

УДК 376.36

## ПРОБЛЕМА ТРУДОВОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

### THE PROBLEMS OF SOCIAL AND PROFESSIONAL ADAPTATION OF THE GRADUATES WITH MILD MENTAL RETARDATION PRESENTED IN NATIVE AND FOREIGN LITERATURE SOURCES

Е.А. Черенёва, Ю.А. Птахина

E.A. Chereueva, J.A. Ptakhina

*Трудовая адаптация, выпускник с умственной отсталостью, трудоустройство выпускника с умственной отсталостью.*

Проведен теоретический анализ одной из актуальных проблем специального образования – социально-профессиональной адаптации выпускника школ для детей с нарушениями интеллектуальной деятельности. Изложены основные результаты теоретического анализа данной проблемы в отечественной и зарубежной литературе с XV века по настоящее время. Выделены основные проблемы и пути их решения на разных этапах развития системы социальных практик социально-профессиональной адаптации людей с нарушениями интеллектуального развития.

*Professional adaptation, graduate with mental retardation, employment of a child with mental retardation.*

Abstract. In the article the theoretical analysis one of the urgent problems of special education – socio-professional adaptation of graduates of schools for children with impaired intellectual activity. The main results of the theoretical analysis of this problem in domestic and foreign literature from the FIFTEENTH century to the present. The main problems and their solutions at different stages of development of system of social practices socio-professional integration of people with intellectual disabilities.

**Н**а сегодняшний день одной из актуальных проблем специальной педагогики и психологии является проблема трудовой адаптации выпускников с умственной отсталостью [1; 2; 22].

В трудах наших предшественников Ф. Платтера, Я. Коменского, Ф. Пинеля, Ж. Эскироля, Песталоцци (XV в.) мы находим элементы теории воспитания и обучения, относящиеся к трудовой адаптации детей с умственной отсталостью. Анализируя научные источники, наблюдаем, что с середины XIX в. объектом пристального внимания общества стали дети с проблемами в обучении, с легкими формами умственной отсталости. Прогрессивные врачи, педагоги и общественные деятели боролись за максимальное развитие умственно отсталых детей, чтобы приобщить их к общественно полезному труду, что было тесно связано с проблемой борьбы с преступностью и антисоциальными эксцессами. Данные проблемы остаются актуальными и на сегодняшний день [7; 9; 15].

В работах классиков Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.В. Запорожца мы находим, что в развитии трудовой деятельности важную роль играет речь, особой функцией которой является регуляция поведения, деятельности человека и в частности трудовой деятельности [3; 7; 9]. Также важной является идея Л.С. Выготского о единстве и взаимообусловленности развития интеллектуальных и эмоционально-волевых компонентов в деятельности человека. С.Л. Выготский писал: «Не примеривание, не приноравливание, не приспособление известных форм трудовой деятельности к возможностям ребенка на той или иной возрастной ступени, а понимание трудовой деятельности как известной органической части внутри системы развивающегося поведения ребенка, умение понять развитие трудовой деятельности в общем цикле развития ребенка» [3, с. 23].

В 1913 г. на Всероссийском съезде по народному образованию в одной из резолюций был определен ряд требований к усилению использования ручного труда как педагогического средства улучшения развития умственно отсталых детей. В.П. Кашенко (один из организаторов частной специальной школы в Москве в 1908 г.) указывал, что ручной труд должен занять доминирующее место среди остальных предметов – он является базисом всех наших воспитательных и образовательных воздействий на дефективного ребенка [7, с. 17].

И.М. Бгажнокова [1; 9; 10; 13] отмечает, что недостаточная динамичность восприятия и памяти влияет на ограниченность соотносительного анализа объектов, приводит к неполному и дробному анализу, вычленению в предмете значительно меньшего количества частей, чем нормально развивающиеся дети. Выделенные признаки чаще всего относятся к общим свойствам предметов и мало отражают их специфические особенности. Разумеется, такой анализ не может не сказаться на трудовой деятельности учащихся. Для того чтобы трудовые действия были успешно выполнены, воспринимаемые предметы должны быть подвергнуты детальному анализу, выявляющему те их особенности, знание которых необходимо для успешного осуществления выполняемых операций. Обобщения, проводящиеся на основе бессистемного поверхностного анализа со ссылкой на несущественные внешние признаки, группировка родовых и видовых понятий, обобщение по ситуационному признаку приводят к частым ошибкам, что характерно для умственно отсталых учащихся. Опосредованное словом понятийное обобщение не проходит через их жизненный опыт, оно сосуществует с предметно-конкретным ситуативным обобщением. В этом отличие ребенка с умственной отсталостью от нормально развивающихся детей, которые еще в дошкольном возрасте овладевают категориальными обобщениями. Обязательным компонентом трудовой деятельности человека являются контрольно-оценочные действия, среди которых значительное место занимает сравнение своего изделия с образцом, моделью, рисунком, чертежом. Это положение конкретизирует Б.И. Пинский [10; 13], отмечая, что без установления сходства и различия между деталями, заготовками, образцами, чертежами нельзя приступить к работе и выполнить ее на качественно высоком уровне. Кроме этого, Б.И. Пинский указывает на то, что «отрицательное влияние условий ожидания оценки может быть преодолено. Для этого требуется существенное изменение направленности деятельности. Изменение мотивации ведет к снятию отрицательного влияния оценочной ситуации и значительно повышает качество деятельности». Таким образом, характер и уровень мотивации оказывают большое влияние на трудовые действия учащихся с умственной недостаточностью. С.Л. Мирский в исследовании выявил «главную основу» сложных умственных операций, которые влияют на контрольно-оценочные действия: а) наличие у человека дифференцированного представления об объекте труда (изделии); б) умение производить глазомерные и инструментальные измерения и оперировать результатами; в) знание места и времени необходимости производства контрольных действий в общем процессе изготовления вещи. В данном исследовании обращается внимание на роль личностных мотивационных компонентов в трудовой деятельности ребенка, влияющих на качество его контрольно-оценочных действий. Яркой иллюстрацией этого положения является очень частая оценка детьми своего изделия как лучшего, более красивого, чем образец [19; 23]. Исследования Г.М. Дульнева, С.Л. Мирского показали, что контрольно-оценочные действия не развиваются у умственно отсталого ребенка спонтанно. Необходима специально организованная система коррекционно-развивающих упражнений, направленная на общее развитие операции сравнения у умственно отсталых учащихся, что опосредованно влияет на коррекцию их контрольно-оценочных действий в процессе труда [16; 17; 19; 23]. Нарушение целенаправленности мышления при решении задач является одним из основных факторов, определяющих особенности трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. Нельзя успешно трудиться, не планируя и не контролируя трудовые действия и не подчиняя их представляемой цели. Умственно отсталые дети относятся к получаемым результатам недостаточно критически, они не соотносят эти результаты с требованиями задачи и не обращают внимания на со-

держание и реальную значимость результатов, они не подвергаются должному сравнению и сопоставлению с имеющимся образцом изготавливаемых ими на уроках труда изделия. Под руководством Г.М. Дульнева его сотрудниками и учениками (В.Ю. Карвялисом, Е.А. Ковалёвой, Г.Н. Мерсияновой, С.Л. Мирским, Н.П. Павловой, В.Т. Хохриной) проделана большая работа по изучению трудовой деятельности умственно отсталых школьников [16; 17; 19; 23]. Показано, что для подготовки школьников к труду в условиях массового производства недостаточно формирования только двигательных трудовых навыков. Не менее важной задачей является развитие их общетрудовых умений (процессы ориентировки в задании, планирования, самоконтроля). С этих позиций развивалась новая ветвь профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ – сельскохозяйственный труд. На основе исследований о доступности умственно отсталым школьникам некоторых видов работ в овощеводстве, садоводстве и животноводстве разработаны программы по сельскохозяйственному труду. В исследованиях Г.М. Дульнева, И.Г. Еременко, С.Л. Мирского, В.Г. Петрова, Б.И. Пинского, Н.П. Павлова указывается на недостаточность развития у детей с умственной отсталостью умений планировать деятельность, что очень важно для трудовой деятельности [16; 23]. Г.М. Дульнев не формулирует условия социально-трудовой адаптации учеников с нарушением интеллекта, а вводит эту терминологию в обиход в дефектологии.

В специальной педагогике и психологии разных направлений довольно рано сформировалось положительное отношение к труду как к необходимому условию развития у умственно отсталых детей нравственных и эмоционально-волевых качеств личности. Однако как в отношении развития умственных способностей ребенка, так и в отношении развития личностных качеств длительное время господствовала идея саморазвития, якобы изначально заложенная в психике ребенка, в его личностных, в частности нравственных качествах. Между тем практика воспитания и обучения умственно отсталых детей показывает, что далеко не обязательно в условиях трудовой деятельности сами собой возникают у учащихся положительное отношение к труду и социальная мотивация труда. Необходима специальная целенаправленная система психокоррекционного воздействия на умственно отсталого ребенка, его личность, чтобы сформировать стойкий интерес к труду, трудовую дисциплину, уверенность в своих действиях, целеустремленность в труде [16; 17].

До 40-х гг. XX в. особенности трудовой деятельности учащихся вспомогательных школ при определении содержания, видов труда, трудового обучения учитывались недостаточно. Только в послевоенные годы содержание трудового обучения было приближено к возможностям учащихся. В этот период утвердился взгляд на трудовое обучение как на важнейшее средство коррекции психофизических недостатков [7; 16].

А.Н. Граборов, Г.Е. Сухарева, С.Д. Забрамная подчеркивают, что причина затруднений формирования социально значимых качеств объясняется особенностями нервной системы, к числу которых относят слабость замыкательных функций коры головного мозга [10; 16].

Ю.Т. Матасов акцентирует внимание на том, что «подробный анализ и описание недостатков в основных структурных компонентах мышления позволяют глубже понять слабые стороны развития умственно отсталых школьников, но одновременно более отчетливо видеть потенциальные возможности этого развития» [9; 10; 17].

Исследования А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина показали, что еще в школьном периоде развития у нормального ребенка начинают формироваться такие целенаправленные способы деятельности, как подчинение отдельных действий общей цели, умение руководствоваться определенным принципом или правилами при выполнении поставленной задачи, выполнять ее на основе предварительного анализа и соответственно контролировать и корригировать свои действия. С поступлением ребенка в школу целенаправленные способы действий начинают развиваться и совершенствоваться особенно сильно, так как учебная деятельность ставит его все более и более перед необходимостью действовать в соответствии с условиями и требованиями учебных задач [7; 10; 19].

Анализ материалов исследователей (О.К. Агавелян, И.М. Бгажнокова и А.Н. Гамаюнова, В.Ю. Карвялис, Н.П. Павлова) позволили сделать вывод о том, что большинство из них понимают социальную адаптацию умственно отсталых школьников как включение в трудовую, социальную и бытовую деятельность [1; 2; 23].

К 90-м гг. XX в. вспомогательная школа была обеспечена программами по пяти видам труда в городских условиях (столярному, слесарному, картонажно-переплетному, швейному, обувному) и специальными программами для школ с сельскохозяйственным профилем обучения или находящихся в сельской местности (сельскохозяйственный труд, столярно-плотничное и штукатурно-малярное дело) [10; 26]. Программы, разработанные С.Л. Мирским по обслуживающему труду и Е.А. Ковалевой по цветоводству и декоративному садоводству, перспективны как для школ сельской местности, так и для городских школ. Исходя из местных условий, в ряде школ обучение ведется тем видам труда, по которым учащиеся могут быть трудоустроены (трикотажное дело, вязальное дело, цветоводство, сетевязальное дело, кулинария, обработка рыбы). В методиках профессионально-трудового обучения промышленным видам труда и сельскохозяйственному труду теоретически обоснованы принципы коррекционной направленности трудового обучения в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида. Подготовлены специальные учебники по столярному делу (Б.А. Журавлев), слесарному (Н.П. Патракеев, И.З. Спиридонов), швейному (Г.Б. Картушина, Г.Г. Мозговая), сельскохозяйственному труду (Е.А. Ковалёва). В перспективе разработка учебников и по другим видам труда [10; 26].

В дальнейшем А.Р. Маллер, Г.В. Цикото (1988), Д.Н. Исаев (1982), Д.Н. Исаев (2000), Е.С. Иванов (1992), Л.М. Шипицына (2002) отметили, что положительная динамика умственной отсталости подростков в трудовой деятельности обусловлена рядом факторов: формой и степенью умственной отсталости, этиологией, возрастом умственно отсталого ребенка, качеством лечебно-коррекционных мероприятий, своевременностью, сомато-неврологическим состоянием, психологическим климатом, в котором находится ребенок. Л.М. Шипицына, Е.С. Иванов указывают на общие закономерности в механизмах деятельности мозга у умственно отсталых подростков: низкий уровень функциональных взаимодействий коры больших полушарий, особенно лобных зон, на фоне повышения влияний со стороны мезодиэнцефальных структур мозга [25; 26]. Авторы считают, что только в деятельности происходит формирование личности ребенка, поэтому необходимо в числе основных задач специальной (коррекционной) школы ставить целенаправленное формирование трудовой деятельности, не противопоставляя ее при этом развитию других видов деятельности. С изменением отношения к трудовому заданию происходят не только определенные сдвиги в эмоционально-волевой сфере учащихся, но и в способах деятельности. Важность общественно значимой цели для формирования ответственного отношения к трудовому заданию выступила очень отчетливо в исследовании Г.Н. Мерсияновой. В результате исследования было установлено, что задания, осознававшиеся учащимися как практически важные и общественно значимые, выполнялись на высоком уровне. Заинтересованность школьника в получении возможно лучших результатов побуждает его ответственно относиться к своим действиям, выполнять их продуманно и с учетом требований, предъявляемых к продукту труда. Включение трудовой деятельности в общественно значимую задачу содействует повышению уровня требований к качеству работы, вызывает у умственно отсталого школьника потребность в улучшении способов и приемов работы, а в связи с этим потребность в помощи, в специальных разъяснениях и указаниях со стороны учителя [4; 5; 7; 26].

Трудовую адаптацию ребенка с умственной отсталостью изучали наши современники: Ж.Ч. Цуциева, А.В. Закрепина (2003), О.И. Витвар (2001), Е.А. Корнейчук (2003), И.А. Яценко (2002), Е.А. Шкатова (2003), Е.В. Муравьева, М.А. Калугин, А.Г. Асафова, Л. Вижье, П.В. Горонина, А.И. Иваницкий, В.Ю. Карвялис. Авторы раскрывают различные аспекты трудовой подготовки учащихся с особыми потребностями, особенности обеспечения их эффективной адаптации к условиям жизни в социуме.

Что касается западноевропейских стран, то в Англии, например, лица с интеллектуальными нарушениями работают в «покровительственных мастерских», которые функционируют с финансовой поддержкой местных властей. Профиль мастерских разнообразен [15; 16]. В них изготавливаются различные игрушки, производятся упаковочные работы, сборка электроаппаратуры. В Швеции с помощью социальных работников они усваивают бытовые и трудовые навыки. В Германии вопросы трудовой адаптации лиц с интеллектуальными нарушениями регулирует закон о трудоустройстве и охране прав умственно отсталых. Инвалиды работают в лечебно-трудовых мастерских, находящихся под опекой и контролем обществ содействия интеллектуально неполноценным лицам. Существует система продолженного образования для взрослых с умственной отсталостью в Дании. Модельный характер долгое время имели «вечерние образовательные курсы» для умственно отсталых. В Копенгагене устраиваются годовые курсы для взрослых со всей страны. Опыт Швейцарии относится преимущественно к работе и проведению свободного времени в интернатах. Подчеркивается необходимость «постоянного» дальнейшего образования. В Цюрихе под руководством Э. Баумгарт создан «Образовательный клуб», целью которого является подготовка людей с умственной отсталостью к трудовой деятельности [15; 16].

В России на сегодняшний день не существует системы федерального постоянно проводимого мониторинга жизнеустройства выпускников с умственной отсталостью [20]. В ряде регионов проводятся отдельные мониторинги постинтернатного обустройства выпускников с умственной отсталостью. В субъектах Российской Федерации внедряются различные формы сопровождения выпускников в постинтернатный период. В Республике Марий Эл в течение 5 лет социальные педагоги осуществляют контроль над выпускниками. В Московской области законодательно введен постинтернатный патронаж, в Республике Карелия, Новгородской области, Ханты-Мансийском АО – Юрге, Ямало-Ненецком АО – социальный патронаж; в Республике Татарстан и Томской области выпускников патронируют в течение трех лет после выпуска. В Республике Коми работает общественная приемная при ГУ «Территориальные центры социальной помощи молодежи». В Оренбургской области внедрена программа постинтернатного сопровождения выпускников. В Саратовской области органами опеки и попечительства ведется мониторинг трудоустройства и жизнеустройства выпускников в течение трех лет. Во многих регионах распространены: наставничество, переписка, телефонные звонки, правовое и профориентационное консультирование, психологическая помощь, материальная помощь, оказание помощи в трудоустройстве, обучении, посещение педагогическими работниками выпускников, создание центров постинтернатной адаптации (в Амурской, Курганской областях). В Белгородской области к решению проблем выпускников привлечены промышленные предприятия. К тем, кого необходимо первично трудоустроить, относятся не только получившие образование в школе-интернате, но и в профессиональном училище. Трудоустройство выпускников с умственной отсталостью в России составляет особую проблему, так как выпускники с умственной отсталостью, сумевшие приобрести профессию и получившие квалификационные свидетельства, в некоторых случаях по 2–3 смежным профессиям (швея-вышивальщица-модистка головных уборов), не могут самостоятельно устроить свою жизнь [20].

Таким образом, вопрос трудовой адаптации выпускников с умственной отсталостью является важным не только для самого ребенка и его родителей, но и для всего общества. В настоящее время данный вопрос недостаточно проработан. В России система трудовой адаптации выпускника с умственной отсталостью легкой степени требует оптимизации и совершенствования.

### Библиографический список

1. Агавелян О.К. Некоторые вопросы социально-трудовой адаптации выпускников вспомогательных школ // Дефектология. 1974. № 1. С. 62–67.

2. Агавелян О.К. Социально-трудовая адаптация выпускников вспомогательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М.: Акад. пед. наук СССР, науч.-исслед. ин-т дефектологии, 1974.
3. Выготский Л.С. Умственно отсталый ребенок. М., 1956.
4. Дименштейн Р.П., Ларинова И.В. Интеграция особого ребенка в России: законодательство, практика и перспективы // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Вып. 3. 2000. С. 27–64.
5. Дименштейн Р.П., Заблоцкис Е.Ю., Кантор П.Ю. Реабилитация особого ребенка: как изменить настоящее и обеспечить достойное будущее. М.: Информационно-аналитический центр «СП-Консалтинг», 2009. 106 с.
6. Дименштейн Р.П., Заблоцкис Е.Ю., Кантор П.Ю., Ларинова И.В. Права особого ребенка в России: как изменить настоящее и обеспечить достойное будущее: руководство для родителей, социальных адвокатов, работников системы образования и сферы реабилитации. М.: Теревинф, 2010. 384 с.
7. Замский Х.С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитание и обучение с древних времен до середины XX века. Приложение: Дневник Е.Г. Грачевой. М.: Образование, 1995. 400 с.
8. Защирина О.В. Коммуникативный аспект социально-трудовой адаптации умственно отсталых подростков // Материалы науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения – 1999». СПб.: Изд-во С.-Петербург. гос. ун-та, 1999. С. 264–265.
9. Калугин М.А. Педагогические условия социальной адаптации умственно отсталых школьников средствами физической культуры: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ярославль, 1998. 237 с.
10. Кулагина Е.В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья // Социологические исследования. 2009. № 2. С. 107–116.
11. Конвенция ООН о правах инвалидов (принята генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года).
12. Конвенция о правах инвалидов: равные среди равных // Представительство ООН в РФ, информационный центр ООН в Москве, региональная общественная организация инвалидов «Перспектива». М.: Алекс, 2008.
13. Лубовский В.И., Певзнер М.С., Замский Х.С. Динамика развития детей-олигофренов. М.: АПН РСФСР, 1963; Академия, 2008. 368 с.
14. Макаренко А.С. О воспитании. М.: Изд-во политической литературы, 1990. С. 416.
15. Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. М., 2003.
16. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. М., 1996.
17. Малофеев Н.Н. Становление и развитие государственной системы специального образования в России. М., 1996.
18. Певзнер М.С. Дети-олигофрены. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. 486 с.
19. Ромашова Т.А. Трудовая и социальная адаптация учащихся школы-интерната: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Томск, 2005. 239 с.
20. Семья Г.В., Владимирова Н.В., Зайцева Н.Г. Социально-профессиональная адаптация выпускников интернатных учреждений при первичном трудоустройстве: методические рекомендации для специальных центров, предоставляющих первичные рабочие места выпускникам учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. М., 2006. 103 с.
21. Фролов А.А. А.С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ). Н. Новгород, 2006.
22. Хакимова Н.Р. Психологические условия профессионального самоопределения личности. Кемерово: КемГУ, 2010. 128 с.
23. Цуциева Ж.Ч. Психологические особенности социально-трудовой адаптации умственно отсталых подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. Санкт-Петербург, 2003. 136 с.
24. Черникова Е.Г. Факторы социально-профессиональной адаптации молодых учителей // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 10. С. 171–179.
25. Черенёва Е.А. Механизмы ригидного поведения детей с нарушениями интеллектуального развития // Сибирский вестник специального образования. 2013. № 1 (19). С. 144–162. URL: <http://sibsedu.kspu.ru>
26. Черенёва Е.А. Неосознаваемые мотивы и смысловые установки личности у детей с нарушенным интеллектом // Сибирский вестник специального образования. 2012. № 3. URL: <http://sibsedu.kspu.ru>
27. Черенёва Е.А. Саморегуляция учебной и внеучебной деятельности у учащихся 5–6 классов специальных (коррекционных) школ VIII вида: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2003.
28. Шипицына Л.М., Иванов Е.С., Асикритов В.Н. Социально-трудовая реабилитация и адаптация детей с глубоким нарушением интеллекта. СПб., 1996.

29. Щербакова А.М. Проблемы трудового обучения и профессиональной подготовки учащихся вспомогательной школы // Дефектология. 1996. № 4. С. 24–27.
30. Baacke D. Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung./ Kruger H. H. Handbuch der Jugendforschung. Leske Budrich. Leverkusen, 1988.
31. Beime Smith M., Patton Y. R. Yttenbash R. / Mental Retardation. New-York: Macmillan College Publishing Company, 1994.
32. Bronfenbrenner V. Toward an experimental ecology of human development // American Psychologist. 1977. 32. P. 513–531.
33. Bretherton Y. Attachment theory: Retrospect and prospect /Yn Y.Bretherton&E.Waters (Eds) Growing points of attachment theory and research Monography of the Society for Research in Child Development. 1985. V. 50(1-2, Serial). № 209. P. 54–68.