

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ОБЩЕРОССИЙСКАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
«ФЕДЕРАЦИЯ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ»
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. М.В. ЛОМОНОСОВА
РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ПСИХОЛОГИЯ И СОВРЕМЕННОЕ РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Материалы
IV Всероссийского съезда
психологов образования России**

Направление I, II

**Москва
2008**

му дальнейшая наша работа будет состоять в более подробном рассмотрении и исследовании связи корпоративной культуры и частоты возникновения конфликтов в организации.

Литература

1. Андреев В.И. Конфликтология: Искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов. — М., 1995.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. — М., 1994.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Ишмухамедова Д.Ш. (Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ясенево», Москва)

Исходный тезис: Недоразвитие речи у старших дошкольников порождается недоразвитостью мышления, которое, в свою очередь, основано на простых манипуляциях с объектами в памяти ребенка. Следовательно, при недостаточном развитии памяти у детей в этом возрасте, обусловленном ошибками или прямыми провалами в восприятии в силу некорректированного синдрома рассеянного внимания, гиперактивности и других факторов — мы получаем феномен слабо развитой речи, подлежащей в первую очередь психологической коррекции, а уж затем логопедической.

Выдающийся русский ученый Л.С. Выготский писал по этому поводу следующее: «Мыслить для [ребенка] — в значительной степени, значит опираться на память. Ш. Бюлер немецкая исследовательница, специально изучала мышление у детей, когда они решают ту или иную задачу, и показала, что для детей, у которых память достигает высшего развития, мыслить — значит вспоминать конкретные случаи».

Тезис первый: работа логопеда никогда не бывает чисто инструментальной, т. е. элементарный набор чисто технических знаний и логопедических приемов не может привести к желаемым результатам, если логопед не будет учитывать целый комплекс фоновых факторов, которые в конечном итоге и предопределяют успех речевой коррекции. К ним относятся: а) данные о физиологии и психологии ребенка и б) данные о культуре и экологии (семья, социальное окружение, жилищные условия, состояние здоровья детей).

Тезис второй: логопед не занимается собственными психологическими и культурологическими изысканиями, а опирается на широкие теоретические и экспериментальные данные специалистов из указанных смежных областей. В этом смысле работа логопеда — это всегда комплекс приемов по адаптации инструментальных методов речевой коррекции к индивидуальным особенностям каждого конкретного ребенка.

Тезис третий: обучение *apriori* начинается с внимания и восприятия. Если внимание ребенка рассеяно, и он не в состоянии зафиксировать его на речи и инструкциях логопеда, то самого процесса обучения как системы не происходит, а отдельные попытки педагога заставить ребенка произнести целевой звук, слово, фразу в счет не берутся, поскольку закрепление навыка не происходит.

Важно понимать, что видит и слышит ребенок, когда к нему обращается на занятии логопед. Нельзя не учитывать синкретизм мышления на этом этапе обучения, о чем, в частности, писал выдающийся швейцарский психолог Жан Пиаже: «Синкретизм — это спонтанная тенденция детей воспринимать с помощью глобальных образов, вместо того чтобы различать детали, тенденция немедленно, без анализа находить аналогию между предметами и словами, чуждыми один другому, тенденция связывать между собой разнородные явления, обнаруживать основание для всякого события, даже случайного». Таким образом, стремление логопеда заставить дошкольника сконцентрироваться на отдельном звуке — вне контекста знакомой ему жизненной ситуации принесет, на наш взгляд, лишь очень слабые результаты.

Тезис четвертый: психологи отмечают, что «в эффективности восприятия маленькими детьми объекта очень большую роль играет деятельность, которую они совершают при восприятии». Поэтому занятия с ними надо проводить динамично, живо. При этом дети должны играть активную роль, как бы подсказывая взрослому оптимальный путь речевой коррекции. Однако важно при этом помнить о разграничении двух типов активности у детей и соответственно различного к ним отношения. Об этом, в частности, пишет Т.Г. Визель: «Чрезмерно активный ребенок действует беспорядочно, борется за все, но, не доканчивая одно дело, принимается за другое, хватается все подряд... Недостаточно активный ребенок, напротив, ни к чему не проявляет выраженного интереса, не откликается на игру, не добивается своего, отказывается от развлечений, не радуется явно новым игрушкам, эмоционально бедно реагирует на книги, телепередачи и т. д. Он не сопротивляется вмешательству взрослых, но и не выполняет до конца их просьбы. Внимание такого ребенка рассеяно, память снижена». Психологи советуют воспитывать у гиперактивных детей навыки терпения, выдержки и самоуправления, а у гиперактивных — подвижность, активность, живость реакции. Подбор логопедического материала и методов работы значительно обусловлен указанными факторами.

Тезис пятый: на основании своих экспериментов Л.С. Выготский пришел к следующей схеме развития детского мышления: первоначальная речь ребенка многофункциональна и содержит в себе социальную функцию. Далее речь дифференцируется на эгоцентрическую и коммуникативную; эгоцентрическая речь возникает «на основе социальной путем перенесения ребенком социальных форм поведения, форм коллективного сотрудничества в сфере личных психических функций». Затем эгоцентрическая речь дает начало развитию речи внутренней, которая служит основой мышления, в одних случаях логического, в других аутистического. Аутистическое мышление Выготский, вслед за Блейлером, считает более поздним явлением, возникающим на основе реалистического мышления, действительно удовлетворяющего потребности.

Жан Пиаже, чью теорию аутистического мышления детей критиковал Л.С. Выготский, был убежден на основании своих опытов, что мышление детей до определенного возраста абсолютно эгоцентрично. В своей книге «История детской психологии» Т. Марцинковская пишет: «Пиаже задавал детям простые вопросы, в которых надо было посмотреть на ситуацию с точки зрения другого человека». Результаты опытов дали возможность Пиаже сделать вывод о трудности для ребенка встать на чужую точку зрения, об эгоцентризме детей».

Сопоставляя выводы двух выдающихся психологов, мы выдвигаем гипотезу о естественной ограниченной социализации детей дошкольного возраста и соответственно ограничении их восприятия, понятий и взгляда на окружающий мир через призму микрокосмоса, в котором они живут. Ограниченный опыт, отсутствие на этом этапе развития способности к обобщению, а также логического мышления не позволяют им делать широкомасштабные сравнения и выработать типизированные грамматализованные речевые штампы в ответ на задания логопеда описать ситуацию или картинку. Вместо этого используется принципиально иная схема построения речи (порождающая), которая постепенно исчезает с момента поступления детей в школу и до двенадцатилетнего возраста.

Тезис шестой: в соответствии с концепцией речевого мышления Л.С. Выготского «мысль не оформляется, а формируется в слове». Это формирование предполагает прохождение пути «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, затем — в значениях внешних слов и, наконец, в словах». В.П. Глухов отмечает что «порождение речевого высказывания представляет собой сложный многоуровневый процесс. Он начинается с мотива, который объективируется в замысле, замысел формируется с помощью внутренней речи. Здесь же формируется психологическая «смысловая» программа высказывания, которая «раскрывает замысел» в его первоначальном воплощении. Она объединяет в себе ответы на вопросы: что сказать? В какой последовательности и как сказать? Эта программа реализуется затем во внешней речи на основе законов грамматики и синтаксиса данного языка (Л.С. Цветкова)».

Существовала точка зрения, выраженная в трудах известного американского психолога Б.Ф. Скиннера, согласно которой, «специфика речевой деятельности (или, вернее, речевого поведения, verbal behavior) человека обуславливается исключительно организацией внешних проявлений речевого поведения, условно-рефлекторным объединением реакций организма на речевые стимулы». «А это значит, — пишет А.А. Леонтьев — что такой специфики нет, ибо различие речевого поведения человека и близких к нему видов поведения у животных чисто количественное, но ничуть не качественное». Однако вполне можно допустить, что такой механизм существует; тогда, по мнению А.А. Леонтьева, ясно, что он, с одной стороны, никак не сводим к простой «реализации» абстрактной системы языка и не является сугубо индивидуальным, ибо формирование его, не говоря уже о функционировании, предполагает влияние общества; с другой стороны, он отнюдь не тождествен этой абстрактной системе языка — нельзя представлять себе этот механизм (который мы будем называть «языковой способностью») как своего рода грамматику, перенесенную в мозг».

Это заключение выдающегося русского ученого лежит в основе интересующего нас направления коррекционной педагогики, основанного на изучении собственного опыта старших дошкольников в общем недоразвитии речи. Ключевым здесь является не понятие дефекта (как было бы, прими мы позицию абстрактного объективизма), а понятие языковой способности, которая «не является ни формой организации внешних проявлений речевого поведения, ни «грамматикой», перенесенной в мозг. Иными словами, — пишет академик Леонтьев —

языковая способность ... может быть представлена в виде своего рода порождающей модели, причем эта модель отлична от любой возможной модели языкового стандарта».

Тезис седьмой: огромное значение для эффективного проведения логопедических занятий играет фонематический слух и память ребенка — его способность «узнавания неречевых звуков, различения высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз, различения слов, близких по своему звуковому составу, дифференциации слогов, дифференциации фонем, навыков элементарного звукового анализа».

Основная логопедическая проблема при обучении старшего дошкольника с ОНР состоит в том, что на этом возрастном уровне слуховые анализаторы ребенка работают иначе, чем у подростка и взрослого человека. При восприятии речи ребенок сталкивается с огромным множеством звуков. Реализация фонем в потоке речи позиционно обусловлена и стремление обучить ребенка аналитически воспринимать пучок разнообразных аллофонов как одну фонему — чрезвычайно сложная психологическая задача, решение которой лежит в сфере изучения механизмов восприятия и памяти. Н.И. Жинкин был убежден, что без фонематического слуха, невозможна генерация речи. Без учета этого важного обстоятельства работа логопеда будет обречена на неудачу.

Литература

1. Брунер Дж. Психология познания. — М.: Прогресс, 1977.
2. Власенко И.Т., Чиркина Г.В. Методы обследования речи у детей. — М., 1996.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Собрание сочинений. — Т. 2. — М., 1982. — С. 361.
4. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.
5. Екжанова Е. А. Методика исследования готовности к школьному обучению. — КАРО, 2008.
6. Екжанова Е.А., Стребеleva Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. — М.: Просвещение, 2003.
7. Коррекция нарушений речи у дошкольников. — Н. Новгород, 1999.
8. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. — М., 1970. — С. 314—370.
9. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — М.: Римис, 2008.
10. Хомская Е.Д. Нейропсихология. — М.: МГУ, 1987. — С. 143—149.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Каверина Н.Е. (Дмитровская вечерняя (сменная) общеобразовательная школа, Дмитровский филиал Сергиево-Посадского гуманитарного института, Дмитров)

Сегодня в нашей стране происходит активное развитие компьютерных технологий во всех сферах жизни. Все большее количество людей начинают пользоваться услугами сети Интернет, который становится все более значимой частью средств массовой информации. В крупных городах сегодня большая часть населения является пользователями «Всемирной паутины». Но, тем не менее, для большей части России умение и возможность свободно и без ограничения доступа по времени и объему пользоваться данной технологией пока остается модной привилегией. А все модное привлекает в первую очередь молодежь. Интернет-технологии помогают получать быстрый доступ к различной информации: пользоваться библиотечными фондами университетов многих городов мира, узнать условия поступления в различные вузы страны, поможет найти информацию о любой болезни и ее лечении; но, к сожалению, кроме полезной информации в этой среде ребенок может найти и опасные для его психологического здоровья сведения, а чрезмерное увлечение изучением ресурсов Интернета может привести к появлению нового заболевания. Это заболевание получило название Интернет-аддикция. Можно ли сегодня назвать Интернет-среду, в которой должен (хотя бы в силу программы по предмету «Информатика и информационно-коммуникационные технологии») находиться старшеклассник психологически безопасной? Скорее всего — нет.

Под психологической безопасностью подразумевают такое состояние информационной среды и условий жизни конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности функционирования и развития социальных субъектов [6, 4].

Проблему психологической безопасности начинают активно обсуждать в связи с возрастанием роли средств массовой коммуникации в жизни общества, особенно в связи с массовым расширением сети Интернет.

Так, Г.Л. Смоляна и С.Ю. Решетина вводят понятие не психологической, а информационной безопасности как состояния защищенности информационной среды общества, обеспечивающее ее формирование и развитие в интересах граждан, общества, государства [7, 19]. По мнению авторов, нарушение этого вида безопасности ведет к следующим последствиям: деградация форм отражения и структуры потребностей сферы, нарушения психического здоровья, адекватного отражения мира и отношения к нему; изменению ценностных ориентаций и мировоззрения. Предлагается введение некоторых критериев, позволяющих оценить информационно-психологическую безопасность. К ним относят чувство удовлетворенности или неудовлетворенности своей информированностью, адекватность отражения человеком окружающего мира, избирательное отношение к информации и умение оценить ее негативное или противоречивое воздействие.

Рощин С.К. рассматривает под психологической безопасностью «такое состояние общественного сознания, при котором общество в целом и каждая отдельная личность воспринимают существующее качество жизни как адекватное и надежное, поскольку оно создает реальные возможности для удовлетворения естественных и социальных потребностей граждан в настоящем и дает им основания для уверенности в будущем» [8, 27].

Грачев Г.В. предлагает такое определение информационно-психологической безопасности личности, как «состояние защищенности психики от воздействия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентировочной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных отношений к окружающему миру и себе» [5, 33].

Анализируют вопрос психологической безопасности Интернет-среды Бабаева Ю.Д. и Войсунский А.Е. Они отмечают, что однозначно ответить на вопрос не возможно [1, 259]. Авторы предполагают, что опасное психологическое воздействие Интернета на психику школьника может быть несколько преувеличено и завышено число Интернет-зависимых; считают, что данная проблема нуждается в тщательном изучении и анализе. Данные, полученные авторами статей по этой проблеме, особенно зарубежными, часто являются результатами сетевых опросов и их достоверность из-за этого подвергается вполне оправданному сомнению. Наличие такого последствия применения и использования информационных технологий как Интернет-аддикция авторы все же признают.

Аддикция (addiction от лат. склонность, пагубная привычка) — это патологическое влечение к чему-либо, сформировавшееся вследствие личных или социальных проблем и создающее почву для развития психических заболеваний.

Интернет-аддикция относится к группе техногенных аддикций, куда также входят гэмблинг — игровая аддикция, slot-machine-аддикция (постоянное желание играть на автомате типа «однорукого бандита») и многие другие. Интернет-зависимость проявляется в том, что люди настолько сосредоточены на своей виртуальной жизни, что фактически отказываются от своей реальности. Интернет-аддикты проводят до восемнадцати часов в день в киберпространстве.

По каким критериям определяют наличие Интернет-аддикции. В настоящее время различают симптомы со стороны психики и соматические симптомы, которые обусловлены длительным нахождением перед компьютером [4]. Симптомы со стороны психики:

- поглощенность Internet (постоянное размышление о нем);
- постоянный рост времени пребывания в сети, необходимого для достижения удовлетворения;
- безуспешные попытки контролировать или прекратить использование Internet;
- полное игнорирование семьи и друзей, впоследствии и работы;