

2. Бершадский М.Е., Гузев В.В. Дидактические и психологические основы образовательной технологии. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. - 256 с.
3. Буйко Т.Н., Капранова В.А. Обеспечение качества образования в высшей школе: организационно-управленческий аспект. -Мн.: НИО, 2000. - 64с.
4. Горб В.Г. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности // Педагогика. -2003. - № 5. - С.10-14.
5. Замыслова Т.А., Паляшчук М.М. Некоторые подходы к практической реализации модели мониторинга качества образования у педагогических кадров // Вестн БДПУ. - 2002. - № 2. -С.9-18.
6. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. -Спб.: Изд-во "Образование и культура", 1998. - 250 с.
7. Макарова Т.Д. Принцип системности и мониторинга качества образования. Стандарты и мониторинг в образовании. -2003. - № 4. -С.27-33.
8. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. -М.: - 2001. - 128с.
9. Севрук А.И., Юнина Е.А. Мониторинг качества преподавания: в школе. - М. Пед. обство России, 2004. - 144 с.
10. Силина С.Н. Профессиографический мониторинг в пед. вузах // Педагогика. - 2001. - № 7. - С. 47 - 53.
11. Храмцова Ф.И., Захожая Н.Н. Мониторинг качества воспитания: сущность, технологии. - Мн.: УП "Технопринт", 2004. - 136 с.

#### **МОДЕЛЬ КОРРЕКЦИИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЗАТРУДНИТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ ПОДРОСТКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ ТИФЛОПСИХОЛОГА**

**Дьяков Д.Г. (Беларусь, г. Минск)**

Важной задачей специалиста, работающего с ребенком с особенностями психофизического развития, является создание условий к его успешной социализации. Одной из линий образования специалиста в этом контексте становится овладение им моделями коррекции нарушений психологического развития ребенка.

Сегодня в рамках решения задач социализации ребенка с нарушениями зрения упор преимущественно делается на коррекцию особенностей его познавательной и реже эмоционально-волевой сферы [1; 2; 3]. Современные исследования особенностей смысловой сферы, самосознания детей с нарушениями зрения показывают, что особенности личности ребенка не меньше влияют на ход его развития, чем особенности познавательной и эмоциональной сфер [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10]. Таким образом, разработка моделей коррекции нарушений в развитии личности и трансляция этих моделей в ходе обучения тифлопсихолога становятся необходимым условием формирования данного специалиста.

Необходимость разработки модели коррекции переживания затруднительных ситуаций подростками с нарушениями зрения подтверждается результатами экспериментального исследования. Выявлено, что переживание подростками с нарушениями зрения, в целом характеризуется затруднениями вызванными необходимостью осознания целостного контекста требований деятельности в сложной для них ситуации. Наиболее продуктивные формы

переживания затруднительных ситуаций отличают преимущественно незрячих подростков, осознающих целостный контекст требований к деятельности в затруднительной ситуации при условии оказания им помощи со стороны экспериментатора. В остальных группах (частичнозрячие подростки, подростки с остротой зрения 0,3 - 0,6) оказание помощи не становится решающим условием выхода на качественно новый уровень осуществления процесса переживания сложных ситуаций.

Построение модели коррекции выявленных особенностей переживания оказывается невозможным вне выхода за пределы непосредственных результатов - вне обращения к реальности, обуславливающей характер осуществления исследуемых процессов. Такой реальностью является реальность самосознания личности [11; 12; 13]. Осознание требований к деятельности в ситуации (в том числе - затруднительной) осуществляется субъектом путем соотнесения их с самооценкой [13]. В зависимости от характера самооценки (глубины, непротиворечивости, адекватности) объективные требования к деятельности оказываются более или менее осознаваемыми субъектом. Причем, единый механизм соотнесения самооценки с данными требованиями обнаруживает себя как в отношении более общих требований жизнедеятельности субъекта (первый тип саморегуляции по И.И. Чесноковой), так и в отношении более частных требований, актуализирующихся в рамках конкретной ситуации (второй тип саморегуляции). Как показывает исследование Е.М. Украинской, дети с нарушениями зрения обнаруживают менее устойчивую, более противоречивую и недостаточно осознанную самооценку, что может обуславливать специфику переживания ими затруднительных ситуаций. В свою очередь, особенности самооценки определяются качеством процесса самопознания личности. Факторами, обуславливающими характер самопознания, являются динамика перехода от системы самопознания «Я - другой» к системе «Я - Я» [13; 14] содержание образа взрослости, определяющего эталоны идеальной самооценки подростка, качества личности, обеспечивающие в сознании ребенка становление взрослости. Чем более развернутым, глубоким, гомогенным будет образ взрослости, тем более широким и внутренне единым будет спектр критериев эталонов взрослости - образа идеального Я подростка. Вместе с тем динамика перехода от системы познания «Я - другой» к системе «Я - Я», обеспечивающего развитие самооценки подростка, оказывается зависимой от интенсивности осуществления самопознания подростка в системе «Я - другой» [13]. Изменение характера процесса самопознания по обозначенным критериям возможно при условии изменения самой социальной ситуации развития подростка с нарушениями зрения. В рамках современной социальной ситуации развития подросток не имеет возможности включения в разнообразные социальные отношения. Социальные отношения, субъектом которых становится подросток, не опосредуются перспективой профессионального самоопределения, возможностью развития себя как профессионала в соответствии с собственными ценностями, интересами. В рамках социальных отношений, в которые вступает подросток, он сталкивается с узкосодержательным, фрагментарным, часто поляризованным образом взрослости, в результате чего физический дефект ребенка либо оказывается краеугольным камнем его самооценки, либо вовсе не оказывает влияния на ее формирование.

Психологическая коррекция структуры переживания затруднительных ситуаций подростком с нарушениями зрения понимается нами как процесс искусственного создания условий, способствующих повышению качества осознания им требований к деятельности в затруднительной ситуации.

В структуре модели коррекционной работы были выделены два блока, отражающие её содержание и этапы. Актуализация первого блока определяет возможности перехода ко второму.

Блок первый. Изменение социальной ситуации развития подростка.

Целью данного этапа коррекции является формирование у подростка адекватной, глубокой и осознаваемой самооценки. В соответствии с выстроенной нами объяснительной моделью особенностей процесса переживания затруднительных ситуаций изменение социальной ситуации развития, направленное на расширение перспективы профессионального самоопределения, становится условием изменения характера социальных отношений, в которые вступает подросток. Данные изменения обуславливают возможность формирования групп подростков не на основе специфики их дефекта (тотально слепые, частичнозрячие, слабовидящие, дети), ситуативных возможностей (есть пианино или гитара, — будем учиться играть на соответствующих инструментах), а исходя из индивидуальных ценностей, интересов, образов идеального профессионального будущего. Интенсивное расширение и развитие спектра социальных отношений, в которые вступает подросток, становится условием перехода от самопознания в системе «Я — другой» к самопознанию в системе «Я — Я» [14]. Переход к системе самопознания в логике «Я — Я» предполагает освоение эталонов взрослости — критериев поля, в котором происходит оценивание подростком собственных качеств, свойств.

Кроме того, расширение перспективы профессионального самоопределения становится условием преобразования содержания образа взрослости. В соответствии с логикой ведущей на данном этапе деятельности, центральное место, в структуре образа взрослости начинает занимать «профессиональность», которая подчиняет себе остальные компоненты данного образа. Развертываются, дифференцируются и систематизируются эталоны взрослости, обеспечивая тем самым широту спектра критериев оценки своих качеств подростком. Отдельное качество, случайным образом оказавшееся центральным критерием взрослости (им может стать дефект зрения), уже не может самостоятельно определить характер самооценки подростка. В ходе целостного оценивания себя, в соотношении с идеальным образом взрослости, появляются возможности определения перспективы замещения недостаточно развитого качества, являющегося эталоном взрослости, более развитым.

Систематизация и расширение критериев самопознания, овладение ими в процессе осуществления социальных отношений в новой социальной ситуации развития становятся условиями формирования адекватной, глубокой, внутренне согласованной, осознаваемой оценки подростком своих объективных качеств.

Блок второй. Изменение характера осознания подростком требований к деятельности в затруднительной ситуации.

Целью коррекции в рамках данного блока является изменение механизма осознания подростком требований к деятельности в затруднительной ситуации. В основе изменения механизма осознания требований к

деятельности лежит актуализация качественно изменившейся (изменяемой) в ходе реализации первого блока коррекции самооценки подростка.

На данном этапе коррекционной работы (собственно коррекционный этап) используем разработанную нами методику диагностики особенностей переживания затруднительных ситуаций [15]. В рамках ее реализации искусственно создаем условия затруднительной ситуации, моделируя процесс ее разрешения подростком. В большинстве своем подростки с нарушениями зрения осознают требования к деятельности в затруднительной ситуации фрагментарно. В этом случае оказываем подростку помощь в виде вербализованных экспериментатором объективных требований к деятельности в данной ситуации. При этом, в зависимости от степени осознания требований к деятельности, определяется интенсивность и объем помощи, оказываемый подростку.

В соответствии с объяснительной моделью психокоррекционной работы искусственное помещение в сферу всего спектра требований к деятельности в данной ситуации обуславливает специальное обращение подростка к самооценке, претерпевающей преобразования при реализации ее предыдущего этапа. Осознание целостного спектра требований к деятельности в затруднительной ситуации не вызывает в условиях качественно измененной самооценки прежних противоречий между данными требованиями и общей направленностью самооценки подростка. В результате последовательного воспроизведения процесса искусственного расширения спектра осознаваемых требований к деятельности в затруднительной ситуации изменяется сам механизм осознания этих требований. В условиях снижения или даже снятия противоречий между актуальными требованиями и самооценкой подросток самостоятельно осуществляет целостное осознание требований в затруднительной ситуации. Изменение характера смысловой регуляции деятельности в затруднительной ситуации приводит к изменению характера смысловой регуляции жизнедеятельности субъекта в целом в силу идентичности психологического механизма соотношения объективных требований к жизнедеятельности и к деятельности в затрудненной ситуации с самооценкой субъекта [14]. Таким образом, в рамках коррекционной модели реализуется принятая в советской психологии личности логика единства различных сторон самосознания: самопознания, самооценки и саморегуляции (И.С. Кон, С.Р. Пантелеев, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.).

Включая данную модель в качестве раздела психокоррекционной работы со слепыми и слабовидящими подростками, решаем задачи расширения инструментально-методической базы тифлопсихолога.

#### Список литературы

1. Акимущин В.М. Маргулис И.С. Основы тифлологии. - Киев, 1980.
2. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. — М., 1984.
3. Багдонас А., Пранскявичюте Р. Сравнительное психометрическое изучение личности слепых, слабовидящих и зрячих // Психологические особенности лиц с нарушением зрения. — Вильнюс, 1986.
4. Гайдучевич С.Е. Коррекционная работа по развитию ценностных ориентаций незрячих и слабовидящих старшеклассников: Автореф. дисс. канд. психол. наук. — Мн., 1999.

5. Гудонис В. Мотивация общественной деятельности лиц с нарушениями зрения // Тифлологические исследования. – Вильнюс, 1989.
6. Дьяков Д.Г. Динамика качества переживания ситуаций фрустрации детьми на этапе подросткового возраста//Психология. – 2004. – № 4. – С. 50-56.
7. Литвак А.Г. Тифлопсихология. – М., 1985.
8. Матвеев Ф.В. Психические нарушения при дефектах зрения и слуха. – М., 1987.
9. Пуочяускене Г.Б. Взаимосвязь каузальной атрибуции социально-психологического контекста с реадaptацией незрячих: Автореф. дисс. канд. психол. наук. – Л., 1989.
10. Силкин Л.Н. Психологическая диагностика личности и психотерапия инвалидов по зрению. – М., 1984.
11. Специальная психология // Под ред. В.И.Лубовского. – М., 2003
12. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.
13. Украинская Е.М. Развитие самооценки в учебной деятельности слабовидящих школьников//Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих/ Сборник научных трудов. – Л., 1981.
14. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М., 1977.
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.