**Содержание**

# Введение

Глава 1. Теоретические аспекты адаптивных возможностей умственно-отсталых подростков в условиях школы-интерната

1.1 Адаптация человека: понятие, структура, содержание

1.2 Психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости

1.3 Характеристика условий обучения в школах-интернатах 8-го вида и типологических особенностей личностного и психофизиологического потенциала адаптации умственно-отсталых подростков

1.4 Позиция психолога по организации адаптации умственно-отсталых учащихся в школах-интернатах

#### Выводы по первой главе

Глава 2. Развитие адаптационных возможностей умственно-отсталых подростков в условиях школы-интерната 8-го вида

2.1 Характеристика программы, методов и методик исследования адаптационных возможностей умственно-отсталых подростков

2.2 Анализ результатов первичного исследования адаптивных возможностей умственно-отсталых подростков

2.3 Анализ цикла занятий по коррекции и развитию адаптивных возможностей умственно-отсталых подростков

2.4 Анализ результатов контрольного исследования

2.5 Сравнительный анализ результатов первичного и контрольного исследования

2.6 Корреляционный анализ результатов исследования

Выводы и рекомендации

Заключение

# Список используемой литературы

**Введение**

В каждой стране есть дети с умственной отсталостью, которые нуждаются в особых формах воспитания и обучения. Вопросы оказания специальной помощи таким детям весьма актуальны. Последние десятилетия 20-го века вследствие гуманизации общества, утверждения безусловной ценности человеческой личности ознаменовались во всём мире процессами, связанными с демократизацией общего и специального образования, признанием всех детей с проблемами развития обучаемыми.

В 90-е гг. в нашей стране в результате демократических перемен, реформ специального образования, ратификации многочисленных международных конвенций и декларации в области прав человека (в том числе прав ребёнка, прав инвалидов) произошли большие изменения в системе специальной помощи лицам с умственной отсталостью, что нашло отражение в статьях, внесённых в федеральные законы «Об образовании» (1991 г), «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (1995 г.) и ряде других документов [59; 3-5].

Проблемы специального образования сегодня являются одними из самых актуальных в работе Министерства образования России, а также системы специальных коррекционных учреждений. Это связано, в первую очередь, с тем, что число детей, нуждающихся в коррекционном обучении, неуклонно растёт. Кроме роста числа почти всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечается и тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребёнка.

В соответствии с Конституцией Российской Федерации и Законом «Об образовании» дети с ограниченными возможностями имеют равное со всеми право на образование. Для них предусматривается создание специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватное условие и равные возможности для получения образования, лечения и оздоровления, коррекцию нарушения развития и реабилитацию, социальную адаптацию.

В эти же годы появляются правительственные документы (Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии (утверждено Правительством РФ 12.03.97г. №228), проект Государственного стандарта общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (1999 г.). Принятие этих документов позволило закрепить равные права на получение общего среднего и профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями в адекватной их здоровью среде обучения [1; 16-28].

Большинство этих детей обучаются в школах-интернатах. Вновь поступающие в интернатное учреждение дети - это отдельная проблема. Поступление в школу-интернат для них принципиально новый этап жизни. Им трудно приспособиться к новой обстановке, особенно, если они пришли из домашних, может даже ещё худших для них условий. Им трудно адаптироваться к отсутствию близких людей, возможно плохо заботящихся о них, к режиму учреждения, к новым взрослым-воспитателям, учителям, к большому числу воспитанников, которые теперь всюду их окружают, к постоянному шуму, к своей новой постели, к новой еде, наконец, к обучению в школе, к внутренней жизни самого детского коллектива, которая развивается по своим принципам и законам, и стать частью этого коллектива. Тем более, как показывает практика, дети не всегда хорошо относятся к новичкам. Поэтому адаптация часто оказывается весьма болезненной для ребёнка.

Большинство воспитанников интернатных учреждений не обладают навыками адаптации и саморегуляции и испытывают разнообразные и острые адаптационные трудности: не удовлетворяются основные психологические потребности человека в безопасности, любви, заботе, ласке и т.д. У них усугубляются чувства страха, тревоги, злости, обиды. Поэтому проблема формирования навыков адаптации является актуальной для интернатных учреждений.

Теоретической основой данной работы стали труды отечественных психологов и дефектологов Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, С.Я. Рубинштейн, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Г.М. Дульнева, В.В. Воронковой и зарубежных специалистов А. Гине, М. Паркер, Ж. Вудхаус и др.

Актуальность проблемы адаптации проявляется в том, что неудовлетворённая потребность в одиночестве, отдыхе от общества других детей, приводит воспитанников на чердаки и в подвалы, они убегают из школ. В этих укромных уголках и без необходимого внимания педагогов, воспитанники порой способны на безрассудные и непредвиденные ими самими поступки.

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

Цель исследования - изучить факторы, влияющие на адаптацию умственно-отсталых подростков в условиях школы-интерната 8-го вида.

Объект исследования:

-теоретический - адаптационные возможности умственно-отсталых подростков;

-эмпирический - учащиеся 8 «В» класса Стародубской школы-интерната 8-го вида.

Предмет исследования – процесс коррекции и развития адаптационных возможностей умственно-отсталых подростков в условиях школы-интерната 8-го вида.

Гипотеза - предполагается, что специально-организованные коррекционно-развивающие занятия оказывают влияние на процесс развития адаптационных возможностей умственно-отсталых подростков в условиях школы-интерната 8-го вида.

Задачи исследования:

1. Изучить понятие «адаптация», особенности протекания процесса приспособления к условиям школы-интерната 8-го вида в теоретических источниках.

2. Подобрать комплекс методик для исследования процесса адаптации умственно-отсталых учащихся в коррекционной школе-интернате.

3. Провести диагностику адаптационных возможностей умственно-отсталых подростков, обработать результаты исследования, сформулировать выводы и рекомендации.

4.Выявить группу подростков, испытывающих трудности в адаптации.

5.Предложить коррекционную программу работы с воспитанниками школы-интерната.

Методы исследования:

1.Наблюдение.

2.Тестирование.

3.Анализ материалов личных дел.

Структура дипломной работы: материал теоретического и экспериментального исследования изложены в 2-х главах, состоящих из 10 параграфов, на 83 страницах; иллюстрированных диаграммами и рисунками; библиографический перечень включает 79 литературных источников.

Глава 1. Теоретические аспекты адаптивных возможностей умственно-отсталых подростков в условиях школы-интерната

1.1 Адаптация человека: понятие, структура, содержание

Рассматривая психологические аспекты деятельности человека, нельзя не обратить внимание на то, что она никогда не осуществляется изолированно от внешней среды. Объекты и явления внешней среды постоянно оказывают определённое воздействие на человека и определяют условия осуществления его деятельности, причём часто их воздействие носит отрицательный характер. Условия, в которых организм человека может функционировать, весьма ограничены. Достаточно повышения или понижения температуры тела всего на один градус, как человек начинает чувствовать себя некомфортно. Обычно это состояние принято называть болезненным, поскольку в обычных условиях оно в большинстве случаев обусловлено болезнью. А если изменить температуру тела на пять – шесть градусов, то могут начаться необратимые процессы, приводящие к гибели человеческого организма [6; 92].

Параметры внешней среды также имеют весьма незначительный интервал изменения характеристик, в рамках которых человеческий организм может нормально функционировать. На протяжении всей своей жизни человек постоянно сталкивается с ситуациями, которые грозят ему гибелью. Многие из этих ситуаций обусловлены природными явлениями. Другие возникают при неразумной деятельности или поведения самого человека. Однако, несмотря на всю хрупкость своего организма, человек живёт, действует, созидает и творит. Что же позволяет выжить человеку в этих условиях? Можно говорить о разных факторах, обуславливающих выживание человека как вида, но все они связаны, с одной стороны, со способностью организма регулировать параметры внутренней среды, а с другой - со способностью опосредованного отражения человеком окружающей действительности. Этой способностью человек обладает благодаря нервной системе и психике. Именно они в значительной степени определяют возможность выживания человека как вида, поскольку обеспечивают процесс адаптации человека к условиям среды [7; 239].

Понятие адаптации - один из основных в научном исследовании организма, поскольку именно механизмы адаптации, выработанные в процессе эволюции, обеспечивают возможность организма в постоянно изменяющихся условиях внешней среды. Благодаря процессу адаптации достигается оптимальное функционирование всех систем организма и сбалансированность в системе «человек – среда». Одним из первых кто стал изучать проблему функционирования живого организма как целостной системы, был французский физиолог К.Бернар. Он выдвинул гипотезу о том, что любой живой организм, в том числе и человеческий, существует, так как обладает возможностью постоянно сохранять благоприятные для своего существования параметры внутренней среды организма, а это, в свою очередь, происходит потому, что все системы и протекающие в организме процессы находятся в равновесном состоянии. Пока это равновесие сохраняется, организм живёт и действует. Таким образом, постоянство внутренней среды, по мнению Бернара, - это обязательное условие свободной жизни [6; 98]. Позднее идея Бернара о постоянстве внутренней среды организма была поддержана и развита американским физиологом У. Кенноном, который назвал этот феномен свойством гомеостаза.

Гомеостаз - это подвижное равновесное состояние какой-либо системы, сохраняемое путём её противодействия, нарушающим это равновесие внутренним и внешним факторам [1;72]. Одним из центральных моментов учения о гомеостазе является представление о том, что всякая система стремится к сохранению своей стабильности. По мнению У. Кеннона, получая сигналы об угрожающих системе изменениях, организм включает устройства, продолжающие работать до тех пор, пока не удастся возвратить её в равновесное состояние. Если же нарушить равновесие процессов и систем организма, то параметры внутренней среды нарушаются, живой организм начинает болеть.

Причём болезненное состояние будет сохраняться на протяжении всего времени восстановления параметров, обеспечивающих нормальное существование организма. Если же необходимых для сохранения равновесия внутренней среды прежних параметров достичь не удаётся, то организм может попытаться достичь равновесия при других, изменённых параметрах [20; 54]. В этом случае общее состояние организма может отличаться от нормального. Очень часто проявлением такого равновесия является хроническое заболевание. Однако жизнедеятельность организма обеспечивается не только за счёт стремления к внутреннему равновесию всех систем, но и за счёт постоянного учёта факторов, воздействующих на этот организм извне. Дело в том, что любой живой организм существует в определённой среде. Он не может существовать вне среды, поскольку вынужден постоянно получать из внешней среды необходимые для жизни компоненты. Полная изоляция живого организма от внешней среды равносильна его гибели. Поэтому живой организм, стремясь к достижению внутреннего равновесия, должен одновременно приспосабливаться к условиям среды, в которой он находится. Именно это явление и определяет содержание понятия «адаптация». Точно так же и человек не может жить, не соприкасаясь со средой, но его главным отличием по сравнению с другими представителями животного мира является то, что он не может существовать, не соприкасаясь не только с физической, но и с социальной средой, поскольку человеческие качества и свойства конкретный индивид приобретает, только находясь в социуме. Следовательно, адаптация человека протекает на более высоком уровне и осуществляется за счёт сложных механизмов физиологической, психологической и социальной адаптации. С работ К.Бернара, адаптация рассматривается как совокупность динамичных образований и соотношение между неравновесными системами [1; 15].

Современное представление об адаптации основывается на работах И. Павлова, И.М. Сеченова, П.К. Анохина, Г. Селье и др. Несмотря на наличие многочисленных определений феномена адаптации, объективно существует несколько её основных проявлений, которые позволяют утверждать, что адаптация - это, во-первых, свойство организма, во-вторых, процесс приспособления к изменяющимся условиям среды, суть которого состоит в достижении одновременного равновесия между средой и организмом, в-третьих, результат взаимодействия в системе «человек – среда», в-четвёртых, цель, к которой стремится организм [48; 18-19].

Можно выделить два общих подхода к рассмотрению феномена адаптации. С одной стороны, адаптация рассматривается как свойство любой живой саморегулируемой системы, обеспечивающее её устойчивость к условиям внешней среды (что предполагает наличие определённого уровня развития адаптационных способностей). При другом подходе адаптация рассматривается как динамическое образование, как непосредственный процесс приспособления к условиям внешней среды [23;156-157].

Поскольку адаптация является свойством любого живого организма, данное свойство присуще и человеку. Однако человек - это не просто живой организм, а, прежде всего биосоциальная система и элемент социальной макросистемы. Поэтому при рассмотрении проблем адаптации человека принято выделять три функциональных уровня: физиологический, психологический и социальный, при этом говорят о физиологической, психологической и социальной адаптации, а иногда к этому добавляют психофизиологическую и социально - психологическую адаптацию [67; 27]. Более того существуют определённые физиологические и психологические и психические механизмы, обеспечивающие процесс адаптации на этих трёх уровнях. Выделенные три уровня адаптации взаимосвязаны между собой тесным образом, оказывают друг на друга непосредственное влияние и определяют интегральную характеристику общего уровня функционирования всех систем организма. Это интегральная характеристика представляет собой весьма динамическое образование, которое принято называть функциональным состоянием организма. Данное понятие, одно из центральных в современной физиологии и психологии человека, непосредственно связано с проблемой адаптации.

При исследовании адаптации и функциональных состояний выделяют несколько типов состояний, обусловленных уровнем активности различных механизмов, систем и органов. Прежде всего, это релаксация - состояние успокоения, расслабления и восстановления. Сон - это периодически возникающее функциональное состояние человека со специфическими поведенческими проявлениями в вегетативной и моторной сферах. Оптимальное рабочее состояние - это когда человек действует наиболее эффективно. Утомление - это состояние, характеризующееся временным снижением работоспособности под влиянием длительного воздействия нагрузок. Стресс - ещё один вид функционального состояния, который характеризуется повышенной физиологической и психической активностью. Стресс - это неспецифический ответ организма на предъявляемые ему внешние и внутренние требования.

Выделяют типы адаптации: физиологическую, психическую и социальную. Психическая адаптация является наиболее значимым для обеспечения успешной адаптации человека в целом, поскольку механизмы, прежде всего, имеют психическую природу. По мнению Ю.А. Александровского [1; 12] адаптированная психическая деятельность является важнейшим фактором, обеспечивающим человеку состояние здоровья. Система механизмов психической адаптации многокомплектная и состоит из ряда подсистем, среди которых необходимо выделить следующие:

- подсистема социально-психологических контактов;

- подсистема поиска, восприятия и переработки информации;

- подсистема обеспечения бодрствования и сна;

- подсистема эмоционального реагирования;

- подсистема эндокринно-гуморальной регуляции и др. [6; 96-97]

Очевидно, что эти подсистемы могут быть отнесены к одному из 2-х уровней: физиологическому или психическому, а адаптация будет протекать нормально, пока требования среды не достигнут адаптационного барьера (см. рисунок 1).

## ПСИХОГЕНЕЯ

### Невротические расстройства

Рис. 1. Система механизмов психической адаптации.

Адаптационный барьер - это условная граница параметров внешней среды, в том числе и социальной, за которыми адекватная адаптация невозможна. По мнению Александровского [1; 34-35], характеристики адаптационного барьера зависят и от биологических факторов среды и конституционального типа человека, так и от социальных факторов и индивидуально-психологических особенностей личности, определяющих адаптационные возможности. К таким личностным образованиям относят самооценку личности, систему её ценностей и др.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что успешность адаптаци определяется нормальным функционированием систем физиологического и психического уровня. Однако эти системы не могут функционировать, не соприкасаясь друг с другом. Вполне вероятно, что существует компонент, который обеспечивает взаимосвязь этих двух уровней и обеспечивает нормальную деятельность человека. Можно также предположить, что этот компонент должен иметь двойственную природу: с одной стороны психическую, с другой - физиологическую. Таким компонентом в системе регуляции процесса адаптации чаще всего выступают эмоции.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости

Психология умственно отсталого ребенка в нашей стране оформилась как самостоятельная ветвь психологической науки всего несколько десятилетий тому назад. До этого времени изучение особенностей психики умственно отсталых детей осуществлялось преимущественно представителями медицинской науки. За короткий срок она накопила довольно значительный круг сведений о тех своеобразных чертах, которые отличают умственно отсталых детей от их нормально развивающихся сверстников. Умственная отсталость является не психологическим заболеванием, а специфическим состоянием, когда интеллектуальное развитие ребенка ограничено определенным уровнем функционирования центральной нервной системы. Во многих источниках дается следующее определение умственной отсталости: «Умственная отсталость – это стойкое, необратимое, нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга»[14; 2]. Это качественное изменение всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такое развитие, при котором страдают не только интеллект, но эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой характер развития вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности. [14; 25].

А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, С.Я. Рубинштейн, Н.В. Певзнер в своих исследованиях показали, что умственно отсталые имеют довольно грубые изменения в условно- рефлекторной деятельности, нарушения процесса возбуждения им торможения, взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая эмоции, волю, процессы познания, личность в целом. [47; 11-20]. Особенности психики умственно отсталых исследовали достаточно полно Л.В. Занкова, В.Г. Петрова, И.Н. Соловьев, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф и др. На основании этих исследований они сделали вывод: умственно отсталый ребенок может развиваться и обучаться, но только в пределах своих биологических возможностей [27; 96, 20; 86-101]. Эта истина довольно трагична для родителей умственно отсталых детей, так как им хочется сделать все возможное, чтобы их ребенок стал «как все». Медицинские исследования проблем умственной отсталости многих зарубежных специалистов (Е.М. Айраксин, Р. Матилайнен - Финляндия; М. Паркер, Л.Х. Пейкман, Ж.М. Вудхаус, П. Гибсон – Великобритания; А. Гине, И. Гофман и мн. др.) доказывают, что умственная отсталость не лечится [33; 82-89, 29; 16-21]. В нашей стране над этой проблемой работало много специалистов как в области медицины, так и в области психологии (М.С. Певзнер, А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, Л.С. Выготский, Г.Н. Дульнев, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, Б.И. Пинский, Л.В. Занкова). В своих исследованиях они пришли к тому же мнению что и западные специалисты. [31; 15]. Умственная отсталость не лечится. Врач может назначить стимулирующую терапию (если нет каких- либо противопоказаний), но ее эффект может осуществиться в пределах биологических возможностей организма конкретного ребенка. Таким образом, прогноз развития и социальной адаптации умственно отсталых детей в большей степени зависит от системы воспитания и обучения, а также от степени умственной отсталости [28; 4-19, 47; 23-30]. В современной классификации выделяют следующие степени умственной отсталости:

- тяжелая - идиотия (тяжелая, средняя, легкая формы);

- средняя – имбицильность (тяжелая, средняя, легкая формы);

- легкая – дебильность (тяжелая, средняя, легкая формы) [36; 59].

Психологи, изучающие развитие умственно-отсталых детей, отмечают, что олигофрения и умственная отсталость - в принципе одно и тоже, однако принято говорить об олигофрении только в том случае, когда ее причина точно установлена. В тех случаях, когда причина точно неизвестно, более употребим термин «умственная отсталость». В зависимости от степени умственной отсталости модно добиться больших или меньших результатов [49; 12]. Дети с имбецильностью и идиотией (средняя и тяжелая форма умственной отсталости) являются инвалидами детства, получают пенсии либо имеют опекуна [28; 171-172], либо могут быть помещены в специальные учреждения социального обеспечения.

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

Исследования А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, А.В. Запорожец и многих других доказывают, что для умственно отсталых характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании. Данные исследований показывают, что у умственно отсталых на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психологических функций. В результате эти дети получают неполные, искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден [60; 15]. При умственном недоразвитии первая ступень познания окружающего мира – восприятие и ощущение – оказывается дефектной. И это оказывает огромное влияние на весь последующий ход их развития. Часто восприятие умственно отсталых страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи. Но и тогда, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. Особенности восприятия и ощущения умственно отсталых детей изучали В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф, К.И. Вересотская, И.М. Соловьев и др. Результаты их исследований показали, что главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым детям требуется больше времени на восприятие любого предмета. Из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями и пр. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т.п. [59; 5].

Для этих детей свойственна также узость объема восприятия. Они выхватывают отдельные части в прослушанном тексте, обозреваемом объекте, не выделяют для общего понимания материал. Характерным является бессистемность восприятия, хаотичность описания [8; 60]. Еще одним недостатком восприятия является недостаточная активность этого процесса, в результате этого снижается возможность дальнейшего понимания материала. Их восприятием необходимо руководить, им требуется постоянное побуждение. Учебной деятельности без стимуляции вопросов педагога дети не могут выполнить доступные их пониманию задания. Для умственно отсталых характерны трудности восприятия пространства и времени. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времен года, часто даже в 8-10 – летнем возрасте не различают правую и левую сторону. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом эти дети начинают различать цвета. Особенные трудности представляют для них различие оттенков цвета.

Все нарушения процесса восприятия называются агнозия. При грамотной, коррекционной, целенаправленной работе недостатки восприятия сглаживаются и частично компенсируются. [4; 19-26].

Восприятие неразрывно связано с мышлением. Если ученик воспринял только внешние стороны учебного материала, не уловил главное, внутренние зависимости, то понимание, усвоение и выполнение задания будет затруднено. Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Исследование В.Г. Петрова, Б.И. Пинского, И.Н. Соловьева, Ж.И. Шиф и др. показали, что все эти операции у умственно отсталых недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты [52; 4-10].

Это прежде всего объясняется неразвитостью основного инструмента мышления- речи. Из-за этого дети плохо понимают смысл разговоров, содержание сказок, которые им читают. Они часто не могут быть участниками детских игр (не понимают правил), к ним все реже обращаются с просьбами, поручениями. Бедность наглядных и слуховых представлений, крайне ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметами и действиями, плохое развитие речи, лишают ребенка той необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление, поэтому замедленно развиваются мыслительные операции и имеют своеобразные черты:

При анализе строения воспринимаемого объекта умственно отсталые дети не умеют выделить главное в предметах и явлениях, проводят сравнение по несущественным признакам, а часто - по несоотносимым.

1. Эти дети видят лучше различия, чем сходства предметов. Например, сравнивая ручку и карандаш, они отвечают: «Похожи тем, что длинные, а еще у них кожа одинаковая».

2. Свойственна бессистемность анализа, которая выражается тем, что они рассматривают объекты беспорядочно, не придерживаясь определенного плана. Обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действий, при слабом самоконтроле.

3. Чрезмерная тугоподвижность и склонность застревать на одних и тех же деталях.

4. Слабость регулирующей роли мышления (не умеют пользоваться полученными знаниями).

5. Отличительной чертой этих учащихся является не критичность мышления.

6. Они не могут самостоятельно оценить свою работу. Самое главное для них получить результат [32; 21, 53; 10-16].

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с памятью и ее особенностями развития у умственно отсталых. Основные процессы памяти - запоминание, сохранение и воспроизведение - у этих учащихся имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития.

1. Нарушение соотношения между произвольным и непроизвольным запоминанием.

2. Характер непроизвольного запоминания определяется в значительной мере с содержанием материала. Наиболее полно, точно запоминают реальные объекты, менее успешно изображение объектов, хуже всего слова.

3. Неполнота воспроизведения. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредованная смысловая память у этих детей слабо развита.

4. Эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. У этих детей часто наступает состояние охранительного торможения [10;215].

У умственно отсталых детей выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость, утомляемость, повышенная отвлекаемость. Однако при целенаправленной, коррекционной работе можно повысить уровень развития внимания.

Умственная отсталость проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей: недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний; неустойчивость эмоций; состояние радости без особых причин сменяется печалью, смех - слезами; переживания их неглубоки, поверхностны; у некоторых эмоциональные реакции неадекватны источнику; иногда наблюдаются эмоциональные патологические состояния - эйфория, дисфория, апатия [10; 30-31].

Волевая сфера у этих детей также особенна. Умственно отсталые дети предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. В их деятельности чаще наблюдается подражание и импульсивные поступки. Отличительные качества их волевых процессов - слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость. Особенности психических процессов влияют на характер протекания их деятельности. Дефектологи Г.М. Дульнев, Б.И. Пинсикй, А.Р. Лурия и другие, глубоко изучили психологию деятельности этих детей [56; 9-15]. Результаты их исследований показали, что у этих детей недоразвитие целенаправленной деятельности, несформированность навыков учебной деятельности, трудности самостоятельного планирования собственной деятельности, некритичность к своей работе, они плохо адаптируются к новым условиям.

Все особенности психической деятельности умственно отсталых детей носят стойкий характер, так как являются результатом органических поражений на разных этапах развития. Таким образом умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, но это не означает, что оно не поддается коррекции. При правильно организованном врачебном, психолого-педагогическом воздействии в условиях специальных (коррекционных) учреждений отмечают положительную динамику в развитии детей. Система этих воздействий благоприятно влияет на адаптацию детей к процессу обучения в школах- интернатах.

1.3 Характеристика условий обучения в школах-интернатах 8-го вида и типологических особенностей личностного и психофизиологического потенциала адаптации умственно-отсталых подростков

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

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

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

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

- умение осознать требования педагогов и соответствовать им;

- умение устанавливать межличностные отношения с педагогами;

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

- умение общения и достойного поведения с одноклассниками.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4 Позиция психолога по организации адаптации умственно-отсталых учащихся в школах-интернатах

В последние годы неотъемлемой частью коррекционно-воспитательной работы в социальных школах стало психологическое сопровождение процесса обучения детей. Роль психолога в данных школах определяется необходимостью психолого-педагогической диагностики детей, постоянного психологического контроля за уровнем и динамикой их адаптации к школе. Психолог участвует в разработке индивидуальных программ развития и обучения детей, проводит индивидуальные и групповые занятия с учащимися, оказывает консультативную психологическую помощь педагогам и родителям. Во многих исследованиях, посвященных детям, воспитывающимся в коррекционных школах-интернатах, отмечается, что часто, в среде педагогического и обслуживающего персонала фактически отсутствует понимание насущных проблем ребенка. Психологический дискомфорт возникает в результате неудовлетворенности жизненно важных потребностей ребенка – в безопасности, любви, общении, познании через взрослых окружающего мира [53, 103]. Вместе с тем кадры воспитателей именно для коррекционных учреждений интернатного типа (сложной категории воспитательных учреждений) нигде отдельно не готовят. Профессионально неподготовленным взрослым очень трудно создать обстановку, благоприятную для психического и личностного развития ребенка и следовательно оказать эффективное влияние на развитие, воспитание и обучение детей. В результате адаптационный процесс растягивается на долгое время и не приводит к адекватной социализации ребенка в обществе.

Педагог чаще всего первый, кто сталкивается с дезадаптированным ребенком. И от того, какую педагогическую позицию он займет, во многом зависит процесс адаптации ребенка к обучению в школе интернатного типа [44, 24-25]. Любому ребенку желателен друг, способный к настоящему пониманию. Особенно важно это для ребенка, воспитывающегося в школах-интернатах. Поэтому, эффективность педагогических контактов с такими детьми во многом определяется присутствием чуткости, искренности у учителей, воспитателей, умения вызывать у детей доверие, чувство привязанности. Очень важно уметь быть снисходительным к ошибкам ребенка, не быть мстительным по отношению к нему, уметь окружить его вниманием и заботой, и именно таким образом расположить к окружающему миру [19; 210, 3; 18].

Основные задачи психолога в коррекционных школах интернатного типа – это психологическая адаптация и реабилитация воспитанников, профилактика и коррекция психологическими методами причин нарушений в обучении и воспитании, обеспечение полноценного формирования личности воспитанников. Психолог в своей работе руководствуется, прежде всего, интересами воспитанника. Поэтому, с первых шагов пребывания ребенка в школе-интернате, психолог должен направить свою деятельность на обеспечение адекватной социальной и психологической реабилитации, адаптации детей, компенсации и развития [20; 414]. С помощью психотренинга психолог интерната может обучать воспитанников эффективным методом разрешения проблемных и стрессовых ситуаций; излагать им индивидуальные защитные возможности, т.е. как и каким образом, он может себя защитить. Психолог должен уделять особое внимание обогащению и расширению чувственного опыта детей с целью развития их познавательных интересов, формирования познавательности поведения. Необходимо осуществлять индивидуальный подход к каждому воспитаннику с учетом его психологических, личностных особенностей и оказывать эффективное влияние на развитие и обучение детей. [354 113].

Для получения психологической поддержки, повышения самооценки и достижения лучших результатов в учебе необходимо специальное создание ситуаций успеха (несколько раз) в учебной, трудовой и игровой деятельности. В систему мероприятий с дезадаптированными детьми входит проведение индивидуальных бесед с воспитанниками об их отношении к учителям, воспитателям, к воспитанникам школы, к окружающей обстановке. Изменение окружающей обстановки, коррекция отношений среды и ребенка во многом могут смягчить проблемы, с которыми сталкивается ребенок, и создадут необходимые условия для успешного развития его личности. Но для коррекции ситуации необходимо и активное участие самого ребенка. В таком случае текущие, актуальные трудности будут преодолены быстрее и легче. Кроме того, работа самого ребенка над собой дает ему собственный опыт преодоления трудностей, а через обогащение таким опытом идет развитие. Коррекция окружающей обстановки, работа с внешними причинами дезадаптации не всегда дают изменения личностной структуры ребенка и структуры его отношений [46; 32]. Последствия проживания неблагоприятной для ребенка ситуации травмирующей его, защиты, наработанные в такой ситуации, могут оставаться в структуре личности ребенка, в структуре его самооценки, отношений с окружающими и после завершения этой ситуации. Это объясняется тем, что ребенок адаптируется в ситуации дезадаптации. Если он находился в ней достаточно длительное время, то этот способ становится привычным способом его жизни и взаимодействия с окружением, ситуацией. Задачей психолога в таком случае является работа с целью изменения личности ребенка, изменения отношения к себе и наработка новых, эффективных способов поведения, взаимодействия с миром и собой. В ходе психотерапии могут анализироваться и проживаться реальные актуальные ситуации отношений с родителями, учителями, воспитателями, сверстниками. Часто ребенок не может посмотреть на ситуацию глазами другого. Тогда можно построить ситуацию его взаимодействия с этим другим в присутствии психолога. Это должно делаться только с согласия ребенка. Психолог поможет открытому общению ребенка и взрослого, и опыт близости не будет ограничен опытом близости только с одним человеком. Это приведет к пониманию того, что этот опыт не единичен, открытое взаимодействие возможно с другими, ребенок обретет опыт открытости со многими людьми. Присутствие психолога дает ему чувство защищенности, поддержки, которая ему так необходима при овладении навыками образцами поведения. Проблема дезадаптации ребенка – это проблема роста и взаимоотношений. Главное в психотерапии – не техника и упражнения, а развитие опыта взаимодействия с другим человеком и обогащение этого опыта. Именно через взаимодействие с другим человеком идет развитие способности преодолевать жизненные трудности [50;138-140].

Таким образом, адаптация часто оказывается весьма болезненной для ребенка. И, чтобы приспособление ребенка к новым условиям жизни в школах-интернатах прошло менее болезненно, и, чтобы повысить уровень адаптированности детей к условиям интернатного типа. Уменьшить уровень тревожности и улучшить условия благоприятного психического состояния, условия учебы и жизни, психологу необходимо провести ряд мероприятий по укреплению организации адаптации: индивидуальное прикрепление к вновь поступившим детям воспитателей и учителей; образование диад или триад из воспитанников с участием новичков для формирования у них чувства защищенности; обязательный учет фактора взаимной опасности от вновь прибывших детей. Если поступает такой ребенок, от которого исходит угроза, то необходимо провести организационную работу с воспитанниками по предупреждению потенциальных опасностей от вновь поступивших детей; желательно получение объективной первичной информации о ребенке с дальнейшей проверкой ее на всех уровнях, начиная от учебной деятельности и кончая ролью в обеспечении безопасности; оказание помощи новичкам в учебе, в преодолении трудностей включения в новую социальную ситуацию; психолого-педагогическое изучение вновь прибывших в интернат воспитанников с целью разработки индивидуальных подходов к ним; обеспечение нормального, психологически и эмоционально приемлемого, активного включения в новые условия жизнедеятельности; формирование психолого-педагогической позиции учебно-воспитательного персонала школы-интерната:

- обучение гуманному стилю взаимоотношений с воспитанниками;

- психологическая поддержка и психотерапевтическая помощь контингенту учителей, подвергшихся дезадаптации;

- эффективное и мобильное взаимодействие психолога с учебно-воспитательным коллективом школы.

Можно сделать вывод о том, что психологическое сопровождение процесса обучения детей с нарушениями интеллекта включает: диагностику уровня развития детей; индивидуальные и групповые занятия психолога с детьми; просветительскую, консультативную помощь педагогам; консультативную помощь родителям. Важным элементом психологического сопровождения процесса обучения умственно отсталых детей является диагностика уровня их развития. Выявив уровень сформированности и доступности тех или иных видов деятельности, психолог может судить об уровне развития психических процессов, их обеспечивающих, т.е. получает критерии доступности и сформированности тех или иных видов деятельности, что позволяет оценить зону актуального развития ребенка и является основанием для выбора содержания перспективных индивидуальных программ. В сфере деятельности практического психолога школ 8-го вида невозможно получить быстрый результат, т.к. динамика развития детей разворачивается медленно, но ребенка необходимо учить испытывать радость от собственной деятельности, эмоционально реагировать на ситуации успеха. [56; 15-18].

Таким образом, психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса поднимает его на более высокий уровень и способствует адаптации детей к школе. Для того, чтобы «новички» легче приспособились к новым отношениям, требованиям, видам деятельности, успешно преодолели те или иные трудности и неудачи ведется совместная работа учителя, воспитателя, обслуживающего персонала и психолога на этапе организации и проведения адаптационного периода в школе.

**Выводы по первой главе**

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

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

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

3. Психологу необходимо проводить ряд мероприятий по оптимизации организации процесса адаптации поступающих в школу-интернат детей и их дальнейшей адаптации к внешним социальным факторам.

**Глава 2. Развитие адаптационных возможностей умственно-отсталых подростков в условиях школы-интерната 8-го вида**

2.1 Характеристика программы, методов и методик исследования адаптационных возможностей умственно-отсталых подростков

Целью исследования является изучение, коррекция и развитие адаптационных возможностей подростков в коррекционной школе - интернате 8-го вида. Объект исследования: адаптационные возможности умственно отсталых подростков школы-интерната 8-го вида. Предмет исследования: процесс коррекции и развития адаптационных возможностей умственно отсталых подростков в условиях школы-интерната 8 вида.

Задачи исследования:

1. Подобрать комплекс методик для диагностики уровня школьной адаптации умственно отсталых детей.

2. Провести первичную диагностику, обработать результаты, сформулировать выводы и рекомендации.

3. Выявить группы школьников, испытывающих трудности в адаптации, определить характер и природу трудностей в каждом случае и определить пути оказания помощи этим детям.

4. Провести коррекционно-развивающие занятия.

5. Провести контрольную диагностику, обработать результаты .

6. Сформулировать выводы и рекомендации.

Гипотеза: Предполагается, что специально-организованные коррекционно-развивающиеся занятия оказывают влияния на процесс развития адаптационных возможностей умственно отсталых подростков в условиях школы-интерната 8-го вида.

Описание методов и методик исследования:

1. Анализ материалов личного дела (протоколы ПМПК, характеристики);

2. Наблюдение.

3. Тестирование.

Диагностическое обследование на этапе первичной адаптации начинается с анализа личных дел учащихся: изучение протоколов ПМПК (психолого–медико-педагогической комиссии), историй развития ребенка, характеристик. Анализируя личные дела известно: из какой семьи поступил ребенок, возраст и образование родителей, условия жизни, состав семьи, причину по которой ребенок попал в интернат, медицинский диагноз. В протоколах ПМПК даны сведения об уровне развития познавательных процессов и их особенностях; описаны особенности общения, эмоционально- волевая сфера. На основании этих данных и наблюдений за ребенком первые недели обучения в школе, классные руководители составляют характеристики на каждого ученика совместно с психологом, т.к. психолог параллельно наблюдает за учениками в различных ситуациях (поведение на уроках, общение со сверстниками выполнение поручений, интерес к самостоятельной работе, отношения к школе) для выявления уровней адаптации детей к школе. При этом по анализу характеристик выделяют три уровня адаптации детей к школе: Высокий уровень (А)- ребенок положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно, легко усваивает учебный материал. Средний уровень (ВДА) - ребенок отрицательно или безразлично относится к школе, предъявляемые требования воспринимает не всегда адекватно, усваивает учебный материал. Низкий уровень (ДА)- ребенок отрицательно или безразлично относится к школе, нарушает дисциплину, пассивен, не имеет близких друзей. [22;165]

Педагогическая характеристика школьника является своеобразным обобщением результатов его учения, общения, поведения. В конце учебного года на каждого ученика учитель составляет полные характеристики, которые на первом году обучения, кроме выше перечисленных параметров отражают характер адаптации детей к школьной среде.

Метод наблюдения: метод психологического исследования, рассчитанный на непосредственное получение нужной информации через органы чувств; заключается в фиксации проявлений поведения и получении суждений о субъективных психических явлениях. Наблюдения как метод психологии предполагает планомерное и целенаправленное фиксирование психологических факторов в естественных условиях повседневной жизни. Тест: краткое стандартизированное, обычно ограниченное во времени испытание, предназначенное для установления в сравниваемых величинах индивидуальных различиях. Тесты бывают: тесты – задания, тесты – опросники.

**Опросник Филлипса: «Тест школьной тревожности».**

Цель: диагностика особенностей испытуемого, уровень и характер тревожности, связанной со школой, оценка эмоциональных особенностей отношений ребенка со сверстниками и учителями. Показатели этого вопросника дают представление как об общей тревожности – эмоциональном состоянии ребенка, связанной с различными формами его включения в жизнь школы, так и о частных видах проявления школьной тревожности. Тест состоит из 58 вопросов, которые можно зачитывать школьникам, а можно предлагать в письменном виде. На каждый вопрос требуется ответить однозначно: «да» или «нет». В тесте тревожность разделяется на 8 видов:

1. Общая тревожность в школе.

2. Переживания социального стресса.

3. Фрустрация потребности в достижении успеха.

4. Страх самовыражения.

5. Страх ситуации проверки знаний.

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.

8. Проблемы и страхи в отношении с учителями

**Методика Басса – Дарки**

Цель: диагностика состояния агрессии у подростков. Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выдели следующие виды реакций: физическая агрессия; косвенная агрессия; раздражение; негативизм; обида; подозрительность; вербальная агрессия; чувство вины.

Вопросник состоит из 75 утверждений, на которые испытуемый отвечает «да» или «нет». Индекс враждебности включает в себя 5 и 6 шкалу, а индекс агрессивности (прямой или мотивационной) включает в себе шкалы 1, 3, 7.

Для дальнейшего изучения процесса адаптации и получения более надежных результатов было проведено анкетирование с учащимися данной школы. Учитывая специфику развития умственно отсталых детей, первичное обследование проводилось в индивидуальной форме, бланки заполнялись со слов детей.

**«Анкета для определения школьной мотивации учащихся» разработана Н.Г. Лускановой**

Цель: изучение школьной мотивации.

Эта методика описана в [39;56-57]. В нее включено 10 вопросов, наилучшим образом отражающих отношение детей к школе, учебному процессу. Для возможности дифференцировки детей по уровню школьной мотивации введена система бальных оценок. Вопросы анкеты построены по закрытому типу и предполагают выбор одного из трех вариантов ответов. При этом ответ, свидетельствующий о положительном отношении и предпочтении учебных ситуаций, оценивается в три балла, нейтральный ответ (не знаю, бывает по-разному и т.д.)- 1балл, ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к той или иной школьной ситуации, оценивается в 0 баллов. Оценка в 2 балла не включена для более жесткого разделения детей на группы с высокой, средней и низкой мотивацией. Таким образом, максимальная оценка составляет 30 баллов, а уровень в 10 баллов служит верхней границей дезадаптации. На основании ответов конкретный учащийся может быть отнесен к одному из 5 уровней школьной мотивации. Сумма баллов, набранная ребенком, фиксируется непосредственно на заполняемом им опросном листе. Результаты теста соотносятся с различными параметрами статуса, при этом действуют следующие рабочие нормы оценок: 1-2 уровень-А; 3-4 уровень-ВДА; 5 - уровень-ДА. Динамика школьной мотивации совпадает с динамикой процесса адаптации (дезадаптации) учащихся

**Методика Роджерса и Даймонда «Шкала социально – психологической адаптированности» (адаптация Снегиревой).**

Цель: диагностика социально-психологической адаптированности исследуемых. Шкала социально – психологической адаптированности представлена 101 высказыванием. Испытуемым предлагается прочитать каждое из них, представляя насколько полно оно соответствует ему и вставить в графу «оценка» одну из цифр, означающих глубину восприятия высказываний: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 – в зависимости оттого, в какой степени оно характерно для отвечающего. Коэффициент социально – психологической адаптированности вычисляется по сумме позитивных высказываний, рассортированных подростками на 5, 6, 7-ю позиции шкалы, и негативных, попавших в позиции 1, 2, 3. Так позитивных суждений в шкале 37 и столько же негативных, то гипотетическая оптимальная величина коэффициента – 74, минимальная – 0. Чтобы расширить возможности качественного анализа полученных с помощью шкалы СПА данных, каждому высказыванию придавался «вес», совпадающий с номером ступени (от 1 до 7), на которую они попадали при сортировании их испытуемыми. С той же целью все высказывания были сгруппированы по 6 факторам, отвечающим критериям адаптированности и дезадаптированности. Отбирая суждения, набравшие наибольший или наименьший «вес» по группе, можно выделить признаки, которые являются наиболее и наименее характерными для той или иной группы подростков. Статистическая значимость различий в этих случаях может быть установлена с помощью критерия Стьюдента. Выполнение теста занимает урок.

2.2 Анализ результатов первичного исследования адаптивных возможностей умственно-отсталых подростков

**Анализ результатов первичного исследования по методике Филлипса**

Цель: исследование уровня школьной тревожности. Дата проведения: 15.04.2005г. В эксперименте приняло участие 10 учащихся 8класса Стародубской специальной общеобразовательной школы 8 типа для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В результате изучения уровня тревожности были получены данные. Проанализируем их.

В целом уровень общей тревожности в группе соответствует норме. Вместе с тем у троих учащихся (30% - 05, 06, 08) наблюдается повышенный уровень общей тревожности, а у одного – (02) – очень низкий уровень тревожности. Хотя уровень общей тревожности в школе в целом в группе соответствует норме, 40% обследуемых учащихся имеют повышенный уровень общей тревожности в школе, т.е. у них снижено общее эмоциональное состояние, связанное с различными формами включения учащихся в жизнь школы. Эти учащиеся сильно волнуются при ответе или выполнении задания; часто мечтают о том, чтобы поменьше волноваться, когда их спрашивают; думают, что беспокоятся о своих школьных делах больше, чем другие ребята, и т.д. У 30% учащихся наблюдается переживания социального стресса (03, 06, 07), т.е. у детей снижено эмоциональное состояние, на фоне которого развиваются их социальные контакты, прежде всего со сверстниками. Большинство учащихся признают, что кто-нибудь из группы бил или ударял их (03, 05,10, 06, 07, 01), некоторые учащиеся признают, что часто одноклассники смеются над ними (07, 09). Многие учащиеся признают, что большинство одноклассников не обращают на них внимания (03, 08, 04, 06, 07, 09). Уровень фрустрации потребности в достижении успеха нормальный (39,8%). Это говорит о том, что в группе достаточно высок благоприятный психологический фон, позволяющий учащимся развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата. Только у двоих учащихся (06, 08) – 20% - наблюдается высокий уровень неблагоприятного психологического фона, не позволяющего им развивать свои потребности в успехе. В группе повышен страх самовыражения (54,8%) т.е. достаточно сильно развиты негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. У двух учащихся (05, 07) очень высокий уровень страха самовыражения, у шестерых (01, 03, 06, 08, 09, 10) – повышенный. Некоторые учащиеся боятся временами вступить в спор (05, 06, 07, 08); часть учащихся часто боятся выглядеть нелепо (01, 05, 07, 08, 10). Многих учащихся часто волнует то, что думают о них одноклассники, часто отвечая на уроке, задумываются о том, что думают о них в это время другие. Наиболее высок у членов группы страх ситуации проверки знаний, т.е. достаточно сильно развиты негативное отношение и переживания тревоги в ситуации проверки знаний, достижений возможностей -59,5%. Только у двоих учащихся (01, 02)нормальный уровень страха проверки знаний. У пятерых учащихся (03, 04, 06, 09, 10) – повышенный. У троих (05, 06, 08)- высокий уровень. Учащиеся волнуются, когда учитель говорит, что собирается проверить знания учебного материала (03, 04, 05, 06, 08, 09, 10 – 70%) ; волнуются при ответе или выполнении задания ( 01, 02, 03, 07, 08, 09 ) – 60% учащихся. Часть учащихся – 20% сильно волнуется перед тем, как начать выполнять задание (03, 10). Многие учащиеся, выполнив задание, беспокоятся о том, хорошо ли они с ним справились – 60%-(02, 04, 05, 06, 08, 10). Страх не соответствовать ожиданиям окружающим в целом по группе не превышает допустимых нормативов – 47.6%. Однако у троих учащихся (04, 05, 08 ) – 30% уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающим очень высокий. Эти учащиеся ориентируются на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, у них очень сильна тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, они часто ожидают негативных оценок. Этим детям трудно работать в классе так, как этого хочет учитель. Эти учащиеся всегда не уверены в своих силах. Следует отметить, что в группе очень высокая физиологическая сопротивляемость стрессу (16,5%) -90%учащихся. Только у одного (09) – низкая, что указывает на особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность деструктивного реагирования на тревожные факторы среды. У восьми учащихся (80%)нормальные взаимоотношения с учителями и только у двоих учащихся (01, 08) наблюдаются проблемы и страхи в отношениях с ними, т.е. у них наблюдается общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, снижающий успешность их обучения. Эти дети часто волнуются, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько хорошо они знают материал, плохо себя чувствуют, оставаясь один на один с учителем. Отобразим полученные данные на общей гистограмме / Рисунок № 2./ и диаграмме /Рисунок №3/



Рис. 2. Уровень тревожности по тесту Филлипса, первичное обследование



Рис. 3. Уровень тревожности по тесту Филлипса, первичное обследование

Таким образом, как следует из анализа факторов тревожности учащихся, практически все учащиеся группы испытывают те или иные проблемы. Практически у всех учащихся выражен тот или иной фактор тревожности, но так как тревожность является одним из показателем социальной адаптации учащихся, то можно утверждать, что все учащиеся данной группы испытывают определенные проблемы в социальной адаптации, а у трех учащихся эти проблемы выражены довольно ярко.

**Анализ результатов первичного исследования по опроснику Басса-Дарки**

Цель: исследование уровня агрессивности. Дата проведения: 22.04.2005г. Проанализируем данные полученные при использовании опросника.

Прежде всего, обращает на себя внимание высокий уровень враждебности в группе – 11 б., при верхней границе нормы 10 баллов. Согласно полученным данным высокая враждебность наблюдается у семерых учащихся ( 01, 02, 03, 05, 06, 07, 10 ) – 70% и только у троих учащихся ( 04, 08, 09 ) -30% индекс враждебности в норме. Шестеро учащихся ( 01, 02, 03, 04, 05, 07 ) – 60% испытывают чувство обиды, зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания. Эти учащиеся достаточно легко раздражаются и их огорчает судьба, часто гложет зависть, хотя они это не показывают. Почти у каждого есть люди, которых они ненавидят. Уровень подозрительности в группе низкий, только у одного учащегося (02) наблюдается высокий уровень подозрительности. Этот учащийся думает, что многие люди не любят его, с людьми держится настороженно. Часть учащихся считает, что многие люди им завидуют (05, 06, 09) - 30%. Некоторые учащиеся считают, что у них есть враги, которые хотели бы им навредить. Уровень индекса агрессивности средний – 19,7 балла, при норме (17 -25 б.) Однако четыре учащихся имеют высокий индекс агрессивности (01, 02, 05, 10 ) – 40%, двое (04, 06 ) -20% нормальный и четверо ( 04, 06, 08, 09 ) – 40% низкий уровень индекса агрессивности. Уровень физической агрессивности в группе выше среднего (69%). В целом ребята не всегда стремятся к использованию физической силы, против других лиц. Но пятеро учащихся имеют высокий уровень физической агрессии ( 01, 02, 04, 05, 10) – 50%, один средний (03) -10% и четверо (06, 07, 08, 09) низкий уровень физической агрессии. Склонны к раздражению, готовности к проявлению вспыльчивости, резкости, четверо учащихся (02, 05, 07, 10) – 40%, у одного (01) -10% средний, у пятерых (03, 04, 06, 08, 09) -50% уровень раздражения низкий. Уровень вербальной агрессии в группе средний. Однако у четверых учащихся (01, 02, 05, 10)-40% наблюдается высокий уровень вербальной агрессии, т.е. выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угрозы, ругань). Четверо учащихся имеют низкий уровень вербальной агрессии (03, 06, 08, 09) -40% и двое средний (04, 07) – 20%. Уровень негативизма в группе низкий. Но четверо учащихся показали высокий уровень негативизма – оппозиционной меры поведения, обычно направленный против авторитета или руководства, (02, 04, 05, 10) -40%. У пятерых учащихся (03, 06, 07, 08, 09) – 50% низкий уровень негативизма и у одного (01)- средний. Таким образом, учитывая, что агрессивность и враждебность являются показателями уровня социальной адаптированности, можно сделать вывод, что семеро учащихся (01, 02, 03,05, 06, 07, 10) -70% испытывают серьезные проблемы в социально–психологической адаптации. Построим гистограмму /Рисунок №4/ и диаграмму /Рисунок №5/.



Рис. 4. Уровень агрессивности по тесту Басса-Дарки, первичное обследование



Рис. 5. Уровень агрессивности



Рис. 5. Уровень враждебности

**Анализ результатов первичного исследования по методике Н.Г. Лускановой**

Цель: анализ уровня школьной мотивации. Дата проведения: 30.04.2005г.

Общий уровень школьной мотивации в группе низкий. Четверо учащихся (01, 07, 09, 10) -40% имеют низкий уровень школьной мотивации. Они посещают занятия неохотно, испытывают трудности в познавательной деятельности, испытывают затруднения в социально-психологической дезадаптации. Пятеро учащихся (02, 04, 05, 06, 08) -50% имеют средний уровень школьной мотивации. Школа привлекает их больше внеучебными сторонами. Они достаточно хорошо чувствуют себя в школе, однако чаще их привлекает дополнительная возможность пообщаться с друзьями. Познавательные мотивы у них сформированы недостаточно, учебный процесс их мало интересует. Один учащийся (03) -10% имеет очень низкий уровень школьной мотивации, он проявляет негативное отношение к школе, испытывает серьезные трудности: не справляется с учебной деятельностью, испытывает проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителями. Школа может восприниматься им как враждебная среда, т.е. можно говорить о школьной дезадаптации. Выбор второго вариантов ответов в первых четырех вопросах у всех учащихся может свидетельствовать о психологической защите. На возможные проблемы с классным руководством указывает выбор учащихся (01, 03, 09)-30% второго варианта ответа на вопрос «Как вы относитесь к вашему классному руководителю…» О конфликте с классным руководителем (08) свидетельствует выбор им третьего варианта ответа на этот вопрос. Можно предположить частичную изоляцию в группе(09). Можно так же предположить, что (04) сам стремится к общению, однако по какой-то причине ему не удается установить контакт с одноклассниками, т.е. фактически он является отвергнутым. (08)-хотя и имеет обширные контакты в группе, не удовлетворен сомой группой. Выбор третьего варианта ответа учащимися (04, 08) на вопрос «Рассказываешь ли ты о школе своим друзьям?» в сочетании с высокими показателями по факторам социального стресса, фрустрации потребности в достижении успеха или страха не соответствовать ожиданиям окружающих анкеты Филлипса предполагает оказание психологической помощи данным учащимся. Таким образом, в мотивационной сфере определенные проблемы в адаптации детей к школьной жизни испытывает семеро учащихся (01, 03, 04, 07, 08, 09,10)-70%. Полученные данные отражены на полигоне частот /Рисунок № 6/ и диаграмме /Рисунок № 7/.



Рис. 6 Полигон частот школьной мотивации, первичное обследование



Рис. 7. Уровень школьной мотивации по тесту Лускановой, первичное обследование

**Анализ результатов первичного обследования по шкале К.Роджерса и Р. Даймона**

Цель: диагностика социально-психологической адаптированности подростков. Дата проведения: 7.05.2005г. Общий уровень социально-психологической адаптированности низкий. Учащиеся (01, 03, 04, 05, 06, 07, 08)-70% имеют низкий уровень, двое (09, 10)-20% средний и один (02)-10% завышенный. Только четверо учащихся (02, 04, 09, 10)-40% воспринимают себя как личность, пятеро учащихся (03, 06, 07, 08)-50% как таковую себя не воспринимает, или воспринимает частично. Только трое учащихся (06, 09, 10) в большей или меньшей степени воспринимают других, находятся с ними в достаточно близких отношениях. Семеро учащихся (01, 02, 05, 07, 08) находятся в состоянии конфликта или близкому к этому состоянию. Двое учащихся (03, 04) -20% нейтральны. Несмотря на это 70% учащихся (01, 03, 06, 07, 08, 09,10) чувствуют себя достаточно комфортно в школе и только трое учащихся (02, 04,05)-30% испытывают дискомфорт. Способность к внутреннему контролю своих действий испытывают 40% учащихся (02, 04, 09, 10),регулируют свои действия за счет внешнего контроля 50% учащихся (01, 03, 05, 07, 08). Позицию лидера пытаются занять 40%учащихся (01, 02, 04, 10), ведомыми являются 50% учащихся (03, 05, 06, 08, 09). От проблем пытаются уйти 40% учащихся (01, 02, 04, 10), самостоятельно пытаются решить проблемы 30% учащихся (03, 06, 08). Трое подростков не принимают никаких попыток уйти от назревшей проблемы, стараются плыть по течению (05, 07, 09). Таким образом, практически все подростки эксперимента испытывают проблемы в социально-психологической адаптации, а у 70% учащихся (01, 03, 04, 05, 06, 07, 08) эти проблемы достаточно ощутимы. Полученные данные отображены на полигоне частот /Рисунок № 8/ и диаграмме Рисунок № 9/.



Рис. 8 Полигон частот уровня социальной адаптации, первичное обследование



Рис. 9. Уровень социально-психологической адаптации, первичное обследование

Проанализируем полученные результаты. Преобладающее большинство учащихся имеют низкий уровень социально-психологической адаптации -70% (01, 03, 05, 06, 07, 08, 10). Только 30% учащихся (02, 04, 09) более или менее адаптированы к условиям обучения и проживания в специальной коррекционной школе 8 вида. Из сводной таблицы видно, что почти все учащиеся испытывают определенные проблемы в социально-психологической адаптации. 01 – повышен уровень враждебности, низкая школьная мотивация. 02- повышенная тревожность. 03- низкая школьная мотивация. 04- низкий уровень социально-психологической адаптированности. 05- повышенный уровень тревожности, высокий уровень враждебности. 06-повышенный уровень тревожности, высокий уровень враждебности. 07- низкий уровень школьной мотивации. 08- повышенный уровень тревожности. 09- низкий уровень агрессивности, низкий уровень школьной мотивации. 10- высокий уровень агрессивности и враждебности, низкая школьная мотивация. Вывод по первичному исследованию: 70% учащихся, принявших участие в эксперименте испытывают проблемы в социально-психологической адаптации т.е. имеют низкий или ниже среднего уровня социальной адаптации.

Таким образом, первая часть нашей гипотезы, а именно, что в любой группе есть учащиеся, которые испытывают проблемы в социально-психологической адаптации, подтверждается экспериментально. Для подтверждения второй части нашей гипотезы: «С помощью специально организованных занятий можно повысить уровень социально-психологической адаптации», нами была разработана специальная программа коррекционных занятий: «Мир дома моего» и которая была реализована в процессе специально-организованных занятий с учащимися данной группы.

2.3 Анализ цикла занятий по коррекции и развитию адаптивных возможностей умственно-отсталых подростков

**1. Анализ цикла занятий «Я-социальное»**

Цель цикла занятий:

Достижение частичного осознания подростком своего социального «Я», как носителя социальной роли.

Первое занятие проходило скованно, дети не могут разглядывать свое лицо спокойно, после предложения ощупать его приходят в замешательство, к концу занятия делают это с удовольствием.

Второе занятие проходит с большим интересом, сравнивают себя с предложенными фотографиями, с друзьями, с помощью психолога делают выводы о своей неповторимости и неповторимости любого другого человека.

Третье занятие цикла проходят трудно, это связано с бедностью у умсвенно-отсталых подростков эмоциональных ощущений.

Распознают, только ярко выраженные эмоции: радость, грубость, гнев, удивление.

Однако, наделяют персонажа предложенной картинки эмоциями, с целью обозначения характеристики внутреннего эмоционального состояния.

С удовольствием, с помощью мимики, показывают предлагаемые эмоции.

Дети раскрепощены, занятие нравится.

Рисование словесного портрета идет только с помощью психолога, отвечая на его вопросы, рисуют свой портрет с удовольствием, выделяют свое социальное Я, удивляются, что находят и сходные с другими детьми характеристики.

ВЫВОД: С помощью цикла занятий 70% учащихся достигли частичного сознания своего социального «Я», себя как носителя социальной роли, сознание своего места в социуме, выделяют равных себе в социальном окружении.

**2. Анализ цикла занятий «Хорошо и плохо».**

Цель цикла занятий:

Конкретизация представлений о социальной значимости хорошего и плохого поведения.

Первое занятие показало, что детям трудно дается игра, они не могут перевоплощаться, перестраиваться.

Необходимо помощь психолога, только с его помощью подросткам удается расслабиться, раскрыть себя.

Плохие персонажи удаются лучше, а проигрывание хороших происходит с затруднениями. Психолог помогает решать проблемы, вырабатывает вместе с детьми правильное отношение к персонажам.

На вопрос: «Как стать хорошим?»- почте все дали себе высокую оценку и пришли к выводу, что они хорошие, однако после анализа некоторых собственных поступков, с помощью психолога, убедились, что многое в их поведении нужно менять.

Под руководством психолога удалось перенести свои проблемы и поведения на плохого персонажа и решить их.

Подросткам легче критиковать кого-то, чем себя, пусть даже с идентичными проблемами.

Последующее занятия прошли достаточно гладко. Дети с удовольствием решают ситуации предложенные психологом.

ВЫВОД: В конце цикла подростки ведут себя достаточно свободно, сюжетно-ролевые игры нравятся. 100% учащихся дифференцируют понятия «хорошо» и «плохо». Дети подведены к осознанию границ, которые нельзя переступать в своем поведении с позиции нравственности. 60% учащихся поняли мотивационно-смысловое разделение негативного поступка и личности человека.

**3. Анализ цикла занятий «Мир дома моего».**

Цель цикла занятий:

Активизация социального образа представления подростка о себе в настоящем и будущем.

Первое занятие стимулирует частичное осознание подростком себя как меняющегося во времени субъекта.

Однако 50% подростков словесно рисуют себя с негативной точки зрения и только после беседы психологом подростки находят в своих чертах правильность, красоту, последствия здорового образа жизни.

На втором занятии трудность вызвало опора на внутреннее состояние.

Занятие выявило, что необходимо занятие на рассмотрение возрастных особенностей подростка и социальных особенностей возраста.

Третье занятие прошло сложно. Подростки плохо подставляют свои будущие нужды, будущую самостоятельную жизнь, а если представляют, то только в красочном свете, надеясь на помощь со стороны.

ВЫВОД: Необходимо продолжить работу над понятием «социальное окружение».

ВЫВОД: Коррекционно-развивающая программа необходима в работе с подростками. Занятия этой программы влияют на адаптацию умственно-отсталых подростков, как в школе интернат, так и в социуме.

Программа дает возможность обеспечить подростку психологическую готовность принять социальные ценности как личностно значимые.

Программа помогает развитию игровой деятельности и коррекции взаимоотношений между подростками в игровом сообществе, стимулировала осознание подростком самого себя как «положительной», социально-нравственной личности.

2.4 Анализ результатов контрольного исследования

**Анализ результатов контрольного исследования по методике Филипса**

Цель: Исследования уровня школьной тревожности у подростков после коррекционно–развивающей программы. Дата проведения: 20.06.2005.

Уровень общей тревожности в целом в группе нормальный, только у одного учащегося наблюдается повышенный уровень (08)- 10% . У всех остальных учащихся уровень общей тревожности нормальный-90%. Повышен уровень общей тревожности в школе. Это говорит о снижение общего эмоционального состояния, связанного с различными формами включения учащихся в жизнь школы, наблюдается у двоих учащихся (05, 08)- 20%. У семерых учащихся (01, 03, 04, 06, 07, 09, 10)-70% этот фактор тревожности находится в норме, у одного учащегося (02)-10% пониженный. У 30% учащихся наблюдаются переживания социального стресса (03, 07, 08) т.е. у детей снижено эмоциональное состояние, на фоне которого развиваются их социальные контакты, прежде всего со сверстниками. Уровень фрустрации потребности в достижении успеха нормальный-35,2%. Это указывает на то, что в группе достаточно высок благоприятный психологический фон, позволяющий учащимся развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата. Только у двоих учащихся (04, 08)-20% наблюдается высокий уровень неблагоприятного психического фона, не позволяющего им развивать свои потребности в успехе. В целом в группе слегка повышен страх самовыражения 50,5%,т.е. еще наблюдаются негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим. Повышенный уровень страха самовыражения наблюдается у четырех учащихся (05, 07, 08, 09)-40%. У остальных учащихся (01, 02, 03, 04, 06, 10)-60% этот фактор тревожности в норме. Общий уровень страха ситуации проверки знаний в группе в норме -46,4%.Вместе с тем у одного учащегося (03)-10% наблюдается повышенный уровень страха ситуаций проверки знаний, а у двух учащихся (05,08)-20% страхи ситуаций проверки знаний очень высоки. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих в целом по группе соответствует норме-34% . У 90% учащихся этот страх не превышает допустимых нормативов и только у одного учащегося (08)-10% наблюдается повышенный уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающим. Это говорит о том, что данный подросток ориентируется на значимость других в оценке своих результатов, тревожится по поводу оценок, даваемых окружающими. В группе наблюдается очень высокий уровень физиологической сопротивляемости стрессу -16%. У 50%учащихся (02, 03, 06, 07,10) физиологическая сопротивляемость стрессу высокая, у других 50% учащихся (01, 03, 06, 07, 09) уровень физиологической сопротивляемости стрессу нормальный. В целом в группе не наблюдается проблем и страхов в отношении сучителями-42,4%. Однако у одного учащегося (04)-10% наблюдается высокий уровень общего негативного эмоционального фона отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность его обучения. У двух подростков (07, 08)-20% уровень этого негативного эмоционального фона повышен. Представим полученные данные в виде гистограммы /Рисунок №10/ и диаграммы /Рисунок №11/ .



Рис. 10 Уровень тревожности по тесту Филипса, контрольное обследование



Рис. 11. Уровень тревожности по тесту Филипса, контрольное обследование

##### **Анализ результатов контрольного исследования по опроснику Баса-Дарки**

Цель: исследование уровня агрессивности у подростков после коррекционно–развивающей программы. Дата проведения: 27.06.2005.

Уровень враждебности в группе достаточно высокий 10,8 балла. Индекс враждебности высокий, при верхней границе нормы -10 баллов. Согласно полученным данным высокая враждебность проявляется у троих подростков (05, 06, 10)- 30%. Уровень враждебности выше среднего у двух учащихся (01,02)-20% и у 50%учащихся (03, 04, 07, 08, 09) индекс враждебности в норме. Пятеро учащихся (04, 05, 06, 09, 10) -50% испытывают чувство обиды – зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством гнева, на весь мир за действительные или мнимые страдания. Эти учащиеся достаточно легко раздражаются, их огорчает судьба, часто гложет зависть, хотя они это и не показывают. Уровень подозрительности в группе средний-57%. Но двое учащихся (05, 10)-20% имеют высокий уровень подозрительности. Они проявляют недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить им вред. Большинство подростков группы думают, что многие люди не любят их (01, 02, 04, 05, 06, 09, 10)-70%. Некоторые держатся настороженно с людьми, которые относятся к ним дружественно (01, 02, 03, 05, 08)-50%. Часть учащихся считает, что многие люди им завидуют (02, 05, 06, 09)-40%. Большинство подростков считает, что у них есть враги, которые хотели бы им навредить (02, 03, 04, 05, 07, 09)-60%. Уровень индекса агрессивности средний-18,3 балла, при норме 17-25б. Пятеро учащихся имеют нормальный уровень индекса агрессивности (01, 02, 05, 06, 07)-50%. Четверо - низкий уровень (03, 04, 08, 09)-40% и один (10)-10% высокий уровень агрессивности. Уровень физической агрессии в группе средний-53%. Подростки не стремятся к использованию физической силы против другого лица. Пятеро учащихся (02, 04, 06, 09, 10)-50% имеют средний уровень физической агрессии, четверо (03, 05, 07, 08)-40% имеют низкий уровень и один (01)-10% высокий. Склонны к раздражению, готовности к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости двое подростков (05, 10). У троих учащихся (01, 06, 07)-30% уровень раздражения средний и у пятерых (02, 03, 04, 08, 09)-50% низкий. Уровень вербальной агрессии в группе – средний 52,3%. Пятеро учащихся имеют средний уровень вербальной агрессии (01, 03, 05, 07, 10)-50% т.е. выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятье, ругань). Четверо - низкий уровень вербальной агрессии. (04, 06, 08, 09)-40% и один (02)- 10% высокий уровень вербальной агрессии. Уровень негативизма в группе – средний – 54%. Уровень негативизма – оппозиционной меры поведения, обычно направленной против авторитета или руководства показали двое подростков (01, 10)-20%. У четверых учащихся (03, 04, 06, 07)-40% средний уровень негативизма и у четверых учащихся (02, 05, 08, 09)- низкий уровень. Таким образом, учитывая, что агрессивность и враждебность являются показателями уровня социальной адаптации, можно сделать вывод, что пятеро учащихся (01, 02, 05, 06, 10)-50% испытывают проблемы в адаптации. Представим полученные данные в виде гистограммы /Рисунок №12/ и диаграммы /Рисунок №13/.



Рис. 12 Уровень агрессивности по тесту Басса-Дарки, контрольное обследование



Рис. 13 Уровень агрессивности по тесту Басса-Дарки, контрольное обследование



Рис. 12 Уровень враждебности по тесту Басса-Дарки, контрольное обследование

**Анализ результатов контрольного исследования уровня школьной мотивации по методике Н.Г. Лускановой**

Цель: исследование школьной мотивации у подростков после коррекционно–развивающей программы. Дата проведения: 5.07.2005.

Общий уровень школьной мотивации в группе средний. Четверо подростков (02, 04, 05,09)-40% имеют уровень школьной мотивации выше среднего. Эти учащиеся отличаются наличием познавательных мотивов, стремятся успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они, хотя и не всегда, следуют указаниям учителей, достаточно добросовестны, переживают, если получают плохие оценки. Двое учащихся имеют средний уровень школьной мотивации (06, 08)-20%. Их привлекает школа больше внеурочными сторонами. Они достаточно хорошо чувствуют себя в школе, однако чаще их привлекает дополнительная возможность пообщаться с друзьями. Познавательные мотивы у них сформированы недостаточно, учебный процесс их мало интересует. Четверо (01, 03, 07, 10)-40% имеют низкий уровень школьной мотивации. Они посещают занятия неохотно, испытывают затруднения в учебной деятельности. Таким образом, в мотивационной сфере определенные проблемы в адаптации детей в школьной жизни испытывают (01, 03, 07, 10)-40% подростков. Представим полученные данные в виде полигона частот /Рисунок №14/ и диаграммы /Рисунок №15/.



Рис. 14 Полигон частот уровня школьной мотивации



Рис. 15 Диаграмма уровня школьной мотивации

**Анализ уровня контрольного исследования социально-психологической адаптированности по школе К. Роджерса и Р. Даймона**

Цель: Проанализировать уровень социально–психологической адаптированности у подростков после коррекционно-развивающей программы. Дата проведения: 12.07.2005.

Общий уровень социально-психологической адаптированности в группе, немного, ниже среднего -33,5%. Один учащийся (02)-10% имеет высокий уровень социально-психологической адаптированности. Четверо (04, 06, 09, 10)-40% имеют нормальный уровень и пятеро (01, 03, 05, 07,08)-50% низкий уровень адаптированности. Как личность себя воспринимают шестеро учащихся (01, 02, 04, 05, 08, 09)-60% и только трое (03, 06, 07)-30% как личность воспринимают себя в недостаточной степени. Восемь подростков (01, 02, 04, 05, 06, 08, 09, 10)-80% адекватно воспринимают других, находятся с ними в достаточно близких отношениях, и только двое учащихся (03, 07)-20% находятся в состоянии конфликта или близкому к этому состоянию с другими. Все учащиеся-100% чувствуют себя достаточно комфортно в школе. Способность к внутреннему контролю своих действий испытывают (02, 04, 05, 06, 09, 10)-60%подростков, регулируют свою деятельность за счет внешнего контроля (01, 07, 08)-30% учащихся и один подросток (03)-10% способен к внутреннему самоконтролю, но предпочитает контроль внешний. Ведущими, лидерами в группе пытаются стать четверо учащихся (01, 02, 04, 10)-40%. Полностью ведомыми являются только четверо учащихся (05, 07, 08, 09)-40%. Двое учащихся (03, 06)-20% стараются замыкаться на самих себе. Самостоятельно пытаются решить свои проблемы пятеро подростков (02, 04, 05, 06, 08)-50%, остальные (01, 03, 07, 09, 10)- 50% стараются «уйти» от жизненных проблем, избежать их. Таким образом, пятеро учащихся группы (01, 03, 05, 07, 08)-50% испытывают проблемы в социально-психологической адаптации. Отобразим полученные результаты при помощи полигона частот /Рисунок №16/ и диаграммы /Рисунок №17/.



Рис. 16. Полигон частот уровня социальной адаптации, контрольное обследование



Рис. 17. Диаграмма уровня социально-психологической адаптации, контрольное обследование

2.5 Сравнительный анализ результатов первичного и контрольного исследования

**Сравнительный анализ уровня тревожности учащихся до и после проведения коррекционно-развивающих занятий**

Как видно из сравнительной гистограммы уровня тревожности, уровень общей тревожности в группе снизился с 44% до 36,5%.

Если при первичном обследовании повышенный уровень общей тревожности был выявлен у 30%учащихся (05, 06, 08), то после проведения формирующего эксперимента - только у10% учащихся (08).

У всех подростков группы уровень общей тревожности снизился.

С 43,5% до 35,8% снизился уровень общей тревожности в школе.

До проведения формирующего эксперимента трое учащихся (04, 05, 08)-30% имели повышенный уровень тревожности в школе, после проведения эксперимента - только двое (06, 08)-20%.

Несколько снизился уровень переживания социального стресса. С 42,5% до 41,9%, хотя количество учащихся, испытывающих переживания социального стресса, осталось на прежнем уровне-30%.

С 39,8% до 35,2% снизился уровень фрустрации потребности в достижении успеха.

До проведения эксперимента в группе насчитывался один подросток (08)-10%, имеющий высокий уровень тревожности по этому показателю, то после эксперимента, уровень удалось снизить до повышенного.

Почти до нормального уровня снизился уровень страха самовыражения – с 54,8% до 50,5%.

Если при первичном обследовании двое учащихся имели высокий уровень страха самовыражения (05- 100%, 07- 83%), то при контрольном обследовании этот уровень снизился до повышенного (05- 67%, 07- 67%).

Особенно заметно снизился страх проверки знаний – 59,5% до 46,4%.

При первичном обследовании было выявлено, что у трех подростков (05, 06, 08)-30% высокий уровень страха ситуации проверки знаний и у четырех учащихся (03, 07, 09, 10)-40% повышенный уровень, т.е. 70%подростков испытывали те или иные проблемы в ситуации проверки знаний.

При повторном обследовании высокий уровень страха ситуации проверки знаний показали уже двое учащихся (05, 08)-20%, а повышенный уровень - только один (03)-10%, т.е. только 30% учащихся испытывали проблемы в ситуациях проверки знаний.

Таким образом, количество подростков, испытывающих, в ситуации проверки знаний снизилось, на 40%.

Страх не соответствовать ожиданиям окружающим снизился на 13,6%- с 47,6% до 34%.

Если до проведения эксперимента, двое учащихся (04, 08)-20% имели высокий уровень страха самовыражения и один (05)-10% повышенный, то после проведения формирующего эксперимента только один подросток (08)-10% имел повышенный уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих.

Повысилось на 10% физиологическая сопротивляемость стрессу.

Все учащиеся группы обладают нормальной и высокой физиологической сопротивляемостью стрессу.

Наблюдается и снижение уровня проблем в отношениях с учителями, хотя количество, испытывающих проблемы и страхи в отношении с учителями возросло с двух до трех.

Таким образом, исходя из сравнительного анализа полученных данных, можно предположить, что проведение формирующего эксперимента оказало существенное влияние на снижение уровня тревожности в группе.

**Сравнительный анализ состояния агрессии первичного и контрольного исследования**

Сравнительная гистограмма уровня агрессивности /Рисунок №19/.



Рис. 19. Сравнительная гистограмма уровня агрессивности

Прежде всего, обращает на себя внимание заметное снижение уровня индекса агрессивности – с 20 до 18,3 балла.

Если при первичном исследовании было выявлено 70% учащихся с высоким уровнем агрессивности, то при контрольном – только пятеро-50%. Причем уровень индекса агрессивности снизился почти у всех учащихся (01)- с 29 до 22б., (02)- с 31 до 24б.,(04)- с 18 до 14 б., (05)- с 32 до 22 б., (07)- с 23 до 21б., (10)- с 32 до 25б.

Несколько снизился и уровень индекса враждебности с11 до 10,8 балла.

Но если при первичном исследовании 70% учащихся имели высокий уровень враждебности, то контрольное исследование выявило только 50%таких учащихся.

С 69% до 53% снизился уровень физической агрессии. Соответственно количество подростков с высоким уровнем физической агрессии снизилось с пяти человек (50%) до одного (10%). Уровень косвенной агрессии снизился с 48,1% до 41,8%.Причем количество учащихся с высоким уровнем агрессивности снизилось с 20% до 10%.

При первичном исследовании, уровень обиды составлял- 69,8%, при контрольном- 66,3%.

При первичном исследовании шестеро подростков -60% имели высокий уровень обиды, при контрольном исследовании таких подростков было выявлено пятеро-50%.

Уровень вербальной агрессии в группе до эксперимента составлял 55,1%, после эксперимента- 52,3%.

Соответственно количество учащихся с высоким уровнем вербальной агрессии до эксперимента равнялось четырем-40%, после эксперимента только один учащийся показал высокий уровень вербальной агрессии.

Уменьшилось количество подростков с высоким уровнем раздражения.

До эксперимента таких учащихся было четверо – 40%, после эксперимента- двое -20%.

С 40% до 20% уменьшилось количество учащихся с высоким уровнем негативизма.

Все это указывает на то, что в результате проведения формирующего эксперимента уровень враждебности и агрессивности в группе заметно снизился.

**Сравнительный анализ уровня школьной мотивации первичного и контрольного исследования**

Полигон частот по данному распределению до и после эксперимента /Рисунок №20/.



Рис. 20. Сравнение уровней школьной мотивации

Из сравнительного полигона видно, что уровень школьной мотивации существенно повысился.

Если при первичном обследовании у одного учащегося (03)- 10% наблюдалась явная школьная дезадаптация . 40% учащихся (01, 07, 09, 10) имели низкую школьную мотивацию. 50% подростков (02, 04, 05, 06, 08) проявляли положительное отношение к школе, то при контрольном обследовании получены следующие данные: не выявлено ни одного учащегося с полной школьной дезадаптацией.

У 40% подростков (01, 03, 07, 10) выявлена низкая школьная мотивация, у 20% подростков (06, 08) положительное отношение к школе, а у 40% учащихся (02, 04, 05, 09) выявлена хорошая школьная мотивация.

Уровень школьной мотивации повысился у всех учащихся.

У (02) с положительного отношения к школе до хорошего уровня.

У (03) со школьной дезадаптации до низкого уровня.

У (04, 05) с положительного отношения к школе до хорошего уровня.

У (07) с низкого уровня до положительного отношения к школе.

У (09) с низкого до хорошего уровня.

Таким образом, анализируя полученные данные, выявлено, что формирующий эксперимент оказал большое влияние на повышения уровня школьной мотивации.

**Сравнительный анализ социально-психологической адаптации первичного и контрольного исследования**

Из полигонов частот, видно, что общий уровень социально-психологической адаптированности вырос с27,2 балла до 33,5 балла, т.е. с низкого уровня вырос почти до среднего.

При первичном исследовании было выявлено только трое учащихся (02, 09, 10)- 30%, имеющих нормальный уровень социально-психологической адаптированности, остальные 70% учащихся имели низкий уровень.

Контрольное исследование показало, что уже пятеро учащихся (02, 04, 06, 09, 10) -50% имеют нормальный уровень социально-психологической адаптированности, т.е. уровень социально-психологической адаптированности повысился на 20%.

Из таблицы видно, что буквально у всех учащихся группы уровень социально-психологической адаптированности повысился.

До проведения формирующего эксперимента только четверо подростков -40% воспринимают себя как личность, 50% таковыми себя не воспринимали.

После проведения формирующего эксперимента уже 70% учащихся воспринимали себя как личность и только 30% таковыми себя не воспринимали.

При первичном обследовании было выявлено, что адекватно воспринимают других 30%учащихся, а 50% учащихся группы находятся в состоянии конфликта с другими.

Контрольное исследование показало, что уже 80% подростков адекватно воспринимают других, и только 20% конфликтуют с другими.

Эмоциональный комфорт в группе испытывали 60% учащихся, 30% испытывали эмоциональный дискомфорт.

После проведения эксперимента все 100% учащихся чувствовали себя в группе комфортно.

При первичном исследовании было выявлено, что только 40% учащихся ощущают способность к внутреннему контролю своих действий, а 50% учащихся могут контролировать свои действия только при наличии внешнего контроля.

Контрольное исследование свидетельствует, что после формирующего эксперимента уже 60% учащихся способны к внутреннему контролю своих действий и только 30% не способны к этому.

Следует отметить, что на 10% сократилось число учащихся, стремящихся к лидерству.

Увеличилось число учащихся стремящихся разрешить свои проблемы самостоятельно – с 30% до 50%, т.е. на 20%.

Таким образом, результаты первичного и контрольного исследования свидетельствуют о том, что уровень социально-психологической адаптированности учащихся, в результате специально организованной целенаправленной работы повысился.

Снизился уровень школьной тревожности, агрессивности, враждебности.

Повысился уровень школьной мотивации.

Отсюда можно сделать вывод, что наша гипотеза подтверждается результатами первичного и контрольного исследования.

2.6 Корреляционный анализ результатов исследования

Хотя на первый взгляд результаты первичного и контрольного исследования значительно отличаются друг от друга, мы не можем достоверно утверждать, что эксперимент удался. Для этого необходимо установить являются ли статистически достоверными между средними до и после эксперимента. Для установления статистической достоверности различий средних до и после эксперимента воспользуемся критерием Стъюдента.  , где – среднее значение переменной по выборке данных до эксперимента; - среднее значение переменной по выборке данных после эксперимента; m1 и m2 – интегрированные показатели отклонений частных значений из двух сравнимых выборок от соответствующих им средних величин. ; , где  - выборочная дисперсия по первой переменной;- выборочная дисперсия во второй переменной; n1 – число частных значений переменной в первой выборке; n2 - частных значений переменной во второй выборке. Вычисляем средние значения переменной до и после эксперимента, воспользуемся критерием Стъюдента =27,2  = 33,5 

Определяем выборочные дисперсии для двух сравнимых выборок значений. - первичное исследование.  - контрольное исследование.

Подставим найденные значения дисперсий в формулу для подсчета m и t и вычислим показатель t: 

Сравним полученное значение с табличным для числа степеней свободы 10+10-2=18. Зададим вероятность допустимой ошибки, равной 0,05 и убедимся в том, что для данного числа степеней свободы и вероятностно допустимой ошибки значение t должно быть: . У нас этот показатель оказался равным . Следовательно, гипотеза, о том что выборочные средние равны в нашем случае 14, 778 и 8,265 статистически достоверно отличаются друг от друга и мы можем с достаточной убедительностью утверждать, что наша гипотеза подтверждается.

Для окончательного установления успешности формирующего эксперимента и окончательного утверждения нашей гипотезы воспользуемся статистикой, называемой , где Рk – частота результатов наблюдений до эксперимента; Vk – частота результатов наблюдений, сделанных после эксперимента; m – общее число групп, на которые разделились результаты наблюдений.

В нашем исследовании переменная Рк принимает следующие значения:

Р1=10% - процент учащихся имеющих высокий уровень социально-психологической адаптированности. Р2= 20% - процент учащихся имеющих нормальный уровень социально-психологической адаптированности. Р3= 70% - процент учащихся имеющих низкий уровень социально-психологической адаптированности.

Соответственно V1=10%; V2=40%; V3=50%.

Подставим все эти значения в формулу для x2 и определим его величину.

Воспользуемся теперь таблицей критических значений Х2-критерия /Р.С. Немов. Психология, стр 41/., где для заданного числа степеней свободы можно выяснить степень значимости образовавшихся различий до и после эксперимента в распределении оценок. Полученное нами табличное значение х2=25,71 больше соответствующего табличного значения m-1=2 степеней свободы, составляющего 13,82 при вероятности допустимой ошибки меньше, чем 0,1%. Следовательно:

Гипотеза о значимых изменениях, которые произошли в уровне социально–психологической адаптированности учащихся в результате специально организованных занятий подтвердилась: уровень социально-психологической адаптированности учащихся значительно улучшился и мы можем утверждать это, допуская ошибку, не превышающую 0,1%, с точностью до 99,9%.

Выводы и рекомендации

В результате формирующего эксперимента произошло заметное улучшение факторов социально–психологической адаптированности учащихся: понизился уровень тревожности, заметно снизился уровень индекса агрессивности и индекса враждебности, повысился уровень школьной мотивации.

При написании работы использовались методические рекомендации Т.А. Шиловой [75;3-14], которая выделяет пять типов личности: гармоничный, социально – ориентированный, доминирующий, чувствительный, тревожный. Каждый из этих типов личности требует к себе особого подхода в работе по повышению социально – психологической адаптированности. При исследовании группы детей на практике было подтверждено наличие вышеуказанных типов личности в группе. Процентное соответствие детей типам личности следующее: гармоничный тип – 10%; социально-ориентированный тип – 20%; доминирующий тип – 30%; чувствительный тип – 10%; тревожный тип – 30%.

**Гармоничный тип личности**

У детей этого типа в равной мере сформировались все личностные свойства и практически отсутствуют такие психологические факторы, как тревожность, напряженность. Такие дети не испытывают трудности в школе. Они обладают достаточно высоким уровнем сформированности интеллектуальных функций, общительны, уверенны в себе, добросовестно относятся к выполняемой работе, успешно контролируют свое поведение, соизмеряя свои реакции и поступки с принятыми нормами и правилами.

Гармония личностной структуры обеспечивает им наиболее эффективную и быструю адаптацию к меняющимся условиям социальной среды. Такие школьники могут быть успешны практически в любом виде деятельности, их развитие многовариантно, что одновременно является положительным и отрицательным их качеством.

Многообразные способности позволяют детям овладевать разнообразными знаниями, умениями и навыками, хорошо учиться по всем школьным предметам, но они резко проявляют крайне специфические способности в определенной сфере, выраженные талантом в определенной сфере. При своей устойчивой личностной структуре, гармоничный тип подвержен неблагоприятным внешним воздействиям. Таких детей можно испортить неверным стилем воспитания, особенно в ситуации постоянного стресса, когда окружающие проявляют повышенную тревожность, излишне дергают детей, предъявляют к ним завышенные требования, занижают оценку результатов их деятельности.

При этом у детей может снижаться уверенность в себе, падает самооценка, повышается тревожность и напряженность. Как защитные реакции, могут сформироваться склонности к доминированию, раздражительность, интравертированные тенденции. Таким образом, нарушается естественный процесс развития личности.

Психолого–педагогические рекомендации.

Детям гармонического типа необходима, доверять в проявлении их самостоятельности, инициативы, поощрять их успехи, создавать условия для их всестороннего развития, помня, что для них одинаково важны и практические достижения, и познавательная активность, и успешность общения. Они должны иметь время и для контактов со сверстниками, и для полноценного отдыха, и для занятия любимым делом.

При проявлении признаков неуверенности в себе и повышенной тревожности у таких детей следует обратить внимание на макросоциальную ситуацию их развития в школе и семье, попытаться устранить психотравмирующий фактор, снизить его влияние, помочь детям найти адекватный выход из возникающего конфликта. Особую осторожность надо соблюдать при оценочных действиях, стараясь всячески поддержать ребенка, поощрять малейшие достижения.

Среди детей гармоничного типа можно выделить особую группу, отличающуюся повышенным уровнем возбужденности, моторной активностью. Такие дети непоседливы, чрезмерно активны, отличаются избытком энергии. Часто это бывает связано с гипервозбудимостью их нервной системы, моторной расторможенностью.

Этим детям показана постоянная двигательная разрядка для снятия возникшего перенапряжения. Целесообразно на уроке лишний раз поднять ребенка из–за парты, попросить подойти к доске, вытереть ее, сходить намочить тряпку, принести мел, раздать тетради, открыть окно – словом, выполнить какое – либо задание, требующее двигательных затрат.

На переменах стараться не сдерживать двигательно-активных детей, дать им возможность побегать, побаловаться. Для них особенно полезно проведения перемен в спортзале, на улице. Кроме того, необходимо частое переключение с одного вида деятельности на другой. При этом, безусловно, нельзя переутомлять ребенка, обеспечив рациональный режим его труда и отдыха.

**Социально–ориентированный тип личности**

Дети социально – ориентированного (или комфортного) типа обладают, подобно гармоническому типу, устойчивой структурой личности, но их выделяет сильная зависимость от ситуации, стремление соответствовать окружению, потребность поступать существующим нормам поведения. Эти дети старательны, добросовестны, имеют высокий уровень школьной мотивации. Все это определяет их направленность на учебную деятельность, как социально одобряемый, социально значимый вид деятельности.

Конфликтная ситуация для них возникает в том случае, если они не справляются с учебной нагрузкой и попадают в число неуспевающих, а значит, в число отверженных. Низкий социальный статус в классном коллективе становится причиной их дезадаптации. Трудности в освоении учебного материала связаны с низким уровнем развития интеллектуальных функций этих детей.

В первую очередь, у них страдает развитие вербального интеллекта. В дошкольном возрасте эти дети имели мало стимула для формирования познавательной сферы, их родители, имеющие, как правило, низкий образовательный уровень, уделяли внимание преимущественно формированию у них практических навыков, усвоению ими всех норм и правил поведения. В результате, дети были рано приучены к самостоятельности, ответственности в принятии решений, привыкли соблюдать все требования взрослых, но при этом родители мало заботились о формировании у них познавательной активности. Однако при поступлении в школу от детей стали требовать хорошей успеваемости как проявления соответствия школьным нормам.

Дети комфортного типа стремятся, тем не менее, не столько к успешному овладению учебной деятельностью, сколько к социальному поощрению их действий и поступков. Они ждут одобрения со стороны педагогов, похвалы сверстников. Они могут быть удовлетворены невысокой оценкой, если за нее не ругают и не воспринимать ее как несостоятельность ребенка. Сами они доброжелательны, отзывчивы, охотно помогают другим. Подобных реакций они ждут и от окружающих.

Психолого–педагогические рекомендации.

Для детей с комфортным типом личности попадание в новую школьную среду, новую социальную ситуацию является мощным стимулом развития. Чуткое и доброжелательное отношение к ним педагогов помогает им преодолеть возникающие трудности в период адаптации, повышая свой уровень развития. Педагоги должны поощрять их старательность и добросовестность, подчеркивая перед другими детьми эти их положительные качества. Как правило, такие школьники являются хорошими помощниками педагогов в коллективных и практических видах деятельности. Социальные формы взаимодействия всегда вызывают у них положительные эмоции.

Следует помнить, что эти дети очень зависимы от мнения группы, легко подчиняются ее требованиям. В случае, если дефектной для них стала группа, характеризующаяся нарушениями поведения, они легко могут усвоить нормы этой группы и начать совершать асоциальные поступки. В этой связи необходимо следить за сферой общения этих детей.

**Доминирующий тип личности**

Отличительной особенностью данной группы детей является стремление к самостоятельности, независимости, самоутверждению. Они уверены в себе, обладают социальной смелостью и склонностью к риску. Большинство детей этой группы – мальчики. Высокая активность сочетается у них, как правило, с низким самоконтролем, что порождает трудности адаптации, связанные с выполнением норм и правил поведения. Они непоседливы, часто нарушают дисциплину, стараясь всячески привлечь к себе внимание окружающих.

Вероятность возникновения конфликта возрастает при наличии недостаточной сформированности интеллектуальной сферы. В общении они начинают проявлять агрессию, повышенную возбудимость и раздражительность, постоянно сорятся с одноклассниками, вступают в драки и другие конфликты.

Конфликтная ситуация для детей с доминирующим типом личности возникает в том случае, если окружающие пытаются противодействовать их стремлениям, подавить, подчинить их.

Существует 2 варианта доминирующего типа:

1. Дети, отличающиеся активностью в общении, склонностью к лидерству в группе.
2. Дети, проявляющие интравертированные черты, стремящиеся, прежде всего, к самоактуализации и занятию лидирующей позиции в значимых для них видах деятельности.

Психолого–педагогические рекомендации.

Для детей доминирующего типа личности недопустимо воспитание в виде гиперопеки или подавления. Запрещение тех или иных занятий делает их наиболее привлекательными для ребенка, а поощрение и стимулирование – отвергаемыми. Наказание формирует агрессию. Лучшая мера по отношению к такому ребенку – доверие, акцентирование на его самостоятельности, при чувстве ответственности за выполняемое дело. Ребенку необходимо внушать, что он все может сделать сам, как считает нужным, но при этом отвечать за свои поступки.

Тем детям, которые стремятся к лидерству в группе, необходимо помочь наладить общение, научить их более активным и успешным формам и способам взаимоотношений с окружающими.

Следует не реагировать на резкие негативные реакции таких детей, возможные нарушения норм поведения, помня, что они играют защитную компенсаторную роль.

Детям со склонностью к доминированию в значимых для них видах деятельности необходимо помочь само актуализироваться, позволив отдать все силы предпочитаемым занятиям, возможно, несколько снизив требования в отношении других видов деятельности.

Надо всячески поощрять успехи такого ребенка, делать их достоянием гласности. Отрицательные оценки можно давать только очень аргументировано, объясняя ребенку все его промахи и неудачи. Делать это лучше наедине.

**Чувствительный тип личности**

Эти дети робки и застенчивы. Однако у них установившиеся стойкие дружеские связи с теми, к кому они привыкли. Учатся они старательно, прилежно. Основным их свойством является повышенная чувствительность, сентиментальности, они чутко реагируют на любые оценки со стороны окружающих. Хорошо понимают самые тонкие нюансы поведения людей, поэтому они предъявляют к себе повышенные требования, но при этом обидчивы, легко ранимы, нередко расстраиваются, плачут.

Чаще к этому типу можно отнести девочек. Повышенная чувствительность у мальчиков характеризует особый склад такой личности, который сохранится на всю жизнь. Такие мальчики очень внимательны к людям, в обществе ведут себя очень воспитанно, отличаются влюбчивостью, привязанностью к людям и животным.

Психотравмирующей ситуацией для детей этого типа является отсутствие эмоциональной теплоты в отношениях, грубость, насмешки над значимыми для них чувствами, понятиями, принципами. В школьных ситуациях они особенно остро реагируют на несправедливые действия со стороны педагогов и детей.

**Тревожный тип личности**

Для этих детей характерны повышенная эмоциональная неустойчивость, излишнее волнение, тревожность, низкая стрессоустойчивость. Как правило, это сочетается с высокой возбудимостью, повышенной ответственностью, добросовестностью, хорошим пониманием социальных нормативов. Для такого типа детей ведущей деятельностью является общение.

Эти дети могут хорошо учиться, но при этом недостаточно продуктивны в ситуациях повышенного стресса (экзамена, контрольных работ, оценочных выступлений). Они постоянно нуждаются в положительном эмоциональном подкреплении.

Психотравмирующим для них будет ситуация, связанная со школьными неудачами, но наибольшую значимость представляют все же трудности во взаимоотношении с окружающими. Эмоциональные нарушения проявляются при этом в виде реакций тревоги и неуверенности в себе.

Психолого–педагогические рекомендации (чувствительному и тревожному типам личности).

В приспособлении этих детей большую роль играют эмоции. Возникновения у них трудностей в сфере общения обуславливает ожидание положительной оценки своих действий и поступков со стороны окружающих.

Таким школьникам не следует постоянно напоминать об их ошибках и просчетах, они сами хорошо их знают и переживают. Завышенные требования и постоянные нарекания со стороны взрослых только понижают функциональные возможности подобного ребенка, поскольку ввод его в состояния эмоционального стресса, повышает его неуверенность в себе.

Дети тревожного типа менее стрессоустойчивы, чем школьники чувствительного типа, у них быстрее наступает функциональная «поломка», когда успешное выполнение деятельности уже невозможно, поскольку высокий уровень тревожности и напряженности постоянно присутствует как основной личностный радикал. В неблагоприятных условиях, чувствительный тип личности переходит в тревожный, что негативно сказывается на дальнейшем развитии.

Большое значение для этих детей имеет соблюдение правильного режима труда и отдыха. Для них необходим полноценный отдых, спокойные прогулки на свежем воздухе, купание. Совершенно недопустимо переутомление ребенка. Таких детей можно лишний раз отпустить с урока, если они жалуются на головную боль или плохое самочувствие, освободить от домашних заданий. Основное внимание уделять здоровью школьников.

Нередко болезнь является защитной реакцией ребенка на чрезмерную психическую нагрузку. Такие школьники нуждаются в постоянном медицинском контроле.

**Заключение**

Условия, в которых организм может функционировать во внешней среде, весьма ограничены. Именно процесс адаптации определяет возможность выживания человека как вида, в этих постоянно изменяющихся условиях.

В рассмотрении феномена «адаптация» выделяются два подхода:

1. адаптация – свойство любой живой саморегулирующейся системы, обеспечивающее устойчивость к условиям внешней среды;

2. адаптация – динамическое образование, как непосредственный процесс приспособления к условиям внешней среды.

При рассмотрении проблемы адаптации человека выделяют три функциональных уровня: физиологический, психологический и социальный. А так же несколько типовых состояний, обусловленных уровнем активности различных механизмов, систем и органов: релаксации, сон, оптимальное рабочие состояние, утомление, стресс.

Адаптация будет протекать нормально, пока требования внешней среды не достигнут определенного адаптационного барьера, который характеризуется как условная граница параметров внешней среды, за которыми адекватная адаптация невозможна. Его характеристика строго индивидуальна.

Одна из основных проблем основных проблем возникающих в школе – интернат 8 вида это процесс адаптации умственно отсталых детей в условиях школы интернат. Механизм адаптации подростка в школе. то же имеет многообразие аспектов, основными из них являются физиологическая и психологическая адаптация ребенка.

Выделяют три основных этапа физиологической адаптации: ориентировочный, неустойчивое приспособление и период относительно устойчивого приспособления.

Успешность процесса физиологической адаптации определяется факторами: уровнем развития познавательной сферы, состоянием здоровья, особенностями жизни ребенка в семье, отличием первичного режима жизни от школьного, особенностями протекания периода новорожденности, состоянием центральной нервной системы и перегрузкой учебными занятиями.

Индикатором трудности процесса адаптации в школе – интернат являются изменения в поведении детей: чрезмерное возбуждение, агрессивность или заторможенность и депрессия. Основными показателями психологической адаптации подростка в школе являются формирование адекватного поведения, установление контактов с учащимися, учителями, овладение навыками учебной, трудовой, игровой деятельностью.

Основными причинами в затруднительной психологической адаптации является умственная отсталость ребенка.

Умственная отсталость – это стойкое, необратимое, нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга.

Это качественное изменение всей психики, всей личности в целом, это такое развитие, при котором страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие.

Хотя это явление необратимое, но умственно отсталые дети могут развиваться и обучаться в пределах своих биологических возможностях, в школах – интернатах 8 вида, а так же быть адаптированы при правильной организации врачебных, психолого-педагогических воздействий.

Все факторы, обеспечивающие, адаптацию к школе условно делятся, на факторы объективного (деятельностного) и субъективного характера (зависящие от всего персонала школы – интерната). Это: проведение психологической работы, рациональный режим учебных занятий, и отдыха школьников.

В ходе выполняемой теоретической и практической работы проверялась следующая гипотеза: Предполагается, что специально – организованные коррекционно-развивающие занятия оказывают влияния на процесс развития адаптационных возможностей умственно – отсталых подростков в условиях школы – интернат.

В результате выполнения экспериментов и математической обработки результатов гипотеза подтвердилась.

Разработка и апробирование программы для преодоления дезадаптации подростков к школе – интернат направлены на создание комфортных социально – психологических условий для их успешной адаптации в ситуации школьной жизни и вне ее.

Она повысила уровень социально – психологической адаптации дезадаптированных подростков, что доказывает правильность гипотезы, поставленной во введении. Но на повышение социально–психологической адаптированности учащихся на основе только специально организованных занятий невозможно без повседневной целенаправленной работы учителей, воспитателей, всего педагогического коллектива. Причем, в этой повседневной работе должны учитываться личностные особенности учащихся.

**Список используемой литературы**

1. Александровский Ю.А. Состояние психической дезадаптации и их компенсация: (Пограничные нервно – психические расстройства). – М., Медиздат, 1976. – 276с.
2. Аувяэрт А.И. Роль семьи и сверстников в правовой социализации несовершеннолетних. Автореферат. Кандидатская диссертация. – М., 1981.С – 15 -19.
3. Аванесов Г.А. Криминология и социальная профилактика. – М., Академия МВД СССР, 1980. – 363с.
4. Андреева А.Д. Диагностика эмоционального отношения к учению в среднем и старшем возрасте / / Научно – методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психолого – диагностических методик. – М., 1988. С. 188 – 248.
5. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2001. – 688с.
6. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности //Вопросы психологии. – 1989. – С.92 – 100.
7. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Медицина, 1988. 270с.
8. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М., Генезис, 2001. – 340с.
9. Богомолов Ю.П., Воронина А.И., Куст В.П. Краткие сведения по применению некоторых медико–психологических тестов //Вопросы психологической адаптации. – Новосибирск: НГУ, 1974. – С. 42 – 54.
10. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Психология формирования личности. – М.; 1995. С. 326.
11. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2002. – 528с.
12. Василюк Ф.Е. Психология переживаний: Анализ преодоления критических ситуаций. – М., 1984. – С. 118 – 204.
13. Введение в психодиагностику: Учебное пособие. Для студентов средних педагогических учебных заведений /Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. – М.: ИЦ Академия, 1999. – 199с.
14. Вегнер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. В 2-х частях. – М.: Генезис, 2001. – 425с.
15. Выгодский Л.С. Лекции по психологии. – СПб.: Союз, 1999. – С. 3 – 129.
16. Валлон А. Психологическое развитие ребенка. – СПб.: Питер, - 208с.
17. Граве П.С., Шнейдман М.Р. Адаптивные системы. Рига, 1972. – Т.1. – С.126 – 138.
18. Гришин В.В., Лушин П.В. Методики психодиагностики в учебно–воспитательном процессе. – М.: ИКА «Москва», 1990. – 63с.
19. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или Как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. – СПб.: А.О.Сфера, 1994. – С.25 – 37.
20. Дичев Т.Г., Тарасов К.Е. Проблема адаптации и здоровье человека (методические и социальные аспекты). – М.: Медгиз, 1976. – 184с.
21. Дусавицкий А.К. Зависимость между интересами и тревожностью в учебной деятельности школьников. //Вопросы психологии. 1982.№3. С.551 – 53.
22. Жмыриков А.П. Диагностика социально – психологической адаптированности в новых условиях деятельности и общения. Автореферат. М.,1989. – С.3 – 24.
23. Захаров Я.И. Неврозы и детей и подростков. – Л.: Медицина, 1988. – 219с.
24. Иванова Н.В., Кузнецова М.С. Адаптационный период в школе: смысл, значение, опыт. //Журнал практического психолога №2, 1997. – С.14 – 20.
25. Изард К.Э. Психология эмоций. Перевод с английского – СПб: «Питер» - 2000. – С.264 – 305.
26. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. //Специальная литература. М.,1996. – С.35 - 40.
27. Кисловская Р.В. Зависимость между социометрическим статусом и симптомами тревожности ожиданий в социальном обучении (в возрастном плане). – М., 1972. – С.312 – 353.
28. Колодзин Б. Как жить после психической травмы. – М., 1992. – С.362 – 389.
29. Копдаш О. Шкала классического социально – ситуационного страха, волнения. – М.: ВЦП., 1973. – С. 256 – 264.
30. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск, 2000. – 364с.
31. Королев В.В. Психологические аномалии. М.,2000. С.243 – 300.
32. Короленко Ц.П., Фролова Г.В. Вселенная внутри тебя. (Эмоции. Поведение. Адаптация.) – Новосибирск: НГУ, 1979. – 205с.
33. Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс. Программа адаптации детей к средней школе. – М.: Генезис ,2003 – 34с.
34. Кривцова С., Мухаматулина Е. Тренинг. Навыки конструктивного взаимодействия с подростками. М.: Генезис, 1997. С.25 – 48.
35. Коцбей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. – М.: Знание, 1988. – 264с.
36. Лангмей Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984. – С.144 – 200.
37. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1993. – С.209 – 312.
38. Маклаков А.Т. Общая психология. – СПб.: Питер, 2002. – С. 437 – 453.
39. Немов Р.С. Психология: В 3кн. – М.: ГИЦ ВЛАДОС, 1999. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научно – психологические исследования с элементами математической статистики. – 632с.
40. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш.пед. учебн. заведений: в 3 кн. – М.: Изд – во ВЛАДОС, 200. – Кн. 1. – С. 158 – 165.
41. Немов Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу. Книга для учителей о психологии ученического коллектива. – М. Просвещения, 1988. – С.14 – 57.
42. Обухов Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.:Тривола, 1995. – 297с.
43. Обухов Л.Ф. Возрастная психология. М.:РПА, 1996. – С. 238 – 284.
44. Общая психодиагностика /Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – СПб.:Речь, 2000. – 439с.
45. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М.: Педагогика, 1993. – С. 26 – 49.
46. Основы психологии. Практикум / Ред. Сост. Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Изд – во «Феникс», 2000. – С. 268 – 277.
47. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: МГУ, 1992. – 224с.
48. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. Под ред. Крылова А.А., Маничева С.А. – Питер, 2003. – С. 199 – 257.
49. Прихожан А.М. Игры и задания для занятий с подростками: Личное развитие //Психологическая реабилитация детей и подростков. – Калуга, 1994. – С. 112 – 123.
50. Прихожан А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми // Активные методы в работе школьного психолога. – М., 1990. – С. 136 – 154.
51. Прихожан А.М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – С. 132 – 144.
52. Прихожан А.М., Толстых Н.М. Дети без семьи. М.: Педагогика, 1990. – С.45 – 50.
53. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.; Московский психолого–социальный институт; Воронеж. Изд – во НПО «МОДЕК», 2000. – С. 356 – 398.
54. Психологическая диагностика: Проблемы и исследования /Под ред. К.М. Гуревича. – М.: МГУ, 1979. – 232с.
55. Психология. Словарь /Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Просвещение. 1990. – 494с.
56. Рогов Е.И. Настольная книга школьного психолога. – М.,2001. – С.186 – 241.
57. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. – М.: Наука, 1984. – 193с.
58. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности //Вестник СПб гос. Унив. 1995.- Серия 6, Выпуск 3. С.72 – 86.
59. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. – М., 1989. С. 168 -256.
60. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника М.: Просвещение, 1986. 192с.
61. Семенов И.Н. Тенденция психологического развития мышления, рефлексии и познавательной активности. М.: МПСИ; - Воронеж: Изд – во НПО «МОДЕК», 2000. – С.4 – 16.
62. Сухарев А.В. Информационный подход к психической адаптации человека – педагогический и эстетический аспект. //Журнал прикладной психологии.1989, №5.
63. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: СПЦ. 1996. – С.29 -67.
64. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. – М.: ИПП – ИСП, 2000. – С.191 -136, 498 – 502.
65. Смид Р.А. Групповая работа с детьми. – М.: Генезис, 2000. – 258с.
66. Социальная адаптация в дошкольных учреждениях. – М., Медицина, 1980. – С.132 – 140.
67. Философские проблемы теории адаптации. – М., Наука, 1975. – 277с.
68. Фопель К.И. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения. – М.: Генезис, 2000. – 345с.
69. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х кн. – М.: Мир, 1986. К. 2. – С.251 – 289.
70. Хекхаузен Х. Тревожность. /Под ред. Астапова В.М. – СПб.: Питер, 2001. С.272 – 289.
71. Хрестоматия по возрастной психологии //Под ред. О.А.Карабановой , А.И. Подольского, Г.В. Бурменской. М.:МГУ, 1999. Ч.1. С.54 – 69.
72. Хрипкова А.Г. Адаптация организма школьников к учебным и физиологическим нагрузкам. – М.: Педагогика, 1983. – 326с.
73. Цукерман Г.А. Психология саморазвития. Задача для подростков и их педагогов. – Рига: ПЦ «Эксперимент»,1997. С.29 – 35.
74. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учебное пособие. Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. М.: ГИЦ ВЛАДОС, 1995. – С.459 – 469.
75. Шилова Т.А. Диагностика психологической дезадаптации детей и подростков. М.: Аврис ПРЕСС, 2004. С.3 – 14.
76. Эриксон Э.Г. Детство и общество. – СПб.: Фонд «Университетская книга», 1996. – 592с.
77. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития. – М.: Педагогика, 1995. – С. 21 – 84.
78. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Педагогика, 1960. – С.156 – 187.
79. Ярославцева И.В. Депривированный подросток. //Дефектология. 2002. №5. С.12 – 22.