

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2024, Том 12, № 3 / 2024, Vol. 12, Iss. 3 <https://mir-nauki.com/issue-3-2024.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/53PSMN324.pdf>

5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Куулар, С. О. Адаптационный профиль обучающихся с интеллектуальными нарушениями, проживающих в школе-интернате / С. О. Куулар, Ч. Н. Монгуш // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12. — № 3. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/53PSMN324.pdf>

**For citation:**

Kuular S.O., Mongush Ch.N. Adaptation profile of students with intellectual disabilities living in a boarding school. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2024;12(3): 53PSMN324. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/53PSMN324.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.)

УДК 316.6

**Куулар Салбакай Опееновна**

ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет», Кызыл, Россия  
E-mail: s.kuul@mail.ru

РИНЦ: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=1245099](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=1245099)

**Монгуш Чочагай Николаевна**

ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет», Кызыл, Россия  
Заведующий кафедрой «Психологии»  
Кандидат психологических наук, доцент  
E-mail: chochagai\_84@mail.ru

РИНЦ: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=784238](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=784238)

## **Адаптационный профиль обучающихся с интеллектуальными нарушениями, проживающих в школе-интернате**

**Аннотация.** Авторами представлены результаты исследования личностного адаптационного профиля обучающихся с интеллектуальными нарушениями, проживающих в школе-интернате в Республике Тыва. Выборка представлена из школьников в количестве 313 человек. В статье рассмотрены сравнительные данные адаптационного профиля детей с интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в коррекционной школе-интернате, в школе и на дому.

Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья является одним из приоритетных задач государства, в этой связи изучение особенностей формирования адаптационного потенциала у детей данной категории поможет определить ресурсы, способствующие развитию необходимых социальных компетенций и выявить трудности, с которыми они сталкиваются в процессе социальной адаптации. Результаты исследования показали, что адаптационный профиль детей с интеллектуальными нарушениями, проживающие в условиях школы-интерната в большей степени на уровне «достаточной адаптивности», чем у детей, воспитывающихся в семье. Это поясняется тем, что социальная ситуация развития детей при разных формах и условиях получения образования детьми остается актуальным и требует комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с этим, в условиях общеобразовательной организации необходимо более конструктивно подходить к работе с семьей, отслеживать динамику изменений в структуре семьи и повышению психолого-педагогических знаний у родителей на системной основе. Кроме того, педагоги и родители должны учитывать индивидуально-личностные особенности ребенка с интеллектуальной недостаточностью и последствия негативных факторов семейной социализации. Это станет ключевым условием для их дальнейшей социализации и в послешкольные годы.

**Ключевые слова:** адаптационный профиль; личностный адаптационный потенциал; дети с интеллектуальными нарушениями; умственная отсталость; обучающиеся на дому; негативные факторы семейной социализации; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; социальная адаптация

### Введение

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.<sup>1</sup> Это означает, что детям с ОВЗ предоставляются вариативные формы получения образования, способствующие их социализации в обществе.

Известно, что отдельные общеобразовательные организации, реализующие адаптированные основные общеобразовательные программы для детей с ОВЗ (далее — коррекционные школы) являются одной из таких форм. Коррекционная школа имеет большой опыт работы социализации детей с ОВЗ, она обеспечивает учет индивидуальных особенностей развития и компенсаторные возможности детей, поддерживает с семьями связь. На этапе современного развития специального образования государством уделяется большое внимание созданию специальных условий обучения детей с ОВЗ: создание доступной среды, улучшение материально-технической базы коррекционных школ через грантовую форму поддержки, реализация федеральных адаптированных основных общеобразовательных программ, создание и функционирование федеральных и региональных ресурсных центров по сопровождению детей с ОВЗ, методическая поддержка педагогов и специалистов, повышение их квалификации и т. д. Среди обучающихся с ОВЗ наиболее уязвимой категорией, по-прежнему остаются дети с интеллектуальными нарушениями. Успешная отечественная практика по работе с данной категорией детей по настоящее время служит нам ориентиром.

В исследовании А.О. Аленкиной, Т.В. Черниковой говорится о том, что в организации работы по социализации умственно отсталых детей просматриваются два основных подхода: отечественный и зарубежный. В отечественной дефектологической науке и практике акцент сделан на усилении потенциала социальной и индивидуальной дееспособности умственно отсталого человека, в зарубежной — на изучении его как феномена, обладателя гражданских прав, соучастника процессов интеграции различных слоев общества» [1].

Социальный потенциал детей с интеллектуальными нарушениями состоит из разных компонентов, одним из которых является личностный адаптационный потенциал обучающегося. Изучение уровня его развития и своевременное реагирование и исправление выявленных недостатков при его формировании будет способствовать социализации лиц с особенностями в развитии в целом.

<sup>1</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. От 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.05.2024) // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения 09.05.2024).

Социализация является предметом исследования философии, психологии, педагогики, социологии и других отраслей научного знания. В широком смысле под социализацией понимается процесс и результат освоения индивидом социального опыта: культуры, знаний, навыков общения, социальных норм, ролей, общественных ценностей, позволяющих ему функционировать как полноправному члену общества. В узком смысле понятие социализации трансформируется в зависимости от цели и предмета исследования конкретной отрасли научного знания и употребляется, например, как усвоение социально приемлемых и одобряемых форм поведения в социальной психологии или включения человека в социальную целостность в социологии, как процесс управления образованием личности в педагогике и т. п. [2].

Процесс социальной адаптации ребенка ОВЗ представляет собой динамическую систему, в ходе которой осуществляется последовательная реализация постоянно возникающих в ходе взаимодействия с другими тактических задач на пути к достижению стратегической цели — приспособление к социальной среде, формирование устойчивой к меняющимся ситуациям личности, способной успешно интегрироваться в общество [3].

Подготовка к самостоятельной жизнедеятельности в социальной среде обучающихся с интеллектуальными нарушениями является одной из главных целей реализации адаптированных общеобразовательных программ.<sup>2</sup> Категория обучающихся с интеллектуальными нарушениями — весьма разнообразная группа по своим нозологическим характеристикам, уровню интеллектуального развития, возможностям применять имеющийся, накапливаемый опыт в различных социальных средах.<sup>3</sup>

Проблемой их социальной адаптации в области специальной и коррекционной педагогики занимались такие отечественные ученые как (Г.Л. Андросова, Г.В. Васенков, А.А. Венгер, В.В. Воронкова, Н.М. Галимова, О.Б. Дудко, С.Д. Забрамная, А.В. Закрепина, М.А. Егорова, Э.И. Леонгард, Г.А. Мишина, Н.В. Москоленко, Ж.И. Назамбаева, Е.А. Стребелева, Л.Ф. Хайртдинова, И.И. Черепанова, О.О. Шацкая, Н.Д. Шматко и др.), в специальной психологии (Л.Г. Агавелян, И.О. Багдасарьян, Н.Л.Белопольская, Т.Г. Богданова, Г.Г. Буторин, Е.Г. Дзугкоева, О.В. Залесская, И.А. Коробейников, И.Ю. Левченко; Н.В. Мазурова, В.М. Махова, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, О.С. Назаревич, Т.С. Никандрова, Л.С. Печникова, Е.В. Самойленко, В.В. Ткачева, Е.В. Хлыстова, А.Ю. Хохлова и др.).<sup>4</sup>

В специальной педагогике вопросы социализации детей с умственной отсталостью издавна рассматривались (Э. Сеген, Е. Грачева, В.П. Кащенко, Е.С. Петухова, Г.Я. Трошин и др.). Формирование жизненной компетенции подростков с интеллектуальными нарушениями неотделимо от личностных достижений образования, что определяет успешную социализацию обучающихся в обществе. Взаимобусловленность жизненной компетенции умственно отсталых подростков и их личностных достижений находит научное обоснование в рамках базовых положений культурно-исторической теории развития Л.С. Выготского о психическом развитии ребенка как в процессе присвоения социально-культурного опыта во взаимодействии

<sup>2</sup> Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1026 // СПС «Гарант.ру».

<sup>3</sup> Данилова А.М., Исаева Т.Н. Выбор профориентационных ориентиров в процессе социализации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Методическое пособие. — М.: ИКП РАО, 2023. — С. 2. Текстовое электронное издание.

<sup>4</sup> Фирсова Е.Ю. Социально-педагогическое сопровождение семей умственно отсталых лиц: автореф. дис. кан. пед. наук: 13.00.03. — М, 2011. — 250 с.

и общении со взрослым, а также в рамках деятельностного подхода к обучению (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) [4].<sup>5</sup>

Освоение ребёнком первых социальных ролей протекает главным образом внутри семьи. Роль семьи в формировании и развитии адаптивных возможностей лиц с нарушениями психофизического развития определяется тем, что на ранних, наиболее важных для дальнейшего развития этапах жизни индивида она является единственной, а позднее — одним из наиболее важных влияний других социальных групп [5].

Значимое влияние семьи в формировании жизненных компетенций подростков изучаемой категории связано с родительской компетентностью, ее ценностными установками, культурной, социальной, образовательной спецификой, позволяющей умственно отсталому подростку овладеть представлениями о нормах социальной жизни в естественных жизненных ситуациях. В связи с этим, просвещение и консультирование педагогами образовательной организации родителей, воспитывающих умственно отсталых подростков по вопросам формирования сферы жизненной компетенции, является одной из главных задач психологического педагогического сопровождения родительско-детского взаимодействия.<sup>1</sup>

По данным государственного доклада Правительства Российской Федерации «О реализации государственной политики в сфере образования в 2023 году» из общей численности школьников 5,19 % относятся к категории обучающихся с ОВЗ или с инвалидностью, по сравнению с 2022 годом численность обучающихся с ОВЗ увеличилась на 6,24 %.<sup>6</sup>

Республике Тыва в 2023 году количество детей с ОВЗ составил 7 % (5095 человек, из них 1498 дети-инвалиды) от общего количества учащихся. В 2024 году их количество увеличилось на 2 % и составил 7,2 % (5 287 человек), из них дети с интеллектуальными нарушениями 11,1 % (589 человек). Основная масса детей с интеллектуальными нарушениями 85,3 % (503 человек) обучаются в 4-х коррекционных учреждениях — в 3 школах-интернатах проживают 40 % (228) детей, в 1-й школе обучаются 46,6 % (275) детей, а остальные 14,6 % (86) детей обучаются в инклюзивной форме в массовых школах.<sup>7</sup>

Анализ трудоустройства выпускников коррекционных школ для детей с интеллектуальными нарушениями показал, что в 2023 году из 95 выпускников продолжили обучение в 10 классе — 28,4 % (27), поступили в средние профессиональные образовательные организации (далее — СПО) — 29,4 % (28), остаются дома, в том числе и по состоянию здоровья — 42,1 % (40).<sup>6</sup>

В этой связи, назрела необходимость проведения исследования на выявление социально-психологической компетентности детей с интеллектуальными нарушениями в разных условиях обучения. Так как в республике дети с данными нарушениями в развитии в основном обучаются в коррекционном школе-интернате и в школе для детей с ОВЗ, изучению подверглись именно эта группа детей.

<sup>5</sup> Мартынова И.И., Стребелева Е.А., Закрепина А.В., Бутусова Т.Ю., Шилова Е.А., Кинаш Е.А. Социализация подростков с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Методическое пособие — М.: ИКП РАО., 2023. — С. 4.

<sup>6</sup> Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации «О реализации государственной политики в сфере образования» — Правительство Российской Федерации: [док. публичного пользования] / Правительство Российской Федерации. — Москва. — 2023. — С. 96–97.

<sup>7</sup> Информационная справка «Обеспечение доступного и качественного образования детям с ОВЗ и детям-инвалидам» — Министерство образования Республики Тыва: [док. внутреннего пользования] / Министерство образования Республики Тыва. — Кызыл. — 2023. — С. 1–7.

В работе Т.А. Кузьминой была предложена комплексная оценка личностного адаптационного потенциала лиц с интеллектуальными нарушениями, позволяющий формировать индивидуальный адаптационный профиль на основании количественной оценки качественных показателей адаптивности/дезадаптивности субъектов диагностики с легкой умственной отсталостью. Уровень адаптации представляет с собой сумму оценок всех количественных параметров личностной, поведенческой, компетентностной реализации имеющихся у лица с интеллектуальными нарушениями адаптационных ресурсов [6].

Автор утверждает, что на основании данного профиля можно составить индивидуальный адаптационный маршрут учитывающий, как нарушенные, так и относительно сохраненные звенья адаптационного потенциала и реализующий дифференцированный подход к организации коррекционно-воспитательных воздействий. На наш взгляд, предложенный вариант изучения адаптационного потенциала личности полноценно может использоваться в работе со всеми детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Результаты исследований данного вопроса могут быть полезными для определения стратегии учебно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы с детьми с интеллектуальными нарушениями, при консультировании родителей и педагогов по вопросам социальной адаптации и индивидуального психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

**Цель исследования.** Изучить адаптационный профиль обучающихся с интеллектуальными нарушениями, проживающих в условиях школы-интерната.

### **Материалы и методы исследования**

Теоретический анализ литературы по социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями. Психодиагностические методы: анализ документов — медицинские карточки, изучение психолого-педагогической документации — характеристика на обучающегося, представления специалистов сопровождения школьного консилиума, опрос педагогических работников и родителей. В исследовании приняли участие 4 образовательные организации для обучающихся с ОВЗ Республики Тыва. Оценка коллективного адаптационного профиля класса, сформированной на основании количественной оценки качественных показателей адаптивности/дезадаптивности субъектов диагностики (Т.И. Кузьмина) [6]. Методы математической статистики: Методы математической статистики: IBM SPSS Statistics 22.0 (U-критерий Манна — Уитни) [7].

В ходе интерпретации полученных результатов использовались данные ранее проведенных исследований в сопоставлении: «Оценка негативных факторов семейной социализации (И.А. Коробейников); «анализ трудоустройства выпускников коррекционных школ для детей с нарушениями интеллекта; мониторинг внеурочной деятельности адаптивных школ.

**Методологическая основа исследования:** психологический подход (А.А. Налчаджян, А.А. Реан, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, С.И. Розум и др.), выделяющее в структуре социальной адаптации качественные критерии, в том числе личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа (А.М. Богомолов) [8; 9].

### **Организация исследования**

Исследование проводилось в Республике Тыва, в 2024 году. В качестве исследуемой выборки выступили обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью, обучающиеся в коррекционной общеобразовательной организации. Всего в исследовании приняли участи



313 детей. Они были разделены на три группы: дети, проживающие в школе-интернате для детей с ОВЗ (131 человек), дети, обучающиеся в коррекционной школе (110 человек) и дети, обучающиеся в индивидуальной форме обучения на дому — (72 человека). Все дети обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Экспериментальная группа состояла из обучающихся, проживающих в школе-интернате для детей с ОВЗ. Контрольная группа № 1 состояла из числа обучающихся в коррекционной школе, контрольная группа № 2 состояла из детей, обучающихся на дому.

В экспериментальной группе по программе начального общего образования обучаются 42 ребенка, по программе основного общего образования — 68 детей. В очно-заочной форме обучаются 3 детей (обучение организовано в дистанционной форме и на дому в период лечения и по состоянию здоровья), все остальные дети обучаются и проживают в школе-интернате круглосуточно. Школы-интернаты находятся в сельской местности:

- Хондерегейская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья (с. Хондерегей Дзун-Хемчикского кожууна) — 56 человек (мальчики — 40, девочки — 16), из них воспитываются опекуном, приемной семьей — 17 человек, остальные 49 детей родительские, из многодетной семьи — 17, из не полной семьи — 21, малообеспеченной семьи — 10. Дети-инвалиды — 17 человек.
- Кызыл-Арыгская школа-интернат (с Кызыл-Арыг Тандынского район) — 45 человек (мальчики — 31, девочки — 14), из них находятся на государственном обеспечении, сирота — 1, без попечения родителей — 12, воспитываются в приемной семье — 3, опекуном — 2, остальные 27 детей родительские, в том числе из многодетной семьи — 2, из не полной семьи — 16, малообеспеченной — 5, находящиеся в трудной жизненной ситуации — 2 (воспитываются родственниками бабушкой, дедушкой и др.), полная благополучная — 3. Дети-инвалиды — 18 человек.
- Структурное подразделение средней общеобразовательной школы № 10 для детей с ОВЗ «Чербинская школа-интернат» (с. Черби Кызылского кожууна) — 30 человек (мальчики — 20, девочки — 10), из них все родительские, из многодетной семьи — 10, из не полной семьи — 18, малообеспеченной — 8, из благополучной семьи — 5. Дети-инвалиды — 5 человек.

Таким образом, в экспериментальной выборке все обучаются в школе-интернате, из них 68,7 % (90) мальчиков и 31,3 % (41) девочек, количество детей в начальных классах — 32 % (41), в средних классах — 68 % (90), детей-инвалидов — 40 человек.

Выборку контрольных групп составили обучающиеся средней общеобразовательной школы № 10 для детей с ограниченными возможностями здоровья» — контрольная группа № 1 — обучающиеся очной формы обучения, контрольная группа № 2 — обучающиеся очно-заочной-формы обучения на дому.

Контрольная группа № 1 — количество детей 110 человек (мальчики — 59, девочки — 51), из них все родительские, в том числе из многодетной семьи — 23, из не полной семьи — 21, из малообеспеченной семьи — 4, находящиеся в трудной жизненной ситуации — 3 (воспитываются родственниками бабушкой, дедушкой и др.), полная благополучная — 17, не полная благополучная — 5. Количество детей в начальных классах — 34, в средних классах — 76. Количество детей-инвалидов — 64 человек.

*Контрольная группа № 2* — количество детей 72 ребенка, все дети-инвалиды (мальчики — 42, девочки — 30), из них все родительские, в том числе из многодетной семьи — 10, из не полной семьи — 20, из малообеспеченной семьи — 10, находящиеся в трудной жизненной ситуации — 2 (воспитываются родственниками бабушкой, дедушкой и др.), полная — 44, благополучная — 19. Количество детей в начальных классах — 23, в средних классах — 49. В данной выборке в основном дети в выраженных психофизическими ограничениями, они обучаются по специальной индивидуальной программе развития. Все дети со статусом ребенок-инвалид.

Исследование проводилось в мае 2024 года, в 4-й четверти 2023–2024 учебного года.

Адаптационный профиль обучающихся заполняли классные руководители и педагоги индивидуального обучения. Образовательными учреждениями через электронные почты были предоставлены официальные отчеты по запрашиваемым данным, также педагоги и специалисты, работающие с детьми, заполняли Google-форму. Педагогами-психологами оказаны консультации по заполнению формы. Полученные данные были обобщены с учетом имеющихся сведений по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в школе-интернате (школьный консилиум, индивидуальные карты сопровождения, характеристика на обучающегося, организация внеурочной и профориентационной работы).

Для определения адаптационного профиля обучающихся использовалась количественно-качественная «Оценка личностного адаптационного потенциала при нарушении интеллекта» (Т.И. Кузьмина). В индивидуальном адаптационном профиле имеются 13 компонентов адаптивности: «телесный компонент», «биографический компонент», «познавательный компонент», «эмоциональный компонент», «регулятивный компонент», «рефлексивный компонент», «прогностический компонент», «деятельностный компонент», «творческий компонент», «морально-нравственный компонент», «социально-бытовой компонент», «технический компонент» и «профессиональный компонент».

Каждый компонент оценивался по параметрам: «достаточная адаптивность» — 3 балла, «низкая адаптивность» — 2 балла и «дезадаптивность» — 1 балл. Также осуществляется дифференцированная оценка в рамках уровней адаптации и общая оценка в рамках уровней адаптации (в баллах): «достаточная адаптивность»: max — 39/min — 27; «низкая адаптивность»: max — 26/min — 14; «дезадаптивность»: max — 13/min — 0. Соответственно в адаптационном профиле изучаемых групп если общая оценка уровня адаптации будет от 27 до 39 баллов, то в данной выборке адаптационный потенциал обучающихся будет высоким, если от 14 до 26 баллов будет низким, если менее 13, то дезадаптивным.

Мы полагаем, что адаптационный профиль обучающихся с интеллектуальными нарушениями, воспитывающиеся в коррекционном школе-интернате, в школе и обучающихся на дому будет отличаться. У детей, воспитывающихся в семье адаптационный потенциал будет выше, чем у детей, проживающих в школе-интернате.

### Результаты исследования

Нами был изучен адаптационный профиль, обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, воспитывающиеся в условиях коррекционной школы-интерната, также обучающихся в коррекционной школе и детей, обучающихся на дому. Результаты исследования показали, что адаптационный профиль обучающихся в зависимости от условий получения образования отличаются. Это подтвердил проведенный анализ и статистическая обработка результатов исследования (табл. 1).

Адаптационный профиль обучающихся с интеллектуальными нарушениями отличаются в зависимости от формы получения образования (рис. 1). На рисунке представлено распределение относительной частоты по основным параметрам в группах, исследуемых в процентном соотношении.



**Рисунок 1.** Адаптационный профиль обучающихся с интеллектуальными нарушениями, воспитывающихся в коррекционном школе-интернате, в школе и на дому (составлено авторами)

Из представленных адаптационных профилей нами сделаны следующие выводы:

1. Адаптационный профиль обучающихся с интеллектуальными нарушениями, воспитывающихся в коррекционном школе-интернате, в школе и на дому отличаются.
2. Параметр «достаточная адаптивность» у детей из школы-интерната выше на 8 %, чем у детей, обучающихся в школе и на 28 %, чем у детей, обучающихся на дому.
3. Параметр «низкая адаптивность» в большей степени представлен в адаптационном профиле обучающихся на дому — 68 %, далее у обучающихся школы — 50 %, в меньшей степени у обучающихся школы-интерната — 41 %.
4. Параметр «дезадаптивность», в большей степени представлен в адаптационном профиле у обучающихся на дому — 4 %, у обучающихся школы-интерната и школы по 2 %.

Подобное распределение параметров адаптивности возможно связано с тем, что для обучения в условиях школы-интерната имеются ряд противопоказаний по состоянию здоровья детей (острый период течения заболевания, длительное лечение, наличие заболевания, требующие постоянного ухода и лечения, отсутствие навыков самообслуживания). При наличии таких противопоказаний дети обучаются на дому или по индивидуальному учебному плану в школе.

Видно, что во всех выборках параметр «дезадаптивность» представлена в небольшом количестве: 2 % (2,3 отн. част.) в экспериментальной группе, 2 % (1,8 отн. част.) в контрольной группе № 1 и 4 % (4,2 отн. част.) в контрольной группе № 2. Как уже было сказано выше, кроме ограничений по здоровью в условиях обучения в школе-интернате необходимо наличие согласия родителя (законного представителя) в выборе формы обучения и образовательной организации. Так выборка контрольных групп состояла из числа обучающихся средней общеобразовательной школы № 10 для детей с ОВЗ, в адаптационном профиле контрольной группы № 1 практически такое же соотношение параметра «дезадаптивность» как у экспериментальной группы. Необходимо выяснить из каких компонентов складывается параметр «дезадаптивность» у данных групп. Для этого все компоненты адаптационного профиля исследуемых групп были изучены по основным параметрам.



В связи с тем, что количество выборок были разные для объективности оценки, абсолютная частота, была переведена на относительную частоту. Например, подсчет адаптационного профиля обучающихся экспериментальной группы выглядит следующим образом: количество испытуемых в группе — 131 человек, каждый испытуемый оценивается по 13 компонентам по трем основным параметрам, где «достаточная адаптивность» — 3 балла, «низкая адаптивность» — 2 балла и «дезадаптивность» — 1 балл. Каждый из компонентов имеет описание по параметрам оценивания, здесь качественные показатели переведены в количественные. Затем баллы суммируются и выставляется дифференцированная оценка уровней адаптации: от 0 до 39 баллов «достаточная адаптивность», от 0 до 26 баллов «низкая адаптивность», от 0 до 13 баллов «дезадаптивность».

Таким образом, в экспериментальной группе количество испытуемых распределились следующим образом, на уровне развития «достаточная адаптивность» — 74 человек, «низкая адаптивность» — 54 человек, «дезадаптивность» — 3 человека. Абсолютная частота была переведена в относительную частоту, где «достаточная адаптивность» — 56,5 %, «низкая адаптивность» — 41,2 %, «дезадаптивность» — 2,3 %. Подсчет данных контрольных групп осуществлялась аналогично.

Далее, рассмотрим по основным параметрам распределение компонентов адаптационного потенциала исследуемых групп. Подсчет производился аналогичным образом, только по каждому компоненту и итоге группы подвергались сравнению и описанию полученных результатов. Также сравнивались данные по критерию значимости U — Манна — Уитни: экспериментальная группа и контрольная группа № 1, контрольная группа № 1 и № 2, экспериментальная группа и контрольная группа № 2.

Адаптационные профили изучаемых групп и их распределение по компонентам показаны на рисунке 2.





**Рисунок 2.** Распределение по компонентам адапционных профилей, обучающихся с интеллектуальными нарушениями, воспитывающихся в коррекционном школе-интернате, в школе и на дому (составлено авторами)

Анализ результатов показал, что адаптационный потенциал воспитанников школы-интерната в целом по ряду компонентов выше, чем у обучающихся в школе и на дому, кроме компонентов «телесный» и «биографический». Эти показатели оказались выше (на 9 и 16 % соответственно) у обучающихся в школе, также у обучающихся на дому по компоненту «биографический» выше на 9 %.

На рисунке 2 видно, что параметр «низкая адаптивность» более выражена по компонентам «познавательный» и творческий» у контрольных групп по сравнению с экспериментальной группой (на 14 и 8 % соответственно). По параметру «дезадаптивность» более высокие показатели у обучающихся на дому, менее всего у обучающихся в школе.

**Таблица 1**

**Параметры взаимосвязи между параметрами компонентов адапционного потенциала и параметра формы получения образования (в условиях школы-интерната и в школе) обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, эмпирические значения критерия U — Манна-Уитни**

Компоненты адапционного профиля	Среднее значение в группе «Обучающиеся в школе-интернате»	Среднее значение в группе «Обучающиеся в школе»	Ran k_1	Ra nk_2	Эмпирическое значение критерия U	Уровень значимости
1. Телесный	2,618	2,481	121,408	120,514	8 019	0,081
2. Биографический	<b>2,664</b>	<b>2,489</b>	121,233	120,723	<b>8 352,5</b>	<b>0,013*</b>
3. Познавательный	2,318	2,221	127,382	113,4	7 610,5	0,399
4. Эмоциональный	2,236	2,336	124,073	117,341	6574	0,191
5. Регулятивный	2,218	2,244	133,198	106,473	7045	0,733
6. Рефлексивный	2,255	2,336	125,985	115,064	6785	0,379
7. Прогностический	2,182	2,267	125,37	115,795	6 632,5	0,232
8. Деятельностный	2,182	2,282	124,206	117,182	6 552	0,175
9. Творческий	<b>2,155</b>	<b>2,389</b>	122,221	119,545	<b>5 607</b>	<b>0,001***</b>
10. Морально-нравственный	2,245	2,313	125,817	115,264	6 802,5	0,405
11. Социально-бытовой	2,145	2,29	117,905	124,686	6369	0,089
12. Технический	0,409	0,458	112,24	131,432	7 174,5	0,932
13. Профессиональный	0,4	0,481	114,786	128,4	7 151,5	0,882

В этой таблице: \* —  $p < 0,05$ ; \*\* —  $p < 0,001$ ; ~ — статистическая тенденция. Составлено авторами

Так как переменное образование измерено в порядковой шкале для проверки наличия различий между двумя независимыми выборками (обучающиеся школы-интерната и школы) мы используем критерий Манна-Уитни.

Сравнительные данные по критерию значимости двух выборок — экспериментальной группы и контрольной группы № 1 по критерию U — Манна-Уитни (табл. 1).

Так как уровень статистической значимости ( $p = 0,013$ ), различия являются в обеих группах статистически значимы, адаптационный профиль школы-интерната и школы отличаются. Различаются по двум компонентам «биографический» и «творческий».

Мы провели сравнительный анализ показателей по компоненту «биографический» обучающихся в школе-интернате и в школе, эти данные несут статистическую значимость (табл. 2).

Таблица 2

**Сравнительные данные компонента  
«биографический» у обучающихся в школе-интернате и в школе**

Испытуемые	Среднее значение	Значение U	Уровень значимости
Обучающиеся в школе-интернате	2,6	8 352,5	0,013*
Обучающиеся в школе	2,4		

В этой таблице: \* —  $p < 0,05$ ; \*\* —  $p < 0,001$ ; ~ — статистическая тенденция. Составлено авторами

Сравнительные данные компонента «биографический» у обучающихся школы-интерната и школы выявили высокий уровень значимости данного компонента в развитии адаптационного потенциала у обучающихся (2,6 и 2,4 соответственно). Биографический компонент характеризует социальную ситуацию развития ребенка (семейная ситуация, образовательная и воспитательная ситуация). Независимо от условий получения образования социальная ситуация развития ребенка с нарушениями интеллекта имеет важное значение в развитии адаптационного потенциала обучающихся ( $p = 0,013$ ).

Анализ социальной ситуации развития детей экспериментальной группы выявил, что воспитанники в основном из не полных семей. Так, количество детей из не полной семьи — 45,8 % (60), из полной семьи — 25,9 % (34), воспитываются опекуном, в приемной семей — 25,9 % (34), в том числе из малообеспеченной семьи — 17,5 % (23), из многодетной семьи — 22,1 % (29), благополучной семьи — 6,1 % (8).

Социальная ситуация развития контрольной группы № 1: из не полной семьи — 19 % (21), из полной семьи — 78,1 % (86), находящиеся в трудной жизненной ситуации — 2,7 % (3) (воспитываются родственниками бабушкой, дедушкой и др.), в том числе из многодетной семьи — 20,9 % (23), из малообеспеченной семьи — 3,6 % (4), из благополучной семьи — 20 % (22).

Так, по ранее проведенному исследованию «Оценка негативных факторов семейной социализации» (по И.А. Коробейникову) устойчивыми негативными факторами семейной социализации воспитанников школы-интерната по сравнению с учащимися школы выступают: низкое материальное благополучие семьи (выше на 23,3 %), отсутствие внешней помощи и поддержки семьи (выше на 6,8 %), в том числе условия, когда в сенситивные периоды развития ребенок растет в не полной семье (выше на 12,7 %). В группе выраженного риска психосоциальной дезадаптации средового происхождения в школе находятся — 5,6 % детей, в школе-интернате — 27,1 % детей, что выше на 21,5 % [10].

Также нами выявлен статистически значимые различия по компоненту «творческий» (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительные данные компонента  
«творческий» у обучающихся в школе-интернате и в школе

Испытуемые	Среднее значение	Значение U	Уровень значимости
Обучающиеся в школе-интернате	2,3	5 607	0,001***
Обучающиеся в школе	2,1		

В этой таблице: \* —  $p < 0,05$ ; \*\* —  $p < 0,001$ ; ~ — статистическая тенденция. Составлено авторами

У обучающиеся в школе-интернате в отличие от обучающихся в школе по компоненту «творческий» имеет статистическую значимость (2,3 и 2,1 соответственно). Творческий компонент — творческий потенциал, способность к созданию продукта творчества, уважительное отношение к чужому труду. У детей, воспитывающихся в условиях школы-интерната данный компонент более высокий, чем у школьников. Таким образом, воспитанники школы-интерната больше занимаются продуктивными видами деятельности, чем их сверстники, обучающиеся в школе ( $p = 0,001$ ).

Продуктивные виды деятельности тесно связаны, в том числе организацией внеурочной деятельности. В представленных выборках объем учебной нагрузки по данному направлению работы в соответствии с образовательной программой одинаковые, но в условиях школы-интерната в рамках воспитательной работы все обучающиеся задействованы в разных формах творческой продуктивной деятельности. Поэтому считаем, что уровень развития компонента «творческий» у них автономна, чем у контрольных групп. Если сравнить количественные показатели по направлениям внеурочной деятельности, то итогам мониторинга то следует, что в школах-интернатах реализуются от 6 до 16 образовательных программ внеурочной деятельности, в том числе этнокультурной направленности: «Мастерок», «Хээлер», «Страна мастеров», «Умелые ручки», «Вдохновение», «Творческая мастерская», «Хочу все знать», «Волшебные кисточки», «Школьный музей», «Кукольный театр», «Новое поколение», «Швейное дело», «Поварское дело», «Ритмика», «Улусчу ужурлар», «Тыва оюннар». Охват детей 100 %.

В школе реализуются 15 образовательных программ внеурочной деятельности, в том числе этнокультурной направленности: «Добрый мир», «В мире красок и фантазий», «Я познаю мир», «Азбука здоровья», «Я-гражданин», «Мир современного танца», «Лоскуток», «Самоделкина», «Звонкие голоса», «Театр и дети», «Электроник», «Настольный теннис», «Здоровые и спортивные», «Моя семья», «Ларец тувинских сказок». Охват детей 50,8 % от общего количества обучающихся.

Далее предлагаем сравнить две контрольные группы — контрольная группа № 1 (обучающиеся школы) и контрольная группа № 2 (обучающиеся на дому).

Сравнительные данные по критерию значимости контрольной группы № 1 и № 2 выявили различия по всем компонентам и слабую связь по компонентам «технический» и «профессиональный».

Сравнительные данные компонента «телесный» ( $p = 0,004$ ) и «биографический» ( $p = 0,013$ ) у обучающихся школы-интерната и школы выявили высокий уровень значимости данного компонента в развитии адаптационного потенциала у обучающихся (2,4 и 2,2 соответственно) и (2,4 и 2,6 соответственно).

Рассмотрим адаптационные профили испытуемых по компонентам. Как было отмечено у экспериментальной группы уровень развития всех компонентов выше, чем у контрольных групп на 10–30 %, что позволило заключить о достаточном уровне развития их адаптационного потенциала. У экспериментальной группы наиболее развиты компоненты: «эмоциональный»,

«творческий», «морально-нравственный» и «социально-бытовой». Возможно, это связано с тем, что в условиях школы-интерната нет такой загруженности как в школе, дети принимаются согласно проектной мощности образовательного учреждения, также созданы все необходимые условия, обеспечена материально-техническая база, налажены конструктивные взаимоотношения в детском коллективе, укомплектованность педагогами и специалистами, постоянство состава педагогических кадров.

«Телесный» и «биографический» компоненты у контрольной группы № 1 выше, чем у экспериментальной группы. Достаточная адаптивность «телесного компонента» предполагает соматическое здоровье, отсутствие физических ограничений, «биографического компонента» — благоприятную социальную ситуацию развития ребенка. У обучающихся на дому показатель «телесного» на много ниже, чем у остальных групп, что должно быть свойственно данной форме обучения. Именно наличие физических и психических ограничений является показателем для обучения на дому. Высокая адаптивность «биографического компонента» у обучающихся школы и обучающихся на дому связано благоприятной социальной ситуацией развития. Также у обучающихся на дому по другим компонентам параметр «достаточная адаптивность» представлена в наименьшей степени, чем у других групп. Этот вопрос требует дальнейшего изучения.

В сравнительных данных адапционных профилей компонент «технический» и «профессиональный» представлены в наименьшей степени в связи с тем, что эти компоненты согласно инструкции, заполнялись только на старших подростков — 9 и 10 классов. Их процентное соотношение в выборках составил в школе-интернате 17,5 %, в школе 18,8 % и 25 % у обучающихся на дому. В целом у экспериментальной группы уровень развития адапционного потенциала и по этим компонентам также выше остальных групп. («Технический» — 10,7 % на 4,6 % и 2,8 %, «профессиональный» — 13 % на 5,4 % и 3,4 % соответственно).

Полученные в ходе исследования результаты по компоненту «профессиональный» соответствует данным анализа трудоустройства выпускников коррекционных школ республики за 2023 г. Трудоустройство в экспериментальной группе 33,3 % — поступили в средние профессиональные образовательные организации, продолжили обучение в 10 классе — 19,2 %, остаются дома по состоянию здоровья — 47,3 %. В контрольной группе № 1 (20 %, 50 % и 15 %, соответственно), в контрольной группе № 2 (7,6 %, 53,8 % и 55,5 % соответственно).

### Заключение

По итогам количественно-качественного анализа результатов изучения адапционного потенциала обучающихся с интеллектуальными нарушениями, было выявлено следующее:

- Уровень адаптивного потенциала воспитанников школы-интерната достаточный по ряду структурных компонентов адапционного профиля, соответственно данные компоненты поддаются психолого-педагогическим воздействиям. Уровень сформированности тех же компонентов снижены у детей, проживающих в семье (у обучающихся в школе и на дому).

- Анализ взаимосвязи адапционного профиля обучающихся с интеллектуальными нарушениями школы-интерната и школы показал, что структурные компоненты «биографический» и «творческий» имеют значимые различия. Социальная ситуация развития детей, определяющий биографический компонент имеет взаимосвязь среди испытуемых, воспитывающихся в школе-интернате и в семье. По компоненту «творческий» воспитанники школы-интерната больше занимаются продуктивными видами деятельности, чем их сверстники, обучающиеся в школе.



- Сравнительные данные по компонентам «телесный» и «биографический» у обучающихся школы-интерната и школы выявили высокий уровень значимости данного компонента в развитии адаптационного потенциала обучающихся.
- На формирование структурного компонента адаптационного потенциала «биографический» оказывают, в том числе социальная ситуация развития обучающихся школы-интерната и негативные факторы семейной социализации.
- На формирование структурного компонента адаптационного потенциала «творческий» оказывают, в том числе организация внеурочной деятельности по продуктивным видам деятельности и большой охват детей на системной основе.
- Параметр «низкая адаптивность» у всех испытуемых групп имеют примерно равномерное распределение, это позволило заключить, что у респондентов адаптационный потенциал по ряду структурных компонентов развиты слабо, недостаточно. И в то же время они служат отправной точкой для развития их компенсаторных возможностей. Соответственно коррекционно-развивающую работу необходимо строить из наиболее слабых звеньев. Например, у обучающихся на дому более слабые «творческий» и «телесный», значит надо запланировать работу по максимальному охвату детей внеурочной деятельностью, осуществлять подвоз в школу детей очно-заочной формы обучения, обеспечить их участие в школьных и досуговых мероприятиях с участием семьи, также выстроить работу с родителями по контролю диспансеризации и получения лечебно-профилактических мероприятий детьми.
- Параметр «дезадаптивность» в большей степени представлен у обучающихся на дому по всем компонентам, из них наиболее страдают «прогностический», «деятельностный» и социально-бытовой» компоненты, далее «регулятивный», «морально-нравственный», «рефлексивный», «эмоциональный», «познавательный» и «творческий» компоненты. Данная выборка в основном представлена из группы детей в выраженных психофизическими ограничениями, они обучаются по специальной индивидуальной программе развития. Соответственно, работу над формированием личностного адаптационного потенциала необходимо начинать с инструментальных критериев оптимальности процесса социальной адаптации — психологической поддержки, самопомощи, проблемной ориентированности, системности, сотрудничества с семьей.

### Выводы

Адаптационные профили, обучающихся в условиях школы-интерната, в школе и обучающихся на дому отличаются, что влияет на формирование адаптационного потенциала детей с интеллектуальной недостаточностью. Адаптационный потенциал воспитанников школы-интерната выше, чем у детей, обучающихся в школе и на дому. Низкая адаптивность и дезадаптивность более выражена у обучающихся на дому.

Неблагоприятная социальная ситуация развития детей, вызванные негативными факторами семейной социализации у воспитанников школы-интерната оказывают существенное влияние на их социальную адаптацию в целом.

Общий уровень развития адаптационного потенциала при разных условиях и формах обучения детей с интеллектуальными нарушениями зависит от сформированности отдельных компонентов личностного адаптационного профиля детей. На основании полученных данных мы полагаем, что изучение адаптационного профиля обучающихся с интеллектуальными нарушениями нуждается в дополнительном исследовании. Оценка личностного адаптационного потенциала поможет своевременно выявить западающие компоненты и наметить пути коррекции по их формированию, в том числе и по работе с родителями детей с ОВЗ.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аленкина, О.А. Социализация умственно отсталых детей: научные основы работы специалистов в России и за рубежом / О.А. Аленкина, Т.В. Черникова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2006. — № 4(17). — С. 123–127.
2. Сью-фу-шун Н.В., Боброва В.В., Олексюк З.Я. Проблемы социализации детей младшего школьного возраста с тяжелой степенью нарушения интеллекта // Научное обозрение. Реферативный журнал. — 2016. — № 3. — С. 32–45.
3. Данакин, Н.С. Критерии оптимального обеспечения социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.С. Данакин, А.И. Шутенко // Перспективы науки и образования. — 2014. — № 6(12). — С. 68–73.
4. Выготский, Л.С. Проблема умственной отсталости (опыт построения рабочей гипотезы) / Л.С. Выготский. — Текст: электронный // Российская государственная библиотека (РГБ). — 1935 — С. 7–34 — URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_004909624\\_988/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004909624_988/) (дата обращения: 23.05.2024).
5. Филатов, А.В. Основные проблемы социально-психологической адаптации детей и подростков в условиях дизонтогенеза / А.В. Филатов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. — 2010. — № 3. — С. 83–86.
6. Кузьмина, Т.И. Оценка личностного адаптационного потенциала лиц с легкой степенью умственной отсталости / Т.И. Кузьмина // Специальное образование. — 2020. — № 1(57). — С. 53–68.
7. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. — СПб.: Речь, 2000. — 349 с.
8. Налчаджян, А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегия) / А.А. Налчаджян. — Ереван, 1988. — 264 с. — Текст: непосредственный.
9. Богомолов, А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа / А.М. Богомолов // Психологическая наука и образование. — 2008. — Т. 13, № 1. — С. 67–73.
10. Куулар, С.О. Об организации обучения детей с умственной отсталостью в Республике Тыва / С.О. Куулар // Семья и дети в современном мире: Сборник материалов конференции, Кызыл, 15 июня 2022 года / Под общей и научной редакцией В.Л. Ситникова. Том VII. — Кызыл: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Тувинский государственный университет", 2022. — С. 381–386.

**Kuular Salbakai Opeenovna**

Tuvan State University, Kyzyl, Russia

E-mail: s.kuul@mail.ru

RSCI: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=1245099](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=1245099)

**Mongush Chochagai Nikolaevna**

Tuvan State University, Kyzyl, Russia

E-mail: chochagai\_84@mail.ru

RSCI: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=784238](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=784238)

## **Adaptation profile of students with intellectual disabilities living in a boarding school**

**Abstract.** The authors presented the results of a study of the personal adaptation profile of students with intellectual disabilities living in a boarding school in the Republic of Tyva. The sample consists of 313 schoolchildren. The article examines comparative data on the adaptation profile of children with intellectual disabilities studying in a correctional boarding school, at school and at home.

Education and upbringing of children with disabilities is one of the priority tasks of the state; in this regard, studying the features of the formation of adaptive potential in children of this category will help to identify resources that contribute to the development of the necessary social competencies and identify the difficulties they encounter in the process of social adaptation. The results of the study showed that the adaptation profile of children with intellectual disabilities living in a boarding school is more at the level of «sufficient adaptability» than that of children raised in families. This is explained by the fact that the social situation of children's development under different forms and conditions of children's education remains relevant and requires comprehensive psychological, medical and pedagogical support for families with children with disabilities.

In this regard, in the context of a general education organization it is necessary to take a more constructive approach to working with families, to monitor the dynamics of changes in the family structure and to increase the psychological and pedagogical knowledge of parents on a systematic basis. In addition, teachers and parents must take into account the individual personal characteristics of a child with intellectual disability and the consequences of negative factors of family socialization. This will become a key condition for their further socialization in their post-school years.

**Keywords:** adaptation profile; personal adaptation potential; children with intellectual disabilities; mental retardation; homeschoolers; negative factors of family socialization; students with disabilities; social adaptation