что не было обнаружено наличие статистической разницы в ответах на данный вопрос испытуемыми ЭГ1 и ЭГ2.

Несмотря на ряд выявленных в результате экспериментального исследования затруднений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в использовании банковской карты как платежного инструмента, при ответе на вопрос об умении снимать наличные средства с банковской карточки большинство респондентов ответили утвердительно (70% от общего количества участников констатирующего эксперимента), 25% – выбрали ответ «нет», 5% – «не знаю, никогда не пробовал». Сравнительный анализ ответов лиц с интеллектуальной недостаточностью двух экспериментальных групп показал следующие результаты. 70% испытуемых ЭГ1 дали ответ «да», 30% – ответ «нет». 70% участников ЭГ2 также ответили утвердительно, 20% дали отрицательный ответ. Следует отметить наличие 10% учащихся с интеллектуальной недостаточностью, которые признались: «не знаю, никогда не пробовал» (описываемая ситуация вполне ожидаема, так как в ЭГ2 входят выпускники школ-интернатов, у которых не было собственных банковских карт в период обучения и опыта обсуждения данных вопросов с родителями).

Следующий диагностический вопрос был направлен на изучение сформированности у лиц с интеллектуальной недостаточностью знаний о том, какая форма денег может быть опасна из-за мошенничества в Интернете. Общие результаты данного этапа констатирующего эксперимента

выглядят следующим образом: 30% учащихся с интеллектуальной недостаточностью выбрали правильный вариант ответа; 35% респондентов заявило, что и наличная, и безналичная форма денег может быть подвержена определенной опасности из-за мошенничества в Интернете; однако 35% испытуемых считают, что нет никакой опасности для денежных средств, находящихся на банковской карте, связанной с мошенничеством в Интернете. Таким образом, неверные ответы составили 70% от общего количества.

Как видно, 30% участников ЭГ1 выбрали правильный ответ – безналичные деньги, 40% респондентов данной группы утверждают, что и наличная, и безналичная форма денег может быть опасна из-за мошенничества в Интернете. Оставшиеся 30% лиц с интеллектуальной недостаточностью выражают уверенность, что нет никакой опасности для безналичных средств в сети Интернет.

Анализ результатов ответов на данный вопрос участниками ЭГ2 дал следующие результаты: 30% участников ЭГ2 выбрали правильный вариант ответа, 30% участников данной группы считают, что наличная и безналичная форма денег может быть опасна из-за мошенничества в Интернете, и 40% респондентов указанной экспериментальной группы убеждены, что нет никакой опасности.

При изучении понятия «М-банкинг» 15% участников констатирующего эксперимента заявили, что знают данное понятие, 55% дали отрицательный вариант ответа и 30% респондентов выбрали ответ «впервые слышу». Как видно, подавляющее большинство учащихся с интеллектуальной недостаточностью не знают понятия «М-банкинг», что позволяет предположить, что они не знакомы с такой финансовой услугой и не имеют опыта ее использования.

100% выпускников вспомогательных школ, воспитывающихся в условиях семьи, не знакомы с понятием «М-банкинг»: 20% учащихся с интеллектуальной недостаточностью ЭГ1 дали ответ «впервые слышу», 80% выбрали ответ «нет». Следовательно, данная категория лиц не имеет опыта и необходимости самостоятельного использования М-банкинга. В ЭГ2 30% участников заявили о знании данного понятия, 30% испытуемых этой экспериментальной группы выбрали ответ «нет», 40% респондентов ЭГ2 – «впервые слышу». Полученные результаты нашли свое подтверждение и при ответе учащимися с интеллектуальной недостаточностью на следующий диагностический вопрос: объясните, что такое М-банкинг. Большинство испытуемых ожидаемо не смогли пояснить предложенное понятие (в 100% случаев). Следует обратить внимание на то, что лица с интеллектуальной недостаточностью (15% – ЭГ2), которые утверждали, что знают, что такое М-банкинг, также не смогли дать определение указанному понятию, даже после оказания им помощи со стороны экспериментатора.

Меньшие затруднения вызвал у испытуемых диагностический вопрос, касающийся финансовых составляющих быта. Так, 100% участников

констатирующего эксперимента выбрали правильный ответ на диагностический вопрос «Из чего складывается доход семьи?». Из всех предложенных вариантов ответов они правильно остановились на заработной плате как основном источнике дохода.

Достаточно хорошо учащиеся с интеллектуальной недостаточностью справились с заданием, в котором нужно было выбрать из предложенных видов расходов только необходимые. 80% участников экспериментального исследования выбрали правильный вариант ответа «плата за квартиру, где вы живете», 20% дали неверный ответ.

100% испытуемых ЭГ2 считают, что плата за квартиру, в которой они живут, относится к категории необходимых расходов. 80% испытуемых ЭГ1 также констатируют, что в необходимые расходы входит плата за квартиру. 20% испытуемых данной группы (Влада В. и Витя М.) к категории первоочередных необходимых расходов отнесли финансовую помощь бабушке и дедушке.

Результаты экспериментального исследования показали, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью сформировано понимание необходимости планирования семейного бюджета. Так, 90% испытуемых дали утвердительный ответ на соответствующий вопрос и только 10% респондентов ответили отрицательно. Не наблюдалось статистической разницы при ответе на вопрос о необходимости планирования семейного бюджета в ЭГ1 и ЭГ2: по 10% испытуемых в каждой группе не считают необходимым планирование семейного бюджета (Витя М. – ЭГ1, Татьяна Ш. – ЭГ2).

Однако знание необходимости планирования семейного бюджета не нашло своего отражения в понимании конкретных действий по экономии денежных средств. Так, при ответе на вопрос «Что значит экономить?» были получены следующие результаты: только 35% участников эксперимента смогли выбрать правильный ответ. В 65% случаев были даны неверные ответы: 50% выбрали ответ «покупать самое дешевое», 15% выбрали ответ «ходить в магазин только одному». 30% участников ЭГ1 выбрали ответ «отказаться от ненужных и бесполезных покупок», 50% испытуемых – ответ «покупать самое дешевое», 20% – ответ «ходить в магазин только одному».

На ответе «отказаться от ненужных и бесполезных покупок» остановились также 30% участников ЭГ2, 60% выбрали ответ «покупать самое дешевое», 10% предложили «ходить в магазин только одному». Самым частым был ответ о необходимости покупки наиболее дешевых товаров. Один из участников ЭГ1, Вадим М., выбрал два варианта ответа. По его мнению, экономить – это значит отказаться от ненужных и бесполезных покупок и покупать самое дешевое.

В конце теоретического блока диагностической беседы участникам констатирующего эксперимента было предложено определить сложность предложенных вопросов. 75% лиц с интеллектуальной недостаточностью признались, что диагностические вопросы были очень легкими, 20% написали, что не

понимали, о чем шла речь, 5% заявили, что отвечать на вопросы теста было очень сложно. Как видно, многие испытуемые, не ответив на вопросы или ответив неправильно, при этом посчитали предложенные задания простыми.

Рассмотрим результаты практического блока диагностической беседы, который был представлен в виде 10 практических заданий.

Первое тестовое задание-практикум было направлено на определение узнавания учащимися с интеллектуальной недостаточностью белорусских монет различного номинала. Участникам эксперимента необходимо было выбрать из предложенных монет только белорусские в нескольких вариантах комбинаций.

В первой комбинации были предложены белорусские и российские монеты одного цвета и номинала: один рубль. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью показали следующие результаты их разграничения: 90% испытуемых справились с заданием, 10% не смогли определить разницу между монетами. С данным вариантом диагностического задания испытуемые ЭГ1 справились на 100%. Участники ЭГ2 в 80% случаев правильно выбрали белорусские рубли. 20% участников данной экспериментальной группы не справились с заданием даже после оказания помощи со стороны экспериментатора. Они выбрали только российские рубли и с уверенностью утверждали, что это белорусские монеты.

Следующая комбинация монет была представлена белорусскими монетами номиналом 2 рубля, белорусскими монетами номиналом 1 рубль и российскими монетами номиналом 1 рубль. 15% учащихся с интеллектуальной недостаточностью допустили ошибки при выполнении этого задания. 85% выполнили задание верно. 90% участников ЭГ1 справились с заданием. Один из испытуемых данной группы (10%) выбрал только белорусские рубли номиналом 2 рубля, утверждая, что перед ним больше нет белорусских монет, несмотря на то, что были белорусские монеты номиналом 1 рубль.

В ЭГ2 при работе с вышеуказанной комбинацией монет 80% учащихся с интеллектуальной недостаточностью осуществили верный выбор монет. 20% участников данной экспериментальной группы не справились с заданием. Типичной ошибкой стал выбор участниками констатирующего эксперимента белорусских монет номиналом в 2 рубля и российских монет номиналом 1 рубль.

Следующая комбинация монет включала российские, белорусские и украинские монеты: белорусские монеты номиналом 2 рубля, 1 рубль, 50 копеек; российские монеты номиналом 1 рубль, 50 копеек; украинские монеты номиналом 50 копеек.

Данное диагностическое задание оказалось наиболее трудным из заданий цикла. 60% участников обеих экспериментальных групп выбрали монеты правильно, 40% испытуемых допустили ошибки при выборе белорусских монет. Так, 60% респондентов ЭГ1 выбрали правильно только белорусские монеты. 40% испытуемых допустили ошибки при выполнении

задания. Типичным для них стал выбор белорусских монет номиналом 2 рубля, 1 рубль и российских монет номиналом 50 копеек в качестве белорусских 50 копеек.

В ЭГ2 также 60% участников смогли правильно выбрать только белорусские монеты. 40% испытуемых данной экспериментальной группы допустили ошибки при выборе монет. Например, Аня Р. и Валентин М. выбрали белорусские монеты номиналом 2 рубля и российские монеты 1 рубль в качестве белорусских, все остальные монеты проигнорировали. Илья В. и Ваня Б. выбрали белорусские монеты номиналом 2 рубля и 1 рубль, а также российские монеты номиналом 50 копеек в качестве белорусских.

В следующей комбинации монет были предложены: белорусские монеты номиналом 50 копеек, 20 копеек, 5 копеек; российские монеты номиналом 50 копеек, 10 копеек; украинские монеты номиналом 50 копеек. По 80% испытуемых ЭГ1 и ЭГ2 сделали правильный выбор только белорусских монет. 20% респондентов допустили ошибки. Типичным для них стал выбор российских монет номиналом 50 копеек наряду с белорусскими монетами номиналом 20 копеек и 5 копеек.

Очередным практическим заданием стала математическая задача по подсчету общего дохода семьи. Испытуемые должны были вычислить доход семьи, используя калькулятор.

70% учащихся с интеллектуальной недостаточностью решили данную диагностическую задачу верно, однако 30% респондентов не смогли выполнить данное практическое задание.

В ЭГ1 70% испытуемых верно посчитали общий доход семьи. Однако 30% участников этой экспериментальной группы не смогли посчитать общий доход семьи даже с помощью калькулятора при оказании массивной помощи со стороны экспериментатора.

Участники ЭГ2 хуже справились с данным диагностическим заданием. Только 50% респондентов смогли рассчитать общий доход семьи, причем некоторым понадобилась помощь экспериментатора (при использовании калькулятора), еще 50% лиц с интеллектуальной недостаточностью не выполнили необходимый расчет.

Типичной для участников обеих экспериментальных групп стала проблема осуществления математического расчета общего дохода семьи, с учетом наличия различных денежных единиц в условии задачи. Так, каждый из учащихся имел достаточно четкое представление, как посчитать общий доход семьи (суммирование заработной платы отца и матери), но в процессе сложения рублей и копеек допускались ошибки в расчетах, считались данные единицы измерения одинаковыми. Например, Вадим М. правильно проанализировал условие задачи: заработная плата отца составляет 727 рублей 56 копеек, заработная плата матери – 534 рубля 60 копеек; подсчитывая общий доход семьи, он совершил следующее математическое действие, суммировав различные денежные единицы:  $727+56+534+60 = 1377$  рублей.

Как видно, выпускники вспомогательных школ-интернатов в большей степени затрудняются в подсчете общего семейного бюджета в сравнении с учащимися с интеллектуальной недостаточностью, воспитывающимися в условиях семьи.

Следующее диагностическое задание практического блока было направлено на изучение сформированности умений у лиц с интеллектуальной недостаточностью производить финансовые расчеты с учетом конкретных показателей. Так, необходимо было подсчитать, сколько израсходовано киловатт электроэнергии за месяц и сколько требуется денежных средств для оплаты израсходованной электроэнергии. 70% учащихся с интеллектуальной недостаточностью произвели указанные расчеты верно, однако 30% респондентов не смогли выполнить данное практическое задание.

90% испытуемых ЭГ1 верно выполнили расчет количества киловатт электроэнергии и суммы оплаты за них. Только 10% представителей данной экспериментальной группы получили неверный результат, что было связано с неправильно выполненным арифметическим действием (вместо 17 рублей 46 копеек получили результат – 174 рубля 6 копеек).

В ЭГ2 только 50% испытуемых справились с данным заданием – безошибочно произвели расчет израсходованной энергии и суммы, необходимой для оплаты за потраченную энергию. Другие 50% участников экспериментального исследования допустили разные ошибки. Например, Егор О., когда подсчитывал, сколько израсходовано киловатт электроэнергии, суммировал (а не вычитал) показания прошлого месяца с текущими показаниями счетчика. У Ани Р. при расчетах, сколько израсходовано киловатт энергии, вместо 100 кВт энергии получилась 1000кВт. Остальные участники данной группы правильно определяли ход действий для выполнения подобного типа расчетов, но неверно производили указанные расчеты даже с помощью калькулятора (например, вместо 17 рублей 46 копеек у них получились следующие ответы: 1746 рублей, 174 рубля 60 копеек).

Проанализировав результаты выполнения этого задания, мы видим, что для учащихся вспомогательных школ-интернатов производить бытовые финансовые расчеты сложнее, чем для учащихся с интеллектуальной недостаточностью, воспитывающимся в условиях семьи.

При выполнении следующего диагностического практического задания респонденты продемонстрировали достаточно сформированные умения по определению данных различных бытовых счетчиков. Так, 80% испытуемых экспериментальных групп правильно выписали числовые данные счетчика за водоснабжение. Однако 20% участников констатирующего эксперимента не смогли этого сделать, аргументируя тем, что не понимают самого задания: как это сделать и зачем. Причем данные учащиеся с интеллектуальной недостаточностью предположили, что за водоснабжение платить не нужно.

Очередное задание предполагало изучение умения лицами с интеллектуальной недостаточностью производить запись и расчет расходов семьи

с использованием квитанции. В 95% случаев испытуемые справились с выполнением данного диагностического задания, и только 5% отказалось выполнять указанное задание. Участники ЭГ1 справились с заданием (100%), однако всем им потребовалось подробное разъяснение, как работать с квитанцией, какую информацию можно найти в ней.

Респонденты ЭГ2 также показали хороший результат, выполняя данное практическое задание, используя организационную и направляющую помощь, 90% испытуемых смогли разобраться с квитанцией и выполнить необходимый финансовый расчет (в том числе с применением калькулятора). 10% выпускников вспомогательных школ-интернатов (например, Аня Р.) не смогли разобраться, как выполнять данное задание и отказались его выполнять, несмотря на оказание массивной обучающей помощи со стороны экспериментатора.

Следующее диагностическое задание практического блока было направлено на изучение умения рассчитать остаток от суммы денег. 55% учащихся с интеллектуальной недостаточностью выполнили вычисления без ошибок, но нуждались в помощи экспериментатора, 45% участников констатирующего эксперимента допустили ошибки при выполнении математических вычислений. 80% испытуемых ЭГ1 произвели расчеты правильно, 20% допустили ошибки. Противоположной была ситуация в ЭГ2: 70% участников данной группы совершили ошибки, связанные с правильностью математических вычислений, при переводе предложенных денежных сумм в единые единицы измерения. Например, Аня Р. при выполнении диагностического задания, где необходимо было посчитать, сколько получит мама сдачи, написала 13 рублей. Математические расчеты произвела только с рублями, а копейки решила не принимать в расчет. При решении данной задачи Валентин М. определил, что сдача будет равна 1 рублю 32 копейкам, а Егор получил результат 127 рублей.

Очередным диагностическим заданием было решение бытовой финансовой задачи («Что вы сможете купить в столовой на обед, если в кошельке 17 рублей? К тому же Вам необходимо пополнить счет мобильного телефона на 11 рублей»). Только 40% испытуемых обеих экспериментальных групп решили предложенную задачу верно, 60% участников констатирующего эксперимента допустили ошибки различного типа. В ЭГ1 50% составили верные ответы. В ЭГ2 решение финансовой задачи данного типа вызвало еще большие затруднения. Так, верные ответы были получены в 30% случаев, 70% составили неверные ответы. Например, Валентин М. при решении задачи посчитал, что может потратить только 6 рублей на обед, перечислил блюда, которые он выбрал. Был уверен в том, что уложился в стоимость обеда – 6 рублей. Однако реальная стоимость его обеда составила 6 рублей 60 копеек. Артем К. написал, что стоимость его обеда составила 883 рублей. Михаил С. верно определил блюда с допустимой ценой, но при подсчете получил сумму к оплате 0 рублей 15 копеек.



Большинство участников констатирующего эксперимента допускали ошибки, связанные с неумением переводить денежные суммы в общий номинал и непониманием данной необходимости.

Аналогичным по содержанию было следующее диагностическое задание. Лицеистам нужно было решить следующую бытовую финансовую задачу: «Порция борща стоит 49 копеек, второе блюдо – 1 рубль 10 копеек, салат – 44 копейки, компот – 15 копеек, булочка – 50 копеек. Сколько стоит весь обед?». Большинство респондентов так же, как и в предыдущем задании, допускали ошибки, связанные с неумением переводить денежные суммы в общий номинал и непониманием данной необходимости. Так как решение этой финансовой задачи предполагало суммирование указанных цен без дополнительных условий (как в предыдущей задаче), то успешность ее выполнения учащимися с интеллектуальной недостаточностью была выше. Только 30% респондентов не справились с заданием, 70% – получили верные значения.

В ЭГ1 результаты были следующими: 80% решили верно указанную финансовую задачу, 20% допустили ошибки при математических вычислениях. Только 40% участников ЭГ2 справились с диагностическим заданием, 60% не смогли верно решить предложенную финансовую задачу. Например, у Михаила С. и Татьяны Ш. стоимость обеда составила 159 рублей 1 копейка. Артем К. написал, что стоимость обеда – 268 рублей. Как видно, выпускники вспомогательных школ-интернатов в большей степени испытывают затруднения при решении бытовых финансовых задач, чем учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, воспитывающиеся в условиях семьи.

Качественный анализ результатов изучения умения рассчитать стоимость товара (исходные данные – стоимость товара, вес, найти стоимость указанного товара за 1 кг) продемонстрировал следующие результаты: 65% испытуемых произвели расчеты неверно и только 35% учащихся с интеллектуальной недостаточностью справились с заданием, в том числе с использованием помощи со стороны экспериментатора.

50% испытуемых ЭГ1 выполнили предложенное диагностическое задание верно. Для участников ЭГ2 данная финансовая задача оказалась очень сложной. Только 10% респондентов данной экспериментальной группы справились с заданием. 90% учащихся с интеллектуальной недостаточностью не смогли определить и выполнить необходимые расчеты даже с помощью экспериментатора. Например, у Тани Ш. при расчете стоимости 1 килограмма сливочного масла получилась цена 0 рублей 82 копейки, несмотря на то, что в условии задачи указано: 100 гр. сливочного масла стоит 1 рубль 82 копейки.

Решая финансовую задачу, в условии которой указано, что 2 килограмма муки стоят 2 рубля 60 копеек, у Тани Ш. цена за 1 килограмм получилась 1 рубль 6 копеек. У данной испытуемой при расчете стоимости 1 килограмма сыра получилась цена 1 рубль 99 копеек, хотя, согласно условию задачи, 200 граммов сыра стоят 2 рубля 99 копеек.

Например, у Ани Р. получились следующие результаты финансовых расчетов: 1 килограмм муки стоит 1 рубль 60 копеек (согласно условию задачи – 2 килограмма муки стоят 2 рубля 60 копеек). Рассчитывая стоимость 1 килограмма сливочного масла (при условии, что 100 граммов сливочного масла стоят 1 рубль 82 копейки), Аня Р. получила результат 2 рубля 82 копейки. Рассчитывая стоимость 1 килограмма яблок, данная испытуемая получила результат 1 рубль 80 копеек (согласно условию задачи, цена 2 килограмм яблок – 2 рубля 80 копеек). При расчете стоимости 1 килограмма сыра у нее получилась цена 1 рубль 99 копеек, хотя 200 граммов сыра, в соответствии с условием задачи, стоят 2 рубля 99 копеек.

30% испытуемых ЭГ2 отказались от выполнения данного диагностического задания даже после оказания им massированной обучающей помощи.

Как видно, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, воспитывавшиеся в условиях школы-интерната, в значительно меньшей степени могут рассчитать стоимость товара, чем аналогичная категория лицеистов, воспитывающаяся в условиях семьи.

Существенные трудности у лицеистов с интеллектуальной недостаточностью вызвало диагностическое задание, направленное на изучение сформированности умения экономить и совершать более выгодные покупки, в том числе определяя ненужные траты. Большинство учащихся с интеллектуальной недостаточностью не знают в полной мере, что такое экономия, что означает совершение более выгодной покупки, и не осознают причины для необходимой экономии. Так, только 50% участников констатирующего эксперимента выполнили задание верно, и 50% не справились с заданием даже после оказания им обучающей помощи.

Большинство участников ЭГ1 (70%) выполнили задание верно, 30% респондентов данной экспериментальной группы допустили ошибки различного типа. Например, испытуемая ЭГ1 Влада В. при выполнении диагностической финансовой задачи выбрала продукты по списку правильно, но они были дорогие: хлеб, батон в упаковке, молоко в коробке, самое дорогое из всех предложенных вариантов. Сливочное масло выбрала за 3 рубля 85 копеек, хотя в предложенном списке было аналогичное масло за 1 рубль 81 копейку. Макароны также были выбраны самые дорогие из возможных вариантов. Только один выбор товара из всех был верный. То есть указанная испытуемая практически не учитывала стоимости товаров и не исходила из условия задачи.

После выполнения данного диагностического задания испытуемым нужно было объяснить, почему они выбрали именно эти продукты. Так, Влада В. заметила, что они вкусные. Андрей Л. написал, что выбрал самые дешевые продукты. Однако в его варианте выбора присутствовал более дорогой «батон», а также чупа-чупс, которого не было в предложенном списке покупок.

Например, Анатолий Ш. после выполнения диагностического задания признался, что выбрал самые дешевые продукты и подсчитал общую

стоимость данных продуктов. Его результат был 24 рубля 22 копейки. Реальная стоимость продуктов, которые он выбрал, составила 14 рублей 11 копеек. Общая стоимость самых дешевых продуктов по списку составляет 7 рублей 33 копейки.

Диана Ц. также не справилась с диагностическим заданием. Выбрала дорогие продукты питания. Пояснила свой выбор тем, что эти продукты полезные.

Вадим М. решил действительно экономить, вычеркнул из предложенного списка продуктов батон, сливочное масло, гречку, а оставшиеся продукты (хлеб, молоко, макароны) выбрал самые дешевые и написал, что они вкусные и дешевые. Испытуемый Юра И. верно выбрал продукты по списку и оставил следующий комментарий: «Они самые дешевые, на этом можно сэкономить на другие продукты».

Рассмотрим результаты выполнения данного диагностического задания участниками ЭГ2. 60% участников указанной экспериментальной группы испытали существенные трудности при решении предложенной финансовой задачи, направленной на изучение умения экономить и совершать более выгодные покупки, определять ненужные траты. Например, Антон К. абсолютно не проанализировал предложенный список продуктов, сделал выбор в пользу дешевых продуктов по списку, но также выбрал киндер-шоколад, шоколадное яйцо и чупа-чупс. Свой выбор объяснил следующим образом: «потому что самые дешевые, нужно экономить». Аня Р. выбрала дешевые продукты по списку, а также дешевый чупа-чупс и ответила, что они вкусные. Другие участники ЭГ2, отвечая на вопрос «Почему Вы выбрали именно эти продукты?», были уверены, что они полезные.

Сравнивая результаты выполнения данного диагностического задания, мы видим, что участники ЭГ1 показали лучшие результаты по сравнению с участниками ЭГ2, что может быть связано с отсутствием у последних личного опыта совершения покупок.

Таким образом, по результатам исследования уровня сформированности финансовой грамотности у лиц с интеллектуальной недостаточностью можно сделать вывод о недостаточной сформированности всех ее компонентов.

К характерным особенностям знания основ финансовой грамотности и сформированности умений решения бытовых финансовых задач лиц данной категории можно отнести: недостаточную сформированность понятий: «деньги», «наличные денежные средства», «безналичные денежные средства», «банковская карта», «М-банкинг»; низкое качество дифференциации и сформированности представлений о внешнем виде денег, используемых при расчете в Беларуси; низкий уровень сформированности знаний о количестве копеек в рубле, практических умений перевода денежных единиц при выполнении бытовых расчетных денежных операций; трудности при необходимости использования банковской карты при расчетах, недостаточное знание правил пользования банковской картой, правил безопасности при осуществлении

денежных расчетов с помощью банковской карты; недостаточный уровень сформированности понимания важности планирования семейного бюджета, понимания необходимых расходов, определения общего дохода семьи; влияние типичных трудностей осуществления математических операций лицами с интеллектуальной недостаточностью на качество выполнения денежных расчетов,

в том числе с учетом конкретных показателей и при наличии калькулятора; недостаточную сформированность умения экономить и совершать более выгодные покупки, в том числе определяя ненужные траты; существенные трудности решения бытовых финансовых ситуаций, связанных с финансовой грамотностью и экономией денежных средств.

В результате теоретического анализа современных психолого-педагогических исследований и подходов к формированию финансовой грамотности, а также результатов констатирующего эксперимента нами была составлена программа объединения по интересам «Я и мои финансы» для учащихся с интеллектуальной недостаточностью учреждений профессионально-технического образования по формированию у них основ финансовой грамотности.

### **Программа объединения по интересам (кружка) «Я и мои финансы»**

#### *Пояснительная записка*

Интеллектуальные нарушения затрудняют ориентирование человека в окружающем мире, осложняют его адаптацию и интеграцию в социуме. Выработка собственных механизмов ориентирования и функционирования в окружающем мире у лиц с интеллектуальной недостаточностью крайне затруднена, имеет свои специфические особенности и требует создания определенных условий для формирования этих механизмов.

Интеграция лиц с интеллектуальной недостаточностью в общество бывает затруднена из-за сужения возможности участвовать в социальной жизни. При реализации принципа социально-адаптирующей направленности образования перед педагогами стоит задача преодоления или уменьшения «социального выпадения» лиц с интеллектуальной недостаточностью.

Программа объединения по интересам (кружка) «Я и мои финансы» ориентирована на формирование у лиц с интеллектуальной недостаточностью практических умений в сфере финансовой грамотности, применение полученных знаний в бытовых финансовых ситуациях. Для достижения этих задач планируется использовать как традиционные, так и инновационные технологии, формы и методы обучения.

Целями программы объединения по интересам (кружка) «Я и мои финансы» являются формирование у обучающихся специальных компетенций в области управления финансами, воспитание ответственности и нравственного поведения в области финансовых отношений в семье.

### *Актуальность программы*

Актуальность программы продиктована развитием финансовой системы и появлением широкого спектра новых сложных финансовых продуктов и услуг, которые ставят перед лицами с интеллектуальной недостаточностью задачи, к решению которых они часто бывают не готовы.

Под финансовой грамотностью понимается совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих гражданам принимать ответственные решения в отношении личных финансов, быть осведомленными о финансовых институтах, предлагаемых на финансовом рынке продуктах и услугах, принимать рациональные действия в целях улучшения своего финансового положения и отвечать за последствия собственных действий.

Финансово грамотный гражданин: ведет учет доходов и расходов; планирует личный и семейный бюджеты; оптимизирует соотношение сбережений и потребления; формирует сбережения, в том числе долгосрочные, и финансовую «подушку безопасности» для непредвиденных обстоятельств; пользуется займствованиями разумно; имеет представление о том, где искать финансовую информацию, а также анализирует ее; разбирается в особенностях различных финансовых продуктов и услуг; рационально выбирает финансовые услуги; знает и умеет отстаивать свои права как потребителя финансовых услуг; знает о рисках на рынке финансовых услуг; распознает признаки финансового мошенничества; принимает обоснованные финансовые решения и несет за них ответственность.

### *Планируемые результаты*

Личностными результатами изучения программы объединения по интересам (кружка) «Я и мои финансы» являются: осознание себя как члена семьи, общества и государства; овладение необходимыми навыками адаптации в мире финансовых отношений; развитие самостоятельности и осознание личной ответственности за свои поступки.

Предметными результатами изучения программы объединения по интересам (кружка) «Я и мои финансы» являются: понимание и правильное использование финансовых терминов; умение характеризовать виды денег и функции денег; знание источников доходов и направлений расходов семьи; умение рассчитывать доходы и расходы, составлять простой семейный бюджет; определение элементарных проблем в области семейных финансов и путей их решения; проведение элементарных финансовых расчетов.

### *Содержание программы*

Раздел I. Что такое деньги и какими они бывают? Содержит следующие темы: «Что такое деньги и как они появились?», «История монет», «Наличные деньги», «Безналичные деньги», «Почему у всех стран разные деньги?».

Раздел II. Расходы и доходы семьи. Содержит следующие темы: «Откуда в семье берутся деньги?», «На что семьи тратят деньги?».

Раздел III. Деньги любят счет, или Как управлять своим кошельком, чтобы он не пустовал. Содержит следующие темы: «Как сделать так, чтобы всегда хватало денег?», «Как научиться правильно тратить деньги?».

Раздел IV. Что такое банк и для чего он нужен? Содержит следующие темы: «Что такое банк?», «Кто работает в банке?», «Зачем нужны кредиты?».

Раздел V. Современные технологии в банках. Содержит следующие темы: «Банковская карточка: правила безопасности», «Как платить за услуги не выходя из дома?».

Для проведения занятий данного объединения по интересам (кружка) нами разработана рабочая тетрадь «Мой финансовый дневничок», в которой представлены упражнения по формированию бытовых финансовых навыков. Данная рабочая тетрадь предполагает ее использование в течение учебного года не только на специально организованных занятиях, но и в процессе планирования своего ежемесячного бюджета. Также ведение этого финансового дневничка может выполнять функцию органайзера финансовых процессов. В рабочей тетради предусмотрены специальные вкладки по хранению чеков, что позволит учащемуся с интеллектуальной недостаточностью более качественно контролировать текущие расходы.

В некоторых разделах рабочей тетради «Мой финансовый дневничок» используются разработанные нами QR-коды.

Содержание QR-кодов включает: онлайн калькулятор (онлайн переводчик единиц измерения: рубли в копейки); информацию о неразумных тратах и непредвиденных расходах; видеофайлы: «Семейный бюджет», «Как стать финансово грамотным человеком».

Формирование основ финансовой грамотности у лиц с интеллектуальной недостаточностью на занятиях объединения по интересам «Я и мои финансы» является одним из средств развития их функциональной грамотности, что, в свою очередь, способствует их социализации и интеграции в общество.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Идея инклюзивного включающего образования рассматривается как один из компонентов модернизации современного учебно-образовательного процесса, который позволит любому ребенку, независимо от возраста, способностей, наличия особенностей развития, полноценно участвовать в жизни социума и вносить в нее свой вклад.

Организация учебно-образовательного процесса с учащимися инклюзивного класса по единой микро- и макропрограмме требует понимания сущности и технологии ее адаптации с учетом реальных и потенциальных возможностей познавательной деятельности исследуемых. В этой связи педагог инклюзивного класса должен быть обеспечен программно-методическими материалами, позволяющими дифференцировать и индивидуализировать не только учебную деятельность обучающихся, но и обеспечить формирование основ безопасной жизнедеятельности лиц с особенностями психофизического развития.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абасова, С.Э. Современные информационно-коммуникационные технологии образования / С.Э. Абасова, С.Г. Абдуллаев // Новые информационные технологии в образовании: материалы междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 1–4 марта 2011 г.: в 2 ч. / ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». – Екатеринбург, 2011. – Ч. 1. – 318 с. – С. 10–13.
2. Афонькина, Ю.А. Социальная инклюзия лиц с инвалидностью и проблема человеческого достоинства / Ю.А. Афонькина // Russian Journal of Education and Psychology. – 2015. – № 11(55). – С. 149–162.
3. Бачило, И.Л. Актуальные проблемы информационного права: учебник / И.Л. Бачило [и др.]; под ред. И.Л. Бачило, М.А. Лапиной. – М.: Юстиция, 2015. – 534 с.
4. Бешенков, С.А. Интеграция учащихся в современный информационный социум – фундаментальная задача современного образования / С.А. Бешенков, Э.В. Миндзаева // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2013. – № 6. – С. 43–48.
5. Брыкова, А.С. Характер межличностных отношений младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью с одноклассниками и педагогом / А.С. Брыкова // Специальная адукацыя. Сер. «У дапамогу педагогу». – 2016. – № 2. – С. 12–22.
6. Буфетов, Д.В. Влияние установки на формирование личностной позиции детей с нарушением интеллекта / Д.В. Буфетов // Практическая психология и логопедия. – 2004. – № 2. – С. 56–63.
7. Варенова, Т.В. Научно-методические основы реабилитационного образования детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности / Т.В. Варенова // Дэфекталогія. – 2007. – № 4. – С. 3–12.
8. Варенова, Т.В. Проблема функциональной грамотности в контексте специальной педагогики / Т.В. Варенова, Н.С. Жлудова // Весці БДПУ. Сер. 1. – 2015. – № 4. – С. 14–18.
9. Веселов, А.Н. Особенности информационно-смыслового восприятия у лиц с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования / А.Н. Веселов // Специальное образование. – 2014. – Т. 2, № X. – С. 70–73. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-informatsionno-smyslovogo-vospriyatiya-u-lits-s-intellektualnoy-nedostatochnostyu-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya>. – Дата доступа: 15.11.2021.
10. Гладкая, В.В. Социальная адаптация: педагогическая диагностика как основа планирования обучения детей с легкой интеллектуальной недостаточностью в области социально-бытовой ориентировки / В.В. Гладкая // Пачатковая школа. – 2009. – № 6. – С. 47–51.
11. Гладкая, В.В. Социальная адаптация: планирование работы по социально-бытовой ориентировке детей с легкой интеллектуальной недостаточностью / В.В. Гладкая // Пачатковая школа. – 2009. – № 9. – С. 42–49.



12. Гладкая, В.В. Социально-бытовая ориентировка школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью (цель, задачи, особенности содержания педагогической работы / В.В. Гладкая // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2009. – № 1. – С. 13–20.

13. Гладкая, В.В. Цель и содержание педагогической работы по социально-бытовой ориентировке школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью / В.В. Гладкая // Специальная адукацыя. – 2008. – № 2. – С. 17–23.

14. Громова, О.К. Развитие информационной культуры школьников: подходы и возможные методики / О.К. Громова // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 164–168.

15. Давыдова, М.С. Перспективы использования современных учебно-методических игровых комплексов по ОБЖ в работе с детьми со сниженным интеллектом / М.С. Давыдова // Рецензент. – 2009. – С. 8–12.

16. Давыдова, М.С. Современные подходы к организации процесса формирования социальных представлений по ОБЖ у детей с разным уровнем развития / М.С. Давыдова // Системы ценностей современного общества. – 2009. – № 6. – С. 192–197.

17. Давыдова, М.С. Формирование навыка работы с информацией у младших школьников / М.С. Давыдова // Управление начальной школой. – 2016. – № 4. – С. 27–32.

18. Даливеля, О.В. Опыт внедрения информационных коммуникационных технологий в систему специального образования Республики Беларусь / О.В. Даливеля, В.Э. Гаманович // Специальная адукацыя. – 2011. – № 2. – С. 8–12.

19. Жлудова, Н.С. Опыт исследования функциональной грамотности у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью в контексте функционального подхода / Н.С. Жлудова // Повышение качества образования в условиях поликультурного социума: сб. ст. / редкол.: И.А. Шарапова [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – С. 204–208.

20. Кислякова, Ю.Н. Методические рекомендации по использованию мультимедийных средств обучения в специальном образовании / Ю.Н. Кислякова, Т.В. Лисовская. – Минск: Четыре четверти, 2010. – 52 с.

21. Кислякова, Ю.Н. Проблема формирования социально-бытовой компетенции младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / Ю.Н. Кислякова // Дэфекталогія. – 2007. – № 2. – С. 33–39.

22. Кислякова, Ю.Н. Социально-эмоциональное развитие детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью / Ю.Н. Кислякова, И.В. Ковалец // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. – № 3. – С. 15–22.

23. Ковалец, И.В. Социально востребованное поведение как необходимое условие социализации детей с интеллектуальной недостаточностью / И.В. Ковалец // Специальная адукацыя. – 2013. – № 1. – С. 16–19.

24. Коноплёва, А.Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А.Н. Коноплёва, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // *Веснік адукацыі*. – 2009. – № 6. – С. 12–18.

25. Кудрявцева, М.В. Изучение образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в сфере финансовой грамотности / М.В. Кудрявцева // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. – 2019. – № 1(49). – С. 144–157. – Режим доступа: <http://scientific-notes.ru/pdf/054-036.pdf>. – Дата доступа: 14.11.2019.

26. Кукушкина, О.И. Применение информационных технологий в специальном образовании // *Специальное образование: состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования»*. – 2003. – № 3. – С. 67–76.

27. Леонова, Л.А. Как подготовить ребенка к общению с компьютером / Л.А. Леонова, Л.В. Макарова. – М.: Вента-Графт, 2004. – 15 с.

28. Лемех, Е.А. Основы специальной психологии / Е.А. Лемех. – Минск: РИПО, 2017. – 223 с.

29. Лещинская, Т.Л. Инновационные подходы к обучению детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т.Л. Лещинская // *Специальная адукацыя*. – 2008. – № 1. – С. 35–40.

30. Лещинская, Т.Л. Компетентностный подход в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т.Л. Лещинская, В.И. Радионова // *Веснік адукацыі*. – 2012. – № 5. – С. 38–45.

31. Лисовская, Т.В. Программно-методические материалы по предмету «Основы жизнедеятельности» для детей с интеллектуальной недостаточностью / Т.В. Лисовская // *Дэфекталогія*. – 2005. – № 4. – С. 12–17.

32. Маркевич, И.Д. Комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений в условиях введения и реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ: метод. рекомендации / И.Д. Маркевич. – Мурманск: ГАУДПО МО «ИРО», 2016. – 110 с.

33. Маслиева, С.Н. Интеграция и инклюзия: парадигмальная характеристика / С.Н. Маслиева // *Историческая и социально-образовательная мысль*. – 2014. – № 2(24). – С. 157–163.

34. Методические аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития: пособие для педагогов спец. учреждений образования / Т.Л. Лещинская [и др.]; под ред. А.Н. Коноплевой. – Минск, 2009. – 236 с.

35. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А.Н. Коноплева [и др.]; науч. ред. Т.Л. Лещинская. – Минск: НИО, 2005. – 260 с.

36. Педагогика инклюзивного образования: учебник / Т.Г. Богданова, А.А. Гусейнова, Н.М. Назарова; под ред. Н.М. Назаровой. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 335 с.

37. Рачковская, Н.А. Информационная культура учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Н.А. Рачковская // Наука и современность – 2015: сб. науч. тр. – М.: МГОУ, 2015. – 187 с. – С. 146–150.

38. Скивицкая, М.Е. Формирование измерительных и вычислительных умений у старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью как основа овладения способами практической деятельности / М.Е. Скивицкая // Формирование личности ребенка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира: учеб.-метод. пособие с приложением CD / С.Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск, 2011. – С. 118–127.

39. Унковская, Е.С. К вопросу о развитии навыков социально-бытовой адаптации детей с нарушениями интеллекта в условиях коррекционного образования / Е.С. Унковская // Практическая психология и логопедия. – 2009. – № 2. – С. 63–67.

40. Хмелевская, М.А. Формирование компетенций в сфере финансовой грамотности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как одного из направлений социального партнерства / М.А. Хмелевская, Н.В. Филимонова // Auditorium. – 2019. – № 2(22). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kompetentsiy-v-sfere-finansovoy-gramotnosti-u-obuchayuschih-sya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-kak-odno-iz>. – Дата доступа: 22.07.2021.

41. Шаринец, Н.С. Состояние функциональной грамотности старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью / Н. С. Шаринец // Спеццельная адукацыя. – 2015. – № 3. – С. 9–18.

42. Шаринец, Н.С. Теоретические основы формирования функциональной грамотности лиц с интеллектуальной недостаточностью / Н.С. Шаринец // Вестн. Мозыр. гос. пед. ун-та имени И.П. Шамякина. – 2014. – № 1(42). – С. 103–110.

43. Шаринец, Н.С. Этапы коррекционно-педагогической работы по формированию функциональной грамотности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью / Н.С. Шаринец // Вестн. Мозыр. гос. пед. ун-та имени И.П. Шамякина. – 2015. – № 2(46). – С. 101–108.

44. Шинкаренко, В.А. На пути социализации: особенности трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в условиях образовательной интеграции / В.А. Шинкаренко, Ю.М. Лазаревич // Пачатковая школа. – 2011. – № 7. – С. 61–64.

45. Шинкаренко, В.А. Обучение детей с трудностями в обучении предмету «Технология» в подготовительном, I–III классах интегрированного типа / В.А. Шинкаренко, М.В. Швед // Дэфекталогія. – 2003. – № 1. – С. 28–39.

46. Шинкаренко, В.А. Трудовое обучение детей с интеллектуальной недостаточностью в подготовительном – III классах интегрированного типа / В.А. Шинкаренко // Дэфекталогія. – 2003. – № 4. – С. 59–67.

Научное издание

**БУМАЖЕНКО** Наталья Ивановна

**ШВЕД** Мария Войтеховна

**ОРГАНИЗАЦИЯ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ  
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Технический редактор

*Г.В. Разбоева*

Корректор

*А.Н. Фенченко*

Компьютерный дизайн

*Л.Р. Жигунова*

Подписано в печать 31.12.2021. Формат 60x84<sup>1/16</sup>. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 6,45. Уч.-изд. л. 6,33. Тираж 25 экз. Заказ 233.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,  
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/225 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.