Министерство образования Нижегородской области

ГОУДПО «Нижегородский институт развития образования».

Реферат

«Проблемы социальной адаптации у детей

с ограниченными возможностями здоровья»

 Выполнил

 Безматерных Александр Владимирович,

 учитель МБОУ

 Дивеевская школа-интернат VIII вида.

Нижний Новгород

2012 г.

Содержание

Введение

Глава 1. Теоретический анализ проблемы социальной адаптации детей с ОВЗ

1.1 Адаптация человека: понятие, структура, содержание

1.2 Психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости

1.3 Характеристика условий обучения в школах 8-го вида

Выводы по первой главе

Глава 2. Средства формирования социальной адаптации детей с нарушением интеллекта

2.1 Проектная деятельность обучающихся, как средство развития познавательного интереса и социальной адаптации учащихся школ VIII вида

2.2 Трудовая деятельность, как средство формирования социальной адаптации

Выводы по второй главе

Заключение

Список литературы

**Введение**

 Проблема включения людей с ограниченными возможностями здоровья в реальную жизнь общества является актуальной во всём мире. Одной из основных задач обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта является оптимальное развитие потенциальных возможностей их познавательной деятельности и личности в целом, подготовка и включение в среду в качестве полноправных членов общества. Проблемы социальной адаптации умственно отсталых учащихся решаются в последние годы все труднее, хотя ее цели и задачи всегда учитывались при определении сути коррекционно-воспитательной работы с умственно отсталыми детьми. Сиротство как социальное явление существует столько же, сколько человеческое общество, и является неотъемлемым элементом цивилизации. Оказание помощи детям, оставшимся без попечения родителей, является важнейшим направлением социальной политики государства. Существующую социально–педагогическую стратегию воспитания детей, находящихся в детских домах и школах–интернатах, можно оценить как стратегию замены попечения родителей государственным попечением. Характерные черты данной стратегии: государство берет на себя заботу о создании необходимых бытовых условий в период проживания ребенка в интернатном учреждении и на этапе выпуска; государство предоставляет льготы, обеспечивающие возможность получения профессионального образования любого уровня; в государственных учреждениях делается попытка воссоздания домашней психологической атмосферы. Стратегическая цель в данном случае заключается в том, чтобы по возможности заменить родителей. Однако, как показала, практика, эта стратегия оказалась неэффективной. Современные исследования, как и исследования конца 80–х – начала 90–х годов показывают, что общее физическое, психическое развитие детей, оставшихся без попечения родителей, отличается от развития сверстников, живущих в семьях. Воспитание в интернатных условиях не обеспечивает в должной мере формирования необходимых в самостоятельной жизни личностных качеств, знаний и умений, что приводит к неуспешности выпускников в решении задач независимого жизнеустройства. Недостатки физического или психического здоровья еще более затрудняют процесс вхождения в социум выпускников-сирот. Такое нарушение психического развития как умственная отсталость снижает возможности ребенка в приобретении им социального опыта и подготовке к самостоятельной жизни. Достаточно часто умственно отсталые выпускники не владеют необходимыми для самостоятельной жизни житейскими знаниями и навыками. Сложившаяся практика обучения и воспитания детей с интеллектуальными проблемами не всегда отвечает задаче формирования необходимых в жизни личностных качеств, таких как самостоятельность, готовность к самообеспечению на основе труда, коммуникативность, а также уточнения их жизненной перспективы. В настоящее время остро стоит вопрос о повышении эффективности адаптации и последующей интеграции в современном обществе детей-сирот и детей, лишившихся попечения родителей, живущих в детских домах и школах-интернатах. Поскольку интеллектуальный потенциал детей-сирот с ОВЗ в сравнении с нормально развивающимися сверстниками не создает достаточной основы для усвоения и самостоятельного использования широкого спектра социальных, общественных и других форм жизни, является актуальной необходимость специального изучения факторов и условий, которые определяют успех интеграционных процессов, разработка форм и путей коррекционной работы по организации социальной поддержки и помощи учащимся и выпускникам-сиротам специальной школы-интерната. Актуальность проблемы адаптации проявляется в том, что неудовлетворённая потребность в одиночестве, отдыхе от общества других детей, приводит воспитанников на чердаки и в подвалы, они убегают из школ. В этих укромных уголках и без необходимого внимания педагогов, воспитанники порой способны на безрассудные и непредвиденные ими самими поступки.

Таким образом, необходимо помогать каждому воспитаннику коррекционной школы воспитывать в себе симпатию по отношению к другим детям, взрослым и формировать привычки, позволяющие в будущем хорошо заботиться о себе и об окружающих. При этом взрослым необходимо быть терпеливыми и спокойными. Ребёнок хочет видеть уверенность, что он не одинок в новых условиях, у него есть мудрые взрослые, которые его поймут и помогут. А чтобы добиться наилучших результатов, педагогам необходимо знать и изучить адаптационные возможности детей с отклонениями в развитии.

**Глава 1. Теоретический анализ проблемы социальной адаптации детей с ОВЗ**

**1.1 Адаптация человека: понятие, структура, содержание.**

Адаптация(от латинского adaptare – приспособлять) – процесс приспособления живого организма к окружающим условиям.

Существует множество определений понятия «социальная адаптация». Кроме того, различные науки – философия, социальная психология, социальная педагогика, социология также имеют свои варианты трактовки этого понятия. Суммируя общее, что имеется в них можно вывести такое определение этого понятия: социальная адаптация (от латинского adapto – приспособляю и social is – общественный)– это процесс и результат активного приспособления к условиям социальной среды. Социальная адаптация – один из ведущих механизмов социализации личности.

Социальная адаптация умственно отсталого ребенка – процесс активного приспособления ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации к принятым в обществе правилам и нормам поведения, а так же процесс преодоления последствий психологической или моральной травмы.

Социальная адаптация осуществляется путем усвоения норм и ценностей данного общества. Основные проявления социальной адаптации – взаимодействие человека с окружающим миром и его активная деятельность. Важнейшим средством достижения социальной адаптации являются общее образование и воспитание, трудовая и профессиональная подготовка. Процесс социальной адаптации проходит каждый человек в ходе своего индивидуального развития и профессионально трудового становления.

Отсюда является весьма актуальной необходимость специального изучения факторов, которые во многом определяют успех интеграционных процессов, разработка форм и путей организации социальной поддержки и помощи учащимся и выпускникам-сиротам специальной школы-интерната. Возникает несколько условий, которые в целом предопределяют результативность интеграционных процессов. К основным из них следует отнести:

— уровень сформированности практических и социально значимых навыков у выпускников специальных коррекционных интернатов, который позволит им вести самостоятельную жизнь в условиях, когда они не имеют родителей или родственников, способных взять на себя заботы по их жизнеобеспечению;
— объективная оценка детьми-сиротами перспектив будущей самостоятельной жизни;
— готовность общества понимать и разделять личные проблемы человека с нарушениями интеллекта;
— уровень социальной защищенности выпускников интернатных учреждений.

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

 Умственно отсталые  —  это  дети,  у  которых  в  результате  органических поражений  головного  мозга наблюдается  нарушение   нормального развития психических, особенно   высших   познавательных,   процессов   (активного восприятия, произвольной памяти словесно-логического мышления, речи и др.).Для  умственно  отсталых  характерно  наличие   патологических   черт   в эмоциональнойсфере:  повышенной возбудимости  или,  наоборот,  инертности; трудностей формирования интересов и социальной мотивации деятельности.

Особенности психики таких детей исследованы достаточно полно. Для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании.

 Как показывают данные исследований, у умственно отсталых на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден. Известно, что при умственном недоразвитии оказывается дефектной уже первая ступень познания - восприятие. Часто восприятие умственно отсталых страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи, но и в тех случаях, когда анализаторы сохранны, восприятие этих детей отличается рядом особенностей, на это указывают исследования психологов.

  Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т. п.). Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью.

    Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, а также в том, что учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т. п.

     Отмечается также узость объема восприятия. Умственно отсталые выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия.

     Все отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала. Их восприятием необходимо руководить.

Так, при предъявлении детям картины с изображением нелепых ситуаций (нелепость изображенного им понятна) не отмечается выраженных эмоциональных проявлений, подобных тем, которые наблюдаются у детей с нормальным интеллектом. Это объясняется не только различиями их эмоциональных реакций, но и пассивностью процесса восприятия. Они не умеют вглядываться, не умеют самостоятельно рассматривать, увидев какую-то одну нелепость, они не переходят к поискам остальных, им требуется постоянное побуждение. В учебной деятельности это приводит к тому, что дети без стимулирующих вопросов педагога не могут выполнить доступное их пониманию задание.

     Для умственно отсталых характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем. Часто даже в 8-9 летнем возрасте эти дети не различают правую и левую сторону, не могут найти в помещении школы свой класс, столовую, туалет и т п. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времен года и т. п. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом умственно отсталые начинают различать цвета. Особую трудность представляет для них различение оттенков цвета.

     Восприятие неразрывно связано с мышлением. Если ученик воспринял только внешние стороны учебного материала, не уловил главное, внутренние зависимости, то понимание, усвоение и выполнение задания будет затруднено.

Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Как показывают исследования, все эти операции у умственно отсталых недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.

Так, анализ предметов они проводят бессистемно, пропускают ряд важных свойств, вычленяя лишь наиболее заметные части. В результате такого анализа они затрудняются определить связи между частями предмета. Устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину, цвет. При анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки.

Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом.

Ярко проявляются специфические черты мышления у умственно отсталых в операции сравнения, в ходе которого приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто - по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства.

Отличительной чертой мышления умственно отсталых является некритичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок. Это особенно ярко проявляется у психически больных детей, у детей с поражением лобных отделов головного мозга и у имбецилов.

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.

     Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Основные процессы памяти - запоминание, сохранение и воспроизведение - у умственно отсталых имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи.

     У умственно отсталых позже, чем у их нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание, при этом преимущество преднамеренного запоминания у умственно отсталых выражено не так ярко, как у школьников с нормальным интеллектом. Слабость памяти умственно отсталых проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом.

     Воспроизведение - процесс очень сложный, требующий большой волевой активности и целенаправленности. Из-за непонимания логики событий воспроизведение умственно отсталых носит бессистемный характер.         Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит умственно отсталых к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредствованная смысловая память у умственно отсталых слабо развита.

     Необходимо указать и на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У умственно отсталых чаще, чем у их нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения.

     У детей с умственной отсталостью отмечаются и трудности в  воспроизведении образов восприятия - представлений. Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности умственно отсталых.

     Для того чтобы обучение детей протекало успешней и носило творческий характер, необходимо достаточно развитое воображение. У умственно отсталых оно отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью. Так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны, формирование воображения идет на неблагоприятной основе.

     Наряду с указанными особенностями психических процессов у умственно отсталых отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, физиологической основой которой является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами.

     У умственно отсталых страдают все стороны речи, снижена потребность в речевом общении.

     У умственно отсталых детей более, чем у их нормальных сверстников, выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При олигофрении сильно страдает непроизвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона.

Это связано с тем, что умственно отсталые дети при возникновении трудностей не пытаются их преодолевать. 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.

Умственная отсталость проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей.

     Отмечается недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний. Характерной чертой является неустойчивость эмоций. Состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех - слезами и т. п. Переживания их неглубокие, поверхностные. У некоторых умственно отсталых эмоциональные реакции не адекватны источнику. Имеют место случаи то повышенной эмоциональной возбудимости, то выраженного эмоционального спада (патологические эмоциональные состояния - эйфория, дисфория, апатия).

     Необходимо учитывать и состояние волевой сферы умственно отсталых. 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 наблюдаемы подражание и импульсивные поступки.

Из-за непосильности предъявляемых требований у некоторых детей развивается негативизм, упрямство.

Все эти особенности психических процессов умственно отсталых учащихся влияют на характер протекания их деятельности.

Психология деятельности глубоко изучена дефектологами Г. М. Дульневым, Б. И. Пинским и др. Отмечая несформированность навыков учебной деятельности, следует, прежде всего, отметить недоразвитие целенаправленности деятельности, а также трудности самостоятельного планирования собственной деятельности.

Умственно отсталые приступают к работе без необходимой предшествующей ориентировки в ней, не руководствуются конечной целью. В результате в ходе работы они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, соскальзывают на действия, производимые ранее, причем переносят их в неизменном виде, не учитывая того, что имеют дело с иным заданием.

Этот уход от поставленной цели наблюдается при возникновении трудностей, а также в случаях, когда ведущими являются ближайшие мотивы деятельности («лишь бы сделать»). Умственно отсталые не соотносят получаемые результаты с задачей, которая была перед ними поставлена, а потому не могут правильно оценить ее решение. Некритичность к своей работе также является особенностью деятельности этих детей.

  Таковы наиболее характерные особенности протекания познавательных и эмоционально-волевых процессов умственно отсталых.

**1.3 Характеристика условий обучения в школах 8-го вида.** Специальные образовательные школы являются одним из звеньев общей системы образования. Содержание образования охватывает различные виды знаний, которые необходимы для развития умственно отсталых детей. Содержание образования это учебный план, программы, учебники для коррекционных школ 8-го вида. Обучение детей в коррекционных школах 8-го вида осуществляется с учетом не только их особенностей, но и возможностей овладеть элементарными знаниями и навыками. Что касается таких видов знаний, как основные законы науки, теории, то они могут иметь место в самом и ограниченном виде. Основной задачей коррекционной школы является формирование умений и навыков учебной деятельности, развитие и становление всех сторон личности. При обучении детей с отклонениями в развитии приходится преодолевать специфические трудности, обусловленные дефектом ребенка. В связи с этим все вопросы обучения в специальных учреждениях рассматриваются в аспекте основных принципов и осуществлении коррекции. В коррекционных школах руководствуются девятью дидактическими принципами: воспитывающая и развивающая направленность обучения; научность и доступность обучения; систематичность и последовательность обучения; связь обучения с жизнью; принцип коррекции в обучении; принцип наглядности; принцип сознательности и активности; индивидуальный и дифференцированный подход; принцип прочности усвоения знаний, умений и навыков. Методы обучения для специальных коррекционных школ 8-го вида разработали В.В. Воронкова и Б.П. Пузанов, они подразделяют их на 2 группы:

1. Методы для сообщения новых знаний: объяснение; рассказ: рассказ - выступление, рассказ – заключение, рассказ – описание; метод демонстрации наглядных пособий.

2. Методы, используемые для приобретения новых знаний, умений, навыков: беседа; наблюдение; работа с книгой; игра; упражнения; лабораторно–практические работы; самостоятельная работа.

При обучении умственно отсталых детей важно использовать приемы, направленные на обеспечение доступности учебных знаний. При попадании ребенка в школу - интернат любого вида дети переживают адаптационный стресс, так как отсутствие привычного контакта со взрослыми (родителями, родственниками), общения с новыми людьми и незнакомая обстановка лишают ребенка ощущение защищенности [26; 38].В результате возможен дезадаптивный вариант развития, особенно распространенный среди детей с психофизическими нарушениями [66; 138]. Существуют факторы, которые влияют на процесс адаптации в школе – интернат. Один, из которых отсутствие понимания насущных проблем ребенка педагогическим и обслуживающим персоналом школы. Адаптация ребенка, его здоровье и развитие зависит не только от правильного питания, режима дня и т.п., но и психологического комфорта, индивидуального подхода к ребёнку с учётом его психологических, личностных особенностей. Психологический дискомфорт возникает в результате неудовлетворённости жизненно важных потребностей ребёнка - в безопасности, любви, общении, познании через взрослых окружающего мира. Педагог чаще всего первый, кто сталкивается с дезадаптированным ребёнком. И от того, какую педагогическую позицию он займёт, во многом зависит процесс адаптации ребёнка к обучению, к жизни в школе интернатного типа. Необходимы и умения для успешной адаптации:

- умение осознать требования педагогов и соответствовать им;

- умение устанавливать межличностные отношения с педагогами;

- умение принимать и соблюдать правила жизни класса и школы-интерната;

- умение общения и достойного поведения с одноклассниками.

Многие умения не присущи умственно-отсталому ребёнку. Личностные и деловые отношения между детьми и педагогами складываются весьма трудно и медленно. Эти дети, как правило, недостаточно коммуникабельны, им присущи неадекватность реакций, неспособность глубоко осознать характер своих отношений с окружающими, соотнести свои конкретные личностные интересы с общими интересами коллектива. Умственно-отсталым трудно общаться с незнакомыми и даже знакомыми людьми. Сравнительно легко вступив в контакт, они затрудняются в построении вопроса, просьбы т.к. бедный словарный запас, дефекты произношения затрудняют общение детей, что в свою очередь отрицательно сказывается на процессе адаптации, формируются отрицательные черты характера. Во вспомогательной школе в связи с известными особенностями развития личности умственно-отсталого школьника, в частности такими как снижение инициативы, самостоятельности, нарушение иерархии потребностей и интересов, осознания общественно значимых мотивов деятельности, объективно возрастает необходимость усиления педагогического руководства поведением и деятельностью учащихся. Адаптировать ребёнка к условиям жизни в школе-интернате педагогу поможет индивидуальный подход к каждому из них. Оказание доверия ученику, положительная оценка извне, поощрение - сильный воспитательный приём во вспомогательной школе. Весьма полезно специально организованное общение с работниками школы, при посещении служб школы. Эти мероприятия следует проводить так, чтобы у школьников воспитывалось умение оценивать ситуацию, определять нужного собеседника, вступать с ним в беседу, правильно формулировать вопросы и ответы, находить выход из затруднительных положений.

Итак, умственная отсталость нарушает адаптационные способности личности вследствие стойкого расстройства функций головного мозга и в значительной степени изменяет социальное поведение человека [32; 200].

«Психологические аномалии, - утверждает В.В. Королёв - являются не прямой причиной социально-психологической деформации личности, а лишь почвой, которая благоприятствует её возникновению. Они оказывают лишь опосредованное влияние, нарушая контакты ребёнка со своими сверстниками и воспитателями, затрудняя нормальную трудовую и учебную деятельность, что в конечном итоге вызывает противопоставление индивидуума окружающим, содействует становлению у него антиобщественных взглядов и установок» [32; 23]. Неумение разобраться в ситуациях, осознать причинно-следственные связи между поступком и результатом, установить смысл действия другого лица часто являются истинной причиной агрессии, тревожности, нарушения поведения умственно-отсталых детей. Известно, что умственно-отсталые дети характеризуются значительным снижением критичности и самокритичности, повышенной внушаемостью. В связи с этим дети могут попасть под отрицательное влияние, не понимая необходимость сопротивления ему. Поэтому необходимо адаптировать ребёнка к благоприятной среде в школе, к нормам поведения и т.п. Необходимо помнить, что неадаптированные к особенностям умственно-отсталого ребёнка средовые влияния вызывают постоянные неудачи и связанные с ним отрицательные переживания. В работе с умственно-отсталыми школьниками следует учитывать, что у части из них наблюдается психопатопадобное поведение, проявляющееся в выраженной аффективности, расторможенности влечений, что вызвано не только действием средовых факторов, но и биологическими причинами [80; 14]. Успех по адаптации ребёнка в школе-интернате зависит от спланированной совместной деятельности всех работников школы, начиная с администрации и кончая техническим персоналом. Под воздействием разных влияний, к числу которых мы относим неполноту или распад разносторонних связей и отношений человека с окружающей средой, возрастает вероятность угрозы биосоциальной сущности человека с последствиями снижения его потенциала развития и адаптации. Примером тому выступает повышение риска дезадаптации у детей из неблагополучных семей или воспитанных вне родительского дома.

Современные данные [36; 150] и результаты исследования показывают, что в условиях сиротства формируется особая личность, которая часто недостаточно подготовлена к большинству ситуаций взрослой жизни. Изучение личностного потенциала детей, воспитанных вне семьи с задержкой психического развития позволило составить усреднённый психологический портрет ребёнка-сироты, в котором вырисовывается определённая специфика интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-потребностной сфер: замедление, снижение уровня интеллектуального развития, негативные эмоционально-личностные проявления, несформированность полового самосознания. Ценностные ориентации сироты с умственными отклонениями существенно отличаются от таких ориентаций ребёнка из семьи. Наиболее важными для себя он считает материальные ценности. Понимание ряда наиболее распространённых нравственных категорий характеризуется низкой глубиной и осмысленностью. Особенно это касается таких ценностей как совесть, порядочность, долг, ответственность. Личностные особенности умственно-отсталых детей, детей-сирот не могут не отразиться на их адаптационном механизме. Низкая работоспособность и развивающееся утомление в процессе учебной деятельности, снижающее качество последней, указывают на напряжённость либо понижение функциональной активности организма в силу недостаточного развития адаптационных механизмов, что и влечёт истощение внутренних резервов, а в конечном итоге школьную дезадаптацию, соматическую ослабленность и хронические болезни. Предполагается [80; 30], что дети, выросшие вне семьи или в ситуации семейного неблагополучия, в которых биологические и социальные потребности полностью не удовлетворяются, отличаются предрасположенностью к дисгармоничному развитию и низкими функциональными возможностями организма, определяющими его уровни толерантности, резитентности и адаптации в целом.

Для подтверждения данного предположения было проведено изучение психофизиологического потенциала организма воспитанников интернатных учреждений 8-го вида. Практически у всех отмечено понижение функциональной активности организма, что определяет низкий уровень их работоспособности и трудности в усвоении учебного материала. Резервы психической деятельности сирот ниже, чем у сверстников из семьи и указывают на выраженное ухудшение состояния организма и высокую вероятность срыва адаптации при неблагоприятных условиях жизнедеятельности, Потенциал иррегулярности развития и приспособительные возможности организма сильно снижены. Проявления иррегулярности развития у детей, обучающихся вне семьи, спектрально разнообразны, основные из них состоят:

1. В замедлении и дезорганизации развития психических процессов и процесса становления ориентировочно-исследовательского поведения на ранних ступенях онтогенеза; снижении познавательных интересов и затруднении в понимании и предвосхищении событий; отсутствии базового доверия к миру; несформированности самосознания и произвольных форм поведения; трудностях в установлении контактов с широким социумом.

2. В неравномерности, незрелости и ослабленности процесса психофизического развития ребёнка, снижении функциональной активности организма вследствие недостаточной сформированности адаптационного механизма.

3. В снижении или разрушении толерантного потенциала ребёнка как составляющего его адаптационного механизма.

Отмеченные особенности развития детей-сирот влекут широкий спектр трудностей адаптации, таких как: нарушение процесса профессионального самоопределения в виде неадекватности выбора юношами и девушками-сиротами вида профессиональной деятельности в связи с ограниченными возможностями выбора и способов её осуществления (производственная дезадаптация); нарушение процесса социального самоопределения в виде ограничения социальных контактов из-за сужения круга и обеднения содержания общения (межличностная дезадаптация); сложности в семейной ориентации вследствие искажения полоролевых стереотипов и отсутствия чётких представлений о семье (семейная дезадаптация); снижение потенциала здоровья; несоответствие поведения индивида нормам и требованиям той системы общественных отношений, в которую он включается по мере своего социального развития и становления (общественная дезадаптация). При этом меняется половой состав и снижается возраст правонарушений. Проведённое сравнительное изучение детей, выросших вне семьи, и воспитанников спецшколы, позволяет говорить о наличии в психологическом портрете сирот определённых негативных психологических особенностей, таких как, высокая тревожность, слабая эмоциональная устойчивость, раздражительность, негативизм, агрессивность, враждебность, подозрительность, которые в сочетании с неблагоприятными социальными (десоциализирующими) факторами могут провоцировать развитие девиантного поведения.

Подводя итог сказанному, необходимо подчеркнуть, что анализ природы дезадаптации умственно-отсталых детей-сирот, позволяет заключить, что она носит патогенный и социальный характер, связанный в первом случае с нарушениями в функционировании организма, во втором- с деформацией механизма внутренней поведенческой регуляции и состоящей в нарушениях норм социального поведения. Для прогнозирования и выявления возможных трудностей приспособления к учебной и трудовой деятельности умственно-отсталых детей-сирот важен психологический мониторинг состояния их здоровья, позволяющий своевременно осуществлять комплекс превентивных и восстановительных мероприятий. Среди проблем, требующих незамедлительного решения: организация воспитательного и образовательного пространства в соответствии с особенностями психофизического развития детей; формирование разновариантного образовательного процесса, способствующего выбору образовательной программы, адекватной возможностям организма детей; создание системы социально-психологического сопровождения развития детей на всех ступенях онтогенеза; сохранение и приумножение здоровья детей.

**Выводы по первой главе.**

Анализ изученной литературы по особенностям развития умственно-отсталых детей позволяет сделать следующие выводы:

1.Умственная отсталость - это специфическое состояние, когда интеллектуальное развитие ребёнка ограничено определённым уровнем функционирования центральной нервной системы. При таком развитии страдает не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие, адаптация. По мнению большинства учёных, которые занимались изучением данной проблемы, умственная отсталость не лечится. Это явление необратимое, но умственно - отсталые дети могут развиваться и обучаться в пределах своих биологических возможностей при правильной организации врачебных, психолого-педагогических воздействий.

2. Эти дети обучаются в специальных (коррекционных) школах 8-го вида. Содержание направлено на обучение школьников такими чертами в сознании, поведении, трудовой деятельности, которые помогут им стать полноценными членами общества. Социальное и правовое положение лиц с недостатками в развитии определяется законом, который устанавливает для этих детей равные гражданские права со всеми членами общества. Коррекционные школы являются одним из звеньев общей системы образования и в большинстве своем являются учреждениями интернатного типа. И когда ребёнок попадает в школу - интернат, вне зависимости от возраста, то для него меняются все основные параметры среды и проблема адаптации является актуальной для интернатных учреждений.

**Глава 2. Средства формирования социальной адаптации детей с нарушением интеллекта**

**2.1 Проектная деятельность обучающихся, как средство развития познавательного интереса и социальной адаптации учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида.**

 Основная задача специальной (коррекционной) школы VIII вида – это социально-бытовая и социально-трудовая адаптация учащихся с недостатком интеллекта с последующей интеграцией их в общество. Главная цель трудовой адаптации – подготовка учащихся к самостоятельной жизни и труду в современных социально-экономических условиях. Профессионально-трудовое обучение в специальной (коррекционной) школе является подготовкой выпускников к самостоятельному труду по получаемой в школе специальности.

 Многочисленные наблюдения показывают, что учащиеся специальных (коррекционных) школ не всегда могут применить свои знания и умения, полученные в школе, в самостоятельной жизни. Исходя из этого, перед специальной (коррекционной) школой встаёт ряд требований в подготовке профессионального, квалифицированного выпускника, который не только обладает определенными профессиональными знаниями и умениями, но и умением быть конкурентноспособным на рынке труда, мобильным, умеющим обеспечить себя ресурсами жизнедеятельности. Для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса необходимо пересмотреть подход к выбору методов обучения. Одним из таких методов обучения является метод проекта.

Наиболее активно процесс социализации происходит в рамках проектной деятельности, которая позволяет преодолеть отрыв процесса обучения от жизни, учитывает мотивы и интересы каждого ученика.

 Введение в процесс образования на уроках в коррекционной школе метода проекта открывает значительные возможности для повышения качества обучения, позволяет обучать школьников самостоятельной поисковой и исследовательской деятельности, повышает мотивацию к обучению. Практическая деятельность выводит ученика за границы урока, представляет проблему объемно, с позиции разных дисциплин.

Метод проекта в специальной (коррекционной) школе имеет свои специфические особенности и подходы к организации. Прежде всего, он ориентирован на психофизические возможности учащихся с недостатком интеллекта и на коллективную деятельность учащихся – парную, групповую индивидуальную, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка деятельности. Деятельность педагога играет ведущую и направляющую роль. Задача учителя заключается не только в подаче готовых знаний учащимся, но и создании психолого-педагогических ситуаций во время учебного процесса для активизации познавательно-поисковой деятельности учащихся с недостатком интеллекта, в выработке алгоритма деятельности от задумки до конечного результата.

 В своей работе используем алгоритм работы над проектом, предлагаемый в различной методической литературе. Темы проектов, которые мы предполагаем использовать в рамках классно-урочной предметной системы, выбираются из содержания учебных предметов или близкие к ним. Не все учащиеся в силу их индивидуальных особенностей, уровня интеллектуального и физического развития могут полностью самостоятельно выполнить проект, поэтому мы формировали группы так, чтобы были задействованы учащиеся с разными уровнями развития. Так как учащиеся с недостатком интеллекта не всегда могут самостоятельно выбрать тему, определить цели и задачи предстоящей работы, то помощь учителя в этом необходима. Учитель совместно с учениками в обсуждении определяют тему проекта, ставят цели и задачи предстоящей работы, определяют направления работы.

 Решение поставленных задач было связано с выбором нужной информации, её обработкой и правильным использованием, дальнейшим анализом полученных результатов.

 Поскольку социализация – это освоение ребёнком различных социальных ролей и усвоение людьми поведения культурного человека, возникла необходимость в осуществлении проекта «Курить – здоровью вредить». Цель данного проекта: формирование мышления, направленного на сознательное стремление к ведению здорового образа жизни. Работа над проектом предполагала сочетание различных форм работы с детьми, использование интегрированных занятий, бесед, классных часов о вреде курения в форме занимательной, увлекательной игры. Это драматизации, элементы театральной деятельности, настольных и печатных игр и т. д. Они давали ребенку возможность осваивать новые приемы и способы действий, побуждали к свободному взаимодействию, показывали примеры поведения и отношений с другими. Это качественно меняло отношения в детском коллективе, побуждало к взаимодействию, взаимопомощи, умению преодолевать затруднения и ошибки. Выступление участников проекта на классных часах и внеклассных мероприятиях, посвящённых здоровому образу жизни.

 При организации проектной деятельности встречается много трудностей, но положительные стороны такой работы очевидны:

– получение учащимися опыта в приобретении и использовании необходимых знаний и умений в различных ситуациях;

– приобретение коммуникативных навыков и умений (работа в разновозрастных группах, исполнение разных социальных ролей, навыки общения);

– духовно-эмоциональное обогащение личности (осознание нравственной ценности труда, развитие интеллектуальных, волевых, физических сил);

– профессиональное самоопределение (в процессе работы выявляются учащиеся с хорошими способностями к данному профилю, которым можно рекомендовать обучение по профессии в ПТУ)

– приобретение умения ставить близкие и далекие цели от успешного освоения азов профессии до самостоятельной трудовой деятельности.

Значение такой формы организации труда в коррекционной школе трудно переоценить. Учащиеся, которые обладают вышеперечисленными знаниями и умениями практической деятельности, успешно адаптируются в социальной, бытовой и самостоятельной трудовой жизни. В связи с этим, неустроенных, безработных, ведущих антисоциальный образ жизни людей будет меньше среди выпускников с проблемами в развитии.

**2.2 Трудовая деятельность как средство формирования социальной адаптации.**

Трудовая деятельность – та форма проявления жизненной активности человека; которая, оказывает решающее влияние на его развитие. Труд играет большую роль в судьбе умственно отсталых школьников. Трудовая деятельность служит эффективным средством коррекции умственных; физических и личностных нарушений учащихся; а также средством адаптации к самостоятельной жизни по окончании школы.

Специальные исследования позволили разработать и совершенствовать содержание трудового обучения (ручной труд) в младших классах и восьми видов промышленного и сельскохозяйственного труда в старших классах. Эта задача решается путем воспитания у учащихся общей готовности к труду и получения ими профессионально-трудовых знаний и навыков по определенной специальности. Трудовое обучение рассматривается как мощное средство коррекции умственного развития ребенка и нравственного его воспитания, что позволяет выпускникам включиться непосредственно в производительный труд.

По мнению Воронковой В.В., в системе педагогических мер воздействия на психику аномального ребенка труд является одним из важнейших средств коррекции недостатков умственного развития аномальных детей.

Включение умственно отсталых детей и подростков в трудовую деятельность с самого начала развития олигофренопедагогики признавалось одним из главных условий их подготовки к самостоятельной жизни, но роль труда понималась неодинаково. В одних случаях труд рассматривался как средство физического, умственного и нравственного воспитания (Сеген Э.), в других — как средство активизации учебной деятельности (Демор Ж.). Видный русский дефектолог Кащенко В. П. считал труд дефективных детей в первую очередь средством удовлетворения потребности растущего организма в мышечной деятельности.

Трудовое обучение коррекционной школы ставит своей целью подготовку работников физического труда, способных самостоятельно и на профессиональном уровне выполнять несложные виды работ на массовых производственных предприятиях в условиях обычного трудового коллектива

Трудовое обучение, как и остальные учебные предметы, решает задачу всестороннего развития учащихся. Оно вносит существенный вклад в физическое, умственное, эстетическое и нравственное развитие. Однако основная задача трудового обучения — дать школьникам начальное профессиональное образование, т. е. вооружить их доступными техническими и технологическими знаниями, профессиональными навыками и умениями, которые необходимы для работы по определенной специальности.

Умственно отсталому школьнику, как известно, учение дается с большим трудом. Ему часто приходится переживать неудачи, убеждаться в том, что он не всегда в состоянии правильно выполнить задание учителя. Все это формирует у него отношение к учению как к мало доступной для него деятельности. Следует также иметь в виду, что важность учения, его пользу и значимость для общества можно достаточно полно осознать лишь с позиций будущего, с точки зрения той роли, которую оно сыграет в общественно-трудовой деятельности учащегося по окончании школы. Такое осознание дается умственно отсталому ученику с большим трудом даже при очень хорошей постановке воспитательной работы в школе.

 Знания, полученные школьниками на уроках труда, повышают общий уровень интеллекта и создают основу для развития умений правильно регулировать свою деятельность при решении трудовых задач. У подавляющего большинства учащихся вспомогательной школы могут быть сформированы высокоавтоматизированные навыки выполнения несложных трудовых операций. Однако процесс формирования навыков протекает медленнее, чем у умственно полноценных учащихся, и наблюдается существенное отставание в развитии способности к переносу навыков. Отсюда вытекает необходимость в значительном увеличении сроков трудового обучения.

Наибольшая сложность трудового обучения в коррекционной школе состоит в формировании обобщенных умений — способности выполнять трудовые задания не только в определенной ситуации, но и при изменении условий. Перед трудовым обучением стоит задача развития качеств личности, необходимых для успешного участия в коллективном производительной труде.

Большие возможности воспитания в труде объясняются тем, что условия трудового обучения способствуют развитию положительных мотивов и соответствующего эмоционального фона учебно-трудовой деятельности. Труд в учебных мастерских, а затем и на производственной практике постепенно становится средством удовлетворения потребностей школьников.

Трудовую деятельность можно разделить на четыре основных вида: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд по уходу за растениями и животными, ручной труд. Разделение это условно, так как четких границ между ними нет. Например, застилая свою постель, ребенок, с одной стороны, занимается самообслуживанием, а с другой — помогает навести порядок и в доме; ухаживая за животными, особенно в сельской местности, ребенок участвует в работе по хозяйству.

Еще больше значения придается общественно-полезному труду. Следует отметить, что для повышения интереса и активности умственно отсталых школьников в процессе обучения необходимо, чтобы они осознавали важность и полезность того, что они делают, понимали, что результаты их деятельности имеют известное практическое и общественное значение. Такому осознанию содействует соединение обучения с общественно полезным трудом.

Умственно отсталые школьники нуждаются в том, чтобы их научили применять на практике приобретенные в школе знания. Сообщенные в школе знания и сведения превращаются у умственно отсталого школьника в мертвый груз, если специально не учить его пользоваться ими в процессе выполнения общественно полезной деятельности.

Как указывает Воронкова В.В., для подготовки школьников к труду в условиях массового производства недостаточно формирования только двигательных трудовых навыков. Не менее важной задачей является развитие их обще трудовых умений (процессы ориентировки в задании, планирования, самоконтроля).

Относительно низкий уровень сознания и оценки собственного поведения, наблюдаемый у выпускников вспомогательной школы, во многих случаях проявляется в неадекватных поступках, негативных качествах личности (несоблюдение чувства дистанции с кадровыми рабочими и руководителями, предъявление необоснованных претензий, дурашливость, назойливость, робость и т. п.). Недостатки в общении затрудняют молодому рабочему возможность адаптироваться в производственном коллективе в качестве равноправного члена. Связанная с особенностями поведения проблема адаптации является не менее важной, чем овладение профессиональными умениями и навыками. В трудовом обучении решение затруднения общения может быть более успешным в связи с тем, что в процессе коллективного производительного труда учащиеся вступают в деловые контакты, обусловленные ходом работы. Во время производственной практики они общаются с работниками предприятия. В обоих случаях учитель имеет возможность влиять на эти контакты и тем самым формировать поведенческие и, прежде всего, коммуникативные умения. Их основу составляют такие качества, как чувство собственного достоинства, настойчивость и в то же время скромность, сдержанность. Одновременно преодолеваются грубость, безответственность, нетерпеливость и другие неприятные, мешающие в коллективе качества.

 Трудовое обучение содержит большие потенциальные возможности в деле исправления недостатков учащихся. Наличие таких возможностей подтверждается не только школьной практикой и психолого-педагогическими работами, но и физиологическими исследованиями (Гуревич И. С., Трофимов Н. М.), в которых экспериментально установлено функциональное улучшение корковых нервных процессов у детей и взрослых олигофренов под влиянием трудовой деятельности. Граборов А. Н. отмечал, что труд является основным средством коррекции, полно и глубоко влияющим на весь процесс развития умственно отсталого ребенка.

Трудовое обучение вспомогательной школы содержит ряд этапов. Каждый из них решает общие и специфические для данного этапа задачи.

Первый этап охватывает обучение в начальных классах. Трудовое обучение дает возможность учащимся овладеть элементарными приемами труда, общетрудовыми умениями и навыками, развивает самостоятельность, положительную мотивацию к трудовой деятельности. На занятиях предусмотрены простейшие практические работы с пла­стилином, бумагой, картоном, с природным материалом, с металлоконструктором, древесиной, текстильными материалами. Формируется первоначальный трудовой опыт.

 К задачам данного этапа относятся: изучение индивидуальных трудовых возможностей школьников и формирование у них готовности к деятельности в условиях мастерских профессионального обучения, определяется динамика формирования индивидуальных трудовых способностей; и на этой основе делается предварительный вывод о возможности дальнейшего трудового обучения ребенка в мастерской того или иного профиля. Также предусматривается формирование ряда организационных умений и навыков, без которых невозможна успешная трудовая деятельность на следующем этапе обучения — в учебной мастерской, оборудованной станками, машинами, приспособлениями, представляющими определенную опасность при неумелом обращении и несоблюдении установленного порядка.

Второй этап — общетехническое трудовое обучение (профессионально - трудовое обучение) в V по IX класс на базе профессиональных учебных мастерских. К задачам, относится формирование некоторых новых организационных умений и навыков поведения, характерных для профессиональной мастерской. В содержание каждого вида труда включены теоретические сведения о свойствах материалов, устройстве инструментов, станков и машин, механизации производственных процессов, технике безопасности и организации труда на производстве. Учащиеся знакомятся с технологией изготовления изделий, овладевают профессиональными приемами труда, у них вырабатываются трудовые навыки, формируются общетрудовые умения, воспитывается культура труда. Обучение каждому виду труда предусматривает сравнительно широкую профессиональную подготовку в пределах одного профиля. Причем в воспитании этих организационных умений следует опираться на разъяснение, убеждение и приучение. Дисциплинарные требования должны быть разумными и не действовать угнетающе. К следующей задаче данного этапа относится необходимость сделать окончательный вывод о трудовых возможностях ребенка, о его профессиональной ориентации, позволяют с большой степенью вероятности прогнозировать успешность последующего обучения выбранной профессии.

Третий этап - проводится специализация трудовой подготовки. На этом этапе осуществляется переход от общего курса профессионального обучения к овладению знаниями, навыками и умениями, характерными для труда работников определенного предприятия (учреждения), узкая специализация с ориентировкой на конкретные рабочие места. Задачей для данного этапа является адаптация учащихся к работе в условиях производственного коллектива и овладение установленными на предприятии требованиями к качеству и производительности труда. В связи с этим важное значение приобретает правильный выбор профиля трудового обучения с учетом возможности трудоустройства выпускников на конкретных предприятиях: местных заводах, фабриках, фермах, тепличных комбинатах, ремонтных мастерских и др.

По окончании обучения выпускники сдают экзамен по тем же правилам, как это принято на данном производстве.

А также трудовая подготовка на данном этапе осуществляется в школах, которые в силу объективных причин не могут направить своих выпускников в профессионально-технические училища.

Теоретическое обучение на данном этапе ставит своей задачей ознакомление школьников с особенностями технологического процесса предприятия. Оно осуществляется как в школьных учебных мастерских, так и на производстве. Основное время трудового обучения отводится практике на предприятиях.

Трудовая практика имеет важное значение для обучения умственно отсталых школьников и является частью профессионально-трудового обу­чения, соответствует профилю трудовой подготовки учащихся, способствует закреплению профессиональных умений и навыков, полученных ими на уроках.

Производственная практика решает две главные задачи: формирование у учащихся нужного уровня трудовых навыков работы на промышленном оборудовании и развитие умений рационально организовать свою деятельность, и воспитание необходимых на производстве качеств личности. Решая последнюю задачу, важно научить школьников правильно оценивать поступки окружающих их на производстве людей, сформировать у учащихся умение противостоять негативным влияниям.

Четвертый этап - завершение профессиональной подготовки учащихся на первоначальному уровне в ПТУ. Последний вид завершения профессиональной подготовки нельзя считать педагогически оправданным для умственно отсталых подростков. Цель трудового обучения состоит в подготовке учащихся к самостоятельной работе на определенных рабочих местах производственного предприятия, в достижении ими установленных на данном предприятии производительности и качества труда, в адаптации к условиям работы в производственном коллективе.

Содержание трудового обучения отражено в учебных программах. К настоящему времени созданы типовые учебные программы по столярному, слесарному, швейному, столярно-плотничному делу, сельскохозяйственному труду, цветоводству, подготовке младшего обслуживающего персонала.

 Выбор профиля трудового обучения должен быть обусловлен производственным окружением школы, при этом оцениваются возможности организации производственной практики, трудоустройства выпускников по месту их жительства.

 Наряду с трудовой подготовкой в школе VIII вида ведется работа по профориентации, то есть осуществляется система психолого-педагогических мероприятий, помогающих каждому подростку выбрать себе специальность с учетом потребности общества и своих способностей.

 Но для адекватного выбора профессии умственно отсталым подростком профориентационная работа должна быть грамотно индивидуально поставлена. Применяемые меры индивидуализации обучения чаще всего не основаны на всестороннем изучении возможностей ребенка, а являются вынужденными. Для осуществления индивидуального подхода большое значение имеет знание психологических особенностей различных групп учащихся. Помимо данных о глубине дефекта следует опираться на материалы психологии, освещающие особенности их мышления и эмоционально-волевой сферы, сочетание которых отражает сложную структуру личности этой категории детей.

Основные формы работыпо социальной адаптации обучающихся:

* организации праздников труда;
* КВНы по труду;
* выставки и демонстрации изделий, выполненных обучающимися;
* экскурсии в магазин, на предприятия, сельскохозяйственные организации;
* участие в «днях открытых дверей» различных учебных заведений;
* беседы о труде, которые значительно расширяют представления обучающихся о характере различных профессий, о специфике производства и пробуждают интерес к труду;
* просмотры роликов о производстве и труде взрослых.

 Методы социально ориентационной работы в процессеобучения достаточно многообразны и должны быть направлены на развитие мышления, умения осуществлять анализ профессиональной деятельности и технологических процессов, наблюдательности, пространственного воображения, умения осуществлять перенос знаний из одной области в другую. К ним относятся:

1. Занятия в мастерских с сообщением определённых сведений профессионально ориентационного характера.
2. Введение профессионально ориентационного материала в обычный урок.
3. Профессионально ориентационный урок или беседа.
4. Занятия в кружках.
5. Организация ремонтных бригад.
6. Экскурсии на предприятия, в УПК, профессиональные учебные заведения, на выставки, в службу занятости.
7. Встречи со специалистами.

**Выводы по второй главе**

 Для обогащения социального опыта обучающихся эти формы и методы создают своего рода зону ближайшего интеллектуального и эмоционального развития, так как поток новой информации позволяет обогащать понятийный и речевой запас обучающихся. Определенное количество понятий и слов удаётся закрепить уже в ходе мероприятий, а в последующем вывести на уровень активного использования. Учитель помогает ребёнку поверить в свои силы, добиться успеха в учёбе, полюбить труд. Значительное внимание в работе по социализации обучающихся уделяется воспитанию положительных качеств личности таких как: деловитость, которая формируется при организации практической деятельности, распределении поручений между учениками с учётом их возможностей; бережное отношение к имуществу – при поддержании в порядке школьных помещений, участии в ремонте. В такой деятельности дети общаясь со взрослыми и сверстниками, накапливают определённый запас знаний, перенимают отношения взрослых.

 Таким образом, используя всё многообразие форм и методов работы по социальной адаптации в профессионально - трудовом обучении, можно более успешно решать задачи:

- подготовки обучающихся к обоснованному выбору профессии с учётом их индивидуальных особенностей;

- к участию обучающихся в производительном труде общества;

- коррекции психофизических недостатков детей с ограниченными возможностями здоровья;

- воспитания положительных качеств личности у детей, их культуры;

- физического и нравственного развития.

**Заключение**

Результаты теоретических и экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что проблема социальной адаптации детей с выраженными нарушениями интеллекта в нашем обществе на современном этапе времени очень актуальна. Социальная адаптация выступает первостепенным фактором, способствующим подготовке к самостоятельной жизни таких учащихся.

При формировании средств социальной адаптации у детей с нарушением интеллекта в работе были решены следующие задачи:

 1. Проведен теоретический анализ проблемы социальной адаптации умственно отсталых детей.

 2. Изучены средства, влияющие на формирование социальной адаптации школьников.

 3. Развитие всех психических функций и познавательной деятельности детей в процессе обучения и коррекция их недостатков.

 4. Трудовое обучение, проектная деятельность, как средство социальной адаптации.

 5. Социальная адаптация - как итог всей работы.

 После проведения коррекционной программы по формированию социальной адаптации возросли показатели развития личностных особенностей школьников.

 Используя такие средства формирования социальной адаптации, большая часть выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида относительно хорошо подготовлена к жизни в обществе (трудоустройство, обучение).

 Таким образом, социализация детей с ограниченными возможностями здоровья предполагает не только определенный уровень их трудовой адаптации, но и возможность ориентироваться в окружающей жизни, соблюдая определенные правила и нормы поведения.

 При любых организационных формах обучения для детей с ОВЗ должны быть созданы специализированные условия получения общего образования, трудовой подготовки, соответствующих возможностям и потребностям, направленным на успешную адаптацию в современном социуме.

 Работа, систематически проводимая в этом направлении, несомненно, принесет положительные результаты.

**Список литературы**

1. Агавелян О. К. Некоторые вопросы социально-трудовой адаптации выпускников вспомогательной школы.//Дефектология. - 1974. - № 1.
2. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности //Вопросы психологии. – 1989. – С.92 – 100.
3. Бондарь В. И., Еременко И. Г. О совершенствовании подготовки умственно отсталых детей к самостоятельному труду.//Дефектология. -1990. - № 3.
4. Васенков Г.В. Формы и методы профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых учащихся в новых экономических условиях // В сб. Инновации в Российском образовании (коррекционная педагогика). М.: 1999. – 80-95 с.
5. Власова Т.А., Певзнер М.С. о детях с отклонениями в развитии. М: Просвещение, 1973. 175 с.
6. Гаврилушкина О.П. Воспитание и обучение детей с умственной отсталостью во вспомогательных школах. М.: Педагогика, 1985. 275 с.
7. Гамаюнова А.Н. Особенности социальной адаптации детей-сирот с нарушением интеллекта: автореф. диссертации канд. пед. наук. М., 1997. 21 с.
8. Дементьева И.Ф. Социальная адаптация детей-сирот: современные проблемы и перспективы в условиях рынка // Социальные проблемы сиротства. М.: Департамент проблем семьи, женщин и детей, 1992. С. 3-48.
9. Выготский Л. С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка.//Дефектология. - 1976. - № 6.
10. Иванова Н.В., Кузнецова М.С. Адаптационный период в школе: смысл, значение, опыт. //Журнал практического психолога №2, 1997. – С.14 – 20.
11. Картушина Г. Б. Работа по профессиональной ориентации учащихся вспомогательной школы.//Трудовое обучение во вспомогательной школе. - Москва, 1988.
12. Ковалева Е. А. О подготовке учащихся вспомогательных школ к обучению в профессионально-технических училищах.//Дефектология. - 1991. - № 4.
13. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности //Вестник СПб гос. Унив. 1995.- Серия 6, Выпуск 3. С.72 – 86.
14. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. - Москва, 1986.
15. Сухарев А.В. Информационный подход к психической адаптации человека – педагогический и эстетический аспект. //Журнал прикладной психологии.1989, №5.
16. Социальная адаптация в дошкольных учреждениях. – М., Медицина, 1980. – С.132 – 140.
17. Хрипкова А.Г. Адаптация организма школьников к учебным и физиологическим нагрузкам. – М.: Педагогика, 1983. – 326с.
18. Шилова Т.А. Диагностика психологической дезадаптации детей и подростков. М.: Аврис ПРЕСС, 2004. С.3 – 14.