



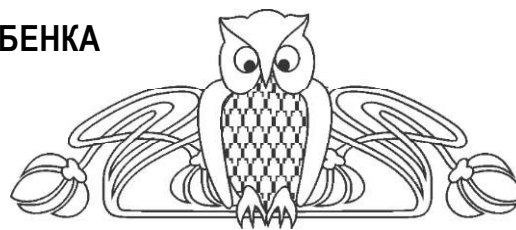
- for persons with limited opportunities of health in the city of Moscow). Moscow. 2012. 212 p. (in Russian).
2. Nazarova N. M. *Special'naya pedagogika*. (Special pedagogy). Moscow. 2000. 517 p. (in Russian).
 3. Konceptiya resursnogo tsentra dlya professional'nogo obucheniya lits s OVZ (*The concept of the resource centre for vocational training of persons with disabilities*). Moscow. 2007. 215 p. (in Russian)
 4. Shchetinina E. B., Konovalova M. D. *Opyt organizatsii psichologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya studentov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja* (Experience in organization of psychological and pedagogical support for students with disabilities). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser Philosophy. Pedagogics. Psychology*, 2013, vol. 2, iss. 3, pp. 323-325 (in Russian).
 5. Baranauskene I. R. *Modeli professional'noy reabilitatsii lits s ogranichennymi vozmozhnostyami : teoreticheskiy aspekt* (Model of vocational rehabilitation for persons with disabilities : a theoretical aspect). *Intellektual'nye tehnologii i sredstva reabilitatsii ljudej s ogranichennymi vozmozhnostjami (ITSR-2010) : Trudy Pervoy Mezhdunarodnoy konferentsii intellektual'nye tehnologiiisredstva reabilitatsii ljudej s ogranichennymi vozmozhnostyami. Intelligent technologies and means of rehabilitation of people with disabilities (ITSR-2010)*. Moscow, 2010, pp. 23-30 (in Russian)
 6. Shchetinina E. B., Selivanova Ju. V., Solov'eva O. V. *Osobennosti organizatsii sistemy special'nogo obrazovaniya v Germanii* (Peculiarities of organization of the system of special education in Germany). *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya*. Science review: Humanities research. 2013, no. 5, pp. 19-27 (in Russian).

УДК 37.035

СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ В ИЗУЧЕНИИ НЕТИПИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

В. О. Скворцова

Скворцова Вероника Олеговна - кандидат социологических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: skver74@mail.ru



Изложены данные теоретического анализа проблемы нетипичного развития личности ребенка; рассмотрено соотношение теорий развития личности и теорий социализации, взаимосвязь понятий «социальная среда» и «образовательная среда». Представлена интерпретация социального восприятия индивида через понятие социальной диагностики нетипичности, включающей обыденную диагностику (социальные символы) и диагностику социальной ситуации жизни (социальные практики). Систематизация научных подходов (структурно-функционального, социокультурного, экосистемного) изучения нетипичного развития ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями позволила сконструировать социальную модель взаимодействия в обыденном и образовательном пространствах. Описаны функции института специального образования как необходимого условия воспроизводства культуры, социального контроля и социальной мобильности, как важнейшего фактора демократизации и гуманизации общества.

Ключевые слова: социализация, инвайронмент, социальные институты, социальные нормы и отклонения, коррекция, нетипичность, социальная адаптация, интеграция.

Введение

Социальное пространство нетипичного развития ребенка характеризуется пересечением биологического и социального подпространств. При всей уникальности генетической программы, заложенной в каждом человеке в виде наследственных биологических особенностей, развитие личности определяют социальные факторы - общественная среда, деятельность ребенка (игра,

учение, труд), в процессе которой он постепенно усваивает социокультурный опыт. Таким образом, способ воспроизводства границ и общества в целом осуществляется путем классификации индивидов по принципу соответствия или несоответствия норме, что и приводит к наделению определенным статусом объекта диагностики.

Мы предполагаем, что развитие нетипичного ребенка осуществляется как процесс его постоянного взаимодействия и взаимовлияния с окружающей социальной средой, инвайронментом. Отношение общества к ребенку во многом определяется тем, насколько его поведение соответствует социальным ожиданиям. Его поведение в значительной степени обусловлено позицией, которую он занимает в обществе, его социальным статусом и социальными ролями. Уже сам процесс выделения различных проблем или характера ограничений в возможностях детей предполагает, что внешние обстоятельства, в которых они находятся, или состояние их здоровья не соответствуют определенным, принятым в данном обществе нормам. Сфера нормального всегда имеет в сознании людей свои границы, а все, что находится за их пределами, определяется как «ненормальное», «патологическое». На практике - осознанно или неосознанно - происходит оценивание индивидов по признаку соответствия или несоответствия норме, которая и определяет эти границы.

Научные подходы к изучению нетипичного развития личности ребенка

Отклонения от нормы условно можно разделить на четыре группы: физические, психические, педагогические и социальные. Существует много классификаций людей, имеющих отклонения в здоровье и развитии. В проекте закона РФ «О специальном образовании» физические отклонения определяются исходя из возможностей обучения ребенка. В законе введено понятие, принятое в западных странах, «лица с ограниченными возможностями здоровья»: к ним относят детей, имеющих физический и (или) психический недостаток, которые препятствуют освоению образовательных стандартов без создания специальных условий для получения образования.

Социальные отклонения у ребенка имеют в качестве причин и предпосылок отклонения в здоровье, психические и педагогические отклонения. С нашей точки зрения, для того, чтобы это отставание не приобрело хронические формы устойчивой дезадаптации, необходимо развивать у ребенка компенсаторные механизмы, определенные социально-психологические установки, позволяющие ему адаптироваться и интегрироваться в общество.

Соблюдение социальных норм обеспечивается путем превращения внешних требований в потребность и привычку человека через его социализацию или применения различных санкций (правовых, общественных) к тем, чье поведение отклоняется от принятых социальных норм. Фактически социальные нормы выступают моделью должного поведения, должных общественных отношений и деятельности, которые создаются людьми на основе познания социальной реальности. Особенностью социальных норм для детей является то, что они выступают фактором воспитания, в процессе которого происходит усвоение ими социальных ценностей, вхождение в социальную среду, усвоение социальных ролей и социального опыта.

Для изучения особенностей общественного и личностного развития, для понимания процессов переосмысления ценностей и механизмов самоопределения и самореализации социальных субъектов в кризисные периоды важен учет динамики ценностей и ценностных ориентаций. В данную группу социологических теорий личности входит диспозиционная, которая исходит из того, что социальные факторы поведения личности опосредованы социально-психологическими - осознанной готовностью личности к оценке социальной ситуации и адекватному поведению. Данная готовность (диспозиция) обусловлена предыдущим социальным опытом, жизненной позицией (совокупностью мировоззренческих установок, ценностей, норм, которые определяют готовность к действию, к определенной реакции на среду).

Теория развития личности, разработанная З. Фрейдом, основывается на убеждении, что индивид всегда находится в состоянии конфликта с обществом. Наиболее важным импульсом человеческого развития становится, с его точки зрения, способность индивида завязывать эмоциональные контакты и видеть в других людях объекты своих собственных чувств. По З. Фрейду, развитие ребенка определяется противоречиями между его врожденными потребностями и ограничениями, которые общество через взрослого накладывает на него (между «Эго» и «Супер-Эго»).

Э. Эриксон построил оригинальную схему развития человека на протяжении всей жизни, положив в основу «эпигенетический принцип». Эпигенез определяется автором как учение о зародышевом развитии организма как процессе, осуществляемом путем последовательных новообразований, в противовес утверждению о том, что в половых клетках и зачатках зародыша изначально существовало многообразие структур. Переноса данный принцип на психологию жизненного пути человека, Эриксон выступает против логики теории «двух факторов» (биологического и социального), включая взросление в фундаментальный биологический контекст. Развитие личности, согласно его точке зрения, есть результат борьбы крайних возможностей в период кризисов на каждой стадии жизненного цикла, момент выбора между регрессом и прогрессом. Следовательно, согласно Э. Эриксону, бесспорным является утверждение о значительном влиянии на развитие ребенка культуры и социального окружения. Главными для него становятся положения о роли среды, цельности личности и о необходимости ее постоянного развития в процессе жизни. Ученый считал, что развитие личности продолжается всю жизнь; влияют на этот процесс не только родители и близкие к ребенку люди, но и друзья, работа, общество в целом. Сам этот процесс Эриксон называл формированием идентичности.

Таким образом, социально-психологический подход к проблемам индивидуального развития ребенка исходит из процесса его психического развития в системе категорий источника движущих сил и условий развития. Этот подход отражает специфику психического развития человека как существа по своей природе социального и активного, деятельного. Индивидуальные формы психической деятельности формируются на основе процесса усвоения и присвоения ребенком опыта человеческих поколений, воплощенного в материальной и духовной культуре общества, на основе овладения многообразными средствами и способами ориентации в сфере человеческих отношений и предметной практики в мире в целом.

Для упорядочения функционирования любого общества необходимо осуществление социального контроля отклонений от социальных норм и поддержание лиц с отклонениями в развитии через функцию контроля. Социальный контроль



может либо усиливать возникающие в обществе отклонения, либо смягчать их, приводить в норму. Система социального контроля использует социальные нормы и осуществляется посредством деятельности социальных институтов.

Одним из ключевых элементов социальной структуры является социальный институт, осуществляющий в обществе функцию социального контроля. Истоки институционализации мы находим во взглядах Т. Веблена, Т. Парсонса, Г. Спенсера, П. Бергера, Т. Лукмана. Институционализация имеет место везде, где осуществляется взаимная типизация опривыченных действий деятелями разного рода, иначе говоря, любая типизация есть институт.

Г. Спенсер указывал, что институты - одна из базовых дефиниций, что они сопутствуют самой сущности упорядоченной социальной жизни [1]. Он считал, что изучение институтов есть изучение строения и развития общества, анализ возникновения, роста, изменений, сломов, что процесс изменения человеческой природы «очень медленный, требующий многих поколений и никакое учение, никакая политика не могут ускорить процесс социального развития, которое ограничено скоростью органических изменений человеческих существ» [2, с. 9].

Институционалисты, в частности Т. Веблен, разрабатывая понятие института, трактовали его как группу людей, объединенных какими-либо идеями для выполнения каких-либо функций, а в формализованном, категориальном виде - как систему социальных ролей, организующую систему поведения и социальных отношений [1].

Т. Парсонс рассматривал институционализацию в качестве одного из принципов функционирования социальной системы, он писал: «Институт есть комплекс институционализированных ролей, интеграция которого есть задача стратегической важности в социальной системе» [3]. Значимость процесса институционализации проистекает из потребности общества в жесткой функциональной организации. Система институтов наследуется новыми поколениями и принимается посредством процессов интернализации и социализации. Начальным моментом функционирования общества, по Т. Парсонсу, выступает все же действие отдельного индивида, и на него, в конечном счете, ориентирована регулирующая функция институтов.

Таким образом, институты благодаря самому факту их существования контролируют человеческое поведение, устанавливая определенные его образцы, которые придают поведению одно из многих, теоретически возможных направлений. Первичный социальный контроль задан существованием института как такового. Согласно П. Бергеру, Т. Лукману, в качестве социального мира социальные учреждения могут быть переданы новому поколению [4]. На ранних стадиях социализации ребенок совершенно не способен различать объективность природных феноменов и

объективность социальных учреждений. Следовательно, институциональный мир - это объективированная человеческая деятельность, объективность институционального мира есть сконструированная объективность, созданная человеком. На практике институциональный мир, передаваемый родителями, уже имеет характер исторической и объективной реальности. Процесс передачи этого мира усиливается родительским восприятием реальности. Институциональный мир воспринимается ребенком в качестве объективной реальности. Как указывают Я. У. Астафьев и В. Н. Шубкин, в современных условиях функции института образования расщепляются на открытую - задачи освоения знаний, навыков, социализации и латентную - воспроизводство социального неравенства [5]. На наш взгляд, латентная функция образовательной системы сближает проблематику этого социологического направления с исследованиями в области социальной стратификации.

От особенностей социального и культурного развития общества зависит принятая в нем система воспитания и обучения детей, включающая государственные и частные учебные заведения (детские сады, школы, интернаты) и специфику семейного воспитания. Инвайронмент, социальная среда развития ребенка - это общество, в котором он развивается, культурные традиции этого общества, преобладающая идеология, уровень развития науки, искусства, экономики, религиозные течения, данный исторический этап, а также ближайшее социальное окружение, непосредственно влияющее на развитие ребенка: родители и другие члены семьи, позже - воспитатели, учителя, сверстники, друзья семьи.

Социальная среда, по Л. С. Выготскому, является источником развития. Каждый шаг в развитии ребенка меняет влияние на него среды: среда становится совершенно иной, когда ребенок переходит от одной возрастной стадии к следующей. В контексте социального развития нетипичного ребенка нам представляется важным понятие «социальная ситуация развития» - специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением определяет путь развития, который приводит к возникновению возрастных новообразований.

В контексте социального подхода *социальная среда* рассматривается с точки зрения процесса включения ребенка в нее и интеграции через ближайшую социальную среду в общество в целом. В этом смысле важным становится то, что отношения человека и внешних социальных условий его жизни в социуме имеют характер взаимодействия. Развиваясь в процессе взаимодействия со средой, ребенок испытывает влияние этой среды, которая предъявляет ему свои требования, но в то же время ребенок вносит в нее что-то свое, в определенной степени влияет на окружающее, изменяя его.

Образовательные среды задаются совокупностью образовательных институтов и процессов, образовательные институты нормативно закрепляют и организуют содержание образовательной среды и программы образовательной деятельности, характер образовательных процессов задается типом институтов и образовательных сред. Таким образом, образование оказывается единым

и одновременным процессом становления культуросообразного существа и творения им новых предметных форм культуры. Полюс предметности культуры и внутренний мир ребенка в их взаимоположении в образовательном процессе задают границы содержания образовательной среды и ее состав. Рассмотрим модель сферы образования (рисунок) [6].



Модель сферы образования

Объективно образовательную среду можно охарактеризовать двумя показателями: насыщенностью (ресурсным потенциалом) и ее структурированностью (способом организации). Возникновение и существование образовательной среды обусловлено самими субъектами образования - и как живыми носителями предметного содержания культуры, и как персонификаторами данного содержания образования. В этом смысле чем больше таких субъектов, тем более богатой, насыщенной и многообразной становится сама образовательная среда. Фактическое содержание социокультурной среды, в которой развивается ребенок, включает: значимую другую, референтную группу, социальную уличную среду, жизненный опыт, атмосферу в семье, хорошие условия жизни, родственников, досуг, опыт общения, социальные феномены (слухи, анекдоты), средства массовой информации.

Социальным институтом, осуществляющим функцию контроля и поддержки такого универсума, как дети с отклонениями в развитии, является институт специального образования. Согласно П. Бергеру, Т. Лукману, «объективированные значения институциональной деятельности воспринимаются как "знание" и передаются в качестве такового. Некоторая часть этого знания считается релевантной для всех, другая - лишь для определенных типов людей. Для любой передачи знаний требуется некий социальный аппарат, то есть предполагается, что некоторые типы людей будут передающими, а другие - воспринимающими традиционное знание» [4, с. 127].

А. А. Назарова считает, что специальное образование, выполняя функции коммуникации, социализации, интеграции и дифференциации, являясь необходимым условием воспроизводства культуры, осуществляя социальный контроль и обеспечивая социальную мобильность, является важнейшим фактором демократизации и гуманизации общества [7].

Х. С. Замский утверждал, что если не оказывать должного внимания аномальным лицам, они становятся тяжелым бременем для общества и источником различных социальных зол (преступности, бродяжничества). В связи с этим у общества возникла потребность определить свое отношение к нетипичным людям, их правовое положение, принципы, цели и необходимые для них формы помощи [8]. Такие ярлыки, как «дурак» и «слабоумный» относились к индивидуумам, которые не могли выполнить роли, соответствующие социокультурным ценностям данного общества. Ярлыки изменились, но проблема отклонений в интеллектуальном развитии остается одной из более значимых в обществе.

Развитие ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями без коррекционного вмешательства существенно отличается от развития обычного ребенка. Исследователями отмечаются замедленный темп развития, отсутствие активности во всей сфере жизнедеятельности ребенка: в отношении окружающей предметной деятельности, к явлениям окружающего мира, к социальным - пассивное отношение к сверстни-



кам, близким взрослым и в отношении к самому себе. Большинство таких детей имеют нарушения соматического характера, вследствие чего снижается работоспособность, внимание рассеивается, дети быстро утомляются, поэтому важна адекватная организация не только обучающей среды, но и досуга нетипичного ребенка.

Дети с ограниченными интеллектуальными возможностями нуждаются в специализированных образовательных услугах, в создании поддерживающей образовательной среды. Как указывает Д. В. Зайцев, «в процессе образования у детей с нарушением развития конструируется стигматизированный образ "Я" как больного человека, субъекта с ограниченными возможностями, социально заданным узким кругом притязаний; нетипичный ребенок здесь осознает границы своих возможностей, усваивает, что ему доступно и в каких пределах» [9, с. 138].

Согласно Н. Н. Малофееву, построение научно обоснованной стратегии развития национальной системы специального образования на современном этапе требует учета специфики национальных социокультурных, экономических и политических условий, специфических особенностей и уровня развития государственной национальной системы специального образования [10]. В нашей стране создана дифференцированная система специальных дошкольных учреждений для детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. В соответствии с характером нарушений и степенью их выраженности дети воспитываются в специальных (коррекционных) учреждениях, находящихся в ведении Министерства образования, Министерства здравоохранения, Министерства социальной защиты.

Дж. Томсон считает, что посещение специального образовательного учреждения неизбежно накладывает на ребенка печать. Отбор детей в специальные учреждения основывается на двух явных и неявных предпосылках: первая состоит в том, что получить эффективное образование дети могут лишь будучи разбитыми на однородные группы; вторая - в том, что некоторые из этих групп должны обучаться в отдельных зданиях [11]. Е. А. Стребелева, А. А. Катаева указывают, что дошкольный возраст является благоприятным периодом для *интеграции* детей с отклонениями в развитии в коллектив здоровых сверстников [12]. Случаи успешной интеграции детей с недостатками развития свидетельствуют о возможности их включения в систему общеобразовательных учреждений при соответствующем планировании и методиках обучения. Продуманное распределение ресурсов образования могло бы сделать доступными обычные образовательные учреждения почти для всех детей с ограниченными интеллектуальными возможностями.

Поиск эффективных форм коррекционного воздействия на дошкольников с ограниченными

интеллектуальными возможностями является одним из актуальных направлений совершенствования их воспитания, адаптации и абилитации. В настоящее время в России наиболее распространенной формой оказания коррекционной помощи детям дошкольного возраста с отклонениями в развитии является их воспитание и обучение в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида и в компенсирующих группах в составе комбинированных дошкольных образовательных учреждений. Но большая часть детей с особыми нуждами воспитываются дома или в общеобразовательных детских садах, они нуждаются в систематической консультативной помощи специалистов. На наш взгляд, наиболее адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции располагают детские образовательные учреждения комбинированного вида, имеющие как обычные, так и специальные (коррекционные) дошкольные группы. В этих условиях можно эффективно осуществлять интеграцию проблемных детей с учетом уровня развития каждого ребенка.

Кроме того, необходимо отметить, что для более полноценного развития ребенку с ограниченными интеллектуальными возможностями важно расширение границ его жизненного пространства, а это значит, что необходимо обеспечить максимальную широту социальных контактов: жизнь такого ребенка не должна замыкаться только в кругу своей семьи и специализированных учреждений (он должен, как и здоровые дети, посещать детские праздники, различные представления, спортивные мероприятия и, по мере возможности, участвовать в них). Но следует помнить, что отношение к ребенку с отклонениями в развитии его здоровых сверстников определяется, прежде всего, отношением взрослых.

Принимая во внимание актуальность проблемы оказания специализированных образовательных услуг детям с отклонениями в интеллектуальном развитии, важно подчеркнуть значение социальной поддержки таких детей и их семей. В настоящее время в России все большее значение приобретает развитие социальной сферы, в частности, в контексте работы с нетипичными детьми и их семьями, однако представления большинства населения о роли социального работника содержат различные искажения. Основной их причиной, на наш взгляд, является недостаток информации о деятельности социальных служб и социальной работе в России в целом. Тревожит то обстоятельство, что во многих специализированных дошкольных учреждениях не предусмотрена должность социального работника, в то время как специалисты по работе с нетипичными детьми, родители таких детей нуждаются в социальной помощи и поддержке. В связи с этим работники социальной службы как «носители» новой для России научной дисциплины сталкиваются с трудностями в реализации поставленных перед

ними задач. Применительно к рассматриваемой проблеме роли социального работника в помощи детям с отклонениями в интеллектуальном развитии и их семьям социальная работа представляет собой «вид профессиональной деятельности определенной категории специалистов, призванных помогать в физическом, психологическом и моральном отношении лицам, нуждающимся в различных видах помощи (инвалиды, пожилые, трудные подростки, дезадаптированные элементы, малые трудовые коллективы, семьи, имеющие проблемы)» [13, с. 93].

Заключение

Итак, анализ социальных подходов к нетипичному развитию позволяет говорить о том, что в современной науке наметились новые тенденции, как в понимании сущности умственной отсталости, так и в использовании методов ее выявления. Анализ различных подходов к нетипичности, норме здоровья, взаимодействию инвайронмента и социального развития нетипичного ребенка позволяет систематизировать основные социологические концепции нетипичного развития и выделить следующие подходы: структурно-функциональный, социокультурный, экосистемный. Мы полагаем, что для ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями с целью успешного освоения социального пространства, расширения границ его жизненного пространства большое значение имеет конструирование поддерживающей образовательной среды. Социальная среда в нашей работе интерпретируется как процесс интеграции ребенка в общество через ближайшую среду. Социальная ситуация развития нетипичного ребенка, с нашей точки зрения, характеризуется через понятие социальной диагностики нетипичности, состоящей из обыденной диагностики (социальных символов) и диагностики социальной ситуации жизни (социальных практик).

Библиографический список

1. Радаев В. В., Шкаратан О. И. Социальная стратификация. М., 1995. 237 с.
2. Ковалева А. И. Социализация личности : норма и отклонение. М., 1996. 224 с.
3. Современная американская социология. М., 1997. 114 с.
4. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995. 323 с.
5. Социология в России / под ред. В. А. Ядова. М., 1998. 196 с.
6. Слободчиков В. Образовательная среда : реализации целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования : культурные модели школ. 1997. Вып. 6. С. 177-184.
7. Назарова А. А. Специальное образование как институт цивилизованного общества : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Саратов, 1999. 18 с.
8. Замский Х. С. Умственно отсталые дети : история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. М., 1995. 400 с.
9. Зайцев Д. В. Институционализация специального образования // Социальные проблемы образования : методология, теория, технологии. Саратов, 1999. С. 138-140.
10. Малофеев Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России : результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология. 1997. № 4. С. 3-16.
11. Thomson G. Legislation and provision for the mentally handicapped child in Scotland since // Oxford Review of Education. 1983. P. 18.
12. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. М., 1998. 208 с.
13. Деметьева Н. Ф., Багаева Г. Н., Исаева Т. Н. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями. М., 1996. С. 93.

Social Aspects in the Study of Non-typical Personal Development

Veronika O. Skvortsova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: skver74@mail.ru

The article presents theoretical analysis of the problem of child's non-typical development. It also shows correlation between personal development and socialization theories, as well as interrelation between the terms «social environment» and «educational environment». The article presents interpretation of individual social perception through the concept of social diagnostics of atypicality, which includes ordinary diagnostics (social symbols) and diagnostics of social situations in one's life (social practices). Systematization of scientific approaches (structural-functional, socio-cultural, eco-systematic) to the study of non-typical development of children with intellectual disabilities allowed to create the social model of interaction in the ordinary and educational environments. The article describes functions of the institute of special education as a necessary condition for culture reproduction, social control, and social mobility as the most important factor of social democratization and humanization.

Key words: socialization, environment, social institutes, social norms and deviations, correction, atypicality, social adaptation, integration.

References

1. Radaev V. V., Shkaratan O. I. *Sotsial'naya stratifikatsiya* (Social stratification). Moscow, 1995. 237 p. (in Russian).
2. Kovaleva A. I. *Sotsializatsiya lichnosti: norma i otklonenie* (Personality's socialization : norm and deviation). Moscow, 1996. 224 p. (in Russian).
3. *Sovremennaya amerikanskaya sotsiologiya* (Modern American sociology). Moscow, 1997. 114 p. (in Russian).
4. Berger P., Lukman T. *Sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sotsiologii znaniya* (Social constructing of reali-



- ty. The treatise of knowledge's sociology). Moscow, 1995. 323 p. (in Russian).
5. *Sotsiologiya v Rossii* (Sociology at Russia). Ed. by V. A. Yadov. Moscow, 1998. 196 p. (in Russian).
 6. Slobodchikov V. *Obrazovatel'naya sreda : realizatsii tseley obrazovaniya v prostranstve kul'tury* (The educational environment : realization of education's goals in culture's expanse). *Novye tsennosti obrazovaniya: kul'turnye modeli shkol* (New education's values : cultural models of schools). 1997, vol. 6, p. 177-184 (in Russian).
 7. Nazarova A. A. *Spetsial'noe obrazovanie kak institut tsivilizovannogo obshchestva : avtoref. diss. ... kand. sotsiol. nauk* (Special education as civilized society's institute : autoref. of dis. ... cand. of sociology). Saratov, 1999. 18 p. (in Russian).
 8. Zamskiy Kh. S. *Umstvenno otstalye deti : istoriya ikh izucheniya, vospitaniya i obucheniya s drevnikh vremen do serediny XXveka* (Mentally-retarded children : the history of their learning, education and training from ancient times to midst of XX century). Moscow, 1995. 400 p. (in Russian).
 9. Zaytsev D. V *Institutsializatsiya spetsial'nogo obrazovaniya* (Institutionalization of special education). *Sotsial'nye problemy obrazovaniya: metodologiya, teoriya, tekhnologii* (Educational social problems: methodology, theory, technologies). Saratov, 1999, pp. 138-140 (in Russian).
 10. Malofeev N. N. *Sovremennyy etap v razvitii sistemy spetsial'nogo obrazovaniya v Rossii: rezul'taty issledovaniya kak osnova dlya postroeniya programmy razvitiya* (The modern stage of developing the system of special education in Russia : investigation's results as a base of constructing developmental program). *Defektologiya* (Defectology). 1997, no. 4, p. 3-16 (in Russian).
 11. Thomson G. *Legislation and provision for the mentally handicapped child in Scotland since. Oxford Review Education*, 1983. P. 18 (in English).
 12. Kataeva A. A., Strebeleva E. A. *Doshkol'naya oligofrenopedagogika* (Pre-school oligophrenopedagogy). Moscow, 1998. 208 p. (in Russian).
 13. Dement'eva N. F., Bagaeva G. N., Isaeva T. N. *Sotsial'naya rabota s sem'ey rebenka s ogranichenymi vozmozhnostyami* (The social work for a family having a child with special needs). Moscow, 1996. p. (in Russian).

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО САМОАНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПРАКТИКАНТОВ

М. С. Ткачева

Ткачева Мария Сергеевна - кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: tkachevam@mail.ru

Представлен анализ проблемы формирования навыков психологического самоанализа педагогической деятельности у студентов-практикантов; предложена новая система заданий по психологии во время педагогической практики, отражающая особенности деятельности самого практиканта: «Мое психическое состояние на уроке» и «Мои взаимоотношения с классным коллективом». Обсуждается содержание отчетов по этим заданиям студентов специальностей «Физика (пед.)», «Русский язык и литература», «Иностранный (английский, немецкий, французский) язык» и «Физическая культура». Выявлены общие и специфические для каждого направления ситуации, влияющие на психическое состояние будущих педагогов, и используемые ими методы оптимизации психического состояния, а также методы активного взаимодействия с ученическим коллективом. Установлен факт связи формы написания отчета с избранной специальностью, что указывает на различия в развитии письменной речи студентов - представителей разных выборок. Характеризуются дальнейшие возможные направления работы со студентами - будущими учителями - по развитию у них навыков психологического самоанализа деятельности.

Ключевые слова: психологический самоанализ, педагогическая деятельность, педагогическая практика, студент-практикант.



Введение

Современное состояние образования требует от педагогических работников как общего, так и профессионального образования укрепления субъектной позиции. Одним из основных условий ее формирования является всесторонний активный анализ собственной деятельности: ее условий, мотивов, составляющих действий, индивидуального стиля, результатов, сопровождающего ее психического состояния. Целесообразно начинать обучение навыкам самоанализа деятельности как можно раньше. Первым опытом профессиональной педагогической деятельности в нашей образовательной системе становится, как правило, педагогическая практика студентов старших курсов. До выхода на практику они получают обширный запас теоретических знаний по своему предмету, методике его преподавания, педагогике и психологии, но почти не имеют опыта их реального применения. Практика становится для студента первым опытом осознания себя как субъекта педагогической деятельности и анализа самой этой деятельности. Студенты постоянно анализируют проведенные уроки и мероприятия под руководством учителей и вузовских методистов, но при этом вне поля внимания остается психологический анализ: рефлексия своего общего профессионального и личностного развития