

М. С. Давыдова

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

*Работа представлена кафедрой педагогики и предметных технологий
Астраханского государственного университета.*

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Л. Б. Баряева

В статье излагается актуальность проблемы формирования социальных представлений о безопасности жизнедеятельности. Теория социальных представ-

лений рассматривается автором с позиций методологического инструментария относительно сущности и особенностей образования данного рода представлений у детей с нарушениями интеллектуальной сферы. Показана ведущая роль педагога-дефектолога в реализации комплексных задач по выработке качества социальных представлений и становления на их основе культуры безопасности жизнедеятельности детей.

Ключевые слова: социальные представления, безопасность жизнедеятельности, социальная компетентность, информативный компонент, содержательный компонент, установочный компонент, перцептивно-действенный план, образный план, символический план, план соединения представлений со словом.

M. Davydova

PECULIARITIES OF FORMING OF SOCIAL NOTIONS ABOUT VITAL SAFETY AMONG CHILDREN WITH MENTAL DISTURBANCES

The article presents the topicality of forming of social notions about vital safety. The theory of social notions is considered by the author from the positions of methodological tools concerning the essence and peculiarities of forming of these concepts among children with mental disturbances. The author presents the leading role of teachers-defectologists in realisation of complex tasks on working out of social notions' quality and forming of children's vital safety culture.

Key words: social notions, informative component, substantial component, orientational component, perceptually effective plan, graphic plan, symbolical plan, plan of combination of notions and words, social competence, vital safety, children with mental disturbances.

Формирование социальных представлений у детей начиная с дошкольного возраста в настоящее время представляется актуальной тематикой многочисленных дискурсов в связи с признанием социального развития одной из приоритетных сфер всестороннего становления личности. Аналогичная тенденция переосмысления соотношения психического и социального компонентов развития наблюдается в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья [1; 3 и др.].

Вышеобозначенная проблема является малоизученной и сложной в рамках специальной (коррекционной) педагогики в том плане, что сам термин «социальные представления» уходит корнями в дискурсивную психологию, а ее постановка носит не только психолого-педагогический, но и социальный, общественно-политический, философский характер.

Социальные представления, являясь разновидностью представлений в целом, вы-

ступают как отражение и воссоздание конкретных образов предметов, событий и явлений окружающего природного и социального мира, связанных с жизнью и отношениями людей в обществе, с ориентацией на социальные ценности, нормы и правила общества (среды жизнедеятельности), в котором ребенку предстоит жить и реализовать себя как личность, социально адаптируясь там.

Наиболее полно вопросы изучения подобного рода представлений описаны в концепции социальных представлений французского психолога и социолога С. Московичи [9]. В ней рассматривается и раскрывается механизм образования, структура, компоненты, функции, сущностные характеристики, системная принадлежность социальных представлений относительно индивидуальной картины мира, межгрупповых отношений как элемента обыденного сознания, коммуникации и т. п. Однако аналитический обзор литературы по выбранной тематике показывает, что в зарубежных [8; 9 и др.] и отечест-

венных [4; 6; 7 и др.] исследованиях практически отсутствуют сведения об особенностях их формирования в разных возрастах. Имеются лишь указания на то, что сам механизм формирования социальных представлений проявляется в трансформации новой информации на доступный язык, т. е. осуществляется путь от набора информации до цельной конструкции, включая эмоционально-ценностный компонент; затем эта конструкция становится частично автоматизированной системой интерпретации полученной информации.

Рассматривая вышеописанный механизм формирования социальных представлений с педагогических позиций, нам представляется значимым рассмотрение его через присвоение ребенком объективно заданных норм человеческого общежития и постоянное открытие, утверждение себя как социального субъекта через речевую активность, действие, практический анализ предметов окружающего мира, их систематизацию. Мера организованности системы («базы») представлений определяет их богатство и точность, отражаясь в когнитивных возможностях ребенка, качестве обучающих воздействий, мотивационной специфике, картине мира в целом. Как когнитивные образования, социальные представления относятся к той области психического, которая самым непосредственным образом детерминирована социальными условиями жизни человека, его социальным развитием и общим социальным контекстом воспитания. Именно поэтому, с нашей точки зрения, теория социальных представлений обладает значительным методологическим потенциалом в контексте целостного развития детей, становления их мировоззренческой культуры и на ее основе культуры безопасности жизнедеятельности.

Говоря об особенностях формирования социальных представлений о безопасности жизнедеятельности у дошкольников и младших школьников с нарушениями интеллектуальной сферы, нельзя не отметить, что «основы безопасности жизнедеятельности» — многоаспектная область социальных знаний. Безопасность является одной из базовых по-

требностей каждого человека как в повседневной жизни при взаимодействии с природной и социальной действительностью, так и в экстремальных условиях, в связи с чем сам термин уникален по форме и содержанию. *Безопасность жизнедеятельности* характеризуется как состояние окружающей среды, при котором с определенной вероятностью исключено причинение вреда существованию человека [2, с. 7]. Культура же безопасного поведения включает: транспортную культуру поведения, культуру поведения в быту, экологическую культуру (безопасного поведения в природе и избежания последствий стихийных бедствий), культуру здоровьесбережения, социально-гигиеническую культуру (безопасного взаимодействия с предметами и объектами общественного назначения), коммуникативную культуру (безопасного общения и взаимодействия), культуру психофизической безопасности.

Указанная выше разноплановость ставит перед педагогом ряд комплексных задач при формировании социальных представлений о безопасности жизнедеятельности, затрагивающих как собственную компетентность взрослого, так и социальную компетентность детей. Причем под *социальной компетентностью* нами понимается совокупность общественно значимых качеств и навыков, а также способов ориентировки ребенка в реалиях предметного мира, явлениях собственной и общественной жизни и деятельности, т. е. своеобразная траектория развития и успешная адаптация в меняющемся социуме. Учитывая тот факт, что ребенок с проблемами в развитии испытывает трудности проникновения в смысл человеческих отношений, установления причинно-следственных связей и зависимостей в окружающем мире, самостоятельного использования в деятельности тех возможностей восприятия, которые у них уже есть, нецелесообразно ожидать, что социальные представления о правилах безопасного поведения возможно сформировать у него в полном объеме. Перспективы же формирования данного рода представлений у детей со сниженным интеллектом про-

смаstrиваются в правильно организованном, коррекционно-направленном специальном обучении и воспитании, адекватном индивидуальным особенностям и компенсаторным возможностям самих детей, опирающимся на зону их ближайшего развития.

Во-первых, учителю-дефектологу следует четко представлять структуру социальных представлений, состоящую из трех измерений: информативного → содержательного → установочного [9, р. 23]. Относительно социальных представлений о безопасности жизнедеятельности сущностью информирования является ознакомление воспитанников с окружающими потенциальными опасностями во всех сферах жизнедеятельности (в быту, общении, различных видах деятельности, природе, сохранении собственного здоровья) и собственными возможностями безопасного поведения. Стараясь информировать ребенка с нарушениями интеллекта определенной дозой знаний, нужно помнить о характерном недоразвитии у него всех познавательных процессов, выражающемся в вялой потребности в новых знаниях, отсутствии интереса к познанию, поверхностном, искаженном наличии сведений о фактах и правилах поведения в социальной и природной действительности. Поэтому при коррекционном воздействии целесообразно использовать специальные дидактические формы и методы подачи материала: целевые прогулки, наблюдения за явлениями социальной, природной и общественной жизни, беседы о проведенных наблюдениях, чтение художественной литературы, рассматривание тематических плакатов, работу с сериями сюжетных картин по разным направлениям основ безопасности жизнедеятельности, демонстрацию кинофильмов и диафильмов, специально организованные тематические инсценировки. Данные формы работы не просто вызывают интерес, повышают любознательность, уточняют и расширяют понятийный аппарат по предлагаемой тематике, но и параллельно совершенствуют интеллектуальные способности умственно отсталых детей, развивая целенаправленную наблюдательность, осмысленное запомина-

ние, произвольное внимание, а соответственно, и качество представлений, призванных перерасти в систему научных понятий.

Содержательный элемент структуры, называемый в концепции социальных представлений иначе «полем представлений», предполагает не просто воспроизведение образов – представлений в виде определенного верования либо знания, а скорее призван воссоздать представления о мотивах безопасного поведения, умениях и потребностях качественно противостоять опасностям, желаниях установить смысловые взаимосвязи между причинами и следствиями чрезвычайных ситуаций в различных сферах жизнедеятельности. В ходе экспериментального изучения установлено, что на данном этапе учитель-дефектолог сталкивается с несколько иной совокупностью трудностей, обуславливающих развитие детей с нарушениями интеллектуальной сферы: затруднении в формировании понятий, суждений, умозаключений; нарушением избирательности восприятия, малой дифференцированностью образов, недостаточным объемом и точностью имеющейся информации об объекте, предмете или явлении окружающего мира; замедленным темпом припоминания материала, эпизодической забывчивостью; неумелым обобщением собственного опыта в речи, склонностью переносить в неизменном виде элементы прошлого опыта на решение новой задачи и т. д.

Научить детей в процессе коррекционно-развивающей работы предвидеть и распознавать опасности и с должной степенью ответственности реагировать на них, посылно предотвращая, а лучше избегая вовсе, – это лишь часть педагогических замысла. Даже на нормально развивающегося ребенка-дошкольника либо младшего школьника призыв: «Будь внимателен!» – не производит должного впечатления по той простой причине, что он погружен в собственные ощущения, переполнен впечатлениями, находясь под их воздействием, не обращая внимания на правила, придуманные взрослыми. Соответственно, проблема усугубляется по отношению к детям с нарушенным интеллектом, у кото-

рых и вовсе снижена мотивация в самостоятельности и свободе поведения, не развиты чувство меры, осторожности и предусмотрительности, предполагающих способность к предвидению последствий своих действий, тех или иных явлений и событий. Воспитание чувства безопасности и свободы поведения должно опираться на формирование у ребенка понимания причинно-следственных связей в самых различных жизненных ситуациях, что тоже значительно затруднено в данном случае. Слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость приводят к формированию у данной категории детей «штампов» поведения и не всегда верных взглядов, которые они без должной критики заимствуют из ближайшего окружения. Вредные привычки поведения, заимствованные у взрослых в силу детской подражательности, – одна из причин, приводящих к трагическим последствиям.

Организация работы с детьми в данном направлении должна быть нацелена на своевременное формирование привычки безопасного поведения, желание совершенствовать свои физические и психические возможности, чтобы противостоять опасностям. Этим целям способствуют такие методы, приемы и способы работы, как поэлементный диктант; прием опосредованного общения через игрушку; разъяснения содержания и последовательности действий; упражнения в пространственной ориентировке; речевые упражнения в совместных высказываниях детей; интервьюирование; вопросно-ответная форма подачи материала, требующая умозаключений; работа с графическими моделями (схемами, рисунками); символично-моделирующая деятельность; элементы водных процедур (закаливание, обтирание и пр.) и т. д. Кроме того, обогащенная предметно-развивающая среда становится основой для организации содержательной жизнедеятельности детей в процессе формирования у них социальных представлений в сфере безопасности. Приветствуется использование различного рода игрового материала (настольного: наборов разрезных

картинок, домино, кубиков, паззлов и т. п.; настенного: модулей на сенсорное восприятие, тренажеров для развития мелкой моторики и т. п.; напольного: сенсорных ковриков, дорожек, атрибутов «Азбуки дорожной безопасности», «Азбуки пожарной безопасности» и т. п.).

Хочется обратить внимание педагогов на индивидуальную работу с каждым ребенком по обогащению социальных представлений в плане личной безопасности. Стоит составить схему маршрута пути из дома в образовательное учреждение (детский сад, школу) с фиксацией встречающихся на пути опасных мест и предметов окружающей действительности. Аналогичные содержательные схемы могут отображать комнату ребенка, подъезд, транспортное средство, используемое им, и т. д. Нельзя забывать и о педагогическом просвещении родителей, близкого окружения детей в вопросах безопасности жизнедеятельности, формировании примерного поведения.

Установка на желаемое поведение и социальное взаимодействие, проявление ребенком психофизиологических и возрастных особенностей безопасного поведения в окружающем мире является следующим структурным элементом социальных представлений и, пожалуй, главенствующим. Данное положение обосновано тем, что никакие теоретические знания, никакое богатство их содержания и смысла не будут во благо, если не последует подкрепления его практическими навыками.

Воспитание навыков безопасного поведения у нормально развивающихся детей требует соблюдения социально-детерминированных правил и запретов (запрета идти куда-то с незнакомым взрослым; соблюдения правил движения по улице и перехода дороги; использования предметов по назначению; понимания непредсказуемости поведения животных; важности личной гигиены и т. п.), что призвано обеспечить свободу и гарантию безопасности. Опять же в случае с умственно отсталыми детьми даже у старших дошкольников нет понимания последовательности и

логики всех действий, входящих в навык. Движения детей неловки, плохо координированы, чрезмерно замедленны или, напротив, импульсивны. Любой вариант поведения не приемлет признаков безопасности. Замедленная реактивность и неспособность реально взвесить ситуацию в силу запоздалого, медленного анализа, равно как и стремление к эффективным и демонстративным действиям (беганию, крику, кривлянию, троганию и пробованию на вкус незнакомых предметов, постукивание этими предметами и т. д.), являются основой рискованных поступков. Собственно такие действия и реакции можно наблюдать и у детей в норме к началу обучения в школе, в случае если с ними не проводилось специальной обучающей работы в различных видах деятельности по конструированию, лепке, рисованию, игре, труде в природе и др. Кроме того, у большинства умственно отсталых детей отмечается недостаточность мышечной силы, что может привести к выпадению предметов из рук, ушибам, порезам при работе с колющими и режущими предметами и т. д. Поэтому велика важность общеукрепляющих физкультурных занятий и спортивных упражнений для таких детей. Исследователями указывается и на понижение у них скорости простой реакции при наличии отвлекающих факторов (звука тормозов, сигнала сирены, запаха дыма, вспышки взрывоопасного вещества и т. п.). Инертность нервных процессов способствует стереотипности реакций, которые часто не соответствуют создавшейся обстановке.

Коррекционное воспитание и обучение в данном случае следует начинать с наблюдения и исправления действий детей в искусственно созданной развивающей среде, конструируя и реконструируя игровые ситуации безопасного поведения в различных сферах деятельности и общения. Важно протестировать родителей на предмет взаимодействия ребенка с окружающей действительностью в разных ситуациях, потому как предположительно наиболее продуктивные сведения об информированности ребенка о правилах безопасности и сформированности у него

первоначальных навыков безопасного поведения можно получить именно от родителей. Далее можно приступать к хронометражу навыков безопасного поведения, бесконфликтного общения, разбору ситуаций и случаев, непосредственными участниками которых явились дети при выезде или выходе за пределы образовательного учреждения (на экскурсии, прогулке, походе, ориентировании на местности, посещении музеев и других мест общественного назначения).

Второй комплексной задачей при формировании социальных представлений о безопасности жизнедеятельности является критериально-уровневый учет сформированности данных представлений на стыке старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Для обнаружения критериев следует использовать иерархизированное единство компонентов: когнитивного, потребностно-мотивационного, поведенческо-волевого и структурного. Три первых компонента, по сути, повторяют сущность элементов трехмерного измерения структуры социальных представлений и не нуждаются в дополнительном разъяснении. Структурированность же, как дополнительный критерий сформированности социальных представлений у детей с нарушениями интеллектуальной сферы, отражает упорядочение информации о различных объектах и явлениях за счет установления содержательных связей между ними [5, с. 33].

Обобщая научные данные и результаты собственного исследования, выявлено, что у детей с нарушениями интеллекта при отсутствии коррекционного воздействия социальные представления не образуют единой структурной системы, а их объем, содержание и направленность не определяют доступность хранящихся и воспроизводимых знаний в «индивидуальной базе» и в конечном итоге не соотносятся с уровнем понимания и решения жизненной проблемы, предотвращения потенциальной опасности в некоторой предметно-практической области. Мы предположили, что для ликвидации данных пробелов требуется первичное осознание учите-

лем-дефектологом характеристики уровней сформированности социальных представлений, указанных ниже, и дальнейшая целенаправленная работа в предлагаемом контексте.

В перцептивно-действенном плане: использование обследовательских действий (рассматривание, ощупывание и т. п.) с применением специфических манипуляций; умение подражать взрослому; стремление действовать по образцу или словесной инструкции, выбирать по образцу; целенаправленность действий при зрительном соотнесении; умение действовать на основе ранее выделенных свойств и признаков предметов в новой ситуации; умение воспринимать сигнал и воспроизводить действия в соответствии с ним; адекватность действий пространственного ориентирования (расстояние, направление и т. д.); применение способов координирования, замещения, перемещения и т. п.

В образном плане: припоминание и чувственное отражение явлений и событий окружающего мира; сосредоточение на зрительных, слуховых, двигательных, осязательных, вкусовых образах-представлениях (системах сенсорных эталонов); различение и сравнение цвета, формы, величины предмета, звуковых проявлений; привязанность образов-представлений к конкретным условиям; схематичность и уточненность собственного опыта познания.

В символическом плане: мысленное воссоздание действительности при невозможности ее непосредственного восприятия (по описанию); различение реального объемного пространства и его изображения на плоскости (бумаге, доске и т. д.) и их соотнесение; понимание и установление причинно – следственных связей и отношений окружающей действительности; наличие многообразной информации о предметах, явлениях и событиях окружающего мира, составляющей систему ориентиров, регулирующих поведение; специфика использования детьми целостной системы представлений в процессе решения жизненных ситуаций, проигрывания различных социальных ролей; выражение и закрепление представлений в продуктах разнообразной

разной деятельности: конструктивной, музыкальной, изобразительной, трудовой, игровой и т. д.

В плане соединения представлений со словом: понимание и использование в речи слов-названий; умение самостоятельно называть существенные признаки, свойства, особенности предметов и явлений; наличие вопросов, познавательной направленности; активное оперирование знаниями (представлениями), умениями и навыками при взаимодействии со сверстниками и взрослыми; объяснение собственного поведения в конкретной ситуации; стремление к обобщению образов; высокая степень осмысленности образов предметов, социальных ценностей и отношений при их словесной интерпретации.

В качестве третьей комплексной задачи выступает осознание того, что вне зависимости от конкретно обозначенной направленности вопросы безопасности, социальные представления имеют свою системную градацию, которая включает представления:

- о своеобразии и изменении окружающей среды (природе, животном мире, небесных телах и т. д.);
- себе в целостном мире (формирование Я-образа, самосознания, самооценки, самостоятельности и т. д.);
- социальной действительности (об истории и культуре страны проживания, ее столице; государственной символике: флаге, гербе, гимне, национальной идее; малой родине, ближайшем окружении и родном городе: его названии и достопримечательностях, собственном адресе местожительства и т. д.);
- предметном мире (предметах обихода и их свойствах, народных промыслах, краеведческой работе и т. д.);
- построении отношений с другими людьми (сотрудничество, коллективизм, товарищество, основы конфликтологии и т. д.);
- социальных нормах, ценностях и правилах поведения (социокультурном наследии, достижениях в области науки и искусства, нравственности, эстетичности, трудолю-

бии, творчестве, ответственности, активности, безопасности и т. д.).

Данное разделение позволяет подтвердить мысль о том, что картина (образа) мира имеет структуру, подобную структуре социальных представлений, потому как сам образ мира состоит из многоуровневой системы представлений. Особое значение в работе с детьми, имеющими нарушения интеллекта, стоит уделить формированию физической и социальной картины мира («модели мира»), которая постепенно с помощью опосредующих символических структур становится основой жизнедеятельности таких детей, способствует их эмоциональному благополучию, успешной социальной адаптации при переходе с одного возрастного этапа в другой, положительной поступательной динамики в развитии личности в целом.

В заключение мы обращаем внимание на то, что остановились на основных задачах, стоящих перед учителем-дефектологом

при формировании у детей с интеллектуальными нарушениями социальных представлений о безопасности жизнедеятельности. Показав важность формирования подобного рода представлений в детском возрасте, мы сделали акцент именно на структурных компонентах и механизме работы данного образования. Общеразвивающие и коррекционные задачи в данном направлении будут решаться более полно в случае взаимосвязи их со всеми программными требованиями и включенности в другие разделы. Правильное применение адекватных методик, сочетание гибких форм, методов, способов и приемов обучения данной категории детей в коррекционно-развивающей работе будет способствовать становлению личности каждого ребенка, способной вести безопасный образ жизни, прежде всего относительно собственной безопасности, относительно самостоятельного выполнения доступных социальных ролей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белопольская Н. Л., Лубовский В. И. Дифференциально-психологическая диагностика детей с интеллектуальной недостаточностью // *Детская патопсихология: хрестоматия*. М.: Когито – Центр, 2004. 351 с.
2. Гостюшин А. В. Энциклопедия экстремальных ситуаций. М.: Изд. дом «Техника-молодежи», 1996. 320 с.
3. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М.: Просвещение, 2003. 271 с.
4. Емельянова Т. П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 27 с.
5. Косымова А. Н. Коррекция представлений об окружающем мире у детей с нарушениями интеллекта // *Дефектология*. 2006. № 5. С. 30–35.
6. Морозова И. Ю. Подходы к изучению социальных представлений: материалы научной конференции «Диалог цивилизаций: история, современность и перспективы» 18 февраля 2008. М., 2002.
7. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986. 174 с.
8. Jaspars J., Fraser C. Attitudes and social representations // Farr R. M., Moscovici S. (eds). *Social representations*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1984. P. 101–123.
9. Moscovici S. The phenomenon of social representations // Farr R. M., Moscovici S. (eds). *Social representations*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1984. P. 3–70.