

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ А.К. Лукина
« ___ » _____ 2017

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВАЯ АДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С
МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ТЕХНИКУМА

Научный руководитель	_____	<u>А.К. Лукина</u>
	подпись, дата должность, ученая степень	инициалы, фамилия
Выпускник	_____	<u>Л.Н. Бобылева</u>
	подпись, дата	инициалы, фамилия
Рецензент	_____	<u>Л.В. Иванова</u>
	подпись, дата должность, ученая степень	инициалы, фамилия

Красноярск 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Подходы и технологии организации работы с обучающимися с ментальными нарушениями в ходе получения профессионального образования	16
1.1 Особенности обучающихся с ментальными нарушениями.....	16
1.2 Условия социально-трудовой адаптации подростков с ментальными нарушениями	24
1.3 Организация учебно-образовательного процесса обучающихся с ментальными нарушениями	41
2 Условия социально-трудовой адаптации подростков с ментальными нарушениями в учреждении СПО	58
2.1 Красноярский техникум промышленного сервиса как площадка работы с обучающимися с ментальными нарушениями.....	58
2.2 Особенности работы с обучающимися, имеющими ментальные нарушения, на базе Красноярского техникума промышленного сервиса	65
2.3 Ход и результаты мониторинга эффективности модели социально трудовой адаптации в Красноярском краевом техникуме промышленного сервиса.....	82
Заключение	92
Список используемых источников.....	97
Приложение А Тест «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера) ..	104
Приложение Б Тест А. Ассингера (Оценка агрессивности в отношениях).....	108
Приложение В Карта психолого-педагогической оценки поведения обучающегося.....	112
Приложение Г Методика изучения удовлетворенности родителей работой образовательного учреждения.	114
Приложение Д Основная программа профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья	116
Приложение Е Программа итоговой аттестации выпускников	128
Приложение Ж Программа воспитательной работы	136

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Актуальность исследования обусловлена повышенным вниманием, уделяемым органами государственной власти социальной адаптации и повышению стартовых возможностей у незащищенных слоёв населения, в том числе, у подростков и молодёжи с ОВЗ ментального характера. Вице-премьер по социальным вопросам правительства Российской Федерации, О.Ю. Голодец в конце 2016 года дала поручение органам управления образованием организовать работу по обеспечению детей, подростков, молодёжи с различными видами ОВЗ качественным образованием как возможностью личностного развития и социализации. Это особенно важно в силу того, что традиционно образовательные возможности и соответствующие им образовательные услуги для обучающихся с ОВЗ, особенно ментального характера, трактуются предельно узко: этим обучающимся дают профессии, не предполагающие значительных умственных усилий и сложных мыслительных операций, хотя и обуславливающих либо в целом низкий социальный статус, либо крайне ограниченные возможности профессионально-деятельностного роста. Одновременно, это профессии, работа в рамках которых, не требует значительных социальных компетентностей, выполняется преимущественно единолично. Работа же по введению обучающихся с ОВЗ ментального характера в нормы современных трудовых отношений, которые относительно трудящихся «с отклонениями» зачастую нарушаются, ведётся формально, в «просветительском» режиме, в отрыве от основной учебной и пробно-трудовой деятельности обучающихся в процессе обучения.

Методологическая основа для разработки проблем профессионального обучения лиц с ОВЗ была заложена в 40-80-е гг. XX в. в исследованиях Г.М. Дульнева, В.П. Ермакова, С.Л. Мирского, Е.П. Хохлиной, И.В. Цукерман и др. В этот период получение профессионального образования рассматривалось как усвоение обучающимися определенного объема технико-технологических знаний, приемов труда, навыков, общетрудовых и общетехнических умений, а

возможность успешного включения данной группы лиц в общественный квалифицированный труд напрямую определялась достижением следующих учебных целей:

- получения профессионального образования;
- развития личности обучающегося в целом, и в частности качеств, профессионально значимых (формирование трудолюбия и трудовой активности, дисциплинированности, аккуратности и способности работать в коллективе).

В 70-80-е гг. XX в. в стране широкое распространение получило трудовое обучение разных категорий обучающихся непосредственно в общеобразовательных специальных (коррекционных) школах с получением выпускниками рабочей профессии невысокой квалификации, но достаточной для того, чтобы выполнять определенную работу на предприятии. Кроме того, в училищах системы начального профессионального образования были созданы группы по обучению лиц данной категории профессии и курирующих вопросы их рационального трудоустройства на базовые предприятия (методики для подобного обучения и трудоустройства разрабатывал, в частности, Б.В. Белявский).

Однако с 1992 г. трудоустройство выпускников стало затруднительным, так как в этот период стали предъявляться повышенные требования к трудовой активности и профессионализму работников производственного и обслуживающего труда, что наблюдается и сегодня.

Если до начала 1990 гг. система разделения труда на предприятиях предполагала наличие достаточного количества позиций для работников невысокой квалификации, а принятая культура отношений предполагала оценивание их не столько по роли в производстве, сколько по соблюдению общепринятых правил и норм, то с переходом отечественной экономики на рыночные рельсы, доля рабочих мест низкой квалификации сократилась (и продолжает сокращаться за счёт растущей автоматизации простейших трудовых функций), норма их оплаты резко уменьшилась, в связи с переходом

на принцип оплаты труда в зависимости от конкретного вклада в получение прибыли, а отношения в коллективе перестроились и стали носить конкурентный характер. Особенно важным в новых условиях стало такое качество, как способность в короткие сроки адаптироваться к изменяющимся условиям труда, способность к самообразованию и саморазвитию. Это делает еще более затруднительным трудоустройство и самостоятельную трудовую деятельность лиц с ОВЗ. Следовательно, если до 1990 года задачи обучения и воспитания детей с ОВЗ фактически ставились так же, как и задачи обучения и воспитания «обычных» детей, и различия состояли только в степени сложности тех квалификаций, которые им предстояло получить и в конкретных методах донесения информации и установок (содержание же трудового воспитания было идентичным для всех), то потом, и вплоть до нашего времени объективные образовательные и воспитательные задачи относительно детей с ОВЗ стали носить отчетливо развивающий характер: помочь им хотя бы отчасти преодолеть свои особенности развития и овладеть максимально экономически значимой специальностью; суметь позиционировать свою значимость для коллектива и занять в нём достойное место.

Высокая значимость тематики исследования и связанного с ней круга проблематик для обеспечения успешного функционирования и перспективного развития системы российского образования, подтверждается тем, что соответствующие вопросы нашли своё отражение в следующих нормативных документах федерального уровня: Федеральный Закон «Об образовании в РФ», 273-ФЗ¹; письмо Минобрнауки России от 22.04.2015 №06-443², и др. Не менее важным подтверждением актуальности основных

¹ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года, Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 07.06.2013 N 120-ФЗ, от 02.07.2013 N 170-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ, от 25.11.2013 N 317-ФЗ, от 03.02.2014 N 11-ФЗ, от 03.02.2014 N 15-ФЗ, от 05.05.2014 N 84-ФЗ, от 27.05.2014 N 135-ФЗ, от 04.06.2014 N 148-ФЗ, с изм., внесенными Федеральным законом от 04.06.2014 N 145-ФЗ)

²Письмо>Минобрнауки России от 22.04.2015 N 06-443 "О направлении Методических рекомендаций" (вместе с "Методическими рекомендациями по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования", утв. Минобрнауки России 20.04.2015 N 06-830вн)

вопросов исследования, является тот факт, что в настоящее время ведётся специально организованная разработка особых Федеральных государственных образовательных стандартов работы с учениками с особыми возможностями здоровья, для общей школы.

Большое внимание уделяется и в периодических изданиях, таких как научно-методические журналы «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития», «Дефектология», «Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы», «Коррекционно-развивающее образование» и др.

Проблема исследования. В научно-теоретических и прикладных исследованиях начала XXI в. образование лиц с ОВЗ в широком смысле обозначается как условие для реализации неотъемлемого для всех социальных групп права на достойную жизнь и охватывает разнообразные виды образовательной деятельности на протяжении всего жизненного пути. В узком смысле, образование этой категории лиц рассматривается как часть системы образования, направленного на всестороннее развитие личности с учетом характера ограничений жизнедеятельности, удовлетворение широких культурно - образовательных потребностей, повышение функциональной грамотности, профессиональной компетентности, развитие способности к адаптации, а также как часть реабилитационного процесса и процесса социальной защиты, связанной с реализацией права на образование.

Обзор научной литературы по теме диссертационного исследования приводит к следующим выводам:

– Достаточно полно исследованы социальные и социально-психологические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья, особенности их обучения в общеобразовательной школе, в дошкольных образовательных организациях. Широко освещаются также вопросы социальной работы с данной категорией детей и их семьями, их социальной защиты.

– Иной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, её эффективности, особенностям адаптационного поведения.

– Достаточно полно освещены условия успешной организации освоения детьми с ОВЗ доступных (посильных) для них разделов общеобразовательных и специализированных профессиональных учебных дисциплин; одновременно, в целом обойдён вниманием вопрос о возможности особых педагогических условий, позволяющим детям с ОВЗ освоить ту или иную систему предметных и практических знаний в объёме, сопоставимом с объёмом, доступным для «обыкновенного» обучающегося.

– Мало освещены вопросы, связанные со специальной методической и организационно-управленческой организацией трудовой адаптации подростков и молодых людей с ОВЗ: в большинстве работ, проблема и задачи специальной организации трудовой адаптации для данной категории обучающихся сводится к освоению ими минимальным объёмом трудовых операций и приёмов, а также к минимально необходимому объёму навыков трудового взаимодействия; вопрос о формировании моделей поведения и деятельности, соответствующих нормативным и социальным требованиям, у людей с ограниченными возможностями, как правило, вообще не ставится.

– Практически никак не разработан и не освещён вопрос о возможности компенсации дефицитов развития у обучающихся с ОВЗ за счёт специально организованного образовательного и деятельностного процесса — как в процессе обучения, так и в процессе учебной и производственной практики: предполагается, что специальная организация обучения и практики для обучающихся с ОВЗ должны сводиться к адаптации условий и программ обучения и практики к «недостаточным» способностям обучающихся, и игнорируется базовое представление культурно-исторического подхода в психологии и в образовании, что условия и способ организации учебно-образовательного процесса может «вести» за собой психическое развитие, в том числе, решать задачи компенсации дефицитов этого развития, формировать способность к решению задач, ранее считавшихся «непосильными» для лиц с данным уровнем развитием.

– Слабо разработан вопрос о специальной организации внеучебной деятельности для обучающихся с ОВЗ: описываются формы, удовлетворяющие их актуальные культурные потребности и позволяющие решить задачи социализации, сообразные наличному уровню психического и эмоционально-волевого развития, но никак не обсуждается роль внеучебной деятельности в компенсации дефицитов развития и формировании полноценных установок, паттернов, способов поведения.

– Практически никак не разработан вопрос о целостном образовательном пространстве и реализуемом в нём укладе жизнедеятельности, как о факторе и, тем более, как об инструменте развития обучающихся с ОВЗ и способе обеспечить освоение ими необходимых знаний, способностей, компетентностей, соответствующих квалификационным требованиям. Предполагается, что каждая из базовых компонент учебно-образовательного процесса выполняет свою частную функцию в процессе формирования необходимых знаний, представлений, способностей, способов деятельности, в том числе, связанных с компенсацией объективных дефицитов психофизического развития, и не выдвигается предположения о том, что значимую роль для социально-трудовой адаптации обучающихся может сыграть именно сочетание, одновременное согласованное действие трёх основных компонент учебно-образовательного процесса — непосредственно учебной деятельности, внеучебной деятельности, учебной и производственной практики (по крайней мере, нами не было обнаружено подобных исследований).

Напрашивается вывод, что наблюдается противоречие между общественной потребностью в повышении эффективности социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья с одной стороны, и, с другой стороны, в том что ранее принятая «посильная» подготовка подростков с ментальными нарушениями к тому уровню трудовой деятельности и коммуникации в коллективе, который соответствовал их особенностям, уже не позволяет людям с ментальными нарушениями

сохранять достаточный социальный статус, а лишь закрепляет их дефициты через ориентацию на низкоквалифицированную деятельность. Технологии обучения и воспитания обучающихся с ментальными нарушениями должны приобрести развивающий характер, формировать, исходя из всех особенностей данных обучающихся, такие компетенции, какие не сформировались бы у них «естественным путём», за счёт житейского опыта или «посильного обучения». Фактически же, имеются либо технологии развития людей с ментальными нарушениями, не привязанные к профессиональной подготовке и организации трудовой деятельности, либо технологии развивающей подготовки учеников без дефицитов в развитии (и то преимущественно для задач основного общего образования). А чисто управленческое решение проблемы (например, предоставление «посильной» работы) приводит к изоляции людей с ментальными нарушениями от остального общества, сокращение межличностных контактов, и т.д. Следовательно, стоит задача разработки технологий развивающей профессиональной подготовки и воспитания для людей с ментальными нарушениями.

Объект исследования:

– процесс социально-трудовой адаптации обучающихся среднего профессионального образования с ОВЗ — с нарушениями ментального характера.

Предмет исследования:

– условия учебно-образовательного процесса в учреждении среднего профессионального образования, предполагающие согласование и координацию воздействия на обучающегося трёх основных компонент этого процесса (непосредственно учебного, внеучебного, учебно-практического), и за счёт этого обеспечивающие компенсацию дефицитов, обусловленных ограниченными возможностями здоровья и успешным формированием базовых социально-трудовых установок и навыков.

Гипотеза исследования.

Социально-трудовая адаптация подростков с ментальными нарушениями будет успешной, если выстроить систему обеспечивающих её мер одновременно в рамках учебной, внеучебной деятельности, производственной практики. При этом, нужно:

- чтобы эти меры сочетались и дополняли друг друга;
- чтобы эти меры были связаны с вовлечением подростков в различные виды деятельности;
- чтобы формы деятельности максимально воссоздавали реальные производственные и социальные отношения.

Цель исследования:

- теоретически обосновать и практически апробировать условия, способствующие эффективной социальной адаптации лиц с ментальными нарушениями в учебной группе и трудовом коллективе, в ходе учебной практики

Задачи исследования:

- выявить специфические психолого-педагогические характеристики подростков с ментальными нарушениями, затрудняющие их социальную адаптацию;
- определить параметры социально-трудовой адаптации лиц с ментальными нарушениями на основе диагностики;
- описать существующие условия социально—трудовой адаптации подростков с ментальными нарушениями, определить задачи их совершенствования;
- определить и описать такую форму организации учебной практики, которая бы способствовала социально-трудовой адаптации подростков с ментальными нарушениями;
- разработать и практически апробировать модель социально-трудовой адаптации подростков с ментальными нарушениями при освоении профессии и прохождении учебной практики.

Методологические и теоретические основания

– Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.Б. Воровцова). Деятельность - основа, средство и условие развития личности, это целесообразное преобразование модели окружающей действительности. Задачи воспитателя: выбор и организация деятельности ребёнка с позиции субъекта познания труда и общения. Это предполагает: осознание, целеполагание, планирование деятельности, её организация, оценка результатов и самоанализ (рефлексию).

– Компетентностный подход (О.Е.Лебедев, Г.Н. Сериков, А.С. Хуторской) в образовании устанавливает новый тип образовательных результатов, не сводимый к комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности. Эти образовательные результаты, называемые компетентностями, рассматриваются как способности решать сложные реальные задачи - профессиональной и социальной деятельности, мировоззренческие, коммуникативные, личностные.

– Культурно-историческая концепция (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, и др.), прежде всего, её положения, обосновывающие возможность развития (в том числе, коррекции его дефицитов у лиц с ментальными отклонениями) за счёт помещения человека в специальным образом организованное знаково-символическое пространство и деятельностную ситуацию, за счёт специально выстроенного содержания и формата учебной или воспитательной работы.

Методики

Теоретические методики:

– анализ психолого-педагогической литературы, как специально посвящённой коррекционной работе с подростками и юношами, имеющими ментальные отклонения, так и в целом посвящённой принципам и приёмам организации личностного развития подростков за счёт особой организации их учебной деятельности, коммуникативного пространства и ситуаций, целенаправленных воспитательных воздействий;

- перенос общих принципов развивающего обучения и развивающих воспитательных методик на решение задач коррекции ментальных ограничений подростков и старшеклассников, обучающихся в учреждениях СПО (среднее профессиональное образование);

- анализ документальных материалов, описывающих ситуацию социальной адаптации людей с нарушениями ментальной сферы в трудовом коллективе.

Педагогический эксперимент, направленный на определение тех конкретных педагогических условий, которые обеспечивают и обуславливают успешную социализацию обучающихся с ментальными нарушениями, в режиме целенаправленного создания этих педагогических условий для основной экспериментальной группы, мониторинга входных и выходных характеристик её участников, связанных с социально-трудовой адаптацией, сопоставления этих данных.

Эмпирические методы мониторинга:

- включённое педагогическое наблюдение;
- анализ накопленного педагогического опыта специалистов Красноярского техникума промышленного сервиса;
- беседы с обучающимися с ментальными нарушениями;
- опросы обучающихся с ментальными нарушениями и педагогов, специализирующихся на работе с ними (преимущественно в форме анкетирования);
- метод групповой дифференциации, позволяющий анализировать внутриколлективные отношения, выделять лидеров и изгоев.

Новизна исследования

Традиционно, проблемы адаптации обучающихся с ОВЗ к трудовому процессу и к отношениям в трудовом коллективе решались за счёт снижения требований, создания особой ситуации, особого отношения к таким обучающимся. В данной работе предпринята попытка рассмотреть педагогические условия, при которых обучающиеся с ментальными

нарушениями смогут преодолеть хотя бы некоторые из своих ограничений и оказаться способными к выстраиванию полноценных отношений в трудовом коллективе. Это требует, с одной стороны, переноса положений развивающего обучения на сферу профессионального образования и на ситуацию трудовой социализации подростков и юношей с ментальными нарушениями; с другой стороны, выявление и анализ прецедентов воспитательных действий и приёмов, применимых к решению данной задачи и имеющих развивающий характер, обеспечивающих преодоление обучающимися своих дефицитов.

Практическая значимость исследования

Диссертационное исследование позволит выстроить образовательный процесс в учреждениях среднего профессионального образования для обучающихся с ОВЗ, так, чтобы он носил развивающий характер и позволил компенсировать дефициты, связанные с ограниченными возможностями здоровья, прежде всего, за счёт следующих факторов:

- выстраивание процесса деятельности в рамках каждого из направлений учебно-образовательного процесса, как формирующего, усиливающего задатки, побуждающего развить качества, связанные с преодолением дефицитов;

- комплексирование основных компонент учебно-образовательного процесса, обеспечивающее эффект их системного, совокупного формирующего воздействия на обучающегося;

- организация для обучающихся с ментальными нарушениями специальных пространств для их собственной пробной деятельности и социальных коммуникаций, обеспечивающих формирование паттернов и моделей поведения и деятельности, соответствующих общим требованиям к социально-трудовой адаптации.

База исследования

Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Красноярский техникум промышленного сервиса».

Выборка: группа обучающихся из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья VIII вида по профессии 18466 «Слесарь».

Положения, выносимые на защиту

1. Для успешной адаптации обучающихся с ментальными нарушениями, необходима согласованная работа в трёх «плоскостях»: учебной деятельности, внеучебной деятельности, учебной и производственной практики, так, чтобы конкретные направления и формы работы в каждой из «плоскостей» усиливали направления и формы работы в других плоскостях.

2. Необходимо максимальное воссоздание в образовательном процессе реальных социальных и трудовых процессов, но: а) поэтапное; б) дифференцированное в соответствии с уровнем обучающихся; в) предполагающее возможность «исправить ошибки» и «попробовать заново»; г) предполагающее постоянное психолого-педагогическое сопровождение.

3. Необходимо создавать во всех «плоскостях» образовательного процесса ситуации успеха и эмоционального комфорта, при этом, обусловленные соблюдением заданных норм, принятием самостоятельных решений, качеством результатов, способностью договориться и выстроить позитивные отношения с другими людьми.

Собственные публикации автора

– Бобылева Л.Н., «Использование элементов технологии модулей трудовых навыков для профессионального обучения лиц с ментальными нарушениями», Международная научно-практическая конференция «Молодежь и наука: Проспект свободный-2016», публикация в сборнике статей;

– Бобылева Л.Н., «Социальная адаптация обучающихся с ментальными нарушениями в условиях техникума»; II этап XIV Международной научно-практической конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития»;

– Бобылева Л.Н., Степанова Н.И., «Особенности профессионального самоопределения подростков с ментальными нарушениями», Международный интеллектуальный конкурс «Discovery Science: University - 2016»;

– Бобылева Л.Н, "Формирование социально-трудовой адаптации лиц с ментальными нарушениями в учреждении СПО" , "Наука: теория и практика: международная on-line конференция".

1 Подходы и технологии организации работы с обучающимися с ментальными нарушениями в ходе получения профессионального образования

1.1 Особенности обучающихся с ментальными нарушениями

Люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — это общий термин, определяющий лиц, для которых характерно наличие каких-либо ограничений в психическом и (или) физическом здоровье или развитии и нуждающихся в создании специальных условий обучения. В эту категорию входят лица с нарушением речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития. От 35 до 45% несовершеннолетних граждан с ограниченными возможностями здоровья имеют формально признанную категорию инвалидности. По отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья правомерно и использование термина «дети с особыми образовательными потребностями», так как ограничение возможностей участия человека с проблемами в психофизическом развитии в образовательном процессе вызывает у него особые потребности в специализированной помощи, позволяющей преодолевать эти ограничения.

Само понятие «ментальные нарушения» в рамках категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на сегодняшний день весьма слабо определено. Достаточно сказать, что в нормативных документах, регулирующих возможности учебно-воспитательной и трудовой деятельности лиц с ОВЗ, данная категория не обозначена, в отличие, например, от смежных категорий — лиц с задержкой умственного развития или с умственной отсталостью.

Исследователи подчеркивают, что особенности социализации проявляются у лиц с ОВЗ на физиологическом, психологическом, социально-психологическом, социальном уровнях. При этом нарушение на физиологическом уровне является, как правило, первичным, а нарушения на

психологическом, социально-психологическом и социальном уровнях имеют вторичный характер и при определенных условиях являются обратимыми. Составляя особую социальную группу, лица с ментальными нарушениями могут испытывать значительные трудности в организации своей учебной, коммуникативной деятельности и/или поведения в силу имеющихся особенностей интеллектуального, сенсорного, двигательного развития, соматического состояния.

Рассмотрим основные характеристики обучающихся с ментальными нарушениями, с точки зрения ограничений здоровья и способностей к учебно-образовательной деятельности, свойственных именно для них.

Ментальные нарушения представляют собой совокупность тяжелых нарушений психического развития человека, делающих дефицитной, прежде всего, способность к социальному взаимодействию и поведению. У таких людей отмечается стойкое, необратимое нарушение интеллектуального развития, возникающее на ранних этапах онтогенеза ввиду органической недостаточности центральной нервной системы. Подростки с ментальными нарушениями, у которых имеется диффузное органическое поражение коры головного мозга, проявляющееся в недоразвитии всей познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы, составляют самую многочисленную группу несовершеннолетних лиц с отклонениями в развитии (более 2% от общего количества несовершеннолетних граждан).

Подростки с ментальными нарушениями имеют ряд специфических особенностей, которые проявляются следующим образом:

- отставание в сроках и темпе развития;
- инертность, пассивность, отмечаемые во всех сферах жизнедеятельности подростка;
- существенное недоразвитие моторных и речевых функций;
- несформированность когнитивной деятельности — трудности в работе со структурами знания и информации, ограниченная способность

самостоятельно структурировать получаемые данные и, в силу этого, ограниченная память;

- примитивность интересов, потребностей, мотивов;
- низкий уровень познавательного интереса;
- нарушении эмоционально-волевой сферы, в частности, затруднения в удержании мотива поведения, продолжении запланированной последовательности действий, и т.п. [20, 47].

Степень проявления этих нарушений варьируется от легких до глубоких форм.

До последнего времени, основным вопросом изучения в плане особенностей жизнедеятельности, мышления, поведения подростков с ментальными нарушениями, являлось специфически агрессивное поведение обучающихся данной категории. Внимание к этому конкретному аспекту, безусловно, объяснимо высокой степенью потенциальной социальной опасности, происходящей от подобного поведения. Был проведен ряд исследований по изучению, диагностике и предупреждению агрессивного поведения детей подросткового возраста (Э.Я. Альбрехт, Г.Г. Запрягаева, Д.Н. Исаева, К.С. Лебединской, В.А. Малинаускене, М.С. Певзнер и др.). Незрелость основных нервно-психических процессов, неустойчивость психики делают обучающегося с ментальными нарушениями уязвимым для действия многих отрицательных факторов, нарушающих формирование поведенческих актов. Зачастую, эти обучающиеся сталкиваются с трудностями во взаимоотношениях с окружающими людьми, в частности, с педагогами и с нормально развивающимися сверстниками, которые в большинстве случаев не знают психических особенностей детей, в результате чего возникают конфликты. Такие подростки начинают проявлять агрессию в своем поведении, которая выступает как неадекватная защитная реакция на возникающие трудности, не пропорциональная этим трудностям и соответствующим им внешним воздействиям. Поведение одних обучающихся с ментальными характеризуется чрезмерно легкими и поверхностными

переживаниями действительно значимых, влияющих на них событий, связано с частыми сменами настроения. Поведение других отличается слишком сильными переживаниями по каждому малозначительному поводу. Подростки с ментальными нарушениями воспринимают только тех людей, которые им приятны, предпочитают деятельность, которая приносит удовольствие [10, 25, 30, 36].

Конкретные формы проявления агрессивности у старших подростков с ментальными нарушениями, как правило, сводятся к следующему [6, 12, 37]:

- компенсаторно-защитная реакция и реакция протеста на трудности во взаимоотношениях;
- различные извращения влечения (сексуального, инстинкта самосохранения);
- несдержанность и чрезмерная активность при психомоторном и аффективном возбуждении;
- поведение и реакция подражательного характера, становящиеся стереотипом поведения;
- проявление групповой солидарности;
- становление самоутверждения.

Психокоррекция и предупреждение агрессивного поведения подростков с ментальными нарушениями не только социально значима, но и психологически необходима. Ведущая роль в предупреждении и коррекции агрессивности детей старшего подросткового возраста принадлежит семье, родителям. Однако велико значение педагогов и психологов образовательного учреждения. Большое значение в процессе подобной коррекции играют навыки совместной работы с людьми (более чем 2-мя), демонстрирующими и реализующими нормативную, целостную, «здоровую» модель поведения и решения задач. Следовательно, подобная работа должна специально организовываться в рамках деятельности учреждения среднего профессионального образования, как в процессе внеурочной деятельности, так и в основном образовательном процессе [1, 12, 37].

Однако, на наш взгляд, повышенная агрессивность обучающихся с ментальными нарушениями, с точки зрения их социально-трудовой адаптации является лишь одним, хоть и достаточно частным, компонентом общих затруднений. В самом деле, агрессия, во-первых, всё же не является всеобщей характеристикой обучающихся данной категории (среди них встречается достаточно много представителей другого типа — тех, кто, напротив, проявляет повышенную доверчивость, привязчивость, пассивность в проявлении эмоций и реализации собственных побуждений и интересов), во-вторых, может быть обращена в ходе учебно-образовательного и трудового процесса в конструктивное русло. Напротив, иные характеристики, отчасти охарактеризованные выше, существенно сужают горизонт профессиональных возможностей для данных подростков и старшеклассников, а зачастую и напрямую препятствуют получению ими, какой бы то ни было профессиональной квалификации.

Для раскрытия и иллюстрирования данного тезиса, обратимся к нашим собственным наблюдениям за обучающимися с ментальными нарушениями обучающихся по различным специальностям Красноярского техникума промышленного сервиса:

- отчётливо выраженные коммуникативные затруднения у значительной части обучающихся с нарушениями данного типа (склонность замыкаться в себе, неспособность найти вербальный или базовый эмпатический контакт);

- затруднения в восприятии и структурировании получаемой информации, по крайней мере, вербальной, а следовательно, в её запоминании и, тем более, использовании: приходится часто повторять одни и те же единицы информации, при том, что всё равно уже через некоторый промежуток времени значительная часть обучающихся уже не может воспроизвести данную информацию;

- ограниченная способность использования теоретических представлений как способов и инструментов решения практических задач

(например, сантиметр на школьной линейке и сантиметр штангенциркуле не всегда является для них одной и той же величиной и, тем более, одним и тем же инструментом измерения);

- особые затруднения в освоении абстрактных понятий и в оперировании ими;

- усвоение материала может эффективно происходить лишь в «дробном» режиме, малыми порциями, после каждой из которых, необходимо несколько циклов закрепления.

Эти затруднения при прохождении учебной и учебно-производственной практики отчасти превращаются в следующие, а отчасти дополняются ими:

затруднения в удержании и точном выполнении требований конкретного производственного задания и, тем более, общего регламента производственной деятельности;

- затруднения в удержании общего плана производственной деятельности, в том числе, сложности с выполнением именно таких трудовых операций и созданием именно таких промежуточных продуктов, которые далее смогут использовать в своей деятельности другие участники производственного процесса;

- слабое удержание производственной дисциплины;

- неспособность понимать содержание условий трудового соглашения и выделять в них ключевые, наиболее значимые моменты, в том числе, в ущерб себе самим;

- неспособность воспринимать принципиальные требования производственной среды в плане предметов и способов деятельности, способов самоорганизации (способность лишь реагировать на частные воздействия, зачастую, как на нечто болезненное) и одновременно неспособность организовать свои собственные действия в единой логике, соответствующей внешним требованиям, преобразующей эти требования или сочетающей в себе то и другое направление действий.

Принципиальным, в контексте представленной магистерской диссертации, является вопрос: могут ли ментальные нарушения быть предметом исправления, за счёт специально организованной психолого-педагогической деятельности, или они являются следствием органических нарушений, не поддающихся исправлению за счёт педагогического или средового воздействия.

Единого ответа на данный вопрос в научной психологической и психиатрической литературе не было найдено, поскольку, как было сказано выше, само понятие «ментальные нарушения» недостаточно точно определено. Можно выделить два базовых подхода к ответу на данный вопрос:

1. Ментальные нарушения являются, прежде всего, следствием недостаточного или неправильного содействия развитию ребёнка с раннего возраста, в том числе, ряда психологических травм, нанесённых в разных возрастах. Данные нарушения могут быть исправлены за счёт последовательного включения обучающегося в деятельность, требующую сначала максимальной актуализации и использования доступных ему эмоционально-волевых и когнитивных усилий, затем освоения действий, требующих дополнительных усилий данного плана, затем — принятия на себя ответственности за целостную систему действий (сначала локальную) и выстраивания соответствующего собственного поведения. Эти действия должны сопровождаться специально организованной работой с эмоционально-психическими проявлениями обучающихся, неизбежными в любой ситуации развития и тем более свойственными для лиц с неустойчивой психической системой [5, 35].

2. Ментальные нарушения являются необратимыми, постольку, поскольку обусловлены органическими нарушениями головного мозга, связанными с внешними болезнетворными причинами, а не с дефицитом психического развития в ранних возрастах. Как таковые, их невозможно исправить, однако, можно обеспечить максимальное развитие иных качеств таких обучающихся, не связанных с ментальными нарушениями, и за счёт

этого, скорректировать личностные проявления и способности, вплоть до того, что человек станет «особым» специалистом, но ничуть не менее успешным, чем другие [23, 35] .

В рамках обоих подходов, основными способами корректирующего воздействия в рамках учреждения среднего профессионального образования являются:

- организация образовательной деятельности в логике актуализации имеющихся способностей и их развития за счёт постепенного наращивания сложности заданий и специально организованного педагогического сопровождения их выполнения;

- организация максимально доброжелательной коммуникативно-социальной среды, предполагающей принятие другого человека, необходимость и значимость самопрезентации, и т.д.;

- долговременные учебные и внеучебные проекты, разделённые на мелкие этапы, у каждого из которых, имеется своя цель, но при этом, все они подчинены единой интегрирующей и объёмлющей цели;

- культивирование деятельности «по интересам», как во внеучебной деятельности, так и в организации базового образовательного процесса (курсы по выбору, и т.д.);

- культивирование видов и сюжетов деятельности, предполагающих реализацию учеником своей локальной ответственности в конкретной заданной ситуации — опять же, как в рамках внеучебной деятельности, так и в рамках организации основного учебного процесса в режиме решения конкретных локализованных по цели и методу практико-ориентированных задач [5, 8, 16, 23, 35] .

Оба эти подхода, в совокупности с конкретными методами их реализации, противостоят распространённой в наше время практике, не предполагающей развитие детей с ментальными нарушениями ни в каком смысле и никакими способами, а лишь содействие освоению ими специальностей, соответствующих их ограниченным возможностям

планирования, сознательного волевого действия, взаимодействия с коллегами, и т.д. Оба подхода предполагают возможность выхода обучающихся на новый уровень личностных проявлений и деятельности: первый — на уровне целостной личности, второй — на уровне способностей, не связанных с дефицитами развития, и способных заместить и компенсировать данные дефициты.

В целом, можно констатировать, что ментальные нарушения не являются «фатальным», непреодолимым фактором, закрывающим для подростка или юноши (девушки) возможность полноценного включения в трудовые отношения и социализации. При соответствующих формах организации образовательного процесса, в особенности построения всех его основных компонент (учебной деятельности, внеучебной деятельности, учебной и производственной практики), эти нарушения могут быть отчасти исправлены, за счёт создания условий, способствующих ментальному развитию, а отчасти компенсированы за счёт культивирования тех качеств и способностей, которые у школьников с ментальными нарушениями являются развитыми, применение которых, сможет в целостной структуре жизнедеятельности человека восполнить дефициты, связанные с ментальными нарушениями. В результате, человек окажется способен получить базовое образование, освоить профессию, хотя и из сравнительно ограниченного перечня, полноценно включиться в социальные, в том числе, трудовые отношения.

1.2 Условия социально-трудовой адаптации подростков с ментальными нарушениями

Социально-трудовая адаптация обучающихся представляет собой одну из наиболее важных функций среднего профессионального образования. Это обусловлено двумя основными факторами:

1. Подготовка человека к полноценной и эффективной реализации профессиональной деятельности. В отличие от общеобразовательной

подготовки, предполагает не только овладение совокупностью знаний, умений, навыков и формирование компетентностей как объективно существующих личностных характеристик, вне контекста их проявления и реализации, но прежде всего, приобретение способности реализовывать все эти качества в ходе решения практически значимых задач, в процессе необходимого взаимодействия с другими специалистами. В этом смысле, можно говорить о социально-трудовой адаптации в целом как о способности адаптироваться к технологиям, в том числе, регулярно обновляемым, к новым способам организации труда, к требованиям трудовой дисциплины, к отношениям и порядку взаимодействия в коллективе, является неотъемлемой частью профессиональной квалификации и характеристикой профессионального уровня работника.

2. Функция социального воспитания обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования фактически является не менее значимой, чем функция непосредственной профессиональной подготовки. Это объясняется тем, что в силу объективных социальных и социокультурных обстоятельств, значительную часть обучающихся составляют подростки, чьё социальное положение не может быть признано благополучным или, по крайней мере, устойчивым. Это сироты, представители неполных семей, представители неблагополучных семей, представители материально необеспеченных слоёв населения, и т.д., либо вчерашние школьники, изначально ориентированные на получение высшего образования, но по тем или иным причинам оказавшиеся не готовы проводить 10-11 классы в условиях школьного микросоциума и школьной системы обучения. В силу этих особенностей весомой доли обучающихся, задачи их социализации оказываются принципиально значимыми, и удобнее всего их решать на базе учреждения среднего профессионального образования в процессе обучения.

Само понятие «адаптация» (от лат. «adapto» — «приспособление») было введено в XVIII веке в биологических дисциплинах, в контексте которых, имеет значение «приспособления организма к новым для него

характеристикам окружающей среды» [2, 18]. Понятия «социальная», «трудовая» или «социально-трудовая» адаптация определяются уже не столь однозначно, хотя, ряд авторов строит их определения в целом как «кальку» с определения из биологии, например: «Процесс приспособления работника к содержанию и условиям внешней и внутренней среды организации» [14], или: «Социальная адаптация — процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; вид взаимодействия личности с социальной средой» [32]. Уже в этом последнем в таком определении присутствует косвенное указание на особый тип приспособления — его «активный» характер, обуславливающий то, что происходит не принятие условий среды и изменение себя в соответствии с ними, а именно взаимодействие, которое само по себе может предполагать изменение как себя, так и принципиально неприемлемых для себя параметров среды.

Адаптация как всеобщий процесс, не привязанный к контексту социализации и включения в трудовую деятельность, может реализовываться в физиологическом, психологическом и социальном аспектах. Физиологический аспект адаптации предполагает, что организм человека может сохранять свои основные параметры в рамках показателей, необходимых для нормальной жизнедеятельности при изменении внешних условий. В рамках социально-трудовой адаптации данный аспект сравнительно малозначим, за исключением отдельных случаев (профессии, предполагающие работу в экстремальных физических условиях; профессии, предполагающий нестандартный график работы, требующий от специалиста перестроить свои биологические ритмы). На психологическом уровне адаптация обеспечивает нормальную работу всех психических структур при воздействии внешних психологических факторов (принятие взвешенных решений, прогнозирование развития событий и др.). Этот аспект уже является принципиально важным для успешной социализации человека, поскольку переход от одной социальной ситуации жизнедеятельности, обусловленной статусом, составом ближнего круга людей, типом отношений с наиболее

значимыми людьми, к другой ситуации, с принципиально другими значениями по перечисленным характеристикам, требует именно перестройки функционирования психологических структур, в том числе, формирования необходимых психических новообразований (установок, устойчивых поведенческих реакций, и т.д.).

Но стержневым аспектом процесса адаптации, с точки зрения социализации молодых людей и включения их в конкретные производственные отношения, безусловно, является социальная адаптация. Она обеспечивает приспособление человека к сложившейся социальной среде за счет умения анализировать текущие социальные ситуации, определять свои возможности в сложившейся социальной обстановке, выстраивать свое поведение в соответствии с главными целями деятельности [27, 45] .

Социально-трудовая адаптация в одно и то же время может считаться частным случаем социализации и особым феноменом, связанным с взаимным приспособлением специалиста и организации. В отличие от социализации, которая по норме происходит в подростковом и юношеском возрасте, и затем лишь корректируется в связи с попаданием человека в непривычные для него социальные ситуации и типы отношений, трудовая адаптация с неизбежностью происходит на каждом новом рабочем месте, в том числе, в преклонном возрасте, в течение более или менее длительного промежутка времени. При этом, она не может считаться неизбежным и не стоящим особого внимания «житейским делом», поскольку, успешность адаптации во многом определяет эффективность, качество дальнейшей работы, готовности специалиста надолго включаться в производственные процессы и, в этом смысле, обеспечивать их стабильность и связанную со стабильностью экономическую эффективность. Наличие тесной связи потенциальной и фактической текучести работников с их неадаптированностью выявлено в ряде научных исследований. Не менее важно, что трудовая адаптация выступает в качестве одного из ведущих факторов самореализации работника в трудовой сфере, которая, как было доказано в другой линии исследований,

также является важным фактором эффективности и производительности труда.

Очевидно, что с усложнением и ускорением темпов технологического и экономического развития, возрастает и роль трудовой адаптации специалистов. Это обуславливается с одной стороны, необходимостью их сохранения на рабочих местах и максимального соответствия требованиям этих рабочих мест; а с другой стороны, высокой вероятностью регулярного изменения технологических и организационных условий труда, вероятностью и в ряде случаев необходимостью трудовой мобильности. Важно и то, что социально-трудовая адаптация как предмет специализированного образовательного воздействия становится важна не только как единовременно происходящий процесс, формирующий определённые установки и способы принятия решений «один раз и на всю жизнь», но и как устойчивая компетентность, реализуемая при каждом новом случае устройства на работу и вхождения в трудовой коллектив [24].

Трудовая адаптация имеет два основных аспекта — экономический, связанный с качеством работы специалиста, достигаемым в результате её осуществления, и социально-психологический, связанный с условиями и механизмами этого осуществления.

Цели трудовой адаптации, связанные с её экономическим аспектом, включают в себя:

- более быстрое достижение трудовых показателей, приемлемых для организации-работодателя;
- уменьшение стартовых издержек, связанных с недостаточно эффективной деятельностью не адаптированного специалиста;
- сокращение текучести кадров (см. выше);
- возможность более рационального использования времени непосредственного руководителя и коллег по работе.

Цели, связанные с социально-психологическим аспектом трудовой адаптации, включают в себя:

– обеспечение функционально-деятельностного вхождения работника в рабочий коллектив, в том числе, в его неформальную структуру, формирование самосознания и самоощущения работника как члена организации;

– снижение тревожности и неуверенности, испытываемых новым работником в связи с боязнью провалов в работе и неполной ориентации в рабочей ситуации;

– развитие у нового работника позитивного отношения к своей деятельности: её целям, способам реализации, конкретным условиям деятельности;

– принятие работником основных требований организационной культуры и правил поведения, принятых в организации [4, 14, 21, 24, 38] .

Рассмотрим существенные признаки социально-трудовой адаптации как целенаправленно организуемого процесса, в том числе, являющегося предметом специальной педагогической организации и обеспечения.

1. Социально-трудовая адаптация носит активный характер. Это процесс взаимного действия работника (адаптанта) и производственной организации по освоению новых характеристик и требований трудовой ситуации. С одной стороны, новичок, осваивая условия работы и взаимодействия с новыми людьми, работающими в разных сферах производства, стремится изменить свое трудовое поведение соответственно новой трудовой ситуации. С другой стороны, он стремится в максимальной степени добиться приемлемых для него условий профессионально-трудовой деятельности. Устраиваясь на работу, он стремится оговорить наиболее выгодные для него условия, старается влиять на условия работы в дальнейшем, приспособляя их к своим возможностям и целям, предпринимает попытки влиять на коллег и руководителей для изменения их отношения к нему в благоприятном направлении.

2. Полимотивационный характер социально-трудовой адаптации. Толчком для начала производственной адаптации является нужда в

реализации им адаптивной потребности, возникшей у работника в результате новых требований производственной среды или новых форм и способов организации производства (они могут быть субъективно новыми только для конкретного работника, а могут отражать объективные инновационные изменения в производстве) со стороны работника. Адаптивная потребность обусловлена взаимодействием с потребностью в трудовой самореализации работника, с одной стороны, и потребностью производства в квалифицированном активном работнике, способном обеспечить трудовому коллективу реализацию его функций, — с другой.

Под воздействием сложного переплетения потребностей складывается мотивация адаптивной деятельности работника. При этом мотивы также взаимодействуют между собой. С одной стороны, в ответ на ориентировочные потребности формируется ориентировочный мотив поведения, стимулирующий деятельность работника по приобретению информации о производстве и связанной с ним социальной ситуацией, по расширению контактов в окружающей его среде, оценке характера адаптивной ситуации. С другой стороны, содержание получаемой информации, направленность эмоциональных контактов обусловлены мотивом освоения конкретной трудовой деятельности, достижения оптимального взаимодействия работника и предприятия. В результате сложно организованной мотивации, обусловленной различными источниками, возникают цель и программа адаптивной деятельности. При этом учитывается оценка возможностей реализовать в рамках данного предприятия наиболее значимые интересы специалиста как участника экономических отношений и как личности, стремящейся к самореализации [4, 14, 21, 38].

Отметим, что организаторы производства тоже заинтересованы понимать мотивы и побуждения работника, чтобы иметь возможность учитывать их при создании таких условий производства, в которых данный конкретный специалист окажется максимально эффективным. Это особенно важно в связи с тем обстоятельством, что, с одной стороны, современное

производство критично заинтересовано в личностном вкладе специалистов, и ключевые компетентности специалистов рассматривает как базовый ресурс для повышения эффективности и наращивания капитализации; с другой стороны, мотивация молодых специалистов всё в большей степени оказывается связана не только с материальной выгодой, но и с возможностью реализовать на рабочем месте свои способности и воплотить в жизнь сложившиеся идеи.

3. Многоуровневый характер социально-трудовой адаптации, проявляющийся во взаимодействии и единстве физиологического, психологического и социального уровней адаптации (см. выше).

4. Особая роль в процессе социально-трудовой адаптации аспекта, который можно назвать организационным или организационно-коммуникативным. Данный аспект связан с включением специалиста в систему прямых отношений с другими специалистами, обусловленную технологией и необходимостью взаимодействовать определённым образом в рамках её реализации [*17, *22, *25,*26] .

Организационная адаптация предполагает установление взаимных связей нового работника в организационной сфере предприятия, то есть связей по поводу режима труда и отдыха, соблюдения трудового распорядка и трудового ритма предприятия, требований коллективной организации труда и трудовой дисциплины. Организационная адаптация возникает как момент реализации ориентировочной потребности работника в совокупности с потребностью его самореализации в организационной сфере предприятия, что подтверждает существование сходства механизмов организационной и профессиональной адаптации.

Организационная адаптация оказывает значительное влияние на ход всей производственной адаптации. Неудачное ее протекание может затормозить и даже прервать адаптацию в целом, хотя в профессиональной сфере она проходит успешно. С другой стороны, эффективное освоение

организационной сферы нередко помогает преодолеть затруднения в других сферах.

Исходя из перечисленных аспектов социально-трудовой адаптации, можно выделить следующие условия её успешной организации:

- характеристики производственной среды во всём их многообразии: условия и содержание труда, должностные обязанности и способы контроля их выполнения, способы и модели организации труда, психологический климат в коллективе и т.д.

- условия профессионального обучения, повышения квалификации и продвижения по работе;

- уровень межличностных отношений в коллективе и морально-психологический климат;

- социальные характеристики личности (пол, возраст, семейное положение, образование и степень его соответствия выполняемой работе, профессия, квалификация);

- поведенческие факторы, из которых особенно значимы мотивы выбора профессии и места работы, ориентации и установки в труде [4, 14, 21, 24, 38, 44] .

В целом, можно определить производственную и, шире, социально-трудовую адаптацию обучающегося как процесс и результат перестройки функционирования организма и поведения, деятельности работника в ответ на новые требования производственной среды, а также изменение самой производственной среды в ходе удовлетворения адаптивной потребности работника в целях обеспечения их взаимной деятельности и развития.

Понятно, что приведенное определение не может отразить всю многогранность и полноту проявлений сущности исследуемого процесса. Вместе с тем оно очерчивает его основные сущностные характеристики, служит основой для анализа структуры производственной адаптации.

Обсуждая социально-трудовую адаптацию как предмет целенаправленного педагогического воздействия в процессе

профессиональной подготовки в техникуме, а также ранее, в процессе специально организованного профессионального самоопределения, ряд авторов, например, В.В. Коркунов, видят цель педагогического воздействия в «воспитании и становлении личности, способной чувствовать себя комфортно в условиях трудового коллектива» [3] . Но, как явствует из практики Красноярского техникума промышленного сервиса, обобщённой и оформленной нами, для достижения этой конечной цели, оказывается необходимым решить ряд конкретных задач:

- сформировать у каждого обучающегося способность самостоятельного познания процессов, происходящих в обществе, природе, конкретной социальной группе (коллективе);

- обеспечить профессиональное ориентирование и профессиональную подготовку в рамках выбранной специальности, отвечающие конкретным личностным особенностям и возможностям данного обучающегося;

- обеспечить эмоционально-комфортные и конструктивные отношения в малой группе соучеников и товарищей по прохождению производственной практики;

- создать каждому обучающемуся условия для реализации своих возможностей в ходе общественно полезной и производительной деятельности, заведомо предполагающей достижение внешне значимого результата.

Для решения данных задач, эффективно действовать в рамках следующих принципов:

- «прогностический», а не «констатирующий» характер работы с учеником, исходящий из понимания его возможностей и перспектив и сценариев их оформления и реализации;

- включение обучающихся в доступные формы и виды человеческой деятельности и общение в процессе школьного обучения;

- оказание многообразной, гибко организованной социальной помощи и поддержки тем обучающимся, которые нуждаются в этом.

Реализация обозначенных принципов оказывается возможной за счёт использования следующих групп методов и приёмов работы:

- направленные на формирование у учащихся социальной ориентировки;

- направленные на развитие способов социальной и трудовой деятельности;

- направленные на формирования общественной направленности личности, морально-этических норм, принятых в обществе.

С.Н. Чистякова, на основе многолетних эмпирических исследований, делает вывод о необходимости работы по социально-трудовой адаптации обучающихся учреждений СПО в следующих направлениях:

- получение знаний о себе («образ Я»);

- получение о мире профессионального труда (анализ профессиональной деятельности);

- соотношение знаний о себе и о профессиональной деятельности [46].

Эти компоненты, по мнению С.Н.Чистяковой, являются необходимыми составляющими профессионального самоопределения и социально-трудовой адаптации (эти процессы данный исследователь рассматривает как одновременные и взаимно обусловленные, при том, что профессиональное самоопределение, с её точки зрения, завершается лишь в процессе освоения обучающимся выбранной им профессии).

С.Н. Чистякова рассматривает в качестве действенной формы социально-трудовой адаптации обучающихся учреждений СПО специально организованный учебный курс по тематике, посвящённой условиям построения и реализации профессиональной карьеры в современных вариантах социально-экономических условий.

Другие авторы-исследователи, а также педагоги-практики, чья деятельность уже была описана и оформлена учёными и методистами, рассматривают в качестве эффективных способов социально-трудовой адаптации обучающихся в учреждениях СПО следующие технологии, формы и приёмы:

- организация регулярных консультаций молодежи по выбору профессии;

- специальная организация, в рамках внеурочной деятельности обучающихся, возможностей для дополнительной профессиональной подготовки по тем аспектам профессии, специальное освоение которых, не входит в основной учебный план, но которые при этом могут обеспечить высокую конкурентоспособность на рынке труда;

- целево- и адресно-организованная психологическая поддержка (консультации и тренерское сопровождение), направленная на содействие в раскрытии личностных резервов;

- построение базового образовательного процесса в учреждении СПО в режиме, максимально воспроизводящем процесс того производства, в рамках которого, востребована и будет реализована специальность, получаемая обучающимися;

- организация деятельности профессионально-производственных клубов обучающихся, в том числе, в связи с реализацией задач социально-значимой добровольческой деятельности;

- организация учебной и производственной практики в режиме деятельности учебной фирмы.

Кроме того, ряд авторов обсуждает, в качестве значимого условия успешности социально-трудовой адаптации обучающихся в учреждениях СПО, достаточно неопределённую категорию, называемую ими «социально-профессиональной средой», которая должна сформировать у обучающегося субъектную позицию, оптимизировать его взаимоотношения с другими участниками учебно-воспитательного процесса, обеспечить самостоятельность

участия в различных видах учебной и внеучебной деятельности; сформировать установки и навыки бесконфликтного общения с окружающими, надежности и предсказуемости партнерства в процессе общения, уверенности в отсутствии враждебности по отношению к нему со стороны окружающих. Однако, в большинстве случаев, не описываются конкретные компоненты данной среды, условия их создания и поддержания [7, 11, 43] .

В целом, социально-трудовую адаптацию студентов в учреждениях среднего профессионального образования можно охарактеризовать как процесс их включения в специально созданную учебно-воспитательную среду, в рамках которой они овладевают профессиональными знаниями и умениями, приобретают опыт социального взаимодействия и общения с представителями микрогруппы и общим коллективом студентов техникума, педагогическим коллективом и администрацией, представителями производственных коллективов, активно участвуют в разнообразных видах деятельности, формирующих у них готовность к выполнению профессиональных функций.

Соответственно, для обучающихся с ОВЗ, в частности, с ментальными нарушениями, социально-трудовая адаптация предполагает создание такой формирующей учебно-воспитательной среды, которая не просто сделает необходимыми их собственные действия по освоению норм, но, прежде всего, обеспечит субъектные продуктивные действия в «зоне ближайшего развития» (в соответствии с концепцией Л.С. Выготского и его тезиса о том, что тип обучения может влечь за собой развитие) [15, 17], и за счёт этого — компенсацию ряда дефицитов личностного развития и возможность освоить паттерны и способы поведения, ранее считавшиеся «закрытыми» для лиц с ментальными нарушениями. Это представление было выстроено нами на основе анализа практики Красноярского техникума промышленного сервиса по организации социально-трудовой адаптации школьников, через «призму» работ Л.С. Выготского и А.Р. Лурия [15, 17, 28].

В силу того, что социально-трудовая адаптация представляет собой сложно организованный *процесс*, она предполагает ряд последовательных,

содержательно наполненных этапов своей реализации. Мы, на основе опыта Красноярского техникума промышленного сервиса, выделили 4 таких этапа:

1. Профессиональное консультирование, предполагающее не просто сообщение школьникам совокупности информации об интересующей их профессиональной сфере, но предполагающее обсуждение индивидуальных намерений, ожиданий, притязаний в рамках собственной профессиональной деятельности; возможности конкретных профессий как пространств и инструментов реализации этих намерений и притязаний; возможные индивидуальные планы и стратегии освоения профессиональной деятельности, позволяющие не просто приобрести совокупность профессиональных знаний, умений, навыков и компетентностей, но освоить специальность как способ реализации собственных сил, возможностей, интересов.

2. Профессиональное обучение как процесс освоения специальности в качестве «инструмента» решения социально- и экономически значимых задач и, соответственно, собственного экономического обеспечения, и одновременно — в качестве инструмента максимально результативной и лично комфортно личностных способностей и установок. Этот процесс заведомо позволяет человеку, получающему образование, не только приобрести новые качества и освоить новые способы деятельности, позволяющие реализовать собственную личность как уже сложившееся «базисное» образование, но и трансформировать свои базовые личностные характеристики так, чтобы максимально успешно решать деятельностные задачи, базовые для той или иной профессии.

3. Трудоустройство, опять-таки не сводящееся к формальному акту принятия на работу, но предполагающее деятельностное освоение конкретных профессиональных задач и условий их решения («рабочего места»); включение в необходимые связи и кооперации в ходе самостоятельно организуемой коммуникации, постановки и решения коммуникативно-управленческих задач; «присвоение» рабочего места и связанной с ним

системы связей и коопераций как инструментов реализации собственных сил и решения лично значимых задач.

4. Адаптация на рабочем месте, предполагающая серию самостоятельных коммуникативных и деятельностных проб, самостоятельного конструирования своей деятельностной и коммуникативной позиции, вкупе с условиями её успешной реализации.

Для обучающихся с ментальными нарушениями каждый из описанных этапов социально-трудовой адаптации должен соответствовать следующим требованиям:

1 этап, «Профессиональное консультирование». На данном этапе, необходимо расширенно, активно использовать психодиагностические методики, с помощью которых выявляются профессиональные склонности и интересы лиц с ментальными нарушениями, характер их общей и трудовой мотивации, особенности обучаемости, общие и специальные способности, личностные характеристики. Профподбор заключается в предоставлении рекомендаций о возможных направлениях деятельности, наиболее соответствующей психологическим и физиологическим особенностям конкретного человека. Далее – при поступлении в учебное заведение и в период обучения происходит профессиональный отбор.

2 этап, «Профессиональное обучение». Предполагает разработку стандартизованных подходов-рекомендаций по профессиональному обучению лиц с тем или иным ограничением возможностей по здоровью, в качестве основы работы педагогов техникума с обучающимися данной категории. Важно формировать у преподавателей и мастеров производственного обучения готовность с помощью специалистов службы комплексного сопровождения модифицировать разработанные типологические подходы к обучению лиц с сенсорными, двигательными, интеллектуальными нарушениями, общими заболеваниями применительно к конкретной ситуации обучения и индивидуальным особенностям каждого обучающегося.

3 этап, «Трудоустройство». Предполагает поиск и подбор для выпускников с ментальными нарушениями подходящей работы как на обычном предприятии, имеющем в том числе специальные рабочие места, так и на специализированном предприятии с учетом медицинских показаний и противопоказаний к выбору условий труда.

4 этап, «Адаптация на рабочем месте». Предполагает осуществление специального тьюторского и наставнического сопровождения, позволяющего обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья мобилизовать свои возможности и способности (в том числе, за счёт целенаправленного преодоления актуальных личностных дефицитов) и выстроить собственное поведение и способ деятельности в соответствии с теми требованиями и задачами, которые предполагает их трудовая позиция (в том числе, связанными с необходимостью кооперироваться с другими позиционерами трудового процесса). В частности, предполагается специальная тренерская работа, позволяющая сформировать или усилить у обучающегося адаптационные механизмы, позволяющие переорганизовывать порядок собственных действий и психоэмоциональных реакций в соответствии с теми типами продуктивной деятельности и деловой коммуникации, которые необходимы для успешной реализации профессиональных функций конкретного специалиста на конкретном рабочем месте.

Определение социально-трудовой адаптации как системно-интегрированного процесса, выделение ее направлений и этапов создают основание для разработки модели комплексной адаптации лиц с ментальными нарушениями в техникуме, позволяющей также решать задачи адаптации лиц со всеми категориями ОВЗ, что представлено на рисунке 1.

Данная модель отражает, с одной стороны, логику развертывания самого адаптационного процесса, преемственность и последовательность его этапов.

В качестве основных критериев и показателей успешно происходящей, в том числе, в целом успешно произошедшей социально-трудовой адаптации



Рисунок 1 - Модель комплексной социально-трудовой адаптации лиц с ментальными нарушениями

обучающегося и выпускника среднего профессионального учебного заведения к социально-трудовой адаптации, большинство исследователей называет следующие характеристики. (Конкретные формулировки разнятся, поэтому, они были обобщены, интегрированы и обозначены по наиболее распространённым характеристикам, отражающим рассматриваемый феномен.):

- знание сущности избранной профессии;
- осведомленность о востребованности профессии в наличной ситуации рынков труда;
- знание собственных возможностей приобретения избранной профессии;

- восприятие избранной профессии как ценности;
- стремление к основательному освоению профессиональных знаний и умений;
- развитые способности коммуникации и продуктивного практического взаимодействия с другими людьми (способность свободно входить в контакт с педагогами и соучениками; регулярное инициирование выбора предмета обсуждения или взаимодействия, и т.д.).

1.3 Организация учебно-образовательного процесса обучающихся с ментальными нарушениями

Описанная выше модель социально-трудовой адаптации лиц с ментальными нарушениями показывает её неразрывную связь с организацией основного, базового учебно-образовательного процесса в организациях СПО. Не отдельные, «внешние» по отношению к базовому учебно-образовательному процессу развивающие и адаптирующие мероприятия, а именно базовый способ и структура организации основного учебно-образовательного процесса обеспечивают ключевые адаптационные эффекты и результаты.

Социально-трудовая адаптация лиц с ментальными нарушениями в условиях техникума может осуществляться на основе двух стратегий, фактически сложившихся в практике педагогов системы среднего профессионального образования и описанных в следующих работах: [9, 13, 22, 26].

Первая из них – стратегия адаптивности - предполагает, что коррекционные задачи включаются в структуру процесса профессионального обучения уже на уровне исходных установок и задач, а средства и механизмы их реализации одновременно служат общим задачам профессионального обучения лиц с ментальными нарушениями. Она предоставляет наибольшие возможности для обучающихся, ограничения жизнедеятельности которых

выражены не резко, частично, или в достаточной степени скомпенсированы в результате работы специалистов на предыдущих этапах обучения.

Затраты на создание в техникуме специальной образовательной среды при этом будут относительно невысокими, а основной акцент в образовательном процессе должен быть сделан на рациональную организацию и индивидуализацию учебной и учебно-профессиональной деятельности обучающихся.

При индивидуализации учебной работы и разработки соответствующих форм и методов педагогической и организационно-управленческой деятельности, прежде всего, следует учитывать личностные характеристики обучающихся по следующим параметрам:

- обучаемость (т.е. общие умственные и специальные способности);
- учебные умения;
- обученность как комплекс программных и внепрограммных знаний, умений и навыков;
- познавательные интересы и общая мотивация обучающихся.

Наиболее распространенной формой профессиональной реабилитации в соответствии с первой стратегией является обучение в инклюзивной учебной группе наравне со сверстниками без ограничений в здоровье.

Вторая стратегия — стратегия дифференциации — предусматривает интеграцию процессов профессионального обучения и коррекционной работы на уровне организации педагогического процесса, и в этом случае последняя выступает как дополнительный компонент деятельности образовательного учреждения. Она более продуктивно по отношению к обучающимся, имеющим выраженные ограничения жизнедеятельности.

Формы профессиональной реабилитации, в рамках реализации второй стратегии, сводятся к обучению в специальной коррекционной учебной группе.

Границей в применении выделенных стратегий являются особенности психофизического развития обучающихся и их специальные образовательные

потребности. В то же время логика развертывания образовательного и коррекционного процессов при обеих стратегиях сходна и предполагает последовательную постановку диагностических, профилактических и собственно коррекционных задач, решение которых происходит в рамках одноименных этапов процесса социально-трудовой адаптации.

Направления и методы социально-трудовой адаптации должны выбираться на основе тщательного изучения образовательных потребностей и индивидуальных психофизических возможностей каждого обучающегося с ментальными нарушениями.

Комплексный характер самого процесса социально-трудовой адаптации предполагает выделение групп методов, представленных в таблице 1:

- педагогические – связанные непосредственно с учебно-воспитательным процессом и обеспечивающие академическую успеваемость и освоение выбранной профессии/специальности обучающимися с ментальными нарушениями;

- коррекционно-педагогические – предполагающие проведение групповой, подгрупповой или индивидуальной коррекционно-педагогической работы с обучающимися в соответствии с характером и степенью тяжести нарушений психофизического развития;

- технические/эргономические – обеспечивающие комфортность среды жизнедеятельности и обучения;

- психолого-педагогические – адаптирующие обучающихся с ментальными нарушениями в учебном коллективе, развивающие/корректирующие их личностные качества в процессе групповых, подгрупповых или индивидуальных занятий с психологом;

- социально-педагогические - помогающие оптимизировать связи лиц с ментальными нарушениями в микро- и макросоциуме.

Предложенная таблица была сформирована на основе как ряда изученных нами методических разработок [19, 29, 31, 33, 34, 39, 40, 41, 42], так и на основе оформленного опыта Красноярского техникума

промышленного сервиса. Фактически, его система работы по организации социально-трудовой адаптации обучающихся с ментальными нарушениями полностью структурируется и объясняется данной таблицей, в том числе, в плане соотнесения различных аспектов и факторов социально-трудовой адаптации, а также конкретного содержания этих аспектов и факторов.

Опыт показывает, что в процессе профессиональной подготовки в большинстве случаев на первый план выходит группа педагогических методов, другие группы по отношению к ней, как правило, обладают важными дополняющими характеристиками.

Содержание адаптационной деятельности педагогов техникума конкретизируется в зависимости от вида, степени тяжести и типических особенностей обучающихся с ментальными нарушениями.

Таблица 1 - Специфика реализации методов и содержания социально-трудовой адаптации обучающихся с ментальными нарушениями

Методы	Содержание
1. Педагогические	Дифференциация обучения (группировка обучающихся с учетом индивидуальных особенностей и специальных образовательных потребностей)
	Индивидуализация содержания образования (адаптация учебных планов и учебных программ или разработка индивидуального учебного плана, разработка УМК по всем учебным предметам)
	Индивидуализация процесса обучения (отбор форм, методов и приемов обучения в соответствии с образовательными потребностями обучающихся, в том числе внутригрупповая и вертикальная дифференциация)
2. Коррекционно-педагогические	Коррекционные занятия по социально-бытовой ориентировке, развитию речевых, интеллектуальных и двигательных возможностей
3. Технические/эргономические	Соблюдение СанПиНов к оборудованию учебных и производственных помещений, организация питания и др.
4. Психолого-педагогические	Диагностика, коррекция и профилактика ситуаций и состояний риска адаптационных нарушений
5. Социально-педагогические	Диагностика, коррекция и профилактика негативного влияния факторов микро- и макросреды, оказание помощи в социальной адаптации, правовое просвещение, представление интересов обучающихся от имени ОУ в органах государственной власти и др.

Механизмами реализации основных – педагогических – методов социально-трудовой адаптации в этом случае выступают различные средства и способы внутригрупповой и вертикальной индивидуализации учебной работы обучающихся без изменений в содержании учебных планов и программ, которые при необходимости дополняются комплексом коррекционно-педагогических, психолого-педагогических, социально-педагогических методов.

Вертикальная индивидуализация – прохождение учебного курса в индивидуально различном темпе. В соответствии со степенью тяжести ограничений в здоровье обучающихся, следует выбирать формы, содержание и комплекс методов педагогической работы исходя из конкретной социально-педагогической ситуации.

В целом, несмотря на определенные и порой весьма существенные различия в методах и содержании социально-трудовой адаптации, диктуемых особенностями развития и образовательными потребностями разных групп обучающихся с ментальными нарушениями, есть и существенные общие условия, определяющие конечный результат этого процесса:

- непрерывность и преемственность комплексной коррекционной работы в учреждениях общего, специального и профессионального образования;
- вариативность моделей и условий социально-трудовой адаптации лиц с ментальными нарушениями на основе учета их индивидуальных психофизических особенностей, образовательных потребностей, интересов и склонностей;
- создание в техникуме образовательно-реабилитационной среды, учитывающей специальные образовательные потребности данной группы обучающихся и отражающей специфику их профессионального обучения;

– оптимистический прогноз в проектировании индивидуального образовательного маршрута каждого обучающегося с ментальными нарушениями.

Эти условия, как и ряд предыдущих тезисов, были основаны как на изучении литературы, научной и методической [19, 29, 31, 33, 34, 39, 40, 41, 42] так и на оформлении собственного опыта Красноярского техникума промышленного сервиса, отраженного в ряде аналитических, содержательно-методических отчетов об организации его деятельности.

Принцип коррекционно-развивающей направленности образовательного процесса, будучи ключевым в системе специального образования, в системе социально-трудовой адаптации дополнительно обеспечивает единство и результативность процессов профессионального обучения и адаптации, максимально возможное и гармоничное развитие личности обучающегося.

Целенаправленное использование уже существующих и поиск новых эффективных специальных (коррекционно-ориентированных) программ, методов и технологий обучения будет являться основанием для повышения качества образовательной работы в техникуме, создавая предпосылки профессиональной востребованности и конкурентоспособности лиц с ментальными нарушениями.

Одновременно данный принцип предусматривает органичное включение в образовательный процесс службы комплексного (психолого-педагогического и социального) сопровождения обучающихся с ментальными нарушениями в период их пребывания в техникуме, которое будет обеспечивать адаптацию на этапе начального обучения, создание безбарьерной среды, реализацию индивидуального профессионально-образовательного маршрута, своевременное и профессиональное решение диагностических, коррекционных и профилактических вопросов.

Решение задачи социализации обучающихся с ментальными нарушениями средствами профессионального образования предполагает создание в техникуме комплексных условий, влияющих на успешность их

социализации и социально-трудовой адаптации. Эти комплексные условия объединяются и обобщаются в целостной содержательно-управленческой структуре образовательной среды.

В то же время образовательная среда, имеющая определенное социальное наполнение, может обеспечить включение молодежи с особыми образовательными потребностями в доступные виды жизнедеятельности и отношений, тем самым способствуя их успешной социализации. Возраст 15-18 лет закономерно является критическим: происходит смена учебного заведения, определяющая их жизненные и профессиональные перспективы на дальнейшее. Этому периоду соответствует определенный этап профессиональной социализации, которая представляет собой двусторонний процесс, включающий:

- вхождение молодого специалиста в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества;

- активную реализацию им профессионального поведения, непрерывного профессионального саморазвития и самосовершенствования.

Эффективная профессиональная социализация – важный итог образовательного воздействия, гарантирующий востребованность подготовленного работника у работодателя и страховку в случае структурной безработицы. Кроме того, данный процесс предполагает готовность человека к вынужденной ресоциализации, то есть усвоению новых ценностей, ролей, навыков взамен прежних, неправильно усвоенных, устаревших или требующихся в связи с переходом в принципиально иные социальные условия.

Важное условие – индивидуализация образовательного маршрута лиц с ментальными нарушениями в системе общего и профессионального образования. При его проектировании необходимо принять во внимание специальные образовательные условия, созданные для того или иного обучающегося на предыдущей (школьной) ступени, его собственные возможности и потребности, рекомендации врачей, специальных педагогов,

психологов и социальных педагогов, а также характеристики микросоциального окружения. Характер и эффективность социализирующих влияний в период профессионального обучения напрямую будут зависеть от пространственно-временной организации индивидуального образовательного маршрута, дающей в отношении каждого из обучающихся развернутый ответ на ряд взаимосвязанных вопросов: «где, чему, как именно, кто должен учить; кто, где и как поможет трудоустроиться?». При этом уровень, форма и условия обучения выступают как элементы единой социализирующей системы, в которой обучающийся с ментальными нарушениями постепенно осваивает роль субъекта образовательного процесса и осознает свою принадлежность к профессиональному сообществу.

Особое значение при реализации данного условия придается созданию в учреждениях профессионального образования специальных образовательных условий. К ним относятся: специальные образовательные программы и методы обучения, учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования (включая специальные), педагогические, психолого-педагогические, социальные и иные услуги, обеспечивающие адаптивную среду образования.

Еще одним немаловажным условием выступает поддержка выпускников в период адаптации на рабочем месте. Трудно переоценить ее вклад в формирование положительной трудовой установки, стимуляции активности в применении полученных в процессе обучения профессиональных компетенций, стабилизации жизненных и профессиональных планов. В результате погружения вчерашнего обучающегося в совершенно иной («настоящий», «взрослый») мир у него появляется или, наоборот, утрачивается уверенность в правильности выбранной профессии, нередко возникает потребность в определенном пересмотре и корректировке жизненных планов. И очень важно, чтобы в этот период он как личность и молодой рабочий мог получить необходимую помощь от авторитетного, значимого для него и

вместе с тем хорошо знакомого взрослого – педагога, обучившего его основам профессионального мастерства.

В качестве **выводов** по итогам первой главы настоящего диссертационного исследования, обозначим основные параметры модели социально-трудовой адаптации обучающихся с ментальными нарушениями, происходящей непосредственно в ходе учебно-образовательного процесса, благодаря организации постоянного пошагового содержательно-деятельностного взаимного дополнения и усиления трёх основных компонентов этого процесса: теоретического обучения, внеучебной деятельности, учебной и производственной практики.

Чтобы учебно-образовательная деятельность в учреждении СПО «сама по себе», по собственной внутренней структуре и содержанию, обеспечивала успешную социально-трудовую адаптацию, в том числе, для лиц с ментальными нарушениями, она должна отвечать следующим требованиям:

1. Быть организованной задачным способом: обучающиеся должны самостоятельно определять ориентиры собственной деятельности, последовательность её шагов, конкретные формы и методы её организации.

2. Сложность решаемых задач должна постепенно «нарастать». Способ действия, осваиваемый при решении каждой следующей задачи, должен:

– с одной стороны, опираться на способе действия, используемом при решении предыдущей задачи;

– с другой стороны, развивать общую способность человека к осуществлению продуктивных действий данного типа и к решению соответствующих задач, выводить её на новый уровень сложности и эффективности.

3. Использование на каждом шаге формирования социальной компетентности у обучающихся с ментальными нарушениями всех образовательных («личностных», «психологических») результатов, которые были достигнуты во всех сферах и «секторах» образовательного процесса:

- типы и способы поведенческих реакций и продуктивных действий, освоенные в ходе внеучебной деятельности, должны использоваться в ходе решения учебных задач;

- задачи учебной деятельности формируют мотивы и контексты для включения обучающихся в реализацию конкретных содержательных сюжетов внеучебной деятельности;

- компетентностные результаты учебной и внеучебной деятельности опробуются, функционализируются и закрепляются в ходе специально организованной учебной и, далее, производственной практики.

4. Последовательный переход между различными моделями отношений обучающегося с педагогами, объединёнными личностным характером этих отношений и привязкой отношений к решению содержательных и практически значимых профессиональных задач:

- взаимоотношения и сотрудничество с наставником и мастером производственного обучения в рамках личностных отношений на основе эмпатии;

- личностные отношения и взаимодействия ученика с ментальными нарушениями с мастером и куратором в ходе учебного процесса (в том числе, его практико-ориентированных компонент), на основании предложенных педагогами и закреплённых в договорённостях правил и норм;

- взаимодействие в рамках игрового моделирования решения реальных производственных задач, в том числе, технологического и управленческого контекста этого решения;

- взаимодействие в рамках учебно-образовательного процесса, в рамках которого, специально выстраиваются нормы и правила социального взаимодействия, в том числе, процедуры, связанные с нормированием проживания обучающихся с ментальными нарушениями в общезитии;

– второй, более высокий и сложный цикл игрового моделирования решения производственных задач, внешнего по отношению к учебно-образовательному процессу;

– учебная практика, организованная в режиме решения поэтапно усложняющихся задач, опирающихся на представления и опыт, полученных в ходе учебного и внеучебного процессов;

– производственная практика, основанная на реальных производственных задачах, но соответствующих тому опыту организации трудовой деятельности и выстраиванию трудовых отношений, который уже сформировался у обучающихся ранее;

– получение квалификационного удостоверения, организованное как рефлексивное закрепление полученного опыта и производных от него способов организации деятельности и взаимодействий.

5. Сопровождение инвариантной образовательной траектории обучающихся с ментальными нарушениями за счёт организации особых образовательных событий и специального обеспечения адаптации их результатов в рамках формирования у обучающихся необходимых паттернов и способов поведения и действия.

6. Специальная организация пространства учебно-образовательной деятельности для обучающихся с ментальными нарушениями, предполагающая обязательное взаимное соответствие деятельности обучающихся и опорных для неё организационно-управленческих структур, а также взаимосвязь различных видов активности, реализуемых в различных ситуациях, их результатов и действий по использованию данных результатов.

В целом, для того, чтобы три основные сегмента учебно-образовательного процесса в учреждении СПО (учебная, внеучебная, учебно-практическая деятельность), ориентированные на обучающихся с ОВЗ, формировали у обучающихся с ментальными нарушениями необходимые паттерны и установки социально-продуктивного поведения и действия, а для этого, в свою очередь, позволяли выстроить необходимую

последовательность событий, «проходимых» обучающимися, и обуславливали их личностную интериоризацию, необходимо организовать следующую модель взаимодействия вышеобозначенных трёх сегментов:

1. В рамках учебной деятельности, у обучающихся формируется базовое представление о базовом назначении и конкретных задачах той профессиональной деятельности, которую они будут осваивать и которой, в перспективе, будут заниматься. Формируются либо первичные навыки выполнения ключевых профессиональных операций, либо, по крайней мере, субъективное стремление и готовность формировать у себя необходимый способ деятельности, в том числе, в рамках иных видов и форм активности в рамках получения профессионального образования.

2. В ходе внеучебной деятельности, обучающиеся, за счёт увлекательных и лично привлекательных действий (в том числе, обещающих повышение социального статуса), формируют те способы деятельности, необходимость которых, они осознали либо, скорее, если говорить про обучающихся с ментальными нарушениями, «прочувствовали» в ходе учебного процесса.

3. Параллельно двум предшествующим шагам, выстраивается необходимый тип отношений, моделирующий реальные отношения в ходе производственного процесса, во-первых, в рамках учебной группы и временных деятельностных объединений, во-вторых, в рамках отношений ученика с педагогами, в-третьих, при возможности, в ходе взаимодействия при проживании в общежитии, между учениками, представителями администрации и кураторами-воспитателями. В рамках этих взаимодействий, формируются и эмоционально подкрепляются формы и паттерны поведения, посильные для обучающихся с ОВЗ и при этом позволяющие им успешно реализовывать деятельность и взаимоотношения, связанные с освоением профессиональной деятельности.

4. Одновременно в ходе учебной и внеучебной деятельности организуются модельные формы активности обучающихся (производственно-

деловые игры, учебно-игровые производственные проекты), которые моделируют трудовую деятельность в рамках осваиваемой профессии и отношения по её поводу в системно-деятельностной целостности, позволяют освоить эту деятельность не как стихийную совокупность разрозненных *методов* и *приёмов*, а как целостный *способ*, воспроизводимый в ходе непосредственного решения профессиональных задач в реальном режиме.

5. Все обозначенные выше типы деятельности:

– познавательное освоение специфики, задач, методов конкретной производственной деятельности, в том числе, организуемое «активными методами», предполагающими воспроизведение обучающимися элементов деятельности;

– активные формы внеучебной деятельности, позволяющие сформировать компетентности, которые затем будут интегрированы в систему способностей и представлений, необходимых для успешного решения профессиональных задач;

– специально организованные модели отношений между обучающимися в ходе их жизнедеятельности в процессе получения среднего специального образования;

– специально организованные, спроектированные и выстроенные модели взаимоотношений между обучающимися и педагогами, реализуемые как в ходе учебно-образовательного процесса, так и в ходе «повседневного общения», в том числе, в режиме обустройства жизни и быта обучающихся в общежитии;

– игровые формы, воспроизводящие целостные, законченные циклы производственной деятельности и позволяющие в пошаговом режиме, доступном и посильном для обучающихся с ОВЗ, выстроить опыт реализации целостного способа деятельности.

Эти типы деятельности чередуются между собой, так, что достижения обучающихся, полученной в одной форме, могут быть использованы и за счёт этого осмыслены и закреплены, в другой форме. Кроме того, использование

освоенного знания, способа действия, паттерна поведения в другой форме образовательного процесса, формирует и оформляет ощущение и, далее, представление о необходимости, чтобы успешно достичь результат, представляющийся обучающемуся значимым, сформировать у себя ещё какую-либо дополнительную способность, установку, тип поведения. Также, каждый из перечисленных выше типов деятельности на каждом следующем шаге воспроизводится на более сложном уровне:

- в случае с учебной деятельностью — более сложные объективные представления о задачах и инструментах деятельности, и более сложные, требующие более серьёзного приложения личностных сил и более серьёзной личностной отдачи, пробно-практические действия;

- в случае с внеучебной деятельностью — более сложно организованные и более социально значимые виды деятельности, требующие для своего успеха и успешного воздействия на целевые группы в большей степени развивать собственную эмоционально-волевою сферу, выстраивать более целостные и зрелые мотивы деятельности, организовываться более эффективно, в частности, выстраивая более специализированную систему взаимосвязей, более точно определяя функции каждого из участников взаимодействия;

- в случае со специально выстроенным взаимодействием между обучающимися в ходе учебной, внеучебной, бытовой деятельности: более значимые, соответствующие реальным социальным отношениям, предметы нормирования отношений и кооперации; более сложные формы нормирования (не частные договорённости, а комплексные регламенты); более сложные процедуры взаимодействия, требующие, в частности, большей эмпатии, большей способности удерживать взаимосвязанную систему договорённостей, и т.д.;

- в случае со специально выстроенной системой взаимодействий и взаимоотношений обучающихся и педагогов-наставников: от

отношений доверительного товарищества по поводу вопросов личного развития, интересов, адаптации в учебном коллективе, и одновременно совершенно отличных отношений передачи-приобретения новых знаний — к отношениям наставничества, предполагающего регулярные запросы к наставнику относительно тренерского воздействия, безусловное доверие наставнику, но и одновременно — способность самостоятельно, в том числе, критично, отнестись к результатам действий наставника, самостоятельно использовать информацию, полученную от наставника, или опыт, организованный им, в собственных интересах;

– в случае с игровым моделированием совершения целостного профессионально-производственного действия: от воссоздания частного производственного акта, требующего сравнительно простой организации и выполнения совокупности не более, чем 2-3 технологических операций, к моделированию сложной производственной кооперации, предполагающей как точное соответствие друг другу конкретных продуктивных результатов, достигаемых каждым обучающимся, так и способность обучающихся оперативно взаимодействовать друг с другом в процессе игры и договариваться о корректировке порядка и содержания действий друг друга.

6. Организация учебно-производственной практики как процесса, обеспечивающего:

– интеграцию и функциональное определение ранее освоенных установок, паттернов, способов поведения и деятельности, а также соответствующих им конкретных методов и приёмов деятельности;

– формирование законченного целостного опыта решения профессиональной задачи в условиях, максимально приближенных к производственным: от обозначения производственной задачи и конкретного экономического контекста, в котором, эта задача

оказывается значимой, до обеспечения использования продукта решения задачи в ходе производственного процесса;

– оформления и закрепления «внутренней программы» организации собственных действий и собственной психоэмоциональной сферы для решения конкретной производственной задачи; так, чтобы данная программа впоследствии, при столкновении со сходными задачами, могла быть успешно воспроизведена и обеспечила достижение приемлемых результатов.

7. Обсуждение результатов учебной практики (как дискурсивно-, так и игрово-деятельностно организованное) в рамках процессов учебной и внеучебной деятельности.

8. Организация производственной практики в режиме реального предприятия и в рамках процесса, организованного в расчёте на достижение результатов, имеющих конкретное, финансово оцениваемое, экономическое значение, в режиме и вокруг задач, позволяющих в максимальной степени реализовать освоенную модель продуктивно-технологической деятельности и освоенные способы производственной кооперации, для обеспечения конкретного значимого продукта. Одной из форм организации подобной производственной практики может стать участие обучающихся с ментальными нарушениями в реализации производственного проекта, то есть, действия, ограниченного по времени своей реализации, направленного на достижение конкретного, заранее заданного и параметризованного результата, заведомо предполагающего использование своего результата в последующих производственных или организационно-управленческих процедурах.

9. Представление результатов производственной практики в форме, предполагающей, что участник актуализирует и объективирует основные способы и методы своей деятельности, освоенные на предыдущих шагах, в различных режимах (развёрнутый доклад с интерактивной презентацией, заблаговременно подготовленный с наставником — или демонстрация

целостной модели собственных действий в режиме «мастер-класса» для более младших обучающихся или даже для не сведущих «взрослых»).

В целом, предложенная модель организации образовательного процесса, обеспечит соответствие основным педагогико-технологическим требованиям, позволяющим преодолеть личностные дефициты и освоить сложно организованные и культурно обусловленные социально-культурные способы и структуры деятельности:

- прохождение ими событий в необходимой последовательности;
- создание условий для конструирования на основе интериоризированного опыта, целостного личностного новообразования;
- обеспечение возможности самостоятельного создания (инициирования, провоцирования) обучающимися событий, обеспечивающих создание значимого для них опыта.

2 Условия социально-трудовой адаптации подростков с ментальными нарушениями в учреждении СПО

2.1 Красноярский техникум промышленного сервиса как площадка работы с обучающимися с ментальными нарушениями

Работа с обучающимися с ментальными нарушениями является одной из важных задач Красноярского техникума промышленного сервиса. Это связано с набором специальностей, по которым техникум осуществляет обучение, поскольку ряд этих специальностей может быть успешно освоен лицами с ментальными нарушениями и, таким образом, стать фактором их включения в общественное производство. Поэтому для того, чтобы создать полноценное представление об описываемой нами модели социально-трудовой адаптации лиц с ментальными нарушениями, стоит описать общую структуру деятельности Техникума промышленного сервиса, его инфраструктурные и кадровые возможности, в том числе специально созданные для работы с обучающимися данной категории.

Красноярский техникум промышленного сервиса, в том виде, в каком он существует и действует сейчас, был образован в 2009 году, за счёт слияния двух Профессиональных лицеев — №№ 31 и 16 (в основу объединения была положена управленческая структура и структура специальностей Профессионального лицея № 16). Новое учреждение называлось «Машиностроительный профессиональный лицей». Базовым предприятием, для которого осуществлял подготовку кадров Профессиональный лицей № 31, был ныне ликвидированный завод «Сибтяжмаш»; базовым предприятием для лицея № 16— завод «Красмаш», который и в настоящее время занимает одно из лидирующих мест в экономике Красноярского края. Базовые специальности, по которым в обоих лицеях проводился образовательный процесс, изначально совпадали: станочник, слесарь, сварщик, электромонтёр. В 2013 году – переименование в «Красноярский техникум промышленного сервиса», а в 2015 году в процессе реструктуризации системы среднего профессионального образования края к техникуму присоединился

Профессиональный лицей №33, основные профессии которого были бытовой и сервисной направленности.

В настоящее время в техникуме, помимо данных профессий, производится обучение по ряду специальностей, связанных с бытовым обслуживанием и имеющих широкую рыночную востребованность: повар-кондитер, парикмахер, бармен. Общее количество специальностей, по которым проводится подготовка в техникуме: 12 специальностей и профессий (3 специальности, 9 профессий). Помимо вышеозначенных уровней подготовки, в техникуме осуществляется профессиональное обучение по рабочим профессиям для слушателей (выпускников коррекционных школ) со сроком обучения 1 год 10 месяцев. Программы профессионального обучения:

- «Слесарь механосборочных работ»;
- «Станочник деревообрабатывающих станков»;
- «Портной»;
- «Кухонный рабочий».

Важно обозначить определённую разницу между «профессиональной подготовкой» и «профессиональным обучением». Профессиональная подготовка предполагает комплексную деятельность, благодаря которой, ученик приобретает способность решать профессиональные задачи, соответствующие присваиваемому ему уровню квалификации. В эту деятельность входит: освоение теоретических основ основных технологий, используемых в рамках данной профессиональной сферы, освоение самих этих технологий в качестве оперативно и произвольно применяемого инструмента деятельности, отработка конкретных производственных навыков («до автоматизма»), получение целостного опыта решения профессиональных задач в режиме производственной практики. Очевидно, что «Профессиональное обучение» в этом комплексе деятельности является одной из компонент, правда, центральной, и предполагает получение конкретных знаний, умений, навыков, оперативное применение которых, в различных комбинациях позволит успешно решать профессиональные задачи.

Нужно отметить, что ни для одного из образовательных учреждений, слияние которых привело к появлению Техникума промышленного сервиса, работа с обучающимися с ОВЗ не была отдельным, специально обозначенным направлением деятельности. Приоритетной эта работа стала уже именно для новой, общей организации, поскольку, она с самого начала была позиционирована как одновременно крупный центр среднего профессионального образования для правобережья Красноярска и как значительный центр воспитания и социализации для подростков и молодёжи этой же территории.

Красноярский техникум промышленного сервиса располагает 2 учебными корпусами, в которых оборудовано 17 учебно-производственных мастерских. Учебные помещения специально приближены по своей функционально удобной и компактной пространственной организации, техническому обеспечению, выполняемым общим требованиям к содержанию, в плане чистоты и порядка, к помещениям, используемым в ходе реального производства. Техникум также располагает общежитием на 420 мест, предполагающим как возможность проживания обучающихся, так и организации насыщенной культурно-досуговой деятельности.

Учебные мастерские в рамках реализации профессиональной подготовки лиц с ментальными нарушениями оборудованы для следующих видов деятельности:

- слесарно-монтажная мастерская;
- мастерская деревообработки;
- швейная мастерская;
- лаборатория поварского дела.

Сразу стоит отметить, что для обучающихся с ОВЗ, в том числе с ментальными нарушениями, учебные аудитории особым образом не оборудуются, за исключением соблюдения базовых требований соответствующих стандартов. Ставка делается, как мы увидим ниже, на особый тип соорганизации внутри учебной группы, а также между

обучающимися и педагогами. Кроме того, в рамках используемого нами подхода к работе с обучающимися с ментальными нарушениями, принципиально, чтобы образовательный процесс максимально воспроизводил реалии производства, а также социальные и трудовые отношения по поводу этих производственных реалий. Поэтому, важно, чтобы мастерские были оборудованы в максимальном соответствии с условиями реального производства, позволяли обучающимся создавать конкретные законченные изделия, соответствующие профессиональным стандартам. Как уже было сказано выше, это условие обеспечивается в большинстве учебных помещений Красноярском техникуме промышленного сервиса. Дополнительным важным моментом является возможность наглядного, предметного знакомства с устройством и структурой используемого оборудования в ходе его сборки-разборки (например, патронов, поворотных столов, и т.д.), а также возможность работы с макетами тех видов оборудования, непосредственная сборка-разборка которого, с большой вероятностью, приведёт к поломке. Эти условия в аудиторном фонде Техникума промышленного сервиса также соблюдаются.

В настоящее время, базовым предприятием-работодателем для выпускников «Техникума промышленного сервиса» по специальностям, вменённым государственным заказом, является «Красмаш» (Красноярский машиностроительный завод). Дополнительными, но в рамках вышеозначенных профессий не менее значимыми работодателями, являются следующие предприятия:

- ОАО «КЗХ «Бирюса»;
- ООО «999»;
- ООО «Красноярские машиностроительные компоненты»;
- Красноярский ремонтно-механический завод.
- ООО «Автоколонна 1265»
- УМ 1 «Строймеханизация»

К этому перечню стоит добавить значительное количество предприятий, зарегистрированных в статусе ИП (индивидуальный предприниматель). Они представляют собой такие отрасли, как: автослесарное дело, кузнечно-слесарное дело, предприятия общественного транспорта, в том числе, автобусного, трамвайно-троллейбусного парков, речного порта; ателье, пекарни, рестораны, и т.д.). Со всеми этими предприятиями техникумом заключены целевые договоры об организации и проведении на их базе производственной практики.

Обучающиеся с ментальными нарушениями проходят практику, в основном, на следующих предприятиях: ОАО «Красноярский завод холодильников «Бирюса» (работа на конвейерной сборке); «Красмаш», ООО «999»; Трамвайно-троллейбусное депо, а также ряд индивидуальных предпринимателей, оказывающих услуги, преимущественно связанные с металлообработкой (слесарное дело, и т.п.).

Все основные работодатели согласуют программы производственной практики, исходя из собственных приоритетов и кадровых интересов. Организационно-управленческой основой является тот факт, что уполномоченные представители данных учреждений возглавляют государственную аттестационную комиссию, определяющую квалификационные результаты, достигнутые выпускниками техникума.

Важно отметить, что работодатели не готовы организовывать для обучающихся с ОВЗ, в том числе, с ментальными нарушениями, какие-либо «особые условия» прохождения практики, поскольку их специалисты, сопровождающие практику (наставники), не обладают специальной психолого-педагогической квалификацией. Кроме того, это нарушило бы производственный процесс и принесло неизбежные, хотя и незначительные, финансовые потери, на что работодатели — партнёры Техникума, не готовы идти. В целом, они отстраняются от специальной педагогической или педагогизированной организации работы и готовы выступать лишь в качестве стороны, предоставляющей готовую и неизменяемую инфраструктуру для

практических работ обучающихся. Это является дополнительным фактором того, что социально-трудовая адаптация обучающихся с ментальными нарушениями, осуществляемая в ходе производственной практики, опирается преимущественно на тип соорганизации обучающихся и особый тип заданий, которые ставят кураторы, но не на адаптированные условия производства как такового.

Всего на сегодняшний день в Красноярском техникуме промышленного сервиса обучается 971 студент. Общее количество обучающихся с ментальными нарушениями составляет 106 человек.

Обучение в техникуме обеспечивается 57 педагогами, не считая совместителей. 21 педагог работает с группами коррекции. Двое из этих педагогов имеют специальное психолого-педагогическое образование (штатный психолог и преподаватель физической культуры). Остальные педагоги имеют образование по тем производственным дисциплинам, по которым, они осуществляют обучение, в том числе, со значительными производственными разрядами. Эффективность их работы подтверждается 100%-й успеваемостью обучающихся с ОВЗ, в том числе, с ментальными нарушениями, а также 50 % повышенных разрядов, получаемых данными обучающимися в ходе итоговой аттестации.

С целью создания для обучающихся с ментальными нарушениями наиболее эффективной среды для обучения, адаптации, интеграции и получения профессиональных навыков и умений, повышения уровня компетентности педагогических работников, в Техникуме создано методическое объединение психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ментальными нарушениями. В состав методического объединения входят: психолог, социальный педагог, мастера производственного обучения, преподаватели, педагоги дополнительного образования.

Основными направлениями деятельности методического объединения являются:

- психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ментальными нарушениями;
- методическое обеспечение работы преподавателей с данной категорией обучающихся;
- взаимодействие с родителями и лицами, их заменяющими.

Набор обучающихся в группы профессионального обучения производится их числа выпускников коррекционных школ и коррекционных классов. В рамках профориентационной работы заключены соглашения о сотрудничестве с общеобразовательными школами, которые имели статус коррекционных. В течение каждого учебного года проводятся профориентационные мероприятия с выпускниками этих школ города Красноярска, а также классов коррекции общеобразовательных школ. В связи с наличием общежития также несколько человек поступают из коррекционных школ и классов других населенных пунктов края (как близлежащих к Красноярску — Берёзовский и Манский районы, так и отдалённых, вплоть до Шушенского района).

Численность обучающихся в учебной группе по обучению подростков с ограниченными возможностями здоровья устанавливается от 12 до 15 человек по СанПиН 2.4.2.3286-1. Учебные занятия для обучающихся организуются в первую смену по 5-ти дневной учебной неделе. Максимальная учебная нагрузка в неделю не должна превышать 32 часов. Программы профессионального обучения разрабатываются на основе профессиональных стандартов и в соответствии со стандартами национального чемпионата профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс». Образовательный процесс выстраивается с более практическим уклоном. Для обучающихся, которые пришли получить профессию, соотношение теории и практики составляет 60/40.

Обучающиеся с ментальными нарушениями, проходящие обучение в Техникуме промышленного сервиса, по своему социальному положению представляют собой или сирот — воспитанников детских домов, или

представителей «неблагополучных» семей. Работа с их родителями или опекунами осуществляется в классическом режиме — посредством периодических родительских собраний и телефонной связи. В начале года проводится анкетирование родителей и опекунов. Анкета предполагает ответы на вопросы об ожиданиях и «образовательном заказе» на подготовку и социальную адаптацию их детей. Обобщая ответы на данную анкету, регулярно представляемые родителями, можно сказать следующее:

- 30% респондентов желает, чтобы их ребёнок или воспитанник «просто чему-то научился»;
- более 50% респондентов желает, чтобы ребёнок или воспитанник «получил профессию», «мог устроиться на работу по профессии»;
- не менее 8% респондентов относятся к обучению своего ребёнка или воспитанника в техникуме «просто» как к способу избавиться от самостоятельного надзора за ним, говоря обыденным языком — «сдать в камеру хранения», не ориентируясь ни на какие его возможные достижения в образовательном или воспитательном плане.

В целом, родители и опекуны доброжелательно относятся к деятельности сотрудников Техникума промышленного сервиса, не отказываются от общения с ними, хотя, как мы только что видели, не всегда имеют содержательный предмет и мотив для такого общения. Считанные единицы относятся к работе специалистов техникума скептически и оказываются не готовы общаться с ними.

2.2 Особенности работы с обучающимися, имеющими ментальные нарушения, на базе Красноярского техникума промышленного сервиса

Как было указано выше, для создания наиболее эффективной среды для обучения, адаптации, интеграции, в техникуме создано методическое объединение психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ментальными нарушениями.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ментальными нарушениями в краевом Техникуме промышленного сервиса включает в себя:

- психодиагностику обучающихся, в ходе которой выявляются их индивидуальные и общие особенности, что позволяет грамотно разделить группу на подгруппы для более эффективного подбора форм и методов работы на занятиях;

- профилактику и коррекцию личностных искажений у обучающихся с ментальными нарушениями;

- повышение мотивации к процессу обучения в техникуме.

Задачи методического обеспечения следующие:

- оптимизация форм и методов обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся;

- содействие обеспечению обучающихся с ментальными нарушениями учебно-методическими материалами по дисциплинам общепрофессионального и профессионального циклов;

- разработка рекомендаций для преподавателей и мастеров производственного обучения по организации теоретических занятий, а также учебной практики обучающихся.

В рамках взаимодействия с родителями обучающихся решаются задачи: организации психологического консультирования родителей, разъяснения родителям перспектив обучающихся по окончании обучения в лицее.

Приходя в техникум, подростки с ментальными нарушениями попадают в новые условия, которые требуют от них определенных усилий, умений и навыков организации своей учебной и общественной деятельности. Оказавшись в новой социальной ситуации, обучающийся сталкивается с рядом проблем, которые самостоятельно разрешить не может. Эти проблемы обусловлены следующими противоречиями:

- между сложившимися формами учебной деятельности, проведения досуга и новыми требованиями, предъявляемыми образовательным учреждением;

- между желанием быть взрослым и неспособностью самостоятельно разрешать возникающие проблемы, отвечать за свои поступки;

- между представлениями о будущей профессиональной деятельности, студенческой жизни и реальной действительностью.

Чтобы преодолеть эти трудности и обеспечить адаптацию подростков с ментальными нарушениями к обучению в техникуме, членами методического объединения была разработана программа, которая включает в себя следующие этапы:

- психологический: изучение особенностей личности первокурсников, построение траектории взаимодействия;

- социальный: создание условий для адаптации к образовательной среде техникума;

- профессиональный: создание условий для адаптации к выбранной профессии – начальный этап профессиональной идентификации;

- рефлексивный: анализ проведенной работы.

Включение подростков с ментальными нарушениями в мероприятия программы способствует их успешной интеграции и самореализации в совместной деятельности со здоровыми обучающимися, что вызывает положительные эмоции у всех, создает основу для дальнейшего общения и выстраивания отношений в учебной и внеучебной деятельности. Полученный опыт позволяет обучающимся с ментальными нарушениями успешно интегрироваться в общество, повысить свой статус в студенческой среде, способствует активному участию в общественной жизни, и, в последующем, в профессиональной деятельности.

Большое внимание в техникуме уделяется организации воспитательной работы с обучающимися, имеющими нарушения интеллекта, т.к. чем интереснее и насыщеннее студенческий досуг, тем успешнее социальное взаимодействие. Это участие в общетехникумовских мероприятиях: «Посвящение в первокурсники», «День самоуправления», Недели по профессиям, конкурсы профессионального мастерства, спортивные

соревнования, участие в краевых фестивалях художественной самодеятельности «Я вхожу в мир искусств», краевых выставках декоративно-прикладного творчества, городских и зональных спортивных соревнований.

Для повышения эффективности профессиональной подготовки обучающихся с ментальными нарушениями педагогами техникума разработаны учебные пособия по дисциплинам общепрофессионального и профессионального циклов, в том числе в электронном виде, методический и раздаточный материал, контрольно-оценочные средства. Проводится мониторинг качества обученности и уровня социально-психологической комфортности всех субъектов образовательной среды, включенных во взаимодействие. Результатами работы методического объединения психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ментальными нарушениями является следующее:

- доля трудоустроенных выпускников из числа лиц с ментальными нарушениями за последние три года составила в среднем 76%;
- 24% выпускников продолжили обучение;
- наличие положительных отзывов работодателей по итогам прохождения производственной практики обучающимися с ментальными нарушениями;
- участие обучающихся с нарушениями интеллекта в работе органов студенческого самоуправления: Совета лицея, Совета общежития;
- охват внеурочной деятельностью студентов с ментальными нарушениями составляет 89% (в том числе художественная самодеятельность – 46%, спортивные мероприятия – 38%, декоративно-прикладное и изобразительное творчество – 5%).

Условия, соблюдаемые и «удерживаемые» специалистами Красноярского техникума промышленного сервиса при работе с обучающимися с ментальными нарушениями:

Первым условием выступает рациональный выбор профессии. Это - своеобразная точка отсчета, определяющая актуальные жизненные

приоритеты и мотивирующая молодежь из числа лиц с ментальными нарушениями трудоспособного возраста к приобретению профессиональных и социальных компетенций, а в дальнейшем - их совершенствованию и обогащению.

Доказано, что лица с ментальными нарушениями испытывают серьезные затруднения в процессе профессионального самоопределения в силу причин объективного (структура отклонений в развитии, степень их выраженности) и субъективного характера (неадекватность осознания собственных возможностей и их влияния на профессиональный выбор, неадекватность самооценки профессионально важных качеств применительно к предпочитаемому виду профессиональной деятельности и др.).

В основе рационального выбора профессии помимо учета индивидуальных особенностей, интересов, склонностей обучающихся должны лежать и экономические, территориальные перспективы их трудоустройства.

В качестве научно обоснованных практических средств, позволяющих лицам с ментальными нарушениями в процессе профориентации осознать свои возможности, познакомиться с требованиями профессии, испытать себя в различных видах профессиональной деятельности и принять решение в плане окончательного профессионального выбора, могут выступать профессиональные пробы. Они способствуют объективизации своих возможностей и жизненно-трудовых перспектив, оказывая определенное влияние на мотивацию профессионального обучения и дальнейшее трудоустройство.

В ходе профконсультирования лиц с ментальными нарушениями должны широко использоваться психодиагностические методики, с помощью которых выявляются профессиональные склонности и индивидуальные интересы, характер общей и трудовой мотивации, особенности обучаемости, способности и личностные характеристики. Технологии профподбора позволяют сформулировать рекомендации о возможных сферах трудовой

деятельности, наиболее соответствующих психологическим и физиологическим особенностям конкретного человека.

Второе условие – индивидуализация образовательного маршрута лиц с ментальными нарушениями в системе профессионального образования. При его проектировании необходимо принять во внимание специальные образовательные условия, созданные для того или иного обучающегося, его собственные возможности и потребности, рекомендации врачей, специальных педагогов, психологов и социальных педагогов, а также характеристики микросоциального окружения.

Характер и эффективность социализирующих влияний в период профессионального обучения напрямую будут зависеть от пространственно-временной организации индивидуального образовательного маршрута, дающей в отношении каждого из обучающихся развернутый ответ на ряд взаимосвязанных вопросов: «где, чему, как именно, кто должен учить; кто, где и как поможет трудоустроиться?».

При этом уровень, форма и условия обучения (гомогенная или гетерогенная учебная группа), а также постепенно складывающиеся отношения в диадах «педагоги – обучающийся с ментальными нарушениями», «обучающийся с ментальными нарушениями – учебная группа», «техникум – семья обучающегося с ментальными нарушениями» выступают как элементы единой социализирующей системы, в которой обучающийся постепенно осваивает роль субъекта образовательного процесса и осознает свою принадлежность к профессиональному сообществу.

Особое значение при реализации данного условия мы придаем созданию в учреждениях профессионального образования специальных образовательных условий.

К ним относятся: специальные образовательные программы и методы обучения, учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования (включая специальные), средства коммуникации и связи,

адаптация образовательных учреждений и прилегающих к ним территорий для свободного доступа всех категорий лиц с ОВЗ, а также педагогические, психолого-педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, обеспечивающие адаптивную среду образования и безбарьерную среду жизнедеятельности, без которых освоение образовательных программ лицами с ОВЗ невозможно (затруднено).

Важную роль в обеспечении индивидуализации образовательного маршрута лиц с особыми образовательными потребностями призваны сыграть педагоги учреждений СПО, требования к профессиональным и личностным качествам которых значительно повышаются.

Чтобы успешно обучать и воспитывать подростков с ментальными нарушениями, они должны научиться уважать чужую индивидуальность в ее различных проявлениях, быть толерантными, объективными и справедливыми в оценочных суждениях, особенно деликатными и тактичными.

Поэтому третьим условием выступает целенаправленная подготовка педагогических работников к взаимодействию с обучающимися с ментальными нарушениями и формирование реабилитационной направленности их профессионально-педагогической деятельности в рамках обучения по программам дополнительного профессионального образования (повышения квалификации, переподготовки).

Комплексный, системный (интегрально-личностный) характер социализирующих влияний – четвертое условие, выполнение которого связано с объединением усилий всех агентов и векторов социализации лиц с ментальными нарушениями. Большое значение придается работе междисциплинарных команд, в которые помимо педагогов входят представители так называемых помогающих профессий - педагоги-психологи, социальные педагоги, медицинские работники, а также педагоги учреждений дополнительного образования.

Специалисты первой группы помогают педагогам организовать учебную, познавательную-коммуникативную деятельность обучающихся с

ментальными нарушениями преимущественно в учебное время с использованием коррекционно-развивающих технологий и средств. Педагоги дополнительного образования вовлекают их в разнообразные виды внеучебной деятельности, жестко не регламентированные по времени, но вместе с тем имеющие выраженную реабилитационную направленность.

Реализация данного условия как одного из ключевых обуславливает необходимость оценить меру и качество влияния микросоциума – родителей (лиц, их заменяющих), других членов семьи и близких друзей на молодежь с ментальными нарушениями. Партнерство и доверительные отношения «на равных» с близким окружением, при необходимости корректировка их негативного влияния на качество и стиль жизни обучающегося – наиболее, на наш взгляд, продуктивная педагогическая тактика, приводящая к улучшению результатов профессионального обучения и обогащению жизненных компетенций лиц с ментальными нарушениями.

В контексте решения вопросов профессиональной социализации лиц с ментальными нарушениями результаты исследования Л.А. Потылицыной и др. подтверждают возможность и целесообразность расширения круга агентов социализации. Весьма вероятно, что порой даже единичный пример как личностной, так и профессиональной социализации человека с аналогичными ограничениями жизнедеятельности станет более наглядным, убедительным и способствующим принятию окончательного решения для того, кто только еще определяется в выборе жизненного пути, нежели многочисленные формальные или, наоборот, фрагментарные и эпизодические профориентационные мероприятия. В то же время важно и нужно использовать позитивный потенциал быстро развивающихся форм коммуникации таких подростков и их родителей (тематических сайтов, интернет-сообществ, сетевых ассоциаций и т.д.) с тем, чтобы можно было вести через них разъяснительно-консультативную работу и демонстрировать имеющиеся возможности получения профессии, трудоустройства, переобучения и повышения квалификации в соответствии с запросами

открытого рынка труда как для лиц с ментальными нарушениями, так и для членов их семей.

Пятым условием выступает поддержка выпускников с ментальными нарушениями в период адаптации на рабочем месте. Трудно переоценить ее вклад в формирование положительной трудовой установки, стимуляции активности в применении полученных в процессе обучения профессиональных компетенций, стабилизации жизненных и профессиональных планов. В результате погружения вчерашнего обучающегося в совершенно иной («настоящий», «взрослый») мир у него появляется или, наоборот, утрачивается уверенность в правильности выбранной профессии, нередко возникает потребность в определенном пересмотре и корректировке жизненных планов. И очень важно, чтобы в этот период он как личность и молодой специалист мог получить необходимую помощь от авторитетного, значимого для него и вместе с тем хорошо знакомого взрослого – педагога, обучившего его основам профессионального мастерства.

Опишем некоторые реальные обстоятельства реализации данного подхода к социально-адаптационной работе с обучающимися с ментальными нарушениями на базе Красноярского техникума промышленного сервиса.

Стартовые характеристики обучающихся во многом различаются. В частности, разнятся стартовые коммуникативные способности: часть обучающихся (не менее 30%, по эмпирическим наблюдениям) хорошо может налаживать отношения, а часть (не менее 40%) замыкается в себе. Обучающиеся с развитой коммуникативной компетентностью задают много вопросов, рассказывают о себе, активно сравнивают свою деятельность в школе и в техникуме, про семью не говорят, или очень редко, мельком. Коммуникация друг с другом происходит тоже двояко: либо дружат с большинством, либо (что чаще) дружат в паре; всегда есть 2-3 человека, у которых не складываются пары. Иногда бывает изгой, которого товарищи

терроризируют. Половина либо просто не обращает внимания, либо стараются встать на защиту.

В ходе учебно-образовательного процесса, возникают стандартные трудности для лиц с ментальными нарушениями. Например, приходится часто повторять одно и то же, через некоторый промежуток времени уже не помнят, что говорилось. Обучающиеся не всегда могут перевести теоретические знания в практическую область, например, сантиметр на школьной линейке и сантиметр на штангенциркуле для них не всегда представляют собой одну и ту же меру. Безусловно, затруднительной является для них работа с абстрактными понятиями, пространственным воображением. Материал осваивается дробно, малыми порциями, с обязательным закреплением каждого малого блока материала. Часто устают от монотонной работы на теоретических занятиях, но в мастерских работают лучше, чем обычные студенты.

В связи с обозначенными особенностями, процесс учебной практики у обучающихся с ментальными нарушениями строится по принципу «от простого к сложному». Сначала, на практических примерах, осваивается техника безопасности, потом — простые виды работ. Каждый обучающийся получает индивидуальное задание. Сначала они одинаковые. Затем, по мере наблюдения мастера за тем, насколько обучающиеся могут выполнять сложные работы, происходит дифференциация, но не занижая планку. Если слишком простые — обучающийся не будет стремиться к чему-то большему; если слишком сложные — падает самооценка, происходит отказ от деятельности (неадекватное поведение, нервные реакции, и т.д.). Работы подбираются, в зависимости от физической подготовленности обучающихся.

Затем — начинается выполнение заданий (изготовление изделий). Процесс так же идёт от простого к сложному. Педагоги видят способности каждого, что у кого западает, на что нужно обратить внимание, исходя из этого, и формулируется задание. Но всё — в пределах темы практики. Задания индивидуализируются.

Дальше — формируется бригада, в которой у каждого своё задание, свой вид работ, но при этом делается одно общее изделие. Например, изготавливаются столики для инструментов в мастерской со станками с ЧПУ (сверлильные работы, правка, опиливание, и т.д.). В итоге, получается одно изделие, но групповое. Пробуем систему разделения труда. Разделяют учеников педагоги, выдают задания тоже педагоги. Фактически моделируется будущая трудовая деятельность обучающихся, их работа в бригаде.

По итогам практики, обучающиеся получают оценки за пройденную практику.

Изменения в результате: по идее, обучающиеся начинают ориентироваться в технической документации; учатся правильно использовать контрольно-измерительные и другие инструменты, выполнению техники безопасности, формируют устойчивые навыки самоорганизации; обучающиеся научаются нести ответственность за свою часть работы и в связи с этим регулировать свои психоэмоциональные состояния.

На практике моделируется взаимодействие обучающихся как с реальным начальником в ходе трудовой деятельности (мастером цеха, начальником участка). Важно научиться правильно оформить трудовые отношения, работать с банковскими картами, правильно получить заработную плату, правильно оформить больничный лист (на практике это очень сложно ещё на уровне обучения), вовремя приходить на работу, работать согласно расписанию, и т.д. . Эти закономерности также моделируются.

Выход на производственную практику: после экзамена, на полгода обучающиеся выходят на практику на предприятии. Заключается договор с предприятием. И дальше либо техникум подбирает мастера, либо ученик имеет право самостоятельно устроиться на ту или другую работу (или с помощью родителей). Мастер приходит с учениками на предприятие, проводит занятие по технике безопасности, происходит знакомство с наставником, демонстрация рабочего места, вводный инструктаж на самом предприятии. В соответствии с законодательством, ученик работает полную

рабочую неделю (7 часов до 18 лет, 8 часов после 18 лет). Далее, ученики выполняют задания, которые даёт наставник. Сначала простые задания — наставник обучает, показывает на примере своей работы (включает ученика в эту работу). Должна быть зарплата, но предприятия де-факто редко её дают. Далее — ученики выполняют различные виды работ, которые ему поручают. Выдаётся дневник, в котором ученик записывает, что он делает, в каком объёме, каким оборудованием. Наставник оценивает работу и выставляет оценки Предмет оценивания — только работа, не взаимодействие, не управление процессом. А в личной характеристике, которое даёт предприятие, оно уже фиксирует общие компетенции учеников.

Практика заканчивается тем, что ученики выполняют пробную работу, по результатам которой, выдаётся заключение (с рекомендуемым разрядом), заполняется производственная характеристика. И с этими документами приходят в техникум на защиту практической квалификационной работы (Приложение Е).

Описанная модель работы с обучающимися с ментальными нарушениями и соответствующая ей практика, элементы которой также были приведены выше, складывалась поэтапно, следующим образом. С 1999 года была федеральная площадка с 5 коррекционной школой, и они учили работе с детьми с ОВЗ. Классные руководители приводили детей на занятия; дети учились половину времени в коррекционной школе, половину — в техникуме, и обучали особенностям работы с такими детьми.

Методы формировались преимущественно интуитивно, на основе постепенных практических наблюдений. Плюс — работа психологической службы (входное и выходное тестирование, регулярный психологический мониторинг). В зависимости от этих наблюдений, оформляются методы работы. Плюс — опора на самостоятельное изучение принципов и методов коррекционной педагогики. Принципы и опыт практико-ориентированного обучения: увеличенное количество часов на практические формы работы в рамках теоретического блока; увеличенное количество учебной практики по

сравнению с обычными группами (практически в 2 раза). Работы, которые выполняются ребятами, работающими по дополнительным методикам, качественно отличаются от работ основных групп: лучше выполняют монотонную работу, и т.п.

Если сравнивать предложенную модель социально-трудовой адаптации и конкретную практику её реализации в Красноярском техникуме промышленного сервиса, с описанной в параграфе 1.3 оптимальной моделью такой адаптации, связанной с сопряжением и взаимовлиянием событий, специально «обустраиваемых» для обучающихся с ментальными нарушениями, можно обозначить следующие моменты:

1. Модель социально-трудовой адаптации обучающихся с ментальными нарушениями, фактически реализуемая в красноярском краевом техникуме промышленного сервиса, может быть основой для реализации оптимальной модели такой адаптации. Ценными «заделами» — основами для развития реальной сложившейся модели — являются, в частности:

- опыт специального конструирования и выстраивания учебных заданий, позволяющих постепенно сформировать или усилить у обучающихся дефицитные интеллектуальные способности (от простого к сложному, от дробных заданий к комплексным, и т.д.);
- опыт системной интеграции различных факторов воспитательного воздействия в разных сферах активности обучающихся;
- опыт междисциплинарной организации преподавания ряда предметов, позволяющий обучающимся многократно в режиме непосредственного опыта видеть, как одна и та же последовательность действий срабатывает при решении различных задач, и за счёт этого выстроить представление о возможности универсальных действий, отчасти компенсирующее слабую развитость абстрактного мышления;
- опыт выстраивания учебных занятий и учебной практики в единой логике деятельности, предлагаемой ученикам, и в едином типе отношений, максимально воспроизводящих реальные производственные

отношения, с опорой на сходную материально-техническую базу, опять-таки максимально воспроизводящую те системы и комплексы оборудования, с которыми обучающимся придётся работать в реальном производстве;

– в целом, максимальное воспроизводство в ходе основного учебного процесса и организации учебной практики условий реального производства, взятых в их системной целостности, и за счёт этого, формирование у обучающихся с ментальными нарушениями системы устойчивых поведенческих реакций, на уровне «привычек», позволяющих успешно действовать в реальных производственных условиях.

2. Однако, очевидно, что для того, чтобы привести систему социально-трудовой адаптации обучающихся с ментальными нарушениями Техникума промышленного сервиса, в максимальное соответствие с оптимальной моделью, необходимо разработать и реализовать следующие усовершенствования, «дополнительные условия»:

– полное и комплексное выстраивание основного учебного процесса в «задачной» логике, в частности, разработку системы задач, связанных с одними и теми же трудовыми процессами, но предполагающих, с одной стороны, поэтапное увеличение сложности собственной деятельности и самоорганизации обучающегося, с другой стороны, формирование у этого обучающегося устойчивых навыков и, в пределе, хотя бы простейших обобщенных представлений об условиях успеха в рамках той или иной деятельности;

– аналогично предыдущему, выстраивание в задачной логике процесса внеучебной деятельности и процесса учебной практики, и для этого — разработка таких же комплексов задач, возрастающих по степени сложности, использующих на каждом следующем этапе сложности представления и установки, приобретённые на предыдущем

шаге, а также предполагающих формирование устойчивого навыка деятельности;

– выстраивание взаимосвязей между задачами, решаемыми учениками в рамках учебной, внеучебной, учебно-практической деятельности, так, чтобы опыт и навык, полученный при решении задачи в одной сфере мог использоваться при решении задачи в рамках другой сферы; чтобы ученики постоянно сталкивались с однотипностью схем решения задач в разных сферах деятельности и за счёт этого формировали устойчивые навыки, а в оптимальном варианте — устойчивые абстрактные представления о моделях человеческой деятельности;

– дополнительная «демонстрация» обучающимся взаимосвязей между учебным процессом и будущей профессионально-практической деятельностью за счёт выноса ряда учебных или учебно-практических занятий в реальные производственные условия; максимальное использование промежуточных форм деятельностного знакомства с условиями своей будущей профессиональной деятельности (например, экскурсий на предприятия, где в дальнейшем будет осуществляться производственная практика);

– выстраивание системы специальных «опосредствующих» педагогических форм, организующих деятельность и поведение обучающихся так, чтобы они могли обобщить и интегрировать социальный опыт, полученный обучающимися на предыдущем шаге, и подготовить их к реализации этого социального опыта в реальных жизненных ситуациях (деловые игры, в том числе, производственного характера, проводимые на занятиях; системы самоуправления; добровольческая деятельность, предполагающая, в качестве инструмента, решение реальных производственных задач, и т.д.);

– выстраивание ситуаций и пространств практической апробации обучающимися сформированных у них социальных компетентностей (от

решения задач самоуправления в общежитии до реального оформления трудовых отношений в ходе производственной практики и контроля за их соблюдением).

Можно выделить основные типы сопряжения и взаимовлияния учебного, внеучебного, «практического» процессов:

1. Вокруг стремления обучающегося к признанию: в этом случае, педагог выстраивает для него индивидуальную образовательную траекторию, предполагающую пробные продуктивные действия в различных сферах представленной ему активности, с регулярным обсуждением того, как опыт, полученный обучающимся в одной сфере, помог ему достичь необходимого результата в другой сфере, а также с организацией ситуаций, где он действительно может либо получить признание, либо в заведомо комфортной эмоциональной ситуации осознать свои дефициты и определить, что нужно для их преодоления (или, возможно, снижения уровня собственных притязаний);

2. Вокруг создания для обучающихся эмоционально комфортного социально-коммуникативного пространства: в этом случае, педагог работает с группой обучающихся по поводу выстраивания ею необходимого коммуникативного уклада и постоянных коопераций, возможно, в режиме клубной деятельности, так, чтобы предметом взаимодействия и взаимопомощи были процессы и учебной, и внеучебной, и учебно-практической деятельности.

3. Вокруг культивирования конкретной способности (таланта), развитого у обучающегося, и позволяющего при особом подходе к его развитию, усилить также иные когнитивные и эмоционально-волевые качества: в этом случае, как и в первом из приведённых здесь, педагог или группа педагогов должны выстроить индивидуальную образовательную программу ученика, в рамках которой, предлагать ему для решения такие задания и направлять на такую деятельность, которая позволит максимально проявить и усилить данный талант, а также освоить такие культурные формы

и способы деятельности, в которых он может быть в максимальной степени реализован и признан.

4. Вокруг общей установки к расширению кругозора обучающихся, максимального насыщения их внимания, обеспечению для них максимально разнообразного деятельностного опыта: в этом случае, педагог формирует «клуб по интересам», в котором, сначала сам играет центральную функцию, используя свою «харизму» и полный набор методов психо-эмоционального мотивирующего воздействия, а затем, по мере распространения и развития интереса к познавательным тематикам у обучающихся, обеспечивает выявление лидеров и организаторов из их среды, которые уже будут ставить и обсуждать познавательные и пробно-деятельностные задачи, решаемые в разных аспектах и разными методами в ходе учебной, внеучебной, учебно-практической деятельности.

Для усовершенствования системы социально-трудовой адаптации обучающихся с ментальными нарушениями на базе Красноярского техникума промышленного сервиса, имеет смысл интегрировать в эту систему отдельные формы и методы работы, апробированные в других ключевых новаторских проектах техникума, например:

- дуальное обучение: реализация части учебной деятельности непосредственно в производственных условиях, но с возможностью обеспечить многократность пробного выполнения обучающимися с ментальными нарушениями тех или иных операций, а также с возможностью обеспечить безопасный характер выполнения ими данных операций;

- профессиональные пробы: активное включение в деятельность обучающихся в рамках всех процессов (учебного, внеучебного, учебно-практического) необходимости создавать законченный продукт или оказывать целостную услугу, соответствующую профессии, с конкретным предметным результатом и творческим характером задания;

- учебно-практические состязания типа «Абилимпикс»: организация «переходов» между решением задач в рамках учебной, внеучебной, учебно-

практической деятельности в виде состязаний, позволяющих ученикам показать свои способности, приобретённые в одной из сфер деятельности, для решения задач, свойственных другой сфере.

2.3 Ход и результаты мониторинга эффективности модели социально-трудовой адаптации в Красноярском краевом техникуме промышленного сервиса

Мониторинг эффективности организации социально-трудовой адаптации обучающихся с ментальными нарушениями в Красноярском техникуме промышленного сервиса, проводился в течение всего 2016-2017 учебного года.

Для проведения мониторинга, были выбраны группы обучающиеся по профессии: «Слесарь механосборочных работ».

Экспериментальные группы проходили обучение и внеучебную деятельность, с выходом на учебную практику, при соблюдении следующих условий:

- организация обучения, максимально приближенная к производственной деятельности, по следующим параметрам: постановка задачи, обсуждение способа её решения, описание конкретных, понятных и усваиваемых обучающимися методов и приёмов решения, выполнение действий (в несколько циклов, с промежуточными корректировками), обсуждение причин успеха или неуспеха действия, и только после этого изложение базовых технологических принципов, в рамках которых, использованные методы и приёмы работы оказались успешными;

- организация обучения по принципу «от простого к сложному» и «от действия — к пониманию оснований действия — к деятельности — к пониманию оснований деятельности»;

- организация учебной деятельности посредством внеучебных мотивов (признание, комфортная микросоциальная среда, и т.д.) и в связи с

этим — специальная организация основных направлений внеучебной деятельности и в соответствии с этими направлениями — основных форм и методов работы (ученическое самоуправление, выставки и фестивали, состязательные формы, волонтерская деятельность);

- выход после окончания 1-го полугодия на индивидуальные образовательные траектории, обеспечивающие высокие достижения обучающихся и реализацию ими своих внеучебных, преимущественно социально-психологических целей и мотивов;

- организация учебной и производственной практики, с одной стороны, как пространства, в котором окажется возможным выполнить законченное профессиональное действие или создать изделие, подтверждающие профессиональную и, главное социальную состоятельность обучающегося; с другой стороны, как пространства выхода на новый уровень организации собственной жизни и социальных отношений;

- деятельность педагогов преимущественно в режиме наставнического, тьюторского, отчасти тренерского сопровождения, организующего непосредственную деятельность обучающегося в рамках каждого процесса (здесь будут также описаны конкретные процедуры деятельности, вменённые педагогам в рамках данного типа сопровождения).

Мониторинговые процедуры включали в себя:

- входной и выходной опрос;
- серию проективных тестов на входе и выходе, характеризующих уровень формирования или усиления когнитивных, эмоционально-волевых качеств, самосознания и в целом «образа себя»;

- включённое и внешнее наблюдение за обучающимися и контрольных групп в процессе мониторинга;

- тестовые ситуации, специально организованные для выявления компетентностного развития обучающихся (игровые ситуации, выполнение конкретных локализованных по времени заданий, в том числе, предполагающих командную организацию, и т.д., выявляющих, прежде

всего, способность соблюдения формальных правил, выполнения договорённостей, точного выполнения вменённых функций, анализа обстоятельств и предложения возможных решений, подбора инструментов для деятельности в конкретных описанных обстоятельствах).

Мониторинг осуществлялся по двум следующим группам критериев успешной социально-трудовой адаптации учащихся с ментальными нарушениями: объективным и субъективным.

Рассмотрим подходы к объективным критериям в период адаптации в техникуме.

– Общая и качественная успеваемость рассматривалась как показатель относительно как теоретических предметов, так и учебной практики. Применительно к обучающимся с ментальными нарушениями, отдельно рассматривалось развитие таких ключевых для успешного образовательного процесса личностных качеств и компетентностей, как внимание, способность к абстрактным мыслительным операциям, самоорганизация, оперативная память, способность оперировать профессиональными понятиями и категориями, способность применять освоенное знание для решения конкретных профессиональных задач.

– Активность и участие в профессиональных конкурсах как критерий в целом учитывает не только социальную, но и интеллектуальную активность обучающихся.

– Выполнение квалификационных требований подтверждает успешное прохождение производственной практики, итоговая аттестация обучающихся, поскольку присваиваемая квалификация определяет требования к знаниям и квалификации выпускников, необходимые для выполнения установленных обязанностей.

Субъективные критерии адаптации определялись через снижение уровня тревожности, удовлетворенность образованием, расширение социальных контактов, а также через развитие мотивационной и эмоционально-волевой сферы обучающихся с ментальными нарушениями,

прежде всего, через формирование у них устойчивого мотива освоить профессию на достаточно высоком уровне квалификации и благодаря этому получить работу и обустроить своё положение в обществе как устойчивое и приемлемое.

Исследование ситуативной и личностной тревожности проводилось с использованием опросника Спилбергера (Приложение А), результативность которых представлена на рисунках 2 и 3.

Исследование проводилось в три этапа:

- 1 – этап проходил в сентябре первого курса, в начале обучения;
- 2 – этап проходил в мае первого курса, промежуточный этап, где можем посмотреть изменения к концу первого курса;
- 3 – этап проходил в мае второго курса, итоговое тестирование перед выпуском.

Динамика полученных результатов свидетельствует о стабильном повышении уровня эмоционального благополучия обучающихся с ментальными нарушениями при профессиональном обучении в техникуме.

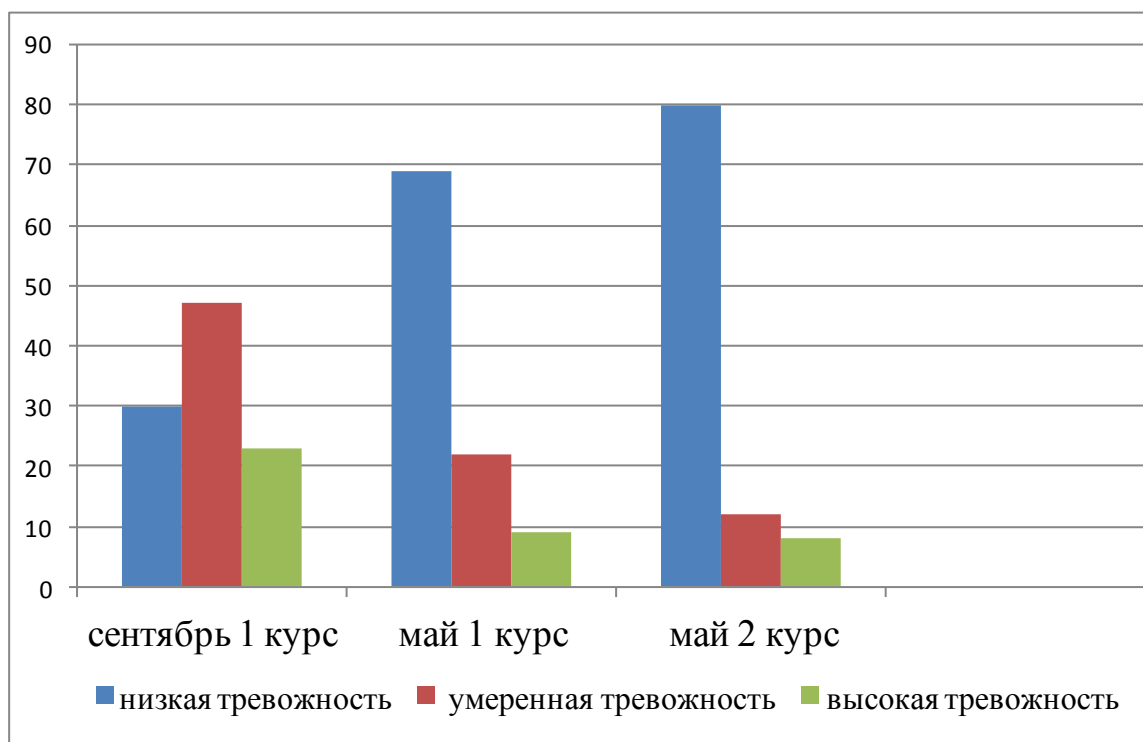


Рисунок 2 - Результаты тестирования ситуативной тревожности

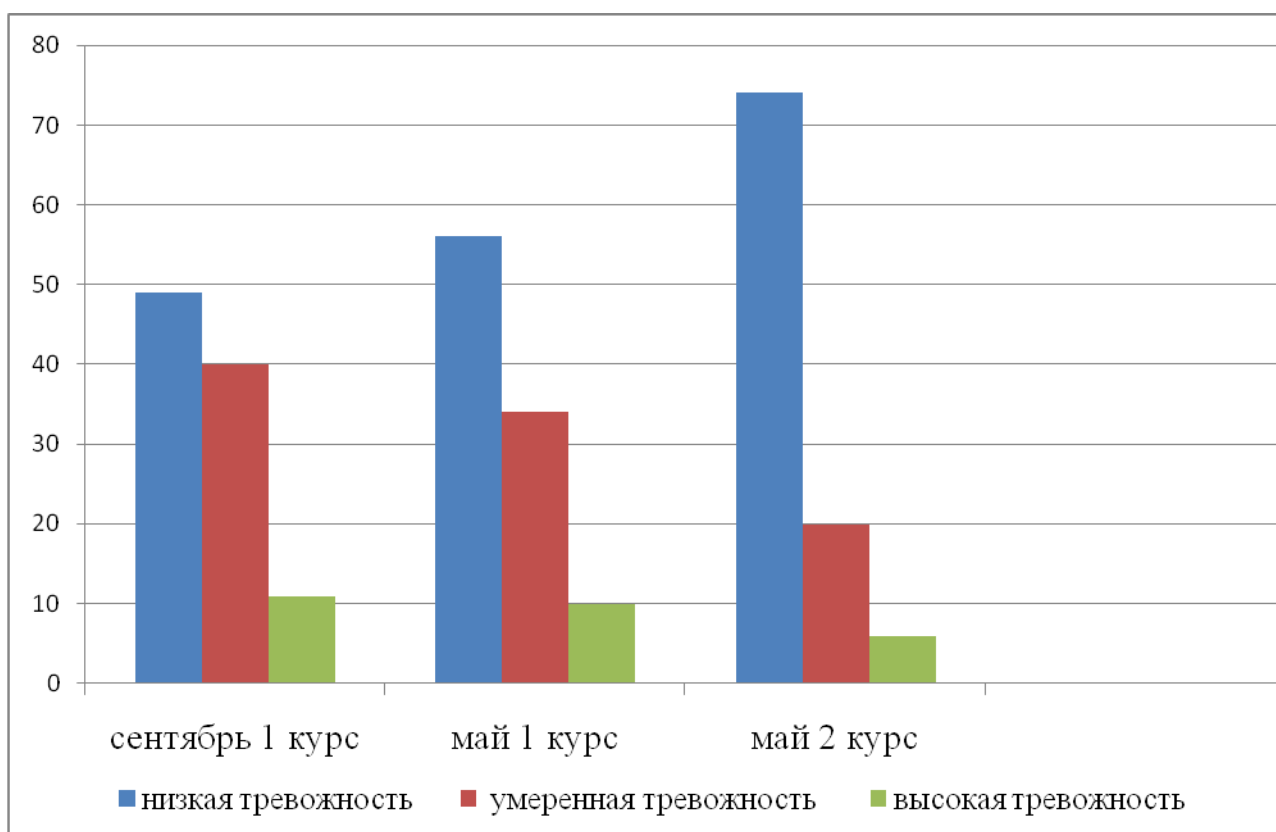


Рисунок 3 - Результаты тестирования личностной тревожности

Значительное понижение уровня тревожности тесно связано со вторым субъективным показателем – удовлетворенностью условиями обучения в техникуме, показатели которого представлены в таблице 2 и 3.

Таблица 2 - Качественные показатели по трем выпускным группам по профессии «Слесарь механосборочных работ»

Выпускная группа	Кол-во обуч, чел	Кач-во знаний, %	Успеваемость, %	Кол-во повышенных разрядов, чел	Трудоустройство, чел	Продолжают обучение по смежной профессии
С-33 (2013-15 уч. год)	15	47	93	7	10	3
С43 (2014-16 уч. год)	14	50	100	6	11	2
С53 (2015-17 уч. год)	15	53	93	6	13 (планируется)	

Таблица 3 - Степень удовлетворенности обучающихся с ментальными нарушениями образовательными услугами КТПС за 2016-2017 уч. год

Учебный год	2015-2016 уч. год		2016-2017 уч. год	
	Количество человек ответивших (в % соотношении):			
Рассматриваемые аспекты	положительно	отрицательно	положительно	отрицательно
Образовательные услуги				
Удовлетворенность качеством преподавания образовательных услуг в Техникуме	91	9	91	9
Приобретение новых знаний / первоначальных навыков при получении профессии	92	8	91	9
Высокая учебная нагрузка	86	14	88	12
Заинтересованность участия в культмассовых мероприятиях техникума	93	7	96	4
Отношение педагогического состава Техникума к обучающимся	89	11	93	7
Отношение с одноклассниками	96	4	96	4
Психологическая комфортность пребывания в Техникуме	92	8	95	5

По другим аспектам мониторинга, обозначенным выше, можно привести следующие результаты:

1. Общая успеваемость у обучающихся с ментальными нарушениями 2 года обучения заметно выросла: количество обучающихся с отметками «4» и «5» выросло с 35 до 58 %; количество неуспевающих обучающихся снизилось с 8 до 2%. При этом, более значимым, на наш взгляд, являются факты, связанные с качественной успеваемостью:

- количество обучающихся, способных самостоятельно понимать специализированные тексты (инструкции, и т.д.) выросло с 25% на старте мониторинга до 70% на выходе;

- количество обучающихся владеющих основами абстрактного мышления (условно говоря, понимающих тождество сантиметра на линейке и на ленте), выросло с 20 % на старте до 50 % на выходе;

– количество обучающихся, способных выстраивать логические связи внутри учебного материала, выросло с 5 % на старте до 75% на выходе;

– количество обучающихся, способных к концентрации внимания на учебном материале, в том числе, сложном, в течение продолжительного времени, выросло с 20% на старте до 90% на выходе;

– количество обучающихся, способных самостоятельно выстраивать свою образовательную деятельность, выросло с 5% на старте до 60% на выходе.

Приведённые данные говорят о том, что использованный в техникуме комплекс работ по социально-трудовой адаптации обучающихся с ментальными нарушениями, и, прежде всего, специально выстроенная взаимосвязь основных компонент учебно-образовательного процесса, дающая возможность усилить способности, необходимые в одном из этих процессов, за счёт активности в другом, лучше всего позволил усилить учебные способности, связанные с самодисциплиной и самоорганизацией, в том числе, умственной, связанной со структурированием материала. В меньшей степени, произошло усиление способностей, связанных со способностью понимать сложные тексты и с абстрактным мышлением. Это можно объяснить сравнительно невысокой долей в структуре внеучебной и учебно-практической деятельности таких практик и форм работы, которые требовали бы подобных способностей и при этом создавали условия для их культивирования и усиления.

2. Участие в конкурсах также показало значительную позитивную динамику. Прежде всего, выросло общее количество обучающихся с ментальными нарушениями, участвующих в профессиональных конкурсах: с 35% в начале учебного года до 65% в конце. При этом, важно изменение мотивации, выявленное в ходе опроса. Если в начале учебного года участие в конкурсе было для основной массы обучающихся с ментальными нарушениями способом бессодержательного самоутверждения, связанного с

желанием покрасоваться, без обязательных результатов, то в конце учебного года — способом проверить себя и показать свои действительно развившиеся и сформировавшиеся профессиональные способности и навыки. В относительной мере, выросли социальные компетентности, демонстрируемые обучающимися в ходе участия в конкурсах. Включённые наблюдения педагогов показали увеличение случаев продуктивной командной организации, взаимопомощи, разделения труда, инициированного и организованного для себя самими обучающимися. Сократилось среднее количество времени на выполнение конкурсных заданий. При этом, уровень качества их выполнения вырос незначительно. Из этого, как и в предыдущем случае, можно сделать вывод, что целостное пространство учебно-образовательной деятельности обучающихся предоставило им сравнительно мало пространств (кроме самих по себе состязаний), где они могли бы сформировать ценность *качества* продукта и способность обеспечивать это качество.

3. Динамика мотивационной и волевой сферы, согласно результатом входной и выходной диагностики, опиравшейся, в первую очередь, на проективные тесты и тестовые деятельностные ситуации, оказалась, на наш взгляд, наиболее высокой:

- уровень уверенности в себе вырос у обучающихся с ментальными нарушениями с 20% до 90%;
- уровень целеустремлённости вырос с 10% до 70%;
- позитивный образ собственного будущего сформировался у 85%, против 10% на старте;
- способность логично и доказательно описать шаги по достижению собственного будущего, выросла с 5% на старте исследования до 30% на выходе;
- способность анализировать свои достоинства и дефициты сформировалась у 80% обучающихся с ментальными нарушениями, против 25% на старте;

– способность проектировать успешное применение своих достоинств сформировалась у 60% обучающихся, против 15% на старте.

Эти результаты говорят о том, что практики, в которые погружались обучающиеся с ментальными нарушениями в ходе комплексно-организованной учебно-образовательной деятельности, в наибольшей степени способствовали формированию позитивной мотивации и созданию положительного образа своего будущего у обучающихся (это хорошо коррелирует с приведёнными выше данными по эмоциональной динамике и удовлетворённости обучающихся), способствовали формированию уверенности в себе и целеустремлённости (это, в свою очередь, хорошо объясняется составом мероприятий внеучебной деятельности, связанных с профессиональными состязаниями, студенческим самоуправлением, и т.д.). В несколько меньшей степени, но также значительно, выросла способность к самоанализу и использованию его результатов при определении стратегии и способов своей профессионализации и самоорганизации. И заметно, но сравнительно незначительно выросла способность выстроить для себя конкретные шаги по построению желаемого личного будущего. Это можно объяснить тем, что основные сферы и пространства деятельности, в которые «погружались» обучающиеся с ментальными нарушениями, были связаны с планированием и проектированием частных, кратковременных действий, связанных с решением отдельных задач, а не с построением долговременных программ, тем более, имеющих принципиальное личное значение.

В целом, по результатам проведённого нами исследования, можно сделать следующие **выводы**:

1. Используемая в Красноярском техникуме промышленного сервиса модель социально-трудовой адаптации в высокой степени обеспечивает повышение эмоционального благополучия обучающихся с ментальными нарушениями, создаёт практически оптимальное пространство эмоционального комфорта как базовое условие смягчения и компенсации их дефицитов, за счёт снижения уровня тревожности и агрессии.

2. Используемая в Красноярском техникуме промышленного сервиса модель социально-трудовой адаптации с высокой степенью успешности формирует и усиливает ключевые компетентности, необходимые для учебной и состязательной деятельности, и за счёт этого, повышает уровень успешности обучающихся в данных направлениях. К этим компетентностям можно отнести способность к самоорганизации и групповой соорганизации, концентрации внимания, структурированию материала.

3. Модель социально-трудовой адаптации Красноярского техникума промышленного сервиса оказалась, на наш взгляд, наиболее эффективной для формирования компетентностей, связанных с развитием эмоционально-волевой сферы обучающихся, прежде всего, со способностью проектировать образ желаемого личного будущего, целеустремлённостью, уверенностью в собственных силах, способностью выделить собственные перспективные качества.

4. Модель социально-трудовой адаптации Красноярского техникума промышленного сервиса в недостаточной степени позволяет компенсировать такие дефициты, объективно существующие у обучающихся с ментальными нарушениями, как способность к абстрактному мышлению, способность к работе со специализированными текстами, способность выстроить планы достижения собственных целей в удалённой перспективе (в отличие, например, от способности к планированию частного конкретного действия). Для её усовершенствования, необходимо, в частности, выстроить в рамках внеучебной деятельности формы работы, предполагающие долговременное планирование, необходимость сопоставления различных ситуаций и выделения инвариантных моделей, а также дополнить форму учебной практики необходимостью многошаговой поэтапной деятельности, в режиме от планирования маленького этапа к планированию большого и, далее, к планированию всей последовательности этапов в целом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было теоретически обосновать и практически апробировать специальные педагогические условия, способствующие эффективной социально-трудовой адаптации лиц с ментальными нарушениями в учебной группе и трудовом коллективе, в ходе учебной практики. Актуальность педагогических разработок в данном направлении обусловлена, с одной стороны, заметной долей обучающихся с подобными нарушениями в контингенте организаций среднего профессионального образования и необходимостью выстраивать особую работу с ними; с другой стороны, недостаточностью распространённых форм подобной работы, которые нередко сводятся к упрощению учебного содержания и процедур, а не к выстраиванию ситуации, в которой обучающиеся с ментальными нарушениями могут хотя бы частично компенсировать свои дефициты и стать полноценным специалистом и членом трудового коллектива, хотя и в ограниченном круге профессий. Вопросы развития трудовых ресурсов, человеческого капитала и потенциала Красноярского края делают важным максимальную подготовку обучающихся с ментальными нарушениями к полноценной трудовой деятельности и соответствующим трудовым отношениям.

В основе исследования, лежало описание практики по социально-трудовой адаптации обучающихся с ментальными нарушениями на базе Красноярского техникума промышленного сервиса. Были специально подобраны и проведены мониторинговые процедуры, позволившие определить положительную динамику обучающихся с ментальными нарушениями, обусловленные данной практикой социально-трудовой адаптации; проведена серия включённых педагогических наблюдений; в результате, сформирована целостная системная модель организации социально-трудовой адаптации в Красноярском техникуме промышленного сервиса.

По итогам исследования были получены следующие результаты:

1. На основе анализа специализированной научно-методической литературы были выявлены и обобщены основные характеристики подростков и старшеклассников с ментальными нарушениями как особым типом ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ). На основе анализа разнообразных методических материалов и сопоставления их с практикой педагогов Техникума промышленного сервиса, были определены и обозначены основные специализированные требования к организации учебно-образовательного процесса для обучающихся данной категории, в рамках получения ими среднего профессионального образования, в том числе, основные подходы к организации этого образования для данной категории лиц.

2. На основе анализа специализированной научно-методической литературы, сопоставления её с практическим опытом педагогов Техникума промышленного сервиса и обобщения данного опыта, были определены содержательные основания понятия «социально-трудовая адаптация», в частности, применительно к обучающимся организаций среднего профессионального образования, общие задачи и требования к её организации. Особо были выделены требования к социально-трудовой адаптации лиц с ментальными нарушениями и намечены основные характеристики модели организации социально-трудовой адаптации для них.

3. На основе обобщения и оформления опыта Красноярского техникума промышленного сервиса, в сочетании с анализом специализированной методической литературы, были определены базовые требования к организации учебно-образовательного процесса для лиц с ментальными нарушениями, в том числе, основные характеристики такой модели учебно-образовательного процесса, которые позволяли бы компенсировать основные дефициты данных лиц, усилить ряд их качеств и способностей, необходимых для полноценного освоения определённого круга специальностей и успешного включения в деятельность трудового коллектива.

4. На основе обобщения и оформления опыта Красноярского техникума промышленного сервиса, были выделены главные условия успешной комплексной организации социально-трудовой адаптации лиц, обучающихся в учреждении среднего профессионального образования:

– содержательно-компетентностная взаимосвязь учебного, внеучебного, учебно-практического процессов: их основные компоненты должны взаимно дополнять друг друга в процессе формирования и усиления необходимых качеств, дефицитных для обучающихся с ментальными нарушениями; качества, актуализированные в одном процессе, должны формироваться, усиливаться, проявляться в двух других; процессы должны на разном материале одновременно формировать и усиливать одни и те же качества и компетентности;

– специальная организация основных учебных, внеучебных, учебно-практических мероприятий деятельностным и компетентностным способами — как пространств решения задач, привлекательных для обучающихся с ментальными нарушениями, и при этом позволяющих сформировать либо усилить их дефицитные качества;

– специальная организация основных компонент учебной, внеучебной, учебно-практической деятельности в логике развития и усиления способностей: от освоения простой операции к освоению более сложной, от освоения малого объёма материала к освоению более значительного объёма, в том числе, «составленного» из большого количества малых единиц, и т.д.;

– организация учебной, внеучебной, учебно-практической деятельности как моделирования реальной производственной работы, а также производственных и социальных отношений.

5. Мониторинг эффективности модели социально-трудовой адаптации в Красноярском техникуме промышленного сервиса, дал следующие результаты:

– предложенная модель практически оптимально обеспечивает эмоционально-комфортный характер учебно-образовательного процесса для лиц с ментальными нарушениями, и за счёт этого — снижение у них уровня тревожности, формирование позитивной самооценки, снижение агрессии, готовность к адаптации к новым для них видам деятельности и связанным с ними социальным отношениям;

– предложенная модель позволяет значительно увеличить успеваемость обучающихся с ментальными нарушениями, в том числе, за счёт усиления у них таких необходимых для успешного образовательного процесса, но дефицитных для них способностей, как способность к концентрации внимания, способность к самоорганизации, способность структурировать получаемое знание;

– предложенная модель обеспечивает рост активности обучающихся в рамках профессиональных состязаний, проводимых в соответствующих их способностям формах, в том числе, рост способности к трудовой соорганизации и кооперации, самостоятельному распределению трудовых функций, адекватному пониманию и быстрому эффективному выполнению трудовых задач;

– предложенная модель оказалась наиболее эффективной для формирования и усиления ключевых общих компетентностей, связанных с такими дефицитными для обучающихся с ментальными нарушениями сферами, как мотивационная и волевая; благодаря ней, у обучающихся удалось сформировать способность и ценность образа наиболее желаемого будущего, целеустремлённость, уверенность в своих силах, отчасти умение анализировать собственные дефициты и выигрышные качества и работать с ними, в том числе, компенсируя дефициты выигрышными качествами;

– в целом, благодаря реализации предложенной модели, обучающиеся с ментальными нарушениями в 50% случаев получают повышенные профессиональные разряды и с высокой долей успеха устраиваются на работу по полученной специальности, оставаясь на первом рабочем месте на срок от 3 и более лет;

– предложенная модель в её нынешнем виде оказывается недостаточно эффективной с точки зрения формирования и усиления способности к абстрактному мышлению, работы со специализированной литературой, формирования ценности качества выполняемой работы, формирования способности к долгосрочному планированию обучающимися своей жизнедеятельности; данные дефициты могут быть компенсированы за счёт включения в процессы учебной, внеучебной, учебно-практической деятельности таких пространств деятельности, где эти способности могли бы культивироваться и развиваться за счёт участия в деятельности, организованной особым образом.

На основе проведённого исследования, могут быть разработаны методические рекомендации по эффективной организации социально-трудовой адаптации обучающихся с ментальными нарушениями в организациях среднего профессионального образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авдулова, Т. П. Агрессивный подросток: книга для родителей. / Авдулова, Т. П. – М.: Издательский центр «Академия» 2008. - 128 с. – (Психолог родителям).
2. Айрапетян, С. Г. Возникновение, развитие и основные сферы использования понятия «адаптация». / Айрапетян, С. Г. – Ереван, 1984.
3. Алмазова, О. В. Проблемы интеграции и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в трудах Владимира Васильевича Коркунова. / Алмазова, О. В., Брызгалова С.О., Тенкачева Т.Р / Педагогическое образование в России. № 1. 2014. — С. 192-200.
4. Армстронг, М. Практика управления человеческими ресурсами. 10-е изд./Пер. с англ. под ред. С.К.Мордвинова. / Армстронг, М. - СПб.: Питер, 2009
5. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. / Баенская, Е.Р. - М.: Теревинф, 2007 - 108с
6. Бандура, А, Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. / Бандура, А., Уолтерс, Р - М.: Владос, 2005. – 289 с.
7. Безюлёва, Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография. / Безюлёва, Г. В. - М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008.
8. Белякова, И. В. Психология умственно отсталых школьников. / Белякова, И. В. - М.: , 2002. - 160 с.
9. Бобылева, Л.Н., «Использование элементов технологии модулей трудовых навыков для профессионального обучения лиц с ментальными нарушениями», Международная научно-практическая конференция «Молодежь и наука: Проспект свободный-2016», публикация в сборнике статей

10. Бобылева, Л.Н., «Социальная адаптация обучающихся с ментальными нарушениями в условиях техникума»; II этап XIV Международной научно-практической конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития»

11. Бобылева, Л.Н., Степанова Н.И., «Особенности профессионального самоопределения подростков с ментальными нарушениями», Международный интеллектуальный конкурс «Discovery Science: University - 2016»

12. Бобылева, Л.Н, "Формирование социально-трудовой адаптации лиц с ментальными нарушениями в учреждении СПО" , "Наука: теория и практика: международная on-line конференция"

13. Бондарь В. И., О совершенствовании подготовки умственно отсталых детей к самостоятельному труду. / Бондарь В. И., Еременко И. Г. // Дефектология. -1990. - № 3.

14. Боровик С. С. Адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях [Текст] / С. С. Боровик // Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1283-1285.

15. Брюс Л. Бейкер, Путь к независимости: Обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. / Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман - М.: Теревинф. 2002

16. Булавко, О. В. Инклюзивное образование в условиях современной образовательной организации СПО // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). / Булавко, О. В., Иваницкая, М. В., Мурий, Н. П. — Чита: Издательство Молодой ученый, 2016. — С. 123-125.

17. Бучкин, А. В. Модель социально-педагогической адаптации студентов среднего профессионального образования / Бучкин, А. В. //Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6.

18. Бютнер, К. Жить с агрессивными детьми. / Бютнер, К. – М.: Питер, 2006. – 88 с.

19. Васенков, Г. В. Формы и методы профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых учащихся в новых экономических условиях // В сб. Инновации в Российском образовании (коррекционная педагогика). / Васенков, Г.В - М.: 1999
20. Валеев, Н.Ш. Социальная реабилитация: учебник для студентов высших учебных заведений / Н.В. Валеев. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Инфа-М, 2013. — 320 с.
21. Веснин, Р. Р. Практический менеджмент персонала: Пособие по кадровой работе. / Веснин, Р. Р. – М.: Юристъ, 2007
22. Выготский, Л. С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка.//Дефектология. / Выготский, Л. С. - 1976. - № 6.
23. Выготский, Л. С. Основы дефектологии., / Выготский, Л. С. - СПб.: 2003. - 654 с.
24. Выготский, Л. С. Психология развития человека. / Выготский, Л. С. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005.
25. Георгиевский, А. Б. Эволюция адаптаций (историко-методологическое исследование). / Георгиевский, А. Б.— Л.: Наука,1989. — 189 с..
26. Гордиевская, Е. П. Профессиональная проба в процессе профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья как средство их профессионального самоопределения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. / Гордиевская, Е. П. - СПб., 2009. – 24 с.
27. Горшкова, Е. А. Педагогическая диагностика учащихся старших классов при организации реабилитационной работы/ Проблемы личности, профилактика отклонений в её развитии. / Горшкова, Е. А. - Архангельск, 2003. – 56-57
28. Грачев, М. В. Суперкадры : Управление персоналом и международные корпорации. Грачев, М.В.– М.: Инфра –М, 2007

29. Данилова, З.Г. Педагогическое сопровождение адаптации детей-сирот и учащихся колледжа с ОВЗ к осуществлению выбора в профессиональном обучении. / Данилова, З.Г – М.: Руссимпо, 2015. – 132 с.
30. Данилюк, Л. Е. Управление социальной адаптацией детей с ограниченными возможностями здоровья : дис...канд.социол.наук. : 22.00.08 / Данилюк Лариса Егоровна. – М., 2011. – 229 с.
31. Дмитриев, А. А. Специальная (коррекционная) педагогика : учеб. пособие для студентов вузов. / Дмитриев, А. А. – М. : Высшая школа, 2010. – 294 с.
32. Егоршин, А. П. Основы управления персоналом: учеб. пособие для вузов. / Егоршин, А. П. - М: ИНФРА-М, 2006.
33. Зайцев, Д. В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. / Зайцев, Д. В. - Саратов: Научная книга, 2003.
34. Иванова, Е.М. Общая характеристика детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]—Режим доступа. URL: <http://iemcko.ru/2103.html>
35. Ковалева, Е. А. О подготовке учащихся вспомогательных школ к обучению в профессионально-технических училищах./ Ковалева, Е. А // Дефектология. - 1991. - № 4.
36. Корятова, Е.А. Организация социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // Научное сообщество студентов XXI столетия.: сб. ст. по мат. XXX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 30. код доступа : [http://sibac.info/archive/social/3\(29\).pdf](http://sibac.info/archive/social/3(29).pdf)
37. Кузнецов, П. С. Адаптация как функция развития личности. / Кузнецов, П. С. - Саратов, 1991.
38. Лурия, А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. / Лурия, А. Р. — М., 1974.
39. Михайлова, Т. А. Социально-педагогическое сопровождение студентов с особыми адаптивными возможностями в процессе получения

среднего профессионального образования. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. / Михайлова, Т. А. - М., 2008.

40. Методические рекомендации по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования утв. Минобрнауки России от 20.04.2015 № 06-830вн

41. Осипова, А. А. Общая психокоррекция [Текст] : учебн. пос. для студ. вузов. / А.А. Осипова — М.: Сфера, 2002 — 510 с.

42. Пашков, А. Г. Педагогические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями. / Пашков, А. Г., Гонеев, А. Д. - Курск, 2001. – 234с.

43. Подросток: социальная адаптация (стр. 17-36) —Казанская, В. Г. — Издательский дом «Питер», 2011 — 288 с.

44. Профессиональная и трудовая ориентация детей с ограниченными возможностями. Методические рекомендации. - М., 2006.

45. Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: сб. статей / Под ред. М.С. Савиной. – М.: НИИРПО, 2008. – 96 с.

46. Пуховский, Н. Н. Терапия ментальных расстройств, или Другая психиатрия: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / Пуховский, Н. Н. — Москва: Академический проект, 2003. — 240 с.

47. Раттер, М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. / Общ. ред. А. С. Спиваковской; Предисл. Баженовой, О. В. и Варга, А. Я. — М.: Прогресс, 1987. — 424 с: ил

48. Семенюк, Л. М. Психология агрессивного поведения. / Семенюк, Л. М. – М.: Мир, 2008 . – 234с.

49. Стаут, Л.У. Управление персоналом: Настольная книга менеджера / Стаут, Л.У., пер. с англ. - М.: ООО «Изд-во «Добрая книга», 2009

50. Старобина, Е. М. Профессиональное образование инвалидов: Монография. / Старобина, Е. М. – М.: «Интеллект-Центр», 2013. - 192 с.

51. Степанова, О. А. Комплексное сопровождение профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: цели и варианты институционализации // Современные исследования социальных проблем [электронный научный журнал]. 2012. № 2. Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/eru/issues/2012/2/stepanova.pdf> (дата обращения: 18.03.2012)

52. Степанова, О. А. Формирование у инженерно-педагогических работников колледжей готовности к обучению лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе дополнительного образования / Актуальные вопросы профессионального обучения и социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья/ Сб. статей по материалам работы ГЭП / Под науч. ред. Савиной, М.С. – М.: Типография ООО «ЦВТ «Ориентир», 2009. – С. 93-97.

53. Степанова, О. А., Богданова, Т. Б. Состояние и перспективы развития профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья. - М.: НИИРПО, 2008.

54. Тузов, Д. В. Социально-профессиональная адаптация обучающихся в условиях учебного производства колледжа. автореф. дис. на соискание степени канд. пед. наук./ Тузов, Д. В. — М.: 2008.

55. Управление персоналом организации. Учебник/Под ред. А.Я. Кибанова. - 4-е изд., доп. и перераб. - М.: ИНФРА-М, 2011. - 365 с.

56. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия, 1999. – 302 с.

57. Чистякова, С. В. От учёбы к профессиональной карьере. Учебное пособие. / Чистякова, С. В., Родичев, Н. Ф. — М.: «Академия», 2012. — 176 с.

58. Шемчук, З.Р. Социально-трудовая адаптация учащихся ограниченными возможностями здоровья. Новый взгляд. // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XI междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2013.

59. Шипицына, Л.М., Иванов Е.С. Нарушения поведения учеников вспомогательной школы / Л.М. Шипицына, Е.С. Иванов; КолегЭлидисУэлс, Великобритания, 2005. – 290 с.

60. Щербатова, Н. Г. Использование образовательных технологий в работе с детьми с ОВЗ // Щербатова, Н. Г. - Молодой ученый. — 2015. — №19. — С. 631-634.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Тест «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера)

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

Таблица 4 - Шкала ситуативной тревожности (СТ)

№ п/п	Суждение	Нет, это не так	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4	Я внутренне скован	1	2	3	4
5	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6	Я расстроен	1	2	3	4
7	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8	Я ощущаю душевный покой	1	2	3	4
9	Я встревожен	1	2	3	4
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11	Я уверен в себе	1	2	3	4
12	Я нервничаю	1	2	3	4
13	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14	Я взвинчен	1	2	3	4
15	Я не чувствую скованности	1	2	3	4
16	Я доволен	1	2	3	4
17	Я озабочен	1	2	3	4
18	Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
19	Мне радостно	1	2	3	4
20	Мне приятно	1	2	3	4

Таблица 5 - Шкала личной тревожности (ЛТ)

№ п/п	Суждение	Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
21	У меня бывает приподнятое настроение	1	2	3	4
22	Я бываю раздражительным	1	2	3	4
23	Я легко расстраиваюсь	1	2	3	4
24	Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие	1	2	3	4
25	Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть	1	2	3	4
26	Я чувствую прилив сил и желание работать	1	2	3	4
27	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
28	Меня тревожат возможные трудности	1	2	3	4
29	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
30	Я бываю вполне счастлив	1	2	3	4
31	Я все принимаю близко к сердцу	1	2	3	4
32	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
33	Я чувствую себя незащищенным	1	2	3	4
34	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	2	3	4
35	У меня бывает хандра	1	2	3	4
36	Я бываю доволен	1	2	3	4
37	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
38	Бывает, что я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
39	Я уравновешенный человек	1	2	3	4
40	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Обработка результатов.

1. Определение показателей ситуативной и личностной тревожности с помощью ключа.
2. На основе оценки [уровня](#) тревожности составление рекомендаций для коррекции поведения испытуемого.
3. Вычисление среднегруппового показателя СТ и ЛТ и их сравнительный анализ в зависимости, например, от половой принадлежности испытуемых.

При анализе результатов самооценки надо иметь в виду, что общий итоговый показатель по каждой из подшкал может находиться в диапазоне от 20 до 80 [баллов](#). При этом чем выше итоговый показатель, тем выше уровень тревожности (ситуативной или личностной). При интерпретации показателей можно использовать следующие ориентировочные оценки тревожности: до 30 [баллов](#) — низкая, 31—44 балла — умеренная; 45 и более высокая.

Таблица 6 - Ключ

Номера суждения	Ответы			
	Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
СТ				
1	4	3	2	1
2	4	3	2	1
3	1	2	3	4
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	1	2	3	4
7	1	2	3	4
8	4	3	2	1
9	1	2	3	4
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	1	2	3	4
13	1	2	3	4
14	1	2	3	4
15	4	3	2	1
16	4	3	2	1
17	1	2	3	4
18	1	2	3	4
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
ЛТ				
21	4	3	2	1
22	1	2	3	4
23	1	2	3	4
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4
26	4	3	2	1
27	4	3	2	1
28	1	2	3	4
29	1	2	3	4
30	4	3	2	1
31	1	2	3	4
32	1	2	3	4
33	1	2	3	4

34	1	2	3	4
35	1	2	3	4
36	4	3	2	1
37	1	2	3	4
38	1	2	3	4
39	4	3	2	1
40	1	2	3	4

По каждому испытуемому следует написать [заключение](#), которое должно включать оценку [уровня](#) тревожности и при необходимости рекомендации по его коррекции. Так, лицам с высокой оценкой тревожности следует формировать чувство уверенности и успеха. Им необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление [деятельности](#) и конкретное [планирование](#) по подзадачам. Для низкотревожных людей, напротив, требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, высвечивание чувства ответственности в [решении](#) тех или иных задач.

По результатам обследования группы также пишется [заключение](#), оценивающее группу в целом по уровню ситуативной и личностной тревожности, кроме того, выделяются лица, высоко- и низкотревожные.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Тест А. Ассингера (Оценка агрессивности в отношениях)

Тест А. Ассингера позволяет определить, достаточно ли человек корректен в отношении с окружающими и легко ли общаться с ним.

I. Склонны ли вы искать пути к примирению после очередного служебного конфликта?

1. Всегда.
2. Иногда.
3. Никогда.

II. Как вы ведете себя в критической ситуации?

1. Внутренне кипите.
2. Сохраняете полное спокойствие.
3. Теряете самообладание.

III. Каким считают вас коллеги?

1. Самоуверенным и завистливым.
2. Дружелюбным.
3. Спокойным и независтливым.

IV. Как вы отреагируете, если вам предложат ответственную должность?

1. Примите ее с некоторыми опасениями.
2. Согласитесь без колебаний.
3. Откажетесь от нее ради собственного спокойствия.

V. Как вы будете себя вести, если кто то из коллег без разрешения возьмет с вашего стола бумагу?

1. Выдадите ему по первое число.
2. Заставите вернуть.
3. Спросите, не нужно ли ему еще чего-нибудь.

VI. Какими словами вы встретите мужа (жену), если он (она) вернулся(лась) с работы позже обычного?

1. Что это тебя так задержало?

2. Где ты торчишь допоздна?
3. Я уже начал(а) волноваться.

VII. Как вы ведете себя за рулем автомобиля?

1. Стараетесь обогнать машину, которая показала вам хвост?
2. Вам все равно, сколько машин вас обошло.
3. Помчитесь с такой скоростью, чтобы никто не догнал вас.

VIII. Какими вы считаете свои взгляды на жизнь?

1. Сбалансированными.
2. Легкомысленными.
3. Крайне жесткими.

IX. Что вы предпринимаете, если не все удастся?

1. Пытаетесь свалить вину на другого.
2. Смиряетесь.
3. Становитесь впредь осторожнее.

X. Как вы отреагируете на фельетон о случаях распущенности среди современной молодежи?

1. Пора бы уже запретить им такие развлечения.
2. Надо создать им возможность организованно и культурно отдыхать.
3. И чего мы столько с ними возимся?

XI. Что вы ощущаете, если место, которое вы хотели занять, досталось другому?

1. И зачем я только на это нервы тратил?
2. Видно, его физиономия шефу приятнее.
3. Может быть, мне это удастся в другой раз.

XII. Как вы смотрите страшный фильм?

1. Боитесь.
2. Скучаете.
3. Получаете искреннее удовольствие.

XIII. Если из-за дорожной пробки вы опаздываете на важное совещание?

1. Будете нервничать во время заседания.

2. Попытаетесь вызвать снисходительность партнеров.
3. Огорчитесь.

XIV. Как вы относитесь к своим спортивным успехам?

1. Обязательно стараетесь выиграть.
2. Цените удовольствие почувствовать себя вновь молодым.
3. Очень сердитесь, если не везет.

XV. Как вы поступите, если вас плохо обслужили в ресторане?

1. Стерпите, избегая скандала.
2. Вызовите метрдотеля и сделаете ему замечание.
3. Отправитесь с жалобой к директору ресторана.

XVI. Как вы себя поведете, если вашего ребенка обидели в школе?

1. Поговорите с учителем.
2. Устройте скандал родителям малолетнего преступника.
3. Посоветуете ребенку дать сдачи.

XVII. Какой, по вашему, вы человек?

1. Средний.
2. Самоуверенный.
3. Пробивной.

XVIII. Что вы ответите подчиненному, с которым столкнулись в дверях учреждения, если он начал извиняться перед вами?

1. Простите, это моя вина.
2. Ничего, пустяки.
3. А повнимательней вы быть не можете?

XIX. Как вы отреагируете на статью в газете о случаях хулиганства среди молодежи?

1. Когда же, наконец, будут приняты конкретные меры?
2. Надо бы ввести телесные наказания.
3. Нельзя все валить на молодежь, виноваты и воспитатели.

XX. Представьте, что вам предстоит заново родиться, но уже животным. Какое животное вы предпочтете?

1. Тигра или леопарда.
2. Домашнюю кошку.
3. Медведя.

Результаты

45 и более очков. Вы излишне агрессивны и при этом нередко бываете неуравновешенным и жестоким по отношению к другим. Вы надеетесь добраться до управленческих верхов, рассчитывая на собственные методы, добиться успеха, жертвуя интересами окружающих. Поэтому вас не удивляет неприязнь сослуживцев, но при малейшей возможности вы стараетесь их за это наказать.

36 – 44 очка. Вы умеренно агрессивны, но вполне успешно идете по жизни, поскольку в вас достаточно здорового честолюбия и самоуверенности.

35 и менее очков. Вы чрезмерно миролюбивы, что обусловлено недостаточной уверенностью в собственных силах и возможностях. Это отнюдь не значит, что вы, как травинка, гнетесь под любым ветерком. И все же больше решительности вам не помешает!

Если по 7 и более вопросам вы набрали по 3 очка и менее чем по 7 вопросам – по 1 очку, то взрывы вашей агрессивности носят скорее разрушительный, чем конструктивный характер. Вы склонны к непродуманным поступкам и ожесточенным дискуссиям. Вы относитесь к людям пренебрежительно и своим поведением провоцируете конфликтные ситуации, которых вполне могли бы избежать.

Если же по 7 и более вопросам вы получили по 1 очку, и менее чем по 7 вопросам – по 3 очка, то вы чрезмерно замкнуты. Это не значит, что вам не присущи вспышки агрессивности, но вы подавляете их уж слишком тщательно.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Карта психолого-педагогической оценки поведения обучающегося

ФИО обучающегося, возраст

№	Оценка утверждений	Дата оценивания			
1	Охотно посещает занятия, проявляет интерес к деятельности				
2	Ответственно относится к выполнению заданий				
3	Активен на занятиях, часто выражает желание высказаться, ответить на вопросы				
4	Способен ставить перед собой цели				
5	Инициативен в выборе деятельности				
6	Организует свою деятельность самостоятельно				
7	Получает удовольствие от выполнения деятельности				
8	Проявляет внимательность, упорство, настойчивость в деятельности				
9	Не проявляет <u>агрессивности</u>				
10	Способен оценить ситуацию с разных точек зрения				
11	Способен сконцентрироваться на выполнении задания				
12	Уверен в своих силах				
13	Адекватно оценивает свои способности				
14	Способен принять ответственность на себя				
15	Способен самостоятельно обнаружить ошибочные действия и исправить их				
16	Смотрит в глаза окружающим				
17	Улыбается				
18	Выбирает подходящую случаю формулировку вопроса или ответа				
19	Способен свободно сформулировать слова благодарности				
20	Не перебивает собеседника, спокойно ждет, пока тот закончит мысль				
21	Понимает и выполняет обращенные к нему просьбы и требования				
22	Способен попросить о помощи, если возникли затруднения				
23	Легко принимает помощь от педагога, других обучающихся				
24	Имеет хорошие отношения со всеми обучающимися объединения				
25	Проявляет интерес к новым людям, желание познакомиться				
26	Осознает себя субъектом деятельности				
27	Требователен к себе				
28	Переживает свои учебные удачи и неудачи				
29	Стремится к улучшению своих результатов				

5 баллов — обучающемуся безусловно свойственно проявление данной характеристики;

4 балла — обучающемуся свойственно проявление данной характеристики, но лишь при личном интересе или соответствующем настроении;

3 балла — данная характеристика проявляется редко (например, обучающийся выполняет задание вместе с группой, за компанию с кем-либо);

2 балла — обучающемуся свойственно слабое проявление данной характеристики (например, обучающийся выполняет задание только под контролем педагога, взрослого);

1 балл — обучающемуся свойственно отрицательное проявление данной характеристики, которая с трудом исправляется под влиянием педагогических воздействий.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Методика изучения удовлетворенности родителей работой образовательного учреждения

Цель: выявить уровень удовлетворенности родителей работой образовательного учреждения и его педагогического коллектива.

Инструкция для проведения. На родительском собрании предлагается родителям внимательно прочитать перечисленные ниже утверждения и оценить степень согласия с ними. Для этого родителю необходимо обвести возле каждого выражения одну цифру, которая означает ответ, соответствующий его точке зрения. Цифры означают следующие ответы: 4 – совершенно согласен; 3 – согласен; 2 – трудно сказать; 1 – не согласен; 0 - совершенно не согласен.

№	Утверждения	Ответ
1	Группа, в которой обучается наш ребенок, можно назвать дружной	4 3 2 1 0
2	В среде своих одноклассников наш ребенок чувствует себя комфортно	4 3 2 1 0
3	Педагоги проявляют доброжелательное отношение к нашему ребенку.	4 3 2 1 0
4	Мы испытываем чувство взаимопонимания в контактах с администрацией и учителями нашего ребенка.	4 3 2 1 0
5	В группе, в которой обучается наш ребенок, хороший руководитель группы.	4 3 2 1 0
6	Педагоги справедливо оценивают достижения в учебе нашего ребенка	4 3 2 1 0
7	Наш ребенок не перегружен учебными занятиями и домашними заданиями	4 3 2 1 0
8	Преподаватели учитывают индивидуальные особенности нашего ребенка	4 3 2 1 0
9	В техникуме проводятся мероприятия, которые полезны и интересны нашему ребенку	4 3 2 1 0
10	В техникуме работают различные кружки, клубы, секции, где может заниматься наш ребенок	4 3 2 1 0
11	Педагоги дают нашему ребенку глубокие и прочные знания.	4 3 2 1 0
12	В техникуме заботятся о физическом развитии и здоровье нашего ребенка	4 3 2 1 0
13	Учебное заведение способствует формированию достойного поведения нашего ребенка	4 3 2 1 0
14	Администрация и педагоги создают условия для проявления и развития способностей нашего ребенка	4 3 2 1 0
15	Техникум по-настоящему готовит нашего ребенка к самостоятельной жизни.	4 3 2 1 0

Обработка результатов теста. Удовлетворенность родителей работой техникума (U) определяется как частное от деления общей суммы баллов всех ответов родителей на общее количество ответов. Если коэффициент U равен 3 или больше этого числа, то это свидетельствует о высоком уровне удовлетворенности; если он равен или больше 2, но не меньше 3, то можно констатировать средний уровень удовлетворенности; если же коэффициент U меньше 2, то это является показателем низкого уровня удовлетворенности родителей деятельностью образовательной организацией.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Основная программа профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
Красноярский техникум промышленного сервиса

«Утверждаю»
Директор КГБПОУ КТПС
И.А.Магомедова
«_____» _____ 2015 г.

ОСНОВНАЯ ПРОГРАММА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ИЗ ЧИСЛА ВЫПУСКНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (VIII вида)

по профессии **18466 Слесарь механосборочных работ**
Квалификация: 2 - 3 разряд
Срок обучения: 1 год 10 месяцев
Форма обучения: очное обучение

Основная программа профессионального обучения разработана в соответствии со Сборником учебных планов и программ для профессиональной подготовки и повышения квалификации рабочих, разработанным Федеральным институтом развития профессионального образования Министерства образования и науки РФ, одобренным Научно-методическим советом ФГУ ФИРО Минобрнауки РФ (Протокол № 2 от 29 марта 2007 г.), ОПО разработана в соответствии с Общероссийским классификатором профессий рабочих и должностей служащих (ОК 016-94), тарифно-квалификационными характеристиками и требованиями регионального компонента. ОПО предназначена для подготовки квалифицированных рабочих из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья VIII вида по профессии 18466 «Слесарь». Организация – разработчик: КГБПОУ Красноярский техникум промышленного сервиса

1. Общие положения

1.1. Основная программа профессионального обучения ОПО представляет собой систему документов, разработанную и утвержденную техникумом с учетом требований регионального рынка труда на основе Сборника учебных планов и программ для профессиональной подготовки и повышения квалификации рабочих, разработанного Федеральным институтом развития профессионального образования Министерства образования и науки РФ, одобренного Научно-методическим советом ФГУ ФИРО Минобрнауки РФ (Протокол № 2 от 29 марта 2007 г.), ОПО разработана в соответствии с Общероссийским классификатором профессий рабочих и должностей служащих (ОК 016-94), тарифно-квалификационными характеристиками и требованиями регионального компонента. ОПО предназначена для подготовки квалифицированных рабочих из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья VIII вида по профессии 18466 «Слесарь».

ОПО регламентирует цель, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии организации учебного процесса, оценку качества подготовки выпускника по данной профессии и включает в себя учебный план, рабочие программы учебных дисциплин, профессиональных модулей, учебной, производственной практики и другие методические материалы, обеспечивающие качественную подготовку обучающихся.

ОПО может ежегодно пересматриваться и обновляться в части содержания учебных планов, рабочих программ учебных дисциплин, программ профессиональных модулей, программ учебной, производственной практики, методических материалов, обеспечивающих качество подготовки обучающихся.

ОПО реализуется в совместной образовательной, научной, производственной, общественной и иной деятельности обучающихся и педагогов техникума.

ОПО предусматривает изучение следующих учебных циклов:

- общеобразовательного;
- общепрофессионального;

- профессионального;
- и разделов:
- физическая культура;
- учебная практика (производственное обучение);
- производственная практика;
- промежуточная аттестация;
- итоговая аттестация.

Обязательная часть ОППО составляет 80% от общего объема времени, отведенного на ее освоение. Вариативная часть 20% дает возможность расширения подготовки, определяемой содержанием обязательной части, получения дополнительных компетенций, умений и знаний, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с запросами регионального рынка труда и возможностями продолжения образования. Адаптивные учебные дисциплины определены техникумом с учетом требований работодателей.

Профессиональный цикл состоит из профессиональных модулей:

- ПМ.01 Слесарная обработка деталей, изготовление, сборка и ремонт приспособлений, режущего и измерительного инструмента
- ПМ.02 Сборка, регулировка и испытание сборочных единиц, узлов и механизмов машин, оборудования, агрегатов.
- ПМ.03 Разборка, ремонт, сборка и испытание узлов и механизмов оборудования, агрегатов и машин.

1.2. Нормативные документы для разработки ОППО

Нормативную основу разработки ОППО по профессии составляют:

- Закон РФ «Об образовании в РФ» № 273 ФЗ от 29 декабря 2012г.;
- Разъяснения по формированию примерных программ на основе ФГОС НПО и ФГОС СПО (Приложение к Письму Департамента государственной политики в сфере образования Министерства образования и науки РФ от 18 декабря 2009г. № 03-2672);
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 18 апреля 2013 г. N 292 г. Москва "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения"
- Разъяснения по формированию примерных программ профессиональных модулей (Приложение к Письму Департамента государственной политики в сфере образования Министерства образования и науки РФ от 18 декабря 2009г. № 03-2672);
- Письмо Минобрнауки России «О разъяснениях по формированию учебного плана» от 20 октября 2010 г. № 12-696;
- Устав КГБПОУ Красноярский техникум промышленного сервиса;
- Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования, утверждено приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 апреля 2013 г. № 291, зарегистрировано

Министерством юстиции Российской Федерации 14 июня 2013 г., регистрационный № 28785;

– Письмо Минобрнауки России от 30.03.2015 N АК-821/06 "О направлении методических рекомендаций по итоговой аттестации слушателей".

1.3. Общая характеристика ОППО по профессии 18466 «Слесарь».

Цель (миссия) ОППО: Основная программа профессионального обучения имеет целью развитие у обучающихся личностных качеств, а также формирование общих и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями рынка труда и запросов обучающихся и ориентирована на реализацию следующих принципов:

- приоритет практикоориентированности знаний выпускника;
- ориентация на развитие регионального сообщества;
- формирование готовности принимать решения и профессионально действовать в нестандартных ситуациях;
- формирование потребности к постоянному развитию и инновационной деятельности в профессиональной сфере, в том числе и к продолжению образования.

1.3. Срок освоения ОППО по профессии 18466 «Слесарь».

1.3.1. Нормативный срок освоения ОППО при очной форме получения образования определяется образовательной базой приема и составляет: 1 год 10 месяцев (95 недель).

1.3.2. Особенности ОППО: Практикоориентированность подготовки выпускников по профессии 18466 «Слесарь» составляет по профессиональной подготовке 80% от объема часов профессиональной подготовки. Это дает возможность выпускникам быть конкурентоспособными и востребованными на рынке труда.

1.3.3. Практика является обязательным разделом ОППО. Она представляет собой вид учебных занятий, обеспечивающих практикоориентированную подготовку обучающихся. При реализации ОППО предусматриваются учебная практика (производственное обучение), производственная практика. Учебная практика (производственное обучение) и производственная практика проводятся техникумом при освоении обучающимися профессиональных компетенций в рамках профессиональных модулей. Производственная практика проводится в организациях, направление деятельности которых соответствует профилю подготовки обучающихся. Все виды практик заканчиваются дифференцированным зачетом.

1.3.4. В целях воспитания и развития личности, достижения результатов при освоении ОППО в части развития общих компетенций обучающиеся участвуют в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов. В техникуме предусмотрено использование инновационных образовательных технологий (деловые игры, выполнение работ по реальной тематике, применение информационных технологий (свободный доступ к ресурсам Интернет, предоставление учебных материалов в электронном виде, использование мультимедийных средств).

2. Документы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса при реализации основной программы профессионального обучения

Содержание и организация образовательного процесса при реализации основной программы профессионального обучения по профессии 18466 Слесарь регламентируется: учебным планом, календарным учебным графиком на период обучения; рабочими программами учебных дисциплин и профессиональных модулей; материалами, обеспечивающими качество подготовки и воспитания обучающихся, программами учебных и производственных практик; программой итоговой аттестации обучающихся, годовым календарным учебным графиком, а также методическими материалами, обеспечивающими реализацию соответствующих образовательных технологий.

3. Оценка качества освоения основной программы профессионального обучения по профессии 18466 Слесарь

3.1. Оценка качества освоения основной программы профессионального обучения по профессии 18466 Слесарь включает текущий контроль знаний, промежуточную и итоговую аттестацию обучающихся.

3.2. Конкретные формы и процедуры текущего контроля знаний, промежуточной аттестации по каждой дисциплине и профессиональному модулю разрабатываются образовательным учреждением самостоятельно и доводятся до сведения обучающихся в течение первых двух месяцев от начала обучения.

3.3. Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям программы (текущая и промежуточная аттестация) создаются фонды оценочных средств, позволяющие оценить знания, умения и освоенные компетенции. Фонды оценочных средств для промежуточной аттестации разрабатываются и утверждаются образовательным учреждением самостоятельно, а для итоговой аттестации - разрабатываются и утверждаются образовательным учреждением после предварительного положительного заключения работодателей.

Образовательным учреждением созданы условия для максимального приближения программ текущей и промежуточной аттестации обучающихся по учебным дисциплинам и междисциплинарным курсам профессионального цикла к условиям их будущей профессиональной деятельности, для чего, кроме преподавателей конкретной учебной дисциплины (междисциплинарного курса), в качестве внешних экспертов привлекаются работодатели, преподаватели, читающие смежные учебные дисциплины.

3.4. Оценка качества подготовки обучающихся и выпускников осуществляется в двух основных направлениях:

- оценка уровня освоения дисциплин;
- оценка компетенций обучающихся;

3.5. Необходимым условием допуска обучающихся к итоговой аттестации является представление документов, подтверждающих освоение обучающимся компетенций при изучении теоретического материала и прохождении практики по каждому из основных видов профессиональной деятельности. В том числе выпускником могут быть предоставлены отчеты о ранее достигнутых результатах, дополнительные сертификаты, свидетельства (дипломы) олимпиад, конкурсов, творческие работы по профессии, характеристики с мест прохождения производственной практики.

3.6. Итоговая аттестация включает практическую квалификационную работу и проверку теоретических знаний в пределах квалификационных требований, указанных в квалификационных справочниках, и (или) профессиональных стандартов по соответствующим профессиям рабочих, должностям служащих. К проведению квалификационного экзамена привлекаются представители работодателей, их объединений. Обязательные требования - соответствие тематики практической квалификационной работы содержанию одного или нескольких профессиональных модулей; выпускная практическая квалификационная работа предусматривает сложность работы не ниже разряда по профессии рабочего, предусмотренного тарификационным справочником. Лицам, успешно сдавшим квалификационный экзамен, присваивается 2-3 разряд по результатам профессионального обучения и выдается свидетельство о профессии рабочего, должности служащего.

4. Требования к кадрам

Реализация программы обеспечивается педагогическими кадрами, имеющими среднее профессиональное или высшее образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины (модуля). Мастера производственного обучения имеют 4-5 разряд по профессии рабочего соответствующего профиля. Опыт деятельности в организациях соответствующей профессиональной сферы является обязательным для преподавателей, отвечающих за освоение обучающимся профессионального учебного цикла, эти преподаватели и мастера производственного обучения получают дополнительное профессиональное образование по программам повышения квалификации, в том числе в форме стажировки в профильных организациях не реже 1 раза в 3 года.

5. Информационно-методическое обеспечение

5.1. Основная программа профессионального обучения по профессии 18466 Слесарь обеспечена учебно-методической документацией по всем дисциплинам, междисциплинарным курсам и профессиональным модулям.

5.2. Внеаудиторная работа сопровождается методическим обеспечением.

5.3. Реализация программы обеспечивается доступом каждого обучающегося к базам данных и библиотечным фондам, формируемым по полному перечню дисциплин (модулей) учебного плана. Во время самостоятельной подготовки обучающиеся обеспечены доступом к сети Интернет. Каждый обучающийся обеспечен не менее чем одним учебным

печатным и/или электронным изданием по каждой дисциплине общепрофессионального учебного цикла и одним учебно-методическим печатным и/или электронным изданием по каждому междисциплинарному курсу (включая электронные базы периодических изданий). Библиотечный фонд укомплектован печатными и/или электронными изданиями основной и дополнительной учебной литературы по дисциплинам всех учебных циклов, изданными за последние 5 лет. Библиотечный фонд, помимо учебной литературы, включает официальные, справочно-библиографические и периодические издания в расчете 2 - 4 экземпляра на каждые 100 обучающихся. Каждому обучающемуся обеспечен доступ к комплектам библиотечного фонда, состоящим не менее чем из 3 наименований отечественных журналов. Образовательная организация предоставляет обучающимся возможность оперативного обмена информацией с отечественными организациями, в том числе образовательными организациями, доступ к современным профессиональным базам данных и информационным ресурсам сети Интернет.

6. Материально-техническое обеспечение по профессии 18466 Слесарь

6.1. Образовательная организация, реализующая программу, располагает материально-технической базой, обеспечивающей проведение всех видов лабораторных работ и практических занятий, дисциплинарной, междисциплинарной и модульной подготовки, учебной практики, предусмотренных учебным планом образовательной организации. Материально-техническая база соответствует действующим санитарным и противопожарным нормам.

7. Реализация основной программы профессионального обучения осуществляется образовательной организацией на государственном языке Российской Федерации.

**УЧЕБНЫЙ ПЛАН
 ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
 ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ИЗ
 ЧИСЛА
 ВЫПУСКНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ)
 ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (VIII вида)**

**Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное
 учреждение
 «Красноярский техникум промышленного сервиса»
 Г. Красноярск
 Профессия: 18466 Слесарь механосборочных работ
 Квалификация: 2 - 3 разряд
 Срок обучения: 1 год 10 месяцев
 Форма обучения: очное обучение**

ГРАФИК УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Курс	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь	Январь		Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь	Июль	Август
1	Т Т Т Т П П П П	Т Т Т Т Т П ПП П П	Т Т Т Т П П П П	ТТ Т Т/э П П П П	К К	Т Т Т ПП П	Т Т Т Т П П П П	ТТ Т ТТ ППП ПП	Т Т Т Т П П П П	ТТТ Т/Э ПП П П	ПП ПП/ Э	К ККК К	К К К К
2	Т Т Т Т П П П П	Т Т Т Т Т П ПП П П	Т Т Т Т П П П П	Т Т Т Т П П П П	К К	ТТ Т ПП П	П/Э РРР	Р Р Р Р	Р Р Р Р	Р Р Р Р	РРР/ э А		

Т – теоретическое обучение

П – производственное обучение (в учебных мастерских и на предприятии)

К – каникулы

Э – экзамены

Р – производственная практика на предприятии

А - итоговая аттестация

СВОДНЫЕ ДАННЫЕ ПО БЮДЖЕТУ ВРЕМЕНИ (В НЕДЕЛЯХ)

Курс	Теоретическое обучение	Экзамены	ИА	Производственное обучение	Производственная практика	Каникулы	Всего
1	17,57	1	0	22	0	11	52
2	12,18	0,62	1	9,2	18	2	43
Итого	29,75	1,62	1	31,2	18	13	95

ПЕРЕЧЕНЬ ЛАБОРАТОРИЙ, КАБИНЕТОВ, МАСТЕРСКИХ И ДР.

<u>КАБИНЕТЫ:</u>	<u>МАСТЕРСКИЕ:</u>	<u>ЛАБОРАТОРИИ:</u>	<u>СПОРТИВНЫЕ СООРУЖЕНИЯ:</u>	<u>КУЛЬТУРНО-БЫТОВЫЕ СООРУЖЕНИЯ:</u>
Право	Слесарная	Электротехника	Спортивный зал	Актовый зал
Экономика		Материаловедение	Тренажерный зал	Выставочный зал
ОБЖ				Библиотека
Черчение				Читальный зал
Охрана труда				
Кабинет информационных технологий				
Кабинет технологии изготовления и ремонта машин и оборудования различного назначения				

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА К УЧЕБНОМУ ПЛАНУ

1. Учебный план разработан в соответствии со Сборником учебных планов и программ для профессиональной подготовки и повышения квалификации рабочих, разработанным Федеральным институтом развития профессионального образования Министерства образования и науки РФ, одобренным Научно-методическим советом ФГУ ФИРО Минобразования РФ (Протокол № 2 от 29 марта 2007 г). Учебный план составлен в соответствии с Общероссийским классификатором профессий рабочих и должностей служащих (ОК 016-94), тарифно-квалификационными характеристиками и требованиями регионального компонента.

Учебный план предназначен для подготовки квалифицированных рабочих из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья VIII вида по профессии 18466 «Слесарь». Учебный план включает в себя: график учебного процесса, сводную таблицу распределения учебного времени (в неделях), перечень и объем учебных циклов и дисциплин.

2. Срок обучения по профессии 18466 «Слесарь» составляет 1 год 10 месяцев.

3. В соответствии с Уставом и правилами внутреннего распорядка техникума начало учебного года – 1 сентября, окончание – 30 июня.

4. Учебная нагрузка обучающихся в неделю составляет 30 часов, не включая факультативы 2 часа в неделю в период теоретического обучения.
5. Структура учебного года:
продолжительность учебного года на 1 курсе – 52 недели, на 2 курсе – 43 недели.
6. Обучение на 1 курсе предполагает освоение обучающимися базовых теоретических знаний и формирование первоначальных профессиональных умений и навыков по профессии 18466 «Слесарь», на 2 курсе – углубленную специализацию в соответствии с требованиями работодателей.
7. При проведении практических занятий – группа делится на подгруппы не более 8 человек в каждой.
8. Проведение зачетов, контрольных работ осуществляется за счет часов, отводимых на дисциплину.
9. По окончании каждого полугодия проводится промежуточная аттестация обучающихся по дисциплинам учебного плана. Промежуточная аттестация в форме экзамена определяется учебным планом. Выбор формы проведения промежуточной аттестации (зачет, контрольная работа) определяется преподавателем в рабочей программе по дисциплине.
10. По окончании программы производственного обучения на 1 и 2 курсах проводятся проверочные работы (за счет часов производственного обучения). По результатам проверочных работ обучающимся присваивается разряд по профессии.
11. Производственная практика проводится на предприятиях и составляет 18 недель. Программа производственной практики согласовывается с предприятием.
12. Форма итоговой аттестации выбирается в соответствии с Положением об итоговой аттестации – квалификационный экзамен - и отражается в Программе итоговой аттестации. Квалификационный экзамен проводится для определения соответствия полученных знаний, умений и навыков программе профессионального обучения и установления на этой основе лицам, прошедшим профессиональное обучение, квалификационных разрядов, классов, категорий по соответствующим профессиям рабочих, должностям служащих.

Квалификационный экзамен включает в себя практическую квалификационную работу и проверку теоретических знаний в пределах квалификационных требований, указанных в квалификационных справочниках, и (или) профессиональных стандартов по соответствующим профессиям рабочих, должностям служащих. К проведению квалификационного экзамена привлекаются представители работодателей, их объединений.

Лицам, успешно сдавшим квалификационный экзамен, присваивается разряд или класс, категория по результатам профессионального обучения и выдается свидетельство о профессии рабочего, должности служащего.
13. Программа итоговой аттестации разрабатывается методической комиссией, согласовывается работодателем и утверждается директором. Программа итоговой аттестации, требования к выпускным квалификационным работам, а также критерии оценки знаний, утвержденные образовательной организацией, доводятся до сведения обучающихся, не позднее, чем за шесть месяцев до начала итоговой аттестации.
14. Резерв времени использован для введения в общеобразовательный цикл дисциплины «Эффективное поведение на рынке труда», знания которой необходимы для адаптации на рынке труда и формирования общих компетентностей обучающихся, способствующих успешной адаптации и социализации на рынке труда; дисциплины «Технология изготовления, сборки и ремонта режущего и контрольно-измерительного инструмента и приспособлений», востребованной на региональном рынке труда, для формирования профессиональных компетенций в соответствии с требованиями работодателей.

Учебный план
18466 Слесарь механосборочных работ

Индекс	Наименование циклов, дисциплин, профессиональных модулей, МДК, практик	Формы промежуточной аттестации	Учебная нагрузка обучающихся (час.)					Распределение обязательной нагрузки по курсам и семестрам (час. в семестр)			
			максимальная	Самостоятельная работа	Обязательная аудиторная		I курс		II курс		
					всего занятий	в т.ч.	1 семестр	2 семестр	3 семестр	4 семестр	
					Лекций, уроков	лаб. и практ. занятий	Нед 17	Нед 23	Нед 17	Нед 23	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
О.00	Общеобразовательный цикл										
	Базовые дисциплины	5ДЗ	441	147	294	155	139	102	110	68	14
ОДБ.01	Право	ДЗ	81	27	54	54	0	0	54	0	0
ОДБ.02	Этика и психология общения	ДЗ	51	17	34	31	3	34	0	0	0
ОДБ.03	ОБЖ	^-,ДЗ	78	26	52	32	20	34	18	0	0
ОДБ.04	Физическая культура	^-,^-,ДЗ	171	57	114	2	112	34	38	34	8
ОДБ.05	Эффективное поведение на рынке труда	^-,ДЗ	60	20	40	36	4	0	0	34	6
ОП.00	Общепрофессиональный цикл	7ДЗ	491	163	328	206	122	119	56	136	17
ОП.01	Технические измерения	ДЗ	57	19	38	27	11	0	38	0	0
ОП.02	Техническая графика	^-,ДЗ	78	26	52	26	26	34	18	0	0
ОП.03	Основы электротехники	ДЗ	76	25	51	41	10	0	0	51	0
ОП.04	Основы материаловедения	ДЗ	76	25	51	39	12	51	0	0	0
ОП.05	Основы слесарных, сборочных и ремонтных работ	ДЗ	51	17	34	17	17	34	0	0	0
ОП.06	Безопасность жизнедеятельности	ДЗ	51	17	34	20	14	0	0	34	0
ОП.07	Охрана труда	^-,ДЗ	51	17	34	17	17	0	0	17	17
ОП.08	Экономика отрасли и предприятия		51	17	34	19	15	0	0	34	0
ПМ.00	Профессиональные модули	3эк/3Э/6ДЗ	1919	147	1772	139	1603	289	512	340	631
ПМ.01	Слесарная обработка деталей, изготовление, сборка и ремонт приспособлений, режущего и измерительного инструмента	1эк/1Э/2ДЗ	391	42	349	55	294	289	60	0	0
МД К.01.01	Технология изготовления и ремонта машин и оборудования различного назначения	^-,Э	127	42	85	55	30	85	0	0	0
УП.01		^-,ДЗ			264		264	204	60	0	0

ПП. 01					0		0	0	0	0	0
ПМ. 02	Сборка, регулировка и испытание сборочных единиц, узлов и механизмов машин, оборудования, агрегатов	1эк/1Э/ 2ДЗ	480	28	452	36	416	0	452	0	0
МД К.02 .01	Организация и технология сборки, регулировки и испытания машин и оборудования различного назначения	Э	84	28	56	36	20	0	56	0	0
УП. 02		ДЗ			396		396	0	396	0	0
ПП. 02					0		0	0	0	0	0
ПМ. 03	Разборка, ремонт, сборка и испытание узлов и механизмов оборудования, агрегатов и машин	1эк/1Э/ 2ДЗ	1048	77	971	48	893	0	0	340	631
МД К.03 .01	Организация и технология ремонта оборудования различного назначения	Э	232	77	155	78	77	0	0	136	19
УП. 03		ДЗ			276		276	0	0	204	72
ПП. 03		ДЗ			540		540	0	0	0	540
Всего			2851	457	2394	500	1864	510	678	544	662
	Квалификационный экзамен										

Директор КГБОУ СПО "КТПС"

Магомедова И.А.

ПРИЛОЖЕНИЕ Е
ПРОГРАММА ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ

УТВЕРЖДАЮ
Директор КТПС
И.А.Магомедова
«___» _____ 20 __ г.

ПРОГРАММА ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ
обучающихся по программе профессиональной подготовки по профессии
18466 «Слесарь механосборочных работ»

- 1 Форма итоговой аттестации — квалификационный экзамен.
 - 1.1 Практическая квалификационная работа.
 - 1.1.1 Перечень заданий для выполнения практических квалификационных работ (наименование практической квалификационной работы).
 - 1.1.2 Критерии оценки практических квалификационных работ (практической квалификационной работы).
 - 1.2 Проверка теоретических знаний.
 - 1.2.1. Перечень вопросов и заданий для проверки теоретических знаний.
- 2 Порядок проведения итоговой аттестации.
- 3 Порядок подачи и рассмотрения апелляций

Программа итоговой аттестации выпускников обучающихся по программе профессиональной подготовки по профессии 18466 «Слесарь механосборочных работ» разработана на основе «Положения по итоговой аттестации обучающихся по основным программам профессионального обучения», определяющего совокупность требований к организации и проведению государственной итоговой аттестации. Целью итоговой аттестации выпускников является определение соответствия уровня и качества подготовки выпускников требованиям профессиональных стандартов с последующей выдачей документов государственного образца об уровне образования и квалификации, заверяемых печатью образовательного учреждения среднего профессионального образования.

Программа итоговой аттестации выпускников доводится до сведения обучающихся обучения не позднее, чем за полгода до начала итоговой аттестации по данной образовательной программе.

Итоговая аттестация, завершающая освоение программ профессиональной подготовки, является обязательной и проводится в порядке, установленном Положением. Итоговая аттестация проводится в виде квалификационного экзамена. Квалификационный экзамен включает в себя практическую квалификационную работу и проверку теоретических знаний в пределах квалификационных требований, указанных в квалификационных справочниках, и (или) профессиональных стандартах по соответствующим профессиям рабочих, должностям служащих (далее — проверка теоретических знаний).

К итоговой аттестации допускается лицо, успешно завершившее в полном объеме освоение программы профессионального обучения.

1. Форма итоговой аттестации — квалификационный экзамен.

1.1. Практическая квалификационная работа.

Практическая квалификационная работа отражает уровень практических умений и навыков, приобретенных обучающимся в ходе освоения программы профессионального обучения, в пределах квалификационных требований, заявленных в рабочей программе данного вида обучения.

Практическая квалификационная работа проводится с целью определения уровня освоения технологического процесса, приемов и методов труда по профессии, достижения требуемой производительности труда, выполнения норм времени и выполняется выпускником самостоятельно.

Практическая квалификационная работа – натуральное изделие, выполняемое обучающимися согласно эскизу. Изделие в готовом виде предоставляется при защите.

Практическая квалификационная работа может быть выполнена на предприятии, где выпускник проходит производственную практику или в учебно–производственной мастерской техникума.

Количество тем выпускной практической квалификационной работы должно быть больше количества выпускников в группе.

1.1.1. Перечень заданий для выполнения практических квалификационных работ (наименование практической квалификационной работы).

1. Сборка поршневой группы Кривошипно-шатунного механизма
2. Сборка шатунной группы Кривошипно-шатунного механизма
- 3 Сборка трехкулачкового самоцентрирующего патрона Д 250 мм токарно-винторезного станка 1К62.
4. Сборка поворотного стола вертикально-фрезерного стола
5. Макет цилиндрического редуктора
6. Сборка конического редуктора углошлифовальной машины EWS 124
7. Изготовление плоскогубцев L 200 мм
8. Изготовление разметочного циркуля.
9. Сборка макета цилиндрического редуктора
10. Ремонт и сборка универсальной делительной головки 2-х ступенчатого редуктора торсировочного станка
11. Сборка макета храпового механизма

1.1.2. Критерии оценки практических квалификационных работ (практической квалификационной работы).

На основании примерного перечня тем выпускных практических квалификационных работ руководитель оформляет задание на выпускную практическую квалификационную работу для каждого выпускника и утверждает его у заместителя директора по учебно–производственной работе.

Задание на выпускную практическую квалификационную работу выдается выпускнику не позднее, чем за две недели до начала производственной практики.

После окончания производственной практики руководитель выпускных практических квалификационных работ оформляет заключение о выпускной практической квалификационной работе и производственную характеристику.

Заключение о выпускной практической квалификационной работе и производственную характеристику подписывают руководители выпускной практической квалификационной работы и представитель предприятия.

Выпускная практическая квалификационная работа оценивается по пятибалльной системе.

Оценка **5** «отлично» выставляется в случаях, когда при выполнении работы соблюдались следующие условия:

- работа выполнялась в установленные графиком сроки и в соответствии с заданием;
- самостоятельность выполнения задания;
- работа выполнена грамотно, с творческим подходом, использовалась учебная, специальная и дополнительная литература учтены прогрессивные методы технологии;
- работа выполнена качественно;
- содержание работы при защите освещено достаточно подробно, без замечаний.

Оценка **4** «хорошо» выставляется в следующих случаях:

- выполнение работы проведено в установленные графиком сроки и в соответствии с заданием;
- самостоятельность выполнения задания;
- выполнение работы грамотно с использованием учебной и специальной литературы;
- учтены методы технологии обработки;
- работа выполнена качественно;
- содержание работы при защите освещено достаточно подробно, при этом есть отдельные незначительные замечания.

Оценка **3** «удовлетворительно» выставляется, когда:

- работа выполнялась в установленные графиком сроки и в соответствии с заданием ;
- использована учебная и специальная литература, учтены традиционные методы технологии обработки;
- выполнена достаточно качественно выпускная практическая квалификационная работа;
- представленная в работе информация приведена в соответствии с государственным стандартом по профессии;
- имеются достаточные замечания по основным разделам защиты работы, нарушена последовательность составления технологического процесса, т.п.

Оценка **2** «двойка» выставляется, когда:

- работа выполнялась дольше установленных графиком сроков, но в соответствии с заданием;
- частичное или полное несоответствие требованиям на выполнение всех частей работы: учтены традиционные или устаревшие методы технологии обработки;
- выполнена некачественно выпускная практическая квалификационная работа;
- имеются достаточные замечания по защите работы.

Оценка **1** «единица» выставляется, когда:

- работа выполнялась дольше установленных графиком сроков более чем на 7 дней с частичным соответствием ее заданию;
- частичное или полное несоответствие требованиям на выполнение всех частей работы, учтены устаревшие методы технологии обработки;
- некачественно выполнена (или полностью отсутствует) выпускная практическая квалификационная работа.

1.2. Проверка теоретических знаний.

Итоговый экзамен по учебным дисциплинам является одним из видов итоговой аттестации выпускников.

Итоговый экзамен проводится с целью выявления соответствия уровня и качества подготовки выпускников профессиональному стандарту и дополнительным требованиям образовательного учреждения по учебным дисциплинам в рамках основной профессиональной образовательной программы.

Итоговый экзамен проводится согласно графику учебного процесса и рабочего учебного плана техникума и расписанию экзаменов.

Преподавателями, ведущими дисциплины, выносимые на итоговый экзамен, разрабатываются экзаменационные материалы: тестовые материалы различного уровня сложности и различной формы.

Содержание тестовых заданий разрабатывается на основании рабочих программ дисциплин и охватывают ее наиболее актуальные разделы и темы.

Экзаменационные тестовые задания должны отражать содержание проверяемых теоретических знаний и практических умений в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта и дополнительными требованиями образовательного учреждения по дисциплине (дисциплинам), отражающими запросы регионального рынка труда.

Экзаменационные тестовые задания, должны носить равноценный характер, формулировки их должны быть четкими, краткими, понятными, исключая двойное толкование.

Все экзаменационные материалы рассматриваются на методических комиссиях, согласовываются заместителем директора по учебно – производственной работе и утверждаются директором техникума.

Перечень тем, по которым разрабатываются тестовые задания, доводится до сведения выпускников не позднее, чем за полгода до начала итоговых экзаменов по отдельным учебным дисциплинам.

Экзаменационные тестовые задания до сведения выпускников не доводятся.

При проведении итогового экзамена в тестовой форме, время на подготовку учащегося по экзаменационному тесту отводится от 1 до 2 академических часов.

Уровень подготовки выпускника оценивается в баллах: отлично (5), хорошо (4), удовлетворительно (3), неудовлетворительно (2).

2. Порядок проведения итоговой аттестации

Итоговая аттестация проводится в соответствии с расписанием, утверждаемым директором техникума, не позднее чем за две недели до момента проведения аттестации.

Выпускники, не выполнившие практическую квалификационную работу, не допускаются к следующему этапу итоговой аттестации.

Выпускникам, не прошедшим аттестационные испытания в полном объеме по уважительным причинам (болезни, смерти близких родственников и других, подтвержденных документально), назначается другой срок их проведения.

Выпускникам, обучающимся не менее половины срока обучения, но не завершившим по разным причинам освоение программы по профессиональному обучению, выдается справка об обучении или о периоде обучения.

Проверка теоретических знаний проводится на открытых заседаниях экзаменационной комиссии с участием не менее 2/3 ее состава.

На заседания экзаменационной комиссии в обязательном порядке

предоставляются следующие документы:

- 1) приказ о допуске обучающихся к итоговой аттестации;
- 2) программа итоговой аттестации;
- 3) квалификационная характеристика (профессиональный стандарт);
- 4) сведения о результатах промежуточной аттестации обучающихся;
- 5) протоколы заседания экзаменационной комиссии (практическая квалификационная работа);
- 6) бланки протоколов заседаний экзаменационной комиссии (проверка теоретических знаний).

Результаты аттестационных испытаний определяются оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» и объявляются в тот же день после оформления в установленном порядке протоколов заседаний экзаменационной комиссий.

Решения экзаменационной комиссией принимаются на закрытых заседаниях простым большинством голосов членов комиссии, участвующих в заседании. При равном числе голосов голос председателя является решающим.

Протоколы итоговой аттестации находятся на постоянном хранении в архиве техникума.

Лицам, успешно сдавшим квалификационный экзамен, присваивается разряд, класс или категория по результатам профессионального обучения и выдается свидетельство о профессии рабочего, должности служащего.

Лицам, не прошедшим итоговой аттестации или получившим на итоговой аттестации неудовлетворительные результаты, а также лицам, освоившим часть образовательной программы и (или) отчисленным из техникума, выдается справка об обучении или о периоде обучения.

Обучающиеся, не прошедшие итоговой аттестации или получившие на итоговой аттестации неудовлетворительные результаты, вправе пройти итоговую аттестацию повторно в сроки, установленные распоряжением руководителя структурного подразделения техникума.

3. Порядок подачи и рассмотрения апелляций

По результатам аттестации выпускник, участвовавший в итоговой аттестации, имеет право подать в апелляционную комиссию письменное апелляционное заявление о нарушении, по его мнению, установленного порядка проведения итоговой аттестации и (или) несогласии с ее результатами (далее — апелляция).

Апелляция подается лично выпускником в апелляционную комиссию.

Апелляция о нарушении порядка проведения итоговой аттестации подается непосредственно в день проведения итоговой аттестации.

Апелляция о несогласии с результатами итоговой аттестации подается не позднее следующего рабочего дня после объявления результатов итоговой аттестации.

Апелляция рассматривается апелляционной комиссией не позднее трех рабочих дней с момента ее поступления.

Состав апелляционной комиссии утверждается руководителем структурного

подразделения одновременно с утверждением состава экзаменационной комиссии.

Апелляционная комиссия формируется в количестве не менее пяти человек из числа преподавателей структурного подразделения, не входящих в данный учебный год в состав экзаменационных комиссий. Председателем апелляционной комиссии является руководитель структурного подразделения либо лицо, исполняющее обязанности руководителя на основании распорядительного акта техникума.

Апелляция рассматривается на заседании апелляционной комиссии с участием не менее двух третей ее состава.

На заседание апелляционной комиссии приглашается председатель соответствующей экзаменационной комиссии.

Выпускник, подавший апелляцию, имеет право присутствовать при рассмотрении апелляции.

С несовершеннолетним выпускником имеет право присутствовать один из родителей (законных представителей).

Указанные лица должны иметь при себе документы, удостоверяющие личность.

Рассмотрение апелляции не является передачей итоговой аттестации.

При рассмотрении апелляции о нарушении порядка проведения итоговой аттестации апелляционная комиссия устанавливает достоверность изложенных в ней сведений и выносит одно из решений:

- об отклонении апелляции, если изложенные в ней сведения о нарушениях порядка проведения итоговой аттестации выпускника не подтвердились и/или не повлияли на результат итоговой аттестации;

- об удовлетворении апелляции, если изложенные в ней сведения о допущенных нарушениях порядка проведения итоговой аттестации выпускника подтвердились и повлияли на результат итоговой аттестации.

В последнем случае результат проведения итоговой аттестации подлежит аннулированию, в связи с чем протокол о рассмотрении апелляции не позднее следующего рабочего дня передается в экзаменационную комиссию для реализации решения комиссии. Выпускнику предоставляется возможность пройти итоговую аттестацию в дополнительные сроки, установленные структурным подразделением.

Для рассмотрения апелляции о несогласии с результатами итоговой аттестации, полученными при сдаче квалификационного экзамена, секретарь экзаменационной комиссии не позднее следующего рабочего дня с момента поступления апелляции направляет в апелляционную комиссию протокол заседания экзаменационной комиссии, письменные ответы выпускника (при их наличии) и заключение председателя экзаменационной комиссии о соблюдении процедурных вопросов при сдаче квалификационного экзамена подавшим апелляцию выпускником.

В результате рассмотрения апелляции о несогласии с результатами итоговой аттестации апелляционная комиссия принимает решение об отклонении апелляции и сохранении результата итоговой аттестации либо об удовлетворении апелляции и выставлении иного результата итоговой

аттестации. Решение апелляционной комиссии не позднее следующего рабочего дня передается в экзаменационную комиссию. Решение апелляционной комиссии является основанием для аннулирования ранее выставленных результатов итоговой аттестации выпускника и выставления новых.

Решение апелляционной комиссии принимается простым большинством голосов. При равном числе голосов голос председательствующего на заседании апелляционной комиссии является решающим.

Решение апелляционной комиссии доводится до сведения подавшего апелляцию выпускника (под подпись) в течение трех рабочих дней со дня заседания апелляционной комиссии.

Решение апелляционной комиссии является окончательным и пересмотру не подлежит.

Решение апелляционной комиссии оформляется протоколом, который подписывается председателем и секретарем апелляционной комиссии и хранится в архиве техникума.

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Программа воспитательной работы

группа С-63, профессия 18466 «Слесарь механосборочных работ»

На современном этапе развития системы образования повысилось внимание к проблемам воспитания молодежи.

Сегодня в изменяющихся социально-экономических условиях важно активизировать поиск эффективных путей социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так как они составляют особую социальную группу, испытывая значительные трудности в организации своей учебной, коммуникативной деятельности в силу имеющихся особенностей.

Необходимо создать оптимальные условия для безбарьерной среды и успешной адаптации обучающихся с ОВЗ к новой системе обучения.

Особенностью организации воспитательного процесса в КТПС является обучение и воспитание обучающихся с ментальными нарушениями (слушателей по программам профессиональной подготовки (выпускники коррекционных школ – интернатов VIII вида).

Определяющим документом организации воспитательной работы в техникуме является Концепция воспитательной работы с обучающимися, по которой ведется систематизированный и целенаправленный воспитательный процесс. Главной задачей воспитательной работы с обучающимися с ментальными нарушениями является реализация индивидуальных и творческих интересов личности, активизация самостоятельности обучающихся в учебно-воспитательном процессе, формирование устойчивого интереса к выбранной профессии, формирование ценностного отношения к выбранной профессии, формирование ценностного отношения к себе, другим, природе, человечеству.

На основе Концепции разработана данная программа, которая определяет основные цели и задачи воспитания, содержание и основные пути развития воспитательной деятельности техникума.

Содержание программы

Диагностика

- Сбор и анализ сведения об обучающихся и их родителях, родственниках
- Создание социального паспорта группы
- Работа с психологом (индивидуальные консультации с обучающимися).

На основании наблюдения выявлено:

Проблематика

- Нежелание обучаться и осваивать выбранную профессию;
- Нежелание участвовать в общественной жизни техникума;

- Коллектив группы не сплочён, нет дружеских отношений, отсутствует костяк группы
- Преобладают вредные привычки над здоровым образом жизни.

Цель воспитательной программы:

1. Заинтересовать обучающихся к освоению выбранной профессии.
2. Развивать у обучающихся чувство ответственности и поддержки друг друга;
3. Приучать обучающихся к культурному образу жизни: трудовой культуре, культуре поведения в обществе, личной культуре (здорового образа жизни).

Задачи:

- Помочь обучающимся адаптироваться к новым условиям
- Учить работать в группе, команде, - во время учебного процесса и во внеурочное время.
- Помогать правильно строить свои отношения с товарищами, учителями, уметь избегать конфликтов.
- Развивать культуру общения, личную культуру поведения.
- Заинтересовать обучающихся в освоении выбранной профессии и повышении общеобразовательного уровня.
- Разъяснить важность для каждого человека приучать себя к порядку, организованности, жить по правилам.
- Работа с родителями: по сохранению здоровья подростков, образу жизни, образованности их детей.

Ожидаемый, желаемый результат – сплоченный коллектив взрослых молодых людей, понимающих ответственность за свое будущее, адаптированных к жизни в трудовом коллективе.

Основные направления деятельности:

Учебно-воспитательная:

- Знакомление - «Права и обязанности обучающихся техникума, устав техникума»; правила поведения в общественных местах.
- Участие группы в мероприятиях внутри техникума и вне техникума, связанных с изучением выбранной профессии, спорта, профориентационной работы, культурного и здорового образа жизни.
- Мероприятия, связанные с повышением успеваемости и качества образования в группе.
- Мероприятия, связанные с повышением уровня квалификации по профессии.

Профилактика травматизма

- Своевременное проведение инструктажей по технике безопасности, противопожарной безопасности и выполнению норм по гигиене труда и санитарии

- Проведение бесед «Техника безопасности и поведения в общественных местах, транспорте, в учебном заведении»

Пропаганда здорового образа жизни.

- Проведение цикла бесед, классных часов на тему: «Вредные привычки» (о вреде курения). «Что такое насвай»

- Проведение кл. часа "Алкоголизм – это опасная болезнь" Просмотр видеофильма «Алкогольная война» из цикла ЗОЖ «Факторы разрушающие здоровье».

- Встречи с преподавателем по конфликтологии Краснопеевым Д.А.

- Проведение кл. часа "Сквернословие".

- Беседа, родительское собрание на тему «Роль семьи в формировании личности ребёнка».

Формирование интереса к профессии

- Прохождение производственной практики на предприятиях.
- Участие в проектной деятельности.
- Участие в конкурсах профессионального мастерства.

Развитие связей с семьей.

- Проведение тематических родительских собраний.

- Обеспечение организованности и сплоченности родительского коллектива.

- Педагогическое просвещение родителей.

- Организация совместной деятельности родителей и обучающихся.

Диагностика.

На этом этапе необходимо проанализировать документы поступивших, выяснить недостающие данные, сведения о родителях, психологические особенности. Подготовить данные для психолого-педагогического консилиума. Составить социально-психологический паспорт группы.

Общие сведения об обучающихся группы С-63

№ п/п	ФИО	Дата рождения	Родители	Телефон /родителей	Место проживания	Примечание
1	Алешин Владимир Алексеевич	14.10.1999		89504131343	Общежитие	
			Галенок Татьяна Викторовна	89029588086		
			Алешин Алексей Владимирович	89082164916		
2	Агафонов Эмиль Вугар оглы	15.09.2000		89233090341	Ул. Юности 47,116	
			Агафонова Анжелика Анатольевна	892372960512		
			Тетя	89135609913		
3	Терещук Александр Сергеевич	03.09.2000		89504170663	Ул. Судостроительная 72,21	
			Киселева Наталья Геннадьевна	89029132568		
4	Хохлов Виктор Александрович	31.01.1999		89233206943	общежитие	
			Ситникова Валентина Викторовна	895004052623		
5	Маторин Никита Алексеевич	04.02.2000		89236686032	Общежитие	
			Сезова Наталья Анатольевна	89233206826		
6	Панферов Сергей Александрович	28.12.1999		89333258954		
			Панферова Марина Михайловна	89069150274		
7	Лукин Кирилл Юрьевич	02.04.2000		89831504118	общежитие	
			Лукина Светлана Викторовна	89831504113		
			Голинов Юрий Юрьевич	89135188192		
8	Смирнов Илья Александрович	19.08.2000		89535929349	ул. Станочная 9,32	
			Смирнова Галина Владимировна	89048910831		
			Кормилин Александр Владимирович	89029121991		
9	Дескин Сергей Николаевич	26.08.2000		89333345878	ул.Ридова 74	
			Емелихина Людмила Юрьевна	89293568725		
			Дескин Николай Михайлович	89333370374		
10	Николаев Олег Османович	03.12.1999			Даурская, 16-404	
			Николаева Ирина Николаевна	89504158784		
11	Степанов Даниил	05.06.1999		89232823722	Королева	Опека

	Михайлович		Бурлакова Мария Михайловна	89232792135	10,406	
12	Богданов Владислав Александрович	14.07.1998	-	89504163894	Королева 10,406	ПГО
13	Игнатьев Дмитрий Александрович	15.03.1998	-	89233376665	Ул. 40 лет победы 433	ПГО
14	Степанов Андрей Сергеевич	27.03.1998		89293569949	Общежитие	
			Елена Александровна	89293569949		
			Сергей Викторович	89293226398		
15	Соловьев Илья Владимирович	18.02.1999		89835065005	Сосновоборск, ул. Энтузиастов 9, 36	
			Соловьева Наталья Валерьевна	89131786076		
			Никулин Юрий Александрович			
16	Трапезников Андрей Владимирович	05.07.2000		89237572548	Общежитие	
			Трапезникова Нина Геннадьевна	89232691839		
17	Федоров Константин Викторович	25.01.1999	Ростовцева Галина Константиновна	89059751874	Ул.Машиностроителей 9, 224	
18	Бондаренко Вячеслав Игоревич	23.05.2000		89233360031	С. Шила, ул. Солнечная, 2-6	
			Бондаренко Юлия Владимировна	89233306739		
19	Егоров Денис Александрович	25.09.2000			С. Ивановка, Ленина 20-2	опека

Социально-психологический паспорт группы С -63

Полная семья	Неполная семья	Сироты	Малообеспеченные	Многодетные	Иногородные	На учете в ИДН, судимость
Терещук А. С.	Николаев О. О.	Игнатьев Д.А.	Хохлов В. А.	Трапезников А. В.	Алешин В. А.	Смирнов И.А.
Смирнов И. А.	Степанов А. С.	Богданов В.А.		Маторин Н. А.	Агафонов Э. В.	Федоров К.В.
Дескин С. Н.	Степанов А. С.	Егоров Д.А.			Хохлов В. А.	
Федоров К. В.	Бондаренко В.А.	Степанов Д.М.			Маторин Н. А.	
					Панферов С. А.	
					Лукин К. Ю.	
					Степанов А. С.	
					Соловьев И. В.	
					Трапезников А. В.	
					Егоров Д.А.	
					Бондаренко В.А.	

План мероприятий

Месяц	Планируемые мероприятия с группой
1 курс	
Сентябрь	Знакомство с группой. Изучение устава техникума.
Октябрь	Анализ контингента, работа с психологом.
Ноябрь	Планирование воспитательной деятельности. Беседа «Как я вижу свою жизнь в техникуме»
Декабрь	Беседа «Дом в котором мы живем» (о правилах внутреннего распорядка в техникуме). Инструктаж по ТБ в общественных местах на каникулах.
Январь	Проведение кл. часа "Алкоголизм – это опасная болезнь" Просмотр видеофильма «Алкогольная война» из цикла ЗОЖ
Февраль	Беседа, посвященная 23 февраля.
Март	Кл. час. «Вредные привычки (о вреде курения)». Встречи с преподавателем по конфликтологии Краснопеевым Д.А.
Апрель	Дискуссия «Я в мире... мир во мне»
Май	Совместное мероприятие с родителями. «Вот и стали на год старше...». Участие в демонстрации 9 Мая.
Июнь	Инструктаж по ТБ в общественных местах на каникулах.
2 курс	
Сентябрь	Кл. час «Добро и зло. Причины наших поступков»
Октябрь	Беседа «Демократия и свобода слова – что это такое»
Ноябрь	Анкетирование «Изучение психологического климата в коллективе» Кл. час «Что такое насвай»
Декабрь	Инструктаж по ТБ в общественных местах на каникулах.
Январь	Проведение Кл. час – "Сквернословие"
Февраль	Беседа, посвященная 23 февраля. «Мужчина в семье»
Март	Организация производственной практики. Посещение обучающихся на рабочих местах.
Апрель	Посещение обучающихся на рабочих местах.
Май	Посещение обучающихся на рабочих местах.
Июнь	Подготовка к защите. Оформление документов на выпуск

Работа с родителями

Перечень тем родительских собраний .

Месяц	
1 курс	
Сентябрь	Организационное собрание. Знакомство с родителями. Изучение устава техникума.
Февраль	Взаимодействие родителей и руководителей группы.
Май	Профилактика подростковых суицидов
2 курс	
Сентябрь	Итоги первого курса. «Роль семьи в формировании личности»
Апрель	Роль семьи в правовом воспитании подростков.

Индивидуальная работа с родителями:

- вызов в техникум – по мере необходимости.
- телефонный контакт – постоянно, сообщение о прогулах, проблемах, консультации по оформлению документов и т.д.

Важным компонентом воспитательной системы являются **критерии ее эффективности**. Они выглядят следующим образом:

1. Упорядоченность жизнедеятельности коллектива техникума, т.е. взаимосвязь учебной и вне учебной деятельности. скоординированность воспитательных воздействий, их необходимость и достаточность, разумное размещение в пространстве и во времени, четкий ритм и рациональная организация жизни коллектива.

2. Обогащённость педагогов новыми знаниями, умениями, навыками и арсеналом средств педагогического воздействия.

3. Обогащенность педагогов новыми знаниями, умениями, навыками и арсеналом средств педагогического воздействия. Количество и качество новизны в учебно-воспитательном процессе.

4. Эмоциональная насыщенность жизни техникума в сочетании с разумной деловитостью.

5. Творческое содружество педагогов и учащихся, взаимное обогащение педагогического и ученического коллективов.

6. Достаточная степень приближенности реальных ценностей учащихся к идейно-нравственным ценностям общества.

7. Самочувствие учащихся и педагогов в училище, коллективе, удовлетворение его личностных, социальных ожиданий, чувство собственного достоинства учащихся.

8. Подготовленность выпускников к труду и интеграции в обществе, их конкурентоспособность.