ДОНЕЦКИЙ ИНСТИТУТ РЫНКА И СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Кафедра социальной работы

## Допустить к защите

Зав. кафедрою кан. псих. наук

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Жуковская Л.В.

"\_\_\_ "\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2009 р.

# ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РОБОТА

Социализация детей- сирот

Донецк, 2009

# АННОТАЦИЯ

Работа посвящена социализации детей-сирот младшего школьного возраста в условиях школы-интерната.

В работе проведен теоретический анализ проблемы сиротства как социального явления. Социализация рассматривается как динамический процесс, как сложное структурное образование, интегрирующее информационный, мотивационный и деятельностный компоненты.

Общий объем работы - 82 страницы. Она состоит из двух разделов, выводов, списка использованной литературы (50 источников). Содержит 3 таблицы и 2 диаграммы.

**Содержание**

Введение

Раздел I Теоретические аспекты исследования сущности процесса социализации детей - сирот

1.1 Сиротство как социальное явление

1.2 Социальная защита детей-сирот как направление социальной политики

1.3 Социально психологические особенности детей сирот

1.3.1 Социально-психологические особенности детей сирот младенческого возраста

1.3.2 Социально- психологические особенности детей-сирот раннего возраста

1.3.3 Социально-психологические особенности детей-сирот дошкольного возраста

1.3.4 Социально-психологические особенности детей-сирот младшего школьного возраста

Раздел II Социально-педагогический потенциал сюжетно-ролевой игры как средства социализации детей в условиях школы-интерната

2.1 Диагностика уровня социальной адаптации детей младшего школьного возраста в школе-интернате

2.2 Использование комплекса игр в работе с детьми-сиротами

2.3 Результаты экспериментальной работы

Выводы

Литература

Приложение

# Введение

Сложившаяся социально-экономическая и политическая ситуация в Украине привела к росту числа детей-сирот и детей, остающихся без попечения родителей. В современных условиях нередкими явлениями стали нищета, асоциальное поведение родителей, жестокое обращение с детьми. За последние годы катастрофически выросло количество "социальных сирот", детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях. Конфликты, природные и социальные катастрофы – причины, способствующие тому, что дети остаются без родителей. Число детей-сирот в Украине за годы независимости увеличилось в два раза, превысив 100 тысяч человек. Каждый 160-й ребенок в стране не имеет своего дома и семьи [http://www.podrobnosti.ua/society/

2007/06/01/428697.html]. Такую информацию обнародовала в международный День защиты детей председатель комитета по вопросам охраны здоровья, материнства и детства Верховной рады Татьяна Бахтеева.

По ее словам, почти 60 тысяч из 9,7 миллиона украинских детей живут в государственных интернатах, при этом число усыновленных, начиная с 2000 года, уменьшилось почти в 2 раза [там же].

Увеличение числа детей, оставшихся без попечения родителей, неизбежно ведет к увеличению числа учреждений для детей-сирот – домов ребенка, детских домов, школ-интернатов, приютов и т.д. Вместе с тем многочисленные исследования психологов и педагогов показывают, что помещение ребенка в учреждение интернатного типа не обеспечивает удовлетворения его основных потребностей, что в свою очередь приводит к нарушению развития ребенка. Результатом проживания ребенка в условиях интернатного учреждения является его неготовность к самостоятельной жизни, к поиску работы и ее сохранению в условиях безработицы, неумение организовать свой быт, досуг, создать и сохранить свою семью.

Социальная и правовая защита должна стать одним из приоритетных направлений государственной политики Украины. Правовой базой защиты детства выступает как международное законодательство по защите детства, представленное Хартией детства, Декларацией прав ребенка (1959 г.), Конвенцией о правах ребенка (1989 г.), так и законодательство Украины: Законы "Об охране детства", "О социальной работе с детьми и молодежью".

Важной основой защиты детства выступает организация и совершенствование системы образования в интересах социализации детей.

Так, В статье 14. Закона "О социальной работе с детьми и молодежью указано, что заданиями субъектов социальной работы с детьми и молодежью является: разработка и осуществление системы мероприятий по созданию условий достаточных для жизнедеятельности и социализации разных категорий детей и молодежи.

Первичная социализация, закладывающая основу последующего формирования человека, происходит в семье (И.С.Кон, М.И.Рожкова, А.В.Мудрик, Р.С.Немов), которая во многом определяет круг социального воздействия на весь комплекс физической и духовной жизни растущего человека. Выпадение одного из главных институтов социализации – семьи - оказывает существенное негативное влияние на процесс социализации детей, оставшихся без попечения родителей. Нарушения в сфере общения ребенка - сироты искажают его представления о себе как о личности.

Проблема социальной помощи детям-сиротам в условиях учреждений закрытого типа всегда была актуальной, но стала еще более острой в связи с резким увеличением количества социальных сирот вследствие разрушения нравственных устоев семьи и других негативных явлений, вызванных социально-экономическим кризисом 90-х годов в стране.

Реализация и решение задач социализации личности ребенка в условиях детских домов и домов-интернатов сдерживается недостаточной изученностью ряда закономерностей социального и психологического развития ребенка в условиях семейной депривации (З. И. Матейчик, В.С. Мухина и др.).

Социализация детей-сирот представляется нами как процесс установления взаимоотношений субъекта с социумом на основе реализации индивидуальной стратегии социального обучения, самопознания и самореализации личности, обеспечивающей социальные знания, социально ориентированные мотивы и социальный опыт личности. Ребенок включается в мир культуры вследствие его подверженности социальной модификации в результате определенной деятельности.

Игровая деятельность рассматривается как наиболее доступный и эффективный метод социализации ребенка при его собственной активной позиции, связанный с инициативой, фантазией, творчеством. Многочисленные исследования отечественных педагогов и психологов (А.С.Макаренко, Д.Б.Эльконин, О.С.Газман, А.С.Спиваковская, С.А.Шмаков, А.И.Усовой и др.) доказывают уникальные возможности игровой деятельности в процессе физического, нравственного воспитания детей, формирования их умения ориентироваться в окружающей действительности, а также утверждают, что игра по своей сути социальна и является действенным средством социализации детей, орудием воспитания социальных навыков и умений, открывающих просторы для творчества социальных отношений.

Вместе с тем в учреждениях закрытого типа недостаточно реализуются потенциальные возможности игры, данный вид деятельности рассматривается как дополнительное, а не основное средство воспитания.

Анализ теоретических подходов и реальной ситуации педагогической деятельности позволил выявить противоречия, требующие разрешения:

- между потребностью социума в социализации подрастающего поколения в учреждениях закрытого типа и инертностью педагогической системы, не обеспечивающей социально-личностное становление детей-сирот;

- между высоким уровнем разработанности общей теории социализации личности и низким уровнем разработанности теории социализации детей-сирот в системе образования посредством игровой деятельности.

Выявленные противоречия позволили сформулировать проблемуисследования, которая заключается в определении организационных педагогических условий, обеспечивающих эффективность протекания процесса социализации детей, оставшихся без попечения родителей, в ходе игровой деятельности.

**Объект исследования:** процесс социализации детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях деятельности школы-интерната.

**Предмет исследования**: организация игровой деятельности как формы социализации детей-сирот.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально проверить игровую модель социализации детей-сирот в процессе игровой деятельности в учреждениях закрытого типа.

**Гипотеза исследования.** Предполагается, что создание социализирующей игровой среды, способствующей формированию социального опыта детей- сирот в учреждениях закрытого типа.

**Задачи исследования:**

1. Раскрыть особенности социализации детей, оставшихся без попечения родителей.
2. Выявить особенности организации игровой деятельности, обеспечивающих социализацию детей-сирот.
3. Разработать модель социализации личности ребенка в учреждениях закрытого типа в процессе игровой деятельности и выявить ее эффективность.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: теоретический анализ научной и методической литературы, изучение и обобщение положительного опыта по социализации детей-сирот, моделирование процесса социализации детей-сирот в игровой деятельности, эксперимент, наблюдение, беседа, методы математической статистики.

**Практическая** значимость исследованияопределяется тем, что обоснована модель социализации детей в условиях школы-интерната в процессе игровой деятельности, в ходе реализации которой происходит позитивная динамика, отражающаяся в повышении уровня социально значимых качеств, необходимых детям младшего школьного возраста. Материалы исследования могут быть использованы для повышения квалификации работников сферы образования, для социальных работников, работающих с детьми-сиротами.

**Раздел I. Теоретические аспекты исследования сущности процесса социализации детей - сирот**

* 1. **Сиротство как социальное явление**

Сиротство как социальное явление присуще любому обществу. Тем не менее, наиболее актуальной данная проблема становиться для стран, переживающих различные социальные трансформации. Известно, что сиротство - почти неизбежный спутник военных конфликтов, радикальных реформ и революций. В последние годы Украина пережила несколько социальных потрясений, которые вызывали резкое обострение проблем сиротства. Массовое сиротство стало реальным фактом нашей жизни. Сиротство в нашей стране определяется набором социальных характеристик, часть из которых типична для этого социального явления, а часть - является особенными. Рассмотрим эти характеристики.

Прежде всего, следует отметить количественный рост детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Особенно быстро этот процесс шел в 1990-е гг. Так, в 2000 г. в стране было выявлено более 400 тысяч таких детей, что на 37,4 тысячи больше, чем в 1995 г. (прирост составил …%)\ Такое положение дел обусловлено рядом причин, которые так или иначе связаны с целым рядом социально-экономических, социально-политических и социально-культурных проблем. По данным Минздрава, среди детей- сирот, и детей, лишенных попечения родителей, 21% были нежеланными, из них 10% - дети от несовершеннолетних матерей, 35—40% - от родителей, страдающих алкоголизмом, 24% — от находящихся в местах лишения свободы. Появились дети (от 2 до 3,5%) от родителей-наркоманов и ВИЧ-инфицированных; около 15% - дети, от которых отказались родители из-за состояния здоровья. Число детей из семей, отданных на воспитание в дом ребенка временно, сократилось в 2 раза. Причина помещения их в интернатные учреждения: неудовлетворительные жилищные условия (62%), многодетность (15%), тяжелая болезнь отца, матери или детей и др. В последние годы резко обострилась проблема так называемого "социального" сиротства. Число лиц, лишенных родительских прав, только с 2000 г. по 2006 г. возросло в стране в 3 раза. На учете в органах внутренних дел состоит свыше 183 тысяч родителей и лиц, их заменяющих, не выполняющих обязанностей по воспитанию детей. Каждое десятое из 140 тыс. дел на родителей, рассмотренных в 2006 г. региональными комиссиями по делам несовершеннолетних,- о лишении родительских прав. Социальное сиротство стало устойчивым социальным явлением.

Следует заметить, что, несмотря на принимаемые меры, с середины XX столетия социальное сиротство стало принимать поистине угрожающие масштабы во всех странах мира, в том числе - экономически развитых. В Украине социальные сироты составляют, как уже отмечалось выше, абсолютное большинство детей, оставшихся без попечения родителей. Их у нас около полумиллиона. Почти 200 тысяч детей воспитываются в государственных интернатных учреждениях, остальные находятся на усыновлении или под опекой. Среди воспитанников интернатных учреждений доля настоящих сирот -около 5%; остальные дети имеют родителей, лишенных родительских прав.

В то же время следует отметить и увеличение числа круглых сирот из-за преждевременной смерти родителей. Так, по данным социологических исследований, еще в 2006 году этот показатель в некоторых регионах достиг до -30%.

В настоящее время отмечено также и "скрытое сиротство", которое связано с ухудшением условий жизни семьи, падением ее нравственных устоев и изменением отношения к детям, вплоть до их полного вытеснения из семьи, вследствие чего растет число беспризорных детей. К сожалению, в силу несовершенства системы учета, высокой динамики роста числа беспризорных детей, точное их количество указать вряд ли возможно. Социальное сиротство приобрело в настоящее время острейшее социально-экономическое и нравственное значение. Анализ литературы по данной проблеме свидетельствует о взаимодействии социальных, психологических и патологических факторов, нарушающих важнейшую форму социального поведения родителей и, прежде всего, женщины-матери. Среди причин, объясняющих аномальное поведение родителей, отмечаются следующие: стремительная урбанизация современного общества, миграция, социальные потрясения, семейные конфликты. Согласно данным обследования семей, отказавшихся от воспитания ребенка или лишенных родительских прав, причинами аномального поведения родителей выступают высокая нестабильность в обществе, низкие доходы большинства семей, ухудшение качества питания и т.п., - то есть те явления, которые характеризуют "смутные времена".

В результате реформирования украинского общества произошли радикальные изменения условий жизни населения, и это не могло не повлиять на физическое и психологическое состояние людей, их поведение и качество человеческого потенциала. Причем это влияние нельзя назвать позитивным. Численность бедных Госкомстат определяет в размере 25% Изменения уровня и качества жизни населения трансформировались в острейшие социально-экономические проблемы, которые имели не менее острые демографические следствия. Среди них: катастрофическое снижение доходов и материальной обеспеченности основной части населения; высокая доля бедных при чрезвычайно заниженных официальных критериях определения уровня бедности; поляризация условий жизни; значительные масштабы безработицы и невыплата заработной платы; деградация социального обеспечения и фактическое разрушение социальной сферы, включая жилищно-коммунальное обслуживание.

Сегодня граница бедности оказалась на уровне 325 грн. (2008 г.), или 64,3 долл. в месяц (2 долл. в день), что, с точки зрения нормативов ООН, соответствует лишь уровню развивающихся стран. Распределение доходов населения показывает, что доля бедных достигает у нас 25% (11 млн. человек); половина граждан страны имеет доходы меньше 4 долл. в день; десятая часть не обеспечена даже продуктовой корзиной; половина детей живет в состоянии бедности. Наиболее тяжелые последствия реформ связаны с чрезвычайным ростом социальной поляризации.

Данная проблема проявляется как в рамках всего общества, так и на уровне отдельных регионов. Так, при изучении социально-экономического положения семей г. Луганска [электронный ресурс], было выявлен невысокий уровень жизни и качества семей. На вопрос "Как Вы оцениваете уровень жизни Вашей семьи?" были получены следующие ответы:

- "высокий" - 1% респондентов; - "средний" - 36% опрошенных; - "ниже среднего" - 56%; - "за чертой бедности" 7%.

Как показало данное исследование, больше половины респондентов испытывает неудовлетворенность своим материальным положением [Электронный ресурс: http://gpu.ua/index.php/]. Отечественные исследователи довольно аргументировано обозначают сложившееся в ходе реформ расслоение общества. Так, о высоком уровне дифференциации доходов свидетельствует то, что в современной Украине на долю 20% наименее обеспеченных граждан приходится чуть более 5% доходов, а на долю 20% наиболее обеспеченных - около 50%. Поляризация доходов влечет за собой дезинтеграцию общества, вызывает агрессию со стороны определенных групп населения, особенно молодежи, приводит к социально-политической нестабильности и массовому девиантному поведению.

Заметим, что интерес к проблематике социального неравенства меняется с течением времени. Так, в обществе с патерналистской идеологией чувства неудовлетворенности, как это не парадоксально, проявляются острее, поскольку ожидания равномерного распределения этих благ никогда не сбываются из-за фактически неравного доступа к ним. При этом неравенство в получении образования и пользовании общественными услугами переносится гораздо хуже, чем неравенство доступа к платным услугам (подобный анализ правомерен и в отношении иных сфер общественной жизни). Однако, говоря о роли "материального фактора" в обострении проблем сиротства, следует отметить, что, находясь в стесненных условиях, большая часть родителей не бросает детей. Поэтому считать проблему отказа от детей только порождением низкого уровня материального благосостояния общества было бы абсолютно неверным. Самые распространённые причины отказа от ребёнка – его тяжёлая болезнь. Но нужно отметить, что в случаях отказа от детей по причине аномалий развития, скрытой основой является всё то же социальное неблагополучие. Родители считают аномалию развития– неизлечимой болезнью, а на содержание такого ребёнка и тем более его лечение у них нет средств. Поэтому возникает необходимость устройства больного ребёнка на полное государственное попечение.

Основными причинами, способствующими широком распространению социального сиротства, являются дезорганизация семьи, материальные и жилищные трудности родителей, нездоровые отношения в семье, алкоголизм родителей. Одной из причин социального сиротства выступает нехватка нормальных жилищных условий.

А.С. Аркин и другие известные педагоги уделяли самое серьёзное внимание проблемам семейного воспитания, рассматривая его как наиболее естественную основу формирования психического и нравственного склада личности, развития творческих способностей человека на всех возрастных этапах жизни.

Но в последние несколько лет нарастающий темп общественных преобразований захватил и сферу семейных отношений, традиционные формы которых стали меняться: патриархальные семьи распадаются, уступают место, так называемой, нутеарной семье, количество детей в семье неуклонно сокращается, тесные связи между её членами становятся ломкими и непрочными. В нашем время семья, помимо всего прочего ещё и перестала быть той единственной средой, где воспитывается и развивается ребёнок.

Возникли разнообразные типы детских учреждений – от прогулочных групп до детских домов. Одни учреждения дети посещают только днём, в других они живут пять дней в неделю, возвращаясь к родителям на субботу и воскресенье. В учреждениях третьего типа дети пребывают постоянно, лишь к некоторым из них изредка и ненадолго приходят родственники. Эти учреждения называются закрытыми.

Появление детских учреждений (институтов) вызвало весьма неоднозначное отношение и стремление разобраться в том, как они влияют на психическое развитие детей, а также породило проблему "институализации", т. е. вопрос об особенностях формирования личности и поведение ребёнка, посещающего общественные детские учреждения. За рубежом долгое время широко бытовало убеждение, что развитие детей в таких учреждениях сильно отстаёт. Многие учёные подчёркивали губительное и необратимое негативное действие "институтов" на психику детей. Особенное беспокойство вызывали условия воспитания детей, лишённых семьи и родительского попечительства.

В 1951 г. Всемирная организация здравоохранения опубликовала в Женеве книгу английского психолога Дж. Боулби "Материнская забота и духовное здоровье", которая произвела глубокое впечатление на западную общественность, и её выводы долгое время серьёзно препятствовали развитию общественного воспитания в этих странах. В книге подчёркивалась императивная необходимость связей ребенка именно с биологической матерью для его нравственного развития в раннем возрасте.

Мать является центральной фигурой в системе семейного воспитания. Были выдвинуты и позднее стали всё шире использоваться понятия "материнская забота" и "материнствование" особенно широко применяемые в неофрейдовской литературе (А. Фрейд, Дж. Боулби, Р. Сирс). В рамках психоаналитической концепции роль матери окутывается флером таинственности и мистицизма. Подчёркивается значение её биологических связей с ребёнком, замыкающихся при вынашивании плода, грудном вскармливании и гигиеническом уходе, влекущем стимуляцию эрогенных зон ребёнка (оральной, анальной, фаллической). Ставится акцент на исключительности связей ребёнка с матерью. Роль матери усматривается в том, что она защищает своё дитя, оберегает от опасностей. Реальное взаимодействие ребёнка с матерью в рамках психоаналитической концепции обычно не делается объектом научного исследования. Изучение роли материнской заботы ограничивается выявлением отставания и психических аномалий у детей, воспитывавшихся вне семьи, в разлуке с матерью, которые затем голословно относятся на счёт последнего рокового обстоятельства. В лучшем случае сравниваются сроки и темп развития отдельных психических способностей у сирот и их сверстников, растущих в семье.

Исследования психологов У. Денниса и П. Наджарьяна показали, что в приюте дети действительно отстают от сверстников из семьи уже к концу первого года жизни. Причинами, которые указали ученые, были конкретные обстоятельства – апатичность персонала, ухаживающего за детьми, его безразличие к воспитанникам, равнодушие и упадок интереса и привязанности со стороны малышей.

Исследователь Л. Ярроу выявил помимо "материнской депривации" множество разнообразных причин отставания воспитанников детских учреждений. Он установил серьёзное обеднение среды в подобных учреждениях за счёт резкого снижения в них яркости и разнообразия впечатлений (сенсорная депривация), уменьшение коммуникаций с окружающими людьми (социальная депривация), уплощение эмоционального тона при взаимоотношениях с персоналом (эмоциональная депривация) и по роду других линий.

Г.Х. Рейноолд и Н. Бейли попытались выяснить психологическое влияние на ребёнка "множественности матерей". Они организовали экспериментальную группу, в которой три месяца подряд – от начала шестого до конца 8 месяца жизни – за детьми ухаживал только 1 воспитатель. В контрольной группе работали, как обычно, четыре воспитателя. К концу эксперимента дети экспериментальной группы обнаружили повышенную активность по сравнению со своими ровесниками из контрольной группы. Но обследование, проведённое через год, показало, что разница между ними исчезла. Авторы заключают, что наличие единственного взрослого, заботящегося о ребёнке, по-видимому, не оказывает особого воздействия на его развитие, во всяком случае, если такое условие действовало всего 3 месяца. Всё больше сторонников завоёвывает вывод: не так важно, сколько лиц ухаживает за ребёнком, главное, чтобы они окружали должным вниманием каждую девочку и каждого мальчика, постоянно выражали им любовь и заботу, обеспечивали разнообразие стимулирующих развитие детей воздействий.

Отечественные учёные большое значение придавали исследованию отношений матери и ребёнка, но не считали их биологически обусловленными, находя более целесообразным политропность малыша – наличие у него многочисленных и прочных связей с окружающими взрослыми. Как предполагает А. В. Запорожец, в дальние времена, на заре человечества политропность привязаностей способствовала выживанию потомства "Еще в тридцатые годы Н.М. Щелованов показал, – пишет А.В. Запорожец, – что в доме ребенка дети могут успешно развиваться при условии хорошо организованной педагогической работы, что не разлука с матерью, а дефицит воспитания задерживает нормальное развитие ребенка. Это развитие зависит от количества и качества впечатлений, которые он получает главным образом в процессе общения с взрослыми, от овладения различными видами деятельности".

Психологи выяснили также, что для ребенка нет ничего фатального даже в сильном отставании, появившемся впервые месяцы жизни. Попав позднее в благоприятные условия, он может быстро догнать сверстников, воспитывающихся в семье. Уникальные результаты, подтверждающие этот оптимистический вывод, Х. Скилз в 1966 году, который двадцать лет следил за судьбой воспитанников одного приюта. Он сравнивал медленное и скудное продвижение вперед семи человек, долго остававшихся в закрытом детском учреждении, и быстрое развитие тринадцати других. Этих последних рано усыновили, они развивались затем в семейной обстановке и, начав с того же уровня, что и первые семь, уверенно обогнали их.

У психологов появилось острое желание разобраться в том, что же такое семья, понять и сравнить особенности ситуации в детских учреждениях и в семье.

Особенности общения детей со сверстниками отражены в работах Л.С.Выготского, А.В.Запорожца, А.Н. Леонтьева. Они считали, что различия в воспитании детей в семье и вне семьи связаны, прежде всего, и больше всего с разницей в их общении с окружающими людьми. Чем младше ребенок, тем большее значение приобретает его общение со старшими, поскольку тем сильнее оно опосредует все остальные связи ребенка с миром. Исследование Н.М. Неупокоевой свидетельствуют, что дети поступившие в детский дом из самой неблагополучной семьи более коммуникативны и восприимчивы к воздействию взрослых, чем дети, совсем не знающие семьи.

Очень сложен для ребенка переход из одного закрытого учреждения в другое, который сопровождается резким изменением всех сторон его жизни, что значительно усложняет и замедляет не только процесс адаптации к школьному обучению, но и психологическое развитие в целом.

В нашей стране имеется пока только одно серьезное исследование на эту тему – изучение детей в школе интернате, проведенное под руководством Л.И. Ботович. В нем разработаны методы изучения личности детей, а также методика составления психолого-педагогической характеристики как необходимого условия накопления знаний об учащихся для диагностических и прогностических суждений о них.

**1.2 Социальная защита детей-сирот как направление социальной политики**

В социальной практике известным разные формы устройства, которые можно классифицировать следующим образом:

1. Семейные формы устройства детей

* усыновление (удочерение)
* опека (попечительство)

1. Государственно-общественные формы устройства детей

* семейный детский дом (приемная семья)
* временная приемная семья
* фостеровская (замещающая семья)
* патронатная семья

1. Государственные формы устройства детей

* дом ребенка
* детский дом
* школа-интернат
* приют
* центры временного содержания детей.

Семейные формы устройства детей являются наиболее приоритетными, так как дают ребенку возможность получить положительный опыт семейной жизни, пройти внутрисемейный процесс социализации [8, с.7].

Усыновление (удочерение) – это специальная мера защиты ребенка, при которой юридически устанавливаются родственные связи между ребенком и человеком или супружеской парой, не являющимися его родными отцом или матерью [37,с.59]. Это лучшая для ребенка-сироты форма его устройства. Важным обстоятельством, для воспитания и развития является то, что в случае усыновления (удочерения) ребенок обретает именно семью, а не какую-либо ее замену. Семья усыновителей (удочерителей) является новой юридической и фактической семьей ребенка, в которой он обретает статус родного ребенка. Ребенок может получить фамилию усыновителей (удочерителей), и даже новое имя. Все права и обязанности усыновленного (удочеренного) ребенка приравниваются к правам и обязанностям родных детей. Процедура усыновления (удочерения) регулируется Семейным кодексом Украины и Постановлением Кабинета Министров Украины от 28 августа в 2003 году № 1377 "Об утверждении Порядка ведения учета детей, которые могут быть усыновлены, лиц, которые желают усыновить ребенка, и осуществление надзора за соблюдением прав детей после усыновления".

Усыновление украинских детей иностранными гражданами допускается в случаях, если не представилось возможности передать их на усыновление родственникам или другим украинским гражданам. Для реализации этого принципа были созданы региональные банки и государственный банк данных о детях, оставшихся без попечения родителей. Для этих целей Министерством образования и науки Украины был создан Национальный центр усыновления детей, содержащий банк данных о детях-сиротах. В целях организации оперативной и качественной работы по учету детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Кабинет Министров Украины принял Постановление "Об образовании Государственного департамента по усыновлению и защите прав ребенка".

Опека и попечительство – это форма устройства детей–сирот, оставшихся без попечения родителей, в целях их содержания, воспитания и образования, а также для поддержки их прав и интересов; опека устанавливается над детьми, не достигшими возраста 14 лет; попечительство устанавливается над детьми в возрасте от 14 до 18 лет [18, с.12]. Лицо, которому поручена опека, называют опекуном, а его обязательства опекунством. Опекунская семья предполагает родственные связи (прямые или косвенные) ребенка с опекуном. Под опеку обычно отдаются дети, имеющие прямых родственников со стороны одного из родителей. Опеку принимают бабушки, дедушки, реже – дяди и тети детей. Определяют опекуна органы опеки и попечительства. В задачу опекуна входит воспитание и развитие ребенка, защита его прав. Опекун осуществляет, контроль за сохранение и использование имеющегося у несовершеннолетнего ребенка движимого или недвижимого имущества, но сам не имеет права распоряжаться этим имуществом. Под попечение, по сравнению с опекой, может попадать значительно более широкая категория детей. Права детей, находящихся под опекой (попечительством) а также обязанности опекунов (попечителей) определяются Семейным кодексом Украины. На подопечных детей распространяются льготы, нормы и преимущества, установленные для воспитанников детских домов [18, с.84].

Государственно-общественные формы устройства детей-сирот – это такие формы устройства, при которых дети-сироты имеют долговременное или кратковременное пребывание ребенка в семье с его полным государственным обеспечением и выплатой денежного пособия лицам, взявшим на себя заботу об их воспитании.

Семейный детский дом (приемная семья) – форма организации жизнедеятельности детей-сирот, созданная по инициативе Советского детского фонда в 1988 году. Впоследствии получила название "приемная семья". Граждане (супруги или отдельные лица, не состоящие в браке), взявшие на воспитание не менее 8 детей, именуются родителями-воспитателями, дети, передаваемые на воспитание в приемную семью, именуются приемными детьми, а такая семья – приемной. Дети находятся на полном государственном обеспечении, родители-воспитатели получают денежное пособие. Работа приемных родителей включается в трудовой стаж. В семейных детских домах создаются условия, приближенные к нормальной семейной жизни. В семьях воспитываются дети от 3 до 18 лет. Выпускники пользуются льготами воспитанников детских домов. Постановление об образовании семейного детского дома принимается местным органом исполнительной власти по предоставлению органов опеки и попечительства. Направление в семейный детский дом осуществляют органы народного образования на основании решения местной администрации. По данным научной литературы в настоящее время все семейные детские дома в Украине переводятся в статус "приемная семья" и заключают с местными органами власти специальный договор в соответствии с Постановлением Кабинета Министра Украины "Про утверждение положения о приемной семье" [24].

Содержание ребенка, родители которого умерли или лишены родительских прав, обходится государству около 25 тысяч гривен в год. В месяц выходит – 2,083 тысячи гривен. Такая сумма тратится на проживание одного ребенка в приютах, детских домах и интернатах. Если ребенок попадает в приемную семью или детский дом семейного типа, на его содержание приемные родители получают материальную помощь в размере двух прожиточных минимумов.

На ребенка в возрасте до 6 лет с 1 января 2008 года выплаты составляют 526 гривен х 2, на ребенка от 6 до 18 лет - 663 гривни х 2. К ним необходимо прибавить еще 35% от этой суммы за исполнение родительских обязанностей. Выходит более 1,5 тысяч месяц в зависимости от возраста ребенка. А если такой ребенок остается в семье под опекой одного из родственников (например, бабушки и дедушки с их небольшими пенсиями), то государство платит лишь один прожиточный минимум, т.е. в два с лишним раза меньше.

Под опекой родственников в Донецкой области находится около 70% таких детей. Однако кроме любви и семейного окружения, детям для полноценного развития нужны и одежда, и питание, немалое место в расходах занимают и траты на обучение, а также многое другое. Областной госадминистрацией не раз вносились предложения уравнять в финансовом плане опекунов (попечителей) с приемными семьями, детскими домами семейного типа, что дало бы возможность детям-сиротам оставаться под опекой близких родственников, а не пополнять детские дома и приюты. В Донецкой области 14 приютов, 125 приемных семей, 11 детских домов семейного типа, в них воспитывается 281 ребенок. В Донецке 4 детских дома семейного типа, в которых проживают и воспитываются 38 детей, и 6 приемных семей, которые приняли 11 детей. [Электронный ресурс: Донецкие новости http://dnews.donetsk.ua/2008/01/30/ukraine-deshevle-obxodjatsja-deti-zhivuschie-v-rodnyx-semjax/]

Дом ребенка – учреждение здравоохранения, предназначенное для воспитания и оказания медицинской помощи детям сиротам, подкинутым детям, детям родителей, не имеющих возможности воспитывать своих детей, и детям с дефектами физического и психического развития. В доме ребенка воспитываются дети от рождения до 3 лет, дети с дефектами физического и психического развития до 4 лет. Дети попадают в дом ребенка из роддомов (отказные дети), из больниц и из семей. Основная деятельность дома ребенка – воспитательная и лечебно-оздоровительная. Дети, находящиеся в доме ребенка обеспечиваются питанием, одеждой, обувью, инвентарем и игрушками в соответствии с утвержденными нормативами. Выписка детей из дома ребенка производится при возвращении их в семью, переводе в детский дом системы образования, дом-интернат системы социального обеспечения или передаче их на усыновление, опеку.

Детский дом – государственное образовательно-воспитательное учреждение, в котором обеспечивается содержание, развитие, образование и воспитание детей в возрасте от 3 до 18 лет, лишившихся попечения родителей (вследствие их смерти, лишения родительских прав, отобрания детей в установленном порядке и других причинах), а также детей одиноких матерей, испытывающих затруднения в их содержании и воспитании.

Различают детские дома для детей дошкольного возраста (3-7 лет), школьного возраста (7-18 лет) и смешанного типа. В детский дом принимаются дети из домов ребенка, от населения, частных лиц (в том числе родителей, родственников), из приемников-распределителей системы МВД.

Основная задача детского дома: создание детям условий для воспитания и получения образования, оказание помощи в выборе профессии, подготовка их к самостоятельной жизни и трудовой деятельности. Они обеспечиваются питанием, одеждой, обувью, инвентарем по установленным нормам, игрушками, школьными принадлежностями. Воспитанники принимают участие в самообслуживании, работают в мастерских, на опытном участке, занимаются в различных кружках, секциях, участвуют в спортивных соревнованиях и творческих конкурсах. Выпускники детского дома могут быть возвращены родителям, лицам их замещающим, или направлены для поступления в ВУЗы, лицеи, техникумы или на работу. Все воспитанники детского дома школьного возраста, как правило, обучаются в ближайшей общеобразовательной школе.

Школа-интернат – государственное учреждение, которое обеспечивает содержание, обучение, развитие и воспитание детей-сирот школьного возраста, а также детей из семей, имеющих проблемы в развитии или обучении.

Различают несколько типов интернатов:

* интернаты с общеобразовательной программой для детей без серьезных проблем в личностном развитии;
* вспомогательные интернаты для детей с легкой степенью олигофрении и задержкой психоречевого развития (эти интернаты, как и первые, находятся в ведении Министерства образования);
* интернаты для детей с глубокой умственной отсталостью, находящиеся в ведении Министерства социальной защиты.

В последние годы стали появляться интернаты для одаренных детей, оставшихся без попечения родителей.

Приют – государственное специализированное учреждение системы социальной защиты населения, новая форма помощи детям-сиротам и детям, оказавшимся в трудной ситуации. Приюты создаются также общественными организациями.

Приют – учреждение временного пребывания ребенка. Главными задачами сотрудников приюта являются: оказание детям психолого-педагогической поддержки, их социализация, а также – определение дальнейшей судьбы ребенка.

Вид помощи, оказываемый в приюте, зависит от его типа. Приют общего типа (открытый приют) основан на принципе добровольности. Ребенок сам определяет время своего пребывания в приюте. Состав и возраст детей, находящихся в приюте общего типа, набор предоставляемых (по желанию ребенка) консультацией, определяется организаторами конкретного приюта.

Приют диагностического типа является местом круглосуточного пребывания ребенка с соответствующими целями. Такой приют в основном рассчитан на детей, недавно оставшихся без попечения родителей, из кризисных семей, на детей, сбегающих из интернатных учреждений. Основной задачей приюта данного типа является диагностика наличной ситуации, в которой находится ребенок, и определение его дальнейшей судьбы. В подобные приюты ребенка чаще всего определяют органы опеки, социальные работники, специалисты интернатных учреждений.

Центры временного содержания – форма временного устройства ребенка, организуемая с целью оказания ему экстренной специализированной помощи. Такая помощь бывает, необходима, когда ребенка в срочном порядке изымают из семьи, когда возникает потребность в организации срочной психолого-педагогической или социальной поддержки. Важным направлением работы центров является организация коррекционно-реабилитационных мероприятий. Чаще всего подобные центры создаются органами социальной защиты населения, а также общественными организациями.

**1.3 Социально психологические особенности детей сирот**

В настоящее время приходится констатировать, что ко всему психическому развитию дети, воспитывающиеся без попечения родителей, отличаются от ровесников, растущих в семье. Темп развития первых замедлен. Их развитие и здоровье имеют род качественных негативных особенностей, которые отличаются на всех ступенях детства – от младенчества до подросткового возраста и дальше. Особенности по-разному и в неодинаковой ступени обнаруживают себя на каждом возрастном этапе. Но все они чреваты серьезными последствиями для формирования личности подрастающего человека.

Исследования показывают, что лишение детей материнской заботы с последующей психической депривацией в сиротских учреждениях, катастрофически сказываются на их социальном, психическом и физическом здоровье. Большинству брошенных детей не хватает личного внимания и эмоционального стимулирования необходимого для развития. Наблюдая у таких детей тяжелые повреждения личности, самосознания и интеллектуального развития, ученые высказывали предположение о том, что эмоциональная депривация делает особенно актуальным сам "момент отторжения". Этот травмирующий комплекс сохраняется у ребенка на всю жизнь. Дети, изолированные с рождения до шести месяцев навсегда, остаются менее разговорчивы, чем их сверстники из семей. Изоляция ребенка от матери от 1 до 3 лет обычно приводит к тяжелым последствиям для интеллекта и личностных функций, которые не поддаются исправлению. Разлука с матерью, начиная со второго года жизни, также ведет к печальным последствиям, не поддающимся реабилитации, хотя их интеллектуальное развитие может нормализироваться.

Сравнение особенностей адаптационных реакций детей, поступающих в детские дошкольные учреждения и дошкольные детские дома показывает, что неблагоприятное течение адаптации в детских домах имеют 55% детей, а в детских садах – 3,4%. Неблагоприятное течение адаптации проявляется в выраженных изменениях психоэмоциональной сферы, вегетативной регуляции, в формировании глубоких нервно - психологических расстройств, нарастании отрицательных эмоций, сложении функциональных возможностей и перенапряжении регуляторных механизмов.

*1.3.1 Социально – психологические особенности детей – сирот младенческого возраста*

В каждом возрастном периоде выделяется ведущий тип деятельности, который оказывает наиболее существенное влияние становление психологических новообразований, определяющих уровень развития отдельных психических процессов, личности ребенка в целом, а также на формирование других деятельностей, задающих перспективу развития на следующих возрастных этапах. Только благодаря общению с взрослыми становится возможным усвоение детьми общественно – исторического опыта, в ходе которого совершается их психическое развитие. Особое значение общения состоит в том, что оно включается в механизм перевода ребенка от одного вида ведущей деятельности к другому.

Потребность в общении не остается неизменной, она развивается и выступает одной из характеристик формы общения. На протяжении первых семи лет жизни содержание потребности ребенка в общении расширяется от потребности в доброжелательном внимании взрослого к потребности в сотрудничестве с ним, затем в уважении и, наконец, в сопереживании и взаимопонимании.

Формой общения называется деятельность общения на определенном этапе ее развития, взятая в целостной совокупности черт и характеризуемая пятью параметрами:

1) временем возникновения в онтогенезе;

2) местом, занимаемым данной формой общения в системе более широкой жизнедеятельности ребенка;

3) основным содержанием потребности, удовлетворяемой детьми в ходе данной формы общения;

4) ведущими мотивами, побуждающими ребенка на определенном этапе развития к общению с взрослыми;

5) основными средствами общения осуществляются коммуникации ребенка с взрослыми.

В соответствии с приведенной классификацией на первом году жизни выделяются две последовательно появляющиеся формы общения: ситуативно-личностная и ситуативно-деловая.

Ситуативно – личностное общение считается сложившимся, когда в поведении ребенка присутствуют следующие четыре признака, соответствующие перечисленным выше критериям наличие потребности в общении:

1) взгляд в глаза взрослого (этот признак появляется примерно в трехнедельном возрасте и свидетельствует об активности ребенка), направленной на восприятие воздействий взрослого (он выражает интерес ребенка к людям);

2) ответная улыбка на воздействие взрослого (она возникает в конце первого месяца и представляет собой эмоциональную реакцию, выражающую удовольствие ребенка от общения с взрослыми);

3) инициативные улыбки, двигательное оживление и вокализация (попытки привлечь к себе внимание взрослого путем демонстрации своих умений и способностей);

4) стремление продлить эмоциональный контакт с взрослым (оно выражается в готовности младенца перестроить свое поведение в соответствии с поведением взрослого) для привлечения и удержания внимания взрослого.

Содержанием потребности в общении на данном этапе является потребность в доброжелательном внимании взрослого. У младенца складывается отношение к нему как субъекту, партнеру по общению.

Для второго полугодия жизни на первый план выходит ситуативно-деловое общение. Для него характерны следующие признаки:

1) удовлетворяет потребность не только в доброжелательном внимании, но и в сотрудничестве со взрослым;

2) ведущими мотивами становятся деловые, так как взрослый становится для ребенка как образец для подражания, эксперт по оценке умений, помощник, организатор и участник совместной деятельности;

3) в качестве средств общения помимо экспрессивно – мимических используются предметно – действенные операции.

Ребенок первого года жизни, воспитывающийся в семье, представляет собой самое жизнерадостное и счастливое существо в мире. Он максимально открыт людям, доверчив и доброжелателен, всегда готов к общению. Его бесконечно радует все вокруг, все вызывает интерес и любопытство: люди, игрушки, животные, происходящие события; свои чувства малыш выражает незамедлительно и бурно. Он постоянно находит себе занятие: рассматривает окружающее пространство, игрушки, различные предметы, наблюдает за происходящим, стремиться обследовать то, что попадается под руку, настойчиво добивается внимания взрослого. Легко отзываясь на радующие события, малыш также скоро и энергично реагирует на неприятности, громким плачем оповещая о них взрослых и требуя их незамедлительного вмешательства.

Иная картина наблюдается в домах ребенка. Уже в первом полугодии жизни весь облик малыша отличает его от ровесников, воспитывающихся в семье. Это гораздо более спокойное, недокучливое и некапризное существо. Большую часть времени бодрствования малыш проводит в безучастном созерцании потолка, сося палец или игрушку. Время от времени он оживляется, увидев взрослого или встретившись взглядом с другим ребенком, но быстро отвлекается и вновь застывает в неподвижности, глядя в одну точку.

Во втором полугодии жизни различия между детьми, воспитывающихся в разных условиях, увеличиваются. Малоинициативный, тихий, ненавязчивый, безразличный к окружающему, боязливый малыш, воспитывающийся в доме ребенка, разительно отличается от активного, радостного, любознательного, лепечущего, требовательного ребенка из семьи. Не случайно, поэтому общение у младенцев из дома ребенка, хотя и обладает теми же закономерностями, что и в семье, имеет ряд отклонений.

Потребность в общении у воспитанников дома ребенка обнаруживается позже, чем у детей из семьи. Само общение протекает более вяло и имеет смазанную форму. Комплекс оживления выражен слабо, возникает с трудом, в его состав входят менее разнообразные проявления, он быстрее затухает при исчезновении активности взрослого. В результате отставания развития ситуативно-личностного общения задерживается появления и предметно -манипулятивной деятельности, и ситуативно-делового общения. Недостаточное удовлетворение потребности во внимании и доброжелательности взрослого, дефицит эмоционального общения приводит к тому, что ребенок и во вторым полугодии стремится к ласке взрослого в примитивной форме физического контакта и не принимает предлагаемого ему сотрудничества. Вялое, однообразное манипулирование с предметами протекает отдельно от общения.

Отклонение в развитии ведущей деятельности и общения не могут не сказаться на особенностях складывающейся личности ребенка, ее эмоциональной сферы, познавательной активности, на взаимоотношениях с окружающими людьми, со взрослыми и сверстниками.

Развитие эмоциональной сферы у детей-сирот протекает иначе, чем у обычных детей. У детей-сирот при положительных воздействиях взрослого отличается менее разнообразный репертуар эмоциональных проявлений, чем в других группах (яслях). У сирот почти отсутствует смех, радостные вскрики и яркие улыбки, очень мало вокализации, двигательное оживление слабое. Обычные дети гораздо эмоциональнее, у них наблюдается много разнообразных улыбок, выразительных взглядов, смех, бурное двигательное оживление. Кроме того, у них в конце полугодия появляются и отрицательные эмоции: смущение, кокетство, настороженность, которые отсутствуют у детей-сирот.

Дальнейшее сопоставление эмоциональных проявлений у младенцев, воспитывающихся в доме ребенка и младенцев, воспитывающихся в семье, показало, что воспитанники дома ребенка позже, чем семейные дети начинают дифференцировать положительные и отрицательные эмоции взрослого, сами выражают меньше эмоций. На этапе ситуативно-личностного общения необходимый опыт общения не приобретается, потому дети-сироты не подготавливаются к ситуативно-деловому общению во втором полугодии жизни.

Итак, у детей, воспитывающихся в доме ребенка и испытывающих общения, развитие эмоциональной сферы страдает по целому ряду характеристик. У них меньше эмоций по количеству, качеству, чем у детей из семьи, эмоциональные проявления бедны, невыразительно. Помимо уплощенности эмоциональной сферы у воспитанников дома ребенка наблюдается менее точно различение эмоций взрослого, задержка дифференцирования положительных и отрицательных эмоциональных воздействий. Из-за слабой чувствительности к отношению взрослого в определенной мере тормозится развитие познавательной деятельности младенцев, овладение ими предметными манипуляциями и, в конечном счете, их общее психическое развитие.

Отсутствие системы аффективно-личностных связей, их подмена формальными, поверхностными отношениями, складывающимися в процессе ухода между персоналом и воспитанником дома ребенка, приводит к тому, что ребенок не научается разделять свои переживания со взрослыми, от чего сами эти переживания остаются недостаточно глубокими и яркими. Преобладание объектного отношения по взрослому лишает младенца средств, позволяющих преодолевать с помощью взрослого страх, а также и стимула к активной познавательной деятельности. Отсюда как следствие задержки и искажения в личностном развитии детей и их познавательной активности.

Особенности общения со взрослыми проецируется в систему отношений ребенка к взрослому и окружающему миру. К условию дома ребенка эти отношения поверхностны, мало пристрастны, слабо дифференцированы. Общее индифферентное отношение к окружающему тормозит познавательное развитие ребенка. В условиях семьи, при наличии любящих взрослых, постоянно общающихся с младенцами, у детей складывается система аффективно-личностных связей, опосредующих все взаимодействия с миром. Обмен впечатлениями с близкими взрослыми делает значимыми для младенцев те или иные объекты или события, формирует к ним пристрастное отношение, способствует адекватности восприятия окружающего, обеспечивает вхождение младенца в мир людей.

На протяжении первого года жизни у детей начинает постепенно складываться образ самого себя, в котором находит отражение отношение окружающих взрослых.

Так, формируется в образе себя отношение ребенка к себе, является проекцией отношения к нему взрослых, выражаемого в процессе общения. Общение с младенцем в семье и в закрытом детском учреждении различается помимо количественной характеристики качественно, то есть общение персонала личностно не ориентированно, взрослые не видят в ребенке уникальной личности, не наделяют ее ценностной значимостью, не практикуют к нему личностного отношения, что и находит отражение в особенностях образа себя младенцев.

Если у семейных детей можно отметить своевременное формирование субъектного отношения к себе, субъектности, как стержня образа себя, задающего как бы точку отсчета в восприятии своих проявлений и отнесении их к себе, то у младенцев без родителей, при неполноценном эмоционально-личностном общении, когда именно субъектность не задана взрослым, уже во втором полугодии наблюдается искажения развития: равнодушие, отсутствие положительного эмоционального отношения к своему отражению, которое со временем становится отрицательным (испуг, неприязнь), чего никогда не наблюдается у семейных детей.

Дефицит эмоционального, ситуативно-личностного общения в первый год жизни, отсутствие любовного, нежного отношения, персонально выражаемого каждому малышу, привели к тому, что у детей не сложилось четкое положительное самоощущение, переживание своей субъектности, личностной значимости для окружающих людей. Отношение персонала к воспитанникам дома часто субъектно не ориентировано, к детям относятся как к объектам ухода и воспитательных воздействий. Тогда как в семье уже с первых дней жизни близкие взрослые наделяют малыша ценностной значимостью, авансом практикуя к нему отношение как к "уникальной" личности. Именно такое отношение и является тем "зеркалом", всматриваясь в которое ребенок строит образ самого себя. Воспитанники дома ребенка, не испытывая субъектно ориентированного, личностного отношения к себе со стороны взрослых, не имеют и четкого, положительного эмоционально окрашенного самоощущения.

Таким образом, у младенцев, воспитывающихся в доме ребенка, наблюдаются определенные отклонения в становлении важнейших психологических образований: искажение образа себя, задержки в становлении субъектного отношения к самому себе и замедленное и неполноценное развитие первого личностного образования – активности.

Таким образом, можно сделать вывод, что ведущей линией психологического развития в младенческом возрасте выступает общение со взрослыми, а у воспитанников дома ребенка при более поздних сроках формирование этой потребности в первом полугодии жизни отсутствует полноценное эмоционально-личностное общение, а во втором полугодии задерживается своевременное становление потребности в сотрудничестве со взрослыми и ситуативно-деловом общении. Кроме того, на протяжении младенчества у воспитанников дома ребенка не складывается субъектно, личностно ориентированного общения со взрослыми в той форме, как это естественно происходит во взаимодействии с близкими взрослыми у детей, воспитывающихся в семье.

*1.3.2 Социально-психологические особенности детей-сирот младшего возраста*

Согласно существующей в психологии периодизации психического развития ведущей деятельностью ребенка раннего возраста является предметная деятельность, то есть взаимодействие с предметным миром с помощью общественных выработанных способов употребления предметов. Это действие нового качества предметно-опосредованные, специфически человеческие, которые осуществляются орудийными операциями. Примерами таких операций могут служить употребление ребенком ложки, чашки, умение пользоваться карандашом, лопаткой и так далее.

В тот же период, в 2-3 года начинает формироваться игра детей, связанная с отражением в ней деятельности взрослого. Отражение еще очень просто по содержанию, оно представляет собой отрывочное воспроизведение отдельных действий взрослых и является этапом, предшествующим и подготавливающим будущую сюжетно-ролевую игру дошкольников.

Складывающаяся под влиянием взрослого предметная деятельность детей начинает менять форму их общения, сложившуюся ранее. Выдвижение на передний план предметных действий и игры приводит к усложнению потребности детей в общении со взрослыми. Эмоциональные контакты с близкими людьми, составляющие основное содержание общения младенца, перестают удовлетворять ребенка. Все возрастающий интерес к предметному миру начинает опосредовать их отношения. Помимо потребности во внимании и доброжелательности, необходимых и достаточных для первого полугодия жизни, ребенок раннего возраста испытывает нужду еще и в сотрудничестве со взрослыми.

Детям требуется соучастие взрослого, одновременно практическая деятельность рядом с ним, выполнение одного дела. Только такое сотрудничество обеспечивает ребенку достижение практического результата при тех ограниченных возможностях, которыми он располагает. В ходе подобного сотрудничества ребенок одновременно получает и внимание взрослого, и его доброжелательность, и соучастие в практических действиях. Сочетание этих трех моментов характеризует сущность возникающей в раннем возрасте коммуникативной потребности.

Общение со взрослыми выступает в этот период как основной фактор развития познавательной активности детей и общение с ровесниками.

В детских яслях и в домах ребенка взрослый оказывается центральной фигурой, вызывающей у детей внимание, интерес, стремление вступить в контакт. Среди коммуникативных операций преобладали жесты, мимики и функционально преобразованные предметные действия – дети приносили взрослым игрушки, показывали свою одежду, предметы в комнате.

В яслях основное место в поведении ребенка занимают инициативные действия, направленные на привлечение внимания взрослого и организацию совместной с ним деятельности. Второе место принадлежит ярким положительным эмоциональным проявлениям детей. Отношение к взрослому характеризуется доверительностью и раскованностью. При появлении взрослого дети с готовностью перестраивают свою деятельность, стремясь подключить его к ней.

У воспитанников домов ребенка центральное место заняли ориентированные действия. И, хотя их меньше, чем в яслях, выяснилось, что дети, растущие в закрытых учреждениях, прежде всего, обнаруживают робкое внимание ко взрослому. Инициативны действия у детей, воспитывающихся вне семьи, намного меньше, чем у детей из семьи. Наибольшим разрывом характеризуются голосовые проявления детей. Их очень мало в домах ребенка. Латентный период первого коммуникативного акта у детей в домах ребенка в два с половиной раза длиннее, чем в яслях.

В яслях дети значительно интенсивнее (более чем в три раза) развертывают свое поведение в ответ на воздействие взрослых, нежели их сверстники из домов ребенка. Чаще всего они пытаются подключить взрослого к совместной деятельности, пользуясь при этом эмоциональными и речевыми средствами.

Таким образом, выявляется зависимость социальной чувствительности детей от характера воздействия взрослых. В яслях любые воздействия взрослого вызывают у детей интенсивное ответное поведение, имеющее целью вовлечь взрослого в совместную деятельность (предметную). Молчаливое, спокойное внимание взрослого влечет за собой настойчивое эмоциональное стремление привлечь его к сотрудничеству. Дети требуют от взрослого того внимания, к которому привыкли дома, его пассивность вызывает у них подозрение, удивление, а подчас и изумление. Поощрение взрослым приводит к интенсификации всех категорий ответных действий ребенка (зрительных ориентировок, предметных действий, речевых обращений, поиску нового поощрения). Введение порицания вносит значительные изменения в поведение детей – все категории действий заметно сокращаются кроме одной – поиска положительной оценки. Таким образом, в яслях обнаруживается сложная зависимость поведения ребенка от программы воздействия взрослого, дифференцированное отношение к его оценке.

В домах ребенка на молчаливое внимание взрослого дети реагируют примерно так же, как их сверстники в яслях, хотя количественная выраженность реакций значительно ниже. А вот поощрение и порицание воспринимаются иначе. Поощрение вызывает лишь незначительное усиление активности малышей, они часто как бы не замечают его. Смена положительной оценки на отрицательную также не влечет за собой изменений в составе действий детей.

В целом сопоставление особенностей общения со взрослыми у детей, воспитывающихся в семье и вне семьи, позволяет сделать следующие выводы:

1) Воспитанники яслей по сравнению с детьми из домов ребенка намного быстрее вступают в контакт со взрослыми, гораздо интенсивнее общаются с ними, обнаруживая и повышенную инициативность, и разнообразие ответного поведения;

2) в яслях дети строят свою коммуникативную деятельность более гибко, чем воспитанники домов ребенка, полнее учитывая особенности поведения взрослых. Они не только чутко реагируют на внимание, но и тонко дифференцируют похвалы и порицание, в то время как дети в домах ребенка слабо различают оттенки отношения взрослого к своим действиям;

3) инициативность детей в общении со взрослыми зависит от уровня активности взрослого. Но в яслях инициативность ребенка обратно пропорциональна активности взрослого, а в домах ребенка находится в прямой связи с последней;

4) на протяжении раннего возраста разница в общении детей со взрослыми между воспитанниками яслей и домов ребенка увеличивается: вне семьи развитие общения происходит медленнее, и отставание от детей, воспитывающихся в семье, к трем годам усиливается.

Познавательная активность – это поиск новых впечатлений, готовность к познавательной деятельности. Ее внешним показателем является связь с инициативными исследовательскими действиями ребенка. Ярче всего такая инициативность обнаруживается в ситуации, где перед ребенком не ставится никакой конкретной цели. Он сам находит для себя объект подражания и изучает его доступными средствами. Здоровый развитой ребенок отличается ярко выраженной любознательностью, стремлением исследовать все предметы, находящиеся в поле его восприятия.

Если говорить о познавательной активности детей-сирот, можно сделать ряд выводов:

1) познавательная активность у детей с неодинаковыми условиями жизни существенно различается количественными характеристиками. У воспитанников яслей она значительно превосходит аналогичные показатели детей из домов ребенка;

2) познавательную активность детей из семьи отличает живость, динамичность, легкость перехода от одного действия к другому. В яслях дети быстрее включаются в предметную деятельность и за одинаковый промежуток времени совершают значительно большее количество действий, обследуют больше предметов, чем их сверстники из домов ребенка;

3) для детей раннего возраста, не испытывающих дефицита в общении со взрослыми, свойственно эмоциональное отношение к исследовательской и предметной деятельности. В яслях познавательная деятельность малышей имеет интенсивную эмоциональную окраску, а в домах ребенка предметные действия не только малодинамичны, но и очень слабо эмоционально выражены. Различия здесь оказались гораздо глубже, чем в коммуникативной деятельности.

Из всего этого следует, что существует прямая зависимость между общением и познавательной активностью, то есть общение влияет на развитие познавательной активности детей по основным четырем мнениям.

Первая из них связана с неспецифическим влиянием на познавательную деятельность детей, общения благодаря его общему тонизирующему воздействию на ребенка. У детей, воспитывающихся в семье, эмоциональный тон поведения намного ярче, чем у воспитанников дома ребенка, за счет радостных переживаний, которые малыши получают в общении со взрослыми. Дети из семьи чаще и интенсивнее привлекают к своей деятельности взрослых, их взаимодействие протекает на более высоком уровне.

Вторая линия влияния общения на познавательную деятельность детей связана с личностным опосредованием коммуникаций со взрослым этой деятельности. В домах ребенка дети чаще проявляли робость, страх, неудовольствие при виде новых игрушек. Дефицит общения, по-видимому, не позволял детям преодолеть пассивно-оборонительный рефлекс, возникающий в ситуации новизны, а отсутствие аффективно-личностных связей со старшими тормозило развитие ориентированной деятельности, сопряженной со смелостью, наступательностью.

Третья линия связана с тем, что общение ребенка со взрослыми создает благоприятные условия для усвоения им операционально-технической стороны предметной деятельности. Дети, воспитывающиеся в семье, гораздо лучше осведомлены о социальном назначении вещей и более умело пользуются ими, чем их сверстники из домов ребенка.

Без общения со взрослыми ребенок не может усвоить культурно-фиксированные способы употребления предметов, а наиболее благоприятная ситуация для такого усвоения создается постоянным близким контактом с родителями.

Четвертая линия влияния общения на познавательную деятельность детей раннего возраста связано с развитием у них речи. По данному параметру наблюдается значительное отставание у воспитанников дома ребенка. Овладение словом играет важнейшую роль в освоении и осознании специфически человеческих способов деятельности. Речевое развитие может происходить только в тесном контакте ребенка со взрослыми. Ослабление его заменяет становление активной речи, а, следовательно, тормозит формирование ведущей деятельности детей.

Общение между детьми в решающей степени зависит от опыта их коммуникативной деятельности со взрослым и от организации последним контактов малышей.

У детей в домах ребенка наблюдается отставание в становлении общения со сверстниками по всем показателям. Интерес и эмоциональное отношение к ним снижены, инициативные действия проявляются позднее и чаще окрашиваются отрицательными эмоциями.

Все эти особенности общения и характер предметной деятельности у детей, воспитывающихся в домах ребенка, сказываются на сроках возникновения и темпах развития речи. Известно, что дети, воспитывающиеся в закрытых детских учреждениях, отстают в развитии речи. Активная речь у них возникает позже, чем у детей, растущих в семьях. Дошкольники из дома ребенка реже используют речь в общении со взрослыми, чем дети, растущие в семье; их речь беднее по содержанию, примитивнее по характеру грамматических конструкций и лексики, изобилует неточными звуками. Существуют различные гипотезы о причинах подобного отставания воспитанников закрытых детских учреждений. Но все они сводятся к тому, что в основе задержек вербального развития этих детей лежит дефицит общения со взрослыми, и в первую очередь недостаток эмоциональных контактов с ними. Общение детей-сирот со взрослыми характеризуется низким уровнем развития во всех аспектах: личностном, деловом, познавательном.

В условиях семейного воспитания начало третьего года жизни, как правило, знаменуется появлением у детей высказываний типа "я сам". В психологической литературе этот признак считается наиболее ярким свидетельством глубины изменений в личности ребенка, указывающим на начало автономизации малыша, его психическую эмансипацию от взрослого и на появление в структуре его сознания понятия "самости", обособленности своего Я. В воспитательной практике этот признак чаще всего трактуется на бытовом уровне и связывается со становлением детской самостоятельности, то есть способности действовать без опоры на помощь окружающих.

При оперировании понятия "сам", "самостоятельный", "самостоятельность" используются чаще всего такие оттенки значения, как "без опоры", "без посторонней помощи"; тем самым в состав самостоятельных включаются элементы поведения, через посредничесво которых индивид совершает действия, не опираясь на поддержку другого человека. Если рассматривать поведение детей под этим углом зрения, то дети, растущие в семье, производят впечатление менее самостоятельных: малыши все время обращаются к взрослым с вопросами, за помощью и оценкой. Напротив, поведение воспитанников дома ребенка выглядит как самостоятельное: они, будучи предоставлены себе подолгу манипулируют предметами и игрушками, не требуют участия взрослых в их играх. Воспитанники дома ребенка значительно реже, чем их сверстники, растущие в семье, обращаются за помощью по собственной инициативе. Однако, после предложенной взрослым помощь они принимают гораздо охотнее, и здесь обнаруживается первое существенное отличие между ними. Дети из семьи, принимая помощь взрослого, используют ее для коррекции своих действий и получения нужного результата в решении задачи. Воспитанники дома ребенка в подавляющем большинстве случаев воспринимают предложение помощи взрослым лишь как повод для общения с ним, не вникают в содержание оказанного и пользуются им для завязывания отвлеченного от поставленной задачи общения. У детей, растущих в учреждениях закрытого типа можно встретить такие распространенные нарушения в развитии самостоятельности как:

а) неспособность сколько-нибудь продолжительное время сосредоточиться на действиях с каким-то одним предметом; внимание ребенка разбросано и переключается на первый попавшийся в поле его зрения предмет;

б) способность ребенка увлекаться предметом и действовать с ним, сопровождаемое, однако постановкой абсурдных и неприемлемых целей, которые невозможно реализовать;

в) способность ребенка ставить приемлемые цели, одобряемые взрослыми, но отсутствие организовывать свои действия, делать их целедостигающими.

Такие нарушения могут стать причиной раздражительности, утраты уверенности в своих силах, боязни поражения, а в особо тяжелых случаях – потери интереса к предметной деятельности вообще и как следствие этого – недоразвитие интеллектуальной сферы, речевой деятельности, волевых актов и так далее.

*1.3.3 Социально-психологические особенности детей-сирот дошкольного возраста*

При нормальном развитии общения (от 3 до 6 лет) сменяется три формы общения, для каждой из которых характерны свое содержание потребностей. В младшем дошкольном возрасте, как и в раннем, ведущей выступает ситуативно-деловая форма общения. Ребенок воспринимает взрослого как партнера по игре и выделяет, прежде всего, его деловые качества.

Примерно к пяти годам складывается внеситуативно-познавательные мотивы общения. Интерес к окружающему миру уже не ограничивается чувствительными свойствами предметов, а распространяются на более существенные, хотя и не данные непосредственно свойства вещей и их взаимосвязи. Однако, ограниченные опыт и возможности ребенка не позволяют ему самостоятельно разобраться в закономерностях и взаимосвязях окружающего мира. Для того, чтобы понять и усвоить все это, ребенку необходим взрослый. Взрослый приобретает новое качество – он становится источником новых знаний и представлений о мире. Вместе с познавательными мотивами общения в дошкольном возрасте возникает потребность в уважении взрослого, в его положительной оценке знаний и умений ребенка. Эта потребность проявляется в аффективных реакциях на замечания и порицания взрослого.

Высшее достижение коммуникативной деятельности в дошкольном детстве – внеситуативно-личностная форма общения, которая складывается к концу дошкольного возраста. Интересы старших дошкольников уже не ограничиваются окружающими предметами и явлениями, но распространяется на мир людей, их поступки, человеческие качества, отношения. Отличительной особенностью общения на этом этапе становятся стремление к взаимопониманию и сопереживанию со взрослым, потребность в них. Внеситуативно-личностное общение осуществляется на основе личностных мотивов – взрослый интересен уже не только как партнер по игре или источник информации, но и как носитель индивидуальных качеств.

Таковы основные этапы развития общения дошкольников со взрослыми, которые наблюдаются у детей, живущих в семье. Результаты занятий с семейными детьми дошкольниками показали, что к 6 годам значительно увеличиваются все показатели активности детей в ситуации внеситуативно-личностной беседы. Для дошкольников 3-5 лет наиболее привлекательна ситуация совместной игры, а дети 4 лет 6 месяцев – 5 лет 6 месяцев предпочитают внеситуативно-позновательное общение со взрослым. Причем с возрастом не только увеличивается количество высказываний детей, но и меняется их содержание – дети переходят от констатации событий и прямых обращений к взрослому к суждениям, умозаключениям, познавательным вопросам, выражению своего отношения и тому подобное.

Воспитанники детского дома совершенно иначе ведут себя в той же ситуации и по-другому общаются с взрослым, нежели ребята из детского сада: чаще и настойчиво обращаются к взрослому, стремятся завладеть его вниманием, прижимаются к нему, дерутся за право взяться за руку. Такого рода поведение присуще как младшим, так и старшим дошкольникам, то есть дети явно испытывают обостренную потребность во внимании и доброжелательности взрослого.

Детям дошкольного возраста свойственны более сложные формы потребности в общении (в сотрудничестве, в уважении, в сопереживании). Но у воспитанников детского дома потребность во внимании и доброжелательности остается доминирующей на протяжении всего дошкольного возраста.

Вопрос взрослого о том, что больше хочет ребенок с ним делать – играть, читать или разговаривать, - обычно вызывает недоумение: дети смущаются, молчат или отвечают "не знаю". Для основной массы дошкольников этот вопрос оказывается слишком трудным.

Во время совместной игры, то есть в ситуации, моделирующей ситуативно-деловое общение, дети чувствовали себя наиболее раскованно. В то же время стремление к сотрудничеству и к совместной со взрослым деятельности практически не выражаются.

Инициативные высказывания или действия, включенные в игру, встречаются лишь в единичных случаях. Игровые действия детей осуществляются либо независимо от взрослого, либо под его руководством. Потребности в сотрудничестве, стремление и способности что-либо делать вместе с взрослым у дошкольников детского дома практически не наблюдается.

Во время чтения и обсуждения книги (внеситуативно-познавательное общение) воспитанники детского дома также не проявляют познавательной активности. Они не задают ни одного познавательного вопроса, обращенного к взрослому, и ни одного внеситуативно-познавательного выссказывания. В детском доме познавательные беседы с дошкольниками превращаются в пассивное восприятие информации, которое их утомляет: через 5-6 минут дети начинают отвлекаться, а потом охотно соглашаются прекратить беседу.

Таким образом, у дошкольников, растущих вне семьи не обнаруживается, ни одной известных и типичных для дошкольников форм поведения. В тоже время явный интерес к взрослым, инициативные действия, обращенные к нему, обостренная чувствительность к его вниманию и оценкам свидетельствуют о том, что дети испытывают острую потребность во внимании и доброжелательности взрослого, характерную для ситуативно-личностной формы общения. Мотивы, побуждающие детей к общению соответствуют этой потребности и носят личностный характер: ребенка привлекает сам взрослый, независимо от уровня его компетенции или умения наладить совместную деятельность. Дети охотно принимают любые обращения взрослого, однако все контакты с ним сводятся к поиску его внимания и расположения.

В дошкольном возрасте у детей интенсивно формируется и развивается также опыт общения со сверстниками. Если общение со взрослым у детей, живущих в семье, значительно богаче и разнообразней то возможность общения со сверстниками у детей, растущих в семье и детском доме, примерно одинакова. Как показывают исследования полноценное общение со сверстником в дошкольном возрасте имеет большое значение для психического и личностного развития ребенка.

Но надо отметить, что контакты детей в детском доме выражены слабее, чем в детском саду. Дошкольники из детского сада обращаются к сверстнику по самым разным поводам. Любопытство, восторг, радость, обиду дети не могут переживать в одиночку и непременно вовлекают в свои переживания сверстников.

Воспитанники детского дома проявляют в сходных ситуациях меньший интерес к сверстнику. Это говорит о том, что потребность в общении со сверстниками у детей, растущих в детских домах является менее напряженной, чем у дошкольников живущих в семье. У них практически отсутствует ролевое взаимодействие в игре. Даже включаясь в какой-либо общий сюжет (семья, праздник и так далее) дети действуют от себя, а не от лица ролевого персонажа. По операционному составу такая деятельность напоминает ролевую игру, но по субъективному, психологическому содержанию существенно отличается

Таким образом, можно сделать вывод, что две сферы общения – с взрослым и со сверстником тесно связаны: недостаток общения с взрослым приводит к обеднению отношений между сверстниками, общение ребёнка с взрослым во многом определяет характер его контактов с другими детьми. Сама по себе такая возможность общения со сверстником, которую имеют дети в детском доме, не ведёт к развитию содержательных и эмоциональных контактов дошкольников. Общение детей не возникает и не развивается без участия взрослого. Только взрослый может научить детей умению видеть субъективные качества другого ребёнка, способствовать углублению и обогащению контактов дошкольников. Дети, живущие в дефиците общения с взрослыми имеют, свои особенности. Они отличаются от сверстников и своей непроизвольностью, т. е. неспособностью владеть своим поведением. Они не могут сами найти средства управления поведением, которые позволили бы сдерживать импульсивные движения и управлять собственными действиями.

Наблюдения за поведением дошкольников в детском доме свидетельствуют о его ситуативности, повышенный зависимости от предметного окружения. Их характеризуют неспособность сосредоточиться на каком-либо занятии, планировать свои действия, двигательная расторможенность, импульсивность. На занятиях дошкольники из детского дома значительно чаще отвлекаются на окружающие предметы, чем их сверстники в детском саду (в 4 раза), постоянно нарушают правила в дидактических играх, в свободной игре переключаются с оного предмета на другой, не удерживают сюжет игры. Это значит, что дети, растущие вне семьи, плохо владеют своим поведением и отстают по уровню развития произвольности.

*1.3.4 Социально-психологические особенности детей-сирот младшего школьного возраста*

Исследование показателей психической развития детей младшего школьного возраста (1-4 класс) показывает, что в закрытых учреждениях у детей обнаруживается преимущественно средний и низкий уровень психического развития. Лишь в единичных случаях отмечается наличие детей, общий уровень развития которых более высокий.

В этих учреждениях является весьма значительной группа детей, имеющая низкий уровень психического развития – уровень "риска".

У учащихся первых – четвёртых классов обнаруживается неравномерность развития различных психических функций. Отмеченная "дисгармоничность" ярко проявляется при изучении интеллектуальной сферы. По уровню развития таких элементов логического мышления, как систематизация и понятийная классификация, дети, воспитывающиеся вне семьи, практически не уступаю своим "домашним" сверстникам, в то время как логическая операция обратимости, диагностируемая тестами, сформирована у них значительно хуже, чем у семилеток из массовых школ и даже у шестилеток из обычных детских садов. Также на значительно более низком уровне находится у детей из школы-интерната развитие наглядно-образного мышления.

Необходимое условие формирования мышления в возрасте – богатство и разнообразие чувственного опыта.

ребенка. Можно предположить, что именно скудость, ограниченность, конкретно-чувственного опыта у детей воспитывающихся вне семьи, в детских учреждениях, в условиях, способствующих возникновению многократно описанных феноменов "госпитализма" отрицательно отражается на формировании наглядно-образного мышления, операции обратимости, а также сказываются на особенностях восприятия, что проявляется в примитивности рисунка.

Для психологии неоспоримо положение о том, что, формируясь в деятельности, любая форма мышления требует для своего развития практики решения задач, проблемных ситуаций и т.п. Подобная практика, богатая у ребенка, воспитывающегося в семье, чрезвычайно бедна у воспитанников детского дома.

Ограниченность практики решения задач, бедность конкретно-чувственного опыта приводят к схематичности, абстрактности, рассудочности мышления ребенка, когда развитие формальных сторон интеллекта (классификация, систематизация) заменяет собой образное, конкретное, творческое познание мира.

На фоне низкого уровня наглядно-образного и некоторых элементов логического мышления классификационные формы мышления у воспитанников детского дома оказываются доминирующими.

Это очень важно, поскольку в психологии существуют данные свидетельствующие, что путь развития мышления по классификационному типу в известном смысле тупиковый, препятствующий становлению творческой стороны мышления. В тех случаях, когда в дошкольном и младшем школьном возрасте у детей складывается классификационный тип мышления как доминирующий, он становится очень устойчивым и проявляется на протяжении всего школьного детства в способе усвоения знаний, в особенностях познавательной деятельности.

Характеристика готовности к школьному обучению не ограничивается особенностями интеллектуального развития. Важное значение имеет развитие произвольной само регуляции поведения, благодаря чему ребенок может самостоятельно выполнять те или иные задания в соответствие с определенными требованиями. Для успешного осуществления учебной деятельности необходимо, чтобы требования, первоначально выдвигаемые учителем, в дальнейшем выступали как требования, которые ученик сам предъявляет к собственным действиям. Это предполагает достаточно высокую степень сформированности действий само контроля, наличие развернутого "внутреннего плана действий". В сравнении уровня развития данной стороны к готовности к школьному обучению у воспитанников школы-интерната и детей из семьи выявили следующие особенности произвольной саморегуляции у первых. Дети-сироты хорошо справляются с теми заданиями, в которых достаточно лишь последовательно выполнять прямые и элементарные указания взрослого. Их действия носят пошаговый характер: выполнение и самоконтроль следуют непосредственно за указанием педагога. В тех же случаях когда правило выполнения задания достаточно сложно и вводится не пошагово, а формируется до начала деятельности, а тем более когда ребенок должен ориентироваться на несколько таких правил, эффективность выполнения заданий воспитанниками школы-интерната становится неудовлетворительной. Последнее свидетельствует а сравнительно более низком уровне развития саморегуляции поведения у данной группы детей, нежели у их сверстников из обычных школ. Это прежде всего связано с несформированностью первоклассников детского дома механизмов опосредования действий внутренним планом.

Недостаточная развитость произвольности поведения у воспитанников школы-интерната на первый взгляд парадоксальна. Принято считать, что недостатки в развитии и самостоятельности, произвольности поведения детей вызваны гиперопекой, чрезмерной заботой со стороны окружающих взрослых. Дети, которые подобно воспитанникам школы-интерната, с раннего возраста живут в закрытых учреждениях, растут, скорее, в условиях гипоопеки, дефицита общения со взрослыми. В таких условиях, вынуждающих их быть самостоятельными, следовало, казалось бы, ожидать сравнительно высокого уровня развития у детей умения организовывать себя, планировать свое поведение и т.п. Однако такие элементы развития произвольности, младшеклассников из детского дома сформировано в значительно меньшей степени, чем у их сверстников в семье. Таким образом ограниченная, преимущественно групповое общение детей со взрослыми на самом деле не предоставляет ребенку самостоятельности: твердый режим дня, постоянные указания взрослых – все это лишает детей необходимости самостоятельно планировать, осуществлять и контролировать свое поведение и, напротив, формирует привычку к пошаговому выполнению чужих указаний. Ребенок, воспитывающийся в семье, с одной стороны, естественно, оказывается в менее жесткой ситуации требований и контроля, а с другой – участвуя в сложной разнообразной деятельности вместе со взрослыми (собирая с дедушкой конструктор, помогая маме готовить еду), учится не только выполнять отдельные операции, но осваивает достаточно сложные программы планирования, организации деятельности, контроля. В семье усвоение всех этих сложных элементов деятельности, развитие внутреннего плана действий происходит не в ситуации специального обучения, а естественно включается в контекст привлекательных для ребенка видов деятельности. Такого разнообразия взаимодействия со взрослыми в различных деятельностях обычно лишены воспитанники учреждений интернатного типа, в результате чего у них оказывается недостаточно сформированными такие центральные элементы произвольной регуляции поведения, как планирование, самоконтроль и т.п.

Важнейшим источником развития произвольности поведения в дошкольном возрасте становится игра, а игра с правилами, ролевая игра развита у них в очень малой степени, т.е. и этот источник развития произвольности оказывается у воспитанников детского дома обедненным.

Сфера общения со взрослыми детей, как говорилось выше, характеризует напряженные потребности общения. На фоне стремления общения со взрослым и одновременно повышенной зависимости от взрослых особенно обращает на себя внимание агрессивность младших школьников к взрослым. Это не только подтверждает фрустрированность потребности к общению со взрослыми, но и говорит о неумении взять на себя ответственность за процесс общения, за то, как в нем складываются отношения а также демонстрирует потребительское отношение к взрослым тенденцию ждать или даже требовать решения своих проблем от окружающих.

Агрессивные, грубые ответы, которые воспитанники школы-интерната адресуют взрослым и говорят о не сформированности дистанции в общении. Становлению адекватных форм поведения ребенка в отношение к взрослому способствует нормальное протекание процесса идентификации с родителями, который в этом случае нарушен.

Парадоксальность ситуации состоит в том, что младшие школьники в детском доме стремятся в максимально степени быть послушными, дисциплинированными, стараются угодить взрослому. Ведь если в семье ребенок ощущает себя любимым, хорошим ценным для окружающих практически в независимости от своего поведения, то в детском учреждение интернатного типа положительное отношение взрослого ребенок должен, как правило, заслужить выполнением его требований, примерным поведением, хорошими отметками. Потребность в положительном отношение взрослого сталкиваются с глубоко фрустрированностью в потребности в интимно-личностном общении с ним, что в сочетании с неотработанностью адекватных форм общения со взрослыми создает чрезвычайно сложную, противоречивую картину этого общения.

Таким образом, в особенностях поведения детей младшего школьного возраста, воспитывающихся вне семьи, обнаруживается определенная специфика, которую стоит определять не как простое отставание в психическом развитии, а как качественно иной характер его протекания.

В учреждениях интернатного типа формируется определенный тип отклонения, который характеризуется недоразвитием внутренних механизмов опосредования, формирования которых как раз и создает возможность перехода от реактивного ситуационного к активному, свободному поведению. Это недоразвитие внутренних механизмов опосредования воспитанников детского дома компенсируются формированием защитных образований, местостановления произвольности поведения – ориентация на внешний контроль вместо умения самому справиться с трудной ситуацией – тенденция к аффективному реагированию, обиде, перекладыванию к ответственности на других.

**Раздел II. Социально-педагогический потенциал сюжетно-ролевой игры как средства социализации детей в условиях школы-интерната**

2.1 Диагностика уровня социальной адаптации детей младшего школьного возраста в школе-интернате

Исследование проблем социализации детей младшего школьного возраста было проведено в рамках волонтерской деятельности в школе-интернате № 4 г. Макеевки Донецкой области. В нем участвовали дети 7-8 лет, ученики 2 класса. Выборка состояла из 2-х групп: экспериментальной и контрольной по 20 человек в каждой.

На первом этапе исследования для диагностики уровня социализации детей-сирот в условиях школы-интерната использовалась карта наблюдения Д. Скотта.

В основе методики Д. Стотта, направленной на выделение характера дезадаптации ребенка к школе, лежит фиксация форм дезадаптированного поведения по результатам длительного наблюдения за ребенком. Методика получила название "Карты наблюдений" (КН). Важно отметить, что социальный работник может как сам проводить такое наблюдение, так и использовать опыт наблюдения, знание ребенка педагогом. Опора на опыт учителей, воспитателей, классных руководителей — людей, в течение длительного времени постоянно общающихся с детьми, наблюдающих их в самых различных ситуациях, является в работе социального работника чрезвычайно существенной. Обычно богатством этого опыта педагог пользуется интуитивно, и передача его другому (например, новому педагогу, психологу или социальному работнику) оказывается достаточно сложной задачей. Карта наблюдений Стотта облегчает такую возможность.

По мнению Стотта, наблюдателю необходимо предоставить готовые образцы, чтобы избежать произвольности в наблюдении и способе регистрации его результатов и получить такие материалы наблюдения, которые были бы достаточно однозначны, понятны и не содержали никаких готовых выводов. Поэтому при составлении КН были соблюдены следующие требования:

- выделение однозначных, относительно элементарных фрагментов поведения ребенка;

- группировка этих фрагментов в определенные синдромы, т. е. их классификация;

- определение взаимоотношений между этими фрагментами.

В соответствии с исходным замыслом эти фрагменты поведения не выбираются умозрительно, а берутся из жизни. КН включает 198 фрагментов фиксированных форм поведения, о наличии или отсутствии которых у ребенка должен судить наблюдатель, заполняющий карту. Эти фрагменты сгруппированы в 16 синдромов. В приложении А приводится полный текст КН и регистрационный бланк в приложении Б.

В регистрационном бланке зачеркиваются те цифры, которые соответствуют формам поведения (фрагментам), наиболее характерным для данного ребенка. Центральная вертикальная черта отделяет более тяжелые нарушения (справа) от менее тяжелых (слева). В бланке номера симптомов не всегда идут по порядку, их расположение зависит от значимости того или иного симптома (фрагмента поведения) для квалификации синдрома. Так, в синдроме *Д* симптомы 9 и 10 стоят слева, а симптом 8 — справа от вертикальной черты. Это означает, что симптом 8 говорит о более серьезном нарушении в отношении синдрома *Д.* При подсчете симптом, находящийся слева от вертикальной черты, оценивается одним баллом, справа - двумя. Подсчитываются сумма баллов по каждому синдрому и общий "коэффициент дезадаптированности" по сумме баллов по всем синдромам.

Большое число зачеркнутых фрагментов поведения у ребенка (по сравнению с другими детьми) дает возможность сделать вывод о серьезных нарушениях в развитии его личности и поведения, а также определить те синдромы, которые в первую очередь выделяют эти нарушения.

В начале описания каждого из симптомокомплексов дается их аббревиатурное обозначение и краткий ключ.

На регистрационном бланке подчеркиваются те фрагменты поведения, которые характерны для данного ребенка. Заполняется КН социальным работником или воспитателем, вообще человеком, хорошо знающим ребенка.

*I. НД - недоверие к новым людям, вещам, ситуациям***.** Это ведет к тому, что любой успех стоит ребенку огромных усилий. От 1 до 11—менее явные симптомы; от 12 до 17 — симптомы явного нарушения.

*II. Д - депрессия***.** В более легкой форме (симптомы 1- 6) время от времени наблюдаются разного рода перепады активности, смена настроения. Наличие симптомов 7 и 8 свидетельствует о склонности к раздражению и физиологическом истощении. Симптомы 9- 20 отражают более острые формы депрессии. Пунктам синдрома Д обычно сопутствуют выраженные синдромы ВВ и ТВ, особенно в крайних формах депрессии. По всей вероятности, они действительно репрезентируют элементы депрессивного истощения.

*III. У - уход в себя.* Избегание контактов с людьми, самоустранение. Защитная установка по отношению к любым контактам с людьми, неприятие проявляемого к нему чувства любви.

*IV. ТВ - тревожность по отношению к взрослым.* Беспокойство и неуверенность в том, интересуются ли им взрослые, любят ли его. Симптомы 1-6 ребенок старается убедиться, "принимают" ли и любят ли его взрослые. Симптомы - 10 - обращает на себя внимание и преувеличенно добивается любви взрослого. Симптомы 11-16 - проявляет большое беспокойство о том, "принимают" ли его взрослые.

*V. ВВ - враждебность по отношению к взрослым.* Симптомы 1- 4 - ребенок проявляет различные формы неприятия взрослых, которые могут быть началом враждебности или депрессии. Симптомы 5- 9 - относится ко взрослым то враждебно, то старается добиться их хорошего отношения. Симптомы 10- 17 - открытая враждебность, проявляющаяся в асоциальном поведении. Симптомы 18- 24 - полная, неуправляемая, привычная враждебность.

*VI. ТД - тревога по отношению к детям.* Тревога ребенка за принятие себя другими детьми. Временами она принимает форму открытой враждебности. Все симптомы одинаково важны.

*VII. А - недостаток социальной нормативности (асоциальность).* Неуверенность в одобрении взрослых, которая выражается в различных формах негативизма. Симптомы 1- 5 - отсутствие стараний понравиться взрослым. Безразличие и отсутствие заинтересованности в хороших отношениях с ними. Симптомы 5-9 у более старших детей могут указывать на определенную степень независимости. Симптомы 10-16 - отсутствие моральной щепетильности в мелочах. 16 - считает, что взрослые недружелюбны, вмешиваются, не имея на это права.

*VIII. ВД - враждебность к детям.* (От ревнивого соперничества до открытой враждебности.)

*IX. Н - неугомонность.* Неугомонность, нетерпеливость, неспособность к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления. Склонность к кратковременным и легким усилиям. Избегание долговременных усилий.

*X. ЭН - эмоциональное напряжение***.** Симптомы 1- 5 свидетельствуют об эмоциональной незрелости. 6- 7 - о серьезных страхах. 8- 10 - о прогулках и непунктуальности.

*XI. НС - невротические симптомы.* Острота их может зависеть от возраста ребенка; они также могут быть последствиями существовавшего прежде нарушения.

*XII. С - неблагоприятные условия среды.* Сигнализирует о том, что ребенок растет в неблагополучной среде, прежде всего семейный круг.

*XIII. СР - сексуальное развитие.* Фиксирует общую оценку темпам и направленности полового развития.

*XIV. УО - умственная отсталость* Констатирует уровень отставания в учебе и оценку общего уровня умственного развития.

*XV. Б - болезни и органические нарушения.* Содержит внешние признаки, по которым можно определить заболевание ребенка, но, конечно, нельзя поставить точный диагноз.

*XVI. Ф - физические дефекты.* Обращает внимание на ненормальности телосложения, слабое зрение и слух.

При заполнении карты наблюдений на бланке отмечается наличие какой-либо особенности поведения ребенка знаком "+", а его отсутствие знаком "-". В каждом СК баллы по образцам поведения суммируются, т.е. каждый СК получает определенное количество баллов. Затем баллы по каждому СК переводятся в процентные показатели (сумма баллов делится на максимально возможную сумму и умножается на 100 %). Проценты показывают насколько сильно выражен определенный СК от максимально возможной выраженности. Для каждого СК числовые шкалы (от 0% до 100%) разбиты на пять интервалов:

0-20% — слабая выраженность данного качества.

20-40% — заметная выраженность.

40-60% — сильная выраженность

60-80% — очень сильная выраженность.

80-100% — чрезмерная выраженность качества, когда оно уже перерастает в другое качество (например, бережливость перерастает в жадность).

Использование "Карты наблюдений" Скотта дало возможность выявить исходную степень социальной адаптации детей обеих групп, которая была практически одинаковой. Это можно видеть в таблице 2.1.

Таблица 2.1. **Исходный уровень социальной адаптации детей**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Симптомокомплексы | Экспериментальная группа (серьезные нарушения) | | Контрольная группа  (серьезные нарушения) | |
| кол-во | % | кол-во | % |
|  | Недоверие к новым людям | 16 | 80% | 15 | 75% |
|  | Депрессия | 13 | 65% | 13 | 65% |
|  | Уход в себя | 11 | 55% | 12 | 60% |
|  | Тревожность по отношению к взрослым | 20 | 100% | 19 | 95% |
|  | Враждебность по отношению к взрослым | 15 | 75% | 16 | 80% |
|  | Тревога по отношению к детям | 15 | 75% | 14 | 70% |
|  | Ассоциальность | 13 | 65% | 10 | 50% |
|  | Враждебность к детям | 17 | 85% | 17 | 85% |
|  | Неугомонность | 5 | 25% | 6 | 30% |
|  | Эмоциональное напряжение | 12 | 60% | 10 | 50% |
|  | Невротические симптомы | 8 | 40% | 9 | 45% |
|  | Неблагоприятные условия среды | 5 | 25% | 5 | 25% |
|  | Сексуальное развитие | 2 | 10% | 2 | 10% |
|  | Умственная отсталость | 3 | 15% | 1 | 5% |
|  | Болезни и органические нарушения | 5 | 25% | 6 | 30% |
|  | Физические дефекты | 3 | 15% | 4 | 20%: |

У детей как экспериментальной, так и контрольной групп преобладает очень высокая тревожность и враждебность по отношению к взрослым. Примерно такой же уровень тревожности и враждебности у детей по отношению друг к другу. Это подтверждает и наши наблюдения за поведением детей. Дети не стесняются проявлять агрессивное поведение по отношению друг к другу, обзывают друг друга, часто ссорятся, применяют физическую силу, т.е. испытывали трудности во взаимоотношениях со сверстниками.

Для выявления знаний и отношения детей к игре, их понимания ее значения в жизни человека, количественного и качественного состава игр, применяемых детьми, умения организовать игру проведен опрос. Он показал, что большинство детей обеих групп называли обычные игры: прятки, "бегать", футбол, но правила игры сформулировать смогли лишь единицы. 20% детей экспериментальной группы и 25% детей контрольной группы называли игры "игрушками", а 10% не смогли назвать ни одну игры. Устойчивый интерес дети проявляют к сюжетно-ролевым играм, хотя игровая деятельность занимает 1-2 часа в день. Игры детей отличались однообразием и недостаточным использованием предметных средств. Дети привыкли руководствоваться в игре непосредственными указаниями взрослого. Полученные результаты легли в основу модели социализации детей-сирот в процессе игровой деятельности, сутью которой является непосредственное участие детей-сирот в совместной игровой деятельности.

**2.2 Использование комплекса игр в работе с детьми-сиротами**

Как указывалось выше, исследование проводилось в виде естественного эксперимента, специфика которого заключалась в том, что одна группа детей (экспериментальная) была включена в игровую деятельность по разработанной автором модели, в другой же группе (контрольной) игровая деятельность проводилась традиционно. Эксперимент длился 6 месяцев (октябрь 2007 – март 2008 годы).

В качестве ведущего средства социализации игра была выбрана потому, что именно в сюжетной игре скрыт большой потенциал возможностей для обучения ребенка, оставшегося без попечения родителей, элементарным бытовым навыкам, которые являются крайней необходимостью для нормальной жизнедеятельности в обществе. Основная задача педагогов - сформировать у детей навыки и умения необходимые им в быту. В связи с этим на первое место встает проблема освоение навыков самообслуживания, которая является первым этапом социально-бытовой адаптации. Основными формами воспитания у детей навыков самообслуживания являются: индивидуальная работа и организованные сюжетные игры, ведь наилучшее усвоение любого материала происходит у детей в процессе игры.

Игра издавна славится своими воспитательными особенностями. Д.Б.Эльконин считал, что игра возникает в ответ на потребность общества в подготовке подрастающего поколения к жизни в этом обществе и как деятельность, отделившаяся от продуктивной трудовой деятельности и представляющая собой воспроизведение отношений между людьми [49, с.139].

В педагогической энциклопедии дается следующее определении игры: игра - это вид деятельности детей, заключающийся в воспроизведении действий взрослых и отношений между ними и направленный на ориентировку и познание предметной и социальной действительности, а также игра является одним из средств физического, умственного и нравственного воспитания детей.

В аспекте социально-педагогической деятельности игра рассматривается С.А.Шмаковым как вид социально-педагогической деятельности, в условных ситуациях раскрывающий умения использования игры как косвенного метода воздействия, побуждения учащихся к саморазвитию и самовоспитанию и направленного на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий и проигрывании социально-ролевых ситуаций [47, 48].

Что же касается исторического происхождения игры, то первыми возникли игры-упражнения, затем игры-соревнования, являющиеся своеобразным экзаменом и общественным смотром достижений детей. Дальнейшее развитие производственных сил, усложнение орудий труда и тесно связанное с этим разделение труда, сказавшееся на положении детей, способствовало возникновению ролевой (сюжетной) игры. Таким образом, игра возникает в ходе развития человеческого общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она социальна по происхождению и природе.

В онтогенезе хронологически первой появляется ролевая игра, которая, возникая как особая форма удовлетворения потребности ребенка в совместном взаимодействии со взрослыми, преобразует эту потребность в конкретную ее форму – осуществлять деятельность, свойственную взрослым, общественно значимую и общественно оцениваемую. Затем появляются и остальные. По содержанию детские игры отражают разнообразные виды человеческой активности. Однако всем им присущи три основные черты: 1. Свободная, по личной инициативе ребенка предпринимаемая деятельность, выбираемая ради удовольствия, которое она доставляет; 2. Активный творческий характер этой деятельности; 3. Эмоциональная насыщенность игрового действия характерными для игры эмоциями (20, с.59–61).

В настоящее время к игре обращаются как к части досуга, идеальной форме развлечения, средству коррекции социальных отклонений личности, реабилитации инвалидов. Социокультурное назначение игры - обеспечить усвоение детьми всех богатств культуры, позволяющих им функционировать в качестве полноправных членов детского коллектива. Помимо воспитательного аспекта, игре присущ и дидактический. В процессе игры человек обучается, приобретая навыки будущей профессии, знакомится с предметами, фактами, явлениями окружающей жизни. Игра создает поле деятельности, в котором человек моделирует те или иные жизненные ситуации и вырабатывает свое отношение к ним. Игра – это своего рода эталон поведения, способ усвоения личностью социальных ролей, основа формирования этического человека. Данный вид деятельности является и отдыхом, и компенсацией недостаточных нагрузок: физических, умственных, эмоциональных. Играющий человек силой своего воображения создает около себя условную действительность и в ней – наиболее благоприятные возможности для реализации своих стремлений, проявления способностей [20, 21, 26].

Характеризуя игру, следует обратить внимание на ее содержание, под которым понимается сюжет игры, ее правила и игровое действие, которое предназначено для достижения цели самой игры. Сюжет – сфера действительности, которую отражает человек в игре. Сюжеты игр разнообразны: профессиональные, бытовые, сказочные и др. Сюжеты игр видоизменяются в зависимости от конкретных условий жизни человека, от его кругозора, от той исторической эпохи, в которой он живет. Правила игры – это положения, в которых отражена закономерность, постоянное соотношение каких-нибудь явлений. Это одно из важных организующих ее элементов. Они предопределяют последовательность действий, взаимоотношение партнеров. Игровое действие реализует сюжет игры и включает такие элементы как, неожиданность, загадку, соревнование, лаконичную фразу и т.д.

С точки зрения А.В.Запорожца, игровая деятельность состоит из трех компонентов.

1. Игровое состояние, которое характеризует эмоциональное отношение субъекта к реальной действительности в определенный промежуток времени. Игра будет только в том случае если есть определенное эмоциональное состояние играющих. Если есть игровое действие, но нет состояния или есть общение, но вновь нет состояния, то не может быть полноценной игры.

2. Игровое общение. Игра как социально-культурное явление реализуется в общении. Через общение она передается, общением она организуется, в общении она функционирует. Общение в игровой действительности специфично, так как в игре существует определенная игровая мобилизация личности на решения задачи взаимодействия со всеми участниками игры в соответствии с правилами. Поэтому, можно выделить такие мотивы игрового общения как ориентация на выполнение игровой цели, самореализация, получение удовольствия от общения.

3. Собственно игровая деятельность строится на анализе трех важных элементов деятельности: субъект (индивид, группа, коллектив); объект (характеризуется в зависимости от игры, цели, участников игрового взаимодействия); активность, которую направляет субъект на объект [21].

Существуют разные подходы к классификации игр. Одну из них представим на рис.1

Игра дает человеку возможность за сравнительно короткий срок и в конкретных условиях его существования овладеть личностным смыслом общественного опыта, выработать отношение к нему, приобрести определенную направленность личности.

Игра формирует личность, подготавливая ее к различным видам деятельности. Игра, влияя на складывание определенных поведенческих навыков, отражает вероятностное будущее, она выступает как многостороннее и вариативное приспособление к этому будущему. Таким образом, перебирая игровые ходы - варианты, человек учится ориентации.

Таким образом, игровые технологии по своей природе располагает к участию в ней любого человека. Остановимся на основных особенностях игрового взаимодействия.

1. Условность игры позволяет игрокам быть причастными к грандиозным событиям. Игровое пространство и время может сжиматься и, наоборот, растягиваться. Игры позволяют получить целостное представление о реальности за счет условности, воспроизведения лишь существенных компонентов системы, сжатия временных и пространственных интервалов.

2. Игра это проба потенциальных возможностей личности, но в отличие от действительности без ущерба.

3. В игре исчезает конкретная личность и появляется роль, в которой могут проявиться скрытые до этого возможности человека.

4. В игре нет внешних отрицательных оценок, всегда есть риск, неопределенность, но никогда нет страха, т.е. в игре человек свободен.

Рассматривая социализированность как сложное структурное образование, интегрирующее информационный, мотивационный и деятельностный компоненты, в ходе эксперимента последовательно сменялись группы игр.

Таблица 2.2Последовательность усложнения игровой деятельности

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Компоненты | Цель | Игры | Результат |
| Информационный | Расширение социальных знаний о социальном мире, социальных ролях | Сюжетно-ролевые игры ("Пациент и врач", "Пожарники", "Брейн - ринг", "Роли", "Парикмахерская", "Загадочный калейдоскоп" и др.) | Вхождение в информационное пространство, умение обсуждать социальные явления, ориентироваться в потоке информации |
| Мотивационный | Освоение социальных отношений; анализ фактов, вычленение главного | Игры с элементами соревнований, психодраматические взаимодействия ("Спасательный круг", "Вперед, романтики", "За спиной", "Идеальный другой", "Догнать мяч", "Страна Олимпиадия" и др.) | Способность действовать адекватно условиям, оперативно оценивать условия и партнеров, коррекция своего поведения |
| Деятельностный | Освоение способов взаимодействия со средой, самостоятельное освоение передачи информации другим людям | Режиссерские игры ("Пойми меня", "Утренняя звезда", "Летние забавы", "Лунный маскарад", "Белое и черное", "Праздник – безобразник", "Земля-матушка", "В мире животных", "Мы и природа" и др.) | Осознание ответственности за свои поступки, включенность ребенка в самостоятельное творчество, осознанное отношение к игре как общественно и личностно значимой деятельности, направленность на передачу социальной информации |

Каждый предшествующий блок игровой программы являлся подготовительным по отношению к последующему, более высокому, а вновь приобретенные умения детей служили основой для развития новых компонентов социализированности детей-сирот. Модель социализации личности ребенка в учреждениях закрытого типа в процессе игровой деятельности представлена в таблице 2.2.

На начальном этапе экспериментальной работы дети экспериментальной группы осваивали жизненные ситуаций посредством социоориентированных игр, влияющих на информационный компонент социализированности. Основой этих игр является совокупность социальных знаний ребенка и его способность к передаче социальной информации. Это такие игры как "Пациент и врач", "Пожарники", "Парикмахерская" и др.

Задачей следующего этапа педагогического обеспечения социально-развивающего общения детей-сирот посредством игровой деятельности, было освоение социальных ролей, потому, что дети – сироты, живущие в интернате не умеют поставить себя на место другого, у них затруднено переживание чувств. Дети анализировали социальные роли своих героев, вживались в какой-либо образ, что позволяло им прочувствовать все это изнутри, а также приобрести умение переносить приобретенные в играх знания, навыки и умения на другие ситуации. Этому способствовали игры "Какой я хороший", "Пойми меня", "Скульптор", "Сиамские близнецы".

Освоение социальных отношений, стимулирующих мотивацию социализации, в основе которой лежит интерес к познанию социальных норм, своих прав и обязанностей в социуме происходило на следующем этапе через игры "Вопрос соседу", "Кто Я", "Пресс-конференция" и др.

Применение социоориентированных игр, изложенных в комплексной программе, позволило обеспечить позитивную динамику социальных знаний детей-сирот о себе, о многообразии социальных ролей и статусов, специфики действий в соответствии с социальными нормами и правилами; об основных социальных институтах, различных способах организации социоориентированных игр; о значимости передачи социальной информации; о новых приемах и способах самореализации.

В результате работы произошло изменение интереса детей-сирот к познанию социальных норм, своих прав и обязательств в социуме. Дети стали проявлять устойчивый интерес к событиям общественной жизни в Украине, городе, своим правам и обязанностям, традициям интерната, в котором они воспитываются.

**2.3 Результаты экспериментальной работы**

Применение игровых технологий в социально-педагогической деятельности с детьми-сиротами, проживающими в условиях школы-интерната, позволили повысить уровень их социальной адаптации, о чем свидетельствуют показатели таблицы 2.3. В нее внесены результаты, полученные с помощью "Карты наблюдения" Д.Скота после окончания формирующего эксперимента.

Таблица 2.3. Уровень социальной адаптации детей после проведения эксперимента

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Симптомокомплексы | До эксперимента | | После эксперимента | |
| ЭГ (серьезные нарушения) | КГ (серьезные нарушения) | ЭГ (серьезные нарушения) | КГ (серьезные нарушения) |
|  | Недоверие к новым людям | 80% | 75% | 30% | 75% |
|  | Депрессия | 65% | 65% | 45% | 60% |
|  | Уход в себя | 55% | 60% | 45% | 60% |
|  | Тревожность по отношению к взрослым | 100% | 95% | 75% | 90% |
|  | Враждебность по отношению к взрослым | 75% | 80% | 25% | 70% |
|  | Тревога по отношению к детям | 75% | 70% | 55% | 75% |
|  | Ассоциальность | 65% | 50% | 25% | 50% |
|  | Враждебность к детям | 85% | 85% | 55% | 85% |
|  | Неугомонность | 25% | 30% | 25% | 30% |
|  | Эмоциональное напряжение | 60% | 50% | 30% | 55% |
|  | Невротические симптомы | 40% | 45% | 20% | 40% |
|  | Неблагоприятные условия среды | 25% | 25% | 20% | 25% |
|  | Сексуальное развитие | 10% | 10% | 10% | 10% |
|  | Умственная отсталость | 15% | 5% | 15% | 5% |
|  | Болезни и органические нарушения | 25% | 30% | 25% | 30% |
|  | Физические дефекты | 15% | 20%: | 15% | 20%: |

Результаты диагностики детей-сирот в начале и конце экспериментальной работы показали позитивную динамику по многим симптомокомплексам. Так, у детей экспериментальной группы значительно снизились показатели по шкалам "недоверие к новым людям", "тревожность по отношению к взрослым", "враждебность к детям", "эмоциональное напряжение" и "ассоциальность". Возросло количество детей с более высоким уровнем социальной адаптации, что наглядно видно на рис.2.1



Рис. 2.1. Динамика изменений у детей контрольной группы незначительная по многим показателям, что видно на рис.2.2.



Рис.2.2.

В условиях социализирующей игровой среды дети-сироты в достаточной мере обобщили разнообразные представления о действительности, старались активно преобразовывать окружающий мир. Расширялся запас социальных знаний, навыков и умений, повысилась активность и актуализация собственного опыта, то есть позитивно изменились фундаментальные основания социализации детей-сирот. Это свидетельствует об эффективности использования игровых технологий при социализации детей-сирот в условиях закрытого детского учреждения.

**Выводы**

1. Социализация детей-сирот протекает как процесс установления ребенком взаимоотношений с обществом на основе реализации индивидуальной стратегии поведения, самопознания и самореализации личности. Социально-педагогическая поддержка социализации детей-сирот в игровой деятельности способствует накоплению и осмыслению знаний о социальной действительности, формированию социально ориентированных мотивов и овладению многими социальными ролями, обогащающим социальный опыт ребенка.

2. Основные критерии, определяющие эффективность протекания процесса социализации в ходе игровой деятельности соответствуют ее структурным компонентам: информационный (совокупность социальных знаний и способность к их передаче); мотивационный (интерес к познанию социальных норм, своих прав и обязанностей в социуме); деятельностный (интенсивность участия в игровой деятельности; социально адекватная нормативность поведения).

3. Подобранный комплекс игр и использованный в ходе игровой деятельности включает в себя следующие последовательно взаимосвязанные этапы: социальное обучение, самопознания, самореализации, что обеспечивает закономерность формирования у детей социально значимых качеств.

4. Эффективность социализации детей-сирот в ходе игровой деятельности подтверждается позитивной динамикой. Так, в экспериментальной группе возросло количество детей с более высоким уровнем социальной адаптации, по сравнению с контрольной группой.

Таким образом, гипотеза, выдвинутая в начале исследования нашла свое полное подтверждение.