

**Министерство образования и науки РФ**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования  
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**  
**им. В.П.АСТАФЬЕВА**  
(КГПУ им. В.П.Астафьева)

Факультет начальных классов  
Кафедра педагогики и психологии начального образования

Ковалева Светлана Михайловна  
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА  
**АДАПТАЦИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ МЛАДШЕГО  
ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА К ОЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование  
Направленность (профиль) образовательной программы Начального образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ  
Зав. Кафедрой педагогики и психологии начального  
образования и к. психол. н., доцент Мосина Н.А.

*Мосина*  
Руководитель: Зав. Кафедрой педагогики и  
психологии начального  
образования и к. психол. н., доцент Мосина Н.А.

*Мосина*  
дата защиты:

обучающийся: Ковалева С.М.

*Ковалева* (дата, подпись)

Оценка:

Красноярск  
2017

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА К ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ.....	7
1.1. Исследование проблемы адаптации к образовательному учреждению в психологии и педагогике.....	7
1.2. Социально-психологические особенности воспитанников интернатного учреждения младшего подросткового возраста.....	16
1.3. Способы и приемы адаптации воспитанников детских домов в общеобразовательном учреждении к новым социальным условиям.....	28
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	35
Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ К НОВЫМ СОЦИАЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ.....	36
2.1. Организация и методы исследования.....	36
2.2. Анализ результатов исследования адаптации.....	42
2.3. Методические рекомендации по повышению адаптации воспитанников детского дома младшего подросткового возраста.....	51
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	62
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	64

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема социального сиротства является одной из острейших, массовых и социально опасных в России. Проблеме воспитания ребенка без семьи придается особое значение. Ребенок, воспитывающийся в детском доме или других типах интернатных заведений, имеет определенные особенности в психической и эмоционально личностной сфере, в межличностных отношениях со сверстниками и взрослыми, детерминированными различными факторами, в частности, невозможностью полноценной реализации врожденной потребности в общении с близкими людьми. Ребенок сирота требует, прежде всего, специфических методов организации воспитательного процесса.

Исследования проблем воспитанников детдомов можно подразделить на четыре группы. Во-первых, появился ряд работ, посвященных комплексному анализу конкретного опыта отдельного детского дома (труды Г.Ананьевой, А.Андреевой, Н.Анохиной, Н.Карташовой, Е.Макаровой, Е.Переведенцевой, О.Понятовской).

Во-вторых, активно изучаются проблемы психологической адаптации воспитанников детских домов. Среди зарубежных психологов проблемы развития личности ребенка в условиях учреждения закрытого типа, возможности преодоления последствий материнской депривации и госпитализма изучали А.Адлер, А.Фрейд, Дж.Боулби, М.Айнсворз, Р.А.Шпиц, Я.Корчак, Э.Пиклер, Й.Лангмейер, З.Матейчик<sup>3</sup>.

Таким образом, обозначается явное противоречие. С одной стороны, все возрастающее количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находясь в интернатном учреждении и выходя из него, испытывает трудности в адаптации к жизни в обществе, нередко попадая в категорию асоциальных граждан и, тем самым, обостряя социальную напряженность в стране. С другой стороны, применяемые в настоящее время формы и методы работы по решению проблем адаптации воспитанников

детских домов, по мнению ряда ученых, зачастую оказываются малоэффективными.

В настоящее время в России активно обсуждаются проблемы социальной адаптации детей-сирот, в том числе и тех, которые на данный момент не устроены на воспитание в семьи. Федеральная программа «Россия без сирот» предусматривает целый ряд мер, направленных на содействие социальной адаптации сирот, воспитывающихся в детских домах. Одной из таких мер является включение воспитанников детских домов в образовательный процесс массовых школ, предполагающее создание смешанных по составу классов, в которых они обучаются совместно со своими ровесниками, воспитывающимися в семьях. Подобная форма организации образовательного процесса сегодня получила распространение в различных регионах России, причем наиболее распространенной является практика создания смешанных по составу классов в средней школе.

Уже год в России идет реформа сиротских заведений. Одно из запланированных изменений — переход к обучению сирот не в интернатах, а в общеобразовательных школах. В отдельных регионах детдомовцы уже ходят в школы вместе с домашними детьми, теперь так будет везде. «В 2016 году практически повсеместно в обычные общеобразовательные школы пойдут учиться воспитанники детских домов. Это очень важный шаг программы обеспечения в детских домах условий жизни, максимально приближенных к семейным формам воспитания», — за несколько дней до начала нового учебного года заявила вице-премьер Ольга Голодец. Она подчеркнула: необходимо, чтобы «ребята, которые проживают по тем или иным причинам в детских домах, максимально чувствовали себя социализированными» [22].

Цель исследования – изучить особенности адаптации воспитанников детских домов младшего подросткового возраста в общеобразовательной школе к новым социальным условиям.

Объект исследования – процесс социальной адаптации воспитанников детских домов.

Предмет исследования – особенности адаптации воспитанников детских домов младшего подросткового возраста в общеобразовательной школе к новым социальным условиям.

Гипотеза исследования – мы предполагаем, что адаптации воспитанников детских домов младшего подросткового возраста в общеобразовательной школе к новым социальным условиям будет менее успешной по показателям социального статуса, эмоционального состояния, учебной мотивации, эмоционального отношения к школе, к учению, включению в деятельность социума (класса).

Задачи исследования:

1. Рассмотреть понятие адаптации к образовательному учреждению в психолого-педагогической литературе.

2. Выявить и изучить психологические особенности воспитанников детского дома.

3. Провести анализ причины и проблемы адаптации воспитанников детских домов к новым социальным условиям в образовательном учреждении.

4. Эмпирическим путем выявить особенности адаптации воспитанников детских домов младшего подросткового возраста в общеобразовательной школе к новым социальным условиям.

5. Разработать методические рекомендации педагогам по организации адаптации воспитанников детских домов младшего подросткового возраста в общеобразовательной школе к новым социальным условиям.

Методы исследования – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, эмпирические: метод социометрии, анкетирование.

База исследования. В исследовании принимали участие 8 детей-воспитанников детского дома с. Фарково, возраст детей - 11-12 лет, и 12

детей, воспитывающихся в семье обучающихся в 5-м классе в общеобразовательной школе с. Фарково.

Структура работы – выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка.

# **Глава 1. ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ВОСПИТАННИКОВ ДТСКИХ ДОМОВ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА К ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ**

## **1.1. Исследование проблемы адаптации к образовательному учреждению в психологии и педагогике**

Термин «адаптация» впервые появился в физиологии поэтому использовался главным образом в биологических науках. Им обозначалась способность живых организмов приспосабливаться к изменениям окружающей среды. В дальнейшем понятие «адаптация» постепенно проникло во многие другие науки (технические, гуманитарные) и стало применяться не только в характеристиках различных сторон жизнедеятельности организмов, но и в описании поведения индивида и группы.

Термин «адаптация» постепенно становится общенаучным. Каждая наука рассматривает феномен адаптации со своей позиции, выделяя при этом определенный ее вид.

Биология характеризует адаптацию как процесс сохранения и развития биологических свойств вида, популяции, обеспечивающих прогрессивную эволюцию биосистем в неадекватных условиях. Такой тип адаптации получил название биологический [39].

В физиологии под адаптацией понимается устойчивый уровень активности функциональных систем, обеспечивающий возможность длительной активной жизнедеятельности организма человека в измененных условиях существования. Этот тип адаптации называют физиологическим [39].

С точки зрения медицины адаптация рассматривается как механизм для поддержания гомеостаза (равновесия внутренней среды организма), играет

решающую роль в развитии различных компенсаторных изменений в организме, защитных механизмов, противодействующих болезни.

Важнейший вклад в разработку широкого понятия адаптации внёс Ж. Пиаже. Согласно его концепции, адаптация - и в биологии, и в психологии - рассматривается как единство противоположно направленных процессов: аккомодации и ассимиляции. Первый из них (его, по сути, обозначают термином «адаптация», употребляя последний в более распространённом, узком смысле) обеспечивает модификацию функционирования организма или действий субъекта в соответствии со свойствами среды. Второй же процесс изменяет те или иные компоненты этой среды, перерабатывая их согласно структуре организма или включая в схемы поведения субъекта. Указанные процессы тесно связаны между собой и опосредствуют друг друга (что не исключает в каждом конкретном случае ведущей роли какого-либо из них).

Проблемы адаптации личности разрабатываются отечественными психологами по нескольким направлениям. В частности, ряд работ посвящен исследованию адаптации личности в малых группах в условиях длительной изоляции от привычного социального окружения, и адаптации личности к экстремальным и изменяющимся условиям природной и социальной среды.

В отечественной психологии в основе подхода к проблеме соотношения индивида и социальной среды лежит принцип деятельности. Деятельность представляет собой такую форму связи живого организма с окружающей средой, специфической особенностью которой является сознательное, активное преобразование окружающего мира.

В ряде исследований под социально-психологической адаптацией понимают развитие взаимоотношений нового человека с коллективом или с новой для него социальной средой.

«Социальная среда» - понятие интегративное. Оно характеризует отношения, взаимодействия, связи, образ жизни, культуру индивидов, их менталитет, проявляющиеся в определённом жизненном пространстве,



микросоциуме. Социальная среда характеризует, как правило, локальную субкультуру, ближайшее социальное окружение, группу [35].

Социальная адаптация - это постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и результат этого процесса.

Социальная адаптация, как приспособление человека к условиям социальной среды, предполагает:

- 1) адекватное восприятие окружающей действительности и самого себя;
- 2) адекватную систему отношений и общения с окружающими;
- 3) способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха;
- 4) способность к самообслуживанию и самоорганизации, к взаимобслуживанию в коллективе;
- 5) изменчивость (адекватность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями.

Выделяются два основных типа адаптационного прогресса - тип с преобладанием активного воздействия на социальную среду и тип пассивного, конформного принятия целей и ценностных ориентации группы.

В ходе социальной адаптации осваиваются и усваиваются не все, а относительно стабильные и значимые элементы социальной среды и наиболее типичные формы и способы решения социальных проблем.

Человек, группа или организация должны, в первую очередь, адаптироваться именно к таким условиям и использовать результаты этого процесса как основу или базу для углубления и конкретизации последующего процесса социальной адаптации.

Внешней формой проявления адаптационных процессов, позволяющей делать выводы о том, насколько успешно они протекают в каждом конкретном случае, является адаптационное поведение, т.е. процесс взаимодействия субъекта и социальной среды, в ходе которого

согласовываются взаимные требования и ожидания и реализуются определённые механизмы социальной адаптации.

Своё понимание социально-психологической адаптации дал Ж.Г. Сенокосов, определяя её как процесс выбора и реализации личностью таких способов поведения и форм общения, которые позволяют согласовать требования и ожидания участников адаптационной ситуации в условиях соответствия или несоответствия основных ценностей личности и воинского коллектива. Ф.Б. Березин считает, что психическую адаптацию можно определить как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворить актуальные потребности и реализовать связанные с ним значимые цели [8].

В.А. Петровский в аспекте личностного развития различает два базовых свойства личности - адаптивность/неадаптивность [38].

А.А. Налчаджян понимает под адаптацией «тот социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности» [34].

Под успешной социально-психологической адаптацией, не смотря на многообразие подходов к ее определению, в широком смысле понимается полноценное функционирование личности в новых условиях и требованиях среды: будь то переход в новый школьный класс или новый студенческий коллектив, смена места работы или вида деятельности. Во многом успешность адаптации зависит от степени развития адаптационного репертуара личности, от ее способности адекватно отреагировать на новые условия и выбрать модель поведения, соответствующую им. При таком подходе под неуспешной адаптацией (дезадаптацией) понимается неверный способ реагирования на новые требования среды, который мешает полноценной самореализации личности и вызывает психологический дискомфорт.

М.М. Безруких процесс адаптации ребенка к школе разделяет на несколько этапов [6].

Первый этап является ориентировочным, который характеризуется бурной реакцией и значительным напряжением практически всех систем организма ребенка. Продолжительность данного этапа - две-три недели.

Второй этап характеризуется как неустойчивое приспособление, в процессе которого когда организм ищет и находит какие-то оптимальные варианты реакций на эти воздействия. На втором этапе затраты снижаются, бурная реакция начинает затихать.

Третий этап – период относительно устойчивого приспособления, в процессе которого организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем.

М.М.Безруких выделяет группы детей, дающих легкую адаптацию, средней тяжести и тяжелую [6]:

При легкой форме адаптации группа детей адаптируется к школе в течение первых двух месяцев обучения. Эти дети относительно быстро вливаются в коллектив, осваиваются в школе, приобретают новых друзей в классе; у них почти всегда хорошее настроение, они доброжелательны, добросовестно и без видимого напряжения выполняют все требования учителя. Иногда у них отмечаются сложности либо в контактах с детьми, либо в отношениях с учителем, так как им еще трудно выполнять все требования правил поведения. Но к концу октября происходит освоение и с новым статусом ученика, и с новыми требованиями, и с новым режимом.

Дети с формой средней тяжести адаптации имеют длительный период адаптации, период несоответствия их поведения требованиям школы затягивается: дети не могут принять ситуацию обучения, общения с учителем, детьми. Как правило, эти дети испытывают трудности в усвоении учебной программы. Лишь к концу первого полугодия реакции этих детей становятся адекватными школьным требованиям. Это форма средней тяжести адаптация.

При тяжелой форме адаптации у детей социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями; кроме того, они не усваивают учебную программу, у них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций. Именно на таких детей чаще всего жалуются учителя, родители. Постоянные неуспехи в учебе, отсутствие контакта с учителем создают отчуждение и отрицательное отношение сверстников. Среди этих детей могут быть те, кто нуждается в специальном лечении – ученики с нарушениями психоневрологической сферы, но могут быть и ученики, не готовые к обучению. Если вовремя не разобраться в причинах плохого поведения, не скорректировать затруднения адаптации, то все вместе может привести к срыву, дальнейшей задержке в развитии и неблагоприятно отразиться на состоянии здоровья ребенка. Так или иначе, плохое поведение – сигнал тревоги, повод внимательнее посмотреть на ученика и вместе с родителями разобраться в причинах трудности адаптации к школе.

Н.М. Иовчук описывает следующие ранние признаки дезадаптации в образовательном учреждении[24]:

- появление неудовлетворительных оценок у прежде хорошо успевавших детей;
- удлинение времени, затрачиваемого на подготовку домашних заданий;
- утрата интереса к учёбе, страх перед ситуациями, контролирующими уровень знаний (экзаменами, зачётами), отказ отвечать у доски, прогулы, отгороженность, антидисциплинарные поступки.

А.Б. Савиных акцентирует внимание на факторах, которые способствуют успешному прохождению адаптационного периода в школе. В числе наиболее благоприятных факторов он выделяет адекватную самооценку ребенком своего положения, правильные методы воспитания в семье, отсутствие в ней конфликтных ситуаций, благоприятный статус в группе сверстников и др. [43]

Немалую роль в успешной адаптации к школе играют характерологические и личностные особенности детей, сформировавшиеся на предшествующем этапе развития. Умение контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, способность определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими чрезвычайно необходимы ребенку, поступающему в школу, так как учебная деятельность, ситуация обучения в целом носит, прежде всего, коллективный характер. Несформированность таких способностей или наличие отрицательных личностных качеств порождают типичные проблемы общения, когда ребенок либо активно, часто с агрессией, отвергается одноклассниками, либо просто ими игнорируется. И в том, и в другом случае отмечается глубокое переживание психологического дискомфорта, имеющего отчетливо дезадаптирующее значение. Менее патогенна, но также чревата негативными последствиями, ситуация самоизоляции, когда ребенок не испытывает нормальной потребности или даже избегает контактов с другими детьми.

Некоторые авторы выделяют объективные и субъективные критерии адаптации. К первым относят продуктивность и успешность деятельности, деловую включенность, статус личности в коллективе и др., Ко вторым – эмоциональное самочувствие индивида, его активность, стабильность психофизиологического состояния, удовлетворенность работой и др.

Представления о многоуровневой структуре адаптации детей к школе позволили Д.Ю. Соловьевой выделить несколько групп показателей приспособленности детей к образовательному учреждению

1. Организационная адаптация – это приспособление ребенка к новой системе организации жизни: к новым требованиям, правилам, режиму дня, обязанностям, статусу, т.е. критерием школьной адаптации в данном случае выступает готовность первоклассника к принятию новой социальной позиции школьника [45].

2. Учебно-мотивационная адаптация. В качестве второго критерия школьной адаптации может выступать мотивация учения. По изменению

данного параметра можно судить об уровне школьной адаптации ребенка, степени овладения учебной деятельностью и об удовлетворенности ребенка ею.

3. Психологическая (личностная) адаптация. В исследовании процесса школьной адаптации значимость приобретает анализ эмоциональных проявлений. Это связано с тем, что новые требования изменяют состояние эмоциональной сферы, вызывая неспецифическую, стрессовую реакцию организма, вплоть до возникновения пограничных нервно-психических расстройств. В связи с этим наше внимание должно акцентироваться не только на успеваемости и поведении ребенка, но и на изучении психологического здоровья первоклассников.

В данном случае критерием школьной адаптации может выступать эмоциональное состояние ребенка в школе. Так, Л.А. Ясюкова утверждает, что «при изучении процесса школьной адаптации важно знать эмоционально-энергетические особенности ребенка и особенно степень сбалансированности эмоционального реагирования. При тенденции к доминированию отрицательных эмоций, повышенной тревожности, появлению страхов происходит фиксация на трудностях и неудачах, активность парализуется, и адаптация замедляется» [52, с. 48].

4. Социальная адаптация. Одним из основных критериев школьной адаптации являются особенности социального поведения ребенка в школе: формирование адекватного поведения, установление контактов с учащимися и учителем.

Эффективность адаптации в значительной степени зависит от социального статуса, от того, насколько адекватно ребенок воспринимает себя и свои отношения с другими людьми.

Взаимоотношения со сверстниками является своеобразной формой воспроизведения, освоения отношений, ему так же принадлежит важная роль в социальной адаптации личности в коллективе. Вместе с официальной структурой общения, в классе, как в социальной группе, имеется

психологическая структура неформального порядка, формирующаяся как система межличностных отношений, симпатий и антипатий. Степень принятия членов группы, симпатии, антипатии определяют положение обучающегося в группе, социометрический статус [68].

Критериями благополучной адаптации детей к школе М.М. Безруких предлагает считать благоприятную динамику работоспособности и ее улучшение на протяжении первого полугодия, отсутствие выраженных неблагоприятных изменений показателей здоровья и хорошее усвоение учебной программы. Индикатором трудности процесса адаптации к школе, как правило, являются изменения в поведении детей [6].

Н.В. Вострокнутов выделяет следующие критерии наличия, либо отсутствия адаптации детей к школе [12]:

- неуспешность в обучении по программе (когнитивный компонент школьной дезадаптации);

- нарушения эмоционально-личностного отношения к обучению с равнодушием и пассивностью, либо активным отказом (личностный компонент школьной дезадаптации);

- повторяющиеся нарушения поведения в школьной среде в виде неконтактности и избегающих форм поведения, либо демонстративности, агрессивного-асоциального реагирования (поведенческий компонент ШД).

Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько выделяют следующие критерии уровня адаптации к школе:

- успешность обучения; успеваемость, овладение навыками, умениями и знаниями по основным предметам, отношение к труду:

- положение в структуре межличностных отношений: статус, эмоциональное самочувствие, общительность;

- общественная активность: участие в общественно-полезной деятельности, самостоятельность, инициативность [26].

Э.М. Александровская и С.М. Тромбах предлагают в качестве критериев адаптации эффективность учебной деятельности, усвоение

школьных норм поведения, успешность социальных контактов, эмоциональное благополучие [2].

Совокупность данных критериев (показателей) характеризует степень адаптированности ребенка в школе, в то время как отклонения в определенной сфере свидетельствуют о нарушениях приспособления к школе и риске дезадаптации.

Таким образом, под адаптацией к образовательному учреждению понимается процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию развития, как процесс привыкания ребенка к школьным требованиям и порядкам, к новому для него окружению, к новым условиям жизни.

Успешность социально - психологической адаптации личности, особенно в период подросткового кризиса, определяется соотношением между социальными требованиями к субъекту, с одной стороны, и теми психологическими особенностями, которые сформировались у него в результате его предшествующего опыта, - с другой.

## **1.2. Социально-психологические особенности воспитанников интернатного учреждения младшего подросткового возраста**

Стадию человека от 11 до 14 лет в традиционно подростковом, а - переходным, трудным, возрастом. Этот исследовали многие видные психологи; обширная литература, психологии подростка.

По клинических исследований, им с Т.В. Драгуновой, 11–12 лет – это перестройки всей ситуации развития ребенка. Той опоры, которой к перевороту всего мира ребенка, является, по Д.Б. Эльконина, «ориентировка на себя как условие решения» всех задач, в том числе и из учебников. При каких человек в возрасте 11–12 лет в очередь важнейшее из всех – себя, свои



качества, умения, пристрастия. При задач, с построением отношений с людьми [28].

Формирование – одно из последних в возрасте – Л.С. Выготский связывает с рефлексии и самосознания. Рефлексия, в Л.С. Выготского, – это собственных в сознании подростка. рефлексии у подростка, он, не ограничивается только изменениями личности, в с ее для подростка возможным и более и понимание других людей. самосознания, по Л.С. Выготскому, означает к принципу – к внутренней регулировкой процессов и в целом. развития в переходном возрасте в проявлениях [14]:

- 1) трудности в отношениях с взрослыми: негативизм, упрямство, к успехов, уход из школы, так как для происходит вне школы;
- 2) детские компании (поиски друга, того, кто тебя понять);
- 3) начинает вести дневник, в находит свободное убежище, где и ничто его не стесняет.

Предоставленный самому себе, он и выражает свои внутренние, глубоко интимные переживания, мысли, и наблюдения.

Детство и отрочество завершаются вторым открытием «я» в подростковом возрасте, в рамках которого решается главная задача отрочества – формирование идентичности, создание целостного «я». Таким образом, жизнь человека от рождения к своему финалу – процесс последовательного осознания человеком своей отдельности и переживание этой отдельности. В этом и заключается главная цель жизни человека. Только осознав себя, своё собственное «я», человек способен проявить свою неповторимость, индивидуальность; он при этом действительно свободен и счастлив от того, что «нашёл ответ на проблему человеческого существования» (Э.Фромм. Человек для себя).

Процесс осознания собственного «Я» протекает легче и проще, чем раньше подросток начинает размышлять о себе, своих способностях и возможностях.

В подростковом возрасте у молодых людей вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, всё более развивается желание проникнуть в свой собственный мир. В этом возрасте подросток начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. Таким образом, у подростка начинает формироваться Я-концепция, которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения человека.

Все перечисленное свидетельствует об отходе ребенка к себе. Во всех симптомах просматриваются вопросы: «Кем я являюсь?», «Что я представляю?». В Центральном новообразовании возраста возникновение «чувства взрослости» – о себе как «не о ребенке», подросток начинает чувствовать себя взрослым, быть и взрослым. Он отвергает свою зависимость от детей, но у него еще нет подлинной, полноценной взрослости, зато есть потребность в ее взрослости окружающих. Д.Б. Эльконин в развитии подростков и взрослость.

В подростковый период происходит осознание и завоевание подростком своего места в широких социальных отношениях и взаимодействиях. Подросток бросает все свои усилия и энергию на то, чтобы добиться нового социального статуса. Не преодоленные подростком социальные ограничения подрывают движущие силы его развития: перенапрягают личностную активность, стоят на пути самоактуализации, нарушают процесс формирования социальных интересов, деформируют ценности и потребности. Социальная субъектность, возникающая и претерпевающая дальнейшее становление в подростковом возрасте, затухает в данном случае в начальной стадии ее становления.

Именно осваиваются нормы поведения, морали, устанавливаются отношения равенства и друг к другу. Если в не найти системы его общения, он «уходит» из школы, разумеется, чаще психологически, хотя не так уж и буквально.

Проведенный анализ работ о состоянии современного детства (В.В. Абраменкова, В.М. Басова. И.А. Колесникова, К.Д. Радина, А.А. Реан и др.) позволил выявить, что перемены в социальной сфере подростков зависят от таких новообразований, как стремление к взрослости и стремление к идентичности, которые, в свою очередь, ведут к смене избирательности и смене ведущего вида деятельности.

Социально-интеллектуальные способности и социально-поведенческие действия приобретают качественно иной характер. Прорываясь к взрослости, подросток обнаруживает различия в самом себе и начинает отделять отношение к себе как к ребенку и отношение к себе как взрослому. В прямой связи с этим в содержании социального интеллекта актуализируются аналитические способности. Так, подросток начинает сравнивать основания товарищеских и дружеских отношений, которые возникают среди взрослых и среди детей; он сосредоточивает внимание на сходстве и различиях эмоциональных выражений при одной и той же ситуации у детей и взрослых; он выделяет и классифицирует особые стили поведения и общения в среде взрослых. Подростки стремятся не столько вслушиваться, сколько «всматриваться» в человеческие отношения. Следовательно, происходит переориентация функций социального интеллекта: от узнавания и отражения к анализу и сравнению. Меняется и качество социального интеллекта. Он начинает работать по принципу дистилляции: из отношений выбирается то, что предлагается подростку как взрослому, а не как ребенку [2].

Качественно иным становится социальный интеллект, решающий задачи прогнозирования последствий социальных действий

В отличие от младшего школьного возраста подростки вынуждены самостоятельно, без помощи взрослых, справляться с многочисленными

задачами социального выбора [6]. Это обостряет ценностно-смысловое отношение к содержанию компетенций и требует от подростка осознания своих способностей влиять на ход событий и на действия других людей. Начинает складываться чувство самоуважения, свободы от комплексов, подавленных импульсов, появляется открытость новым идеям. Социальная умелость подростка отражается не только на непосредственных отношениях со сверстниками и взрослыми людьми, но и на опосредованных (даже помимо своей воли) действиях и отношениях. Это ведет к тому, что в содержании компетентности востребованными становятся такие ее стороны, как умелость жить вместе и умелость жить вообще. Подросток учится понимать желания, ожидания и требования других людей, взвешивать и учитывать их права. Появляется система сложных социальных умений и навыков, отрабатываются сценарии поведения в типичных социальных ситуациях, совершенствуются механизмы самоконтроля и саморегуляции.

Подростковый – это между и жизнью, с возрастом обязательного человека в жизни.

Психологические особенности возраста название «подросткового комплекса». Подростковый включает:

- к оценке своей внешности, способностей;
- самонадеянность и суждения в окружающих;
- порой уживается с черствостью, застенчивость – с развязностью, быть и другими – с показной независимостью, с авторитетами, правилами и распространенными – с случайных кумиров, а чувственное фантазирование – с мудрствованием.

Таким образом, индивидуально-возрастные подростков обусловлены:

- особенностями биологического организма;
- культурно-исторической средой, как их и развития;
- обучения и воспитания;
- резервами индивидуального развития. процесс индивидуально-возрастных особенностей поступательный характер.

Характерной особенностью детских домов является подчиненность замкнутому коллективу и особый, присущий этому коллективу социально-психологический климат. Из замкнутого коллектива воспитанники детских домов попадают в открытую социальную среду. По статистике, в 90 случаях из 100 развивается конфликт, который из возможного уже почти стал обязательным. Для выпускников детских домов уже заранее установлены блокады. Конфликт бывает чаще всего по схеме «личность - среда».

Особенности системы интернатного воспитания могут быть определены следующим образом: высокая степень регламентированности и монотонности образа жизни; постоянное вынужденное пребывание ребёнка в коллективе сверстников, отсутствие личной территории; частая сменяемость воспитателей и учителей, значительное их количество; переводы ребёнка из дома ребёнка в интернат, детский дом, зачастую совпадающие по времени с возрастными кризисами; разлучение братьев и сестёр; отсутствие доверительного, близкого, дружеского общения с одним взрослым человеком; примитивность контактов со взрослыми, ограничивающаяся задачами овладения бытовыми навыками, контролем за соблюдением формальных правил общежития; стихийное формирование чувства «Мы», групповой эгоцентризм [19, с. 56].

Негативный эффект влияния на ребёнка этих факторов усиливается из-за полученных психологических травм вследствие потери родителей или лишения их родительских прав. По мнению таких авторов, как Л.И. Божович, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, развитие ребёнка, воспитывающегося вне семьи, носит характер «дефицитарности» вследствие различных видов депривации.

Для детей характерна общая дефицитарность психической деятельности в виде нивелированности эмоциональных реакций, слабости коммуникативных связей, снижения (или извращения) познавательной активности, что тем не менее не укладывается в картину банальных задержек психического развития, отличаясь мозаичностью и специфичностью проявлений. Так, во многих случаях познавательные функции ребенка

формально оказываются развитыми в соответствии с возрастным этапом, но с элементами диссоциации и парадоксальность.

Исследование, проведенное коллективом ученых под руководством Л.И. Божович, позволило описать причины «дефицитарного характера» развития детей-сирот: «у детей отпадает один из важнейших источников постоянного накопления опыта и знаний, они не усваивают многообразие межличностных отношений, так как в условиях школы-интерната дети постоянно находятся в кругу сверстников, в кругу одних и тех же впечатлений, одних и тех же педагогических воздействий».[3,] Для практиков важно мнение специалистов, что характер дефицитарности ребенка, воспитывающихся вне семьи обусловлен регламентацией поведения детей в условиях учреждения и введение дисциплинарных правил сдерживают естественную активность ребенка.

Депривация – особое состояние психики, возникающее вследствие пребывания ребёнка в течение длительного периода времени в таких жизненных ситуациях, в которых ему не предоставляется возможности для удовлетворения основных потребностей личности (Й. Лангмейер, З. Матейчк). Очевидно, что действие и формирование материнской, социальной, эмоциональной и др. видов депривации обусловлено отсутствием положительного опыта жизни в семье и особенностями самой системы интернатного воспитания [22].

Среди наиболее серьезных проблем детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выделяют задержку или специфичность развития эмоционально-психической и волевой сферы; отсутствие опыта семейной социализации; отсутствие или недостаточность опыта взаимодействия с окружающей средой и другими людьми; потребительское отношение к материальным ценностям и людям; неадекватность самооценки, замкнутость, одиночество и т. п. По мнению А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, специфика психического развития детей в учреждениях интернатного типа не определяется по критерию «норма-патология». Исследования, проведенные во многих странах мира, свидетельствуют о том, что вне семьи развитие

ребёнка идёт по особому пути и у него формируются специфические черты характера, поведения, личности, про которые часто нельзя сказать, хуже они или лучше, чем у обычного ребёнка, – они просто другие [37, с. 13].

Подростковый возраст - последний период пребывания большинства детей в учреждении интернатного типа. В дальнейшем они вступают в самостоятельную жизнь. Воспитанники часто не готовы к лишению привычных опеки и образа жизни. Младший подростковый возраст, трудный, критический, для любого человека, таит особые опасности для воспитанников детских домов. Области развития самосознания, временной перспективы и профессионального самоопределения, становления психосексуальной идентичности являются ключевыми для формирования личности в этот сложный период, а с другой - в наибольшей степени уязвимы в условиях воспитания вне положительного семейного влияния. Именно на них должна сосредотачиваться основная работа по преодолению отрицательных последствий пребывания в учреждениях интернатного типа и по подготовке подростков к взрослой жизни за его стенами.

У воспитанников домов ребенка, детских домов развитие всех аспектов Я (представление о себе, отношение к себе, образа Я, самооценка) существенно отличается от развития этих аспектов у детей из семьи. Чешские исследователи И. Лангиейер, З. Матейчек видят одно из серьезных следствий в депривации потребности родительской любви, в отсутствии чувства уверенности в себе у воспитанников детских учреждений [14]. Возникая на ранних стадиях онтогенеза, неуверенность в себе становится устойчивым образованием, характеристикой воспитанника детского дома.

Родина Н. К. приводит данные самоописания подростков, воспитывающихся в интернатном учреждении в сравнении с подростками, воспитывающихся в семье [40].

Только одна категория отношения с окружающими людьми - значимо и для учащихся массовой школы и для воспитанников интерната. В остальных случаях у детей, живущих и воспитывающихся в разных условиях, в качестве

значимых выделяются разные категории: в интернате - Поведение, Внешность, Отношение к сверстникам противоположного пола, в обычной школе - Умения, Интересы, Способности и Самооценка, качество личности.

Две группы высказываний - описание себя как друга, и своего умения понимать других людей - значительно выражены у школьников и почти не представлены у воспитанников интерната. То есть, значимость именно этих сторон общения для образа Я в наибольшей степени зависит от того, находится ли подросток в семье или в интернате [40].

В группе воспитанников интерната обсуждаемая сторона общения оказывается неразвитой, что может быть отчасти связано с особыми условиями общения этих детей со сверстниками. В школе отношения со сверстниками носят избирательный характер.

В интернате, постоянно находятся в ситуации обязательного общения с достаточно узкой группой сверстников, поэтому избирательность для них отходит на второй план, уступая место восприятию контактов со сверстниками, как стабильных неизбежных, таких, которые сам подросток по собственной воле изменить, не может.

Указание на интересы, увлечение, умение в «автопортрете» свидетельствует о том, что данная сфера имеет первостепенное значение. Именно через это он определяют себя, находят свое отличие от других. У школьников это сфера занимает существенное место в образе Я, у воспитанников эта сфера находится на периферии. Это заслуживает особого внимания, так как известно, что развитие интересов, повышение их личностной значимости - существенная характеристика старшего подросткового возраста, непосредственно связанная с потребностью в профессиональном и жизненном самоопределении. Недостаточная выраженность представлений о собственных умениях, интересах в образе Я воспитанников интерната может предшествовать нормальному протеканию процесса самоопределения важному для формирования личности [40].



Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что характеристики образа Я подростков, растущих в семье и вне семьи, различающихся по ряду существенных параметров, главные из которых:

- 1) ориентации на собственные личностные особенности (массовая школа) - ориентация на внешнее окружение, на приспособление (интернат);
- 2) интенсивное становление образа Я в направлении взрослости, связанной с ней системой собственных ценностей от 7 к 9 классу (массовая школа) - стабильность этих сторон образа Я в указанный период (интернат);
- 3) яркая выраженность собственно подростковых характеристик (массовая школа) — несоответствие некоторых сторон образа Я возрастным характеристикам (интернат).

Дело не в том, что образ Я развивается в этих условиях более медленно, важно, что он развивается несколько иначе, по другому пути, чем у подростков растущих в семье.

Другое важнейшее психологическое новообразование подросткового возраста - обращенность в будущее. Его изучение проливает свет, с одной стороны на более широкую проблему становления временной перспективы личности как существеннейшей ее характеристики, а с другой - на процесс профессионального самоопределения - сравнительно более узкий, но чрезвычайно практически значимый в этом возрасте момент личностного развития[17].

Психологический самоанализ профессионального самоопределения свидетельствует, что процесс по-разному осуществляется в интернате и массовой школе. Суть различия состоит в том, что в обычной школе в начале формируются некоторые идеальные представления о своей будущей профессии, которые впоследствии (в 7 - 8 классе) сменяются вполне реально, причем в ряде случаев возникают достаточно сложные, противоречивые отношения между теми и другими. У воспитанников школы- интерната, рано складываются реалистические представления о своей будущей

специальности, поэтому отношение к её выбору у них, как правило, непротиворечивое.

В данном случае отсутствие противоречивости в профессиональном определении не может быть оценено положительно. Подросток из массовой школы, выбирая «земную», более соответствующую своим способностям и объективным обстоятельствам жизни профессию, отказывается от своих детских надежд и мечтаний совершает акт сознательного самоограничения, необходимого профессиональном самоопределении. За воспитанника детского дома этот акт совершают другие: профессиональная самоопределение обусловлено системой общественного воспитания (детские дома и интернаты бывают жестко связаны только с несколькими средними специальными учебными заведениями, обучаясь в которых воспитанники могут находиться на полном государственном обеспечении). По существу акт профессионального самоопределения превращается для воспитанников интерната в профессиональное определение. Но поскольку профессиональное самоопределение в данном возрасте важнейшая составляющая личностного самоопределения, то очевидно, как неблагоприятно это может сказаться на всем ходе становления личности.

Профессиональная перспектива может быть полностью сформулирована лишь как часть целостной временной перспективы будущего. Сюда входят и мотивы общения с другими людьми (стремление иметь друзей, вступить в брак), и мотивы, связанные с развитием собственной личности, собственного Я. Эти группы мотивов временной перспективы также значительно менее выражены у воспитанников детского дома. Они представлены незначительно и относятся лишь к периоду актуальной жизнедеятельности и самого ближайшего будущего.

Другая область психического развития личности - становление психосексуальной идентичности. В подростковом возрасте, в периоде созревания человека эта область занимает особое место. Именно в это время проблемы, связанные с полом, психосексуальным поведением и развитием,

формированием системы определенных потребностей, мотивов, ценностных ориентации, характеризующих представлений человека о себе как о мужчине или женщине, то есть все то, что составляет основное содержание понятия «психосексуальная идентичность», выходят на первый план в формировании личности детей данного возраста.

Таким образом, подростковый возраст - период активного формирования мировоззрения человека – системы взглядов на действительность, самого себя и других людей. В этом возрасте совершенствуется самооценка и самопознание, что оказывает сильное влияние на развитие личности в целом. Самооценка является центральным новообразованием подросткового возраста, а ведущей деятельностью является общение и общественно значимая деятельность.

Практически все психологи сходятся на том, что подростковый возраст является совершенно особым этапом развития личности. В подростковом возрасте актуальны потребности: в самоутверждении, в дружбе, занять достойное место в коллективе, в общении со сверстниками. В этом возрасте заметно усиливается критическое отношение детей к действиям, поступкам, поведению взрослых.

### **1.3. Способы и приемы адаптации воспитанников детских домов в общеобразовательном учреждении к новым социальным условиям**

Когда ребенок с рождения находится в сиротском учреждении его знания и представления о будущей самостоятельной жизни в «большом» обществе складываются из опыта взрослых, сотрудников интерната, передаваемого в виде устных советов и бесед, а также рассказов детей, имеющих опыт проживания в семье. По сравнению с воспитанниками школ–интернатов, дети из детских домов, которые обучаются в

общеобразовательных школах по месту жительства, находятся в менее ограниченной среде.

Дети-сироты, оказывающиеся в институтах социализации, отличаются от детей из благополучных семей, прежде всего, социальной некомпетентностью (отсутствием знаний норм, правил), нарушениями адаптации к социуму, растерянностью в незнакомой среде. Воздействие неблагоприятных факторов на детей в семьях приводит к проявлению негативных психических, физических и эмоциональных изменений в развитии ребенка и к их тяжелым последствиям. Позднее выявление таких детей в неблагополучных семьях показывает, что дети отличаются педагогической запущенностью, имеют опыт асоциального поведения (воровство, лживость, употребление алкоголя, курение, нецензурная брань, жестокость по отношению к другим, агрессивность, утрата интереса к знаниям и т.д.), получают психологические травмы, которые затрудняют психическое развитие ребенка в дальнейшем.

По мнению многих исследователей (И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, А.Г. Рузской и др.), дети, воспитывающиеся вне семьи, отличаются от своих сверстников по темпу психического развития, развитию речи, успешности овладения учебными навыками и т.д.

Когда ребенок с рождения находится в сиротском учреждении его знания и представления о будущей самостоятельной жизни в «большом» обществе складываются из опыта взрослых, сотрудников интерната, передаваемого в виде устных советов и бесед, а также рассказов детей, имеющих опыт проживания в семье. По сравнению с воспитанниками школ-интернатов, дети из детских домов, которые обучаются в общеобразовательных школах по месту жительства, находятся в менее ограниченной среде.

Дети-сироты, оказывающиеся в институтах социализации, отличаются от детей из благополучных семей, прежде всего, социальной некомпетентностью (отсутствием знаний норм, правил), нарушениями

адаптации к социуму, растерянностью в незнакомой среде. Воздействие неблагоприятных факторов на детей в семьях приводит к проявлению негативных психических, физических и эмоциональных изменений в развитии ребенка и к их тяжелым последствиям. Позднее выявление таких детей в неблагоприятных семьях показывает, что дети отличаются педагогической запущенностью, имеют опыт асоциального поведения (воровство, лживость, употребление алкоголя, курение, нецензурная брань, жестокость по отношению к другим, агрессивность, утрата интереса к знаниям и т.д.), получают психологические травмы, которые затрудняют психическое развитие ребенка в дальнейшем [16].

По мнению многих исследователей (И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, А.Г. Рузской и др.), дети, воспитывающиеся вне семьи, отличаются от своих сверстников по темпу психического развития, развитию речи, успешности овладения учебными навыками и т.д.

Особую проблему в процессе социально - педагогической адаптации детей-сирот выделяет О.В. Казанцева. Это феномен «МЫ» в условиях детского дома. У детей возникает своеобразная идентификация друг с другом. Дети делят мир на «свой» и «чужой». У них особое отношение ко всем «чужим» и своим детдомовцам. Вследствие этого ребенку, воспитывающемуся в государственном учреждении, очень сложно обозначить границы собственного «Я». Это несет серьезные негативные последствия при формировании самооценки, самоотношения и самопредъявления [8].

Также особенностью детей-сирот является то, что к началу обучения в школе у детей детского дома не сформирована готовность к учебе. Психолого-педагогический аспект готовности к обучению подразумевает сформированность навыков определенного уровня (в рамках социальной нормы): Знаний и представлений об окружающем мире; умственных операций, действий и навыков; речевого развития, предполагающего владение довольно обширным словарным запасом, основами

грамматического строя речи, связным высказыванием и основами монологической речи; познавательной активности, проявляющейся в соответствующих интересах и мотивации; регуляции поведения.

Ни одно из этих положений, как правило, не представлено у детей детских домов в начале их школьного обучения. Воспитанники детского дома имеют предельно скудные знания об окружающей среде вследствие проживания и воспитания в закрытых учреждениях. Они не могут рассказать о качествах и свойствах предметов, навыки мыслительной деятельности недостаточно сформированы. В частности, они не умеют обобщать и абстрагировать признаки предметов, речевая активность очень низкая, словарь беден, высказывания односложны, а их грамматическое оформление неполноценно. Интерес к учебной деятельности невыражен, преобладает игровая мотивация, плохо развита произвольная мотивация поведения, нет ее регуляции, вследствие чего детям тяжело выполнять требования учителя и воспитателя [19]

Сформировавшаяся у воспитанников детского дома в результате воспитания в закрытом учреждении задержка психического развития приводит к тому, что они не имеют устойчивой положительной мотивации к обучению в школе. У них преобладают игровые формы деятельности. Приходя в школу, они продолжают играть. Но и игровая деятельность у этих детей сформирована не полностью. Ролевая игра со сложными правилами им не под силу, они переходят на стереотипные действия, часто простые манипуляции с игрушками, а в целом игра носит процессуальный характер.

Воспитанник детского дома, обделенный вниманием взрослых, очень чутко воспринимает каждое слово учителя и воспитателя и болезненно реагирует на любое несправедливое, по его мнению, отношение к себе. В результате этого ребенок начинает нервничать, громко высказывать свое недовольство, а иногда он на несколько дней выпадает из процесса обучения. Итогом частых изменений настроения становится минимальный уровень знаний, усваиваемый воспитанниками.

Дети из детского дома больше нуждаются в признании, переживают повышенный страх несоответствия мнению окружающих, тревожность в отношениях с учителями, страх проверки знаний, не могут справиться с сильными негативными эмоциями и в подростковом возрасте [8].

Опыт работы с такого рода смешанными классами, однако, показывает, что воспитанникам детских домов не всегда удается успешно адаптироваться к обучению в условиях массовой школы. Так, исследованиями подтверждено, что к моменту начала обучения в массовой школе они зачастую не обладают сформированными навыками учебной деятельности, у них отсутствует положительная мотивация к учению [1]. Многие из них с началом обучения в массовой школе сталкиваются с обострением соматических проблем (ослабление иммунитета, хронических заболеваний), проблем, обусловленных психолого-педагогической запущенностью и замедленным темпом когнитивного и личностного развития [7]. Еще одну группу проблем, связанных с течением процесса адаптации воспитанников детского дома к условиям массовой школы, составляет дефицит коммуникативных навыков, осознание которого провоцирует у детдомовцев страх несоответствия новому коллективу сверстников [18].

Отдельный аспект проблемы адаптации подростков связан с вопросом готовности педагогов массовых школ, учащихся и их родителей принимать детей-сирот так же, как детей, воспитывающихся в семьях. В исследованиях [9; 15; 18] убедительно показано, что в основе восприятия учащихся детдомовцев другими субъектами образовательного процесса лежит стигматизация этих детей как особой «непонятной», «неудобной», «неполноценной» группы. В таких условиях вместо решения основной задачи интеграции детдомовцев в образовательное пространство массовой школы, которая заключается в расширении границ их социального опыта, зачастую возникает обратный эффект: воспитанники детского дома получают стойкое негативное представление о жизни за пределами привычного им мира.

Обращает на себя внимание тот факт, что на сегодняшний день особенности адаптации воспитанников детского дома к условиям обучения в массовой школе изучены довольно фрагментарно, несмотря на высокую актуальность данной проблемы для педагогической и психологической практики, связанной с необходимостью решения проблемы интеграции неустроенных в семье детей-сирот в социум. При этом сам феномен школьной адаптации описан достаточно подробно [4; 8; 13 и др.]. Показано, что школьная адаптация является непрерывным процессом, сопровождающим весь период обучения ребенка. «Маркером» успешности школьной адаптации традиционно считается уровень школьной тревожности [13; 17]. Успешность адаптационного процесса определяется широким кругом психологических и социально-психологических факторов. Среди психологических факторов школьной адаптации необходимо, в первую очередь, назвать особенности личности учащихся и характеристики их когнитивной сферы [6; 13 и др.]. К социально-психологическим факторам относится характер отношений, которые складываются между учащимися и другими субъектами образовательного процесса (педагогами, другими учащимися и их родителями) [8; 13 и др.].

При этом, детский дом осуществляет деятельность как «универсального консультанта» и «универсального посредника». Ведущая функция детского дома – посредничество между воспитанником подросткового возраста и новой социальной средой общеобразовательной школы, окружающей его.

Специалисты детского дома осуществляют контакты с учреждениями образования, в которых обучаются дети, осуществляют консультирование педагогов общеобразовательного учреждения по вопросам психологических особенностей воспитанников-подростков; содействуют повышению уровня самооценки воспитанников-подростков, обретению уверенности в себе, осознание ответственности за свои поступки, навыкам конструктивного общения.



Совместно с педагогами и специалистами общеобразовательной школы проводят анализ, дифференциация, классификация проблем, «вживание в среду», осуществляют различного рода «вмешательства», разрабатывают методические рекомендации для педагогов и специалистов общеобразовательной школы для наблюдаемого воспитанника, обучающего в школе.

Подростки, воспитывающиеся в образовательном учреждении, как субъекты адаптации может выбрать различные формы адаптационного поведения в процессе решения задач социальной адаптации.

К основным формам адаптационного поведения можно отнести:

- конформизм или подчинение субъекта среде, когда он полностью выполняет новые требования, предъявляемые к нему;

- инновация или обновление субъектом среды, когда освоение среды осуществляется субъектом через определённые изменения её отдельных сторон, свойств и характеристик;

- внешняя благопристойность или ритуализм, при которой адаптация субъекта к среде происходит через внешнее следование требованиям, предъявляемым к нему; при этом, собственные, внутренние мотивы и цели субъекта могут и не совпадать с аналогичными характеристиками его нового социального окружения;

- «уход» субъекта от среды, его самоизоляция или ретритизм; такая форповедения избирается субъектом, чаще всего, при недостаточности его собственных социальных и личностных ресурсов для преодоления стадии адаптационного шока или когда собственные цели и интересы субъекта принципиально не совпадают и не могут совпасть с аналогичными характеристиками среды;

- преобразование субъектом среды или мятеж, бунт, когда субъект стремится полностью преобразовать среду в соответствии со своими представлениями о ней.

О социально-психологической специфике ситуации, в которой протекает школьная адаптация воспитанников детского дома, уже было сказано выше. Анализируя психологические факторы школьной адаптации, отметим, что исследования личностных особенностей воспитанников детских домов свидетельствуют о распространенности в данной группе учащихся черт, которые могут препятствовать успешной адаптации к условиям обучения в массовой школе. Среди них необходимо упомянуть дефицит коммуникативных навыков, навыков саморегуляции, низкий уровень рефлексивности. В целом можно сделать о том, что воспитанники детских домов в процессе адаптации к обучению в условиях массовой школы оказываются «в зоне риска». [10-12; 14; 16; 19-21 и др.]

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1**

Под адаптацией к школе понимается процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию развития, как процесс привыкания ребенка к школьным требованиям и порядкам, к новому для него окружению, к новым условиям жизни.

Адаптация подростков, воспитывающихся в детских домах, к условиям обучения в массовой школе зачастую затруднена, причем причина этих затруднений, бесспорно, не ограничивается их положением в системе отношений в школьном классе. Для многих воспитанников детских домов характерны психолого-педагогическая запущенность, несоответствие возрастным нормам развития когнитивной и эмоционально-волевой сферы личности, коммуникативных навыков, что, без сомнения, оказывает негативное влияние на течение процесса школьной адаптации.

## Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ К НОВЫМ СОЦИАЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ

### 2.1. Организация и методы исследования

Цель исследования – исследование особенностей адаптации младших подростков из детского дома в общеобразовательной школы к новым социальным условиям.

В исследовании принимали участие 8 детей-воспитанников детского дома с. Фарково, возраст детей - 11-12 лет, и 12 детей, воспитывающихся в семье обучающихся в 5-м классе в общеобразовательной школе с. Фарково.

Дети, воспитывающиеся в детском доме, 62,5% детей лишены родительских прав, 37,5 детей воспитываются в детском доме с рождения, начальное образование получали в условиях детского дома.

Дети, воспитывающиеся в семье начальное образование получали в условиях общеобразовательной школы, 83,3% детей воспитываются в полной семье, 16,7% подростков – в неполной (воспитывает мать)

Обобщая теоретические данные, представленные в литературе, можно выделить следующие критерии социальной адаптации младших подростков – воспитанников детского дома к образовательной среде школы.

Критерии социальной адаптации	Показатели	Методики диагностики
Место в социальной структуре класса	социометрический статус: - социометрическая звезда - предпочитаемый - принимаемый - отверженный	Социометрия
Эмоциональное состояние	Высокий, средний и низкий уровень тревожности	Тест школьной тревожности

подростка		Филлипса» в адаптации А.М. Прихожан.
Учебная мотивация, Эмоциональное отношение к школе, к учению	высокий, средний. низкий уровень школьной мотивации учения - положительное, нейтральное и негативное эмоциональное отношение ребенка к школе;	Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы Спилберг-Андреева
Включение в деятельность социума (класса)	Участвует по собственной инициативе Участвует по инициативе педагогов Не участвует	Опрос педагогов

Значимым критерием оценки адаптации воспитанников детского дома к образовательным средам школы является его социометрический статус, а именно - наличие у ребенка-воспитанника детского дома референтной группы. Наличие такой референтной группы, во-первых, предполагает, что сам воспитанник детского дома стремится к построению дружеских отношений не только с детьми, воспитывающихся в закрытом учреждении, во-вторых – что дети, воспитывающиеся в семье со своей стороны замотивированы на построение таких отношений.

На основании выделенных критериев и показателей социальной адаптации выделяются следующие уровни социальной адаптации младших подростков из детского дома.

Высокий уровень: Воспитанник детского дома имеет благоприятный социометрический статус и входит в референтную группу, имеет положительное отношение к школе, имеет низкую тревожность. Продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему.

Высокий Активно включается в деятельность и школьную жизнь: проявляет интерес к внеучебной жизни; выполняет внеурочные поручения, участвует в школьных праздниках.

Средний уровень социальной адаптации: Воспитанник детского дома имеет благоприятный социометрический статус и входит в референтную группу, продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу; возможно сниженная познавательная активность. Включается в деятельность и школьную жизнь по желанию педагога: иногда проявляет интерес к внеучебной жизни; выполняет внеурочные поручения только по просьбе педагога.

Низкий уровень социальной адаптации: Воспитанник детского дома имеет неблагоприятный социометрический статус и отсутствует референтная группа. Сниженная мотивация, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению. В деятельность и школьную жизнь не включается: не проявляет интерес к внеучебной жизни; внеурочные поручения не выполняет.

Методы исследования. В исследовании были использованы следующие методики:

1. Метод социометрии. В данном исследовании социометрический тест использован для исследования социального статуса младших подростков из детского дома в классе, особенностей их эмоциональных связей, а также состава их референтных групп.

В ходе исследования школьникам предлагается выбрать по тем или иным социометрическим критериям одного или нескольких членов своего класса.

Так, детям предлагалось ответить на следующие социометрические вопросы:

1. Представь, что у тебя есть возможность на свой день рождения пригласить только одного человека из твоего класса. Кого из твоего класса ты пригласил бы на свой день рождения?

2. А теперь представь, что на свой день рождения ты можешь пригласить всех одноклассников, кроме одного. Кого из своего класса ты не пригласил бы на свой день рождения?

Полученные данные заносились в социоматрицу. Анализ социоматрицы дает достаточно наглядную картину взаимоотношений в группе. Основное достоинство социоматрицы - возможность представить выборы в числовом виде, что в свою очередь позволяет проранжировать членов группы по числу полученных и отданных выборов, установить порядок влияний в группе.

Для оценки адаптации младших подростков-воспитанников детского дома к образовательной среде и оценки эффективности комплексной программы психолого-педагогических технологий применительно к младшим подросткам из детского дома будут измеряться также индекс отвержения, являющийся мерой отверженности подростка в классе;

2. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы

Предлагаемый метод диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению основан на опроснике Ч.Д. Спилбергера, направленном на изучение уровней познавательной активности, тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности (State-Trait Personality Inventory). Модификация опросника для изучения эмоционального отношения к учению для использования в России осуществлена А.Д. Андреевой.

Шкалы познавательной активности, тревожности и негативных эмоций, входящие в опросник, состоят из 10 пунктов

Выделяются следующие уровни мотивации учения:

I уровень — продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему;

II уровень — продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу;

III уровень — средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией;

IV уровень — сниженная мотивация, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению;

V уровень — резко отрицательное отношение к учению

3. Показатель тревожности воспитанников детского дома исследовался с помощью «Теста школьной тревожности Филлипса» в адаптации А.М. Прихожан.

Тест позволяет выявить уровень и факторы тревожности в школьной ситуации, содержательная характеристика каждого синдрома (фактора):

1. Общая тревожность в школе – общее эмоциональное состояние ребенка связанное с различными формами его включенности в жизнь школы

2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками)

3. Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д.

4. Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

5. Страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги и ситуации проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость



ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношении с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка

При обработке подсчитывается:

а) общее число совпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности;

б) число совпадений по каждому из восьми факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

4. Для исследования включенности младших подростков-воспитанников детского дома в жизни общеобразовательной школы было проведено анкетирование педагогов. Вопросы анкеты позволяют оценить включенность в школьные мероприятия, проявление интереса к школьной жизни, проявление инициативы младшими подростками из детского дома

## 2.2. Анализ результатов исследования адаптации

Рассмотрим полученные результаты исследования социальной адаптации младших подростков в общеобразовательной школе к новым социальным условиям.

В таблице 1 представлены индексы данные социометрического статуса младших подростков из детского дома.

Таблица 1

Результаты социометрического исследования младших подростков – воспитанников детского дома

№ п/п	Имя ребенка	Индекс социометрического статуса	Индекс отверженности	Социометрический статус
1	Алексей П.	0,069	0,089	принятый
2	Адам Б.	0,049	0,096	принятый
3	Валентина А.	0,085	0,058	предпочитаемый
4	Натasha И.	0,066	0,097	принятый
5	Алексей Т.	0,051	0,089	принятый
6	Галя О.	0,069	0,096	принятый
7	Алексей Т.	0,079	0,091	принятый
8	Галя О.	0,057	0,098	изолированный

По данным социометрии, представленным в таблице 1, воспитанники детского дома имеют средний и низкий социометрический статус. Преобладающее большинство подростков имеют социометрический статус «принятые» (75% подростков), по 12,5% подростков имеют статусы «изолированный» и «предпочитаемый». В исследуемой группе подростков из детского дома отсутствуют статусы «популярный» и «отвергаемый». Для младших подростков из детского дома характерен несколько повышенный индекс отвержения.

Воспитанники детского дома имеют в основном 2-3 положительных выбора при различном числе отвержений. Воспитанники детского дома, как правило, образуют в классе сплоченную микрогруппу с ярко выраженными взаимными симпатиями, проявляя при этом интерес к налаживанию

отношений с «семейными» одноклассниками, который, однако, в большинстве случаев не встречает взаимности.

Сравнительный анализ социометрического статуса подростков из детского дома и подростков, воспитывающихся в семье наглядно представлен на рисунке 1:

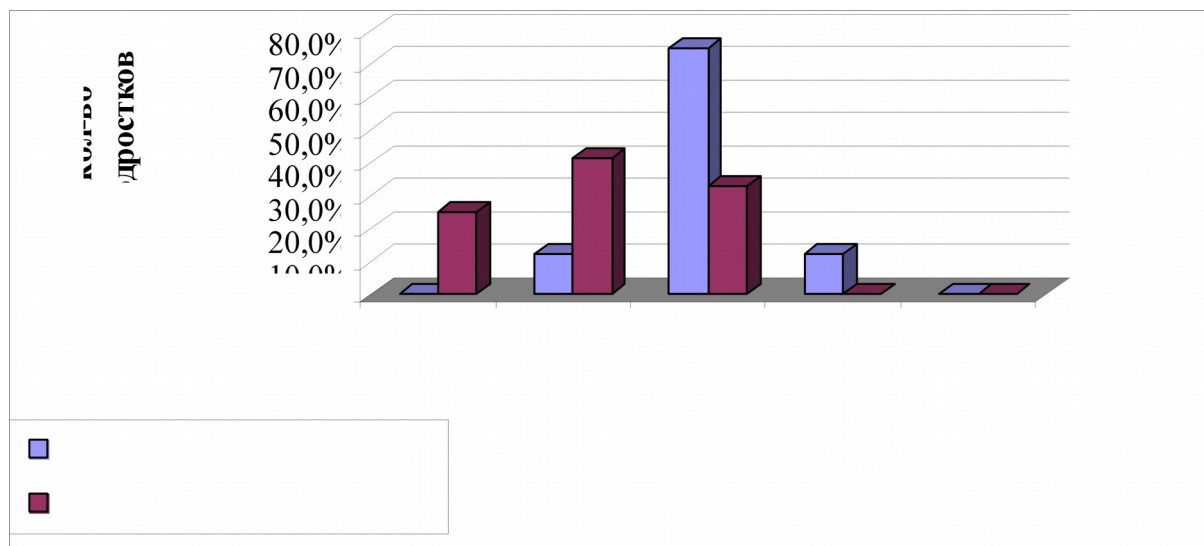


Рис.1. Социометрические статусы младших подростков – воспитанников детского дома и воспитывающихся в семье

Проведение сравнительного анализа социометрического статуса подростков, воспитанников детского дома и семьи свидетельствует, что подростки, воспитывающиеся в семье имеют более высокий социометрический статус в учебном классе. Так, популярными являются 25% подростков из семьи, подростки из детского дома не являются популярными. Статус предпочитаемых имеют 41,7% подростков из семьи и только 12,5% подростков – воспитанников детского дома. Большинство же подростков из детского дома имеют статус принятых, в группе подростков из семьи данный статус имеют только 12,5% подростков. Изолированные в группе подростков из семьи отсутствуют.

Возможно причиной низкого социального статуса в учебном классе являются личностные качества воспитанников детского дома, которые были сформированы в детские годы в условиях родительской депривации, что

привело к развитию низкой самооценки и отсутствию навыков адекватного общения со сверстниками.

Рассмотрим показатели школьной мотивации, полученные по методике диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы Спилберг-Андреева. Основные результаты представлены в таблице 2:

Таблица 2

Уровень мотивации учения воспитанников детского дома младшего подросткового возраста

Уровень мотивации	Подростки из детского дома	Подростки из семьи
I уровень	25%	41,7%
II уровень	50%	41,7%
III уровень	25%	16,7%

Наглядно показатели уровня школьной мотивации представлены на рисунке 2:

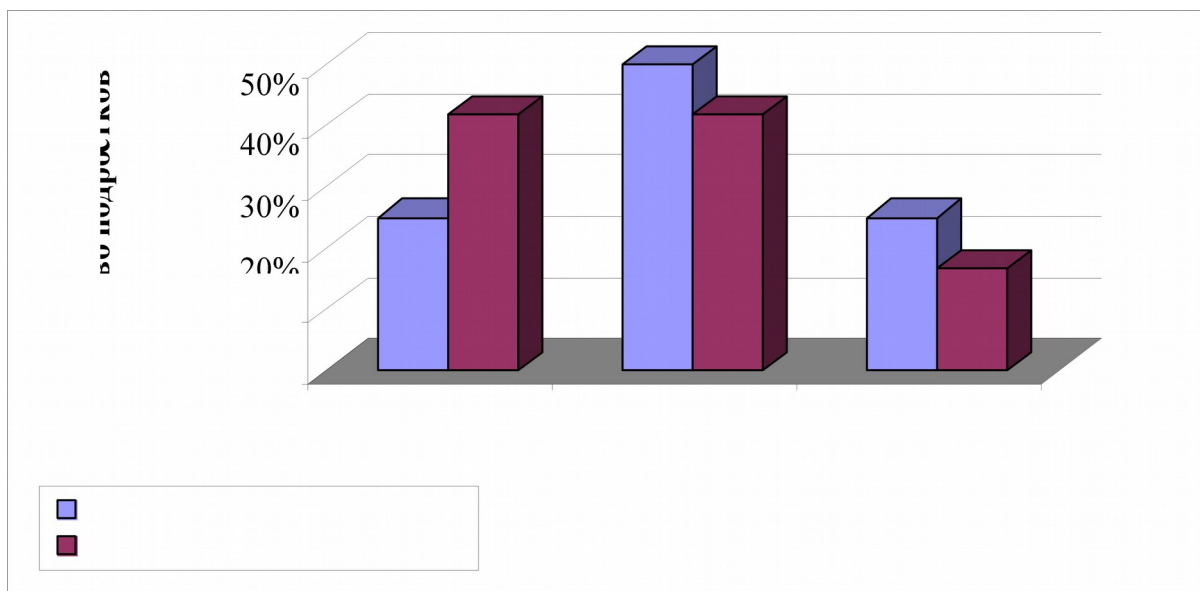


Рис.2. Уровень мотивации учения воспитанников детского дома младшего подросткового возраста и подростков из семьи

Согласно представленным на рисунке 2 и таблице 2 данным, половина исследуемых младших подростков-воспитанников детского дома имеют II уровень — средний уровень с несколько сниженной познавательной

мотивацией (50% подростков), и 41,7% подростков, воспитывающихся в семье.

25% подростков-воспитанников детского дома и 41,7% подростков из семьи имеют I уровень учебной мотивации— продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу,

Низкая мотивация, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению, что составляет III уровень мотивации выявлена у 25% младших подростков-воспитанников детского дома и 16,7% подростков, воспитывающихся в семье.

Таким образом, подростки-воспитанники детского дома имеют более низкую школьную мотивацию, чем их сверстники, воспитывающиеся в семье.

Рассмотрим результаты исследования школьной тревожности, основные результаты которой представлены в таблице 3 и рисунке 3.

Таблица 3

Факторы школьной тревожности младших подростков - воспитанников и подростков, воспитывающихся в семье

Факторы	Группы подростков	Количественный показатель повышенной и высокой тревожности (абсолютное /% детей)	
		повышенная	высокая
1. Общая тревожность	из ДД	25%	25%
	из семьи	16,7%	16,7%
2. Переживание социального стресса	из ДД	37,5%	12,5%
	из семьи	25%	8,3%
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	из ДД	25%	12,5%
	из семьи	8,3%	8,3%
4. Страх самовыражения	из ДД	25%	25%
	из семьи	8,3%	8,3%
5. Страх ситуации проверки знаний	из ДД	12,5%	37,5%
	из семьи	25%	8,3%
	из ДД	37,5%	25%

6. Страх несоответствия ожиданиям окружающих	из семьи	16,7%	16,7%
7. Низкая сопротивляемость стрессу	из ДД	12,5%	12,5%
	из семьи	8,3%	-
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	из ДД	25%	25%
	из семьи	8,3%	8,3%

Показатели общей тревожности младших подростков - воспитанников детского дома по отношению к школе свидетельствуют, что 50% детей воспитанников детского дома и 66,7% подростков из семьи имеют хорошее, благоприятное эмоциональное состояние ребенка связанное с различными формами его включенности в жизнь школы, у второй половины воспитанников детского дома (50% подростков) и 33,3% подростков из семьи эмоциональное состояние характеризуется более негативным фоном, связанное с различными формами его включенности в жизнь школы.

Рассмотрим показатели тревожности по факторам школьной тревожности.

По фактору переживания социального стресса наиболее высокие показатели тревожности представлены в группе подростков из детского дома (50% подростков), т.е. характеризуются тревожным эмоциональным состоянием подростков, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками). В группе подростков, воспитывающихся в семьях повышенная тревожность представлена у 33,3% подростков.

Фрустрационное влияние ситуации, связанной с каждодневной оценкой результатов деятельности ребенка и фактом оценивания его индивидуальных личностных особенностей провоцирует достаточно высокую тревожность по параметру «Страх самовыражения» у 50% младших подростков-воспитанников детского дома и 16,7% подростков из семьи.. Подростки из детского дома в большей степени испытывают негативные эмоциональные

переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Достаточно высокую выраженность имеет параметр «Страх ситуации проверки знаний» (50% подростков воспитанников детского дома и 33,3% подростков из семьи. Следовательно, младшие подростки – воспитанников детского дома переживают большую тревогу в ситуации проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.

У более половины исследуемых подростков из детского дома обнаруживали высокие показатели тревожности по параметру «Страх несоответствия ожиданиям окружающих» (62,5% подростков) и 41,7% подростков из семьи, что соответствует реакции группирования. Воспитанники детского дома младшего подросткового возраста больше, чем их сверстники из семей ориентируются на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок.

По фактору «Проблемы и страхи в отношении с учителями» в 50% случаях отмечалась высокая выраженность тревожности у подростков из детского дома и 16,7% подростков из семей, что свидетельствует об негативном эмоциональном фоне отношений подростков из детского дома со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

В индивидуальных показателях по фактору «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» были высокие показатели тревожности у 25% подростков из детского дома, что говорит об эмоциональном неблагополучии исследуемых воспитанников детского дома, но в целом 75% исследуемых младших подростков- воспитанников детского дома по фактору «Переживание социального стресса» находятся в норме.

Результаты анализа анкетирования педагогов 5-х классов, работающих с воспитанниками детского дома подросткового возраста по вопросу участия младших подростков – воспитанников детского дома деятельности класса, школы представлены в таблице 4:

Таблица 4

Степень участия подростков - воспитанников детского дома и подростков из семей в деятельности класса, школы

Степень участия	Подростки из детского дома	Подростки из семьи
Участвует по собственной инициативе	12,5%	41,7%
Участвует по инициативе педагогов	50%	50%
Не участвует	37,5%	8,3%

Наглядно результаты участия младших подростков, воспитывающихся в детском доме и в семье представлены на рисунке 3:

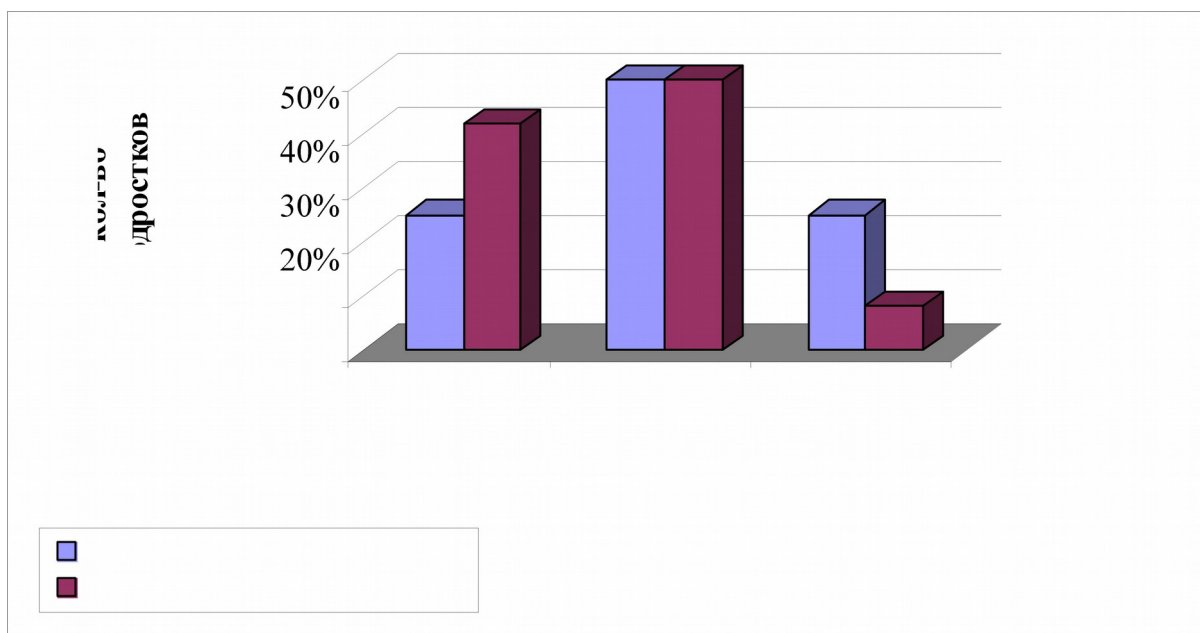


Рис.3. Степень участия подростков-воспитанников детского дома и подростков из семьи в деятельности класса, школы

Педагоги отметили, что младшие подростки из детского дома принимают участие в деятельности класса и школы редко. Отсутствие интереса к внеучебной жизни класса педагоги отметили у 87,5% исследуемых подростков, но в то же время 62,5% воспитанников детского дома участвуют в праздниках. Внеурочные поручения не выполняют 37,5% воспитанников детского дома, инициативу проявляют только 12,5% исследуемых младших подростков из детского дома. Таким образом,



младшие подростки из детского дома практически не включены в социум класса, в деятельности учебного коллектива участвуют редко.

Подростки, воспитываемые в семье, наоборот, принимают активное участие в деятельности класса и школы, так по собственной инициативе принимают участие 41,7% подростков из семьи, 50% подростков – по инициативе педагогов и только 8,3% подростков не участвуют в жизни школы и класса.

В результате проведенного исследования были выявлены уровни адаптации воспитанников детского дома младшего подросткового возраста в образовательном учреждении к новым социальным условиям. Основные результаты представлены в таблице 5 и рисунке 4.

Таблица 5

Уровень адаптации воспитанников детского дома младшего подросткового возраста в образовательном учреждении к новым социальным условиям

Уровень адаптации	Подростки из детского дома	Подростки из семьи
Высокий	25%	41,7%
Средний	50%	41,7%
Низкий	25%	16,7%

Наглядно уровня адаптации подростков, воспитываемых в детском доме и в семье к условиям общеобразовательной школы представлены на рисунке 4.

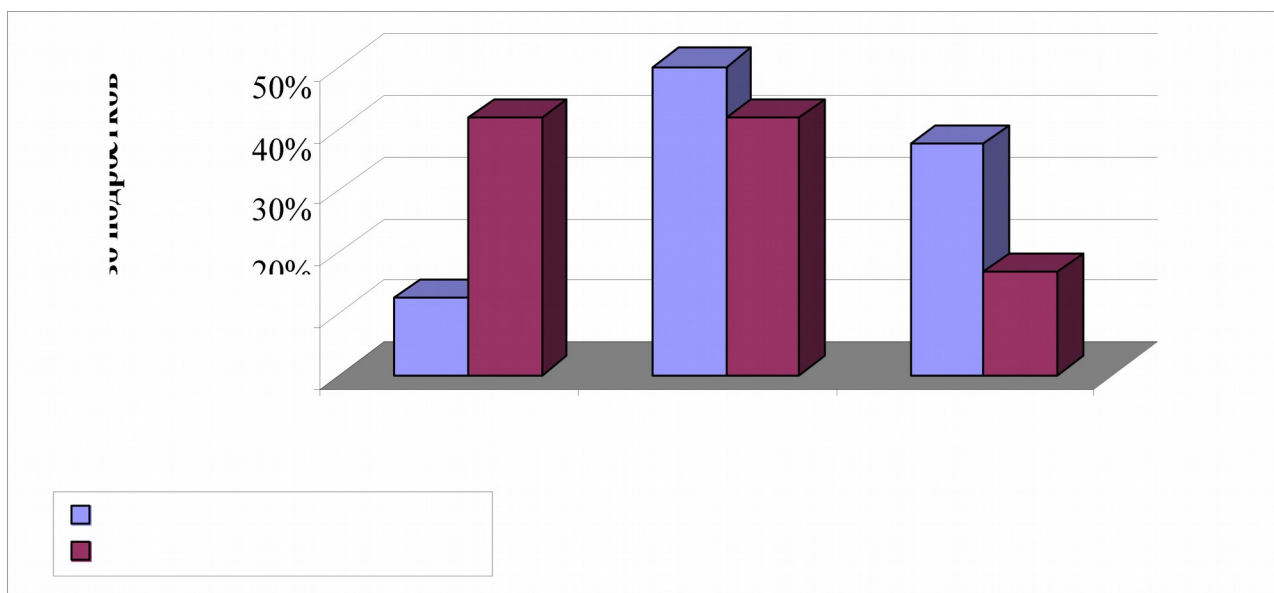


Рис.5. Уровень адаптации подростков, воспитывающихся в детском доме и в семье к условиям общеобразовательной школы

Таким образом, в результате проведенного исследования были получены результаты, свидетельствующие о преобладающем среднем уровне адаптации младших подростков из детского дома в общеобразовательном учреждении к новым социальным условиям (выявлен у 50% младших подростков из детского дома), низкий уровень социальной адаптации имеют 37,5% младших подростков –воспитанников детского дома. Высоко адаптированы только 12,5% младших подростков – воспитывающихся в детском доме.

У подростков из семьи преобладают высокий уровень адаптации (41,7% подростков) и средний уровень адаптации к школе (41,7% подростков).

Проведение сравнительного анализа со сверстниками воспитывающихся в семье позволяет сделать вывод, что подростки из детского дома имеют более низкие показатели адаптации к новой среде общеобразовательной школы. В большей степени снижены показатели адаптации социального статуса в группе, тревожности и степени включенности в жизнь класса и школы.

Полученные результаты актуализируют проблему психолого-педагогического сопровождения младших подростков воспитывающихся в детском доме в адаптации к условиям новым социальным условиям образовательного учреждения.

### **2.3. Методические рекомендации по повышению адаптации воспитанников детского дома младшего подросткового возраста**

Изменение жизненных обстоятельств (обстановки, требований, окружения), подростки впервые ощущают, попадая в общеобразовательную школу. Воспитанники детского дома когда приходят учиться в общеобразовательную школу попадают в стрессовую ситуацию: разлука с привычной обстановкой и укладом детского дома; новая обстановка, окружение, требования; необходимость устанавливать множество контактов с взрослыми и сверстниками. Эта ситуация оказывает травмирующее действие на их психику.

Особенности адаптации подростков, накладываясь на особенности их нервно-психического состояния (раздражительность, возбудимость, снижение самоконтроля) создают поистине «взрывоопасную» ситуацию. Поэтому самым трудным и ответственным периодом работы школы с воспитанниками из детского дома является именно адаптационный период

В это время вновь прибывшие ученики сталкиваются с рядом противоречий, вызванных их поступлением в школу. Основные из них:

- постоянная необходимость соответствовать требованиям (в обучении и поведении),
- сформировавшаяся позиция в классе, из которого прибыл ученик – необходимость утверждения в новом коллективе;
- отсутствие достаточного опыта конструктивного взаимодействия со взрослыми и сверстниками – необходимость устанавливать множество контактов и поддерживать отношения с детьми и педагогами.

Всё это надо учитывать при организации адаптационной работы.

Подросткам, воспитывающимся в детском доме в период адаптации к новым условиям общеобразовательной школы необходимо сформировать чувство уверенности у подростков в новой обстановке; позитивное отношение к школе, требованиям и традициям школы, взрослым и сверстникам; повысить групповую сплоченность класса; повысить уверенность подростков из детского дома в себе и своих возможностях.

Целью данной программы является создание условий для успешной адаптации младших подростков - воспитанников детского дома в общеобразовательной школе.

Задачи программы:

1. Формирование уверенного поведения в различных ситуациях.
2. Формирование навыков конструктивного общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми.
3. Формирование осознанного отношения к выполнению школьных требований и традиций.
4. Формирование позитивного отношения к себе и окружающим.

В основе программы лежит мысль грузинского психолога Н.И. Сарджвеладзе о том, что содержание взаимодействия личности с социумом может включать в себя два полярно противоположных вида активности – адаптацию и преобразование.

Перед личностью постоянно стоит задача приспособления к обществу. Интериоризация социальных норм и ценностей, процесс социализации индивида имеет адаптивную функцию. Приспособление к своему социальному статусу и принятие определённой социальной роли связано с формированием чувства принадлежности к определённой общности и сопричастности к ней как к некоторому коллективному организму.

Взаимодействующей с личностью стороной является не только социум, но и собственное «я». Перед человеком возникает необходимость адаптации к своей внешности и собственным интеллектуальным и эмоциональным

особенностям, результатам своей деятельности и своему социальному статусу, наконец, к себе как к целостной личности, имеющей индивидуальную неповторимость и определённые ценностные ориентации.

В соответствии с этим Н.И. Сарджвеладзе выделяет взаимосвязанные процессы адаптации к социуму и самоадаптации.

На основе этого мы выделяем этапы реализации программы.

На первом этапе основное внимание уделяется прояснению актуального состояния воспитанников детского дома младшего подросткового возраста (их отношения к самому факту пребывания в школе, к новой обстановке и требованиям), формированию умения ориентироваться в пространстве школы, осознанно подходить к выполнению школьных требований, находить позитивные моменты в сложившейся ситуации.

Важно сформировать у вновь прибывших чувство уверенности в новой обстановке, организовать общение и взаимодействие между «старичками» класса и новенькими обучающимися из детского дома, что поможет в дальнейшем сформировать дружный коллектив.

На втором этапе проводится работа по формированию навыков конструктивного общения с взрослыми и сверстниками, выработка и принятие тех норм, по которым будет жить классный коллектив.

На этом этапе важно показать разные способы взаимодействия с взрослыми и сверстниками и акцентировать внимание подростков на том, что именно они делают выбор как им общаться, какие поддерживать отношения, от них зависит, каким будет климат в классе. Именно на этом этапе большое значение имеет активное участие классных руководителей в работе группы, установление доверительных отношений с подростками – воспитанниками детского дома.

На третьем этапе главной задачей является раскрытие положительного потенциала каждого участника, осознание его роли в жизни класса, формирование классной общности, осмысление личных целей и целей класса на год.

Занятия проводятся со всем классом с периодичностью 1- 2 раза в неделю. Продолжительность одного занятия - 40 минут (один урок). По форме представляют собой психологические уроки.

Структура занятия:

- ритуал приветствия;
- вводная часть (актуализация имеющегося опыта, мотивация на работу по теме);
- основная часть (групповая дискуссия по теме занятия, формирование нового опыта);
- заключительная часть (отработка личной стратегии поведения);
- рефлексия прошедшего занятия.

Работа проводится в классной комнате, закреплённой за данным классом. В начале цикла дети занимаются в привычном для них формате (за партами), постепенно увеличивается доля заданий, выполняемых в кругу.

Основные методы:

- ролевые игры;
- дискуссия;
- моделирование образцов поведения;
- рисуночные методики.

Тематическое планирование.

№	Название темы	Кол-во часов
	Введение	1
1	Адаптация к новым условиям проживания	3
1.1	Ориентировка в помещениях школы, общежития, на прилегающей территории	1
1.2	Режим дня	1
1.3	Школьные правила и традиции школы	1
2	Адаптация к новому окружению	5
2.1	Выстраивание отношений со взрослыми, работающими в школе	1
2.2	Помощь взрослых: кто, когда, как?	1
2.3	Знакомство и установление отношений со	1

	сверстниками	
2.4	Разрешение конфликтных ситуаций	1
2.5	Законы жизни класса	1
3	Самоадаптация	3
3.1	Выявление положительных качеств и резервов развития	1
3.2	Роль каждого ученика в жизни класса	1
3.3	Постановка личных целей и целей класса на учебный год	1
	Игра «Герой нашего племени»	2
	Итого:	14

### Краткое содержание программы.

#### Занятие 1. Введение

Цель: мотивировать детей на работу по проблемам адаптации.

1. Знакомство. Упражнение «Снежный ком».

2. Информация ведущего о целях занятий.

3. Принятие правил работы.

4. Введение понятия адаптация.

5. Выяснение актуального состояния участников.

6. Формирование навыков общения.

«Пресс-конференция» (авторское).

5. Формирование позитивного восприятия. «Зато...» (Коблик Е.)

6. Рефлексия

#### Тема 1. Адаптация к новым условиям проживания

#### Занятие 2. Ориентировка в помещениях школы, на прилегающей территории

Цель: способствовать формированию у детей чувства уверенности, безопасности и комфорта в новой обстановке.

Проводится в форме игры-путешествия.

Задание 1. Каждая команда собирает информацию и сообщает всему классу на общем сборе. Командам раздаются списки вопросов, и

оговаривается время для сбора информации (от 30 мин до 1 ч в зависимости от сложности и количества вопросов).

Задание 2. В следующем задании детям предлагается угадать помещение по описанию.

После окончания игры проводится ее обсуждение: учащиеся высказывают свое мнение о том, что понравилось, что не понравилось, что нового для себя они узнали.

### Занятие 3. Режим дня

Цель: формирование осознанного отношения к выполнению режимных моментов.

1. Коллективный рисунок «Утро – день» (модификация, Кардашина О.)
2. Пантомима «Самый приятный – неприятный момент дня»
3. Упражнение «Идеальная школа»
4. Упражнение «Зато...» (Коблик Е.)
5. Рефлексия

### Занятие 4. Школьные правила и традиции школы

Цель: формирование сознательного отношения к правилам поведения и традициям школы.

1. Цепочка «Когда я слышу слово «правила»... (модификация, Кардашина О.)
2. Аукцион «Школьные правила»
3. Упражнение «Нам нужны правила!»
4. Рассказ классного руководителя и обучающихся о традициях школы (традиционные праздники, мероприятия). Обсуждение.
5. Упражнение «Другие правила» (авторское)
6. Рефлексия

### Тема 2. Адаптация к новому окружению

Занятие 5. Выстраивание отношений с взрослыми, работающими в школе

Цель: расширение и обогащение навыков общения с взрослыми.



Оборудование: листы для записи или ватман и маркеры.

1. Упражнение «Идеальный – реальный взрослый»
2. Упражнение «Как взрослый, как ребенок...»
3. Упражнение «Робкий – уверенный – грубый» (Фопель К.)
4. Разыгрывание сценок
5. Рефлексия

#### Занятие 6. Помощь взрослым: кто, когда, как?

Цель: мотивировать детей на обращение за помощью в трудных ситуациях.

1. Пантомима «Помощь» (авторское)
2. Продолжить фразу - Я помог...
3. Рисунок «Круги помощи» (Родионов В.)
4. Разыгрывание сценок
5. Рефлексия

#### Занятие 7. Знакомство и установление отношений со сверстниками

Цель: формировать умение конструктивно взаимодействовать друг с другом.

1. Упражнение «Встаньте те, кто...»
2. Упражнение «Человек, с которым я хотел бы познакомиться»
3. Аукцион «Способы знакомства»
4. Упражнение «Найди общее»
5. Рефлексия

#### Занятие 8. Разрешение конфликтных ситуаций

Цель: формировать умение мирного разрешения конфликтов.

1. Цепочка «Когда я слышу слово конфликт...» (модификация, Кардашина О.)
2. Упражнение «Конфликт или взаимодействие?» (Коблик Е.)
3. Обсуждение «Что такое компромисс?»
4. Разыгрывание конфликтных ситуаций
5. Рефлексия

## Занятие 9. Законы жизни класса

Цель: способствовать осознанному принятию норм поведения и общения в классе.

Оборудование: ватман, маркеры.

1. Коллективный рисунок «Наш класс» (модификация, Кардашина О.)
2. Упражнение «Продолжи фразу»
3. Обсуждение «Общественный договор»
4. Упражнение «Законы жизни класса»
5. Рефлексия

## Тема 3. Самоадаптация

Занятие 10. Выявление положительных качеств и резервов развития

Цель: формирование позитивного отношения к себе и окружающим.

Оборудование: бланки с рисунком.

1. Упражнение «Комплимент»
2. Упражнение «Хвасталки» (Фопель К.)
3. Упражнение «Мои сильные стороны» (Битянова М.)
4. Аукцион «Качества, которые помогут мне в общении; учебе и т.п.»
5. Упражнение «Портрет в лучах солнца» (Коблик Е.)
6. Рефлексия

Занятие 11. Роль каждого ученика в жизни класса

Цель: формировать чувство принадлежности к коллективу, свою значимость в нём.

Оборудование: клубок шерстяных ниток, рисунок дерева, маркеры, сердце (из листа ватмана), маленькие сердечки из цветной бумаги, клей.

1. Упражнение «Паутина» (Фопель К.)
2. Коллективный рисунок «Дерево» (модификация)
3. Упражнение «Портрет класса» (авторское)
4. Упражнение «Сердце класса»
5. Рефлексия

Занятие 12. Постановка личных целей и целей класса на учебный год

Цель: мотивировать детей на саморазвитие.

Оборудование: ватман, маркеры, листы для рисования.

1. Коллективный рисунок «Прошлое – настоящее – будущее»  
(Кардашина О.)
2. Упражнение «Дорога» (Кардашина О.)
3. Рисунок «Дорога на год» (авторское)
4. Обсуждение «Цели класса»
5. Рефлексия

Заключительным этапом программы является проведение игры «Герой нашего племени».

Цель: закрепление полученных умений конструктивного взаимодействия.

Игра позволяет выявить статус учащихся в классном коллективе, лидерские способности детей, стиль взаимоотношений между детьми.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

У воспитанников детского дома, обучающихся в школе преобладающим уровнем адаптации дома в общеобразовательном учреждении к новым социальным условиям является средний уровень (выявлен у 50% младших подростков из детского дома).

Социальная адаптация младших подростков-воспитанников детского дома характеризуется следующими показателями:

- воспитанники детского дома имеют средний и низкий социометрический статус. Преобладающее большинство подростков имеют социометрический статус «принятые» (75% подростков),

- преобладает III уровень мотивации учения — средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией (50% подростков); 37,5% подростков-воспитанников детского дома имеют II уровень — продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу.

- показатели общей тревожности подростков из детского дома по отношению к школе свидетельствуют, что 50% подростков хорошее, благоприятное эмоциональное состояние ребенка связанное с различными формами его включенности в жизнь школы. У 50% подростков эмоциональное состояние характеризуется более негативным фоном, связанное с различными формами его включенности в жизнь школы. Высокие показатели тревожности по факторам: страх несоответствия ожиданиям окружающих, страх ситуации проверки знаний, проблемы и страхи в отношении с учителями, страх самовыражения.

- отсутствие интереса к внеучебной жизни класса педагоги отметили у 87,5% исследуемых подростков, но в то же время 62,5% воспитанников детского дома участвуют в праздниках. Таким образом, младшие подростки из детского дома практически не включены в социум класса, в деятельности учебного коллектива участвуют редко.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В нашей работе адаптация к образовательному учреждению понимается как процесс привыкания ребенка к школьным требованиям и порядкам, к новому для него окружению, к новым условиям жизни. Подросток из детского дома в школе должен адаптироваться к новой своей социальной роли, а также к особенностям усвоения знаний в условиях урока.

Младший подростковый возраст, трудный, критический, для любого человека, таит особые опасности для воспитанников детских домов. Области развития самосознания, временной перспективы и профессионального самоопределения, становления психосексуальной идентичности являются ключевыми для формирования личности в этот сложный период, а с другой - в наибольшей степени уязвимы в условиях воспитания вне положительного семейного влияния.

Дети-сироты, оказывающиеся в институтах социализации, отличаются от детей из благополучных семей, прежде всего, социальной некомпетентностью (отсутствием знаний норм, правил), нарушениями адаптации к социуму, растерянностью в незнакомой среде

При переходе из младшего школьного возраста в подростковый у детей-сирот повышается переживание социального стресса, снижается страх при проверке знаний, возникают новые трудности в самовыражении. В средней школе у детей из детского дома появляются трудности: плохое поведение, невнимательность на уроках, грубость.

При обучении в общеобразовательной школе у ребенка из детского дома возникают как общевозрастные (формирование учебной самооценки, установление близких отношений), так и специфические психологические трудности.

Проведенное собственное эмпирическое исследование адаптации воспитанников детского дома младшего подросткового возраста позволило выявить преобладающий уровень и характеристики адаптации.

Воспитанники детского дома младшего подросткового возраста в большинстве имеют средний уровень адаптации в общеобразовательном учреждении к новым социальным условиям. Воспитанник детского дома имеет благоприятный социометрический статус в классе и входит в референтную группу, продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу; возможна сниженная мотивация и познавательная активность. Включается в деятельность и школьную жизнь по желанию педагога: иногда проявляет интерес к внеучебной жизни; выполняет внеурочные поручения только по просьбе педагога.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адаптация / Крысько В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии. - СПб.: Питер, 2003. -С.7
2. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе // Школа и психическое здоровье учащихся / под ред С.М. Громбаха. М.: Медицина, 1998. С. 35–37.
3. Аникеев М.В., Любимцева Ю.С. Дети-сироты в школе: особенности их социализации и обучения в инклюзивной образовательной среде. - [Электрон. ресурс]. -URL: / firo.ru/wp-content/uploads/2014/04/Anikeev\_Lubimceva.doc (дата обращения: 12.03.2016).
4. Балашова И.Г. Изменение социометрического статуса подростков в процессе социализации в учебной группе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Самара, 1999. - 20 с.
5. Бахвалова Е.В., Микляева А.В. Положение подростков - воспитанников детского дома в школьном классе в условиях массовой школы // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. - М.: Свист, 2016. - С. 132-144.
6. Безруких, М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М.М.Безруких. – М.:Эксмо,2009. – 464 с.
7. Белякова Н.В. Педагогические факторы риска школьной дезадаптации. Психолого-педагогические системы и технологии: материалы первой научно-практической студенческой конференции. - Омск, 1998 - С.31-34.
8. Березин В.Ф. Психическая адаптация и тревога// Психические состояния. Хрестоматия / Сост. Л.В. Куликов - СПб., 2000. — С. 175-181.

9. Благинин А.А., Мамайчук И.И., Истомина И.П., Черевкова Т.Н. Психолого-педагогические характеристики личности учащихся с различным уровнем школьной адаптации // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. - 2011. - Т. 5. - Вып. 4. -С. 52-62.
10. Благинин А.А., Смирнова М.И., Истомина И.П., Лисин А.В. Ранние признаки нарушения школьной адаптации: кол. моногр. - Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. гуманит. ун-та, 2010. - 115 с.
11. Волохатова В., Трушина М., Болмосова Ю. Мир, которому я нужен. Социальная адаптация детей-сирот // Управление школой. - 2007. - № 13.
12. Вострокнутов Н. В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. - М., 1995. - С. 8-11.
13. Гезалов А. С. Учить сирот учиться [Электронный ресурс] <http://www.uspeshnye-siroty.ru/vyipusknikam/ucheba/uchit-sirot-uchitsya.html>
14. Григорьева М.В. Метасистемный анализ школьной адаптации // Изв. Саратовского ун-та. Новая серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. - 2008. -Т. 8. - № 2. - С. 76-81.
15. Гуткина Н.И. Группы и классы развития// Психол. Наука и образование. 1996-№6.-С 71-85.
16. Данилина М. Сироты в школе: сложный процесс социальной и психологической реабилитации // Директор школы. - 2004. - № 5. - С. 43-49.
17. Дементьева И.Ф. Социальная адаптация детей-сирот: проблемы и перспективы в условиях рынка // Социологические исследования. 1992. № 10. С. 62-70.
18. Довжик Л.М. , Арчакова Т.О. Социализация выпускников детских домов.//Психпресс [Электронный ресурс]: <http://psypress.ru/articles/25184.shtml>



19. Дорожевец, Т.В. Диагностика школьной дезадаптации. – Витебск, 2015. – 200 с.
20. Дубровина И.В., Рузская А.Г. Психическое развитие воспитанников детского дома. - М.: Просвещение. 2005. -157 с.
21. Егорова М.А. Психологические трудности детей-сирот при обучении в общеобразовательной школе // Вестник практической психологии образования. 2010. №2. – С. 90-94
22. Зинченко, В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций Ч.1. - Самара, Живое знание. - 1998. - 126 с.
23. Изгой в оранжерее. К чему приведет переход детдомовцев в общеобразовательные школы.// Лента. ру [Электронный ресурс]: <https://lenta.ru/articles/2016/09/01/school/>
24. Иовчук Н.М. Детские депрессии и школьная дезадаптация.- Ташкент, 1994.- С. 212-213.
25. Исакова О. Е. Дети-сироты: формирование коммуникативной компетентности // Соц. педагогика. - 2017. - № 3. - С. 64-71.
26. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М.: Просвещение, 1999.
27. Конева О.Б. Психология развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сб. науч. тр. - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2006. - Т. 5. - С. 301-316.
28. Лебедева Л.Д. Арт-терапия в системе педагогического образования / Личность: образование, воспитание, развитие. - Сб. статей и научных материалов. – Ульяновск: УлГПУ, 2002. - С. 77 – 85.
29. Литвиненко Н.В. Социально-психологическая адаптация школьников в критические периоды развития (индивидуально-типологический подход). - М.: Сфера, 2007. - 350 с.

30. Максимова М.В. Психологический анализ проблемы школьной адаптации. // Сборник научных статей сотрудников окружного ИПКПК, июнь, Ханты-Мансийск.1994. С. 46-57.
31. Медведев Д.А., Гребенникова Е.А. Онтогенез внутреннего мира подростков-сирот, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters). - [Электрон. ресурс]. -URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1663.htm>
32. Мухина В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернативного типа. // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С.32-39.
33. Назарова И. Б., Возможности и условия адаптации сирот.// Социологические исследования. №4,2001. С. 46-49.
34. Налчаджян, А.А. Личность, групповая социализация и психическая адаптация / Налчаджян А.А. – Ереван, 1986.- 254 с.
35. Новикова Л.И. Школа и среда.- М., 2006.- 97с.
36. Ослон В.Н., Шульга Т.И. Дети-сироты в образовательном пространстве // Детский дом. - 2012. - № 3.
37. Прихожан А.М. Толстых Н.Н. Психология сиротства. - СПб.: Питер, 2005. - 400 с.
38. Петровский, А.В., Шпалинский, В.В. Социальная психология коллектива.- М.: Просвещение, 1999. - 350 с.
39. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Рос. акад. наук, Ин-т психологии ; отв. ред.: Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. - Москва : Институт психологии РАН, 2007. - 622 с
40. Родина Н. К. Современные психолого-педагогические исследования о проблемах развития воспитанников закрытых образовательных учреждений // Интеграция образования. - 2014. - № 4. - С. 99-102.

41. Романова Е.С., Рябова И.В., Овчаренко Л.Ю., Абушкин Б.М., К вопросу о социальном партнерстве в межведомственном взаимодействии в отношении учащихся при их переходе из специальных образовательных учреждений в массовую школу // Системная психология и социология. - 2013. - № 8. - [Электрон. ресурс]. -URL: [http://www.systempsychology.ru/journal/2013\\_8/156-romanova-es-ryabova-iv-ovcharenko-lyu-abushkin-bm-k-voprosu-o-socialnom-partnerstve-v-mezhvedomstvennom-vzaimodeystvii-v-otnoshenii-uchaschihsya-pri-ih-perehode-iz-specialnyh-obrazovatelnyh.html](http://www.systempsychology.ru/journal/2013_8/156-romanova-es-ryabova-iv-ovcharenko-lyu-abushkin-bm-k-voprosu-o-socialnom-partnerstve-v-mezhvedomstvennom-vzaimodeystvii-v-otnoshenii-uchaschihsya-pri-ih-perehode-iz-specialnyh-obrazovatelnyh.html)
42. Рубчевский К.В. Социализация личности: интериоризация и социальная адаптация // Общественные науки и современность. - 2003. - № 3. -С. 147-151.
43. Савиных А.Б. Клинико-социальное прогнозирование при состояниях психической дезадаптации, возникающих в условиях Севера Сибири // Клинико-социальные и биологические аспекты адаптации при нервно-психических и наркологических заболеваниях. - Красноярск, 1990. - С. 103-106.
44. Симаева И.Н. Адаптация к деятельности в процессе социализации сирот.// Социальная педагогика: проблемы и перспективы. - Калининград, 2000.
45. Соловьева Д.Ю. Факторы адаптации первоклассников к школе.//Вопросы психологии. – 2012. - №4. – С. 36-45.
46. Травникова Н.Г. Проблемы детей-сирот в современном обществе. – М., 2005.
47. Цылев В.Р. О проблеме психологической адаптации школьников. // Психологическая наука и образование. 1998.- № 3-4.- С.31-37.
48. Чупрова М. Дети-сироты: психологические особенности развития // Дошкольное воспитание. - 2007. - № 10. - С. 11-15.

49. Шамахова Н.Н. Педагогические условия социальной адаптации воспитанников детского дома, организованного по семейному принципу : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Вологда, 2004 218 с.

50. Шипицына Л. М. Психология детей-сирот. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. - 627 с.

51. Шульга Т.И., Ослон В.Н. Дети-сироты в образовательном пространстве.// Детский дом. – 2012. - № 44. [Электронный ресурс]: <http://www.journaldetskidom.ru/magazine/?act=more&id=689>

52. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб.: Иматон, 2003.