




МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)


ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Социально-бытовая адаптация подростков с интеллектуальными
нарушениями как ресурс самостоятельной жизни**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
54 % авторского текста

Выполнила:
студентка группы ЗФ-309-170-2-2
Абилова Асель Абрашевна ✓ 

Работа рекомендована к защите
« 16 » 09 2024г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Лапчинская Ирина Викторовна 

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	9
1.1 Сущность социально-бытовой адаптации в психолого-педагогической литературе.....	9
1.2 Психолого-педагогическая характеристика подростков с интеллектуальными нарушениями.....	20
1.3 Социально-бытовая адаптация при интеллектуальных нарушениях	33
Выводы по первой главе	39
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	40
2.1 Оценка уровня социально-бытовой адаптации у подростков с интеллектуальными нарушениями.....	40
2.3 Разработка и реализация методических рекомендаций по совершенствованию социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями.....	44
2.3 Оценка эффективности методических рекомендаций по совершенствованию социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями.....	56
Выводы по второй главе	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	64

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современных условиях перехода к свободному рынку труда проблема социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями становится все более актуальной, поскольку в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), не достаточно разработаны программы социально-бытовой подготовки обучающихся.

В каждом государстве есть дети с интеллектуальными нарушениями, нуждающиеся в особых формах воспитания. Актуальны вопросы оказания специальной помощи таким детям. Последние десятилетия, вследствие гуманизации общества, утверждения ценности личности человека ознаменовались в мире процессами, связанными с демократизацией общего и специального образования, признанием всех детей с проблемами развития обучаемыми. Задача педагогов, психологов, социальных работников помочь таким детям социализироваться, учитывая особенности умственно отсталых детей.

Эта проблема актуальна на сегодняшний день, так как подростки с интеллектуальными нарушениями – категория детей, которая наиболее многочисленная среди отклоняющихся в своем развитии. Данная категория детей составляет около 2,5 % от общемировой детской популяции.

Зарубежные специалисты указывают более высокие проценты, обусловленные иными критериями, которые используются при диагностике ребенка. По данным Всемирной организации здравоохранения умственно отсталые подростки составляют более 3 % от общей детской популяции.

Изменения последних десятилетий в системе общего и коррекционного образования обусловили рост интереса к социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями. К настоящему времени

глубоко проработаны вопросы, касающиеся клиники, этиологии умственной отсталости (М.Г. Блюмина, В.А. Лапшин, А.Р. Лурия, С.С. Ляпидевский, М.С. Певзнер, Б.П. Пузанов, Г.Е. Сухарев), особенностей психического развития ребенка (Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф, Г.К. Ушаков и др.), двигательных нарушений и развития физических способностей (С.Ю. Юровский, Е.С. Черник, В.М. Мозговой, А.С. Самыличев, И.Ю. Горская, А.А. Дмитриев, Н.В. Астафьев, О.А. Барабаш), особенности состояния их здоровья (В.М. Медведева, И.А. Кузнецова Л.И. Брянцева, Н.С. Банков, В.П. Гогольчева и др.).

С начала XXI века благодаря усилиям С.П. Евсеева активно развиваются исследования в области адаптивной физической культуры (Д.Ф. Мосунов, О.Э. Евсеева, А.В. Шевцов, С.Ф. Курдыбайло, Е.Ю. Пелих и др.). Медико-социальные и психологопедагогические аспекты социальной реабилитации и адаптация рассматривают в своих трудах Т.С. Алферова, В.А. Владимирцев, Г. Диклмент, Г. Левенталь, А.В. Мартыненко, Е.А. Сигида, Э.В. Устинова.

Таким образом, существует **противоречие** между теоретической разработанностью проблемы социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями и недостаточным практическим использованием наработок в современных образовательных организациях, реализующих АООП. Прослеживается неготовность педагогических кадров к реализации инноваций в специальном (коррекционном) образовании, а также неготовность общества в целом осознать специфику социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями.

На основе противоречия, которое мы выявили, сформулировали **проблему исследования**: каковы особенности социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями?

Проблема, которую мы сформулировали, определяет тему настоящего

исследования: «Социально-бытовая адаптация подростков с интеллектуальными нарушениями как ресурс самостоятельной жизни».

Объект исследования – социально-бытовая адаптация подростков с интеллектуальными нарушениями.

Предмет исследования – особенности социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями.

Цель исследования: изучить специфику социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями и разработать методические рекомендации по совершенствованию социально-бытовой адаптации детей с интеллектуальными нарушениями в условиях КГУ «Школа детского творчества отдела образования г. Костаная».

Цель исследования позволила сформулировать его **гипотезу:** мы предполагаем, что подростки с нарушением интеллекта страдают сниженной познавательной деятельностью и испытывают затруднения при овладении социально-бытовыми умениями, поэтому для повышения уровня социально-бытовой адаптации требуется разработка методических рекомендаций для коррекции и развития социально-бытовых умений.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой исследования ставились и решались следующие **задачи:**

1. Раскрыть сущность социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями в специальной психолого-педагогической литературе.

2. Охарактеризовать методы и приемы формирования социально-бытовых умений у подростков с нарушениями интеллекта.

3. Экспериментальным путем выявить особенности социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями.

4. Разработать, внедрить и экспериментально проверить эффективность методических рекомендаций по совершенствованию социально-бытовой

адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями.

Теоретико-методологической основой исследования явились философские концепции, концепции общей и специальной психологии и педагогики, а также психофизиологии труда (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, И.П. Павлов, И.М. Сеченов); о развивающей роли обучения (Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин); о ведущей роли социально-бытового обучения в подготовке умственно отсталых к жизни и труду в обществе (Г.М. Дульнев, С.Л. Мирский, Б.И. Пинский и др.); о поэтапности формирования умственной деятельности (П.Я. Гальперин); о единстве закономерностей нормального и аномального развития (Л.С. Выготский), о роли специально организованного (коррекционного) обучения детей с отклонениями в развитии в решении вопроса их социально-бытовой адаптации и реабилитации (Д.И. Азбукин, Т.А. Власова и др.).

Научная новизна исследования:

– изучены и обоснованы методы и приемы социально-бытового обучения подростков с нарушением интеллекта;

– описаны методические особенности повышения уровня социально-бытовой адаптации обучающихся подросткового возраста в специальной школе;

– показана эффективность учебно-игровых ситуаций в процессе социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении теоретических представлений о проблеме социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные методические рекомендации по совершенствованию

социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями могут быть применены в педагогической практике организаций, реализующими АООП и программы дополнительного образования детей с интеллектуальными нарушениями.

Базой исследования явилось КГУ «Школа детского творчества отдела образования города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области, республика Казахстан.

Для решения поставленных задач нами применялся комплекс **методов исследования**: анализ научной литературы по теме исследования; анализ программ занятий по социально-бытовой ориентировке подростков с нарушением интеллекта; тестирование, описание, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Этапы исследования:

1 этап (январь 2022 г. – март 2022 г.) включал анализ специальной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, разработку научного аппарата, уточнение экспериментальной базы исследования. На данном этапе использовались такие методы исследования, как теоретический анализ научной литературы; изучался передовой и массовый педагогический опыт, теоретический синтез, ретроспективный анализ.

2 этап (апрель 2022 г. – май 2022 г.) – исследование особенностей социально-бытовой адаптации у подростков с интеллектуальными нарушениями (констатирующий эксперимент).

3 этап (сентябрь 2022 г. – май 2023 г.) – разработка и реализация методических рекомендаций, направленных на повышение уровня социально-бытовой адаптации у школьников с интеллектуальными нарушениями (формирующий эксперимент).

4 этап (май 2023 г. – ноябрь 2023 г.) – проведение повторной диагностики уровня социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями. Анализ результатов экспериментальной работы (контрольный эксперимент). Формулировка выводов, оформление текста работы.

Содержание и структура работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа изложена на 71 странице, состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

1.1 Сущность социально-бытовой адаптации в психолого-педагогической литературе

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 дефектологии:

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.

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.

3. 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.

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 понятие 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 приспособливаются 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.

Социальная адаптация – это постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды (а также как результат этого процесса). Социальная адаптация хоть 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].

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].

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.

Интерииоризация и социальная адаптация являются основными формами социализации личности. Интерииоризация 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 интерииоризации (вынужденной интерииоризации во взрослую жизнь).

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, социализации и социально-бытовой адаптации 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 «социально-бытовая адаптация» 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.

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].

Социально-бытовую адаптацию определяют как вид социальной реабилитации или абилитации, которая заключается в приобретении или восстановлении утраченных в результате заболеваний, травм, врожденных

аномалий (пороков развития) навыков самообслуживания и деятельности в быту, приспособлении к новым условиям жизни в соответствии с имеющимися ограничениями жизнедеятельности [47].

П. С. Карак 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].

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 друзей

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 казалась бы близкой в силу тех или иных обстоятельств ему группы.

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).

Таким образом, социально-бытовая адаптация предполагает

формирование готовности личности к бытовой, трудовой деятельности и развитие самостоятельности при ориентации во времени и пространстве (ориентирование на местности, знание инфраструктуры мегаполиса, города, сельского поселения). Она состоит из следующих элементов: самообслуживания, самостоятельности передвижения, трудовой деятельности, подготовленности к работе с бытовой техникой и средствами связи.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика подростков с интеллектуальными нарушениями

Умственная отсталость представляет собой не только, и не столько «малое количество ума», а качественные изменения всей психической сферы, всей личности, в результате перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая аномалия развития, при которой нарушены не только интеллект, но эмоционально - волевая сфера, поведение, физическое развитие. Такой смешанный характер патологического развития детей с нарушением интеллекта является следствием особенностей их высшей нервной деятельности.

Согласно международной классификации болезней (МКБ-10), выделяют четыре формы умственной отсталости: легкую (IQ = 40–69), умеренную (IQ = 35–49), тяжелую (IQ = 20–34) и глубокую (IQ ниже 20) [41]. Характеристика форм представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Классификация умственной отсталости по МКБ-10 [41]

Степени умственной отсталости	Характеристика
Легкая степень умственной отсталости	Встречается значительно чаще, чем другие формы умственной отсталости. Такие дети отстают от своих сверстников в физическом развитии. Нарушения познавательной деятельности становятся очевидными чаще с началом их организованного обучения (в детском саду или школе). Они не могут усвоить программный материал, как другие дети, нуждаются в специальных образовательных условиях. Такие условия создаются для них в специальных дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта и специальных (коррекционных) общеобразовательных школах.
Умеренная умственная отсталость	Эти дети, обучаясь в специальной (коррекционной) школе, выделяются в особую группу. Не все из них могут освоить учебную программу.
Тяжелая умственная отсталость	Познавательные возможности таких детей резко снижены: грубо нарушены ощущения, восприятие, память, внимание, мышление. Они не в состоянии овладеть тем учебным материалом, который усваивают дети с легкой и умеренной степенью умственной отсталости, поэтому обучаются по особым программам счету, грамоте и другим предметам
Глубокая умственная отсталость	Выявляется в первые месяцы жизни ребенка. У таких детей снижены пороги чувствительности, наблюдаются тяжелые нарушения моторики, координации движений, праксиса, пространственной ориентировки. Часто эти нарушения так тяжелы, что вынуждают детей с глубокой умственной отсталостью к лежачему образу жизни. Многие из них не в состоянии овладеть элементарными навыками самообслуживания, хотя некоторые все-таки могут научиться частично обслуживать себя.

Классификация по степени выраженности дефекта – не единственная классификация умственной отсталости. По причинам, которые вызывают умственную отсталость, Е.М. Старобина выделяет:

- генеративную (наследственную) умственную отсталость;
- умственную отсталость по причине действия патогенных факторов во внутриутробном развитии;
- умственную отсталость по причине травм и заболеваний, которые возникли в возрасте до 2–3 года [54].

Но при различных причинах, которые вызвали умственную отсталость, особенности проявления дефекта, поведения детей могут быть одни и те же.

Чтобы организовать коррекционную работу больше подходит классификация М.С. Певзнер, выделяющая 5 групп детей с нарушением

интеллекта (таблица 2).

Таблица 2 – Классификация умственной отсталости М. В. Певзнер [12]

Группы	Характеристика
Первая	Входят неосложненные формы олигофрении.
Вторая	Олигофрения с нарушениями нейродинамических процессов возбуждения и торможения. В зависимости от преобладания какого-либо одного процесса в данной группе выделяют подгруппы: возбудимые дети, тормозные дети и дети с патологической слабостью, повышенной лабильностью (неустойчивостью) обоих процессов.
Третья	Составляют олигофрении с осложнением «лобного синдрома», в этой группе различают, по терминологии М.С. Певзнер, «дурашливых» детей и вялых, также в зависимости от преобладания процесса возбуждения или торможения.
Четвертая	Относят олигофрении с психопатоподобным поведением, проявляющимся в агрессивных реакциях или дисфории (расстройство настроения).
Пятая	Составляют олигофрении, осложненные модально специфическими нарушениями в зоне отдельных анализаторов, т.е. слуха, зрения, речи, двигательной сферы. Таким образом, в этой группе можно выделить 4 подгруппы.

Еще одну классификацию умственной отсталости разработал отечественный детский психиатр Д.Н. Исаев, который предложил поменять понятие «умственная отсталость при олигофрении» как не корректное на термин «психическое недоразвитие». Д.Н. Исаев выделил 4 формы психического недоразвития, которые основываются на связи между этиологией и психическим состоянием. Внутригрупповая классификация проводится на нейропсихологической основе [18]. Так, выделение первой и второй форм – стенической и астенической – связано с предположением о том, что поражение мозга «наложилось» на возможный тип высшей нервной деятельности. Стеническая форма (от греч. «стенос» – сила) является неосложненной умственной отсталостью, астеническая форма представляет собой истощаемость нервных процессов, низкую интеллектуальную работоспособность. Третья форма – атоническая – так называется из-за

нарушения нормального тонуса психической деятельности, дети с такой формой пребывают либо в эйфорическом состоянии, либо патологически вялые. В основе выделения четвертой формы – дисфорической – лежат расстройства настроения, влечений, которые наблюдаются у некоторой части детей с умственной отсталостью [18].

Сравнив классификации М.С. Певзнер и Д.Н. Исаева мы обнаружили их сходство: группы соотносятся между собой по основным характеристикам, кроме того, во вторую группу Д.Н. Исаев включает детей с олигофренией, осложненной нарушением функций анализаторов. Данная классификация разработана для целей дифференциальной диагностики, так как при разграничении умственной отсталости и сходных состояний и в первую очередь от задержки психического развития нужно сопоставлять именно формы проявления интеллектуального недоразвития [18].

Исследования ученых: Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др. дают основания относить к нарушению интеллекта только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, которое вызвано органическим повреждением коры головного мозга. Именно эти признаки (стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение) должны в первую очередь учитываться при диагностике нарушения интеллекта.

Часто, особенно при педагогической диагностике, нарушения интеллекта диагностируют у детей, которые имеют состояние по ряду признаков состояния с нарушением интеллекта. Поэтому важно разграничивать нарушение интеллекта от сходных состояний. К таким состояниям относят педагогическую запущенность, замедленный темп психической деятельности, различные нарушения работы анализаторов, церебростенические состояния и задержку психического развития (ЗПР) [29].

Педагогически запущенные дети испытывают затруднения в обучении и воспитании, могут проявлять девиантное поведение (склонны к правонарушениям), несформированность учебных интересов. Но уость познавательной деятельности при педагогической запущенности не основана на органическом поражении. Таким детям нужно обеспечить психолого-педагогическую помощь (индивидуальный подход в обучении, работа с родителями, восполнение пробелов в знаниях, развитие познавательной активности и т.д.), все это можно осуществить в рамках общеобразовательной школы и нет необходимости отправлять таких детей в специальную школу [29].

Дети с замедленным темпом деятельности (их еще называют «тугодумами») – дети с не развитыми способностями есть в любом классе. Такие дети нормально развиваются, но для того что бы выполнить любое задание им нужно гораздо больше времени чем сверстникам. Если уменьшить объем изучаемого материала, немного упростить задания, то они проявляют успехи в учении. Недоразвитие познавательной деятельности может быть вызвано и разными нарушениями в работе анализаторов (зрительного, слухового, речевого). Но если речь не идет о множественном дефекте, то недоразвитие мышления имеет вторичный характер и при обеспечении подходящих условий хорошо поддается исправлению [30]. Церебростенические состояния обусловлены функционально-динамическими расстройствами высшей нервной деятельности. Дети этой категории особенно остро ощущают звуки, запахи, перепады температуры, быстро утомляемы, истощаемы, у них плохой сон, аппетит. У них низкая работоспособность и нарушено внимание и поэтому они являются неуспевающими по обычной школьной программе детьми. Но их познавательная деятельность и стойко нарушена и исправляется, если таким детям обеспечить охранительный режим [30].

Очень трудно разграничить нарушение интеллекта и задержку психического развития (ЗПР), здесь надо оценивать степень обучаемости ребенка, величину «зоны ближайшего развития».

В исследованиях дефектологов: В.И. Лубовского, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер, Н.А. Цыпиной описано, что при задержке психического развития происходит неравномерное формирование психических функций, причем отдельные психические процессы могут быть как недоразвиты, так и повреждены. При нарушении интеллекта же повреждения повсеместны и иерархичны. Похоже на нарушение интеллекта и патология деятельности анализаторов. Нарушение анализаторов тормозят развитие познавательной сферы детей в целом, а в период школьного обучения провоцируют неуспеваемость. Даже не сильное поражение функции анализаторов может привести к неполному, а в некоторых случаях искаженному отражению окружающей действительности, сузить круг представлений, спровоцировать неадекватное поведение, если не использовать компенсаторную способность ЦНС и специальные технические средства (слуховые аппараты, очки и пр.) [44].

При различии патологий анализаторов и нарушения интеллекта нужно продиагностировать, что первично, а что вторично, является ли нарушение интеллекта ведущим дефектом, а нарушение слуха. Зрения ему сопутствует или же дети отстают в развитии именно из-за поражения анализаторов, а интеллект сохранен.

Важно учитывать время поражения анализатора. Чем раньше болезненный процесс себя показал, тем сильнее последствия. В зависимости от диагноза решается вопрос, в какую специальную школу ребенок будет ходить. Кроме того, очень важно отделить детей с сохранным интеллектом у которых расстроена речь от детей с нарушенным интеллектом, у которых так же расстроена речь, но это всего лишь следствие, а не причина. Существуют

разные виды нарушения речи, которые по разному выражаются и зависят от силы и времени поражения. Дети с речевым недоразвитием – это дети с сохранным интеллектом, но затрудняющиеся в овладении чтением, письмом, некоторые из них страдают общим недоразвитием речи [12].

Нарушение интеллекта очень трудно продиагностировать, так как для такой патологии нет абсолютного критерия, унифицированной шкалы, по которой можно бы измерить интеллект, в отличие от других патологий: слепоты, глухоты. Исследования А.Р. Лурия, В.И. Лубовского, А.И. Мещерякова, М.С. Певзнер показали, что у детей с нарушением интеллекта грубо нарушена условно-рефлекторная деятельность, разбалансированы процессы возбуждения и торможения, нарушено взаимодействие сигнальных систем – это физиологическая основа для недоразвития психики ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом.

Особенности психики детей с нарушением интеллекта исследованы достаточно глубоко: Л.В. Занков, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф и др.

По мнению Н.Г. Морозовой дети с нарушением интеллекта характеризуются сниженной потребностью в познании, так как у них недоразвиты познавательные интересы, в отличие от детей с сохранным интеллектом [40].

Как показывают исследования К.А. Вересотской, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф дети с нарушением интеллекта недоразвиты на любом этапе процесса познания, а часто и развитие психических функций протекает не типично. Как результат представления детей с нарушением интеллекта об окружающем мире фрагментарны, узки, не совершенны, а житейский опыт беден и ограничен. При нарушении интеллекта страдает уже первичная ступень человеческого познания – восприятие из-за недостатков, которые

сопутствуют нарушению интеллекта, а именно снижению слуха, зрения, речевых расстройств. И если анализаторы нормально работают, все равно у таких детей есть особенности.

Нарушена обобщенность восприятия, замедлен темп в равнении с нормально развивающимися детьми. Дети с нарушением интеллекта затрачивают гораздо больше времени для восприятия предлагаемого материала: картины, текста, предметов и т. п. Не могут выделить главного в воспринимаемом объекте, не видят внутренних связей между частями объекта, персонажами текста и пр. Их восприятие гораздо меньше дифференцировано [31]. Поэтому на занятиях у детей с нарушением интеллекта низкий темп узнавания, ошибки в различении графически похожих букв, цифр, предметов, похожих по звучанию звуков, слов и т. п.

Объем восприятия низок, дети с нарушением интеллекта выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видят и не слышат иногда важный для общего понимания материал, восприятие не избирательно, не достаточно активно, поэтому возможность понять предлагаемый материал, не может быть реализованная в полной мере [34]. Восприятием детей с нарушением интеллекта надо руководить, направлять его и стимулировать. Так, при предложении детям картинки с нарисованными «нелепицами, перевертышами» (бессмысленность нарисованного им понятна) не проявляются ярко окрашенные эмоциональные реакции, похожие на те, что проявляются у детей с нормальным интеллектом. Это можно объяснить не только разностью их эмоций, но и тем, что у детей с нарушением интеллекта восприятие пассивно. Они не умеют вглядываться, не умеют самостоятельно рассматривать, увидев какую-то одну нелепицу, они не ищут остальные, им необходимо постоянное побуждение. В учебной деятельности это приводит к тому, что дети без наводящих вопросов учителя не могут выполнить учебное задание.

Для детей с нарушением интеллекта трудно воспринимают пространство и время, не ориентируются в окружающем. Не редко даже в 8–9-летнем возрасте дети с нарушением интеллекта не различают право – лево, не могут найти в школе свой кабинет, спортзал, актовый зал и т. п. Они не могут определить время на часах, назвать дни недели, времена года и т. п. Гораздо позднее детей с сохранным интеллектом дети с нарушением интеллекта начинают различать цвета. Не могут различить оттенки цвета.

Так, по данным Л.М. Шипициной, в 14 % случаев к образцу темно-красного цвета учащимися специальной школы подбирался объект темно-желтого цвета и наоборот [61]. Восприятие тесно связано с мышлением, а мышление – это главный инструмент познания. Структура мышления - это операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстракции и конкретизации. Как показывают исследования: В.Г. Петровой, Б.И. Пинского, И.М. Соловьева, Н.М. Стадненко, Ж.И. Шиф все эти компоненты мышления у детей с нарушением интеллекта нарушены и имеют особенные черты: анализ предметов у детей с нарушением интеллекта бессистемен, они пропускают важные свойства предмета, не могут вычленить отдельные части предмета из целого. Как результат бессистемного анализа невозможность установить связи между частями предмета. Дети с нарушением интеллекта замечают, как правило, лишь отдельные зрительные свойства предметов: величину, цвет. Анализируя предметы, выделяют общие свойства, а не их индивидуальные признаки. Такие дети не могут осуществить синтез предметов, выделяя в предметах отдельные их части, не могут установить связи между ними, поэтому не могут составить представление о предмете в целом [63].

Операции сравнения, состоящие из сопоставительного анализа и синтеза так же не доступны для детей с нарушением интеллекта, не способны определить главные и второстепенные признаки предмета, дети с

нарушением интеллекта проводят сравнение по несопоставимым признакам или не особо значимым. Не могут установить различия в схожих предметах и общее в различных. Особенно сложно для детей с нарушением интеллекта установить сходство. Так при сравнении ручки и карандаша, они говорят: «похожи тем, что длинные, а еще у них кожа одинаковая».

Мышление детей с нарушением интеллекта не критично, они не способны к самостоятельной оценке своей работы. Они не редко не замечают сделанных ошибок. Особенно этим страдают психически больные дети, дети с повреждением лобных отделов головного мозга и дети с умеренной степенью умственной отсталости. Они, как правило, не понимают, что результат может быть не удачным и всегда довольны собой, своей работой. У всех детей с нарушением интеллекта низкая активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления [22]. Дети с нарушением интеллекта берутся за работу, не дослушав инструкцию к выполнению до конца, не поняв ни цели, ни задач, не имея внутреннего плана действия, самоконтроль слаб.

Характеризуя как дети с нарушением интеллекта осмысливают и воспринимают учебный материал, мы учитываем так же и особенности их памяти. Человеческая память состоит из запоминания, сохранения и воспроизведения информации, память детей с нарушением интеллекта своеобразна, так как формируется и развивается атипично. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки, гораздо труднее им осознать и запомнить внутренние логические связи. У детей с нарушением интеллекта гораздо позже, чем у детей с сохранным интеллектом, формируется произвольное запоминание, не развито преднамеренное запоминание, как у детей с сохранным интеллектом [59].

Как отмечают Л.В. Занков и В.Г. Петрова, дети с нарушением интеллекта могут получить и сохранить информацию, но не могут ее

воспроизвести в этом проявляется особенности их памяти и состоит главное отличие от памяти детей с сохранным интеллектом. Воспроизведение – процесс очень трудный, он требует большой волевой активности и целенаправленности. Из-за того, что дети с нарушением интеллекта не понимают логики событий их воспроизведение бессистемно. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания провоцирует у детей с нарушениями интеллекта ошибки в воспроизведении информации. Особенно трудно для них воспроизведение речевого материала. Опосредствованная смысловая память у детей с нарушениями интеллекта недоразвита [59]. Следует отметить и еще одну особенность памяти детей с нарушением интеллекта, эпизодическую забывчивость, которая связана с переутомлением нервной системы как следствие ее общей слабости. У детей с нарушением интеллекта быстрее, чем у детей с нормальным интеллектом, наступает состояние охранительного торможения. У детей с нарушением интеллекта замечены затруднения в воспроизведении образов восприятия – представлений. Отсутствие дифференцированности, фрагментарность, уподобление образов и другие нарушения представлений негативно влияют на развитие познавательной деятельности детей с нарушением и интеллекта [31].

Для успешного протекания процесса обучения, его творческого характера нужно хорошо развитое воображение. Воображение детей с нарушением интеллекта фрагментарно, не точно и схематично, жизненный опыт беден, а мыслительные операции не совершенны. Формирование воображения происходит на неблагоприятной почве.

Развитие речи детей с нарушением интеллекта так же страдает, как все психические процессы, что отмечено в научной литературе. Физиологическая основа нарушения речи при нарушении интеллекта нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами. Согласно

М. Ф. Гнездилову, В. Г. Петровой у детей с нарушением интеллекта недоразвиты все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Замечены недоразвитие звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. Как результат, имеем разные виды расстройства письма, чтения, суженную потребность в речевом общении. По мнению Б.В. Белявского внимание детей с нарушением интеллекта мало устойчиво, затруднено в распределении, замедленно в переключаемости. Дети с сохранным интеллектом подобными проблемами не страдают. При нарушении интеллекта сильно нарушено произвольное внимание, но преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона. Это связано с тем, что дети с нарушением интеллекта при появлении трудностей не пытаются их преодолевать. Они, как правило, в этом случае отказываются от работы [4]. Но, если задания интересны и посильны, они стимулируют внимание детей, не требуют от них сильного напряжения. Недоразвитие произвольного внимания проявляется и в том, что в процессе обучения происходит частая смена объектов внимания, невозможно сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности.

У детей с нарушением интеллекта не сформирована эмоционально-волевая сфера: недоразвитые и крайне неустойчивые эмоции, нет оттенков переживаний, они не глубоки и поверхностны, эмоциональные реакции не адекватны. Радость быстро, без особых на то причин сменяется грустью, смех – слезами и т. п. Дети то высоко эмоционально возбудимы, то выражено эмоционально вялы (патологические эмоциональные состояния – эйфория, дисфория, апатия) [5].

А.Д. Виноградова, Н.Л. Коломенский, Ж.И. Намазбаева говорят о недоразвитии волевой сферы детей с нарушением интеллекта. Такие дети слабы в своих намерениях, побуждениях, очень внушаемы, все волевые процессы не развиты. Как уже говорилось, дети с нарушением интеллекта

выбирают в работе более легкий путь, который не требует волевых усилий. Именно поэтому они склонны к подражанию и импульсивности в деятельности. Если требования сложные, некоторые дети могут проявляют негативные эмоции, упрямство [63].

Описанные выше особенности психических процессов детей с нарушением интеллекта влияют на характер протекания их деятельности. Психология деятельности полно изучена дефектологами Г.М. Дульневим, Б.И. Пинским. Навыки учебной деятельности у детей с нарушением интеллекта не сформированы, целенаправленность деятельности не развита, затруднена самостоятельности планирования собственной деятельности. Дети с нарушением интеллекта приступают к работе без необходимого анализа, не ставят цель, в процессе работы бросают правильное начало работы, возвращаются к предшествующим действиям, причем могут повторять их многократно, не считаясь с тем, что выполняют иное задание. Это соскальзывание с поставленной цели возникает при появлении трудностей, а еще тогда, когда, ведущими являются ближайшие мотивы деятельности («лишь бы сделать»). Дети с нарушением интеллекта не сопоставляют получаемые результаты с задачей, поставленной перед ними сначала, а потому не могут правильно оценить ее решение. Не критичность к своей работе также является особенностью деятельности этих детей [7].

Таким образом, нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов являются причиной ряда специфических особенностей личности подростков с нарушением интеллекта. В отличие от подростков с сохранным интеллектом, подростков с нарушенным интеллектом характеризует узость представлений об окружающем мире, примитивность интересов, потребностей и мотивов, низкая активность всей деятельности. Эти черты личности служат причиной затруднений в формировании правильных отношений со сверстниками и

взрослыми.

Все указанные особенности психической деятельности подростков с нарушением интеллекта стойкие, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития (генетические, внутриутробные, во время родов, постнатальные). Нарушение интеллекта является необратимым, это не означает, что его нельзя корректировать. При грамотно организованном коррекционно-развивающем сопровождении наблюдается положительная динамика в развитии подростков с интеллектуальными нарушениями.

1.3 Социально-бытовая адаптация при интеллектуальных нарушениях

Рассматривая особенности социальной-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями, следует рассмотреть критерии адаптационных возможностей. В качестве критериев выступают следующие: игра, общение со взрослыми и сверстниками, самообслуживание детей. В младшем дошкольном возрасте у умственно отсталых дошкольников преобладают бесцельные действия с игрушками (несет кубик в рот, бросает куклу), к старшему дошкольному возрасту появляются предметно-игровые действия (укачивание куклы, катание машины), процессуальная игра многократное повторение одних и тех же действий. Игровые действия не сопровождаются эмоциональными реакциями и речью. Сюжетно-ролевая игра самостоятельно, без специального коррекционного обучения не формируется. Общение ребенка с нормально развивающимися сверстниками затруднено: его не принимают в игру, так как он не умеет играть. Он становится отверженным в среде сверстников и вынужден играть с более младшими детьми. Такой ребенок в условиях обычного детского сада

испытывает стойкие трудности в усвоении программного материала на занятиях по формированию элементарных математических представлений, развитию речи, ознакомлению с окружающим, конструированию. Если ребенок не получил в детском саду специальной педагогической помощи, он оказывается не готовым к школьному обучению. Для всех «особых» детей значимым является овладение навыками самообслуживания, приспособление к жизни людей, к стилю жизни в обществе, для адаптации в микросоциальной среде. Основной задачей обучения навыкам является целенаправленная подготовка к жизни, снижению уровня опеки со стороны родителей, для формирования максимального уровня самостоятельности.

Необходимым условием является создание атмосферы доброжелательного общения, совместная с родителями деятельность, соответствующая уровню развития и индивидуальным особенностям. Поддерживается активность ребёнка, пресекается возможная агрессия. Самообслуживание и социальные навыки отрабатываются исключительно в естественно возникающих ситуациях и в подходящее для этого время. Параллельно должна вестись работа с родителями. Ведь в работе с «особым» ребёнком нужно придерживаться единой тактики всем, кто его окружает, поэтому следует подключать к занятиям всех членов семьи. Занятия должны быть интересными и сбалансированными. Могут возникнуть особые проблемы, если ребёнок может, но не хочет. Дети с большим вниманием относятся к тому, что для них является более новым, сложным, чем то, к чему они привыкли. Заранее должен программироваться успех, похвала, то есть задания подбираются, которые им нравятся. Если ребёнок не может сконцентрировать внимание, из-за недостатка уровня развития или части большой проблемы, то прежде чем учить его, необходимо учить концентрировать внимание. Именно зрительный контакт означает, что ребёнок сосредоточил внимание. Ребёнок следует взглядом за направлением

взгляда взрослого или за жестом его указательного пальца, или может бросать взгляд на взрослого, как бы проверяя, смотрит ли он на тот же предмет. Если ребёнок не обнаруживает эти умения, то они должны стать 20 основными задачами, т.к. без них невозможно овладеть социальными навыками, навыками общения, позже, навыками тонкой моторики.

Необходимо учить ребенка ставить долгосрочные и краткосрочные цели и задачи: например, долгосрочная цель научить ребёнка оправлять естественную нужду. Краткосрочные цели: научить ребёнка терпеть и знать, что ему нужно помочиться; научить проситься на горшок; научить самостоятельно идти в туалет; научить снимать одежду; научить справлять нужду; научить вытираться; научить надевать одежду; научить убирать за собой. Особое внимание следует обратить на: самостоятельность в элементарных хозяйственно бытовых делах в семье, посильную помощь семье в уборке, умение ориентироваться в окружающей действительности, умение организовать свой досуг, развитие речи, отражение в словах и фразах своих действий. Овладение простейшими навыками самообслуживания снижает зависимость «особого» ребёнка от окружающих, «работает» на укрепление его уверенности в своих силах. Поэтому, формирование минимально необходимых жизненно практических навыков должно быть особо значимым. У «особых» детей возможно успешное формирование последовательно усложняющихся навыков: гигиена тела, пользование туалетом, приём пищи, правильное обращение с продуктами питания, их элементарной обработки, одевание и раздевание, обувание и снятие обуви, уход за одеждой и обувью, поддержка в помещении порядка, уборка за собой игрушек, уход за домашними животными. Формируя у «особого» ребёнка социальные навыки и умения, необходимо добиваться его положительного отношения к их освоению. Навыки общения, особенности общения нормально развивающихся детей с «особыми детьми» включает следующий

ряд сложностей. Как известно, умственно отсталым детям свойственны: эмоциональные отклонения (частая смена настроений); отсутствие инициативы и самостоятельности; дети с трудом переключаются на другую деятельность; охотно подражают другим; действуют по стереотипу, по заученным штампам; легко поддаются внушению, либо сопротивляются всему новому. Можно сказать, что у данной категории детей повышенная внушаемость сочетается с негативизмом, неустойчивость в деятельности сочетается с большой инертностью. Как помочь таким детям в общении? Детей нужно постоянно учить всему, даже улыбаться. Ведь улыбка возникает под воздействием социальных факторов, а не дана нам с рождения. Для «особых» детей нужно создавать ситуации, стимулирующие их речь, поощрять любую речь, даже лепетную. Нужно заставлять повторять отдельные слова, разучивать слова и фразы, включающие просьбы. Для понимания смысла, полезно на всех предметах обихода прикреплять таблички с нарисованными названиями (стол, стул, дверь, окно, пр.).

Показывая табличку, нужно произносить слово и указывать на предмет. Для проверки можно спросить, где предмет. Если ребёнок затрудняется, повторить всё сначала. Позднее, можно прикрепить к стене табличку, где написано слово и под ним рисунок предмета. Необходимо проводить работу с картинками, где изображены хорошо знакомые предметы, животные, дети, взрослые, их действия. Подбирать картинки необходимо так, чтобы можно было соотнести их с окружающей обстановкой. Главное, чтобы рассматривание вызывало у ребёнка эмоции, сопровождалось речью.

Общаясь нормально развивающихся детей с аномальными детьми, необходимо учить нормально развивающихся сверстников сопровождать свои действия негромкой, плавной речью со спокойной приветливой информацией. Необходимо постоянно поддерживать внимание и познавательный интерес к выполняемой деятельности и окружающему.

Нужно учить адекватно вести себя дома и в общественных местах, учить выполнять правила поведения на улице, учить критически относиться к своим поступкам, учить организованности и выдержке, подавляя желание «Я хочу!» отвлечением и убеждением или игнорированием его требований.

Таким, образом, несмотря на трудности формирования представлений и усвоения знаний и навыков, задержку в развитии разных видов деятельности, дети с незначительной умственной отсталостью все же имеют возможности для развития. У них в основном сохранно конкретное мышление, они способны ориентироваться в практических ситуациях, ориентированы на взрослого, у большинства из них эмоционально-волевая сфера более сохранна, чем познавательная, они охотно включаются в трудовую деятельность. Дети с незначительной степенью умственной отсталости нуждаются в специальных методах, приемах и средствах обучения, учитывают особенности их психического развития. Для этого существуют специальные детские сады, специальные группы в обычных детских садах, где созданы особые образовательные условия для их развития. Допускается включение двух-трех детей с незначительной степенью умственной отсталости в коллектив нормально развивающихся сверстников.

Рассматривая психологические аспекты деятельности человека, нельзя не обратить внимание на то, что она никогда не осуществляется изолированно от внешней среды. Объекты и явления внешней среды постоянно оказывают определённое воздействие на человека и определяют условия осуществления его деятельности, причём часто их воздействие носит отрицательный характер. Условия, в которых организм человека может функционировать, весьма ограничены. Достаточно повышения или понижения температуры тела всего на один градус, как человек начинает чувствовать себя некомфортно. Обычно это состояние принято называть болезненным, поскольку в обычных условиях оно в большинстве случаев

обусловлено болезнью. А если изменить температуру тела на пять – шесть градусов, то могут начаться необратимые процессы, приводящие к гибели человеческого организма [10].

Параметры внешней среды также имеют весьма незначительный интервал изменения характеристик, в рамках которых человеческий организм может нормально функционировать. На протяжении всей своей жизни человек постоянно сталкивается с ситуациями, которые грозят ему гибелью. Многие из этих ситуаций обусловлены природными явлениями. Другие возникают при неразумной деятельности или поведения самого человека. Однако, несмотря на всю хрупкость своего организма, человек живёт, действует, созидает и творит. Что же позволяет выжить человеку в этих условиях? Можно говорить о разных факторах, обуславливающих выживание человека как вида, но все они связаны, с одной стороны, со способностью организма регулировать параметры внутренней среды, а с другой – со способностью опосредованного отражения человеком окружающей действительности. Этой способностью человек обладает благодаря нервной системе и психике. Именно они в значительной степени определяют возможность выживания человека как вида, поскольку обеспечивают процесс адаптации человека к условиям среды [11].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что специфика социально-бытовой адаптации подростков с нарушениями интеллекта заключается в том, что этот процесс требует более тщательного планирования и поддержки со стороны окружающих людей. Например, родители или опекуны могут помочь подросткам развивать необходимые навыки и знания, а также обучить их социально-бытовым навыкам. Специалисты в области специальной педагогики и психологии могут предоставить подросткам необходимую поддержку и помощь в процессе социально-бытовой адаптации.

Выводы по первой главе

На основании проведенного анализа, мы можем сделать следующие выводы:

1. Социально-бытовая адаптация подростков с нарушением интеллекта рассматривается в специальной педагогике и психологии как одно из самых активных средств подготовки к жизни, а обучение социально-бытовой ориентировке – как средство обеспечения подростков знаниями, умениями и навыками для успешной социально-бытовой адаптации.

2. Нарушение интеллекта у подростков (умственная отсталость) – это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, которое вызвано органическим поражением головного мозга. В отличие от сверстников с сохранным интеллектом, подростки с нарушенным интеллектом ограничены в представлениях об окружающем мире, у них примитивны интересы, потребности и мотивы. Сужена активность всей деятельности.

3. Приоритетными формами проведения социально-бытовой адаптации в подростковом возрасте являются учебно-игровые ситуации, организуемые в условиях учреждений социального обслуживания населения и дополнительного образования. Их необходимо организовывать таким образом, чтобы подростки с интеллектуальными нарушениями не только наблюдали те или иные объекты, но и обязательно могли сами совершать определенные действия, видя личный пример специалиста и окружающих нормально развивающихся сверстников.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

2.1 Оценка уровня социально-бытовой адаптации у подростков с интеллектуальными нарушениями

В констатирующем эксперименте проводилась оценка уровня социально-бытовой адаптации у подростков с интеллектуальными нарушениями. Констатирующий эксперимент проводился на базе КГУ «Школа детского творчества отдела образования города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области, республика Казахстан.

Было обследовано 20 детей коррекционно-развивающего отделения в возрасте 12–14 лет с нарушением интеллекта.

Цель констатирующего эксперимента: выявить уровень социально-бытовой адаптации у подростков 12–14 лет с интеллектуальными нарушениями.

Методы исследования: изучение медико-психолого-педагогической документации, тестирование, описание, беседа с олигофренпедагогом, педагогом-психологом.

По данным анализа протоколов психолого-медико-педагогической комиссии все дети (100 %) имеют диагноз по МКБ-10 – легкая степень умственной отсталости (F70).

В качестве методов обследования уровня социально-бытовой адаптации у подростков 12–14 лет с интеллектуальными нарушениями нами были

использованы методические разработки В.В. Воронковой [9]. Основываясь на приведенные выше разработки по обследованию социально-бытовой адаптации, мы составили программу исследования уровня развития социально-бытовой адаптации у подростков 12–14 лет с интеллектуальными нарушениями. Программа исследования состоит из следующих этапов (заданий):

- изучение ориентировки в помещении и на улице;
- изучение навыков личной гигиены;
- изучение умения контролировать свои действия по самообслуживанию;
- умение самостоятельно использовать бытовые изделия.

Тестовые задания имеют бальный критерий оценивания детей. Каждое задание оценивается отдельно по нескольким критериям:

3 балла – самостоятельное и правильное выполнение задания;

2 балла – ошибки, при выполнении задания;

1 балл – правильные действия, лишь в единичных случаях.

В конце диагностической программы баллы суммируются. Высшая оценка выполнения диагностической программы равна 31 баллу:

– 30–24 балла, соответствует высокому уровню социально-бытовой адаптации, данная оценка предполагает, что дети понимают предлагаемые им бытовые задания, могут в них ориентироваться, умеют планировать работу, причем делают это заранее, в процессе работы следуют плану, достигают запланированного результата, оценивают качество выполненной работы, умеют анализировать и пользоваться инструкционными картами и образцами, умеют грамотно и последовательно излагать свои мысли, соблюдают нормальный темп и ритм работы, самостоятельно выполняют задания, могут попросить помощи педагога и воспользоваться ею.

– 23–16 баллов – соответствует среднему уровню сформированности

социально-бытовой адаптации, данная оценка ставится, если, дети в целом понимают задание, планируют выполнение задания, но в ходе работы, не всегда могут выбрать правильный алгоритм работы, в процессе выполнения задания часто отступают от плана, сохраняя общую последовательность действий, завершая работу не всегда достигают результата, как правило, уверены в правильном выполнении бытовых действий, нуждаются в помощи педагога и наводящих вопросах, путаются и ошибаются при использовании инструкционных карт, не всегда могут сравнить выполненное задание с образцом, объясняют свои действия недостаточно, не всегда могут последовательно изложить свои мысли.

– 15 баллов и ниже – соответствует низкому уровню социально-бытовой адаптации, данные дети бытовую задачу осмыслить не могут, не могут составить план работы. Предложенный педагогом план грубо нарушают, довольствуются любым результатом, не могут оценить свои действия, допущенных ошибок не видят. Не умеют пользоваться инструкционными картами, не могут сравнить выполненное задание с образцом. Действуют импульсивно, хаотично, нуждаются в разных видах помощи: словесно-логической, наглядной, предметно-практической, не могут последовательно изложить свои мысли, словесно объяснить.

Таким образом, мы определили диагностическую программу исследования уровней социально-бытовой адаптации у подростков с интеллектуальными нарушениями.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что высокого уровня социально-бытовой адаптации не показал ни один подросток (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты констатирующего эксперимента, в баллах

№ п/п	Задания				Баллы	Уровень социально-бытовой адаптации
	1	2	3	4		
1	5	5	5	5	20	Средний
2	4	4	4	3	15	Низкий
3	5	5	5	4	19	Средний
4	3	3	3	3	12	Низкий
5	4	4	3	3	14	Низкий
6	6	5	5	5	21	Средний
7	4	5	5	4	18	Средний
8	4	3	3	3	13	Низкий
9	4	3	3	1	11	Низкий
10	4	4	5	4	17	Средний

50 % детей показали средний уровень социально-бытовой адаптации. Данный дети в основном правильно понимают бытовые задачи. Пытаются самостоятельно разработать алгоритм выполнения работы уже в процессе выполнения задания, но он не всегда оптимален. В процессе выполнения бытовой задачи, часто отступают от плана, но в целом сохраняют логическую последовательность действий. Ориентируются в быту с помощью подсказок и наводящих вопросов, самоконтроль осуществляют только по настоянию педагога, в процессе ошибаются при использовании инструкций, не всегда могут сравнить свои действия с образцом, адекватно оценить результат выполнения бытовой задачи, как правило, не могут, бытовые задачи выполняют только с помощью педагога.

50 % детей показали низкий уровень социально-бытовой адаптации. Данные дети слабо понимают бытовые задачи и не могут в них ориентироваться, не могут составить план действий, даже с помощью педагога, если план выполнения бытовой задачи предлагает педагог, то дети в ходе выполнения ему не следуют. Результат выполнения бытовой задачи либо не достигается, либо неадекватен задаче. В процессе выполнения

бытовых задач дети не осуществляют контроль даже с помощью педагога, не умеют использовать инструкционные карты, не могут прокомментировать свои бытовые действия.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что уровень социально-бытовой адаптации у подростков с интеллектуальными нарушениями находится в основном на низком уровне. Дети испытывают трудности в ориентировке в бытовых заданиях, в планировании предстоящей работы, в анализе социально-бытовых действий в осуществлении самоконтроля. Констатирующий эксперимент доказал необходимость проведения работы по повышению уровня социально-бытовой адаптации у подростков с интеллектуальными нарушениями.

2.3 Разработка и реализация методических рекомендаций по совершенствованию социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями

После проведения констатирующего эксперимента, выявившего низкий уровень социально-бытовой адаптации у подростков с интеллектуальными нарушениями нами был проведен формирующий эксперимент.

Цель формирующего эксперимента – повышение уровня социально-бытовой адаптации у подростков 12–14 лет с интеллектуальными нарушениями.

Одним из важнейших принципов повышения уровня социально-бытовой адаптации является принцип расширения социальных связей. Расширение социальных связей воспитанников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) происходит за счет имеющихся в КГУ «Школа детского творчества отдела образования города Костаная»

учебно-творческих мастерских, работа в которых способствует коррекции основных нарушений развития при умственной отсталости. Непосредственно реализация данного принципа находит свое отражение в важном разделе программы дополнительного образования детей – «социально-бытовая ориентировка». Цель программы – сформировать у подростков с интеллектуальными нарушениями определенные представления о близких и конкретных фактах общественной жизни, труда и быта людей.

Успешное формирование у подростков с интеллектуальными нарушениями адекватных представлений об окружающем во многом зависит от умения педагогов правильно строить коррекционно-развивающий процесс, используя разные формы и методы обучения.

Занятия с подростками с интеллектуальными нарушениями по бытовой ориентации организуются главным образом в форме экскурсий и уроков, которые проходят в виде учебно-игровых заданий. При таком построении коррекционно-развивающей работы наглядность и непосредственная деятельность с предметами занимают ведущее место.

Выделим *методические рекомендации к форме и организации коррекционно-развивающего процесса по социально-бытовой адаптации:*

1. Основная форма – урок по социально-бытовой ориентировке. 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 подросткам с интеллектуальными нарушениями более конкретные и относительно прочные знания, развивает наблюдательность, повышает интерес к изучаемому.

2. На уроках по социально-бытовой ориентировке необходимо

использовать 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.

3. Программа по социально-бытовой ориентировке должна быть построена таким образом, что многие ее разделы («правила уличного движения», «торговля», «транспорт» и т.д.) подростки изучают на протяжении нескольких лет. Это даст педагогу возможность, с одной стороны, постепенно усложнять содержание тем, с другой – постоянно повторять пройденное. Закреплению и повторению материала отводится значительная часть времени на каждом занятии по программе.

Выделим *методические рекомендации к средствам коррекционно-развивающего процесса по социально-бытовой адаптации:*

1. Уроки социально-бытовой ориентировки должны проводиться в виде учебно-игровых заданий, в ходе которых подростки с умственной отсталостью с помощью педагога или педагога-психолога воспроизводят деятельность взрослых, их взаимоотношения. Подросткам необходимо сообщать необходимые сведения, связанные с темой урока, показывать, как нужно поступать в том или ином случае. Подражая педагогу, подростки должны стараться совершать действия в соответствии с логикой развертывания событий.

2. Учебно-игровые задания во всех случаях должны отражать личный опыт обучающихся, определяться конкретными окружающими условиями.

3. Большую роль в выработке у подростков с интеллектуальными нарушениями 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 подростками с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

4. Программа по социально-бытовой адаптации должна содержать 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 педагог 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 педагог 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.

Выделим *методические рекомендации к методам коррекционно-развивающего процесса по социально-бытовой адаптации:*

1. В работе с подростками с умственной отсталостью

(интеллектуальными нарушениями) ведущее место должны занимать 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).

2. 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 занятиях по социально-бытовой ориентировке обучающиеся выполняют множество упражнений, носящих учебно-тренировочный характер.

2. Необходимо использовать для повышения уровня социально-бытовой адаптации игровой метод, что сделает коррекционно-развивающий процесс более интересным, поможет преодолеть трудности в усвоении материала. В игре подростки с интеллектуальными нарушениями более охотно выполняют то, что вне игры может им казаться не интересным или трудным.

3. Чтобы подростки с интеллектуальными нарушениями могли воспринимать учебный материал со слов педагога, к рассказу как методу обучения предъявляются следующие требования:

– объем учебного материала в рассказе должен быть оптимальным для обучающихся данного года обучения;

– новый материал должен быть связан с уже имеющимися у обучающихся знаниями;

– время рассказа должно быть не продолжительным;

- изложение должно быть предельно четким, ясным и эмоциональным;
- речь педагога должна быть правильной, простой, без непонятных обучающимся выражений.

4. Рассказ (беседа, объяснение) педагога всегда должны сопровождаться демонстрацией наглядных пособий и самостоятельными работами обучающихся, что способствует преодолению трудностей, возникших при усвоении знаний.

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

Речь подростков 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-развивающей работы по социально-бытовой адаптации их речь заметно улучшается.

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

Выделим *методические рекомендации к процессу развития диалогической речи подростков с умственной отсталостью:*

1. С помощью учебно-игровых ситуаций педагог создает условия для возникновения диалога между подростком и педагогом. Используемые для повышения уровня социально-бытовой адаптации учебно-игровые ситуации должны отвечать ряду требований:

- вызывать интерес у подростков;
- строится с учетом жизненного опыта подростков, при этом подбирается тематика занятий, близкая и понятная воспитанникам;

– соответствовать речевому развитию подростков с интеллектуальными нарушениями.

2. Планируя занятия педагог выделяет основные их этапы, каждый из которых представляет собой организацию речевого общения обучающихся. На занятии педагогу необходимо создавать условия для развития диалогической речи обучающихся, следить за правильностью употребления отдельных слов и фраз. В конце занятия педагог должен обсуждать и оценивать речевую активность воспитанников с интеллектуальными нарушениями.

Определив методические рекомендации по совершенствованию социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями, мы разработали и реализовали программу дополнительного образования подростков 12–14 лет с легкой степенью умственной отсталости «Моя самостоятельная жизнь».

Цель программы: социально-бытовая адаптация подростков с интеллектуальными нарушениями и интеграция их в общество.

Задачи программы:

1) Формирование умений ориентироваться в окружающем социуме на бытовом уровне.

2) Формирование знаний, умений и навыков бытового труда.

3) Формировать представления о чистоте и порядке в помещении, на территории дома.

4) Формирование представлений и знаний о нормах культуры поведения, накопление соответствующего опыта.

5) Формирование социального поведения, умение адекватно общаться, обращаться за помощью, соблюдая принятые правила приличия.

6) Отработка навыков самообслуживания и личной гигиены для достижения возможной степени независимости.

7) Развитие и коррекция познавательных функций, эмоционально-волевой сферы.

8) Воспитание позитивных качеств личности.

9) Воспитание уважительного отношения к труду людей.

Программа составлена с учетом возрастных и психофизиологических особенностей развития воспитанников, уровня их знаний, умений. Материал расположен по принципу усложнения и увеличения объема информации.

Программа составлена на основе примерной программы «Типовые образовательные программы» под редакцией В.В. Воронковой.

Количество часов в неделю – 2 часа.

Общее количество часов в год – 62 часа.

По календарно-тематическому планированию – 62 часа

Содержание программы представлено в таблице 4.

Таблица 4 – Календарно-тематическое планирование программы по социально-бытовой адаптации подростков 12–14 лет с легкой степенью умственной отсталости «Моя самостоятельная жизнь»

Номер занятия	Тема занятий	Практическая деятельность	Количество часов
Раздел 1 «Личная гигиена» (10 часов)			
1	Правила личной гигиены в течение дня. Предметы и средства личной гигиены	Беседа, игровые задания, упражнения, практические работы самостоятельная работа.	1

Продолжение таблицы 4

2-3	Уход за волосами» (мытьё, причёска)	Беседа, игровые задания на заданную тему, упражнения, практическая деятельность, самостоятельная работа, сюжетно-ролевая игра.	2
4	Уход за полостью рта	Беседа, упражнения, практическая деятельность, чтение художественных произведений, экскурсия.	1
5	Уход за кожей рук и лица с помощью косметических средств	Познавательно-развлекательные игры, чтение художественных произведений, практическая деятельность.	1
6	Правила охраны зрения (чтение, просмотр телевизора, гимнастика для глаз)	Беседа, упражнения, практическая деятельность, дидактическая игра, сюжетно-ролевая игра.	1
7-8	Личная гигиена подростка (мальчики и девочки)	Беседа, игровые задания, упражнения, практическая деятельность.	2
Раздел 2. «Культура поведения» (9 часов)			
1-2	Поведение в музее, кино, театре	Беседа, игровые задания, упражнения, экскурсия.	2
3	Формы обращения к старшим и сверстникам при встрече и расставании	Беседа, игровые задания на заданную тему, упражнения, сюжетно-ролевая игра.	1
4	Формы обращения с просьбой к сверстникам и старшим	Беседа, упражнения, моделирование жизненной ситуации, экскурсия.	1
5-6	Правила поведения в гостях «Вы пришли в гости»	Беседа, чтение художественных произведений, просмотр иллюстраций, сюжетно-ролевая игра.	2
7	Поведение за столом при приеме пищи	Беседа, практическая работа, упражнения, сюжетно-ролевая игра.	1
8	«Подарок на день рождения»	Беседа, упражнения, практическая работа (выбор подарка и его изготовление).	2
Раздел 3. «Одежда, обувь» (8 часов)			
1	Виды одежды и головных уборов, их назначение	Беседа, дидактическая игра, составление кроссвордов по теме, упражнения, практическая деятельность.	1
2-3	Повседневный уход за одеждой	Беседа, дидактическая игра, составление кроссвордов по теме, упражнения, практическая деятельность.	2

Продолжение таблицы 4

4	Виды обуви, их назначение	Беседа, дидактическая игра, составление кроссвордов по теме, упражнения, практическая деятельность.	1
5	Повседневный уход за обувью	Беседа, дидактическая игра, составление кроссвордов по теме, упражнения, практическая деятельность.	1
6	«Выбери одежду по сезону»	Беседа, игровые задания, упражнения, практическая деятельность.	2
7	«Выбери одежду, соответствующую ситуации»	Беседа, игровые задания, упражнения, практическая деятельность.	1
Раздел 4. «Жилище» (4 часа)			
1-2	Виды жилых помещений в городе и деревне	Беседа, рисование, аппликация, просмотр фильмов, экскурсия, дидактические игры.	2
3	«Мой город» Экскурсия	Беседа.	1
4	Почтовый адрес дома-интерната	Беседа, игровые задания, упражнения, практическая деятельность.	1
Раздел 5. «Транспорт» (6 часов)			
1-2	Виды транспорта	Беседа, игровые задания, упражнения, практическая деятельность, экскурсия, просмотр фильмов.	2
3	Оплата проезда в автобусе	Беседа, упражнения, моделирование ситуаций.	1
4	Правила поведения в транспорте, на улице	Познавательно – развлекательные игры, загадки, кроссворды, моделирование реальной ситуации, экскурсия.	1
5	Правила дорожного движения	Беседа, игровые задания, упражнения, практическая деятельность, экскурсия, просмотр фильмов.	2
Раздел 6. «Торговля» (6 часов)			
1-2	Основные виды магазинов, их назначение	Беседа, упражнения, сюжетно-ролевые игры, экскурсии, просмотр фильмов, иллюстраций.	2
3-4	Правила поведения в магазине	Беседа, упражнения, сюжетно-ролевые игры.	2
5-6	Порядок покупки товаров в продовольственном магазине	Беседа, упражнения, практическая работа, сюжетно-ролевая игра. Экскурсия, просмотр фильмов, иллюстраций.	2

Продолжение таблицы 4

Раздел 7. «Средства связи» (4 часа)			
1	Основные средства связи (почта, телефон)	Беседа, практическая работа, экскурсия, сюжетно-ролевая игра, тренировочные упражнения по написанию адреса на конверте, составлению текста открытки, чтение произведения С.Я. Маршака «Почта», просмотр фильмов.	1
2	Виды почтовых отправлений	Беседа, практическая работа, экскурсия, сюжетно-ролевая игра, просмотр фильмов, моделирование жизненной ситуации.	1
3	Виды писем. Назначение адреса на конверте	Беседа, практическая работа.	1
4	Экскурсия на почту	Беседа	1
Раздел 8. «Медицинская помощь» (4 часа)			
1	«Медицинские учреждения»	Беседа, сюжетно-ролевая игра, просмотр фильмов, практическая работа.	1
2	«Виды медицинской помощи»	Беседа, сюжетно-ролевая игра, просмотр фильмов, практическая работа, моделирование ситуации.	1
3	Экскурсия в медицинский кабинет	Беседа. Просмотр фильма	1
4	«Вредные привычки»	Беседа, просмотр фильмов, практическая работа, показ картинок.	1
Раздел 9. «Питание» (11 часов)			
1-2	Значение продуктов питания для здоровья человека	Беседа, чтение произведения, просмотр картинок, показ натуральных продуктов, просмотр видеофильма.	2
3-4	Кухонная посуда, приборы, назначение	Беседа, практическая работа, сюжетно-ролевая игра, показ иллюстраций.	2
5-6	Столовая посуда, приборы, назначение	Беседа, практическая работа, сюжетно-ролевая игра, показ иллюстраций.	2
7	«Кто готовит пищу»	Беседа, практическая работа, экскурсия, сюжетно-ролевая игра.	1
8	Экскурсия на кухню	Беседа	1
9-10	Чайная посуда	Беседа, практическая работа, сюжетно-ролевая игра, моделирование жизненной ситуации.	2
11	Санитарно-гигиенические требования и правила безопасной работы на кухне при приготовлении пищи	Беседа, практическая работа, упражнения, игровые задания.	1

Таким образом, можно выделить общие методические рекомендации по совершенствованию социально-бытовой адаптации, которыми должен руководствоваться педагогический состав при обучении подростков с интеллектуальными нарушениями:

1. Для успешной социально-бытовой адаптации при подготовке к занятию необходимо дифференцировать речевой материал. Прежде всего, выделяется лексика, нужная для усвоения необходимых знаний, формирования понятий. Например, это слова, обозначающие предметы обихода, выражения, связанные с познанием окружающего, 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. Важно создать безопасную и поддерживающую среду в доме и в образовательной организации для подростков с умственной отсталостью. Семья и близкие должны быть вовлечены в социально-бытовую адаптацию и поддерживать подростка в его усилиях.

3. Подростки с умственной отсталостью должны быть обучены навыкам самообслуживания, таким как одевание, приготовление пищи, уборка и т.д. Это поможет им стать более независимыми и успешно справляться с повседневными жизненными задачами.

Методические рекомендации могут оказать существенную помощь педагогам образовательных организаций для подростков с интеллектуальными нарушениями, реализующих адаптированные программы. Совмещение направлений обучения, развития навыков и трудовых умений, отражающих психолого-педагогические особенности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, позволяет подготовить их к успешной социально-бытовой адаптации.

2.3 Оценка эффективности методических рекомендаций по совершенствованию социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями

После проведения формирующего эксперимента, с целью проверки эффективности коррекционно-педагогической работы нами был проведен контрольный эксперимент, который проводился по тем же методикам, что и в констатирующем эксперименте и с теми же критериями оценивания диагностических заданий (таблица 5).

Таблица 5 – Результаты контрольного эксперимента, в баллах

№ п/п	Задания				Баллы	Уровень социально-бытовой адаптации
	1	2	3	4		
1	7	6	5	5	23	Средний
2	6	5	5	3	19	Средний
3	5	5	5	5	20	Средний
4	4	4	3	3	14	Низкий
5	4	4	4	3	15	Низкий
6	6	5	5	5	23	Средний
7	4	4	4	3	15	Средний
8	4	4	3	3	14	Средний
9	6	5	5	3	19	Средний
10	5	5	5	5	20	Средний

Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что высокого уровня социально-бытовой адаптации, по-прежнему, не показал ни один подросток.

80 % подростков 12–14 лет с легкой степенью умственной отсталости показали средний уровень социально-бытовой адаптации в контрольном эксперименте. Данные дети в целом понимали цель бытовой задачи, понимали, что надо делать. В процессе выполнения задач предпринимали попытки разработать план бытовых действий (алгоритм работы), могут

разрабатывать несколько вариантов, но они не всегда оптимальны. Наблюдаются частые отступления от плана в процессе выполнения задания, но логическая последовательность выполняемых действий сохранена. Без помощи педагога затрудняются в ориентировке, совершают единичные ошибки при использовании инструкций, самоконтроль в процессе социально-бытовой деятельности развит слабо.

20 % подростков 12–14 лет с легкой степенью умственной отсталости показали, по-прежнему, низкий уровень социально-бытовой адаптации.

Контрольный эксперимент показал существенные улучшения в социально-бытовой адаптации у подростков с интеллектуальными нарушениями, дети стали лучше ориентироваться в бытовых задачах, улучшился навык планирования предстоящей работы, навык контролировать свои действия, используя критерии оценки, у подростков повысились умения социально-бытового взаимодействия (рисунок 1).

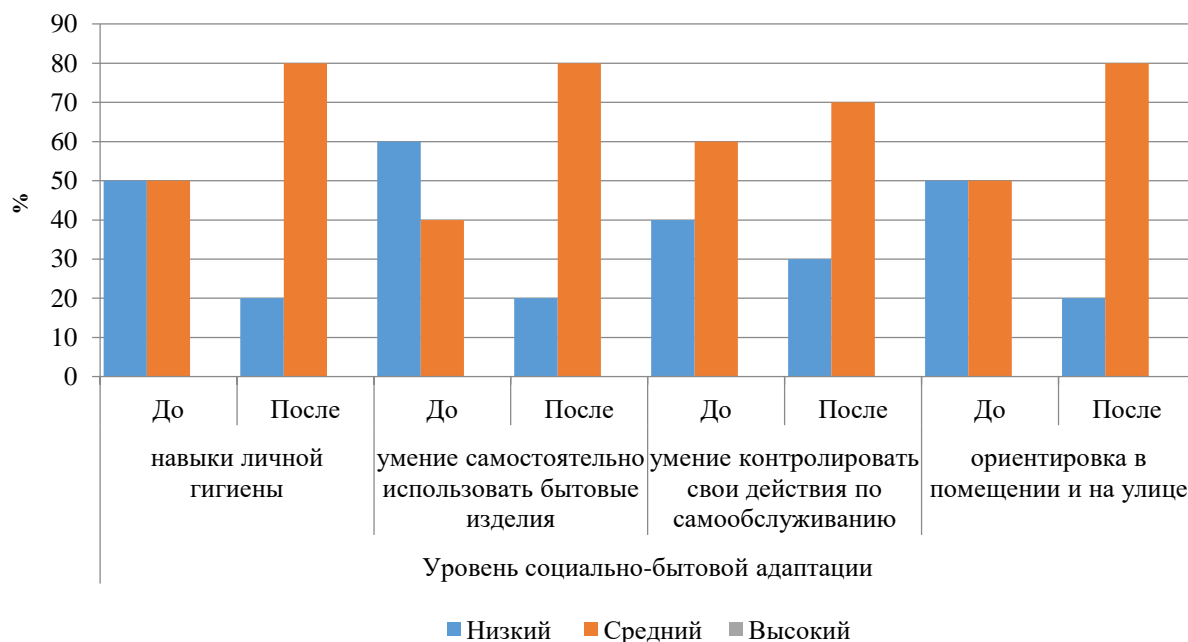


Рисунок 1 – Динамика показателей социально-бытовой адаптации у подростков 12–14 лет с интеллектуальными нарушениями до и после проведения экспериментальной работы

Таким образом, экспериментальная работа убедительно доказала, эффективность предложенных методических рекомендаций по совершенствованию социально-бытовой адаптации подростков с интеллектуальными нарушениями. В результате проведенной нами работы сформированность социально-бытовых умений и навыков у подростков с нарушением интеллекта значительно повысилась. Подростки 12–14 лет стали лучше ориентироваться в помещении и на улице, улучшились навыки личной гигиены, умение контролировать свои действия по самообслуживанию и самостоятельно использовать бытовые изделия. Выдвинутая нами гипотеза полностью подтверждена.

Выводы по второй главе

На основании проведенного эксперимента, мы можем сделать следующие выводы:

1. Выявлено, что уровень социально-бытовой адаптации у подростков с интеллектуальными нарушениями находится в основном на низком уровне. Дети испытывают трудности в ориентировке и бытовых задачах, в планировании предстоящей работы, в анализе социально-бытовых действий в осуществлении самоконтроля. Констатирующий эксперимент показал необходимость проведения работы по повышению уровня социально-бытовой адаптации у подростков с интеллектуальными нарушениями.

2. Одним из важнейших принципов повышения уровня социально-бытовой адаптации является принцип расширения социальных связей. Установлено, что в КГУ «Школа детского творчества отдела образования города Костаная» расширение социальных связей воспитанников с интеллектуальными нарушениями происходит за счет имеющихся учебно-творческих мастерских, работа в которых способствует коррекции основных нарушений развития при умственной отсталости. Непосредственно реализация данного принципа находит свое отражение в важном разделе программы дополнительного образования детей – «социально-бытовая ориентировка».

3. Разработаны общие методические рекомендации по совершенствованию социально-бытовой адаптации, которыми должен руководствоваться педагогический состав при обучении подростков с интеллектуальными нарушениями:

1) Для успешной социально-бытовой адаптации при подготовке к занятию необходимо дифференцировать речевой материал. Прежде всего, выделяется лексика, нужная для усвоения необходимых знаний,

формирования понятий. Например, это слова, обозначающие предметы обихода, выражения, связанные с познанием окружающего, 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) Важно создать безопасную и поддерживающую среду в доме и в образовательной организации для подростков с умственной отсталостью. Семья и близкие должны быть вовлечены в социально-бытовую адаптацию и поддерживать подростка в его усилиях.

3) Подростки с умственной отсталостью должны быть обучены навыкам самообслуживания, таким как одевание, приготовление пищи, уборка и т.д. Это поможет им стать более независимыми и успешно справляться с повседневными жизненными задачами.

4. В результате проведенной нами работы по реализации методических рекомендации и программы по социально-бытовой адаптации подростков 12–14 лет с легкой степенью умственной отсталости «Моя самостоятельная жизнь» сформированность социально-бытовых умений и навыков у подростков с нарушением интеллекта значительно повысилась. Подростки 12–14 лет стали лучше ориентироваться в помещении и на улице, улучшились навыки личной гигиены, умение контролировать свои действия по самообслуживанию и самостоятельно использовать бытовые изделия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социально-бытовая адаптация подростков с нарушением интеллекта рассматривается в специальной педагогике и психологии как одно из самых активных средств подготовки к жизни, а обучение социально-бытовой ориентировке – как средство обеспечения подростков знаниями, умениями и навыками для успешной социально-бытовой адаптации.

Нарушение интеллекта у подростков (умственная отсталость) – это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, которое вызвано органическим поражением головного мозга. В отличие от сверстников с сохранным интеллектом, подростки с нарушенным интеллектом ограничены в представлениях об окружающем мире, у них примитивны интересы, потребности и мотивы. Сужена активность всей деятельности.

Приоритетными формами проведения социально-бытовой адаптации в подростковом возрасте являются учебно-игровые ситуации, организуемые в условиях учреждений социального обслуживания населения и дополнительного образования. Их необходимо организовывать таким образом, чтобы подростки с интеллектуальными нарушениями не только наблюдали те или иные объекты, но и обязательно могли сами совершать определенные действия, видя личный пример специалиста и окружающих нормально развивающихся сверстников.

В результате проведенной экспериментальной работы мы выявили, что уровень социально-бытовой адаптации у подростков с интеллектуальными нарушениями находится в основном на низком уровне. Дети испытывают трудности в ориентировке и бытовых задачах, в планировании предстоящей работы, в анализе социально-бытовых действий в осуществлении

самоконтроля. Констатирующий эксперимент показал необходимость проведения работы по повышению уровня социально-бытовой адаптации у подростков с интеллектуальными нарушениями.

Одним из важнейших принципов повышения уровня социально-бытовой адаптации является принцип расширения социальных связей. Установлено, что в КГУ «Школа детского творчества отдела образования города Костаная» расширение социальных связей воспитанников с интеллектуальными нарушениями происходит за счет имеющихся учебно-творческих мастерских, работа в которых способствует коррекции основных нарушений развития при умственной отсталости. Непосредственно реализация данного принципа находит свое отражение в важном разделе программы дополнительного образования детей – «социально-бытовая ориентировка».

Мы разработали общие методические рекомендации по совершенствованию социально-бытовой адаптации, которыми должен руководствоваться педагогический состав при обучении подростков с интеллектуальными нарушениями:

1) Для успешной социально-бытовой адаптации при подготовке к занятию необходимо дифференцировать речевой материал. Прежде всего, выделяется лексика, нужная для усвоения необходимых знаний, формирования понятий. Например, это слова, обозначающие предметы обихода, выражения, связанные с познанием окружающего, 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) Важно создать безопасную и поддерживающую среду в доме и в образовательной организации для подростков с умственной отсталостью.

Семья и близкие должны быть вовлечены в социально-бытовую адаптацию и поддерживать подростка в его усилиях.

3) Подростки с умственной отсталостью должны быть обучены навыкам самообслуживания, таким как одевание, приготовление пищи, уборка и т.д. Это поможет им стать более независимыми и успешно справляться с повседневными жизненными задачами.

В результате проведенной нами апробации методических рекомендации и программы по социально-бытовой адаптации подростков 12–14 лет с легкой степенью умственной отсталости «Моя самостоятельная жизнь» сформированность социально-бытовых умений и навыков у подростков с нарушением интеллекта значительно повысилась. Подростки 12–14 лет стали лучше ориентироваться в помещении и на улице, улучшились навыки личной гигиены, умение контролировать свои действия по самообслуживанию и самостоятельно использовать бытовые изделия

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

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-трудова́я 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. – 368с.

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 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. МКБ-10: Международная классификация болезней 10-го пересмотра [электронный ресурс] Режим доступа: <http://mkb-10.com>.

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. Приказ Минтруда России от 03.12.2018 N 765 "Об утверждении методических рекомендаций по определению потребности инвалида,

ребенка-инвалида в мероприятиях по реабилитации и абилитации на основе оценки ограничения жизнедеятельности с учетом социально-бытовых, профессионально-трудовых и психологических данных".

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.