

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**  
**им. В.П. АСТАФЬЕВА**  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально – гуманитарных технологий

Кафедра социальной педагогики и социальной работы

Специальность 040400.62 «Социальная работа» профиль  
«Социальная работа в системе социальных служб»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ  
Зав. Кафедрой социальной педагогики и  
социальной работы  
\_\_\_\_\_ Т.В. Фурьева  
« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2015г.

Выпускная квалификационная работа

**ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ  
ВОСПИТАНИЦ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА  
ПЯТНАДЦАТИ-СЕМНАДЦАТИ ЛЕТ**

Выполнил студент группы \_\_\_\_\_ 45

Мухина М. А.

Форма обучения \_\_\_\_\_ очная

Научный руководитель:

к.п.н., доц. С.В. Шик \_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Рецензент:  
к.п.н., ст.преп. Ю.А. Черкасова \_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Дата защиты \_\_\_\_\_ 29.06.2015

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск, 2015

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1. Теоретические аспекты социально-трудовой реабилитации подростков с умственной отсталостью .....	6
1.1 Социально-трудовая реабилитация: содержание, опыт применения.....	6
1.2 Психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости.....	13
2. Экспериментальное изучение влияния социально-трудовой реабилитации на процесс развития подростков с умственной отсталостью.....	24
2.1 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	24
2.2 Организация работы учебно-трудовой мастерской.....	34
2.3 Анализ результатов контрольного исследования.....	40
Заключение.....	43
Список литературы.....	45

## ВВЕДЕНИЕ

Вопрос помощи детям с особенностями развития остается по-прежнему актуальным. Значительная часть детей с отклонениями в развитии оказывается неподготовленной к интеграции в общественную жизнь. В то же время мировой опыт свидетельствует о том, что при создании соответствующих условий, в том числе и условий для развития, для лиц с ограниченными возможностями здоровья представляется возможным жить полноценной жизнью, развиваться духовно, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезными обществу.

В последние годы в нашей стране ситуация с обучением и воспитанием детей-инвалидов меняется в лучшую сторону. Приняты на государственном уровне соответствующие законодательные акты. Появляются новые специализированные учреждения, новые формы и методы работы. Осуществляется подготовка специалистов, призванных обеспечивать социальную реабилитацию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Исследованиями в данной области занимались такие ученые, как: Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, М.Я. Басов, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, а также Л.И. Божович.

Важное место при подготовке детей-инвалидов к интеграции в социальную среду занимают вопросы их социальной реабилитации. Социально-реабилитационная деятельность — область профессиональной деятельности, возникшая как одно из направлений в системе комплексной реабилитации детей с отклонениями в развитии. Основная задача социальной реабилитации — обеспечить подготовку детей с особенностями развития к полноценной жизни в обществе.

Неотъемлемым компонентом социальной реабилитации является социально-трудовая реабилитация. Одной из задач социально-трудовой реабилитации детей-инвалидов является социальная адаптация и интеграция в общество. Подготовка каждого ребенка к самостоятельной, независимой от помощи окружающих жизни.

Целью социализации воспитанников детского психоневрологического интерната является максимальное приспособление к жизни, включение в окружающую социальную и трудовую среду, формирование социально-трудовых навыков, накопление социального опыта.

Направление социально-трудовой реабилитации является значимым в работе с подростками с умственной отсталостью, так как помогает привить им необходимые трудовые и бытовые навыки, навыки самообслуживания, получить профессиональную подготовку.

Помимо вышеперечисленного целесообразное применение технологий социально трудовой реабилитации может оказать эффективную помощь в формировании социально значимых знаний, умений и навыков подростков, развитие эстетических и нравственных качеств личности, а также оказывать комплексное обучающее, развивающее, воспитывающее и здоровье сберегающее воздействие на детей с особенностями развития.

Актуальность исследования заключается в значении социально-трудовой реабилитационной деятельности, как важного компонента комплексной реабилитации, необходимого для полноценной интеграции детей с умственной отсталостью в общество.

Базой исследования является детский психоневрологический интернат «Солнышко».

Целью исследования является выявление влияния социально-трудовой реабилитации, организованной в форме трудовой мастерской, на позитивную динамику когнитивного развития воспитанниц учреждения.

Объект исследования – социально-трудовая реабилитация умственно-отсталых подростков.

Предмет исследования – организация социально-трудовой реабилитации в форме трудовой мастерской.

Гипотеза – социально-трудовая реабилитация в форме трудовой мастерской приводит к позитивной динамике когнитивного развития.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были поставлены следующие задачи:

Задачи:

- раскрыть содержание понятия социально-трудовая реабилитация
- описать опыт применения технологий социально-трудовой реабилитации относительно детей с умственной отсталостью
- охарактеризовать умственную отсталость с психолого-педагогической точки зрения
- изучить условия организации и степени эффективности социально-трудовой реабилитации воспитанниц детского психоневрологического интерната
- подобрать комплекс диагностических методик для проведения исследования
- провести констатирующий эксперимент по заявленной теме и анализировать его результаты
- провести цикл занятий в рамках социально-трудовой реабилитации
- провести контрольное исследование
- сделать итоговые выводы по теме исследования
- изучение условий организации и степени эффективности социально-трудовой реабилитации воспитанниц детского психоневрологического интерната

# 1 ГЛАВА. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

## 1.1 Социально-трудовая реабилитация: содержание, опыт применения

Реабилитация (от позднелатинского *rehabilitatio* — «восстановление») - комплекс медицинских, психологических, технических, педагогических, профессиональных мер, направленных на восстановление (или компенсацию) нарушенных функций организма и трудоспособности больных и инвалидов.

Социальная реабилитация – это совокупность мероприятий, осуществляемых государственными, частными, общественными организациями, направленных на защиту социальных прав граждан. Процесс социальной реабилитации представляет собой процесс взаимодействия личности и общества, которое включает в себя, с одной стороны, способ передачи индивиду социального опыта, способ включения его в систему общественных отношений, с другой стороны, процесс личностных изменений.

Социальная реабилитация как технология социальной работы — это восстановление социального статуса человека, группы людей, утраченного или сниженного из-за проблем, создавших в их жизни трудную ситуацию. К таким проблемам можно отнести инвалидность, миграцию, безработицу, отбывание наказания в местах лишения свободы и прочее.

В случае социальной работы с умственно отсталыми детьми под социальной реабилитацией понимается комплекс мер, направленных на повышение уровня функциональных способностей в быту и социуме, восстановление разрушенных или утраченных ребенком-инвалидом общественных связей и отношений. В более узком смысле социальную реабилитацию подразделяют на социально-бытовую – комплекс мероприятий, направленных на формирование и развитие навыков самообслуживания у

инвалида на уровне его возможностей и социально-средовую реабилитацию, включающую мероприятия по переоборудованию жилища, создание безбарьерной и безопасной среды жизнедеятельности, приспособление инфраструктуры городов и сельских населенных пунктов к функциональным особенностям инвалида.

Основные задачи реабилитации заключаются в том, чтобы сделать инвалида способным к жизни в обществе, создать соответствующие предпосылки для вовлечения его в общественно-трудовую жизнь общества. [20]

Практическое осуществление реабилитационной работы опирается на ряд основополагающих принципов:

1. Своевременность и поэтапность реабилитационных мероприятий, предполагающие своевременное выявление проблемы клиента и организацию последовательной деятельности по её разрешению.

2. Системность и комплексность, направленные на осуществление реабилитационных мероприятий как единой, целостной системы поддержки и помощи.

3. Последовательность и непрерывность в проведении социально реабилитационных мероприятий, реализация которого позволяет не только восстановить утраченные субъектом ресурсы, но и предусмотреть возможное возникновение проблемных ситуаций в будущем.

4. Индивидуальный подход к определению объёма, характера и направленности социально-реабилитационных мер.

5. Доступность социально-реабилитационной помощи для всех нуждающихся, независимо от их материального и имущественного положения.

Понятие реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья можно рассматривать в различных его вариантах: как процесс, как конечный результат и как деятельность. Реабилитация как процесс представляет собой динамическую систему, в ходе которой осуществляется последовательная реализация постоянно возникающих в ходе взаимодействия с ребенком

тактических задач на пути к достижению стратегической цели – восстановления его социального статуса, формирования устойчивой к травмирующим ситуациям личности, способной успешно интегрироваться в общество. Реабилитационный процесс осуществляется под руководством специалиста в этой области, протекает, как и педагогический процесс, в специально организованных условиях, в ходе которых используются различные формы, методы и специальные средства воздействия на ребенка.

Реабилитация как конечный результат – это достижение ее конечных целей, когда человек, имеющий ограниченные возможности здоровья, после прохождения комплексной реабилитации в соответствующих реабилитационных учреждениях, вливается в социально – экономическую жизнь общества.

Реабилитация как деятельность относится в равной мере как к личности специалиста, являющейся ее организатором, так и личности ребенка, включенного в реабилитационный процесс, который выступает в нем как субъект деятельности и общения. Деятельность подразумевает под собой целенаправленную активность специалиста и ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в целях подготовки последнего к продуктивной и полноценной жизни посредством специальным образом организованного обучения, воспитания и создания для этого оптимальных условий. Названный вид деятельности требует от специалиста глубоких профессиональных знаний, высоких морально-нравственных качеств, уверенности в том, что ребенок, отягощенный дефектом развития, может впоследствии вести полноценную жизнь.[22]

Важнейшей составляющей социальной реабилитации наряду с социально-бытовой, психосоциальной, социально-педагогической, социокультурной и другими видами реабилитации, является социально-трудовая реабилитация.

Человек с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии, как гражданин ничем не отличается в праве на труд от других членов общества. Но ему нужна особая помощь в развитии своих способностей к трудовой

деятельности и реализации своих прав на нее с обоюдной пользой для себя и окружающих.

Применение технологий социально-трудовой реабилитации способствует физическому и умственному развитию подростков с интеллектуальными нарушениями.

Трудовое обучение является одной из основных задач социально-трудовой реабилитации. От того, насколько успешно подросток овладеет трудовыми навыками, зависит, как будет проходить процесс его дальнейшей социализации в самостоятельной жизни. В процессе трудового воспитания формируется мировоззрение человека, его моральные качества, воспитывается воля и характер. Сопутствующей задачей социально-трудовой реабилитации является достижение того, чтобы труд, как создатель всех культурных и материальных благ, превратился в жизненную первейшую потребность.

Также к задачам социально-трудовой реабилитации относится трудовое воспитание учащихся, которое на современном этапе должно быть целостной системой формирования личности ребенка с нарушением интеллекта. В труде формируется мировоззрение ребенка, моральные качества его, мотивы поведения, корректируется познавательная деятельность, воспитываются воля и характер.

Учреждения, в которых воспитываются дети с интеллектуальными нарушениями, психологически и практически должна готовить учащихся к сознательному, активному, общественно-полезному труду. Поэтому конкретные задачи социально-трудовой реабилитации в данных учреждениях далеко выходят за рамки только трудовой подготовки, которая осуществляется в процессе профессионального обучения.

Основные пути повышения эффективности трудового обучения заключаются в следующем:

1. Создание психологической установки на эффективное обучение.
2. Обучение нормативно одобренным приемам труда и применение в работе эффективной технологии.

3. Достаточный уровень технического и материального обеспечения труда обучаемых.

Технологии социально-трудовой реабилитации применяются в работе с различными категориями населения, в том числе в работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения.

Социально-трудовая реабилитация рассматриваемой группы лиц осуществляется в учреждениях различных типов и ведомственной подчиненности: профессиональных реабилитационно-образовательных учреждениях, учебных заведениях начального профессионального образования, психоневрологических интернатах, детских домах-интернатах и специальных (коррекционных) школах VIII вида.

Трудовое воспитание детей и подростков в той или иной мере осуществляется на протяжении всей истории. Но до последнего времени оно не было поставлено на должную высоту. Педагогическая наука должна всесторонне разрабатывать такую систему трудового обучения учащихся, которая обеспечивает успех в подготовке подрастающего поколения к трудовой деятельности. Но в отношении учащихся, имеющих нарушения в умственном и физическом развитии, требуется применять особые и более специфические методы воспитания и обучения. Перед современными учреждениями, работающими с умственно отсталыми подростками, стоит задача подготовить учащихся к трудовой деятельности, к общественно полезному производительному труду, привить им навыки трудовой деятельности. Воспитанники данных учреждений обязательно должны овладеть определенными трудовыми навыками для того, чтобы иметь возможность получить профессиональную подготовку. В коррекционных школах и психоневрологических детских интернатах обучаются дети с грубыми нарушениями интеллектуальной и познавательной видами деятельности. Резкое умственное недоразвитие является основной причиной того, что в области образования они получают самые элементарные знания по общеобразовательным предметам, примерно в пределах начальной школы.

Трудовое обучение в коррекционной школе либо в интернате не может обеспечить непосредственного включения учащихся в производство. Оно служит скорее целям коррекции недостатков общего развития умственно отсталого ребенка. Однако, не смотря на узость и элементарность обучения, оно может и должно отвечать целям подготовки учащихся к труду.

Наиболее полно задачам трудовой подготовки и обеспечения трудовой занятостью лиц со специальными потребностями отвечает образовательно-адаптационная и реабилитационная среда школ VIII вида. Правильно созданные в них условия, формы и содержание профессионально-трудовой подготовки способны обеспечить ученику освоение в соответствии с его возможностями трудовых умений и навыков, профессиональных программ, формирование общей культуры личности, ее социализации и решению сопутствующих проблем социально-бытовых, досуговых, нравственно-этических. Эта среда должна, по возможности, компенсировать ограничения жизнедеятельности умственно отсталого ребенка, позволяя ему после окончания школы выступать на рынке труда в доступных для него областях.

Часть общества, состоящая из лиц с нарушениями в интеллектуальном развитии, многочисленна и постоянно увеличивается. Трудовая деятельность является основой их социализации, поэтому разработка организационно-методических основ трудовой реабилитации этой группы лиц становится все более актуальной.

Значительный опыт в этой области имеют специальные (коррекционные) школы VIII вида. Главная цель этих учебных учреждений – научить детей читать, считать и писать и ориентироваться в социально-бытовых условиях. При обучении в коррекционных школах VIII вида большое внимание уделяется трудовой подготовке учащихся. При школах VIII вида имеются столярные, слесарные, швейные, переплетные или иные мастерские, где ученики в стенах школы получают профессию, позволяющую им в дальнейшем времени зарабатывать.

Возможность овладения профессией подростками с нарушением развития

и часто сопутствующими физическими дефектами во многом зависит от проводимой коррекционной работы. Её основными направлениями служат повышение уровня познавательной активности учащихся и развитие их способности к осознанной регуляции трудовой деятельности. Последнее предполагает формирование у подростков необходимого объёма профессиональных знаний и общих трудовых умений. Развитие умений происходит путём планомерного сокращения помощи учащимся в умственных и перцептивных (воспринимающих) действиях.

В начале обучения помощь должна быть максимальной. В отношении ориентировочных действий она состоит в демонстрации и объяснении конечного результата труда, а также в демонстрации и объяснении условий работы, то есть применяемых орудий, материалов, наглядных пособий. Развернутая помощь в планировании заключается в групповом обсуждении предстоящей работы и в практическом показе последовательности её выполнения, в применении демонстрационных приемов обучения. Результативность самоконтроля обеспечивается за счет полноты и точности сформированного образа конечного и промежуточных результатов работы. Целенаправленное обучение трудовым умениям позволяет перейти от развернутой помощи учащимся к краткому инструктажу. Дополнительные объяснения проводятся индивидуально с каждым отстающим в обучении учащимся.

На первых этапах обучения первостепенное внимание придается правильности выполнения трудовых приемов. В дальнейшем наращивается темп работы и степень овладения трудовыми навыками. С этой целью организуются занятия практического повторения.

Неотъемлемой частью процесса социально-трудовой реабилитации является диагностика. В разделе диагностической и прогностической работы социальный педагог совместно с психологом изучают возрастные и личностные особенности детей, выявляют факторы, мешающие индивидуальному и социальному развитию ребенка, вырабатывают коррекционные комплексные

планы развития личности с учетом индивидуальных особенностей.

Для эффективного обучения детей с нарушениями интеллектуального развития необходимо проводить систематическое изучение динамики развития их трудовых способностей. Одним из способов решения этой задачи служат самостоятельные практические работы. Целенаправленное изучение таких работ, наряду с другими методами наблюдения, позволяет выявить сильные и слабые стороны трудовой деятельности, наметить задачи исправления присущих недостатков.

Можно говорить о взаимосвязи трудового обучения и процесса развития, в том числе и когнитивного развития. В процессе труда конкретизируются и исправляются нечеткие представления и понятия учащихся об окружающем мире, обогащается их чувственный опыт. В работе ученик знакомится со свойствами материалов, инструментов, сравнивает их, устанавливает отношения, существующие между ними, планирует работу, создает в воображении будущий предмет труда, а все это способствует развитию мышления. Большое значение здесь имеет логика и последовательность производственных операций. Получение словесных инструкций при выполнении трудовых операций помогает умственно отсталым школьникам лучше понимать устную речь, а развернутые отчеты о проделанной работе помогают активно развивать речь школьника.

Таким образом, можно представить социально-трудовую реабилитацию как неотъемлемую составляющую социальной реабилитации. Применение форм и технологий социально-трудовой реабилитации относительно детей и подростков с особенностями развития помогает им в процессе социальной адаптации, дальнейшей интеграции в жизнь общества.

## **1.2 Психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости**

Гуманизация общественных отношений предполагает наличие особого внимания к наименее защищенным членам общества. Умственно отсталые

люди - это многочисленная группа социально не защищенных граждан. Особое место среди них занимают дети. Они растут вдали от сверстников и традиционных детских радостей. Им автоматически приписывается статус людей второго сорта. Часто они вырастают со злобой на отторгнувший их окружающий мир.

Дети, имеющие отклонения в умственном развитии - одна из наиболее многочисленных категорий детей, отклоняющихся в своём развитии от нормы.

Понятие «умственно отсталый ребёнок» как в нашей стране, так и в большинстве других стран, охватывает весьма разнообразную по составу группу детей, имеющих стойкое необратимое нарушение психического, в первую очередь интеллектуального, развития, которое связано с наличием органического повреждения коры головного мозга. Всё это обуславливает возникновение у ребёнка различных, с разной отчётливостью выраженных отклонений, обнаруживающихся во всех видах его психической деятельности, особенно резко – в познавательной.

В литературе выделяются следующие главные критерии умственной отсталости:

1. Своеобразная структура слабоумия со снижением мыслительной функции при меньших нарушениях других когнитивных функций (предпосылок интеллекта: внимания, памяти, восприятия) и относительно меньшим недоразвитием эмоциональной сферы.
2. Непрогредиентность – отсутствие снижения интеллектуального отставания.
3. Замедленный темп психического развития, пассивность психических процессов.

Чем более выражено интеллектуальное отставание, тем раньше оно обращает на себя внимание. Существенным является нарушение всех характеристик интеллектуальной деятельности. Это снижает способность к самообучению, что нарушает развитие личности.

Развитие умственно отсталого ребёнка с первых дней жизни отличается от развития нормальных детей. У них отмечаются задержки в физическом развитии, общая психологическая инертность, снижен интерес к окружающему миру, заметно недоразвитие артикуляционного аппарата и фонематического слуха. По-иному у них складываются соотношения в развитии наглядно - действенного и словесно - логического мышления. Многие умственно отсталые дети начинают говорить только к 4 - 5 годам. Речь умственно отсталого ребёнка не выполняет своей основной функции — коммуникативной. [11]

Причины, вызывающие у ребёнка отклонение в умственном развитии, многочисленны и разнообразны. Отклонения могут быть обусловлены генетическими поражениями центральной нервной системы, внутриутробными патогенными влияниями, травмой и асфиксией во время родов, воздействием на мозг ребёнка инфекций, интоксикаций, травм и других вредоносных агентов в раннем периоде развития.

Психология умственно отсталого ребенка в нашей стране оформилась как самостоятельная ветвь психологической науки всего несколько десятилетий тому назад. До этого времени изучение особенностей психики умственно отсталых детей осуществлялось преимущественно представителями медицинской науки. За короткий срок она накопила довольно значительный круг сведений о тех своеобразных чертах, которые отличают умственно отсталых детей от их нормально развивающихся сверстников. Умственная отсталость является не психологическим заболеванием, а специфическим состоянием, когда интеллектуальное развитие ребенка ограничено определенным уровнем функционирования центральной нервной системы. Во многих источниках дается следующее определение умственной отсталости: «Умственная отсталость – это стойкое, необратимое, нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга». Это качественное изменение всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такое развитие, при котором страдают не

только интеллект, но эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой характер развития вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности. [16]

Для того чтобы весь педагогический процесс в отношении умственно отсталых детей был более эффективным, необходимо правильное комплектование специальных учреждений, а также важно знать в чем своеобразие их познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения.

Исследования А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, А.В. Запорожец и многих других доказывают, что для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании. Данные исследований показывают, что у умственно отсталых на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психологических функций. В результате эти дети получают неполные, искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден. При умственном недоразвитии первая ступень познания окружающего мира – восприятие и ощущение – оказывается дефектной. И это оказывает огромное влияние на весь последующий ход их развития. Часто восприятие умственно отсталых страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи. Но и тогда, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. Особенности восприятия и ощущения умственно отсталых детей изучали В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф, К.И. Вересотская, И.М. Соловьев и др. Результаты их исследований показали, что главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым детям требуется больше времени на восприятие любого предмета. Из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями и пр. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные

по звучанию звуки, слова и т.п. Для этих детей свойственна также узость объема восприятия. Они выхватывают отдельные части в прослушанном тексте, обозреваемом объекте, не выделяют для общего понимания материал. Характерным является бессистемность восприятия, хаотичность описания. Еще одним недостатком восприятия является недостаточная активность этого процесса, в результате этого снижается возможность дальнейшего понимания материала. Их восприятием необходимо руководить, им требуется постоянное побуждение. Учебной деятельности без стимуляции вопросов педагога дети не могут выполнить доступные их пониманию задания. Для умственно отсталых характерны трудности восприятия пространства и времени. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времен года, часто даже в 8-10 – летнем возрасте не различают правую и левую сторону. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом эти дети начинают различать цвета. Особенности трудности представляют для них различие оттенков цвета. [8]

Все нарушения процесса восприятия называются агнозия. При грамотной, коррекционной, целенаправленной работе недостатки восприятия сглаживаются и частично компенсируются.

У умственно отсталых детей выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость, утомляемость, повышенная отвлекаемость. Это связано с тем, что умственно отсталые дети при возникновении трудностей не пытаются их преодолеть. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Однако, если работа интересна и посильна, она поддерживает внимание детей, не требуя от них большого напряжения. Слабость произвольного внимания проявляется и в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности. Однако при целенаправленной, коррекционной работе можно повысить уровень развития внимания.

Умственная отсталость проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы,

которая имеет ряд особенностей: недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний; неустойчивость эмоций; состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех - слезами; переживания их неглубоки, поверхностны; у некоторых эмоциональные реакции неадекватны источнику; иногда наблюдаются эмоциональные патологические состояния - эйфория, дисфория, апатия. Слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость - отличительные качества их волевых процессов. Как отмечают исследователи, умственно отсталые дети предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. Именно поэтому в их деятельности часто наблюдаются подражание и импульсивные поступки.

Отличительной чертой мышления умственно отсталых является не критичность невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для всех умственно отсталых детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Умственно отсталые обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле.

Пассивность и отсутствие инициативы поощряются как повышенной опекой родителей, так и обезличивающим стилем обращения во многих учреждениях. Наиболее характерная личностная черта - сниженная самооценка. Затянувшаяся и повышенная зависимость от опекающих затрудняет формирование самостоятельной личности. Низкий уровень навыков общения при негативном отношении сверстников повышает уязвимость, ранимость, приводит к занижению самооценки. В большинстве случаев отмечается наличие других психических и поведенческих расстройств.

Вне зависимости от степени тяжести течение расстройства определяется взаимодействием между возможностями индивида и препятствиями окружающей среды, ее компенсирующими или дезадаптирующими влияниями.

Действие биологических и психосоциальных факторов различно, но сводится в пользу последних по мере снижения тяжести расстройства.

Систематическое обучение необходимо для формирования социального опыта с использованием психокоррекционных воздействий, развитием ценностных ориентации, навыков психического контроля.

Все особенности психической деятельности умственно отсталых детей носят стойкий характер, так как являются результатом органических поражений на разных этапах развития. Таким образом умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, но это не означает, что оно не поддается коррекции. При правильно организованном врачебном, психолого-педагогическом воздействии отмечается положительная динамика в развитии детей.

Одной из специфических закономерностей аномального развития психики являются особые взаимоотношения ребенка с окружающей средой, и прежде всего с людьми. Причем при интеллектуальной недостаточности эти взаимоотношения редко бывают благоприятными, что существенно затрудняет коррекционную работу и в конечном итоге адаптацию детей данной категории в обществе. Среди причин неблагоприятного взаимоотношения умственно отсталых учащихся с окружающими называют и недостаточно глубокое понимание обществом проблемы интеллектуальной недостаточности, и наличие у школьников целого ряда дефектов психики, многие из которых необратимы. Кроме того, при подготовке учащихся коррекционных образовательных учреждений к самостоятельной жизни слабо используются компенсаторные возможности их психики, которые, по мнению Л.С. Выготского, тесно связаны с эмоциональным началом. Когда ребенок с интеллектуальной недостаточностью осознает трудность и имеет ярко выраженное желание ее преодолеть, он становится более восприимчивым к коррекционной помощи.

Развитие умственно отсталого школьника, осложненное недостаточностью его мозговой деятельности, является неполноценным,

задержанным, ограниченным. Умственно отсталый является не просто менее развитым, а иначе развитым. Его развитие носит аномальный характер. Умственно отсталый школьник обладает более низкой познавательной активностью и самостоятельностью, более ограниченной способностью к образованию ассоциаций и их систем, чем ученик массовой школы. Это отрицательно сказывается не только на опосредованном, но и на непосредственном усвоении знаний в процессе прямого соприкосновения с жизнью. Там, где ребенок, не имеющий интеллектуальных нарушений, обратит внимание на тот или иной факт и, естественно, непосредственно приобретет знание о нем, умственно отсталый может этого факта и не заметить. Это значительно усложняет задачи обучения как ведущего фактора развития учащихся, требует применения более активных и гибких способов и приёмов, рассчитанных не только на передачу тех знаний, умений и навыков, которые ребёнок узнает из книг и от взрослых, но и тех, которые умственно отсталый, в отличие от обычного школьника, самостоятельно, из личного опыта, приобрести не может. В то же время обучение должно быть направлено на развитие активности и самостоятельности учащихся.

Практически всегда учитываются следующие положения, сформулированные Л.С. Выготским: сложность структуры (специфические особенности) дефекта, общие закономерности развития нормального и аномального ребенка, коррекция и компенсация аномального развития могут осуществляться лишь в процессе развивающего обучения, при максимальном использовании сенситивных периодов и опоре на зону актуального и ближайшего развития ребенка. Коррекция и компенсация развития нетипичного ребенка не могут происходить стихийно. Необходимо создание определенных благоприятных условий для этого, а также продуктивное сотрудничество различных социальных институтов. Решающим фактором, от которого зависит положительная динамика развития, выступают адекватные условия воспитания в семье и раннее начало комплексных лечебно-реабилитационных и коррекционных психолого-педагогических,

социокультурных мероприятий, которые подразумевают создание трудотерапевтической среды, ориентированной на формирование адекватных отношений к окружающим, обучение детей простейшим трудовым навыкам. Чем раньше начинается организация и проведение коррекционной работы, тем успешнее осуществляется преодоление дефекта или его последствий.

Результаты работы во многом определяются характером общения взрослого и ребенка, детей между собой. Поэтому необходимо использовать личностно-центрированную модель взаимодействия, когда к ребенку относятся как к полноценному партнеру, как к сотрудничающей стороне.

В основе процесса формирования сотрудничества ребенка со взрослым и формирования способов усвоения социокультурного опыта лежит эмоциональный контакт, который является центральным звеном, формирующим у нетипичного ребенка мотивы для деловой формы общения, основанной на совместных действиях взрослого и ребенка. Следует отметить, что, например для ребенка с интеллектуальными нарушениями характерна асинергия, то есть отсутствие способности к совместной деятельности. В дальнейшем происходит формирование действий по указательному жесту и параллельное развитие функций внимания. Данный этап подготавливает ребенка к подражанию движениям и действиям с предметами. Затем само подражание становится осмысленным и позволяет начать формирование у ребенка поисковые способы ориентировки, в частности метода проб и ошибок. В свою очередь, данный метод и подражание подготавливают воспитанника к овладению действиями по образцу. Одним из главных требований к занятиям по рассматриваемому этапу работы выступает включение речи.

Учитывая неустойчивость нервной системы детей с нарушением интеллекта, их низкую работоспособность представляется важным соблюдение охранительного режима: спокойная, деловая, без эмоционального напряжения обстановка, превенция возможных конфликтов между детьми, шума в группах, доброжелательность и толерантность взрослых к затруднениям детей. Реализации требований охранительного режима способствует небольшое

количество детей в группе, деление группы на подгруппы для занятий, одновременная работа с группой 2-3 взрослых (учитель-дефектолог, воспитатель, социальный педагог, социальный работник, психолог, няня), наличие дополнительных помещений-изоляторов для детей в моменты протекания у них интенсивного психомоторного возбуждения или эпилептического приступа, возможность оказания скорой медицинской помощи.

Особое значение в физическом воспитании ребенка с умственной отсталостью имеет работа по формированию культурно-гигиенических навыков, которые составляют одну из основ общей культуры поведения.

Задачи нравственного воспитания – формирование первичных представлений о нравственных нормах у детей, овладение навыками правильного поведения. Содержание занятий подразумевает знакомство с нравственными и безнравственными поступками, объяснение их смысла, показ нравственных поступков и их оценивание, создание воспитывающих ситуаций нравственной направленности. Обязательным является формирование в русле нравственного воспитания готовности к труду (трудолюбие, потребность трудиться, получать радость от труда).

Овладение элементами трудовой деятельности является прямым продолжением развития предметной деятельности ребенка, при этом сами предметные действия становятся для ребенка социально значимыми. Трудовое воспитание проводится по следующим разделам: формирование навыков самообслуживания и бытового труда; знакомство с трудом взрослых, привитие навыков по уходу за растениями и животными.

Овладение навыками самообслуживания обеспечивает детям определенную бытовую самостоятельность - ребенок без помощи взрослого может одеться и раздеться, обуться, пользоваться туалетом и т.д. Работа в данном направлении начинается с приучения ребенка выполнять несложные действия. Здесь же используются специально организованные занятия с дидактическими игрушками. Кроме того, повышается роль коррекционно-

развивающих занятий, на которых у детей корригируют нарушения моторной сферы, совершенствуют координацию движений, а также коррекционно-практических занятий, где дети учатся практическому выполнению культурно-гигиенических навыков.

Важным условием, определяющим адекватную организацию работы, является относительно легкая приспособляемость в детском коллективе, как в бытовом, так и в социальном плане. Коллектив рассматривается как одно из важнейших средств педагогического воздействия, но в том случае, если психофизическое развитие ребенка находится в соответствии с уровнем развития коллектива. В противном случае, можно наблюдать проявление негативизма у ребенка, его замыкание, снижение самооценки, неуверенность в своих силах, закрепление отрицательных черт характера и поведения.

Одной из целей работы с умственно отсталыми детьми является создание условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка, формирование его позитивных личностных качеств.

## **2 ГЛАВА. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ НА ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

### **2.1 Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Целью исследования является выявление влияния социально-трудовой реабилитации, организованной в форме трудовой мастерской на позитивную динамику когнитивного развития воспитанниц учреждения. Объект исследования – социально-трудовая реабилитация умственно-отсталых подростков. Предмет исследования – организация социально-трудовой реабилитации в форме трудовой мастерской.

Гипотеза – социально-трудовая реабилитация в форме трудовой мастерской приводит к позитивной динамике когнитивного развития.

При проведении исследовательской работы в учреждении применялись следующие методы и методики:

- 1) Проведение диагностики среди воспитанниц с использованием следующего диагностического инструментария. Диагностический инструментарий содержал методики: проективные рисунки «Несуществующее животное» и «Кактус», диагностические методики: «Пиктограмма», «Десять слов», «Два домика» (методика использовалась для диагностики социальных навыков), «Последовательные картинки», «Исключение лишнего», «Лесенка».
- 2) Метод наблюдения. Применялся для диагностирования трудовых навыков.
- 3) Анализ документов

Исследование проводилось среди воспитанниц учреждения. Для участия в исследовании была сформирована выборка из шести подростков. Были

выбраны воспитанницы из одной возрастной группы пятнадцати-семнадцати лет и с одинаковой степенью развития, также все подростки воспитываются в одной учебной группе. Такие критерии были поставлены для максимальной схожести участников исследования. Трое участников регулярно, то есть ежедневно посещали занятия по программе (группа А). Другие участники не посещали занятия либо присутствовали на них единично (группа В).

При проведении исследования для характеристики воспитанниц был составлен личностный портрет. Диагностический инструментарий, используемый для составления личностного портрета содержал методики проективного рисунка «Несуществующее животное» под авторством Дукаревич М.З. и «Кактус» под авторством Панфиловой М.А. Цель исследования: получение при анализе результатов информации личностных особенностях испытуемых, для составления в дальнейшем личностного портрета воспитанниц.

Анализ результатов проективных рисунков «Несуществующее животное» и «Кактус». Рисунок №1: Отмечается завышенная самооценка, стремление проявить себя, получить поощрение, демонстративность, инфантильность, стремление в прошлое, тревожность.

Рисунок №2: Наблюдается завышенная самооценка, идеализация себя, демонстративность, стремление в будущее, желание стать взрослым, стремление к лидерству.

Рисунок №3: Отмечается уверенность в своих силах, адекватная самооценка, демонстративность, агрессия, желание выйти из неприятной ситуации, стремление в будущее.

Рисунок №4: Отмечается уверенность в своих силах, адекватная самооценка, стремление проявить себя, получить поощрение.

Рисунок №5: Отмечается заниженная самооценка, агрессия, желание выйти из неприятной ситуации, стремление в будущее.

Рисунок №6: Отмечается завышенная самооценка, стремление проявить себя, получить поощрение, демонстративность, несовпадения между

самооценкой и уровнем притязаний, можно говорить о наличии внутриличностного конфликта, обидчивость.

Таким образом, при составлении личностного портрета воспитанниц можно сделать следующие выводы. Для большинства воспитанниц характерна завышенная самооценка, уверенность в себе, в своих силах, отмечается некоторая степень агрессивности, проявляемая, в том числе, в стремлении к лидерству. Также можно отметить демонстративность поведения, стремление проявить себя, получить поощрение. Данные выводы получили подтверждение при беседах с воспитателями подростков, с детским психологом учреждения.

Также для составления личностного портрета среди воспитанниц была проведена диагностика на выявление уровня самооценки по методике «Лесенка».

Стимульный материал для проведения диагностики составляет рисунок лестницы, состоящей из семи ступенек, на этой нарисованной лесенке нужно расположить фигурку ребенка, вырезанную из бумаги.

Диагностика проводится с каждым ребенком индивидуально. При этом следует объяснить ребенку иерархию ступенек лесенки. На самом веру лесенки находятся самые лучшие дети, на ступеньке пониже находятся лучшие дети, еще ниже самые хорошие, хорошие и так далее, вплоть до самой нижней ступеньки, где находятся самые плохие. Необходимо убедиться, что ребенок понял объяснения, и попросить его разместить фигурку на ту ступеньку лесенки, где по его мнению, находится он сам.

Практически все испытуемые определили себя, как находящегося на верхних ступеньках. Дети выпирали одну из трех верхних ступенек (соответственно самые лучшие дети, лучшие, самые хорошие). При этом воспитанницы аргументировали свой выбор тем, что они много знают, умеют и перечислением своих положительных качеств. Одна из воспитанниц отметила себя на середине лестницы, что характерно, при работе с проективными рисунками у нее была отмечена заниженная самооценка.

Таким образом можно говорить о преобладании завышенной самооценки среди воспитанниц.

Для исследования уровня социальных навыков была использована диагностическая методика «Два домика» А. Л. Венгера. Целью диагностики было выявление характера отношений со сверстниками у испытуемых, их симпатий и антипатий.

Стимульный материал для проведения диагностики составляет лист бумаги, на котором нарисованы два небольших стандартных домика. Один из них, что побольше, — красного цвета, а другой — черного цвета.

При проведении диагностики ребенку необходимо сообщить следующие инструкции: «Посмотри на эти домики. Представь себе, что красный домик принадлежит тебе, и ты можешь приглашать к себе всех, кого хочешь. Подумай, кого пригласил к себе, а кого поселил бы в черный домик».

В процессе рисования детям рассказывают, что в одном — красном — домике много разных игрушек, книжек, а в другом, черном, игрушек практически нет. После инструкции взрослый записывает тех детей, которых ребенок берет к себе в красный дом, и тех, кого он хочет поселить в черный домик. После окончания беседы можно спросить у детей, не хотят ли они кого-то поменять местами, не забыли ли они кого-нибудь.

Интерпретация результатов этого теста достаточно проста: симпатии и антипатии ребенка прямо связаны с размещением сверстников в красном и черном домиках. Особое внимание следует обратить на тех детей, которые основную массу сверстников отправляют в черный дом, оставаясь в одиночестве или окружая себя взрослыми. Как правило, это или очень закрытые, необщительные дети, либо дети конфликтные, успевшие поспорить почти со всеми.

Все участницы выбирали для приглашения в красный домик некоторое количество своих сверстниц, в черный же домик отправляли малое количество людей либо никого. Причем вопрос, кого отправить в черный домик, вызывал некоторые затруднения.

По итогам завершения данной диагностики можно сделать следующие выводы. Все участники имеют достаточно устойчивые дружественно сложившиеся отношения в группе. Тяжелых конфликтов выявлено не было.

Для диагностики навыков мышления воспитанниц были использованы такие методики, как «Последовательные картинки», «Исключение лишнего».

Методика «Последовательные картинки» применяется для диагностики словесно-логического мышления. Стимульный материал содержит серию из пяти рисунков, в которых рассказывается о каком-либо событии. При проведении диагностики детям дают инструкцию разложить карточки так, чтобы получился связный рассказ. Если ребенок не может сразу определить содержание ситуации, ему можно помочь наводящими вопросами: Кто здесь изображен? Что они делают? и т.д. В процессе работы взрослый не должен вмешиваться и помогать детям. После того как ребенок закончит раскладывать картинки, его просят рассказать историю, которая получилась в результате этого расклада, переходя постепенно от одного эпизода к другому.

При анализе результатов учитывают прежде всего правильный порядок расположения картинок, который должен соответствовать логике развития повествования.

В группе А один испытуемый полностью справился с заданием, выполнив его на 100%, двое испытуемых выполнили задание на 80%. Средний результат составил 86,6%. В группе В двое испытуемых выполнили задание на 60%, один испытуемый выполнил задание на 40%. Средний результат составил 53,3%.

Следует отметить, что при выполнении задания дети испытывали некоторые затруднения. В частности, для выполнения задания потребовалось значительное время, от трех до семи минут на каждый отдельный эпизод. При выполнении задания дети многократно меняли последовательность карточек, прежде чем прийти к окончательному выводу. Предложения рассказать истории, полученные в результате расклада карточек, затруднений не вызывали. Дети рассказывали истории уверенно, даже в случае нелогичности сюжета, вызванной неверным раскладом карточек.

Методика «Исключение лишнего» также применяется при диагностике словесно-логического мышления. Стимульный материал содержит двенадцать карточек с четырьмя изображениями, одно из которых лишнее.

При проведении диагностики каждую карточку с изображениями предметов дают отдельно. Таким образом, в процессе тестирования детям последовательно предъявляются все двенадцать. Детям предлагается выбрать лишнее изображение на каждой карточке. Каждое следующее задание дают ребенку после его ответа, независимо от того, правильный он или нет. Помощь взрослого заключается только в дополнительных вопросах типа: «Хорошо ли ты подумал?», «Ты уверен, что выбрал правильное слово?», но не в прямых подсказках. Если ребенок после такого вопроса исправляет свою ошибку, ответ считается правильным.

При интерпретации полученных данных обращают внимание только на количество правильных ответов, в том числе и полученных после дополнительных вопросов взрослого. Каждый правильный ответ оценивают в один балл, неправильный ответ — ноль баллов. Положительным результатом считается набор восьми-десяти баллов.

В группе А двое испытуемых набрали 12 баллов, то есть полностью выполнили задание, один испытуемый набрал 11 баллов. Средний результат составил 11,6 баллов. В группе В испытуемые набрали 9, 8 и 7 баллов соответственно. Средний результат составил 8 баллов.

Стоит отметить, что при выполнении данного задания, в отличие от предыдущего, сложностей у детей не возникло. Сделать такой вывод можно по достаточно высоким результатам диагностики, а также по малому количеству времени, потребовавшемуся для выполнения задания. Ответы давались практически сразу. Также присутствовали исправления выбранного лишнего предмета на другой, в таких случаях в качестве ответа засчитывался тот изображенный на карточке предмет, который был назван последним.

Таким образом, по завершении исследования навыков мышления, можно сделать выводы о том, что показатели словесно-логического мышления у испытуемых группы А выше, чем у испытуемых группы В.

Для исследования показателей памяти применялись диагностические методики «Десять слов» и «Пиктограмма».

Методика «Пиктограмма» использовалась для исследования опосредованной памяти, связанной с образным мышлением. Стимульный материал для проведения диагностики содержит лист белой бумаги (стандартный лист А4), простой карандаш и набор слов и словосочетаний для запоминания. Был использован следующий набор из двенадцати слов и словосочетаний: веселый праздник, вкусный ужин, строгая воспитательница, тяжелая работа, теплый ветер, болезнь, обман, расставание, развитие, слепой мальчик, страх, веселая компания. Детям даются подробные инструкции: «Я сейчас прочитаю слова, которые тебе надо хорошо запомнить и повторить мне в конце занятия. Слов много, а чтобы тебе было легче их запомнить, ты можешь на этом листочке нарисовать что-нибудь, что тебе напомнит каждое из них. Но рисовать можно только картинки, а не буквы. Так как слов довольно много, а листочек только один, постарайся расположить рисунки так, чтобы все они на нем уместились. Не старайся вырисовывать картинки, качество рисунков не важно, важно только, чтобы они правильно передавали смысл слова».

Приведенные выше слова и словосочетания следует медленно читать вслух, а дети рисуют, что им придет в голову. На каждый рисунок отводится одну-две минуты. При этом взрослый внимательно смотрит за тем, чтобы ребенок не писал буквы, а рисовал. Если рисунок получается слишком крупным, можно напомнить, что листок один, а на нем надо уместить все картинки. Это напоминание делают один раз, примерно после второго - третьего слова. Если дети начинают увлекаться, вырисовывать детали и добавлять что-то к первоначальному рисунку, то нужно напомнить, что важно

не качество картинки, а ее связь с произнесенным словом. Если ребенок продолжает рисовать, ему читают следующее слово.

После окончания работы взрослый должен пронумеровать рисунки, чтобы было видно, какой рисунок к какому слову относится. Если ребенок умеет считать, можно попросить, чтобы он сделал это сам. Через двадцать-тридцать минут после проведения теста детям предъявляют их листочки бумаги с рисунками и просят, чтобы они, глядя на свои рисунки, вспомнили те слова, которые им диктовал взрослый. Количество правильно воспроизведенных слов, а также количество ошибок подсчитывают и записывают. Если вместо слова «разлука» ребенок говорит «расставание» или вместо словосочетания «вкусный ужин» — «сладкий ужин», это ошибкой не считается.

При анализе результатов учитывается количество правильно воспроизведенных слов, в норме это составляет десять-двенадцать слов, то есть практически стопроцентное воспроизведение.

В группе А один испытуемый набрал 11 баллов, двое других испытуемых набрали по 8 баллов. Средний результат составил 9 баллов. В группе В один испытуемый набрал 10 баллов, двое испытуемых набрали по 5 и 4 балла соответственно. Средний результат составил 6,3 балла.

Данное задание было весьма сложным для выполнения, и вызвало значительные затруднения у детей. В частности, присутствовало непонимание объяснений, касательно выполнения задания, непонимание относительно того, какая связь должна присутствовать между словами и рисунками. Для решения данных затруднений применялся показ выполнения заданий на личном примере.

Методики «Десять слов» направлена на изучение непосредственной вербальной памяти. Стимульный материал содержит ряд из десяти не связанных между собой слов. Был использован следующий набор слов: самолет, чайник, бабочка, ноги, бревно, свеча, тачка, журнал, машина, волк.

После того, как были даны необходимые инструкции, следует медленно, с интервалом в одну-две секунды, и четко произносить приведенные выше десять

слов. По окончании нужно попросить ребенка повторить их, в случае необходимости исправляя сделанные ребенком ошибки. Затем ребенка просят повторить слова еще раз, и так до тех пор, пока он не повторит все слова правильно. После того как ребенок воспроизведет весь ряд слов, взрослый медленно и четко повторяет эти слова еще раз.

Примерно через двадцать-тридцать минут ребенку предлагают вспомнить эти слова, причем теперь взрослый ему не помогает, а только записывает, сколько слов воспроизведено правильно. При отсроченном воспроизведении дети должны воспроизвести пять-семь слов. При подсчете результатов каждое верное слово засчитывается за один балл.

В группе А один испытуемый набрали восемь баллов, двое испытуемых набрали по семь и шесть баллов. Средний результат составил 7 баллов. В группе В один испытуемый набрал 8 баллов, остальные двое испытуемых набрали по 5 баллов. Средний результат составил 6 баллов.

При проведении данной диагностики сложностей практически не возникло. Единственным трудновыполнимым этапом было повторение названных десяти слов, причем этот этап представлял сложность для всех испытуемых, что может свидетельствовать о малом объеме кратковременной памяти.

Кроме того стоит отметить, что данное задание являлось для детей более легко выполнимым, по сравнению с предыдущим заданием (методика «Пиктограмма»), несмотря на отсутствие изобразительных средств, то есть рисунков ассоциаций.

Таким образом, по завершении исследования показателей непосредственной и опосредованной памяти, можно сделать выводы о том, что данные показатели у испытуемых группы А выше, чем у испытуемых группы В. Также следует отметить, что при этом в каждой группе находится по одному испытуемому, чьи показатели опосредованной памяти значительно повышают показатели остальных испытуемых.

Для исследования уровня социальных навыков была использована диагностическая методика «Два домика» А. Л. Венгера. Целью диагностики было выявление характер отношений со сверстниками у испытуемых, их симпатий и антипатий.

Стимульный материал для проведения диагностики составляет лист бумаги, на котором нарисованы два небольших стандартных домика. Один из них, что побольше, — красного цвета, а другой — черного цвета.

При проведении диагностики ребенку необходимо сообщить следующие инструкции: «Посмотри на эти домики. Представь себе, что красный домик принадлежит тебе, и ты можешь приглашать к себе всех, кого хочешь. Подумай, кого пригласил к себе, а кого поселил бы в черный домик».

В процессе рисования детям рассказывают, что в одном — красном — домике много разных игрушек, книжек, а в другом, черном, игрушек практически нет. После инструкции взрослый записывает тех детей, которых ребенок берет к себе в красный дом, и тех, кого он хочет поселить в черный домик. После окончания беседы можно спросить у детей, не хотят ли они кого-то поменять местами, не забыли ли они кого-нибудь.

Интерпретация результатов этого теста достаточно проста: симпатии и антипатии ребенка прямо связаны с размещением сверстников в красном и черном домиках. Особое внимание следует обратить на тех детей, которые основную массу сверстников отправляют в черный дом, оставаясь в одиночестве или окружая себя взрослыми. Как правило, это или очень закрытые, необщительные дети, либо дети конфликтные, успевшие поссориться почти со всеми.

Все участницы выбирали для приглашения в красный домик некоторое количество своих сверстниц, в черный же домик отправляли малое количество людей либо никого. Причем вопрос, кого отправить в черный домик, вызывал некоторые затруднения.

По итогам завершения данной диагностики можно сделать следующие выводы. Все участники имеют достаточно устойчивые дружественно сложившиеся отношения в группе. Тяжелых конфликтов выявлено не было.

Таким образом, по завершении констатирующего эксперимента можно прийти к следующим выводам. Было совершено диагностирование уровня развития когнитивных навыков, в частности навыков мышления и памяти. Участницы группы А показали более высокие результаты в отличие от участниц группы В. Здесь можно предположить, что данное различие связано с тем, что участницы группы А проходят регулярное обучение в трудовой мастерской. В ходе дальнейшей работы для проверки данного утверждения для участниц группы В был организован цикл обучающих занятий, проводимых в трудовой мастерской.

## **2.2 Организация работы учебно-трудовой мастерской**

Одним из направлений социально-трудовой реабилитации, применяемых в учреждении, является технология учебно-трудовой мастерской. Организация работы данной мастерской опирается на специально составленную дополнительную адаптационную общеразвивающую программу «Основы ведения домашнего хозяйства» под авторством Е. Н. Прокопенко.

Программа составлена на основе анализа опубликованных программ по социально-трудовой адаптации детей с умственной отсталостью и опыта реализации модифицированных рабочих программ по кулинарии и швейному делу.

За основу взята программа «Трудовое обучение» А.Р. Маллер и программы по обучению обслуживающего труда «Домоводство», «Швейное дело», авторы: Худенко Е.Д. – директор АНМЦ «Развитие и коррекция», Член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования; Андреева Ф.В., Шоркина Т.Д., Борнякова Л.М., Нагайцева О.В., Басангова Б.М. – учителя-дефектологи, психологи.

Программа отличается от исходных программ по срокам реализации, по содержательному построению программы. Данная программа является обобщающей и адаптированной к условиям детского психоневрологического интерната. Основным отличием данной программы является то, что она ориентирована на практическую подготовку детей в реальных условиях к самостоятельной жизни и труду. В ходе практического обучения у подростков происходит формирование знаний, умений и компетенций, способствующих социальной адаптации, повышению уровня общего развития. Таким образом, в процессе реализации программы «Основы ведения домашнего хозяйства» происходит решение как частных задач обучения и развития подростков, так и общих, обеспечивающих, в свою очередь, эффективность целостного процесса социальной адаптации воспитанников детского дома-интерната.

Основной целью занятий в учебно-трудовой мастерской является формирование у подростков системы трудовых умений и навыков, соотносящихся с реальными возможностями воспитанников, для того, чтобы в дальнейшем эти навыки помогли в обычной повседневной жизни.

Педагогическая целесообразность применения технологии учебно-трудовой мастерской связана с необходимостью освоения детьми с умеренной степенью умственной отсталости умений и навыков ведения домашнего хозяйства с использованием современной бытовой техники. В процессе реализации программы происходит формирование социально значимых знаний, умений и навыков подростков, развитие эстетических и нравственных качеств личности, а также комплексное обучающее, развивающее, воспитывающее и здоровье сберегающее воздействие на воспитанников детского дома-интерната.

В ходе прохождения цикла занятий в учебно-трудовой мастерской происходит подготовка к самостоятельной (по мере возможностей воспитанника) жизни, что и рассматривается как приоритетная задача данной программы. Кроме этого, на занятиях происходит развитие речи воспитанников, корригируются мыслительные процессы, воспитывается целенаправленность деятельности, формируются эмоционально-волевые

качества, такие как понимание инструкций, взаимодействия с окружающими, мотивация трудовой деятельности, способность к рефлексии, организованность.

Материал программы расположен по принципу усложнения и увеличения объема сведений. Благодаря последовательному обучению, обеспечивается возможность систематизировано формировать и совершенствовать у детей с умеренной степенью умственной отсталости необходимые навыки личной гигиены, ведения домашнего хозяйства, ориентировки в окружающем мире.

Цикл обучения в учебно-трудовой мастерской содержит в себе следующие направления: знакомство воспитанников с большинством специализированных помещений детского дома-интерната, их оборудованием, выполнение простой работы по уборке помещений. В процессе обучения дети знакомятся с комнатными растениями, особенностями традиционной кухни, обработкой различных продуктов и приготовлением разнообразных блюд, с правилами сервировки стола и правилами этикета. Также происходит знакомство с бытовой техникой, в частности в рамках программы предусмотрено изучение пылесоса, стиральной машины, холодильника, утюга, микроволновой печи. Подростки получают возможность широкого и разнообразного применения своих знаний на практике, для этого в учреждении подготовлено пространство практического обучения. Закрепление полученных навыков происходит в реальных условиях (столовая, обеденный зал, буфет). В дальнейшем полученные практические знания, умения и компетенции могут быть полезны воспитанникам после выпуска из детского дома-интерната.

На занятиях используются различные методы обучения: словесные, наглядные и практические. Занятия содержат теоретическую и практическую часть. Практической части отводится большая часть времени, так как перед воспитанниками учреждения поставлена задача овладеть знаниями и умениями ведения домашнего хозяйства.

В процессе обучения в учебно-трудовой мастерской воспитанники овладевают правилами уборки помещения, обучаются уходу за комнатными цветами, приобретают представления о технике безопасности и личной гигиене

при уборке помещения и при работе с пищевыми продуктами, овладевают навыками и умениями приготовления простых блюд традиционной кухни. Происходит закрепление и развитие личностных качеств воспитанников, таких как терпение, настойчивость, желание добиваться хорошего результата, умение работать в коллективе, доброжелательность и ответственность.

При проведении исследовательской работы в учреждении был организован цикл занятий с воспитанницами интерната в учебно-трудовой мастерской. Группу воспитанниц, с которыми проводились занятия, составляло 6 участников. Из них трое воспитанниц в предыдущем времени регулярно посещали занятия учебно-трудовой мастерской, остальные трое участниц ранее занятия не посещали.

Занятия были направлены на освоение ручного труда и кулинарного мастерства. Темы занятий: вышивание, рукодельное творчество, традиционная кулинария.

Для проведения занятий использовалось помещение учебно-трудовой мастерской.

Воспитанницы, проходящие обучение по программе ранее, и воспитанницы, не проходившие обучение по программе, присутствовали на занятиях совместно. Но уровень трудовой подготовки у двух групп воспитанниц значительно отличался. По этой причине возникли некоторые особые организационные моменты. Требовалось организовать проведение совместных занятий таким образом, чтобы все подростки были заняты в процессе обучения. При этом для обеих групп воспитанниц должна была присутствовать общая тема занятия.

Кроме вышперечисленных особенностей, присутствовали и другие. Например, у тех воспитанниц, которые ранее обучались в мастерской, были на порядок выше развиты такие навыки, как умение работать в группе, коллективе, умение соблюдать учебную дисциплину, сосредоточенность на рабочем процессе.

Именно поэтому одной из важнейших задач при проведении занятий было правильно организовать процесс обучения. Среди предполагаемых трудностей следует отметить такие, как повышенную утомляемость подростков, незаинтересованность, частую отвлекаемость от рабочего процесса. Также следовало особое внимание уделить организации процесса трудового взаимодействия двух групп воспитанниц между собой, для развития их навыков работы в коллективе. В то же время нельзя было допустить того, чтобы при проведении занятий обеим группам давались одинаковые учебные задания, из-за различий уровня сформированности трудовых навыков, потому что в этом случае для одной из групп воспитанниц задания были бы слишком легкими, что неизбежно повлекло бы за собой снижение заинтересованности и мотивации к обучению в мастерской. Для второй группы напротив выполнение заданий в таком случае являлось бы слишком сложным, что также повлекло бы за собой снижение мотивации к занятиям. По данной причине при проведении занятий следовало уделять особое внимание тому, чтобы задания, выполняемые в процессе обучения, соответствовали уровню трудовой подготовки воспитанниц.

При анализе первого цикла занятий следует отметить общую заинтересованность подростков. Все участники были активно включены в процесс, с интересом выполняли задания. Занятия первого цикла были направлены на развитие ручного труда и объединены темой вышивания. Поскольку участники из группы А, уже обладали данными навыками и постоянно их развивали, то их уровень изначальной подготовки был значительно выше. По этой причине участники группы А продолжали свои уже начатые ранее работы. Участники группы В не владели трудовыми навыками на столь высоком уровне, но тем не менее проявили заинтересованность в обучении. На данном этапе основное внимание уделялось трудовому обучению и развитию трудовых навыков. Коллективное взаимодействие практически не было организовано. Пропуски занятий присутствовали в единичных случаях.

Второй цикл занятий также был направлен на развитие навыков ручного труда. Основной темой занятий являлось рукоделие. При проведении занятий учитывались пожелания воспитанниц. По этой причине занятия были организованы в следующей форме: первая часть занятия была посвящена общей теме. Например, темой одного из занятий было изготовление тканевого цветка. В начале занятия подробно объяснялся и демонстрировался процесс изготовления изделия. Затем воспитанницы самостоятельно изготавливали изделия, в этом им оказывалась помощь. Последующая часть занятия проходила в более свободной форме. Участницы могли продолжить изготовление изделий, а могли продолжить работать над вышиванием, по желанию. Также стоит отметить, что заинтересованность участниц в обучении не была снижена. У участниц из группы В мотивация к обучению повысилась. Они адаптировались и освоились в обстановке. При проведении занятий второго цикла внимание уделялось в том числе коллективному взаимодействию, была организована групповая работа. Также важно было, чтобы при организации групповой работы участницы из группы А и группы В оказывались в одной рабочей группе. Возникновения конфликтов при работе в группах замечено не было.

Завершающим этапом был третий цикл занятий. Занятия были посвящены кулинарной теме. Занятия третьего цикла проходили в форме групповой работы. Так как навыки коллективного взаимодействия были сформированы и налажены во время второго цикла занятий, то с организацией групповой работы сложностей не возникало. При проведении занятий особое внимание было уделено знакомству с бытовой техникой, обучению технике безопасности.

Анализируя проведенные циклы занятий, можно сделать выводы о том, что процесс обучения прошел успешно. Воспитанницы овладели новыми трудовыми навыками и закрепили их. Участницы из группы В адаптировались в процессе занятий к новой обстановке. Были налажены навыки коллективного взаимодействия и групповой работы. Конфликтов в процессе обучения не возникало. Также в процессе обучения не возникло трудностей предполагаемых

по причине различного уровня трудовой подготовки участниц из группы А и группы В. Следующим этапом исследовательской работы должно стать контрольное исследование, применяемое для проверки гипотезы.

## **2.2 Анализ результатов контрольного исследования**

Контрольное исследование, проведенное после цикла занятий, было задействовано для проверки гипотезы о влиянии социально-трудовой реабилитации, организованной в форме обучения в трудовой мастерской, на позитивную динамику когнитивных навыков.

Целью контрольного исследования является выявление позитивной динамики когнитивных навыков у испытуемых группы В после посещения ими цикла обучающих занятий в трудовой мастерской.

В соответствии с поставленной целью исследовательскую выборку входит группа В, состоящая из трех воспитанниц учреждения.

При проведении контрольного исследования был применен следующий диагностический инструментарий: диагностические методики «Пиктограмма», «Десять слов», «Последовательные картинки», «Исключение лишнего».

Диагностические методики «Последовательные картинки» и «Исключение лишнего» направлены на изучение развития навыков мышления. Диагностические методики «Пиктограмма» и «Десять слов» были направлены на изучение развития памяти. В частности, методика «Десять слов» применялась для диагностирования уровня развития непосредственной памяти, а методика «Пиктограмма» применялась для уровня развития опосредованной памяти.

Начальным этапом исследования являлось диагностирование навыков мышления.

При проведении диагностики с использованием методики «Последовательные картинки» были получены следующие результаты. Двое испытуемых справились с заданием на 80%, один испытуемый выполнил

задание на 60%. Средний результат составил 73,3%. При проведении предыдущей диагностики он составлял 53,3%.

При проведении диагностики с использованием методики «Исключение лишнего» были получены следующие результаты. Один из испытуемых набрал 12 баллов, то есть выполнил задание полностью, двое испытуемых набрали по 10 баллов. Средний результат составил 10,6 баллов. До этого он составлял 8 баллов. Максимально возможным результатом является 12 баллов.

Следующим этапом исследования являлось диагностирование уровня развития памяти.

При проведении диагностики с использованием методики «Пиктограмма» были получены следующие результаты. Один из испытуемых набрал 10 баллов, двое испытуемых набрали по семь баллов. Средний результат составил 8 баллов. Прежде он составлял 6,3 балла. Максимально возможным результатом является 12 баллов.

При проведении диагностики с использованием методики «Десять слов» были получены следующие результаты. Один из испытуемых набрал 8 баллов, двое испытуемых набрали по 6 и 5 баллов соответственно. Средний результат составил 6,3 балла. До этого он составлял 6 баллов. Максимально возможным результатом является 10 баллов. Но при этом результат 5-7 баллов уже является достаточно положительным.

Таким образом, на основании вышеизложенного материала, можно проследить некоторую позитивную динамику когнитивных навыков. Причем показатели динамики навыков мышления оказались более значительными по сравнению с показателями динамики уровня памяти. Что касается диагностики уровня опосредованной памяти с применением методики «Пиктограмма», то данная диагностика к тому же направлена на выявление связи памяти с образным мышлением. Потому представляется возможным предположить, что рост показателей испытуемых по данной диагностике был связан именно с развитием образного мышления. В пользу данного предположения свидетельствует и то, что динамика показателя по исследованию уровня памяти

с применением методики «Десять слов» является крайне незначительной. То есть связь улучшения показателей роста памяти и трудового обучения в данном случае не прослеживается. Возможно это связано с тем, что в силу специфики медицинского диагноза способности к запоминанию у воспитанниц уже были максимально развиты, поэтому они не повысились, в отличие от показателей мышления.

На основании вышеизложенного можно прийти к выводу, что гипотеза исследования была подтверждена. Социально-трудовая реабилитация в форме трудовой мастерской приводит к позитивной динамике когнитивного развития.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследовательская работа на базе учреждения была проведена с целью выявления влияния социально-трудовой реабилитации, организованной в форме трудовой мастерской, на позитивную динамику когнитивного развития воспитанниц учреждения. За гипотезу исследования было взято утверждение о том, что социально-трудовая реабилитация в форме трудовой мастерской приводит к позитивной динамике когнитивного развития. Для подтверждения гипотезы была организована исследовательская работа на базе учреждения, состоящая из трех этапов.

Первым этапом является проведение констатирующего эксперимента среди сформированных выборочных групп воспитанниц учреждения, соответствующих критериям проводимого исследования. Последующий этап— организация и проведение занятий в трудовой мастерской, направленных на обучение воспитанниц, с целью дальнейшего отслеживания роста показателей динамики когнитивных навыков. В учреждении был проведен цикл занятий с группой выбранных детей. Занятия проводились в рамках трудовой мастерской и были направлены на развитие ручного труда. Занятия были посвящены таким темам, как вышивание, рукоделие, создание поделок из ткани, также проводились занятия кулинарной направленности.

Заключительным этапом стало проведение контрольного исследования. Его результаты показали, что воспитанницы, не посещавшие мастерскую ранее, но прошедшие обучение по циклу занятий, улучшили свои диагностические показатели.

На основании результатов контрольного исследования был сделан вывод о подтверждении гипотезы. Социально-трудовая реабилитация в форме трудовой мастерской приводит к позитивной динамике когнитивного развития.

В силу специфики медицинского диагноза, развитие когнитивных навыков не может превысить возможный предел, но в рамках возможного развития наблюдается позитивная динамика когнитивных навыков.

Следовательно, такая форма организации социально-трудовой

реабилитации, как трудовая мастерская, является эффективной в отношении подростков с умственной отсталостью. Главным условием при этом является регулярное посещение занятий. Иначе не будет замечено значительного эффекта от трудового обучения. При регулярном проведении занятий наблюдаются результаты в виде позитивной динамики когнитивных навыков.

Таким образом, при выполнении данной работы были выполнены поставленные цели и задачи. Гипотеза исследования была подтверждена.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы социализации воспитанников интернатных учреждений: дополнительная профессиональная образовательная программа / Т.Д. Марциновская. – М.: ФЛИНТА, 20014. – с. 62
2. Диагностика психического развития детей / Т.Д. Марциновская. – М.: ЛИНКА—ПРЕСС, 1997. – с. 200
3. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития / Н.П. Коняева, Т. С. Никандрова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – с. 62
4. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно- педагогические аспекты / С.Г. Шевченко. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – с. 136
5. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Корабейников. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – с. 192
6. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Под ред. Б. П. Пузанова. – М.: Academia, 2002. – с. 272
7. Общая психология / А.Т. Маклаков. – СПб.: Питер, 2002. – с. 592
8. Организация психологической работы в школе/ М.Р. Битянова. – М., Генезис, 2001. – с.340
9. Основные направления и перспективы комплексной помощи семье и детям с отклонениями в развитии. Материалы семинара/ И.Н. Кузнецова, В.А. Любунова и др. - Череповец: 2002. -с. 116
10. Основные технологии социальной работы / Л.П. Кузнецова. – Владивосток: ДВГТУ, 2002.-с. 92
11. «Особый» ребенок в центре внимания/ Т.В. Сорочинская, Л.А. Арсенова // Коррекционная педагогика . - 2006 . - № 5 .— С. 68 — 70
12. Педагогические аспекты в социальной работе / В.Г. Краснова. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2004.-с. 60
13. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н.Ю. Борякова. – М.: Астрель, 2008.-с. 222
14. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений

VIII вида: 5—9 кл.: В 2 сб. / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – с.304

15. Профессиональная реабилитация: профориентация и отбор на профессиональное обучение лиц с ограниченными возможностями / Л. П. Васильева, К. Э. Зборовский. – Минск : Гиуст БГУ, 2012. – 124 с.

16. Психологическое консультирование и диагностика. В 2-х частях./ А.Л. Вегнер. – М.: Генезис, 2001. – с.425

17. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования./ Л. М. Ши пицына, В. М. Сорокин, Д. Н. Исаев и др.; под ред. Л. М. Ши пи цыной. — 2-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2014. — с. 224

18. Социальная работа в вопросах и ответах. Учебное пособие/ Е.П. Агапов. - РнД: Центр универсальной типографии, 2009. -с. 325

19. Социальная работа с инвалидами/ Е.Р. Ярская-Смирнова, Э.К. Наберушкина. - Спб.: Питер, 2004. -с. 316

20. Социальная работа с людьми с ограниченными возможностями: Методические рекомендации к спецкурсу/ Е.Н. Львова. - Ульяновск: УлГУ, 2002. -с. 115

21. Социальная работа: теория и практика / Под ред. А.А. Сорвина. – М.: Аспект Пресс, 2001.-с. 280

22. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов. - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. -с.368

23. Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО С71 «Урал.гос.пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2012. — № 2. —182 с.

24. Сайт учреждения [Электронный ресурс] – [http:// ddi-ber.ru](http://ddi-ber.ru)

25. Профессиональная подготовка лиц с ОВЗ [Электронный ресурс] – <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>

