Содержание

Введение

Глава 1.

1.1Понятие социализации

1.2 Агенты социализации

1.3 Социальная адаптация в школе 8 вида

Глава2

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

Заключение

Список источников и литературы

Введение

Проблема социализации детей с умственной отсталостью в науке раскрыта достаточно обширно и полно, ее рассматривали такие деятели науки как Т. А. Власова, Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, Д. Б. Эльконин, К. C. Лебединская, В. В. Лебединский, И. Ю. Левченко, В. И. Лубовский, Е. М. Мастюкова, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн, У. В. Ульенкова, Ж.Пиаже.

В каждой стране есть дети с ограниченными интеллектуальными возможностями, возможно, скоро восприятие таких детей в нашем обществе станетнормой.

Но трудности восприятия общества возникают у ребенка. Имеющийся дефект, приводит к нарушению связей с социумом, культурой, как источником развития. Поэтому такой ребенок не в состоянии воспринять социальные нормы и требования. Психологическая поддержка и педагогическая работа, как правило, в определенном возрасте - основное, в чем нуждаются дети и подростки, отстающие в развитии. И эта проблема была и будет актуальна , так как

В Российской Федерации, по данным Государственного доклада о положении детей, наблюдается большой рост детей в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида, а также в специальных группах ДОУ общего вида. В 1992 году в этих учреждения

было 152 тыс. детей, в 2003 году - 382,5 тыс. детей.

нарушений у каждого отдельного ребёнка.

На основе исследования особенностей умственно отсталых детей Л. С. Выготский показал, что у всех детей, в том числе и умственно отсталых, под воздействием среды (прежде всего, обучения) формируются сложные виды психической деятельности«психологические функции»

В соответствии с Конституцией Российской Федерации и Законом «Об образовании» дети с ограниченными возможностями имеют равное со всеми право на образование. Для них предусматривается создание специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватное условие и равные возможности для получения образования, лечения и оздоровления Для успешной социальной адаптации рекомендуется расширять бытовой и социальный опыт детей с нарушениями интеллекта. Эту задачу можно решать средствами специального образования, но при этом возникает проблема: учащиеся с трудом могут применять в повседневной жизни знания, получаемые на отдельных предметах. Поэтому при обучении необходимо уделять внимание востребованности теоретических знаний в повседневной жизни. Для этого необходимо связывать любые теоретические понятия с окружающей действительностью (Трубачева Т.П., Сементайн Н.А., 1998). На предметах общеобразовательного цикла рекомендуется по возможности приближать учебный процесс к реальным, жизненным условиям, например, моделировать жизненные и производственные ситуации (Антропов А.П., 1990; Белопольская Н.Л., 1997). При обучении детей с нарушением интеллекта рекомендуется включать их в процесс активной практической деятельности (Баряева Л.Б., 1990; Белопольская Н.Л., 1997). Усвоение предметных действий будет наиболее эффективным при создании условий для эмоционального, ситуативно-делового общения с взрослым (Кулеш Э., 1990).И сейчас задача педагогов и психологов, помочь особому ребенку без труда влиться в общество, найти работу, и быть социально полезным гражданином нашей страны. Для этого нужно видеть лучшие качества ребенка, развивать его коммуникативную сферу, диалогическую речь, и научить его взаимодействию в том микроклимате, в котором он сейчас находится

Эта проблема актуальна на сегодняшний день, т.к наблюдается большой рост детей в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида, а также в специальных группах ДОУ общего вида. В 1992 году в этих учреждениях было 152 тыс. детей, в 2003 году - 382,5 тыс. детей, по данным гос. Доклада.

Предмет- социализация детей с умственной отсталостью

Обьект- специфика социального развития умственно отсталых подростков

Задачи:

1. Исследовать феномен социализация
2. Изучить уровень социализированности детей на различных возрастных этапах
3. Рассмотреть процесс адаптации как одно из необходимых условий при социализации школьника
4. Исследовать методики изучающие социализацию умственно отсталого школьника

Глава 1

1.1 Понятие социализации

Социализация — становление личности — процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в данном обществе. Социализация человека начинается с рождения и продолжается на протяжении всей жизни. В процессе ее он усваивает накопленный человечеством социальный опыт в различных сферах жизнедеятельности, который позволяет исполнять определенные, жизненно важные социальные роли. Социализация рассматривается как процесс, условие, проявление и результат социального формирования личности. Как процесс она означает социальное становление и развитие личности в зависимости от характера взаимодействия человека со средой обитания, адаптации к ней с учетом индивидуальных особенностей. Как условие — свидетельствует о наличии того социума, который необходим человеку для естественного социального развития как личности. Как проявление — это социальная реакция человека с учетом его возраста и социального развития в системе конкретных общественных отношений. По ней судят об уровне социального развития. Как результат она является основополагающей характеристикой человека и его особенностей как социальной единицы общества в соответствии с его возрастом. Ребенок в своем развитии может отставать или опережать своих сверстников. В этом случае социализация как результат характеризует социальный статус ребенка по отношению к его сверстникам. <Андреева Г.М.>

Успешность и скорость адаптации не одинаковы у разных людей. В этом смысле принято говорить о степени социальной адаптированности или дезадаптированности индивида.

Поскольку социальная адаптация протекает в условиях социального взаимодействия людей, то степень адаптированности субъекта к группе или социуму будет определяться, с одной стороны, свойствами социальной среды, а с другой - его собственными свойствами и качествами. К числу социальных (или средовых) факторов, определяющих успешность адаптации, относятся однородность группы, значимость и компетентность ее членов, их социальное положение, жесткость и единообразие предъявляемых требований, численность группы, характер деятельности ее членов. К личностным или субъективным факторам - уровень тревожности, компетентности человека, его самооценка, степень идентификации себя с группой или иной социальной общностью и приверженности ей, а также пол, возраст и некоторые типологические особенности .

Система субъективных личностных факторов определяет адаптивную изменчивость человека. В ходе взаимодействия человек и среда подвержены адаптивным изменениям, правда, не всегда в одинаковой степени: иногда более изменчивым оказывается субъект, иногда социальная среда.

По Ж. Пиаже, социализация — процесс, в ходе которого беспомощный младенец постепенно превращается в обладающее самосознанием разумное существо, понимающее суть культуры, в которой он родился. Социализация не является разновидностью некоего “культурного программирования”, во время которого ребенок пассивно воспринимает воздействия со стороны того, с чем входит в контакт. С самых первых мгновений своей жизни новорожденный испытывает нужды и потребности, которые в свою очередь влияют на поведение тех, кто должен о нем заботиться.

Социализация связывает друг с другом различные поколения. Рождение ребенка изменяет жизнь тех, кто ответственен за его воспитание, и кто таким образом приобретает новый опыт. Родительские обязанности, как правило, связывают родителей и детей на весь остаток жизни. Старики остаются родителями даже тогда, когда у них появляются внуки, и эти связи позволяют объединять различные поколения. Несмотря на то, что процесс культурного развития протекает более интенсивно в младенчестве и раннем детстве, чем на позднейших стадиях, обучение и приспособление пронизывают весь жизненный цикл человека.

Начиная с года, большую часть жизни ребенка занимает игра. Первое время он играет в основном один, но затем все сильнее требует, чтобы с ним играл кто-нибудь еще. В игре дети развивают координацию

движений и расширяют познание о взрослом мире. Они приобретают новые навыки и имитируют поведение взрослых.

В одной из своих ранних работ Милдред Партен описала некоторые категории развития игры, являющиеся сегодня общепринятыми. Маленькие дети прежде всего занимаются одиночной самостоятельной игрой. Даже в компании других детей они играют поодиночке, не обращая внимания на то, что делают остальные. За этим следуют параллельные действия, когда ребенок копирует то, что делают другие, но не пытается вмешаться в их деятельность. Затем, в возрасте около трех лет, дети все больше и больше вовлекаются в ассоциативную игру, в которой они уже соотносят свое собственное поведение с поведением остальных. Каждый ребенок все еще действует, как хочет, но замечает и реагирует на действия остальных. Позже, в четырехлетнем возрасте, дети осваивают кооперативную игру, действия в которой требуют, чтобы каждый ребенок сотрудничал с другими (как в игре в “маму и папу”). В период от года до четырех-пяти лет ребенок учится дисциплине и саморегуляции. В первую очередь это означает умение контролировать свои физические потребности. Дети учатся ходить в туалет (это трудный и долгий процесс), учатся культурно есть. Они также учатся “действовать самостоятельно” в различных своих поступках, в частности, при взаимодействии со взрослыми.

К пяти годам ребенок становится относительно автономным существом. Это больше не беспомощный младенец, малыш способен обходиться без посторонней помощи в повседневных бытовых делах и уже готов выйти во внешний мир. Формирующийся индивид впервые способен провести долгие часы в отсутствие родителей без особого беспокойства.

Таким образом, социализация это необходимый аспект в жизни каждого человека, который включает в себя присвоенные человеком, культурно исторические , бытовые познания , необходимые для адаптации человеку в обществе, и связи с предыдущими и последующими поколениями.

1.2 Стадии когнитивного развития

Пиаже особо подчеркивал способность ребенка активно искать смысл мира. Дети не просто пассивно впитывают информацию, они активно отбирают и интерпретируют то, что видят, слышат, чувствуют в мире вокруг них. В своих наблюдениях за детьми, на основе многочисленных экспериментов, проводимых им в рамках своей теории, Пиаже пришел к выводу, что человек проходит несколько стадий когнитивного развития, т. е. обучения думать о себе самом и своем окружении. На каждой стадии приобретаются новые навыки, которые, в свою очередь, зависят от успешного завершения предыдущей стадии.

Первая стадия — сенсомоторная — длится от рождения до двух лет. Примерно до четырех месяцев младенец не способен отделять себя от своего окружения. Например, ребенок не понимает, что стенки его кроватки трясутся от того, что он трясет их сам. Младенец не отличает предметов от людей и совершенно не подозревает, что что-либо может существовать вне поля его зрения. Как свидетельствуют работы, рассмотренные нами ранее, дети постепенно учатся отличать людей от предметов, обнаруживая, что и те и другие существуют независимо от непосредственного их восприятия самими детьми. Пиаже называет эту стадию сенсомоторной, потому что младенцы учатся в основном посредством прикосновения к предметам, манипуляций с ними и физического освоения своего окружения. Основным достижением этой стадии является понимание ребенком того, что окружающий мир имеет различающиеся и стабильные свойства.

Следующая фаза, названная дооперациональной стадией, — одна из тех, которым Пиаже посвятил большинство своих исследований. Эта стадия продолжается с двух-до семилетнего возраста, когда дети овладевают языком и приобретают способность использовать слова для представления объектов и образов в символическом виде. Например, четырехлетний ребенок может, раскинув руки, передать идею “самолета”. Пиаже называет эту стадию дооперациональной, потому что дети пока не способны использовать свои развивающиеся умственные способности систематически. На этой стадии дети эгоцентричны. То, как Пиаже использует это понятие, обращено не к эгоизму, а скорее к стремлению ребенка интерпретировать мир исключительно в терминах своей собственной позиции. Он не понимает, к примеру, что другие видят предметы в иной перспективе, отличающейся от его собственной. Держа перед собой книгу, ребенок может спросить о картинке в ней, не представляя, что человек, сидящий напротив, может видеть только обратную сторону книги.

На дооперациональной стадии дети не способны поддерживать друг с другом связный разговор. В эгоцентрической речи то, что говорит каждый ребенок, в большей или меньшей степени не зависит от того, что сказал предыдущий. Дети говорят вместе, но не один другому в том смысле, как у взрослых. На этой фазе развития дети еще не понимают общих категорий мышления, таких, как случайность, скорость, вес или число. Наблюдая, как переливают жидкость из высокого и узкого сосуда в низкий и широкий, ребенок не понимает, что объем воды остался тот же. Ему кажется, что воды стало меньше, потому что уровень стал ниже.

Третья стадия, период конкретных операций, длится от семи до одиннадцати лет. Дети в этой фазе овладевают абстрактными логическими понятиями. Они способны без особых затруднений воспринимать такую идею, как случайность. Ребенок в этом возрасте понимает ошибочность представления о том, что широкий сосуд

содержит меньше воды, чем узкий, несмотря на то, что уровни воды различны. Он способен производить математические операции умножения, деления и вычитания. На этой стадии дети менее эгоцентричны. Если на дооперациональной стадии девочку спросить: “Сколько у тебя сестер?”, она сможет правильно ответить “одна”. Но если спросить “Сколько сестер у твоей сестры?”, она, скорее всего, ответит “Нисколько”, потому что не может воспринимать себя с точки зрения своей сестры. На стадии конкретных операций ребенок способен с легкостью отвечать на такие вопросы правильно.

Период с одиннадцати до пятнадцати лет — это, по определению Пиаже, период формальных операций. В подростковом возрасте ребенок приобретает способность понимать чрезвычайно абстрактные и гипотетичные идеи. Столкнувшись с проблемой, дети на этой стадии способны перебрать все возможные пути решения и оценить их теоретически, чтобы получить ответ. На стадии формальных операций подросток способен понимать и задачи “с подвохом”. На вопрос “Какое существо собака и пудель одновременно?” он может и не дать правильный ответ (“пудель”), но поймет, почему этот ответ правильный, и оценит юмор.

Согласно Пиаже, первые три стадии развития являются универсальными, однако не все взрослые достигают стадии формальных операций. Развитие формально-операционального мышления частично зависит от уровня образования. Взрослые, не имеющие достаточного уровня образования, как правило, продолжают мыслить в более конкретных понятиях и сохраняют значительную долю эгоцентризма.

У детей с умственной отсталостью стадии умственного развития запаздывают, либо остаются на одном уровне, это связано со многими причинами- генетические факторы(болезни матери во время

беременности и тд), факторы окружающей среды(социальная ситуация семьи, число детей, и то в каких условиях рос ребенок) , и личностные качества родителей (у детей свободных от предрассудков общества , дети с умственной отсталостью социализированы лучше).

Развитие ребенка идет только в результате взаимодействия с другими людьми, и главную роль в нем играют не только моторные акты, но и аффективные реакции и речь. Этой же позиции придерживается и советская школа психологии (в частности, Л.С. Выготский - 1978 - отмечает важную роль других людей в когнитивном развитии ребенка).

Таким образом , для нормального развития ребенка очень важна семья, как толчек для его социализации, а для ребенка с интеллектуальной недостаточностью семья , как и другие агенты социализации , важна вдвойне , для интеллектуального развития и коррекции недостатков.

1.3 Агенты социализации

У детей с нарушением интеллекта обнаружены неполные представления о социальном окружении, размытость жизненных перспектив, пассивное отношение к общественным поручениям (Зарин А., 1990; Логинова Е.Т., 1990; Аунапауу Т., 1982). Ряд исследователей подчеркивают роль детского коллектива для формирования активной жизненной позиции учеников. Для этого рекомендуется создавать положительный микроклимат в группе, который позволит включить всех учащихся в деятельность класса с учетом их особенностей и наклонностей. Другие авторы говорят о важности подготовки к самостоятельной жизни умственно отсталых детей. Для этого осуществляется работа по конкретизации и уточнении жизненные планов, приучение детей к самообслуживанию и обслуживающему труду, формирование коммуникативных навыков (Щербакова А.М., Москаленко Н.В., 2001; Трубачева Т.П., Сементайн Н.А., 1998).

Под агентами социализации мы будем понимать группы и социальные контексты, в рамках которых совершаются процессы социализации. Во всех культурах семья является для ребенка основным социализирующим агентом. Однако на более поздних стадиях жизни вступает в действие множество других агентов социализации.

Семья

Огромное значение для поступательного развития общества имеет семья, статус которой во многом определяется уровнем и состоянием внутрисемейных межличностных отношений. Изучением межличностных отношений в семьях нормально развивающегося ребенка, занималась большая группа ученых (А.А.Бодалев, Л.И.Божович, И.В. Дубровина, М.И.Лисина, А.С.Спиваковская). Исследованию же проблем семьи, межличностных отношений в семьях, имеющих аномально развивающихся детей, посвящено сравнительно немного работ. Анализ отдельных проблем семьи аномального ребенка изложен в трудах Т.Г.Богдановой, Н.В.Мазуровой (1998); Т.А.Добровольской (1989, 1991); С.Д.Забрамной, 1993; А.И.Захарова (1976, 1978, 1982); И.Ю.Левченко, В.В.Ткачевой (1999); И.И.Мамайчук, В.Л Мартынова, Г.В.Пятаковой (1989), Е.М.Мастюковой (1989), Г.А.Мишиной (1998), А.И.Раку (1977, 1981, 1982); М.М.Семаго (1992); А.С.Спиваковской (1981, 1986, 1999), У.В.Ульенковой (1986); В.В.Юртайкина, О.Г.Комаровой (1996) и др. Авторы обращают внимание на различные стороны сложных процессов взаимодействия аномального ребенка с окружающими, восприятия этого ребенка близкими для него людьми и развития самого ребенка как личности. А целенаправленного изучения такого рода отношений в семьях, имеющих умственно отсталого ребенка, до настоящего времени не проводилось. Необходимо подчеркнуть один важный аспект, заключающийся в том, что семья играет важную роль в адаптации и интеграции ребенка в общество.

Умственно отсталый ребенок всегда вносит определенную степень напря­женности в отношения между супругами. Это определяет необходимость пси­хологической коррекционной работы в таких семьях. Опыт показывает, что семейная ситуация остается более контролируемой в семьях, в которых роди­тели имеют более широкий кругозор и круг интересов.

Для более успешного развития ребенка важен не только благоприятный пси­хологический климат семьи, но и сохранение активных контактов семьи с дру­зьями, коллегами, с миром. Важно, чтобы семья не замыкалась в своем горе, не уходила «в себя», не стеснялась своего больного ребенка. Сохраняя контак­ты с социальным окружением, родители способствуют как социальной адап­тации своего ребенка, так и гуманизации общества, формируя у здоровых его членов правильное отношение к больному ребенку, сочувствие и желание ока­зывать ему помощь (Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина, 1991).

А. Н. Смирнова в своей работе (1967), посвященной воспитанию проблем­ных детей, выделяет следующие формы отношения родителей к своим детям, имеющим проблемы в развитии.

1. Родители глубоко, даже трагически, переживают неполноценность ре­бенка, жалеют его, окружают чрезмерным вниманием; опекают, осво­бождая от посильных обязанностей. Чрезмерная опека лишает ребенка самостоятельности, возможности должным образом приспособиться к сложным жизненным условиям.

2. Не желая примириться с неполноценностью ребенка, родители преуве­личивают его возможности, не замечая недостатков.

3. Родители стесняются неполноценности своего ребенка, прячут от лю­дей, не посещают общественные места, лишая его жизненных впечат­лений. Ребенок развивается медленно, растет забитым, робким.

4. Ребенок с проблемами занимает в семье положение «пасынка», его оби­жают, смеются над ним, подчеркивая его неполноценность. У ребенка часто подавленное состояние, он обидчив, раздражителен, упрям.

5. Родители не обращают внимания на ребенка, стараясь все воспитание переложить на школу.

Акцентируя внимание на спокойствии, терпеливости, справедливости и последовательности родителей в общении с проблемными детьми, А. Н. Смирнова (1967) также подчеркивает необходимость особого, индивидуального под­хода к ребенку, учета его особенностей.

Известный американский педиатр Б. Спок, рассматривая семьи, имеющие проблемных детей, выделяет следующие виды отношений родителей к своему ребенку (1990).

1. Родители стыдятся странностей своего ребенка, излишне оберегают его. Ребенок не чувствует себя спокойным и в безопасности, он замкнут, не­удовлетворен собой.

2. Родители ошибочно считают себя виновными в состоянии ребенка, на­стаивают на проведении самых неразумных методов «лечения», кото­рые только расстраивают ребенка, но не приносят ему никакой пользы.

3. Родители постепенно приходят к выводу о безнадежности состояния ре­бенка, отказывают в проявлении к нему каких-либо знаков внимания, любви.

4. Родители не замечают проблем в развитии ребенка и доказывают себе и всему миру, что он ничуть не глупее других. Такие родители постоянно подстегивают ребенка, предъявляют к нему завышенные требования. Постоянное давление делает ребенка упрямым и раздражительным, а ча­стые ситуации, в которых он чувствует себя некомпетентно, лишают его уверенности в себе.

5. Родители воспринимают ребенка естественно, позволяют бывать ему везде, не обращая внимания на взгляды и замечания. Ребенок чувствует себя уверенно, счастливо, воспринимая себя таким, как все.

Б. Спок (1990) подчеркивает, что ребенок будет счастливее, если его не жалеют, относятся к нему естественно, тогда семья начинает говорить *не о нем, а с ним.*

Итак, все перечисленные виды отношений родителей к

детям с проблемами в развитии, в общем, представляют собой своеобразное проявление нарушен­ных стилей воспитания, выделенных психологами в отношении «родители — нормальный ребенок»: гиперопека, гипоопека, эмоциональное отвержение, гиперсоциализация, за исключением того, что на взаимоотношения родите­лей и проблемных детей накладывается отпечаток специфичности данного ре­бенка. Как показал анализ литературы, эта специфика заключается в том, что неправильный стиль общения со стороны родителей может усугубить имею­щуюся проблему развития детей.

Таким образом, родители — часто из-за большой любви к детям, которая не подкрепляется знанием основных закономерностей их психического разви­тия — допускают грубые ошибки в воспитании, травмирующие детей, дефор­мирующие их психику. Родители бессознательно используют такие модели вос­питания, которые закладывают фундамент невротизации детей.

Отношения со сверстниками

Другим важным агентом социализации является группа сверстников, дружеская компания детей примерно одного возраста. В некоторых культурах, особенно в небольших традиционных обществах, группы сверстников формализуются по возрастной градации. Каждое поколение имеет определенные права и обязанности, они меняются по мере взросления. (Системы возрастной градации, как правило, касаются представителей мужского пола.) Переходы индивидов из одной возрастной градации в другую отмечаются обычно специфическими церемониями и процедурами. Лица, принадлежавшие к одному возрастному кругу, обычно сохраняют дружеские отношения на протяжении всей жизни. Набор возрастных рангов обычно следующий: дети, младшие воины, старшие воины, младшие старейшины и высшие старейшины. Люди продвигаются по этим рангам не индивидуально,группами.

Значение семьи для социализации индивида достаточно очевидно, поскольку мироощущение маленького ребенка формируется вначале более или менее исключительно в ее рамках. Значение группы сверстников менее очевидно, особенно для представителей западного

общества. Тем не менее, даже при отсутствии формальной возрастной градации дети старше четырех-пяти лет обычно проводят большую часть времени в компании друзей того же возраста. В современной ситуации, когда большое число женщин работает, а их дети в это время находятся в детских центрах, отношения сверстников являются еще более значимыми, чем раньше. Теории Мида и Пиаже одинаково подчеркивают важность отношений сверстников. Пиаже делает особый акцент на том, что отношения между сверстниками более

“демократичны”, чем между ребенком и родителями. Слово “сверстник” означает “равный”, и возникшие между детьми дружеские отношения, действительно, обладают умеренным эгалитаризмом. Энергичный или физически более сильный ребенок может пытаться доминировать, но, поскольку отношения сверстников основываются на взаимном согласии, а не на зависимости, характерной для семьи, ребенок может больше отдавать и больше получать. Пиаже указывает, что, обладая властью, родители могут (в разной степени) навязывать детям нормы поведения. Напротив, в группах сверстников ребенок встречает другие условия взаимодействия, при которых правила поведения можно менять и подвергать проверке.

Отношения со сверстниками часто сохраняют значение на протяжении всей жизни человека. Особенно это характерно для поселений с невысокой мобильностью, где индивиды могут быть членами одной неформальной группы или иметь одну и ту же группу друзей практически всю жизнь. Даже когда это не так, отношения со сверстниками, по-видимому, оказывают значительное влияние и после периодов детства и отрочества. Неформальные группы людей одного возраста на работе, да и в других ситуациях, обычно оказываются очень важными при формировании позиций и привычек индивида.

Школа

Школьное образование — формальный процесс, поскольку определяется фиксированным набором изучаемых предметов. Однако школы действуют как агенты социализации и в несколько ином отношении. Наряду с формальным набором учебных дисциплин существует то, что некоторые социологи называют скрытой программой, определяющей специфические условия обучения коммуникация и средства массовой информации. От детей ожидается, что они будут тихо заниматься в классе, пунктуально вести себя на уроках и соблюдать правила школьной дисциплины. Они вынуждены принимать требования учителей и реагировать на них. Реакции учителей также воздействуют на то, что ожидают дети от самих себя. Все это впоследствии оказывается связанным с выбором работы после окончания школы. Группы сверстников часто формируются в школе, и система распределения по классам в зависимости от возраста усиливает их влияние.

Считается, что благодаря школам дети смогут преодолеть ограничения социальной среды, из которой они происходят. Поскольку образование не только открыто для всех, но даже обязательно, дети бедных и непривилегированных слоев в случае успешного обучения имеют шанс подняться по социально-экономической лестнице. Массовое образование в современных обществах неразрывно связано с идеалом равенства возможностей, согласно которому люди достигают положения, соответствующего их талантам и способностям. Однако на практике образование часто не только не способствует преодолению неравенства, но даже усугубляет его. Тому есть несколько причин. Дети из бедных семей не всегда могут рассчитывать на поощрение своих успехов со стороны родителей, особенно если те индифферентны или враждебны к идеалам и целям образования. Школы, расположенные в бедных районах, имеют худшие технические возможности и меньшее количество учителей, чем школы богатых районов. У детей может появиться враждебное отношение к школе потому, что задачи, которые она ставит перед ними, не имеют, с их точки зрения, никакого отношения к их жизни ни в настоящем, ни в будущем.

Средства массовой информации

Эпоха расцвета периодических изданий началась на Западе с конца XVIII века, но в те времена газеты и журналы предназначались относительно узкому кругу читателей. Лишь спустя столетие они стали частью повседневной жизни миллионов людей, определяя их взгляды и мнения. Распространение средств массовой информации в виде печатных изданий вскоре было дополнено электронными коммуникациями. Британские дети проводят в течение года за экраном телевизора время, эквивалентное ста школьным дням. Взрослые тратят на это примерно столько же времени. Исследования показывают, что в случае, если освещение событий газетой и телевидением различается, телевизионной версии верят вдвое больше людей, чем газетной.

Громадное количество исследований было посвящено анализу влияния определенных типов телевизионных программ на социальные установки детей и взрослых, однако окончательные ответы не получены. Нет единого мнения, например, по вопросу, в какой степени показ насилия вызывает агрессивное поведение у детей. Но не подлежит сомнению, что средства массовой информации оказывают глубочайшее воздействие на

установки и мировоззрение людей. Они передают все то многообразие информации, которое невозможно получить иным способом. Газеты, книги, радио, телевидение, фильмы, музыкальные записи и иллюстрированные журналы позволяют нам приобщиться к опыту, о котором мы иначе не имели бы ни малейшего представления.

В наше время лишь незначительная часть обществ, в том числе среди традиционных культур, осталась вне поля действия средств массовой информации. Средства электронной коммуникации доступны даже совершенно неграмотным; в самых удаленных регионах третьего мира нередко можно найти людей, у которых есть радиоприемники или даже телевизоры.

Другие агенты социализации

Агентов социализации, помимо уже упомянутых, существует так же много, как групп и социальных контекстов, в которых индивиды проводят сколько-нибудь значительную часть своей жизни. Работа во всех культурах является важнейшим окружением, в котором происходит процесс социализации, хотя только в индустриальных обществах огромное число людей “ходят на работу” — т. е. каждый день проводят несколько часов на рабочем месте, отделенном от дома. В традиционных обществах многие обрабатывают землю вблизи того места, где живут, или работают в мастерских на дому. “Работа” в таких обществах не является столь выделенной среди остальных видов деятельности, как это характерно для большей части рабочей силы на Западе. В индустриальных странах начало “хождения на работу” подразумевает гораздо большие изменения в жизни человека, чем

начало трудовой деятельности в традиционных обществах. Обстоятельства работы выдвигают непривычные требования, вынуждая человека принципиально менять мировоззрение и поведение.

Хотя местная община, как правило, влияет на социализацию в современных обществах в гораздо меньшей степени, чем при других

типах социального устройства, полностью ее влияние исключать нельзя. Даже в крупных городах имеются сильно развитые группы и организации жителей (добровольные общества, клубы, церкви), которые оказывают огромное воздействие на мысли и действия тех, кто принимает участие в их деятельности.

Таким образом агенты социализации оказывают огромное влияние на детей с интеллектуальной недостаточностью, на уровень их развития, и коммуникации.

1.4 Половозрелая идентефикация умственно отсталых подростков

Рядом советских психологов (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и др.) был раскрыт сам механизм онтогенетического формирования психических процессов и свойств. Согласно их точке зрения, внешние, организованные взрослыми, практические действия постепенно интериоризуются (по термину Л. С. Выготского — «вращиваются»), т. е. сокращаются, начинают совершаться в мысленном, теоретическом плане и образуют совокупность «умственных действий» (П. Я. Гальперин).

Так же формируются потребности, переживания, чувства и эмоции ребенка. У ребенка наследуемые инстинкты сохраняются в преобразованном и подчиненном виде. С возрастом они все более преобразуются, очеловечиваются. Даже самая простая потребность в пище у человека приобретает совершенно иной, очеловеченный характер.

«Голод есть голод, — говорит К. Маркс, — однако голод, который удовлетворяется вареным мясом, поедаемым с помощью ножа и вилки, это иной голод, чем тот, который заставляет проглатывать сырое мясо»... [2]. В сложных, высших чувствах человека представлены и примитивные формы переживаний. По словам С. Л. Рубинштейна, эти формы, как «древние струны, продолжают вибрировать и звучать, резонируя в самых глубинах организма». Но звучат они лишь под влиянием подлинно человеческих потребностей и интересов.

Таким образом, навыки, умения, способности, черты характера и т. п. не наследуются, а складываются, формируются в онтогенезе. А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина рассматривают этот процесс формирования психики в онтогенезе как особое «социальное наследование».

Ребенок «наследует», вернее, присваивает опыт человечества в процессе овладения предметными действиями, речью, ролевыми играми и, наконец, в процессе обучения в общеобразовательной школе.

Итак, подчеркнем еще раз, что знание закономерностей генеза психики в норме дает возможность лучше разобраться в своеобразии психического развития умственно отсталого ребенка, в том влиянии, которое оказывает на ход психического развития поражение или недоразвитие головного мозга.

Несколько далее будет указано, какое большое теоретическое значение придавал Л. С. Выготский изучению особенностей психического развития умственно отсталого ребенка.

Проблема развития психики ребенка — это главное, что необходимо заимствовать из курса детской психологии; при этом понятно, что для понимания психического развития умственно отсталого ребенка имеют значение и другие главы этой смежной дисциплины

Весьма немногочисленные работы на эту тему дают основание предположить, что возможность ребенка идентифицировать себя с образом человека определенного пола и возраста зависит от уровня его психического развития - как интеллектуального, так и эмоционального. Для исследования половозрастной идентификации была создана оригинальная методика, подробное описание которой содержится в статье Белопольской Н. Л. "Психологическое исследование половозрастной идентификации у детей со сниженным интеллектом.// Дефектология. 1992. №1". Она представляла собой два набора рисунков, на которых один и тот же персонаж мужского или женского пола был изображен в разные (всего 6) периоды жизни от младенчества до старости.

Было установлено, что некоторые умственно отсталые дети не могли идентифицировать свой возраст и пол с каким-либо рисунком, соотнести свое "зеркальное" изображение с одним из образов персонажа.

Остальные умственно отсталые дети идентифицировали себя с образом дошкольника, но не понимали смены возрастных образов на протяжении жизни человека.

Шестилетние дети с задержкой психического развития успешно справились с заданием построения последовательной половозрастной идентификации, т. е. показали на картинке, какими они являются сейчас, были раньше и будут потом. Единственное, чего они не могли, - идентифицировать свой будущий образ со старостью. Именно этим они отличались от здоровых детей, которые выстраивали полную половозрастную последовательность.

Диагностически значимым оказались ответы обследуемых детей на вопрос о привлекательном для них возрастном образе. Здоровые дети и некоторые дети с задержкой психического развития (оказавшиеся наиболее перспективными в плане коррекционной работы) обнаружили четкую тенденцию к ориентации на будущий возрастной образ младшего школьника либо старшеклассника. Остальные дети с задержкой психического развития и умственно отсталые в качестве привлекательного образа выбирали либо дошкольника, либо младенца.

Таким образом умственно отсталые дети с трудом отличают половозрастные роли, и для этого нужно их специально изучать педагогам коррекционных школ

Глава 2

2.1 Социальная адаптация умственно отсталых школьников в школе 8 вида

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

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

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

При обучении умственно отсталых детей важно использовать приемы, направленные на обеспечение доступности учебных знаний. При попадании ребенка в школу - интернат любого вида дети переживают адаптационный стресс, так как отсутствие привычного контакта со взрослыми (родителями, родственниками), общения с новыми людьми и незнакомая обстановка лишают ребенка ощущение защищенности.

В результате возможен дезадаптивный вариант развития, особенно распространенный среди детей с психофизическими нарушениями. Существуют факторы, которые влияют на процесс адаптации в школе – интернат. Один, из которых отсутствие понимания насущных проблем ребенка педагогическим и обслуживающим персоналом школы. Адаптация ребенка, его здоровье и развитие зависит не только от правильного питания, режима дня и т.п., но и психологического комфорта, индивидуального подхода к ребёнку с учётом его психологических, личностных особенностей. Психологический дискомфорт возникает в результате неудовлетворённости жизненно важных потребностей ребёнка - в безопасности, любви, общении, познании через взрослых окружающего мира. Педагог чаще всего первый, кто сталкивается с дезадаптированным ребёнком. И от того, какую педагогическую позицию он займёт, во многом зависит процесс адаптации ребёнка к обучению, к жизни в школе интернатного типа. Необходимы и умения для успешной адаптации:

- умение осознать требования педагогов и соответствовать им;

- умение устанавливать межличностные отношения с педагогами;

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

- умение общения и достойного поведения с одноклассниками.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таким образом, важную роль в процессе адаптации ребенка , играет педагог

Так как именно он следит за социальной ситуацией в классе, адаптировать

ребёнка к условиям жизни в школе-интернате педагогу поможет индивидуальный подход к каждому из них. Для этого педагогу нужно обладать рядом важных профессиональных умений.

Глава 2

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

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

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

1. Общая тревожность в школе.

2. Переживания социального стресса.

3. Фрустрация потребности в достижении успеха.

4. Страх самовыражения.

5. Страх ситуации проверки знаний.

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.

8. Проблемы и страхи в отношении с учителями

**Методика Басса – Дарки**

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

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

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

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

Цель: изучение школьной мотивации.

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

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

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

Таким образом данные методики позволяют выявить поведенческие

характеристики подростка, уровень его социализированности, и состояние

адаптированности в ведущем агенте социализации – школе

# Заключение

Условия, в которых организм может функционировать во внешней среде, весьма ограничен формируются потребности, переживания, чувства и эмоции ребенка. У ребенка наследуемые инстинкты сохраняются в преобразованном и подчиненном виде. С возрастом они все более преобразуются, очеловечиваются. Даже самая простая потребность в пище у человека приобретает совершенно иной, очеловеченный характер. А дефект ребенка не позволяет ему

Интериоризировать инстинкты в социальную оболочку и основная цель педагогов, научить школьника социально необходимым навыкам .

Социализация — становление личности — процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе . Она включает в себя ребенка с уровнем его актуального развития , и агенты социализации, это окружение данного ребенка. Так же актуально рассматривать адаптацию, как непрерывно связанный с социализацией процесс приспособления особого ребенка к среде его обитания

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

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

Основными причинами в затруднительной психологической адаптации является умственная отсталость ребенка.

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

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

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

**Список используемой литературы**

1. Королев В.В. Психологические аномалии. М.,2000
2. Аувяэрт А.И. Роль семьи и сверстников в правовой социализации несовершеннолетних. Автореферат. Кандидатская диссертация.
3. Шишкова И.И. Общение умственно-отсталых подростков. Персональный сайт http://www.shishkova.ru/publications
4. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Психология формирования личности.
5. Бердсолл К. Гидденс Э. Социология: Учебник для вузов (под ред. Мазо В.Д.; пер. с англ. Беркова А.В., Мурат В.П., Ольшевского И.В. и др.) Изд. 2-е, полностью перераб., доп.
6. Москаленко Н.В. Формирование правильных взаимоотношений с окружающими у умственно отсталых детей-сирот и детей. «Дефектология» № 3 за 1993 год
7. Жан Пиаже. Избранные психологические труды. Авторский сборник Просвещение, 1969 г.
8. Выявление и оценка психологических эффектов социализации при формировании коммуникативного типа у лиц разного возраста

Н.А.Тренькаева,С.А.Богомаз.Сайт http://www.socioniko.net/ru/articles/trenk-bog-vyav.html

9. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника М.: Просвещение, 1986. 192с.

10. Жмыриков А.П. Диагностика социально – психологической адаптированности в новых условиях деятельности и общения. Автореферат. М.,1989.

11. Захаров Я.И. Неврозы и детей и подростков. – Л.: Медицина, 1988

12. Выгодский Л.С. Лекции по психологии. – СПб.: Союз, 1999.

13 Николаева Е. И., УМСТВЕННО ОТСТАЛЫЕ ДЕТИ – НЕ ВСЕГДА АУТСАЙДЕРЫ

14. Иванова Н.В., Кузнецова М.С. Адаптационный период в школе: смысл, значение, опыт. //Журнал практического психолога №2

15. Психологический центр "АДАЛИН" сайт http://adalin.mospsy.ru/r\_02\_00/r\_02\_06c.shtml

16. Дичев Т.Г., Тарасов К.Е. Проблема адаптации и здоровье человека (методические и социальные аспекты). – М.: Медги

17. Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс. Программа адаптации детей к средней школе. – М.: Генезис ,2003

18. Кривцова С., Мухаматулина Е. Тренинг. Навыки конструктивного взаимодействия с подростками. М.: Генезис, 1997

19. Аванесов Г.А. Криминология и социальная профилактика. – М., Академия МВД СССР, 1980. – 363с.

20. Андреева А.Д. Диагностика эмоционального отношения к учению в среднем и старшем возрасте / / Научно – методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психолого – диагностических методик.

21. Богомолов Ю.П., Воронина А.И., Куст В.П. Краткие сведения по применению некоторых медико–психологических тестов //Вопросы психологической адаптации. – Новосибирск: НГУ, 1974

22. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2001.

23. Изард К.Э. Психология эмоций. Перевод с английского – СПб: «Питер» - 2000. – С.264 – 305.

24. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск, 2000. – 364с.

25. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1993

26. Кисловская Р.В. Зависимость между социометрическим статусом и симптомами тревожности ожиданий в социальном обучении (в возрастном плане). – М., 1972.

27.Фестиваль Педагогических идей . Открытый урок.Сайт http://festival.1september.ru/articles/537644/

28. Введение в психодиагностику: Учебное пособие. Для студентов средних педагогических учебных заведений /Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. – М.: ИЦ Академия, 1999. – 199с.

30. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2002.