

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**«Социально-трудовая адаптация обучающихся с умственной
отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и её роль в их
личностном развитии»**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.п.н., профессор О. В. Алмазова

дата

подпись

Исполнитель: Григорьева Екатерина
Вячеславовна,
обучающийся БО-41z группы
заочного отделения

подпись

Руководитель ОПОП:
к.п.н., доцент Г. Г. Зак

подпись

Научный руководитель:
Алмазова Ольга Владимировна,
к.п.н., профессор

подпись

Екатеринбург 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ПОНЯТИЕ «АДАПТАЦИЯ» КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБЩЕНАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА. РОЛЬ АДАПТАЦИИ В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ).....	7
1.1. Подходы к определению понятия «адаптация».....	7
1.2. Социальная и психическая адаптация. Адаптация личности. Социализация.....	13
1.3. Роль социально-трудовой адаптации в становлении и социализации личности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	22
ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВАЯ АДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ).....	34
2.1. Особенности познавательной и практической деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	34
2.2. Роль образовательной организации в достижении личного и социального благополучия обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	38
2.3. Социально-трудовая адаптация обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	42
ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕДАГОГАМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, РЕАЛИЗУЮЩИХ АДАПТИРОВАННЫЕ ОСНОВНЫЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ (АООП), ПО ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЮ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ).....	50

3.1. Основные положения социально-трудовой адаптации в образовательной организации для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП).....	50
3.2. Трудовое обучение и производительный труд обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	53
3.3. Хозяйственно-бытовой труд обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	59
3.4. Социально-бытовая ориентировка обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	71
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	73

ВВЕДЕНИЕ

Проблема социальной и трудовой адаптации обучающихся с нарушениями в развитии имеет глубокие исторические корни.

Врачи, педагоги, философы прошлого всегда уделяли большое внимание воспитанию у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) полезных привычек, способствующих обеспечению их жизненно необходимыми умениями и навыками, которые помогут им стать полноценными членами общества.

Теоретической основой данной работы стали труды отечественных психологов и дефектологов Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, С. Я. Рубинштейн, А. Н. Леонтьева, Г. М. Дульнева, В. В. Воронковой и зарубежных специалистов Т. Н. Шибутани, И. Г. Песталоцци и др.

Актуальность исследования проблемы и темы ВКР

В современных условиях перехода к свободному рынку труда проблема социально-трудовой адаптации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) становится все более актуальной, поскольку в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), не достаточно разработаны программы профориентационной и профессиональной подготовки и трудоустройства выпускников. В условиях рыночной экономики таким выпускникам сложно составить конкуренцию представителям трудовых ресурсов. Современные работодатели имеют варианты выбора дешевой рабочей силы. Прежние профили трудовой подготовки, которой по праву гордились педагоги советской вспомогательной школы, на сегодняшний день оказались не достаточно востребованными у работодателей. Следовательно, необходимо переосмыслить существующий опыт трудовой и профессиональной подготовки обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными

нарушениями), проанализировать его с точки зрения использования в новых исторических условиях.

Тем не менее, не всё безнадежно, так как в настоящее время в современном обществе намечается тенденция к социальной интеграции обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вступивший в правоотношения с первого сентября 2016 года федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), открывает новые перспективы, как перед выпускниками образовательных организаций, так и перед их родителями, которым впервые предоставляется возможность выбора образовательных организаций и вариантов обучения для своих детей. Конечно, это перспектива достаточно отдаленная, но есть надежда, что в этих новых условиях появятся педагогические технологии подготовки к профессиональной деятельности выпускников образовательных организаций, реализующих АООП. Это, в свою очередь, создаст условия для их успешной социально-трудовой адаптации.

Таким образом, существует противоречие между теоретической разработанностью проблемы социально-трудовой адаптации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и практическим использованием наработок в современных образовательных организациях, реализующих АООП. Прослеживается неготовность педагогических кадров к реализации инноваций в образовании, а также неготовность общества в целом осознать суть и содержание происходящих реформ в этой области. Отсюда:

Цель исследования

Составление методических рекомендаций педагогам образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, по организации и содержанию работы по социально-трудовой адаптации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными

нарушениями) на основе теоретического анализа специальной педагогической литературы по данной проблеме.

Задачи исследования:

1. Подбор и анализ специальной педагогической литературы по проблеме определения понятий «адаптация», «социализация», «социально-трудова́я адаптация».

2. Анализ особенностей протекания процесса социально-трудова́й адаптации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и определение роли образовательной организации в этом процессе.

3. Составление методических рекомендаций педагогам образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы по организации и содержанию работы по социально-трудова́й адаптации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

4. Оформление выпускной квалификационной работы в соответствии с требованиями.

Объект исследования

Социально-трудова́я адаптация и её роль в личностном развитии обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Предмет исследования

Процесс социально-трудова́й адаптации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП).

Структура и объем работы.

ВКР состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы.

ГЛАВА 1. ПОНЯТИЕ «АДАПТАЦИЯ» КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБЩЕНАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА. РОЛЬ АДАПТАЦИИ В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

1.1. Подходы к определению понятия «адаптация»

АДАПТАЦИЯ (лат. Adaptation приспособление) — термин, который в конце XVIII века был введен в научный оборот физиологами. В самом общем виде приспособляемость - способность некоего объекта сохранять свою целостность при изменении параметров среды. При этом речь идет об объектах системной природы, обладающих качеством саморегуляции, то есть способностью к компенсационному изменению собственных параметров в ответ на изменение параметров внешней среды. Поэтому термин «адаптация» используют не только в науках о живом, но и в кибернетике.

Рассмотрим подходы к адаптации в историческом аспекте.

Приспособительные процессы исследовались в физиологии по двум основным направлениям, каждое из которых имеет определенное значение и для психологии:

1. Были детально изучены закономерности сенсорной адаптации. Сенсорная адаптация - приспособительные изменения чувствительности к интенсивности действующего на орган чувств раздражителя. Полученные данные в этой области имеют определенное значение при организации деятельности в условиях избыточной или недостаточной освещенности, шума и т.п.;

2. Были изучены приспособительные реакции целостного организма в ответ на неблагоприятные факторы среды.

Начало этим исследованиям положили работы У. Кеннона, который изучал физиологические изменения под воздействием голода, боли, страха и гнева. В первой четверти XX века У. Кеннон описал две основные реакции живых организмов в качестве наиболее общих ответов на опасность — нападение и бегство. У. Кеннон первым указал на то, что активизация ресурсов организма может порождаться как физическими, так и эмоциональными факторами.

Канадский физиолог Г. Селье приблизительно два десятилетия спустя начал разрабатывать концепцию адаптационного синдрома определенного неспецифического комплекса реакций организма на любую нагрузку. Проводя свои эксперименты на животных, Г. Селье установил, что различные факторы, которые вызывают в организме специфические реакции (например, холод вызывает сужение сосудов и т.п.), также вызывают и определенные неспецифические, стереотипные, общие реакции, служащие ответом на требования, предъявляемые этими факторами к умению организма приспосабливаться к внешним условиям.

По мнению Г. Селье, этот общий, неспецифический сигнал к включению способностей организма приспосабливаться и является сущностью стресса (ему принадлежит сам этот термин). При этом не важно, являются ли воздействующие факторы приятными или нет. А важно то, что они предъявляют требования к возможностям организма приспосабливаться.

В психологии понятие стресса имеет самые разнообразные определения. Причем нередко упускают из виду, что, согласно Г. Селье, стресс — это нормальная, естественная приспособительная реакция организма на постоянно меняющиеся внешние условия. Таким образом, обсуждаемая и пропагандируемая многими изданиями идея борьбы со стрессом сама по себе абсурдна. Только смерть является полным освобождением от стресса.

В большинстве психологических теорий основной проблемой является взаимодействие человека с миром. И чаще всего она рассматривается именно как приспособление человека, его адаптация к миру. Однако само понятие адаптации в разных теориях получило самые разные трактовки.

З. Фрейд полагал, что психическая деятельность координируется механизмами, которых приводят в движение колебания между повышением и снижением напряжения, возникающего в результате удовольствия или неудовольствия. Когда ОНО – бессознательное влечение, которое ориентировано на получение непосредственного удовольствия (принцип удовольствия), не находит своего удовлетворения, возникает невыносимое состояние. Ситуация удовлетворения возникает при помощи внешнего мира. К нему и обращено Я (сознание, разум), которое принимает на себя управление и считается с реальностью (принцип реальности).

Бессознательное влечение ОНО настаивает на незамедлительном удовлетворении. Я выступает посредником между ОНО и ограничениями, которые выдвигает внешний мир, т.к. стремится защититься от возможной неудачи. Так, деятельность Я может осуществляться в двух направлениях:

1. Я наблюдает за внешним миром и ловит благоприятный момент для безопасного удовлетворения влечений;

2. Я оказывает влияние на ОНО, чтобы укротить его влечение путем отсрочки их удовлетворения или отказа за счет какой-либо компенсаторной деятельности.

Так, согласно З. Фрейду, происходит приспособление человека к внешнему миру. Нормальному развитию человека способствует успешная адаптация. Тем не менее, как считал З. Фрейд, при столкновении с внешним миром у человека может возникнуть ощущение опасности. Это возможно, если Я оказывается слабым и беспомощным

перед бессознательным ОНО. Тогда Я начинает воспринимать, исходящую от бессознательных влечений, опасность как внешнюю и пытается спастись от этой опасности бегством. Однако, хотя подобная защита от опасности и приводит к частичному успеху, тем не менее, она оборачивается вредными последствиями для человека, поскольку в такой ситуации внутреннее подменяется внешним.

Вытесненное ОНО оказывается для Я «запретной зоной». В ней начинают образовываться психические замещения, которые дают эрзац-удовлетворение в форме невротических симптомов. Таким образом, формой адаптации человека становится «бегство в болезнь», которое осуществляется неадекватным образом и свидетельствует о слабости и незрелости Я.

Исходя из подобного понимания адаптации, цель психоаналитической терапии заключается в «реставрации Я», освобождении его от ограничений, вызванных вытеснением и ослаблением его влияния на ОНО, с тем, чтобы более приемлемым способом, чем «бегство в болезнь», разрешить внутренний конфликт, связанный с приспособлением к требованиям окружающего мира.

В дальнейшем развитие представлений об адаптации нашло отражение в трудах многих психоаналитиков, в том числе Х. Хартмана и Э. Фромма.

Так, в работе Х. Хартмана «Эго-психология и проблема адаптации», данная проблема рассматривалась как в плане изменений, которые производятся человеком в его окружающей среде или в собственной психической системе, так и в плане возможности поиска и выбора человеком новой психосоциальной реальности, где адаптация осуществляется путем внешних и внутренних изменений.

В книге Э. Фромма «Бегство от свободы» поднимался вопрос о необходимости различать статическую и динамическую адаптации.

Статическая адаптация — это приспособление, при котором «характер человека остается неизменным и постоянным и возможно появление только каких-либо новых привычек» [57, с. 49].

Динамическая адаптация — приспособление к внешним условиям, которые стимулируют «процесс изменения характера человека, в котором проявляются новые стремления, новые тревоги» [57, с. 51].

В качестве примера статической адаптации может служить, согласно Э. Фромму, переход от китайского способа приема пищи с помощью палочек к европейскому способу владения вилок и ножом. Так приехавший в Америку китаец приспосабливается к общепринятому способу приема пищи, но такая адаптация не служит причиной изменений его личности.

Примером динамической адаптации может являться случай, когда ребенок боится отца. Он подчиняется ему, становится послушным, но во время приспособления к неизбежной ситуации происходят существенные изменения его личности, которые связаны с развитием ненависти к отцу-тирану. Ранее подавленное, это чувство становится динамическим фактором характера ребенка.

С точки зрения Э. Фромма, «любой невроз представляет собой не что иное, как пример динамической адаптации к таким условиям, которые являются для индивидуума иррациональными (особенно в раннем детстве) и, несомненно, неблагоприятными для психического и физического развития ребенка» [57, с. 138]. Социально-психологические явления, в частности наличие явно выраженных разрушительных или садистских импульсов, также, по Э. Фромму, демонстрируют динамическую адаптацию к определенным социальным условиям.

В научных направлениях, основным изучением которых являются познавательные процессы и их становление по приспособительному принципу, проблема адаптации рассматривается в совершенно ином аспекте. Среди этих концепций наиболее известна генетическая

психология Ж. Пиаже, в которой понятию адаптация принадлежит одно из ключевых мест.

Согласно Ж. Пиаже, субъект – это организм, который наделен функциональной активностью приспособления. Она наследственно закреплена и присуща любому организму. С помощью этой активности происходит структурирование окружающей действительности. Частный случай структуры мыслительной деятельности представляет собой интеллект. Характеризуя субъект деятельности, можно выделить его структурные и функциональные свойства.

Функции – это биологические способы организма взаимодействия со средой (по образованию Ж. Пиаже биолог, никогда специально психологию не изучал, но это не помешало ему создать собственную психологическую концепцию). Для человека свойственны две основные функции — организация и адаптация. Поведение организовано, то есть представляет собой определенную структуру, а ее динамическим аспектом составляет адаптация, которая состоит в балансе между процессами ассимиляции и аккомодации.

Ассимиляция – процесс включения нового объекта в уже существующие схемы действий в результате внешних воздействий. Если новое внешнее воздействие не полностью охватывается существующими схемами, то эти схемы перестраиваются и приспособляются к новому объекту. Этот процесс аккомодации.

Согласно Ж. Пиаже, основные наследственно закрепленные функции, которые составляют адаптацию, не зависят от опыта. Структуры складываются в процессе жизни, зависят от содержания опыта и качественно различаются на разных стадиях развития. Такое соотношение между функцией и структурой обеспечивает непрерывность, преемственность развития и его качественное своеобразие на каждой возрастной ступени.

Также существует еще и социально-психологический аспект проблемы адаптации, который рассматривается несколькими школами и направлениями.

1.2. Социальная и психическая адаптация. Адаптация личности. Социализация.

Социальная адаптация – это постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды (а также как результат этого процесса). Социальная адаптация хоть и имеет непрерывный характер, но ее обычно связывают с периодами кардинальной смены деятельности человека и его социального окружения (так, проблема социальной адаптации в детском возрасте обычно поднимается в связи с поступлением ребенка в детский сад, в школу).

Основные типы адаптационного процесса:

1. тип, который характеризуется преобладанием активного воздействия на социальную среду (ребенку, разумеется, почти недоступный);

2. тип, который определяется пассивным принятием целей и ценностных ориентаций группы, формируется в зависимости от структуры потребностей и мотивов человека.

Важным аспектом социальной адаптации выступает принятие индивидом определенной социальной роли. Этот аспект детально изучается в рамках особой теории ролей.

Социальная адаптация является одним из основных механизмов социализации личности. Её эффективность в значительной степени зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои

социальные связи. К нарушениям социальной адаптации, крайним выражением которых является аутизм, может вести искаженное или недостаточно развитое представление о себе.

В современной зарубежной психологии проблему социальной адаптации рассматривают как «комплекс направлений, связанных с культурной антропологией и психосоматической медициной. При этом главное внимание уделяется нарушениям адаптации (невротическим и психосоматическим расстройствам, алкоголизму, наркомании и т.п.) и способам их коррекции» [58, с. 112].

Психическая адаптация рассматривает деятельность целостной самоуправляемой системы (на уровне «оперативного покоя»), при этом подчёркивая её системную организацию. Но при таком рассмотрении картина остаётся не полной. Поэтому становится необходимым включить в формулировку понятие потребности. А максимально возможное удовлетворение актуальных потребностей это важный критерий эффективности адаптационного процесса. Таким образом, «психическая адаптация это процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который (процесс) позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные, с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие максимальной деятельности человека, его поведения, требованиям среды» [16, с. 77].

Психическая адаптация – это сплошной процесс, который, включает в себя ещё два аспекта, наряду с психической адаптацией (то есть поддержанием психического гомеостаза): а) оптимизацию постоянного воздействия индивидуума с окружением; б) установление адекватного соответствия между психическими и физиологическими характеристиками.

Представление об эмоциональном напряжении и стрессе тесно связано с изучением адаптационных процессов. Это стало основанием определения стресса как неспецифической реакции организма на предъявляемые ему требования, и рассмотрения его как общего адаптационного синдрома.

Основоположник западного учения о стрессе и нервных расстройствах, известный зарубежный психолог Г. Селье, определил следующие стадии стресса:

1. стадия тревоги непосредственная реакция на воздействие;
2. стадия резистентности максимально эффективная адаптация;
3. стадия истощения нарушение адаптационного процесса.

В широком смысле эти стадии характерны для любого адаптационного процесса.

Эмоциональная напряженность является одним из факторов стресса. Она физиологически выражается в изменениях эндокринной системы человека. К примеру, в экспериментальных исследованиях в клиниках больных было установлено, что тяжелее переносят вирусные инфекции люди, постоянно находящиеся в нервном напряжении. В таких случаях необходима помощь квалифицированного психолога.

В середине прошлого века значительно возрос интерес к феномену социализации личности.

Само понятие социализации является довольно широким и включает в себя процессы и результаты становления, формирования и развития личности на протяжении всей жизни. Социализация это процесс и результат диалектического взаимодействия личности и общества, т.е. является процессом вхождения, «внедрения» индивида в общественные структуры посредством выработки социально необходимых качеств.

Интериоризация и социальная адаптация являются основными формами социализации личности. Интериоризация это процесс

заимствования из внешней среды определенных сведений, разного рода информации и их усвоение в качестве знаний, умений, норм, образцов поведения, ценностей. Процесс социальной адаптации личности можно рассматривать как разновидность интериоризации (вынужденной интериоризации во взрослую жизнь).

В современной литературе понятие адаптации ведет свое начало от латинского слова «приспособлять, прилаживать, устраивать». Принято использовать данное понятие с тем или иным смысловым оттенком, под углом зрения определенной науки, занимая при этом различные мировоззренческие позиции.

На практике возможно достичь лишь относительную адаптацию в смысле оптимального удовлетворения индивидуальных потребностей и ненарушенных отношений со средой, поэтому состояние адаптации можно описать только в общих теоретических понятиях.

Внутри психическими и средовыми факторами обусловлены все разновидности адаптации. Если личность удовлетворяет минимальным требованиям и ожиданиям общества, то это называется «эффективной адаптацией личности». В процессе взросления ожидания, которые предъявляются к социализируемой личности, становятся все более сложными. Малыш защищен от всех опасностей, все его потребности удовлетворены, его опекают. В процессе же взросления и становления его личности старшие все меньше и меньше занимаются им, предъявляя вместе с тем всё более сложные требования. Таким образом, мы можем предположить, что личность должна перейти от состояния полной зависимости к независимости, к принятию ответственности за благополучие других. Получается, что адаптированность это:

1. принятие и эффективный ответ на социальные ожидания, с которыми встречается каждый в соответствии со своим возрастом и полом, например, посещение школы и овладение учебными предметами или установление дружеских отношений со сверстниками;

2. гибкость и эффективность при встрече с новыми и потенциально опасными условиями, способность придавать событиям желательное для себя направление. В этом смысле адаптация означает, что человек успешно пользуется созданными условиями для осуществления своих целей и стремлений.

Понятия адаптации и социализации достаточно близки по содержанию. Адаптированная личность не уклоняется, не бежит от трудностей и проблем, а преобразует их, использует эти ситуации для осуществления своих целей, стремлений, не особо ожидая помощи и советов от других.

В отечественной литературе однозначного определения понятия «адаптация» («социальная адаптация») по исследуемой проблеме не сложилось. Начиная с 60-х гг. XX в. прослеживается повышение интереса к разработке теории адаптации в социальной среде. А. Б. Георгиевский, В. П. Петленко, Г. И. Царегородцев, А. В. Сахно – авторы коллективной монографии «Философские проблемы теории адаптации» (1975) отмечают, что в большинстве случаев социальная адаптация выступает лишь как взаимодействие между «общественным субъектом» (личность, группа) и «социальным объектом», условиями его общественного существования. При этом указываются следующие направления, по которым должно идти изучение «социальной адаптации»:

1. адаптация к производственно-техническим факторам среды – исследования профессиональной адаптации;

2. адаптация человека к личностной среде предприятия, к производственному коллективу, его официальной и неофициальной структуре на различных уровнях – от первичного коллектива (среди ближайшего окружения) до основного коллектива (предприятия в целом), а также к окружающему внепроизводственному коллективу;

3. адаптация человека к условиям внешней среды путем создания

жилищ, одежды, различных технических сооружений и т.п.

Согласно Д. В. Ольшанскому (Философский энциклопедический словарь, 1989), «социальная адаптация – вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников. Важнейший компонент адаптации – согласование самооценок и притязаний субъекта с его возможностями и реальностью социальной среды, включающее также тенденции развития среды и субъекта» [45, с. 174].

Психологическую адаптацию определяет активность личности, и она выступает как единство аккомодации (усвоение правил среды, «уподобление» ей) и ассимиляции («уподобление» себе, преобразование среды). На личность или группу воздействует среда. Эти воздействия избирательно воспринимаются и перерабатываются в соответствии с внутренней природой, при этом личность или группа активно воздействуют на среду, так возникает адаптивная и одновременно адаптирующая активность личности или группы. Этот механизм адаптации, в процессе социализации личности, становится основой ее поведения и деятельности. При этом социальному контролю принадлежит важнейшая роль. Таким образом, ясно, что основным признаком социальной адаптации нужно считать адаптивную и адаптирующую активность личности или группы. Следовательно, адаптация это механизм социализации личности.

П. С. Каракое в «Новейшем философском словаре» (1998) отмечает, что «в процессе социальной адаптации устанавливаются соотношения, которые обеспечивают развитие как личности и социальной группы, так и среды (микросреды). При этом социальная адаптация охватывает биологическую, психическую и социальную сферы бытия человека. Только, видимо, диапазон возможностей развития для личности или социальной группы, с одной стороны, и среды (очевидно, под средой

автор понимает общество или какую-либо его подсистему), с другой, не всегда можно уловить» [22, с. 962].

Существует две основные формы протекания социализации – интериоризация и адаптация личности, которые тесным образом переплетаются друг с другом. Разграничить их допустимо лишь для более глубокого понимания процесса, результата и форм проявления социализации личности. Вместе с тем адаптация личности – явление многогранное.

Адаптированность личности в группе нужно рассматривать как состояние, при котором личность проявляет свои возможности, убеждается в собственной значимости, достигает поставленных целей и поддерживает других в трудных ситуациях. В таких группах, например, преступное сообщество, главным условием успешной адаптации является отказ от общечеловеческих ценностей и способность придерживаться определенных, специфических норм. Нужно подчеркнуть, что такое поведение является девиантным и дезадаптированным для общества, но естественным для этой группы.

Поскольку личность одновременно выступает членом нескольких групп, то в каких-то группах она может достичь высокой степени адаптации, а в других этого может и не произойти. Например, в компании приятелей личность может иметь успешную адаптацию, а в школьном классе быть гонимой.

Большие или малые группы, в которых установки, нормы, ценности и ориентиры учитываются при планировании индивидом своей деятельности, и которые становятся своеобразным образцом и мотивом его поведения, исследователи считают эталонными (референтными) группами. Когда человек осознанно начинает считать себя членом данной группы, начинает руководствоваться ее ценностями, то пытается в своей деятельности осуществить и ее цели. Референтная группа становится для личности важным фактором саморегуляции, средством ее

социализации. В группах, в деятельности которых индивид вынужден принимать участие, но с которой он не согласен, не является для него референтной, т.е. индивид не будет ориентироваться на нормы, установки и ценности казались бы близкой в силу тех или иных обстоятельств ему группы.

Социализация одаренных личностей проявляется в творческой деятельности, в которой она создает что-то новое, осуществляет нововведения в те или иные области. Человеку для самовыражения необходимы определенные условия, и часто происходит следующая ситуация: малая организация, в которой находится личность, всеми способами подавляет её инициативу, ограничивает активность, ставит преграды для внедрения в практику разработок новаторской деятельности, имеющих позитивное значение для общества в целом.

Таким образом, если творческая адаптация осуществляется путем изменения ситуации, то это открывает возможности для новой целенаправленной деятельности, следовательно, и для продолжения успешной социализации и личностного развития.

Социализация осуществляется в таких социальных процессах взаимодействия типов, как «индивид – индивид», «индивид – группа», «индивид – общество», если рассматривать её и её формы как внутриличностный процесс. Что касается числа взаимодействующих индивидов, то согласно П. Сорокину, выделяют следующие типы взаимодействия:

1. два индивида (муж и жена, учитель и ученик, два друга);
2. три индивида (отец, мать и ребенок; муж, жена и любовник);
3. четыре, пять и более индивидов;
4. одним индивид и многие другие (артист или оратор и его слушатели); многие и многие (члены неорганизованной толпы).

Поэтому «социализирующийся индивид для начала как бы «примеривается» к источнику воздействия. Социализация включает в

себя множество комплексных действий, процессов и механизмов (адаптивных, дезадаптивных, смешанных), благодаря которым личность оказывается адаптированной в одной группе и дезадаптированной в другой» [53, с. 308].

Адаптивные процессы могут иметь характер как соперничества, так и сотрудничества. Разновидностью соперничества выступает конфликт, когда каждая из сторон стремится к тому, чтобы цели оппонента не осуществились, а в крайнем случае даже желает ликвидировать влияние ценностей противника, а иногда и его самого.

Соперничество и сотрудничество прежде всего характеризуются познавательными процессами – личность воспринимает, интерпретирует для себя ситуацию и запоминает новые правила поведения. Все это свидетельствует тому, что адаптация личности может рассматриваться как форма ее социализации. Также немалую роль в процессе адаптации играет переориентация личности, которая является выработкой таких оценок и понимания ситуаций, которые не противоречат ценностям и ценностным ориентациям новой группы.

Налаживание отношений и общение с членами своей группы означает в первую очередь успешную адаптацию в социальной среде. Получая в процессе социализации в различных социальных группах и в процессе выполнения определенных ролей, индивид приобретает необходимые для общения с людьми разных категорий специфические социальные знания и навыки. Социальные проблемы и ситуации в жизнедеятельности людей появляются по разным причинам. Возможно, что человек, встречаясь с представителями других возрастных и профессиональных групп, понимает, что для общения с ними у него нет ни знаний, ни навыков. Поскольку умения и навыки связаны со способностями индивида (выступают как актуализация способностей и склонностей), то может оказаться, что он не в состоянии нормально общаться с некоторыми категориями людей и встреча с ними, и тем

более совместная деятельность, становится для человека проблемой. Также бывает затруднительной адаптация в группе, если ошибочно наделять членов этой группы несвойственными им чертами (не хватило знаний, опыта, рассудительности, проницательности) и начинать действовать в соответствии со своими взглядами, недооценивая или переоценивая этих людей. В процессе продолжительной адаптации личности к определенному виду деятельности, к которому не расположен человек, может происходить изменение личностных характеристик, которое обусловлено особенностями структуры того или иного вида деятельности. Процесс адаптации нередко проходит спонтанно, стихийно и может привести к появлению негативных для организма и внутреннего мира личности образований, которые могут затруднять дальнейшую нормальную социализацию. Это происходит в случае отсутствия целенаправленного удовлетворительного овладения приемами взаимодействия субъекта деятельности с другими элементами данной системы (например, условиями трудовой деятельности и ее содержанием, орудиями труда).

1.3. Роль социально - трудовой адаптации в становлении и социализации личности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Задача, стоящая перед общеобразовательной школой, соединить обучение с производительным трудом не менее важна и для образовательной организации для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП). Однако, наряду с общими задачами, образовательная организация,

реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), имеет еще и свои специфические задачи, обусловленные особенностями психического развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Своеобразие психики и деятельности вызывает необходимость в специальной организации трудового обучения, а также в применении особых педагогических приемов. Весь процесс трудового обучения теснейшим образом связан с коррекционной работой, направленной на преодоление недостатков психического развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Неполноценность головного мозга и связанные с ней особенности высшей нервной деятельности не определяют полностью психическое развитие и формирование личности обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Как указывает Т. А. Власова, «само по себе наличие первичной патологии большинства видов дефектов ещё не предрешает тяжести аномального развития и не является фатальным для судьбы ребёнка... у истоков аномального развития лежит тот или иной вид нарушения познания окружающей действительности и социального общения...» [8, с. 96]. Нарушения, свойственные обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в значительной степени компенсируются, если в процессе обучения и воспитания применяются эффективные педагогические и коррекционные приемы.

Прежде, чем раскрыть основные идеи, цели, принципы подготовки к труду обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), необходимо определиться в исходных понятиях, таких как труд, подготовка к труду, трудовое воспитание, готовность к труду, трудовое становление, профессиональная ориентация. Необходимо определить и их специфику применительно к обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Труд в широком смысле определяется как "целесообразная деятельность человека, направленная на видоизменение и приспособление предметов природы для удовлетворения своих потребностей или на создание с помощью орудий труда материальных и духовных ценностей" [31, с. 53]. Это определение объективно отражает специфику труда для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), людей нетрудоспособных или с ограниченной трудовой деятельностью, так как включает в себя не только производственный труд, но также и непроизводственный труд, спорт, домашнее хозяйство, труд по самообслуживанию и трудотерапию, то есть любую целесообразную деятельность усилий, направленную на удовлетворение своих потребностей.

Исходя из приведенной трактовки понятия труд, подготовку к труду обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) можно определить как "процесс целенаправленного формирования у обучающегося положительного отношения, интереса и готовности к труду как основу жизнедеятельности, высшей ценности человека и его жизненных ориентации, источника саморазвития личности, реализаций заложенных возможностей" [31, с. 80]. Даже неспособный включиться в производственный труд из-за имеющихся у него ограничений жизнедеятельности человек, может самореализоваться в создании материальных ценностей в непроизводственной сфере, таких как спорт, домашнее хозяйство и т.д. Трудовая подготовка – необходимый элемент интеграции в обществе. «Интеграция – восстановление, восполнение, объединение в одно целое, упорядочение, структурирование ранее разъединённых, неупорядоченных явлений, частей какого-либо целого» [8, с. 314].

Желание трудиться, осознание необходимости участвовать в совместной трудовой деятельности с другими людьми выражает готовность к труду.

Профессиональная ориентация является важным понятием в контексте подготовки к труду. Под профориентацией понимается «комплекс научнообоснованных, социально-экономических, психолого-педагогических и медико-физиологических мероприятий, которые направлены на формирование профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным возможностям, особенностям каждой личности и запросам общества» [59, с. 24].

«Профессиональное самоопределение отражает степень самооценки человека самого себя как специалиста определённой профессии и представляет собой содержательную сторону направленности личности, а также является важнейшим объектом формирования личности в процессе профориентации» [59, с. 24].

Этот длительный процесс согласования внутриличностных социально-профессиональных потребностей происходит на протяжении всего жизненного пути, а не завершается единовременным выбором профессий и профессиональной подготовкой к ней.

В процессе взаимодействий ребёнка с окружающим миром, будь он нормальным или аномальным, формируются психические процессы и свойства. Поэтому они не могут не зависеть от социальных условий и от воздействия, которые оказывают на ребенка в процессе воспитания и обучения в широком значении этих слов.

Олигофрения – недоразвитие сложных форм психической деятельности, обусловленное патологической наследственностью, органическим поражением центральной нервной системы (ЦНС) во внутриутробном периоде или на самом раннем этапе постнатального развития [8, с. 175].

Умственная отсталость – стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребёнка, возникающее на основе органического поражения ЦНС [55, с. 613].

Влияние особенностей нервной системы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на развитие их личности происходит под влиянием общественной среды. Существенные изменения во взаимодействии ребенка с окружающей средой вносят возникшие особенности психических процессов и свойств, как познавательной, так и эмоционально-волевой сфер. Они сказываются и на его поведении и практической деятельности. Следовательно, влияние физиологических нарушений неоднозначно проявляются на всех этапах обучения и воспитания обучающихся в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП): в младших классах они играют гораздо большую роль, чем в старших. С возрастом и по мере обучения и воспитания потребности, мотивы и интересы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) претерпевают значительные изменения, которые сказываются на процессе формирования их личности, на их отношениях к окружающему миру и к самому себе.

Представления о том, что обучающийся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), независимо от характера обучения и воспитания, может достигнуть только строго определённого предела в своём развитии совершенно несостоятельны. Согласно так называемой «теории потолка», развитие обучающегося с тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не может превышать уровень развития ребёнка средних способностей 9-10 лет его возраста. При достижении этого уровня, обучающийся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) якобы останавливается в своём развитии, так как биологические причины фатально ограничивают его возможности. Конечно, нарушение деятельности центральной нервной системы влияет на развитие ребенка, но не создает заранее «потолок», выше которого оно ни при каких условиях не может

подняться. Развитие обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), как и нормально развивающегося, характеризуется качественными сдвигами. В зависимости от коррекционных приемов, которые применяются в процессе обучения и воспитания, повышается уровень развития обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Для нормально развивающегося обучающегося на ранней стадии развития характерно прежде всего то, что у него не сформировался ряд важных механизмов и психических свойств, которые появляются на более поздней стадии развития. Понятно, что новые качества на той или иной ступени развития возникают всегда на основе предпосылок, которые создаются на предшествующих ступенях. Основная особенность обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) состоит в том, что его психика формируется в условиях аномального развития, его уровень психического развития определяется тем, что его развитие происходит в патологических условиях. Следовательно, соотносить психическое развитие обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с той или иной ранней стадией психического развития нормально ребенка меньшего возраста — значит оставаться на поверхности фактов, не вскрывать сущности и закономерностей, которые лежат в их основе. У нормального обучающегося и обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеются различные возможности развития. Мало исходить при сравнении этих детей не только из того, что им доступно в данное время, но и из того, что им будет доступно в ближайшее время.

Особый интерес в этом отношении представляют идеи Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития ребёнка. «То, что ребенок делает сегодня с помощью взрослого, пишет Л. С. Выготский, завтра он сумеет сделать самостоятельно». Таким образом, «зона ближайшего

развития поможет нам определить завтрашний день ребёнка, динамическое состояние его развития, учитывающее не только уже достигнутое в развитии, но и находящееся в процессе созревания... состояние умственного развития ребёнка может быть определено, по меньшей мере, с помощью выяснения двух его уровней уровня актуального развития и зоны ближайшего развития» [10, с. 227].

Обучающиеся с умственной отсталостью нуждаются в пропедевтических и коррекционных мероприятиях, чтобы справиться с такими учебными заданиями, которые при небольшой помощи учителя легко выполняются их нормально развивающимися сверстниками. Учитель образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), обычно тратит много сил и времени на то, чтобы подвести своих обучающихся к предусмотренным школьной программой материалам. Без такой подготовительной работы обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) оказываются не в состоянии усвоить учебный материал. Это свидетельствует о том, что зона ближайшего развития обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) очень узка и что в процессе прошлого развития не были созданы у него все необходимые для успешной учебной деятельности предпосылки. Узость зоны ближайшего развития показатель, который позволяет отличить обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от нормально развивающегося.

От успешности коррекционно-воспитательной работы в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), зависит развивающий эффект обучения. Хороший результат получается, если процесс обучения строится с учётом дефектов обучающихся, их индивидуальных особенностей, если опирается на их собственную активность. Для активизации учебной деятельности обучающихся с умственной

отсталостью (интеллектуальными нарушениями), необходимо специальными педагогическими приемами преодолеть имеющиеся у них недостатки психического развития и сформировать необходимые навыки самостоятельной деятельности. На каждом этапе обучения нужно не только обучать грамоте, сообщать определённые знания и вырабатывать навыки и умения, но и развивать у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) познавательные процессы, потребности и интересы.

Хороших результатов в обучении обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) можно достичь, сочетая её с работой, которая направлена на ослабление имеющихся у них дефектов развития, а там, где возможно, и на их преодоление. Как известно, отвлеченное мышление обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) плохо развито. Казалось бы, в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), процесс обучения необходимо встраивать исключительно на наглядной основе. В действительности, учителю-дефектологу не следует полностью исключать моменты отвлечения из учебного материала. В процесс обучения их следует вводить постепенно с той целью, чтобы выработать у обучающихся нужные навыки и приемы отвлеченного мышления.

На уроках труда учитель образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), сталкивается с большими трудностями, связанными с недоразвитием у обучающихся логического мышления, умения устанавливать причинно-следственные связи и отношения. Вместе с тем, следует отметить, что при правильной организации обучения в процессе выполнения трудового задания можно преодолеть эти трудности и сформировать умение устанавливать необходимые связи и отношения.

Как показали исследования В. Н. Синева, обучающиеся младших классов образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), плохо понимают причинно-следственные связи. Способности к элементарным формам логического мышления находятся у таких обучающихся в зоне ближайшего развития и проявляются при оказании им необходимой помощи.

Коррекционная работа в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), пронизывает весь педагогический процесс и выступает его неотъемлемой частью. Прежде всего, коррекционная работа выполняет подготовительную функцию создаёт необходимые предпосылки для формирования у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) готовности к сознательному усвоению знаний и целенаправленной деятельности, а затем, через развитие правильного отношения к труду и потребности выполнять отдельные действия и операции в соответствии с поставленной целью, ведёт к формированию общественных мотивов.

Необходимо специальными приёмами расширить общий кругозор обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), развить у них познавательные интересы и навыки самостоятельной работы для того чтобы активизировать их на занятиях по труду в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП). Это означает, что на занятиях по труду учитель не может и не должен ограничиваться выработкой у обучающихся только трудовых навыков. Важно развивать познавательные компоненты трудовой деятельности: умение действовать по плану, организованно, точно и аккуратно контролировать и корректировать свои действия, адекватно применять ранее усвоенные знания, навыки и умения. Необходимо формировать ценные черты личности: трудолюбие, коллективизм, самостоятельность,

дисциплинированность, настойчивость, инициативность и другие важные в социальном отношении качества.

Таким образом, труд — чрезвычайно значимая составная часть системы работы образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), от которой зависит общее развитие обучающихся и их подготовка к общественно полезной деятельности. В олигофренопсихологии и олигофренопедагогике всегда придавалось и до сих пор придается большое значение трудовому обучению обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), о чём свидетельствуют многочисленные исследования (И. П. Акименко, 1949; Т. А. Власова, 1972; А. Л. Сазонов, 1982; В. Ф. Сахаров; В. Н. Тарасов, 1958; С. П. Чистякова, 1983 и другие), предметом специального рассмотрения которых стали условия повышения коррекционно-воспитательного значения труда.

Вместе с тем следует отметить, что изучены далеко не все вопросы, важные для теории и практики обучения труду обучающихся образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП). В частности, недостаточно изучены вопросы о роли труда в личностном развитии обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и формировании у них трудовых умений и навыков.

Наблюдения за обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках труда и специальные исследования показали, что существенным недостатком их трудовой деятельности является неумение самостоятельно, без помощи учителя, справляться с поставленной трудовой задачей. Этот недостаток обусловлен как особенностями их психической деятельности, так и недооценкой учителем важности воспитания самостоятельности в процессе трудового обучения.

Успешность трудовой деятельности обучающихся образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), во многом зависит от характера инструктажа. В ряде случаев сформулированную в общей форме инструкцию о цели и характере деятельности обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) оказываются не в состоянии реализовать самостоятельно. Если специально их внимание не фиксировать на связях и отношениях, с учетом которых задание должно выполняться, они игнорируют многие из них, отклоняясь от конечной цели работы. Чтобы этого не произошло, учителю на уроке труда необходимо сопровождать показ подробными объяснениями и указаниями, как следует конкретно выполнять ту или иную операцию, на что именно обращать внимание при ее осуществлении.

Если задание относительно сложно для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), кроме подробных объяснений и указаний, нужно оказывать необходимую помощь в процессе самой деятельности. Эта помощь заключается в контроле и корригировании выполняемых операций, допускаемых ошибок и неточностей в работе. Так, в одном эксперименте обучающиеся младших классов выполняли конструктивные задания в одном случае только на основе объяснений и указаний экспериментатора, в другом – на основе его объяснений и указаний, сопровождаемых коррекцией выполняемых ими действий. Следя за ходом действий обучающегося, экспериментатор останавливал его каждый раз, когда тот допускал ошибку, фиксируя на ней внимание и помогая осознать причину этой ошибки. Полученные данные позволили сделать вывод о том, что коррекционное воздействие сыграло очень важную роль в достижении успешных результатов.

Необходимым условием успешного обучения обучающихся образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), труду является систематическое изучение их индивидуальных способностей. Большие возможности для выявления особенностей обучающихся и для формирования у них положительных качеств личности открывает трудовая деятельность. Изучение обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в процессе трудового обучения призвано помочь учителю совершенствовать педагогический процесс и коррекционно-воспитательную работу, направленную на преодоление недостатков психического развития всех обучающихся.

Таким образом, анализ источников психолого-педагогической литературы позволил нам выявить научные подходы к определению таких понятий, как «адаптация», «социальная адаптация», «психическая адаптация», «социализация». Осознание психолого-педагогической сущности названных выше понятий помогло нам осознать понятие «адаптация личности». Все вместе взятое легло в основу анализа феномена «трудоу адаптации» и определило места и роли в становлении и социализации личности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Роль труда, трудового обучения, несомненна в становлении личности любого человека. Особую роль труд играет в жизни лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Именно через трудовую деятельность человеку с умственной отсталостью легче социализироваться и избежать социального иждивенчества. Это, в свою очередь, позволяет воспринимать его как полноценную и полезную обществу личность.

Поэтому в следующей главе будет проведен анализ литературы по проблеме социально-трудоу адаптации обучающихся умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВАЯ АДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

2.1. Особенности познавательной и практической деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Рассмотрим особенности умственной (интеллектуальной) и практической деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в целях определения специфики методик их трудового обучения и профессиональной подготовки.

Интеллектуальная деятельность у таких обучающихся имеет следующие специфические особенности: неустойчивость и плохая переключаемость внимания, нарушение памяти, замедленный темп умственной работоспособности, сенсомоторных реакций и скорости протекания психических процессов, нарушение способности к обобщению, анализу, синтезу, установлению причины и следствия, связей и отношений. При решении любых вопросов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) исходят из конкретной ситуации, при этом у них преобладает конкретно-ситуационная оценка действительности.

Весьма низок уровень развития внимания у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Они смотрят на объекты или их изображения, при этом не замечают отдельных элементов, из того, о чем говорит учитель многое не улавливают. Во время обучения у них часто рассеивается внимание.

При характеристике восприятия обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) следует исходить из общих недостатков деятельности их центральной нервной системы. Восприятие формируется замедленно, с большим количеством особенностей и недостатков. Также низок темп зрительного восприятия. Простые предметы воспринимаются легче. Из-за несовершенства мыслительных операций анализа и синтеза затруднено восприятие сложных предметов, поэтому необходимо специальное обучение приемам анализа этих предметов.

Для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характерно нарушение памяти. Например, нарушено соотношение между произвольным и непроизвольным запоминанием, следовательно, для них нет различий между результатами непреднамеренного и преднамеренного запоминания. При воспроизведении материала обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) достаточно сложно отграничивать один пласт информации от другого, исходного.

Особенности протекания нервных процессов являются причиной замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений. Чтобы прочно усвоить какую-либо новую тему обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) необходимо значительно большее количество повторений, чем нормально развивающимся обучающимся.

Слабость мышления резко понижает качество их памяти. Плохое понимание приводит к тому, что обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) легче запоминают внешние признаки предметов и явлений. Такое механическое запоминание впечатлений принимает иногда ярко выраженную патологическую форму. Отвечая на уроке, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) продолжают как бы видеть перед глазами страницу

учебника и могут повторить её точь-в-точь, но при этом не в состоянии осознать её содержание. Не могут ответить на вопросы по только что воспроизведенному тексту.

Непреднамеренное запоминание очень не прочно. Слабость целенаправленной деятельности выражается в том, что обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не умеют припоминать заученный материал, что отличается от забывчивости.

Нарушение познавательной деятельности, прежде всего умения обобщать и получать опосредованные знания является его отличительной особенностью. Значительные затруднения вызывает решение мыслительных задач. Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) часто упрощают или искажают, неадекватно осознают сущность задания.

Нарушение мышления характерно для всех обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Для процесса анализа свойственна хаотичность, нецеленаправленность. Процесс синтеза отражает недостатки предшествующего анализа, так как часто они соединяют разнородные объекты и разнопорядковые явления, нарушают логическую последовательность во взаимности фактов и явлений. Синтез нередко сводится к составлению ряда.

Характерный признак умственной отсталости — нарушение абстрактного мышления. Обобщение зависит от ситуации и строится на случайных проявлениях, а не на основе существенных признаков.

Поскольку ослаблена регулирующая функция мышления, то обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) часто не обдумывают своих действий, не предвидят их результата. Это связано с некритичностью мышления. Они редко замечают свои ошибки, даже не предполагают, что их суждения и действия могут быть ошибочными. Обучающиеся с умственной

отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не умеют сопоставлять свои мысли и действия.

Задержка активной речи сочетается с нарушением ее понимания, резким сужением объема разговорно-бытовой речи и общей психической заторможенностью. Словарный запас обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) незначителен, велика разница между активным и пассивным словарем. Их активный словарь особенно скуден, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) редко пользуются прилагательными, глаголами, союзами, часто употребляют слова в несвойственном им значении.

Из-за нарушения восприятия и соотносительного анализа звуков и букв языка, дефектов моторики, ограниченности пространственных представлений затруднено овладение письменной речью. Переписывание и чтение являются наиболее доступными и легкими.

Процессы практической деятельности относительно устойчивы, что при оптимальной нагрузке может компенсировать интеллектуальную недостаточность.

Предметно-практическая деятельность, включающая в себя элементы самообслуживания, обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) выполняется с трудом. Они неловки, невнимательны, легко отвлекаются, быстро забывают последовательность действий. Манипуляции с предметами носят неадекватный характер, процессуальные действия с предметами часто стереотипны.

Хорошо изучена изобразительная деятельность обучающихся с умственной отсталостью (Т. Н. Головина, О. П. Гаврилушкина и др.). Изобразительная деятельность формируется замедленно и своеобразно. В рисунках обучающихся с умственной отсталостью есть характерные черты, имеющие диагностический характер. Умения обучающихся,

лишенных специального обучения, долго остаются на уровне простых каракуль. Рисунки отличаются грубыми ошибками и неточностями.

Успешность познавательной и практической деятельности определяется как уровнем развития интеллекта, так и степенью мотивированности, эмоциональными реакциями, возможностью волевого контроля поведения, уравновешенностью в обществе.

Для облегчения освоения трудовых навыков обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) необходимо использовать наглядно-практический метод обучения, предоставляя свободный темп работы, чтобы добиться автоматизации действий, не требуя самостоятельного планирования. В результате этого возможно формирование трудового стереотипа, который способствует успешной вработываемости.

2.2. Роль образовательной организации в достижении выпускниками личного и социального благополучия обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Одной из главных задач образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), является забота о жизненной перспективе выпускника – его личном и социальном благополучии в реализации его потребностей и максимально возможном раскрытии потенциала развития с учетом индивидуальных особенностей и реальных обстоятельств жизни. Как известно, личное благополучие невозможно без социального, так как человек живет в обществе, зависит от него и сам является его частью.

Социальная адаптация – активное приспособление к условиям социальной среды путем усвоения и принятия ценностей, норм, правил и способов поведения. Это является универсальной основой для благополучия человека в обществе. «Социально-трудовая адаптация предполагает освоение комплекса представлений, навыков и отношений, позволяющих личности комфортно поддерживать существование в социальной среде и успешно реализовывать в ней свои потребности и цели» [7, с. 221]. Но, следует отметить, что социальная среда структурирована, высокоорганизована и имеет многоуровневые связи. Для нормально развивающегося обучающегося социальная адаптация происходит спонтанно, за счет непроизвольного усвоения необходимой информации при семейном воспитании, общении со сверстниками и взрослыми, чтении и т.п. Обучающийся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в силу первичного дефекта не в состоянии сам это освоить. Он лишен основы самостоятельного благополучного существования в сложном современном мире, поэтому социально-трудовая адаптация - важнейшая задача обучения и воспитания обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), средством компенсации первичного дефекта.

Е. И. Капланская предлагает схему, которая отражает роль школы и место социально-трудовой адаптации в достижении выпускниками образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), личного и социального благополучия. Успешность в труде, самостоятельность в быту и насыщенность интересов в свободное время является основой личного и социального благополучия любого человека. Поэтому, исследователи выделяют три направления социально-трудовой адаптации: труд, быт и досуг, которые определяют содержание образовательной программы

образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП). При этом учителя, обращая внимание на различную структуру дефекта и степень его выраженности у обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), прежде всего, включают в содержание обучения и воспитания те представления, навыки и отношения, без которых жизнь выпускников может не состояться. Такая схема позволяет осуществить индивидуальный подход и максимально раскрыть потенциал развития каждого ребенка путем выстраивания программно-методического обеспечения системы разноуровневого обучения.

Исследователи отмечают, что школьное образование – это два неразрывных процесса: обучение и воспитание. Специальное образование – это трисоставляющие: обучение, воспитание и сопровождение (специальная организованная помощь – поддержка обучающегося в процессе его обучения и воспитания, в его школьной жизни).

Таким образом, смыслом работы учителя образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), является забота о личном и социальном благополучии выпускника, а важнейшей задачей – социально-трудова адаптация обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Методами работы служат обучение и воспитание, содержанием – представления, навыки и отношения в труде, быту и досуге, а специфическим условием – сопровождение.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, можно выделить некоторые возможные пути решения задачи социально-трудова адаптации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в обучении и воспитании.

В обучении:

1. Формирование содержания программ учебных предметов таким образом, чтобы оно максимально подходило как к особенностям обучающихся, так и к условиям их текущей и предполагаемой будущей жизни (необходимо учитывать: состав обучающихся, географическое место расположения образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), социальное окружение, особенности условий труда, быта, проведения досуга);

2. Выстраивание приоритетности предметов в образовательной программе с точки зрения их значимости в решении вопросов социально-трудовой адаптации;

3. Включение целенаправленного рассмотрения практической значимости и жизненной необходимости (сейчас и в будущем) в содержание материала каждого урока любого предмета;

4. Использование форм и методов работы, повышающих интерес обучающихся к процессу познания и мотивацию учения.

В воспитании:

1. Обучение умению проводить досуговое время через специально организованное дополнительное образование;

2. Использование каждой ситуации формального и неформального общения с обучающимся для формирования правильного (социально адекватного, соответствующего смыслу ситуации и целям ученика) поведения в различных жизненных ситуациях, сознательного отношения к окружающему миру, к себе и другим;

3. Мотивирование обучающегося к освоению правильного поведения через осознание им выгоды последствий такового для самого себя и чувства комфорта и радости как его следствия;

4. Включение в содержание учебных программ отработку правильного поведения в социально-ролевых взаимодействиях, в

частности, разыгрывание сюжетно-ролевых ситуаций на уроке (устройство на работу, обращение за помощью, организация игры и т. д.);

5. Обучение точному соблюдению принятых правил и самоконтролю в общественных местах, в том числе школе, мастерских, на уроках;

6. Организация и проведение внеурочной работы в школе и внешкольных мероприятий с учетом задач социально-трудовой адаптации (развитие коммуникативных навыков, навыков правильного поведения, выполнения принятых правил и норм, мотивирование к этому).

Таким образом, желая выпускникам возможно большего личного и социального благополучия в самостоятельной жизни после школы, основополагающей задачей образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), является такое образование, воспитание и сопровождение обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которое позволит им адаптироваться к условиям жизни в современном мире, получить доступную для них степень независимости и самостоятельности в жизненных ситуациях.

2.3. Социально-трудовая адаптация обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Существующие в психологии и педагогике теоретические разработки позволяют рассматривать социальную адаптированность как единство личности и социальной среды, адаптация процесс «вживания» личности в коллектив, включения ее в систему отношений, сложившихся

в нем, усвоение норм, ценностей, традиций, что находит свое выражение в постепенной идентификации личности и коллектива.

В. В. Коркунов выдвигает несколько положений, которые существенны для более точного и полного понимания процесса социально-трудовой адаптации:

1. Социально-трудовая адаптация – личностный процесс, который необходимо рассматривать в связи с формирующейся и развивающейся личностью обучающегося образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), с его достоинствами и недостатками, являющимися следствием имевшегося органического поражения мозга или отражением текущего болезненного процесса;

2. При обучении и воспитании следует учитывать тот факт, что, и имеющийся у обучающегося дефект, и условия, в которых развивается, формируется и функционирует личность, оказывают воздействие на личностные изменения обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

3. Процесс социально-трудовой адаптации должен протекать на основе системы социальных гарантий, обеспеченных законами государства и подкрепляемых нравственными принципами общества;

4. Управление процессом социально-трудовой адаптации должно осуществляться через систему параллельных и преемственных связей между различными ведомствами под контролем доверенных общественных структур в субъектах Российской Федерации.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить понятие «социально-трудовая адаптация» как «процесс личностного становления, который приводит поведение и трудовую деятельность человека в соответствие с существующими в нашем обществе и трудовых коллективах нормами, правилами и традициями» [24, с. 73]. Адаптированная личность должна интегрировать усвоенные

нормы и правила применительно к конкретному трудовому или детскому коллективу, следовательно, конечным этапом социально-трудовой адаптации является интеграция личности в определенной социальной группе. Конечная цель социально-трудовой адаптации – воспитание и становление личности, способной стать комфортной в условиях трудового коллектива.

Для достижения поставленной цели необходимо решение ряда конкретных задач:

1. Обеспечить каждому обучающемуся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) такой уровень образования и общего развития, который бы оказался достаточным для освоения простейших профессий и специальностей, стал основой для самостоятельного познания каждым выпускником образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), процессов, происходящих в обществе, природе, конкретном коллективе или социальной группе через с корригированные, сохраненные и развитые стороны деятельности, коммуникации и общения;

2. Осуществить целесообразное профессиональное ориентирование и профессиональную подготовку по избранной специальности. Без решения этой задачи невозможно достичь цели социально-трудовой адаптации. Для решения этой задачи исследователи предлагают создание государственной системы оказания помощи в профессиональной подготовке обучающихся с умственной отсталостью, которая должна состоять из следующих элементов: профессиональная диагностика и отбор, имеющие прогностический характер; профессиональная ориентация и допрофессиональная подготовка с элементами политехнизма в обучении; профессиональная подготовка и трудоустройство;

3. Ознакомить каждого обучающегося образовательной организации, реализующей адаптированные основные

общеобразовательные программы (АООП), с системой человеческих, гуманных отношений и включить его в эти отношения в процессе разнообразной деятельности, регулярного труда, правильно организованного обучения и т.п. Освоение реальной действительности во всем ее многообразии – основа социально-трудовой адаптации и последующей интеграции обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Образовательная организация, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), в определенной мере обеспечивает каждого обучающегося необходимыми знаниями, умениями и навыками, способствующими последовательно и осмысленно реализовать процесс освоения этой действительности. Кроме того, образовательная организация, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), должна дать ему возможность для освоения всего многообразия человеческих отношений;

4. Обеспечить каждому обучающемуся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) условия для реализации своих возможностей в общественно-полезной и производительной деятельности, так как социально-трудовая адаптация становится реальным процессом только тогда, когда обучающийся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) поставлен в условия, способствующие раскрытию имеющихся у него возможностей.

Как известно, умственная неполноценность детей затрудняет их социальную адаптацию и требует особых коррекционных программ и педагогических условий.

К таким особым педагогическим условиям, позволяющим осуществлять социальную адаптацию обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), относятся следующие:

1. Своевременная диагностика и выбор адекватных возможностям обучающегося программ коррекционно-развивающего обучения;

2. Ранняя ориентация на посильную трудовую деятельность, выработка трудовых навыков и их автоматизма, профориентация;

3. Социально-бытовая адаптация как путем специальных занятий и методов, так и за счет организации индивидуальной и коллективной жизни обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в процессе учебной, трудовой и общественной деятельности.

Социально-трудовая адаптация обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) осуществляется на основе ряда принципов:

1. Учет всех условий, в которых она происходит;

2. Всестороннее изучение особенностей обучающегося с умственной отсталостью, а также сохранных личностных и деятельностных образований для разработки путей коррекции и развития;

3. Прогностический характер коррекционно-педагогической работы с целью достижения конкретного уровня социально-трудовой адаптации и полной интеграции выпускников образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), в трудовых коллективах;

4. Включение обучающихся в доступные формы и виды деятельности и общения в процессе школьного обучения;

5. Оказание социальной помощи и поддержки после окончания образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), с целью достижения более высокого уровня социально-трудовой адаптации и полной интеграции выпускников в обществе.

В. В. Коркунов группирует методы социально-трудовой адаптации следующим образом:

Первая группа методы и приемы, направленные на формирование у обучающихся социальной ориентировки;

Вторая группа методы и приемы, направленные на развитие способностей социальной и трудовой деятельности;

Третья группа методы формирования общественной направленности личности, морально-этических норм, принятых в обществе;

Четвертая группа методы оказания социальной помощи и поддержки выпускникам образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП).

Практика образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) показывает, что проблемы социально-трудовой адаптации решаются в последние годы все труднее и труднее, хотя ее цели и задачи представляются ясными.

В настоящее время остро встает вопрос о повышении эффективности адаптации и последующей интеграции в современном обществе обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Изменения в социально-экономической и политической жизни России, обострение многих общественных проблем, заставили ученых и практических педагогов начать поиск новых эффективно действующих механизмов социально-трудовой адаптации личности к быстро меняющейся инфраструктуре социума, методики коррекционной педагогики, современных моделей воспитательных систем. Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) особенно нуждаются в специальной работе в этом направлении, так как их интеллектуальный потенциал в сравнении с нормально развивающимися сверстниками не создает достаточной основы для усвоения и самостоятельного использования широкого спектра социальных, общественных и других форм жизни. Отсюда является весьма актуальной

необходимость специального изучения факторов, которые во многом определяют успех интеграционных процессов, разработка форм и путей организации социальной поддержки и помощи выпускникам образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП).

Возникает несколько условий, которые в целом определяют результативность интеграционных процессов. К ним относятся:

1. уровень сформированности практических и социально значимых навыков у выпускников образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), который позволяет им вести самостоятельную жизнь;

2. объективная оценка обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) перспектив самостоятельной жизни;

3. готовность общества понимать и разделять личные проблемы обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

4. уровень социальной защищенности выпускников образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП).

Внедрение инновационных подходов в организацию социально-трудовой адаптации в образовательные организации, реализующие адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), является одной из основных задач обучения и воспитания обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Трудовая деятельность позволяет включить обучающихся в процессы, приводящих к улучшению развития способностей, закреплению знаний, полученных в ходе урочной деятельности, формированию навыков коммуникации и навыков организации, необходимых в приобщении к окружающей действительности.

Таким образом, организация социально-трудовой адаптации в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), создаёт условия для положительной динамики в достижении личностного и социального благополучия обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕДАГОГАМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, РЕАЛИЗУЮЩИХ АДАптиРОВАННЫЕ ОСНОВНЫЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ (АООП), ПО ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЮ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

3.1. Основные положения социально-трудовой адаптации в образовательной организации для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП)

Подготовленность выпускников образовательной организации для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), к самостоятельной жизни и труду определяется состоянием их умений адекватно реагировать на новое, подбирать правильные решения и действия в зависимости от сложившихся ситуаций.

Цель коррекционно-воспитательной работы с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) их социальная адаптация, трудоустройство и дальнейшее приспособление к жизни, в том числе в условиях, когда они не исключены из окружающей социальной среды.

Чтобы, став взрослыми, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) могли самостоятельно обслуживать

себя, выполнять несложные трудовые операции в быту и в специальных производственных условиях, по возможности ориентироваться в окружающем, необходимо использовать все их возможности, развивать у них жизненно необходимые навыки.

Обучение элементарным навыкам производительного и хозяйственно-бытового труда, а также формирование бытовой ориентировки, общепринятых норм и правил поведения является основной целью коррекционной работы с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в старшем школьном возрасте.

Трудовое обучение занимает ведущее место в общей системе коррекционно-воспитательной работы с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), для которых труд является основным способом адаптации к жизни. В ходе обучения они овладевают элементарными умениями и навыками, которые необходимы для выполнения несложных работ в особо созданных условиях.

Для правильного воспитания обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) трудовая деятельность имеет большое значение. В процессе трудовой подготовки у них формируются такие личностные качества, как трудолюбие, ответственность, чувство коллективизма, взаимопомощи и так далее. Эти качества зачастую имеют решающее значение, так как легче научить обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) выполнять определенную работу, чем воспитать у него необходимые для систематического труда организационные навыки, которые должны стать чертами его характера, определять взаимоотношения с товарищами по работе.

Большое значение приобретает формирование у обучающихся социально-бытовых знаний и умений, необходимых им для приспособления к окружающей жизни. Необходимо специальное

обучение определенной сумме знаний и навыков, связанных с жизнью человека в обществе. Этому непосредственно содействует такой предмет, как «социально-бытовая ориентировка», который вводится в учебный план обучения обучающихся в старших классах. В ходе специальных занятий обучающиеся знакомятся с работой транспорта, почты, предприятий торговли и так далее. Приобретенные знания способствуют расширению социального опыта обучающихся и облегчению процесса интеграции их в общество.

Трудовая и бытовая адаптация обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) невозможна без достаточно развитой коммуникативной функции речи. Трудно ожидать успешной бытовой ориентировки обучающихся, если в процессе коррекционно-воспитательной работы они не получили навыков диалогической речи. Потребность в ней для их дальнейшей жизни служит важным основанием ее развития.

Известно, что уроки труда и социально-бытовой ориентировки являются ведущими в старшем школьном возрасте. Поэтому важной задачей является развитие коммуникативной функции речи именно на основе этих дисциплин. Необходимо, чтобы обучающиеся овладели умением высказывать просьбы и желания, научились обращаться к товарищу по заданию взрослого и по собственному побуждению, могли задавать вопросы и отвечать на них. Задача педагога заключается в такой организации учебного процесса, при которой он не только содействует привитию необходимых умений и навыков, но и способствует формированию диалогической речи воспитанников.

Таким образом, исходя из целей коррекционно-воспитательной работы, главное внимание должно быть уделено:

1. трудовому обучению и подготовке к посильным видам производительного труда;
2. обучению обслуживающему труду;

3. социально-бытовой ориентировке с последующим включением в окружающую жизнь;
4. развитию коммуникативной функции речи как непереносимое условие социально-трудовой адаптации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

3.2. Трудовое обучение и производительный труд обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Трудовое обучение обучающихся строится на базе их подготовки, полученной в начальный период обучения, главным образом на уроках предметно-практической деятельности, конструирования и ручного труда, и продолжается затем в старшем возрасте. Его конечная цель – подготовить обучающихся к выполнению несложных работ в особо созданных условиях (лечебно-трудовые мастерские, предприятия, использующие труд лиц с ОВЗ и т. п.)

В настоящее время в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), создана система трудовой подготовки, позволяющая обучающимся овладеть несложными видами работ. Наибольшее распространение в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), для этих обучающихся нашло картонажно-переплетное дело. Обучающиеся изготавливают клеевые и сборные коробки, пакеты, конверты и т. п., используя при этом клей, ножницы, кисточки, гладилки, шаблоны.

Обучающихся обучают также работе с тканью и древесиной. Практика показывает, что обучающиеся могут научиться работе на швейных машинах (пошив по готовому крою фартуков, косынок,

простыней, наволочек и т.п.). При работе с древесиной обучающиеся изготавливают полки, подставки для цветов, ящики ит. п. Эти виды работ доступны только для воспитанников, имеющих не резко выраженную умственную отсталость.

Помимо перечисленных видов труда обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обучаются макраме, вязанию, бисероплетению, изготовлению искусственных цветов, а также овладевают другими видами работ в зависимости от местных производственных условий.

В процессе специально организованного трудового обучения развивается познавательная деятельность обучающихся. Выполнение различных операций ставит обучающиеся перед необходимостью познания материалов, их свойств и качеств, требует различения предметов, включенных в трудовую деятельность. Это приводит к развитию восприятия, представлений, мыслительных операции и речи.

Трудовая деятельность имеет большое значение для правильного воспитания обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В процессе труда у них могут быть сформированы такие личностные качества, как привычка к трудовому усилию, способность работать в коллективе, что является очень важным условием для их дальнейшей социально-трудовой адаптации.

Труд оказывает большое влияние на физическое развитие обучающихся. В процессе трудового обучения у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) улучшается общее физическое состояние, развиваются работоспособность, координированность движений.

В настоящее время во всех образовательных организациях для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), имеются учебные мастерские. При их организации

устанавливается тесная связь с предприятиями местной промышленности, обеспечивающими мастерские сырьем, орудиями труда, упаковочными материалами и т.п.

Занятия в учебных мастерских строятся по специальной программе, в ходе усвоения которой обучающиеся овладевают необходимыми умениями, знакомятся с орудиями труда и свойствами материалов. Программа содержит перечень изделия, изготовлением которых должны овладеть обучающиеся. Необходимо отметить, что во всем производственном процессе полностью исключены измерительные операции.

Организация учебных занятий.

Успешное формирование трудовых навыков у обучающихся возможно лишь при правильной организации их учебного процесса. Работа с обучающимися начинается с момента их прихода в мастерскую.

Учитель труда должен проследить, чтобы обучающиеся приходили в мастерскую организованно и имели спецодежду. У каждого обучающегося должно быть постоянное рабочее место. Последнее условие является очень важным, так как перевод воспитанника на новое место может вызвать у него аффективное состояние, отказ от работы, резкое снижение темпа и точности выполнения задания.

Центральное место на уроке занимает практическая работа, которая строится на базе производительного труда. Работа обучающихся должна быть производительной по своему характеру, по содержанию – отвечать учебной программе.

Кроме непосредственно практической работы, определенное время отводится на приобретение обучающимися знаний познавательного характера. Они изучают технику безопасности и санитарно-гигиенические требования к урокам труда, их знакомят со свойствами материалов и областью их применения. Так, обучающимся даются элементарные представления о производстве бумаги и ее свойствах, на

уроках работы с тканью обучающиеся знакомятся с видами ткани, их особенностями и назначениями.

Помимо уроков в учебных мастерских трудовое обучение предусматривает проведение экскурсий. В старших классах образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), обучающиеся выполняют работу, аналогичную той, которой будут в дальнейшем заниматься на предприятиях, использующих труд лиц с ОВЗ, или в лечебно-трудовых мастерских психоневрологических диспансеров. Программа предусматривает организацию экскурсий на одно из выше названных производств.

Перед экскурсией обучающихся нужно предварительно подготовить к правильному восприятию того, что они увидят. Обучающимся еще в классе надо рассказать, куда они идут, что собой представляет этот объект, на что особо следует обратить внимание.

Во время экскурсии обучающимся рассказывают о выпускаемой предприятием продукции, о конкретном участке их будущей работы. Необходимо остановиться на вопросах организации труда, качестве изделий. Внимание обучающихся следует обратить на взаимоотношения в трудовом коллективе.

Каждая экскурсия после ее проведения должна быть проанализирована. Учитель должен помочь обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) осмыслить увиденное.

Общие методические принципы трудового обучения.

Работа обучающихся начинается с ориентировки в задании. Трудности ориентировки у них велики. Для них сложно осознать ту или иную операцию. Отсюда вытекает важное требование - увеличить во времени этап ориентировки в задании. На данном этапе обучающиеся должны узнать, что им необходимо сделать, познакомиться с образцом изделия, уяснить, какие материалы и инструменты потребуются для

работы. Учитель рассказывает об использовании готовых изделий. В процессе ориентировки в задании обучающиеся также знакомятся с условиями предстоящей трудовой деятельности и усваивают последовательность работы и ее конечный результат.

От этапа ориентировки в задании обучающиеся приступают к пробному выполнению трудовых действий. Часто первые попытки выполнить работу сопряжены с неудачей. В связи с этим обучающиеся нуждаются в специальных тренировочных упражнениях по выработке приемов работы. Тренировочные упражнения формируют у обучающихся готовность к овладению навыком. Часто тренировочные упражнения протекают в виде сопряженной деятельности педагога и обучающегося.

Овладев в процессе тренировочных упражнений необходимыми приемами труда, обучающиеся переходят к практической работе. Но прежде чем к ней приступить, обучающимся следует снова подробно рассказать о цели той или иной работы, по возможности сформировать у них представление о конечном результате труда. Необходимо предоставить обучающимся возможность осмотреть материалы, орудия труда, произвести с ними различные действия. Основной метод обучения в процессе проведения практических работ - инструментальное с наглядным показом приемов труда. Перед тем как приступить к выполнению задания, каждый обучающийся воспроизводит показанный прием и с помощью педагога объясняет свои действия. Если многие обучающиеся затрудняются в выполнении приема или совершают ошибки, показ и объяснение необходимо повторить.

Большая роль в работе с обучающимися отводится закреплению навыков, которые осуществляются в ходе практического повторения. Главное автоматизировать трудовые навыки, добиться быстрого выполнения учебного задания. Целесообразно практические работы на повторение организовывать с пооперационным выполнением задания, что

помогает выработке у обучающихся коллективных форм деятельности, способности к достаточно напряженному производительному труду.

По окончании работы обучающиеся должны оценить качество изделия и дать отчет о проделанном. Для этого учитель вызывает обучающегося к своему рабочему месту, и тот, сравнивая свое изделие с образцом, с помощью взрослого находит ошибку, определяет качество продукции.

В процессе практического повторения обучающимся приходится длительное время заниматься однообразной работой. Это приводит к нежелательным результатам: усиливается отвлекаемость, раздражительность, отрицательные трудовые установки. Поэтому необходимо вносить в работу больше разнообразия, повышать интерес к ней. Рекомендуется выбирать для занятий яркий, разноцветный материал, показывать образцы хорошо выполненных изделий. Для поддержания определенного ритма работы, обучающимся необходим специальный трудовой режим: с паузами, со сменой форм деятельности, с постоянными, положительными подкреплениями и одобрениями. Во многих случаях стимулирующее воздействие оказывает элемент соревнования.

Таким образом, в ходе обучения обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) получают определенную трудовую подготовку. Это дает возможность более точно определить вид труда, которым они будут в дальнейшем заниматься на различных производствах.

3.3. Хозяйственно-бытовой труд обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Значительное место в общей системе коррекционно-воспитательной работы с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) занимает обучение их бытовому труду. В процессе занятий по данному предмету у них вырабатываются практические навыки и умения, необходимые для их повседневной жизни.

Уроки обслуживающего труда являются средствами активного познания окружающей действительности. Практическая деятельность будучи весьма конкретной и простой по содержанию, является наиболее понятной и доступной обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Разнообразные виды труда становятся источником приобретения новых знаний и представлений.

Воспитательные задачи, которые решаются в ходе проведения этих занятий, – это формирование у обучающихся положительного отношения и интереса к бытовому труду, выработка привычки к личной гигиене, чистоте и аккуратности, привитые навыков культуры поведения, воспитание уважения к труду взрослых.

Обучение обучающихся обслуживающему труду строится на базе их подготовки, полученной в начальных классах, главным образом на уроках привития санитарно-гигиенических навыков и ручного труда. Содержание программы по данному предмету включает следующие разделы: «Одежда», «Обувь», «Питание», «Жилище».

В ходе занятий обучающиеся учатся дифференцировать различные виды одежды и обуви, следить за их чистотой. Обучающихся знакомят с наиболее распространенными продуктами питания и правилами помощи взрослым в приготовлении простейших блюд. Большое внимание уделяется уходу за жилищем.

Организация уроков хозяйственно-бытового труда.

Занятия по обслуживающему труду проходят в специально выделенном помещении, в котором соответствующим образом оборудуется интерьер жилой комнаты. В комнате должен быть шкаф с одеждой и обувью, зеркало, различная электробытовая техника, а также плита, полка с посудой и другими предметами обихода. Выделяется также особое место для обучения обучающихся стирке и глажению мелких изделий. Отдельная часть кабинета хозяйственно-бытового труда должна быть отведена для работы с пищевыми продуктами. В помещении должна быть аптечка с перевязочным материалом и медикаментами для оказания, в случае необходимости, первой помощи пострадавшему.

Все виды работ по обслуживающему труду должны осуществляться в соответствии с правилами санитарии и техники безопасности.

3.4. Социально-бытовая ориентировка обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Одним из важнейших принципов обучения является принцип расширения социальных связей. Расширение социальных связей воспитанников образовательных организаций для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), происходит за счет имеющихся учебных мастерских, работа в которых способствует коррекции основных нарушений развития при умственной отсталости. Непосредственно реализация данного принципа находит свое отражение в важном разделе программы – «социально-бытовая ориентировка». Цель учебного процесса – сформировать у обучающихся

определенные представления о близких и конкретных фактах общественной жизни, труда и быта людей.

Успешное формирование у воспитанников адекватных представлений об окружающем во многом зависит от умения учителя правильно строить педагогический процесс, используя разные формы и методы обучения.

Занятия с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по бытовой ориентации организуются главным образом в форме экскурсий и уроков, которые проходят в виде сюжетно-ролевых игр. При таком построении учебной работы наглядность и непосредственная деятельность с предметами занимают ведущее место в обучении обучающихся.

Форма и организация учебного процесса

Урок. Уроки по социально-бытовой ориентировке организуются в специальном кабинете. В этом кабинете необходимо иметь в достаточном количестве натуральные предметы обихода или их образцы (телефонный аппарат, часы и т.п.). Кроме этого, широко должны быть представлены игрушки, картины, разнообразные таблички типа «магазин», «почта», и т.п. Работа с этими пособиями дает детям более конкретные и относительно прочные знания, развивает наблюдательность, повышает интерес к изучаемому.

На уроках социально-бытовой ориентировки используются тетради, куда воспитанники записывают адрес, номера телефонов экстренного вызова, некоторые сведения о стоимости продуктов и т.д. Здесь же могут быть наклеены картинки с изображениями различных видов транспорта, знаки дорожного движения, фотографии людей различных профессий.

Программа по данному предмету построена таким образом, что многие ее разделы («правила уличного движения», «торговля», «транспорт» и т.д.) обучающиеся изучают на протяжении нескольких лет. Это даст учителю возможность, с одной стороны, постепенно усложнять содержание тем, с

другой – постоянно повторять пройденное. Закреплению и повторению материала отводится значительная часть времени на каждом уроке.

Обычно уроки социально-бытовой ориентировки проводятся в виде сюжетно-ролевых игр, в ходе которых обучающиеся с помощью учителя воспроизводят деятельность взрослых, их взаимоотношения. Обучающимся сообщают необходимые сведения, связанные с темой урока, показывают, как нужно поступать в том или ином случае. Подражая учителю, обучающиеся стараются совершать действия в соответствии с логикой развертывания событий.

Сюжетно-ролевые игры во всех случаях должны отражать личный опыт обучающихся, определяться конкретными окружающими условиями.

Экскурсия. Большую роль в выработке у обучающихся умений ориентироваться в окружающей жизни играют экскурсии. Их необходимо организовывать таким образом, чтобы обучающиеся не только наблюдали те или иные объекты, но и обязательно могли там, где позволяют условия, совершать определенные действия, подражая деятельности взрослых. Пассивные, не сопровождаемые целенаправленными действиями наблюдения за предметами и явлениями окружающей жизни малоэффективны в работе с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Учебная программа по социально-бытовой ориентировке определяет обязательные экскурсии, которые необходимо проводить по той или иной теме. Любая экскурсия требует большой организационной работы и включает три основных этапа: подготовку экскурсии, ее проведение и подведение итогов.

На первом этапе в процессе подготовки учитель составляет план экскурсии по теме, соответствующей программе данного года обучения, продумывает какой образовательный и воспитательный материал даст обучающимся намеченная экскурсия, и формулирует ее цель.

Перед выходом на экскурсию учитель проводит с обучающимися короткую беседу о ее теме и целях. Обучающиеся повторяют, куда и зачем пойдут, что будут наблюдать по дороге. В процессе экскурсии нужно как можно более полно использовать такую характерную для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) черту, как способность к подражанию. Нужно многократно показывать им, как поступать в определенных ситуациях, каким образом выполнять необходимые действия.

После экскурсии обязательно подводят итоги с целью систематизации, обобщения и закрепления полученных сведений. Обучающиеся устно отчитываются по вопросам, составленным учителем.

Методы обучения социально-бытовой ориентировке.

В педагогике различают три основных метода обучения: словесный, наглядный и практический. В работе с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) ведущее место занимают практические и наглядные методы обучения. Словесные методы играют значительно меньшую роль по сравнению с перечисленными. Это объясняется резким недоразвитием регулирующей функции речи у этих детей, вследствие чего не удастся с помощью только словесных объяснений организовать их обучение. Словесные методы всегда должны сочетаться с использованием наглядности и собственной деятельностью обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Практические методы обучения.

Практические методы обучения охватывают широкий диапазон различных видов деятельности обучающихся и имеют большое коррекционное значение. Они развивают познавательную деятельность обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), помогают им лучше усваивать изучаемый материал. На

уроках социально-бытовой ориентировки обучающиеся выполняют множество упражнений, носящих учебно-тренировочный характер.

К практическим методам относятся письменные упражнения – выполнение заданий, связанных с написанием поздравительных открыток, заполнением бланков, занесением в тетрадь сведений учебного или бытового характера.

Широко используются на уроках социально-бытовой ориентировки дидактические игры, что делает процесс обучения более интересным, помогает преодолевать трудности в усвоении материала. В игре обучающиеся более охотно выполняют то, что вне игры может им казаться не интересным или трудным.

Наглядные средства обучения.

Особое место на уроках социально-бытовой ориентировки занимает демонстрация учебных фильмов. Использование кинопособий наиболее целесообразно, если изучаемые объекты невозможно наблюдать непосредственно. Показ кинофильмов лучше производить после изучения темы. Тогда демонстрация фильма или кинофрагмента способствует закреплению, повторению учебного материала, расширяет и углубляет полученные знания. Любой учебный фильм требует обсуждения – без него он теряет свою значимость.

В наглядные методы обучения входит и использование на уроках социально-бытовой ориентировки картин. С их помощью обучающиеся изучают и закрепляют программный материал, связанный с их ближайшим окружением. Картины требуют особых приемов работы с ними. Мало показать обучающимся картину, надо добиться, чтобы они по возможности осмыслили ее содержание, представили себе изображенные на ней предметы.

Рассматриванию картины предшествует предварительная беседа, включающая четкие, заранее спланированные вопросы. С помощью вопросов учитель направляет внимание обучающихся на пристальное

рассматривание объектов, выделение их характерных черт. В результате такой работы изображенные на картине предметы более прочно закрепляются в памяти обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Открытки, фотоснимки, иллюстрации используются учителем, как при объяснении нового материала, так и при повторении и опросе.

Когда и какое пособие наиболее целесообразно включить в учебный процесс, решает учитель в зависимости от темы, цели урока и других условий.

Словесные методы обучения.

Рассказ – это живое, образное изложение учителем учебного материала. Как метод обучения он используется на занятиях социально-бытовой ориентировки тогда, когда необходимо, например, охарактеризовать в доступной форме права и обязанности российских граждан, назначение различных профессии и т. д.

Чтобы обучающиеся могли воспринимать учебный материал со слов учителя, к рассказу как методу обучения предъявляют следующие требования:

1. объем учебного материала в рассказе должен быть оптимальным для обучающихся данного года обучения;
2. новый материал должен быть связан с уже имеющимися у обучающихся знаниями;
3. время рассказа должно быть не продолжительным;
4. изложение должно быть предельно четким, ясным и эмоциональным;
5. речь учителя должна быть правильной, простой, без непонятных обучающимся выражений.

Рассказ (беседа, объяснение) учителя всегда сопровождается демонстрацией наглядных пособий и самостоятельными работами

обучающихся, что способствует преодолению трудностей, возникших при усвоении знаний.

Объяснение – это особый метод изложения учителем учебного материала, который, как правило, сочетается с другими методами. Объяснением пользуются при ознакомлении обучающихся с новыми понятиями и словами, а также с некоторыми правилами поведения в общественных местах. Во время практической деятельности обучающимся объясняют, как поступить в тех или иных случаях, какие совершить действия.

Основные требования к объяснению как к методу обучения: непродолжительность, доступность и ясность изложения, краткость. Многословные, длительные объяснения не применимы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и не достигают цели.

Беседа – это совместное обсуждение учебного материала учителем и обучающимися. Обсуждать можно план будущей или итоги выполненной работы, просмотренный учебный фильм, результаты наблюдений, сделанных обучающимися во время экскурсии. Беседу можно использовать для закрепления знаний и для осмысления обучающимися нового учебного материала. Требования, предъявляемые к беседе те же, что и к рассказу учителя.

Развитие диалогической речи обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Для социальной адаптации человека очень важно его общение с другими людьми, умение вступить в беседу, то есть, необходим определенный уровень сформированности диалогической речи.

Речь обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отличается недоразвитием. Они не всегда или с трудом понимают обращенные к ним высказывания, их словарный запас

ограничен. Но по мере проведения коррекционно-воспитательной работы их речь заметно улучшается.

Специальные психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что овладение обучающимися с умственной отсталостью речью протекает более успешно, чем прочнее обучение языку связывается с различными видами деятельности.

В связи с этим особую роль играют занятия социально-бытовой ориентировки и трудового обучения, что обусловлено следующим: в старших классах перечисленные предметы являются ведущими в общей системе учебной работы с обучающимися; их практическая направленность в наибольшей степени содействует социально-трудоустройству обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Уроки социально-бытовой ориентировки должны содействовать не только развитию познавательной деятельности обучающихся, но и быть направленными на совершенствование их разговорной речи. С помощью учебно-игровых ситуаций учитель создает условия для возникновения диалога между обучающимися и педагогом. Во время таких уроков дети усваивают слова, которыми будут пользоваться в быту или в работе. Сама обстановка, в процессе которой обучающимся сообщается речевой материал, а также их собственная игровая деятельность, содействуют пониманию обучающимися значений слов и побуждают их к развертыванию диалога.

Используемые на уроках социально-бытовые ориентировки, учебно-игровые ситуации обязательно должны отвечать ряду требований:

1. вызывать интерес у обучающихся;
2. строится с учетом жизненного опыта обучающихся, при этом подбирается тематика занятий, близкая и понятная воспитанникам;
3. соответствовать речевому развитию обучающихся с

умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Планируя уроки социально-бытовой ориентировки, учитель выделяет основные их этапы, каждый из которых представляет собой организацию речевого общения обучающихся. На занятии учитель создает условия для развития диалогической речи обучающихся, следит за правильностью употребления отдельных слов и фраз. В конце урока учитель обсуждает и оценивает речевую активность обучающихся. Уроки социально-бытовой ориентировки строятся с учетом речевых возможностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Особую роль в работе по развитию речи играют уроки труда. Следует отметить, что к труду обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляют живой интерес, что в свою очередь, повышает продуктивность работы над диалогической речью.

Начиная с четвертого класса, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) приступают к работе в учебных мастерских. Они изготавливают изделия из бумаги и картона, знакомятся с различными инструментами, материалами, изучают свойства материала и т.п. Обучающихся обучают работе с предметными инструкционными картами.

Уроки труда требуют от педагога наряду с показом определенных приемов работы, также и словесных инструкций. В то же время у обучающихся возникает потребность задать вопрос учителю, обратиться с просьбой к товарищу и т.п. Таким образом, занятия трудом способствуют развитию речевого общения обучающихся, что, в свою очередь, помогает лучше организовать трудовой процесс.

Речевой материал, используемый на уроках труда, имеет свои особенности. Наряду с обиходной разговорной лексикой большое место занимает специальная лексика. К ней относятся названия предметов и

орудий труда, обозначение профессионально-трудовых действий. Кроме трудовых операций, на этих уроках обучающиеся учатся давать задания своим товарищам, контролировать их выполнение, сообщать о выполненной работе и оценивать готовое изделие. Таким образом, возникает и развивается потребность в общении.

А. Р. Маллер выделяют общие методические указания, которыми должен руководствоваться педагог при обучении обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):

1. При подготовке к уроку необходимо дифференцировать речевой материал. Прежде всего, выделяется лексика, нужная для усвоения необходимых знаний, формирования понятий. Например, на занятиях социально-бытовой ориентировки это слова, обозначающие предметы обихода, выражения, связанные с познанием окружающего; на уроках по труду в учебных мастерских – соответствующая лексика, связанная с названием материалов, инструментов и т.п. Также отбирается речевой материал, который непосредственно используется в разговоре. Это различного рода вопросы, поручения, побуждения, слова, содержащие оценку деятельности, выражение речевого этикета и другие;

2. В начале работы над тем или иным видом диалога обучающиеся используют образцы вопросов и ответов, которые дает учитель. Поэтому педагог должен попеременно выполнять роль то спрашивающего, то отвечающего на вопросы обучающихся;

3. Предлагаемый учителем образец – диалог усваивается обучающимися путем многократного его повторения в различных ситуациях. Рекомендуется возвращаться к одному и тому же речевому материалу в течении учебного года несколько раз, чтобы обучающиеся лучше его усвоили. При этом закрепление речевых навыков обязательно сопровождается пополнением словарного запаса;

4. В ходе диалога необходимо постоянно активизировать обучающихся системой поручений и указаний, прямо требующих речевой коммуникации.

Таким образом, методические рекомендации могут оказать существенную помощь педагогам образовательных организаций для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП). Совмещение направлений обучения, развития навыков и трудовых умений, отражающих психолого-педагогические особенности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), позволяет подготовить их к успешной социальной адаптации.

Особую актуальность эти методические рекомендации могут иметь в настоящее время – период перехода к реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В своей основе результаты работы позволили сделать следующие выводы.

Традиционализм, характерный для образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), как правило, проявляется в ориентации на привычных для лиц с ОВЗ (в т.ч. инвалидов) профессий. Хотя новые, изменившиеся условия жизни позволяют ставить проблему совершенствования социально-трудовой реабилитации, учитывая потребности региона и большого количества выпускников образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП).

Обучающийся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сознании большинства людей рождает жалость, прямо или косвенно показывая которую, мы не в праве ожидать взаимной симпатии. Преобладающие гипер – или гипоопека, тревожность по поводу неблагоприятно складывающихся отношений в детском коллективе закрепляют обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в роли «неудачника».

Следуя мысли Л. С. Выготского, умственная отсталость (интеллектуальные нарушения) становится для ребенка несчастьем не как психический, а как социальный факт. В любой новой социальной среде лицо с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) демонстрирует стереотипы сложившегося поведения, тем самым, заставляя относиться к нему с позиции «над», «сверху».

Специальной задачей образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), является коррекция дефектов развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в процессе социально-

трудоустройственной адаптации. В этом направлении интересно рассмотреть следующие работы: Г. Г. Зак «Проект социально трудовой направленности, реализуемый во внеурочной деятельности» [15, с. 29], Я. Ю. Болотова, С. О. Брызгалова исследования на тему «Формирование общетрудовых умений у обучающихся с умственной отсталостью в процессе профессионально-трудоустройственного обучения» [5, с. 35], А. К. Сакунова, Г. Г. Зак разработка методик в «коррекционной работе по развитию коммуникативных навыков обучающихся с умственной отсталостью» [52, с. 180], Л. А. Ярославцева, Г. Г. Зак «экспериментальное изучение уровней сформированности социально-трудоустройственных навыков у обучающихся старших классов с умеренной умственной отсталостью» [63, с. 213]

В этом и заключается актуальность данной работы, которая может быть в дальнейшем воплощена в деятельность образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП).

Проблема, которая легла в основу работы была разрешена, посредством реализации цели и задач.

Таким образом, делая вывод, можно уверенно сказать, что основной целью социально-трудоустройственной адаптации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является осознанный выбор жизненного пути, профессиональное самоопределение, подготовка к труду в течение жизни, к «карьере» – возможности адаптироваться в социуме на уровне реалий сегодняшнего дня. В этом им должны помочь взрослые – профессионалы в области «олигофренопедагогики», которые в совершенстве владеют технологиями трудового и профессионального обучения и создают условия для того, чтобы социально-трудоустройственная адаптация обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) произошла на самом адекватном и возможном уровне для каждого из этих лиц.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Л. И. Аксенова. – М. : Издательский центр Академия, 2001. – 192 с.

2. Алмазова, С. Л. Экспериментальное изучение уровня представлений о вопросах пола у детей: нормально развивающихся и с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – обучающихся младших и старших классов [Текст] / С. Л. Алмазова // Аспекты психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья: коллективная монография: в 2-х частях. Часть 1 / Под общей редакцией кандидата педагогических наук, профессора О. В. Алмазовой – Екатеринбург, Урал. гос. Пед. Ун-т; Ин-т спец. образования; кафедра специальной педагогики и специальной психологии. – Екатеринбург, 2016. – 252 с.

3. Белявский, Б. В. Система работы по профориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях [Текст] / Б. В. Белявский // Специальное образование. – 2016. – №2. – С.514.

4. Белявский, Б. В. Исследование социального взаимодействия обучающихся с нарушением интеллекта в процессе их трудовой деятельности [Текст] / Б. В. Белявский // Специальное образование. – 2012. – №4. – С.5-14.

5. Болотова, Я. Ю. Формирование общетрудовых умений у обучающихся с умственной отсталостью в процессе профессионально-трудового обучения [Текст] / Я. Ю. Болотова, С. О. Брызгалова // Аспекты психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья: коллективная монография: в 2-х частях. Часть 2 / Под общей редакцией кандидата педагогических наук,

профессора О. В. Алмазовой – Екатеринбург, Урал. гос. Пед. Ун-т; Ин-т спец. образования; кафедра специальной педагогики и специальной психологии. – Екатеринбург, 2016. – 263 с.

6. Варенова, Т. В. Теория и практика коррекционной педагогики: учебное пособие для вузов [Текст] / Т. В. Варенова. Минск : Асар, 2003. – 287 с.

7. Весенков, Г. В. Профессионально – трудовая подготовка умственно отсталых школьников [Текст]: дис. ... доктор пед. наук: 13.00.03 / Г. В. Весенков ; Пед. академия последипломного образования. – Москва, 2006. – 422 с.

8. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст]/ Т. А. Власова, М. С. Певзнер. –М. : ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1973.- 189 с.

9. Воронкова, В. В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе [Текст] / В. В. Воронкова. – М. : Школа–Пресс, 1994. – 416 с.

10. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6 томах. Т.5. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

11. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6 томах. Т.6. Научное наследство [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 400 с.

12. Дуброва, Т. И. Уровневая дифференциация профессионального обучения подростков с нарушением интеллекта [Текст] / Т. И. Дуброва // Специальное образование. – 2012. – №2. – С.40 48.

13. Дульнев, Г. М. Учебно-воспитательная работа по вспомогательной школе : Пособие для учителей [Текст]/ пред. Т. А. Власовой, В. Г. Петровой. – М. : Просвещение, 1981. - 176 с

14. Еременко, И. Г. Олигофренопедагогика [Текст] / И. Г. Еременко. – Киев: Вища школа, 1985. – 136 с.

15. Зак, Г. Г. Формирование социально-трудовых навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными

нарушениями) во внеурочной деятельности на начальной ступени образования [Текст] / Г. Г. Зак // Аспекты психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья: коллективная монография: в 2-х частях. Часть 2 / Под общей редакцией кандидата педагогических наук, профессора О. В. Алмазовой – Екатеринбург, Урал. гос. Пед. Ун-т; Ин-т спец. образования; кафедра специальной педагогики и специальной психологии. – Екатеринбург, 2016. – 263 с.

16. Иващенко, Ф. И. Психология трудового воспитания: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] / Ф. И. Иващенко. – Минск: Высшая школа, 1981. — 143 с.

17. Индебаум, Е. Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности в разных образовательных средах [Текст] / Е. Л. Инденбаум // Дефектология. – 2011. – №2. – С.18 27.

18. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 195с.

19. Капланская, Е. И. Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях 8 вида: Новые учебные программы и методические материалы. Книга 2[Текст] / Е. И. Капланская. - 2003. -182 с.

20. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика. – 1982. – 704 с.

21. Каптерев, П. Ф. Детская и педагогическая психология [Текст] / П. Ф. Каптерев. –М. : Модэк, – 1999, – 336 с.

22. Карако, П. С. Адаптация [Текст] // Новейший философский словарь/ сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

23. Корень, Е. В. Психосоциальная адаптация детей и подростков с психическими расстройствами в контексте современных

реабилитационных подходов [Текст] / Е.В. Корень, Т. А. Куприянова // Дефектология. – 2012. №3. – С.60-64.

24. Коркунов, В. В. Социально-трудовая адаптация учащихся и выпускников вспомогательных школ (принципиальные положения, организация и содержание). Метод. рекомендации [Текст] / В. В. Коркунов. – Екатеринбург, 1989. – 114 с.

25. Коркунов, В. В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации [Текст] / В. В. Коркунов. - Екатеринбург, 1998. – 185 с.

26. Коркунов, В. В. Профессионально-трудовое обучение, воспитание и адаптация учащихся с нарушением интеллекта. Монография [Текст] / В. В. Коркунов, С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак, А. А. Гнатюк. Екатеринбург, 2012.– 162 с.

27. Коробейников, И. А. Нарушение развития и социальная адаптация [Текст] / И. А. Коробейников. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.

28. Коробейников, И. А. О соотношении и роли органических и социальных факторов в формировании диагноза «легкая умственная отсталость» [Текст] / И. А. Коробейников // Дефектология. – 2012. №3. – С.14-21.

29. Коробейников, И. А. Специальный стандарт образования – на пути к новым возможностям и перспективам обучения и воспитания детей с задержкой психического развития [Текст] / И. А. Коробейников // Дефектология. – 2012. – №1, С.10-18.

30. Королева, Ю. А. Социально-психологическая компетентность и жизнеспособность лиц с отклонениями в развитии: факторный анализ [Текст] / Ю. А. Королева // Специальное образование. – 2015. – №4. – С. 43-51.

31. Кузнецов, В. П. Методика трудового обучения с практикумом в учебных мастерских: учебное пособие для учащихся пед. училищ [Текст] / В. П. Кузнецов. – М. : Просвещение, 1981. – 223 с.
32. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, – 1959. – 345 с.
33. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2006. — 320 с.
34. Майнулова, В. В. Моделирование практико-ориентировочной среды в системе подготовки кадров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» [Текст] / В. В. Майнулова // Специальное образование. – 2016. – №1. – С.85-93.
35. Маклаков, А. Г. Общая психология. [Текст] / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2008. – 583 с.
36. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии; Практическое пособие [Текст] / А. Р. Маллер. – М. : Аркти, 2005. – 176 с.
37. Маллер, А. Р. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта [Текст] / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
38. Маллер, А. Р. Социально–трудовая адаптация глубоко умственно отсталых детей [Текст] / А. Р. Маллер. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
39. Маршалкин, А. П. Проблемы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями развития в системе специального образования [Текст] / А. П. Маршалкин, Ю. С. Чурилов // Специальное образование. – 2012. – №1. – С. 106 111.

40. Морозова, Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей [Текст] / Н. Г. Морозова. – М. : Просвещение, 1969. – 280 с.
41. Назарова, Н. М. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2005. – 400 с.
42. Никитин, В. А. Социальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В. А. Никитин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
43. Новоторцева, Н. В. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь: учебное пособие [Текст] / сост. Н. В. Новоторцева. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб. : КАРО, 2006. — 144 с.
44. Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида: Новые учеб. программы и метод. материалы [Текст] / Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования; под ред. А. М. Щербаковой. – М. : ЭНАС, 2001. – 300 с.
45. Ольшанский, Д. В. Адаптация социальная [Текст] / Д. В. Ольшанский // Философский энциклопедический словарь. - М. : Сов. Энциклопедия, 1983. - 840 с.
46. Организация деятельности коррекционных образовательных учреждений. Сборник документов [Текст] / сост. Ф. Ф. Водоватова. – М. : Высшее образование, 2000. – 184 с.
47. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения. В двух томах. Том 2 [Текст] / сост. В. А. Ротенберг, В. М. Кларин. – М. : Педагогика. – 1982. – 416 с.
48. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий [Текст] / К. К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
49. Пузанов, Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб пособие для

студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др.; под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Академия, 2000. – 272 с.

50. Раттер, М. Помощь трудным детям: пер. с англ. [Текст]/ общ. ред. А. С. Спиваковской. – М. : Прогресс, 1987. – 424 с.

51. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С. Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

52. Сакунова, А. Г. Развитие коммуникативных навыков обучающихся с умственной отсталостью в процессе профессионально-трудового обучения [Текст] / А. Г. Сакунова, Г. Г. Зак // Аспекты психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья: коллективная монография: в 2-х частях. Часть 2 / Под общей редакцией кандидата педагогических наук, профессора О. В. Алмазовой – Екатеринбург, Урал. гос. Пед. Ун-т; Ин-т спец. образования; кафедра специальной педагогики и специальной психологии. – Екатеринбург, 2016. – 263 с.

53. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество [Текст] / П. А. Сорокин. – М. : Полииздат, 1992. – 543 с.

54. Старобина, Е. М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью [Текст] / Е. М. Старобина. – М. : ЭНАС, 2003. – 120 с.

55. Тиганов, А. С. Руководство по психиатрии [Текст] / под ред. А. С. Тиганова. – М. : Просвещение, 1999. – 783 с.

56. Философские проблемы теории адаптации [Текст] / под ред. Г. И. Царегородцева. – М. : Мысль, 1975. - 277 с.

57. Фромм, Э. Бегство от свободы [Текст] / Э. Фромм. - М. : Академический проект, 2008. - 256 с.

58. Хартманн, Х. Эго-психология и проблема адаптации [Текст] / под ред. М. В. Ромашкевича. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 160 с.

59. Цуциева, Ж. Ч. Психологические особенности социально-трудовой адаптации умственно отсталых подростков [Текст]: дис. ... канд. псих. наук. : 19.00.04 / Ж. Ч. Цуциева ; Санкт-Петер. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2003. – 136 с.

60. Шибутани, Т. Н. Социальная психология [Текст] / Т. Н. Шибутани. – М. : Высшее образование, 2002. – 544 с.

61. Шипицына, Л. М. "Необучаемый" ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта [Текст]/ Л. М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.

62. Шипицына, Л. М. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии [Текст] / Л. И. Шипицына, Е. С. Иванов. – СПб. : Образование, 1995. – 80 с.

63. Ярославцева, Л. А. Формирование социально-трудовых навыков у обучающихся старших классов с умеренной умственной отсталостью [Текст] / Л. А. Ярославцева, Г. Г. Зак // Аспекты психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья: коллективная монография: в 2-х частях. Часть 2 / Под общей редакцией кандидата педагогических наук, профессора О. В. Алмазовой – Екатеринбург, Урал. гос. Пед. Ун-т; Ин-т спец. образования; кафедра специальной педагогики и специальной психологии. – Екатеринбург, 2016. – 263 с.