

ОМСКАЯ ГУМАНИТАРНАЯ АКАДЕМИЯ

Е. А. Стебляк

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Учебное пособие для студентов направления подготовки
высшего образования – бакалавриата
«Специальное (дефектологическое) образование»,
профилей «Специальная психология», «Олигофренопедагогика»

Омск
Издательство ОмГА
2016

УДК 376.42

ББК 74.3я73+88.4

C79

Рецензенты:

Татьяна Юрьевна Четверикова, канд. пед. наук, зав. каф. специальной педагогики Омского государственного педагогического университета;

Наталья Эдуардовна Логинова, старший преподаватель каф. педагогики, психологии и социальной работы Омской гуманитарной академии.

Стебляк, Е. А.

C79 Формирование социальных компетенций детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью : учебное пособие для студентов направления подготовки высшего образования – бакалавриата «Специальное (дефектологическое) образование», профилей «Специальная психология», «Олигофренопедагогика» / Е. А. Стебляк. – Омск : Изд-во ОмГА, 2016. – 132 с.

ISBN 978-5-98566-131-6

Учебное пособие представляет собой обобщение результатов современных исследований в области формирования социальных компетенций детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью. В пособии рассматривается программно-методическое оснащение формирования социальных компетенций и познавательных действий социального познания умственно отсталых обучающихся и обучающихся с задержкой психического развития, обсуждаются пути психолого-педагогического изучения и формирования социально-временных представлений лиц указанных категорий.

Пособие предназначено для студентов направления подготовки высшего образования – бакалавриата «Специальное (дефектологическое) образование», профилей «Специальная психология», «Олигофренопедагогика».

Печатается по решению
редакционно-издательского совета ОмГА

ISBN 978-5-98566-131-6

© Омская гуманитарная академия, 2016

© Е. А. Стебляк, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
-----------------------	---

ГЛАВА 1.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	7
--	---

1.1. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГОВ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА	7
---	---

1.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	13
--	----

1.3. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ В ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКЕ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	32
---	----

1.4. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОСНАЩЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	39
--	----

ГЛАВА 2.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	54
---	----

2.1. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	54
---	----

2.2. МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	74
2.3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ И ПРОВЕДЕНИЯ БИОГРАФИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	84
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	98
ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ.....	100
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	119

ВВЕДЕНИЕ

В современном специальном образовании признаётся самоценность и уникальность внутреннего мира лиц с интеллектуальной недостаточностью (ИН) (умственной отсталостью и задержкой психического развития) и необходимость создания условий для наиболее полного развития и самореализации их личности. Подчёркивается исключительная важность актуализации жизненного опыта лиц с интеллектуальной недостаточностью, оказания им помощи в понимании социального мира, в осмыслении событийной канвы собственной жизни, в «определении смысла происходящего для себя и для окружающих людей» [Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, 1998, с. 12; М. А. Болгарова, 2009; Т. А. Егорова, 2006; И. М. Яковлева, 2010 и др.]. Признаётся необходимость формирования у умственно отсталых (УО) обучающихся таких социальных компетенций, как способность «к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятию соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей», «целостному, социально ориентированному взгляду на мир в единстве его природной и социальной частей», «пониманию личной ответственности за свои поступки на основе представлений об этических нормах и правилах поведения в современном обществе» и др. [Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (ПрАООП УО), с. 25, 87].

Сложившаяся ситуация требует от педагогов и психологов специального образования профессиональной компетентности в формировании разноаспектных социальных представлений и учебных действий социального познания обучающихся, готовности к разработке инструментария оценки личностных результатов обучения и осуществлению диагностических процедур. Тем более, что разработка программы оценки личностных результатов с учётом представленного в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) перечня планируемых результатов

освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) и индивидуально-типологических особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) вменена в обязанность адаптивным образовательным организациям.

С целью подготовки бакалавров специального (дефектологического) образования к оценке и формированию социальных компетенций обучающихся с ИН данное учебное пособие предлагает вниманию обзор имеющегося в олигофренопсихологии опыта психолого-педагогического сопровождения предлагаемых ФГОС и АООП направлений работы. Пособие знакомит с теоретико-методологическими и методическими основами формирования социальных представлений лиц с ИН. Автор проиллюстрировал общие методические положения и рекомендации конкретными примерами апробированных в социально-психологическом обучении процедур.

ГЛАВА 1

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

1.1. Профессиональная компетентность олигофренопедагогов и специальных психологов в свете требований ФГОС для обучающихся с нарушениями интеллекта

На сегодняшний день для сотрудников адаптивных образовательных организаций определённым *вызовом* стала провозглашённая ФГОС необходимость формирования у обучающихся с умственной отсталостью (УО) и задержкой психического развития (ЗПР) социальных компетенций, проявляющихся в целостном, социально ориентированном взгляде на мир и своё место в нём; в осмыслении социального окружения, социальных ролей, этических норм, ценностей, правил поведения в современном обществе; в способности нести личную ответственность за свои поступки и др. [ПрАООП УО, с. 25, 87]. Современная специальная психология только начинает теоретическое и методологическое обоснование исследовательского подхода к изучению социальных представлений лиц с ИН. Разработка и экспериментальная апробация методов активного социально-психологического формирования мировидения в целом и ситуационного восприятия в частности ещё предстоят.

Во многом эта ситуация обусловлена нетипичностью данной проблемы для отечественной олигофренопсихологии, традиционно ориентированной на коррекцию познавательной сферы и в значительно меньшей степени заинтересованной собственно личностным аспектом развития [И. А. Коробейников, 2002]. В олигофренопсихологии и психологии лиц с ЗПР преимущественно рассматриваются вопросы изучения и коррекции особенностей самооценки и уровня притязаний, направленности личности и

понимания нравственных норм поведения УО детьми. Это приводит к упрощённому пониманию содержания коррекционных воздействий: «Признавая важнейшую роль самооценки и уровня притязаний в формировании самосознания, в осуществлении регуляции социального поведения, рассматривая её как чуткий интегративный индикатор “социального самочувствия” ребёнка, мы всё-таки склонны не ограничиваться лишь её значением в качестве основного показателя интеллектуально-личностной зрелости индивида. ...в подобной тенденции кроется угроза значительной редукции¹ содержания первого понятия за счёт второго» [И. А. Коробейников, 2002, с. 51–52]. И. А. Коробейников отмечает слабость и неопределённость учёта личностных факторов социализации в диагностических и коррекционных процедурах олигофренопсихологии, инерцию патофизиологических концептуальных представлений на фоне недостаточной разработанности подходов и конкретных методов личностно-ориентированной диагностики и коррекции [там же, с. 57].

Анализ содержания научно-практических пособий, рассматривающих психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии, подтверждает избирательное внимание к определённым аспектам коррекционно-развивающей деятельности [В. В. Кисова, И. А. Конева, 2006; И. И. Мамайчук, 2001, 2003, 2004; У. В. Ульяновская, 2007]. В них проблематика коррекционных воздействий представлена задачами коррекции эмоционально-волевого развития, самоотношения и образа «Я», межличностного общения, эмоциональных отношений с близким взрослым и сверстникам, саморегуляции поведения и др.

Вопросы формирования социальных представлений не упоминаются в принципе, разве что подразумеваются в контексте решения таких задач коррекционного блока деятельности, как

¹ Редукция (от лат. *reducere* – приводить обратно, возвращать) – исследовательский приём, обеспечивающий сведение данных, сущностей, задач, понятий, предложений, методов рассуждения и доказательства и т. д. к чему-то более простому и поддающемуся точному анализу.

«формирование продуктивных видов взаимоотношений ребёнка с окружающими (в семье, в классе)», «развитие у ребёнка или подростка компетентности в вопросах нормативного поведения», «развитие и совершенствование коммуникативных функций, эмоционально-волевой регуляции поведения» [И. И. Мамайчук, 2001, с. 57]. Так, рассматривая основные направления психологической помощи детям с ЗПР, И. И. Мамайчук формулирует задачи «укрепления социальной позиции личности ребёнка с ЗПР в коллективе сверстников и в семье, формирования адекватной самооценки, самостоятельности и активности у детей с ЗПР» [И. И. Мамайчук, 2004, с. 21]. В этой связи представляется закономерным, что планируемые для УО обучающихся личностные результаты формирования социальных компетенций ещё не получили развёрнутого представления по схеме: результат – критерии оценки – параметры – индикаторы [Е. В. Звойленко, 2015 и др.].

В этих условиях деятельность адаптивной образовательной организации, направленная на формирование у воспитанников целостного и дифференцированного восприятия социального мира, познание его временно-пространственной организации, становится поистине фундаментальной и призвана заместить значительный пробел в теоретико-эмпирических исследованиях. Не углубляясь в оценку этой совершенно нестандартной для соотношения науки и практики ситуации, отметим высокую вероятность инерции прежних, в известной мере устаревших, представлений о содержании психологического сопровождения лиц с ОВЗ вместо разработки современных психотехник формирования социальных компетенций и инструментария оценки его личностных результатов.

В качестве примера рассмотрим параметры и индикаторы, предложенные для оценки по такому критерию как «*формирование* целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве природной и социальной частей» на начальном этапе овладения АООП для обучающихся с ЗПР [Е. В. Звойленко, 2015, с. 68]. Заменой в данной формулировке

глагола на отглагольное существительное определяются соответствующий параметр оценки – «*сформированность* целостного взгляда на мир в единстве его природной и социальной частей» [Е. В. Звойленко, 2015, с. 68]. В качестве индикаторов исследователь предлагает оценить то, как «*сформированы знания и представления* о целостной картине материального мира», для чего предлагается три задания, предполагающих выделение и называние объектов живой и неживой природы, сравнение признаков объектов живой и неживой природы [Е. В. Звойленко, 2015, с. 68, 73].

На наш взгляд, представленный индикатор и относящиеся к нему задания не позволяют осуществить критериально ориентированную оценку ввиду исключения из критерия социальной составляющей, сводящей единство двух миров – социального и природного – исключительно к миру материальных природных объектов. Это недопустимо при формировании социальных представлений, так как исключает из познавательной деятельности воспитанников с ИН социальные объекты и явления. При такой трактовке критериев оценки будут обойдены вниманием знания и представления воспитанников о нематериальных объектах, связанных с идеаторным² миром внутренней психической жизни человека – например, с воспоминаниями, ценностями, целями и другими феноменами.

Не обосновывая в данном учебном пособии актуальность формирования представлений обучающихся с ОВЗ о нематериальных объектах внутреннего мира человека, подчеркнём необходимость дальнейшей разработки средств оценки личностных результатов освоения соответствующих социальных компетенций – индикаторов и диагностических заданий.

На сегодняшний день следует признать, что подготовка будущих специальных психологов недостаточно сориентирована на формирование соответствующих профессиональных компетенций. Выходом из сложившейся ситуации представляется знакомство с

² Идеаторный – имеющий отношение к идеям, к когнитивным процессам.

результатами современных исследований ведущих отечественных специалистов в области изучения и формирования социально-временных представлений лиц с ОВЗ и с практиками их целенаправленного формирования.

В настоящее время задачам проектирования и корректировки коррекционно-развивающей деятельности на основе требований ФГОС и примерной АООП для обучающихся с УО и ЗПР наиболее соответствуют следующие направления исследований:

- рассмотрение особенностей восприятия и понимания обучающимися с ИН социальных объектов и явлений, связанных с временной перспективой человеческой жизнедеятельности, психологическим временем личности, законами человеческой судьбы, обусловленными умениями планировать жизнедеятельность, предвидеть последствия принятого решения, осуществлённого выбора;

- рассмотрение особенностей восприятия и понимания обучающимися с ИН трудных жизненных ситуаций и стратегий совладания с ними, включая интерпретативный копинг;

- рассмотрение социальных представлений обучающихся с ИН о внутреннем мире человека, о суверенном психологическом пространстве человеческой личности и семиотике повседневности, благодаря которым люди выражают собственную индивидуальность в своеобразии своих социальных связей, привычек, вкусов, ценностей, намерений и переживаний и пр.;

- рассмотрение социальных представлений обучающихся с ИН о ситуациях, связанных с межполовыми отношениями, включая дружеские, романтические, брачно-семейные отношения, родительское поведение.

С целью дидактического оснащения указанных направлений коррекционно-развивающей деятельности актуальна разработка примерных конспектов занятий; создание «библиотеки» фото-, видео-, кино-, литературно-музыкальных и живописных иллюстраций социальных ситуаций и образа действий человека в сложившихся обстоятельствах; рабочих тетрадей для обучающихся с ЗПР, с УО, посвящённых рассмотрению и рефлексии

проблематики социальных представлений о временной перспективе и совладающем поведении человека в трудных жизненных ситуациях, включая ситуации межполовых отношений.

Реализация требований ФГОС для обучающихся с нарушениями интеллекта возможна при условии экспериментальной апробации и внедрения в образовательную практику способов обучения познавательным и личностным учебным действиям на материале социального опыта воспитанников и ином биографическом материале. Предлагаемые в АООП для обучающихся с нарушением интеллекта учебные действия и возможности их реализации на материале, представляющем социальные ситуации и биографические коллизии, будут рассмотрены в следующем разделе учебного пособия.

Вопросы для размышления

1. Какие требования в области формирования социальных компетенций формулирует ФГОС для УО обучающихся?

2. В чём состоит тенденция к упрощению учёта личностных факторов в коррекционных процедурах олигофренопсихологии?

3. Какое место в коррекционных процедурах олигофренопсихологии занимают вопросы формирования социальных представлений лиц с ИН?

4. Какие параметры оценки сформированности целостного, социально ориентированного взгляда на мир в единстве его природной и социальной частей предлагает Е. В. Звойленко?

5. Назовите нематериальные объекты внутренней психической жизни человека, знакомство с которыми необходимо с целью формирования социальных компетенций.

6. Какие направления исследований наиболее соответствуют задачам проектирования коррекционно-развивающей деятельности на основе требований ФГОС для обучающихся с ОВЗ?

1.2. Психолого-педагогические условия формирования социальных компетенций обучающихся с нарушением интеллекта и задержкой психического развития

Задачи формирования социальных компетенций УО обучающихся получили развёрнутое представление в нормативных документах, регламентирующих содержание их образования и планируемые результаты, – ФГОС и ПрАООП УО. Овладение социокультурным опытом признаётся осуществимым при условии планомерного освоения УО обучающимися всех предметных областей, участия в коррекционно-развивающей и внеурочной деятельности, в программах духовно-нравственного развития и формирования экологической культуры. Непременным условием развития социальных компетенций УО воспитанников является опора на прочные традиции отечественной дефектологии в формировании социально-бытовой культуры, нравственном воспитании и сопровождении профессионального выбора. Однако социокультурный потенциал современной олигофренопедагогики несводим к формированию умений насущно необходимого жизнеобеспечения, социально-бытовых и профессионально-трудовых навыков и предполагает формирование осмысленной картины мира.

С целью выстраивания сбалансированного психолого-педагогического подхода к формированию социальных компетенций УО обучающихся сопоставим значимые методические идеи, представленные в адаптированных программах и исследованиях социальных представлений лиц данной категории. Это позволит обнаружить точки приложения усилий для дальнейшего совершенствования практики трансляции социокультурного опыта – уточнения задач, планируемых личностных результатов и критериев их оценки; конкретизации и дополнения методов, методик и приёмов коррекционно-развивающих занятий в соответствии с особыми образовательными потребностями УО обучающихся (необходимость этого обозначена в ПрАООП) [ПрАООП УО, с. 294].

В качестве личностных результатов освоения ПрАООП выделен комплекс социальных (жизненных) компетенций, состоящих во владении разноаспектными социальными представлениями и навыками социального поведения «в динамично изменяющемся мире» в диапазоне от начальных навыков адаптации до «проявления готовности к самостоятельной жизни» [там же, с. 25]. Тем самым содержание жизненных компетенций, отталкиваясь от актуального уровня развития УО обучающихся, упреждает усложнение задач их жизнедеятельности в период после-школьной социализации. В этой связи планируемые личностные результаты их социокультурного развития, не сводясь к социально-бытовым навыкам и представлениям о насущно необходимом жизнеобеспечении, включают «способность к осмыслению социального окружения, своего места в нём, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей» [там же, с. 25]. Овладение данной способностью среди прочих равных спроектировано в форме соответствующего личностного учебного действия УО обучающихся [там же, с. 87]. Наряду с этим, личностная составляющая учебной деятельности включает практику таких познавательных действий, как «целостный, социально ориентированный взгляд на мир в единстве его природной и социальной частей» и «понимание личной ответственности за свои поступки на основе представлений об этических нормах и правилах поведения в современном обществе» [там же, с. 87].

Упрочение активной и независимой позиции в мире УО лиц осуществимо благодаря направленности внеурочной деятельности адаптивной образовательной организации на развитие способностей «выбирать целевые и смысловые установки в своих действиях и поступках, принимать элементарные решения; <...> организовывать свою деятельность, определять её цели и задачи, выбирать средства реализации цели <...>, оценивать достигнутые результаты», основанных на когнитивно опосредованной смысловой регуляции жизнедеятельности [там же, с. 310]. Развитие

ориентировки в мире обоснованно связывается с обучением УО школьников целе-средственному и причинно-следственному анализу жизнедеятельности [там же, с. 294]. В этой связи закономерно сосредоточение психолого-педагогических усилий на психотехнической стороне реализации обозначенной стратегии.

Методический поиск обращает к анализу преемственной взаимосвязи планируемых познавательных действий на первом этапе обучения представленных умениями «выделять некоторые существенные, общие и отличительные свойства хорошо знакомых предметов; устанавливать видо-родовые отношения предметов; делать простейшие обобщения, сравнивать, классифицировать на наглядном материале; пользоваться знаками, символами, предметами-заместителями...» [там же, с. 87]. На втором этапе обучения их реализация включается в процесс дифференцированного восприятия окружающего мира, в познание его временно-пространственной организации. Мыслительные операции сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации, установления аналогий, закономерностей, причинно-следственных связей предлагается реализовывать в практической деятельности и на доступном наглядном, вербальном материале в соответствии с индивидуальными возможностями воспитанников [там же, с. 90]. В этой связи подчеркнём принципиальную применимость названных действий и операций не только к предметному познанию, но и к социальному, при условии осуществления последнего на материале доступных существенных связей и отношений социальных объектов и явлений [М. А. Холодная, 2012; Е. Л. Гончарова, 1998].

Избегая в дальнейшем обстоятельного перечисления положений, характеризующих предметные и личностные результаты освоения образовательных областей адаптированной программы, рассмотрим их содержательное пересечение в нескольких важных аспектах.

Первый аспект связан с поощрением познавательного отношения к миру, направленного на его *дифференцированное восприятие, осмысление и понимание*. При этом, к сожалению, не

называется номенклатура интересующих социальных объектов (явлений) и их взаимосвязей. Показательна в этой связи формулировка задач учебного предмета «Основы социальной жизни» – «овладение учащимися некоторыми знаниями и жизненными компетенциями, необходимыми для успешной социализации в современном обществе» [ПрАООП, с. 240]. На фоне наличия конкретных требований к бытовому, экономическому, экологическому, физкультурно-оздоровительному поведению УО воспитанников подобное указание представляется нуждающимся в уточнении объектов изучения области знаний «Человек». Заметим, что на сегодняшний день обоснование выбора социальных объектов, явлений, их связей и разработка специальной методики их познания УО школьниками является малоизученной областью олигофренопсихологии и олигофренопедагогики [Е. А. Стебляк, 2012, 2013, 2015; Е. Л. Гончарова, 1998 и др.]. Её развитие нуждается в экспериментальном опробовании способов обучения познавательным учебным действиям на материале социального опыта воспитанников и ином биографическом материале. Основой могут послужить учебные действия, основанные на анализе личных фотографий, иллюстраций, кинофильмов и литературных произведений биографического содержания; на узнавании и назывании социальных объектов, выделении отличительных существенных признаков групп социальных объектов (явлений); отнесении жизненного события или ситуации к определённой группе с учётом различных оснований для классификации, назывании сходных событий (ситуаций), отнесенных к одной и той же группе; составлении о них повествовательного или описательного рассказа по предложенному плану; развёрнутой характеристике своего отношения к ним, стимулируемой постановкой вопросов педагога или психолога (курс «Мир природы и человека», первый этап обучения) [ПрАООП, с. 32]. Апробируемые задания должны побуждать обучающихся с нарушениями интеллекта и задержкой психического развития рассуждать, анализировать, выражать своё отношение к социальным объектам и явлениям, тем самым

стимулируя формирование у них осознанной и дифференцированной картины социального мира и жизненного пути человека.

Второй аспект содержательной общности связан со стремлением научить УО школьников умению *упорядочивать* социальные представления во времени и пространстве. Уделяя приоритет рассмотрению пространственно-временных форм общественно-исторических процессов, программа нацелена также на трансляцию способов организации личного пространства и времени. Так, практические задания, рекомендуемые при знакомстве с основами социальной жизни, предполагают составление автобиографии, биографий и родословного дерева членов семьи, календарей на разные сроки, «ленты времени» определенного исторического периода; объяснение смысла пословиц и поговорок о времени, о человеке и времени и др.; чтение и пересказы адаптированных текстов по изучаемым темам; просмотр фильмов и викторины на темы, относящиеся к истории семьи, рода и страны и др. [ПрАООП, с. 202]. Дальнейшее уточнение программно-методического оснащения в анализируемом аспекте может быть сфокусировано на формировании представлений о психологическом времени жизненного пути личности в единстве с формированием начатков *биографического мышления* УО воспитанников [Е. А. Стебляк, 2012 и др.].

Третий замеченный нами центр содержательного единства планируемых результатов освоения АООП состоит в ориентации на овладение умением совершать выбор в обыденных житейских ситуациях. Известно, что принятие решения о жизненном выборе предполагает выход за пределы налично данной ситуации в план прогнозов, представлений и фантазий; проигрывание в воображении совершения действий и их последствий; переживания смысла ситуации [Д. А. Леонтьев, 1999]. В соответствии с данными теоретическими положениями развитие «способности к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора» опирается на формирование «критичности к собственным намерениям, мыслям и поступкам; умение давать

элементарную нравственную оценку своим и чужим поступкам»; способность предвидеть результаты действий и поступков, принимая за них личную ответственность [ПрАООП, с. 267]. Анализ программно-методического обеспечения формирования социального поведения УО лиц позволяет утверждать недостаточность и разобщенность опыта апробации программ формирования социально-временных представлений и развития критичности к социальному поведению УО воспитанников [Новая модель..., 2001, 2002; Е. А. Стебляк, 2015]. Выскажем некоторые предварительные соображения о теоретических ориентирах разработки искомого программно-методического обеспечения.

Программа духовно-нравственного развития настаивает на обучении жизненному выбору с опорой на внеличные морально-этические и нормативные критерии, что предполагает усвоение воспитанниками предписаний о том, что считается хорошим и плохим, правильным и неправильным. При этом жизненный выбор индивида основывается на предпочтении решения, санкционированного общественными предписаниями, – моралью и нормами поведения. Моральная регуляция поведения эффективна при условии достаточной дифференцированности этических и нормативных представлений, включении в них прецедентов морального поведения «на все случаи жизни», что предполагает обширный корпус образцов действий, опираясь на который возможно в каждом отдельном случае осуществлять правильный выбор поведения.

Однако столь изошрённая казуистика³ в динамично меняющемся современном обществе попросту невозможна, и современный индивид вынужден дополнять формализованный казуистический подход к регуляции собственного поведения ориентацией на личностные критерии жизненного выбора. Столкновение с обстоятельствами, спонтанно рождающимися в жизненной

³ Казуистика (здесь) – выведение из случая (казуса) путём логической и юридической интерпретации некоторых общих принципов, дополняющих недостающие в законодательстве нормы.

ситуации, вынуждает человека отказаться от безусловного следования формальным требованиям и корректировать применение на практике действующих нормативных стереотипов. Несмотря на значение социальных норм, в условиях меняющейся действительности мы вынуждены признавать их неполноту и важность умения объяснить себе и другим уместность своих поступков [Е. А. Стебляк, 2015; П. Т. Тюрин, 2010]. Сказанное подтверждается теорией морали, пронизанной этическим субъективизмом⁴ и включающей описания чувств и пожеланий индивида, в связи с чем моральные действия часто выводятся из диктуемых обстоятельствами требований. Поэтому, признавая важную роль морально-нравственных ориентиров в формировании нравственного сознания и поведения УО воспитанников, отметим не меньшую значимость освоения ими критериев жизненного выбора, основанных на субъективном предпочтении той или иной поведенческой альтернативы в связи с собственными намерениями. При этом коррекционно-развивающая работа, направленная на развитие способности УО школьников к выбору поведенческой альтернативы (способа действий), не может ограничиваться нормоцентричным социальным воспитанием, но должна развивать качества, обеспечивающие способность к ситуационному анализу и социальному прогнозу [Е. А. Стебляк, 2015].

В завершение представленного анализа обратим внимание на преемственность выделенных содержательных аспектов личностных результатов освоения АООП. Так, формирование осмысленного и дифференцированного восприятия социальной реальности находит закономерное продолжение в познании личного времени и пространства жизненного пути, в формировании представлений о жизненном пути как множестве реализованных решений и о правилах совершения выбора альтернативного характера.

⁴ Субъективизм – личное, субъективное отношение к чему-либо, субъективно ограниченное суждение о чём-либо, субъективность.

Формирование представлений о социально-временных отношениях личности и конкретная постановка проблем жизненного пути особенно своевременна на втором этапе обучения, когда обучающиеся становятся подростками. Признано, что решение задач подросткового возраста связано с осознанием социальной реальности, когда «важное значение приобретает изменение представлений о времени, истории, о прошлом, настоящем и будущем. Это способствует формированию более зрелых суждений о действительности...» [И. Б. Храпенко, 2005, с. 53]. Современная олигофренопсихология располагает эмпирическими свидетельствами некомпетентности УО подростков в ситуации выбора, недифференцированности и слабой осмысленности представлений о жизненном пути человека, о взрослости [Н. В. Заиграева, 2015; И. С. Литовченко, 2015; Е. А. Стебляк, 2012, 2013, 2015]. Между тем представляется, что методика формирования представлений подростков с ИН о социально-временных отношениях личности, её жизненном пути, бюджете времени и, в более широком масштабе, «бюджете жизни» находит в специальной литературе слабое отражение [А. В. Грибакин, 1985].

В сложившейся теоретико-эмпирической ситуации актуально дальнейшее экспериментальное изучение феноменологии восприятия и понимания УО подростками социальных объектов и явлений, связанных с временной перспективой человеческой жизнедеятельности, психологическим временем личности, законами человеческой судьбы, обусловленными умениями планировать жизнедеятельность, предвидеть последствия принятого решения, осуществлённого выбора. Результаты эмпирического исследования социально-временных представлений УО подростков позволят разработать содержание и методические средства социально-психологического обучения в указанной области социальных представлений.

В связи со сказанным нами поставлена задача разработки методики изучения социально-временных представлений УО подростков о психологическом времени жизни индивида в ситуативно-биографическом масштабе жизнедеятельности. При построении

программы исследования мы руководствовались следующими принципами:

1. Ориентация при выборе исследуемых социальных объектов на содержание планируемых познавательных учебных действий, личностных и предметных результатов освоения АООП для УО обучающихся.

2. Учёт особенностей субъективной семантики и социально-временных представлений УО подростков, включая данные об индивидуальных и групповых семантических универсалиях опыта отношения к важным биографическим событиям [Н. В. Заиграева, 2015; И. С. Литовченко, 2015; Е. А. Стебляк, 2015 и др.].

3. Опора на специально организованную процедуру семантического описания социальных объектов, амплифицирующую сознание УО испытуемых [Е. А. Стебляк, 2015].

Исследование феноменологии восприятия и понимания социально-временных отношений личности основывается на методах, предлагающих испытуемому в режиме искусственной деятельности осуществлять разнообразные познавательные процедуры над стимульными объектами – лексикой, текстами, образами, символами некоей содержательной области. К числу таковых относятся методы и методики экспериментальной психосемантики и когнитивной психологии – свободные словесные ассоциации, семантический дифференциал, перечисление признаков понятий, формулировка проблемы, обобщение трёх слов, свободная сортировка слов, вербальные аналогии, понятийный синтез, визуальный портрет содержания слова и др. Они позволяют осуществить анализ, синтез, выявление семантического поля концепта, категориальное обобщение, сортировку объектов, мышление по аналогии, словесно-образный перевод, ассоциативный процесс, субъективное шкалирование признаков объекта и др. [М. А. Холодная, 2012; В. Ф. Петренко, 2013; В. П. Серкин, 2008].

В контексте поставленной задачи для семантической дифференциации целесообразен отбор стимульных объектов, представляющих варианты жизненного расписания индивида, его действия

и переживания в ситуации жизненного выбора, важного жизненного события. При этом необходимо отдавать предпочтение важным, переломным ситуациям, связанным с принятием решения, надолго определяющего дальнейший жизненный путь человека. Такой выбор оправдан положениями психологии жизненного пути о совмещении ситуативного и биографического масштабов жизнедеятельности в значимых жизненных ситуациях-событиях, определяющих основное содержание человеческой жизни, временную структуру биографии. К числу событий, становящихся важными вехами на жизненном пути человека, относятся ситуации профессионального выбора, принятия решения о вступлении в брак, о рождении ребёнка и др. [А. В. Грибакин, 1985; Е. И. Головаха, 1984; А. Кроник, Р. Ахмеров, 2008].

В наших предыдущих публикациях была обоснована целесообразность такого тематического структурирования стимульных объектов психосемантического эксперимента, при котором каждой теме соответствует биполярный стимул типа «*добрый – злой*» [Е. А. Стебляк, 2015]. Таким образом, нами было отобрано четыре темы – жизненное расписание, связь текущего образа жизни с самочувствием и положением дел в зрелом и пожилом возрасте, выбор профессии, принятие решения стать родителем. Восемь стимульных ситуаций выражали конструктивный и деструктивный варианты развития каждой темы. Стимульные ситуации были представлены фрагментами из кинофильмов, отражающими упомянутые социально-временные отношения личности. Так, с целью демонстрации рационального планирования жизненного расписания и планомерного, целеустремленного поведения, нами был выбран фрагмент кинофильма «Первый в космосе» (2013). С противоположной целью – демонстрации пустой траты времени, откладывания дел «на потом», бездельничанья и лени был отобран фрагмент из экранизации сказки Е. Шварца «Сказка о потерянном времени» (1964). Ситуации жизненного выбора, характерные индивидуальные стили жизни целесообразно представлять с помощью коротких видеосюжетов

или повествовательных рассказов, проиллюстрированных фотографиями или рисунками.

С целью семантической дифференциации понимания социально-временных отношений предпочтение отдано биполярному варианту семантического дифференциала «Время», предложенного В. П. Серкиным [В. П. Серкин, 2008]. Выбор шкал описания стимульных ситуаций мы сориентировали в пользу денотативных характеристик личностных усилий персонажа по управлению временем своей жизни таких, как:

- прилагательные, описывающие стиль распоряжения бюджетом времени: *свободное – занятое, наполненное – пустое, организованное-стихийное, ненаправленное – направленное, упорядоченное – хаотичное, неожиданное – запланированное, однообразное – разнообразное, контролируемое – бесконтрольное, содержательное – бессодержательное, неопределённое – нормированное, полезное – бесполезное, благоприятное – неблагоприятное* и др.;

- прилагательные, уточняющие стилевые особенности принятия решений о жизненном выборе: *пассивное – активное, напряжённое – расслабленное, согласованное – спонтанное, ответственное – безответственное, незначимое – значимое, спокойное – беспокойное, ведомое – лидерское, спокойное – нервное, долгое – мгновенное, непримиримое – компромиссное, неуверенное – уверенное;*

- прилагательные, характеризующие когнитивную специфику рассмотрения персонажем альтернатив действий: *нелогичное – логичное, бессмысленное – осмысленное, осознаваемое – неосознаваемое, ясное – туманное, известное – неизвестное, обычное – смутное, глупое – мудрое, реальное – фантастическое, неоправданное – оправданное* [Е. А. Стебляк, 2015; В. П. Серкин, 2008].

При этом были отвергнуты характеристики времени как физического явления, культурно-исторические реконструкции времени и коннотативные метафорические характеристики типа *легкое – тяжелое, новое – старое, грязное – чистое, смелое –*

трусливое, безопасное – опасное, больное – здоровое, печальное – веселое и др. [В. П. Серкин, 2008].

Для изучения ментальных репрезентаций понятий, обозначающих социальные процессы, явления, феномены переживания и регуляции психологического времени, предпочтение отдано познавательным процедурам над такими словам-стимулами, как:

○ *возраст, время* – для перечисления отличительных свойств объектов, представленных в содержании данных слов;

○ *взросление, окончание школы, старение* – для перечисления ряда проблем, которые возникают в связи с заданным явлением;

○ *мечта, планы, надежда; воспоминания, опыт, знания* – для установления общего признака триады слов и его формулировки путем называния слова или словосочетания;

○ *воспоминания, прошлое, настоящее, будущее, предчувствие, мечта, опыт, судьба, участь, счастье, предназначение, предвидение, желание, цель, увлечённость, равнодушие, планы, ожидания, надежды, невезение, увлеченность, скука, рождение, детство, молодость, зрелость, старость, смерть, фантазии, память (1 набор); расписание, дневник, календарь, часы, ежедневник, каникулы, отпуск, пенсия, сон, перерыв, лень, упорство, организованность, бдительность, нерешительность, выдержка, медлительность, торопливость, работа, отдых, досуг, учёба, начало, конец, финал, середина, задержка, спешка, ожидание, опоздание (2 набор)* – с целью свободной сортировки слов, обозначающих разные аспекты категорий «время» и «жизненный путь»;

○ *будильник, школа, дневник; вечер, прогулка, контрольная; увлечение, время, учитель* и др. – с целью конструирования множества семантических контекстов (осмысленных текстов) на основе трех не связанных по смыслу слов;

○ *мечта, судьба, счастье, планы, взрослость* – с целью объяснения значения этих слов условному собеседнику;

○ *причина / прошлое – цель / ... (будущее, настоящее, прошлое, мечта); выбор профессии / уроки труда – ведение семейного бюджета / ... (уроки математики, уроки русского языка,*

перемены, каникулы) и др. – с целью установления межпонятийной связи по аналогии (подходящее по аналогии слово или словосочетание выбирается из скобок).

Апробация данного комплекса заданий была проведена в 2016 г. на базе БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 21» и КОУ Омской области «Адаптивная школа-интернат № 17». В апробации приняло участие 25 подростков с ЗПР, обучающихся в 8–9 классах, и 29 УО подростков и юношей (девушек), обучающихся в 8–10 классах. Основываясь на анализе процесса выполнения заданий испытуемыми и полученных результатах, можно утверждать, что все вышеописанные задания оказались им доступны и интересны. Положительный опыт апробации позволяет рекомендовать задания, аналогичные предложенным, в качестве инструментария оценки личностных результатов освоения АООП.

Заметим, что подбор стимульных объектов для исследования социально-временных представлений УО подростков опирается на номенклатуру социальных объектов (явлений) и их взаимосвязей, выделенную в олигофренопедагогике впервые. Результаты экспериментальной апробации диагностического комплекса будут полезны олигофренопедагогам в уточнении задач формирования социально-временных представлений УО подростков, планируемых результатов и критериев их оценки; в конкретизации и дополнении методов, методик и приёмов коррекционно-развивающих занятий в соответствии с выявленными особенностями ментальных репрезентаций понятий данной содержательной области. В дальнейшем представленные в диагностическом комплексе познавательные процедуры найдут применение в процессе формирования социальных компетенций и базовых учебных действий УО подростков в социальном познании. (В последующих параграфах будут рассмотрены некоторые результаты, полученные в ходе апробации. Подробное их изложение и анализ будут осуществлены в монографии, посвященной рассмотрению социально-временных представлений УО подростков.)

В заключение укажем рекомендуемые инструкции к представленным заданиям и критерию анализа ответов испытуемых.

В задании «Перечисление признаков понятий» требуется вспомнить, как люди характеризуют свой возраст или возраст других людей, и назвать все характеристики возраста такие, например, как *дошкольный*. В ходе выполнения задания можно задавать вопросы, побуждающие воспитанника актуализировать лексику данной семантической группы: *Как характеризуют возраст человека, когда он только родился (долго живёт на свете, перед смертью)? Как юристы называют возраст человека, в котором он несёт ответственность за поступки перед законом? Как можно описать возраст вещи, например, найденной при археологических раскопках?*

При анализе признаков понятия «время» воспитанника просят вспомнить, как люди характеризуют время, какими словами описывают его, например, они говорят *прошлое время*. Целесообразно задавать вопросы: *Каким ещё бывает время? Как ты характеризуюешь время в связи со временем суток? Как ты характеризуюешь время в связи со временем года? Какими словами ты даёшь оценку прожитому времени жизни? Как ты отвечаешь знакомому, если он спрашивает тебя о том, как ты провёл время, например, на каникулах?* После каждого названного слова, лучше задавать с вопросительной интонацией вопрос: *Как ещё ты говоришь о времени? Ещё?* Активное слушание способствует более полному извлечению из ментального лексикона искомым характеристикам. Критерии анализа: 1. Количество признаков. 2. Характеристика семантического поля концептуальной структуры (понятия) «возраст» и «время».

В задании «Формулировка проблем» воспитанника просят представить, что молодой человек заканчивает школу (выпускник школы или училища взрослеет / взрослый человек стареет / в молодой семье рождается ребёнок и т. п.). После чего задается вопрос: *Как ты думаешь, какие проблемы при этом могут возникнуть?* В ходе называния проблем целесообразно наводить

размышления воспитанников на анализ областей жизнедеятельности, которые он обошел своим вниманием: *Как ты думаешь в отношениях возможны проблемы? В личной жизни? В профессиональном выборе?* Считаем целесообразным уточнять по каждой названной проблеме, в чём она проявляется: *А в чём здесь проблема? Какая здесь проблема, поясни пожалуйста?* Если воспитанник решит уточнить значение слова «проблема», рекомендуем ответить, что это *задача, требующая решения, то, что волнует и беспокоит.* Критерии анализа: 1. Количество проблем. 2. Сложность проблем.

Инструкция к заданию «Обобщение трёх слов» предполагает следующее требование: *Я назову слова, а ты подумай, что общего между этими словами. Назови общее между названными словами, словом или словосочетанием.* Оценивается продуктивность категориального обобщения. В задании «Свободная сортировка слов» следующая инструкция: *Прочитай слова, написанные на карточках. Все слова понятны? Если встретишь непонятные слова, спроси меня об их значении. Разложи карточки со словами на группы так, чтобы в группе слова были связаны по смыслу. В этом задании нет единственно правильного решения, каждый раскладывает карточки по-своему. Групп может быть сколько угодно, в каждую группу можно откладывать любое количество карточек. В конце надо будет объяснить, почему слова попали в одну группу. ... Объясни, почему эти слова попали в одну группу.* Заметим, что на основе данного задания можно давать более узкие задания, например, сортировать слова на группы, характеризующие разные возрастные периоды, времена жизни, разные виды деятельности человека и т. д. Заметим, что наиболее часто это задание стимулирует у воспитанников с ИН связный рассказ о жизненном пути человека.

В задании «Понятийный синтез» предполагается сказать: *Я назову три не связанных по смыслу слова. Придумай с этими словами как можно больше осмысленных предложений так, чтобы в это предложение вошли все три слова.* Представляется,

что в коррекционных целях это задание требует предложения воспитанникам глагольной лексики, описывающей ментальные состояния: *представил, подумал, решил, вспоминал и т. п.* Ввиду отсутствия в речи воспитанников с ИН синтаксических конструкций сложноподчиненных предложений, можно предложить синтаксическую модель предложения, описывающую временную последовательность или причинно-следственную связь с помощью союзов сочинительной и подчинительной связи. Временные ограничения мы не вводили, так как ускорение темпа работы ухудшает качество сочиненных предложений (то есть работали по принципу, лучше меньше, да лучше). Воспитанник сам сообщал о неготовности сочинять следующее предложение из предложенных слов.

В задании «Условный собеседник» надо попросить воспитанника представить, что он разговаривает с человеком, который не знает значений некоторых важных слов и просит объяснить ему эти слова. Как ты будешь объяснять значение слова *мечта* (*план / счастье / взрослость и т. д.*)?

В задании «Вербальные аналогии» вниманию воспитанника предлагается следующий протокол (рис. 1). Инструкция: *Слева указаны два слова (словосочетания), связанные между собой по смыслу. Давай посмотрим, какая связь между этими словами (словосочетаниями) – подробно характеризуется принцип связи каждой пары.*

Прочти слово справа, выделенное жирным шрифтом. Прочти слова, написанные под ним в скобках. Выбери из скобок к жирному слову (показывается указательным жестом) одно подходящее слово (словосочетание), чтобы образовалась такая же связь слов по смыслу, как слева.

Время года	Возраст
Весна	(детство, молодость, зима, ребёнок)
Учеба	Свободное время
Задача	(прогулка, экзамен, старость, болезнь)
Год	Жизненный путь
Времена года	(события, оценки, цели, мечты)
Подросток	Юноша
Школа	(профессиональное училище, спортзал, аэропорт, бизнес-центр)
Старость	Зрелость
Внуки	(дети, родители, учителя, врачи)
Препятствие	Цель
Раздражение	(интерес, скука, злость, грусть)
Год	План
Последовательность сезонов	(последовательность действий, школьный дневник, мечты, будущие события)
Причина	Цель
Прошлое	(будущее, настоящее, прошлое, мечта)
Детство	Молодость
Игра	(спорт, отношения, работа по профессии, развлечения)
Выбор профессии	Ведение семейного бюджета
Уроки труда	(уроки математики, уроки русского языка, перемены, каникулы)

Рис. 1. Протокол к методике «Вербальные аналогии»

При объяснении принципа связи слов образца необходимы следующие пояснения: *Весна – самое раннее время года, когда пробуждается к жизни и расцветает природа. – Укажи такой же возраст; Учеба предполагает решение задач. – Что предполагает свободное время человека? Год состоит из времен года. – Из чего состоит жизненный путь человека? Подросток проводит основное время своей жизни в школе, где он учится. – Где проводит основное время жизни и учится юноша (юношеский возраст – старше 17 лет)? В старости у человека появляются внуки. – Кто появляется у человека в годы зрелости, во взрослом возрасте? Когда мы сталкиваемся с препятствием, то испытываем чувство раздражения. – Что мы чувствуем, когда обдумываем свою цель? Год представляет собой последовательность сезонов – зима, весна, лето, осень. – Что представляет собой план? Причина находится в прошлом. – Где находится цель? В выборе профессии помогают уроки труда. – Основное занятие в детстве игра. Назови основное занятие в молодости. – Что поможет научиться ведению семейного бюджета?*

Заметим, что в коррекционно-развивающих целях имеет смысл попросить воспитанника обосновать свой выбор. Некоторые из представленных аналогий, касающиеся определения содержания занятий возраста и отношения к целеполаганию, вызывали у воспитанников стремление дать несколько ответов, упорядочив их по значимости. На наш взгляд, это стремление заслуживает упрочения и разработки дополнительных заданий, включающих ранжирование ответов по ценностной значимости, по субъективному предпочтению. Представленный набор заданий охватывает ряд предметных областей социальных представлений и в силу этого является эклектичным. Представляется, что необходима разработка наборов вербальных аналогий, посвящённых разнообразным предметным областям и охватывающих их содержание разноаспектно. Такие аналогии могут получить отражение в рабочих тетрадях на печатной основе, в рабочих листках, используемых в коррекционно-развивающей

работе с воспитанниками, имеющими нарушения интеллекта и задержку психического развития.

Вопросы для размышления

1. Какие личностные результаты и личностные учебные действия планируются в ПрАООП для УО обучающихся?

2. Применимы ли мыслительные операции сравнения, анализа, синтеза, обобщения и др. к социальному познанию?

3. В какой области знания необходимо уточнение объектов изучения?

4. Какие учебные действия целесообразны при изучении социальных объектов и явлений?

5. Какие практические задания необходимы в связи с формированием умения упорядочивать социальные представления в пространстве и времени?

6. Насколько обширен опыт олигофренопедагогики в формировании у воспитанников умения совершать выбор в обыденных житейских ситуациях?

7. Укажите период обучения, когда своевременно формирование представлений УО воспитанников о жизненном пути человека?

8. Какие методы и методики предлагаются с целью эмпирического изучения социально-временных представлений УО воспитанников?

9. Какие социальные объекты отобраны для эмпирического изучения социально-временных представлений УО воспитанников?

1.3. Социальные представления как объект целенаправленного формирования в олигофренопедагогике: опыт, проблемы и перспективы

В теории социальных представлений за отправную точку берётся система идей, установок, ценностей и практик, которые разделяются членами данной социальной группы в отношении социальных явлений. Принадлежа личности, социальные представления одновременно с этим являются «объектами, сконструированными социальной группой», теми «теориями здравого смысла», что рождаются в коммуникации, касающейся обсуждаемых явлений и ситуаций [М. И. Воловикова, 2005, с. 53; К. А. Абульханова, 1991; С. Московичи, 1992]. Они позволяют описывать, оценивать и классифицировать явления социальной жизни, действуя и поступая соответственно этим оценкам.

Известно, что социальные представления конструируются и функционируют с помощью языка и других знаково-символических систем в так называемом разговорном процессе (дискурсе). В процессе обсуждения социальной реальности и происходит её осознание и конструирование, т. е. разговорные практики определяют границы осознанного, в связи с чем справедливо выражение «что мыслимо, то и возможно» [В. А. Колчина, 2004].

Основываясь на анализе обсуждаемых в разговорном процессе тем, можно выделить предметные области социальных представлений и обыденного мышления людей – ими могут оказаться практически любые предметы и явления действительности, с которыми группа или личность сталкивается в повседневной жизни. Современные специальные психологи проявляют интерес к представлениям лиц с ОВЗ о здоровом образе жизни, безопасности жизнедеятельности и правилах поведения в обществе, морально-этических нормах, о фрустрационных ситуациях⁵, дружбе и любви, семье и

⁵ Фрустрирующая ситуация – ситуация, приводящая в негативное психическое состояние в связи с реальной или предполагаемой невозможностью удовлетворения тех или иных потребностей, проще говоря, это ситуация несоответствия желаний имеющимся возможностям.

браке, внутреннем мире человека, о будущем и др. (В библиографическом списке подробно представлены исследования, посвященные рассмотрению социальных представлений лиц с УО и ЗПР.)

Предваряя анализ психолого-педагогического сопровождения формирования социальной составляющей образа мира, рассмотрим особенности детерминации⁶ социальных представлений лиц с ИН в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Анализ факторов развития социальных представлений лиц с ИН позволяет утверждать, что развитие представлений о социальном мире, других людях и социальной причинности у школьников с ИН происходит стихийно. Существующая система обучения и воспитания не оказывает существенного целенаправленного оптимизирующего влияния на этот процесс. Основными причинными факторами формирования социальных представлений детей и подростков с ИН признаются следующие:

- репрезентация и реконструкция (т. е. представление и воссоздание) социальной ситуации развития личности на всех уровнях сознания, включая неререфлексируемый уровень [Е. Л. Инденбаум, 2011; И. А. Коробейников, 2002; В. Б. Никишина, 2005; И. А. Николаева, 2004; Р. Д. Триггер, 2008 и др.];

- влияние родительских позиций на формирование отношений к миру у детей с ИН в условиях общения с родителями [Т. А. Егорова, 2006];

- влияние смысловых позиций и личного опыта сверстников на формирование мировосприятия детей и подростков с ИН в условиях общения со сверстниками [Н. С. Щанкина, 2004; Л. Э. Семенова, 2010; Л. Н. Кошелева, 1998 и др.];

- чтение художественной и научно-популярной литературы [там же];

- просмотр художественных фильмов [там же].

Социальные представления лиц с ИН отличаются от возрастной нормы следующими характеристиками:

⁶ Детерминация (*здесь*) – причинная обусловленность явления.

- низким уровнем обобщённости, узостью и ограниченностью в содержательном плане;
- меньшей дифференцированностью (расчленённостью);
- высоким уровнем эгоцентричности восприятия и понимания другого человека;
- ограниченным понятийным аппаратом, на основе которого осуществляется понимание других людей;
- более низким познавательным потенциалом средств межличностного восприятия (психологических понятий);
- усиливающейся с возрастом тенденцией воспринимать людей скорее в негативном, чем в позитивном плане.

Совпадая с нормально развивающимися сверстниками в общности тенденций развития социальных представлений и межличностного восприятия, дети и подростки с ИН демонстрируют с возрастом увеличение уровня обобщённости и дифференцированности социальных представлений, «расширение их в содержательном плане, переход на генетически более совершенные и сложные децентрационные способы репрезентации⁷ психологических характеристик другого человека, расширение и совершенствование средств межличностного восприятия» [Н. С. Щанкина, 2004, с. 151; А. Н. Косымова, 2006; Е. А. Стебляк, 2013 и др.]. Иными словами, с возрастом дети и подростки с ИН оказываются более способными к восприятию и пониманию точки зрения другого человека, учёту его смысловой позиции при анализе ситуации.

Построение эффективной системы формирования и коррекции у школьников с ИН социального познания возможно только на основе глубокого понимания его особенностей и закономерностей развития. Нужно отметить значение адекватного понимания образа социального мира лиц с ИН для управления процессами понимания и интерпретации социального мира указанной категорией лиц.

Теоретический анализ исследований по проблеме формирования социальных представлений лиц с интеллектуальной

⁷ Репрезентация (*здесь*) – отображение.

недостаточностью позволяет говорить о недостаточной разработанности психолого-педагогических условий их формирования. Слабо разработана теория закономерностей и свойств социальной реальности, которые надо формировать у воспитанников с ИН, категориальное содержание формируемой картины социального мира детей и подростков с ИН (т. е. то, *чему* надо учить). На сегодняшний день признаётся необходимость освоения воспитанниками с ИН следующих нравственно-психологических понятий: эмоциональных терминов, характеристик характера, нравственных категорий, названий моральных чувств; понятий о социальных нормах отношений, общечеловеческих ценностях, основных элементах гражданско-патриотического сознания [Е. Д. Землянкина, 2009; О. И. Кукушкина, 1998; М. В. Созонтова, 2010; Н. С. Щанкина, 2004 и др.]. Содержание социально-нравственного воспитания включает также основные обобщённые закономерности жизни и развития общества и человека в нём, социальных отношений, включая экономические и правовые [М. В. Созонтова, 2010].

Развитие категориальных средств социального познания должно протекать в направлении преодоления их крайней индивидуализированности и низких стилевых характеристик путём расширения понятийного аппарата и повышения уровня обобщённости социальных представлений школьников с ИН. Проблема улучшения стилевых характеристик ментального лексикона лиц с ИН решается путём оптимизации источников заимствования нравственно-психологических понятий – ими должны стать не улица или стихийный неконтролируемый просмотр телепередач и т. п., а целенаправленное социально-психологическое обучение воспитанников. Одна и та же закономерность или черта (свойство, состояние и т. п.) могут быть выражены разными стилистическими средствами – научными, разговорно-бытовыми, литературными. Воспитанники с ИН злоупотребляют низкими разговорно-бытовыми стилистическими средствами. Между тем, задача специального психолога состоит в передаче значений психологических понятий литературным языком. Это во весь «рост» ставит проблему доступного определения понятий, обозначающих психические явления и феномены так, как в

приведённом примере: «По итогам обсуждения подчёркиваются такие признаки честности, как уважение к чужой собственности, правдивость, признание своей вины и ответственности за совершенный поступок, верность своему слову, добросовестное отношение к своим обязанностям» [Е. Д. Землянкина, 2009, с. 152].

В настоящее время исследование структуры и динамики развития социальных представлений и механизмов их целенаправленного формирования в условиях специального образовательного учреждения VIII вида ведётся лишь в рамках разрозненных исследований. Можно отметить следующие направления формирования и коррекции представлений о социальном мире у младших школьников и лиц подростково-юношеского возраста с интеллектуальной недостаточностью:

- формирование и коррекция социально-бытовых навыков у детей с УО разных степеней выраженности; исследование потенциала курса «Социально-бытовая ориентировка» как педагогического средства развития представлений о себе и сверстниках и накопления элементов жизненного опыта УО воспитанниками [Г. Л. Андросова, 2003; Е. Ю. Дашевская, 2007; В. И. Долженко, 1995; А. Р. Маллер, 2000; Н. В. Шульженко, 2012];

- формирование социальных представлений о здоровом образе жизни и основах безопасности жизнедеятельности и апробация воспитательно-образовательных программ со здоровьесберегающим аспектом содержания [Н. Ю. Гомзякова, 2009; М. С. Давыдова, 2010; И. М. Новикова, 2007 и др.];

- формирование краеведческих социальных представлений [Е. А. Вишнякова, 2011; А. М. Данилова, 2010];

- формирование правосознания подростков с ИН [О. А. Кавинская, 2008; А. Н. Смолонская, 2013; О. В. Соловьева, 2012; С. Н. Фалько, 2003];

- формирование осмыслённой ориентировки в общественно-историческом опыте и текущих общественно-политических событиях, умения анализировать и представлять признаки события в логически последовательном ряду взаимосвязанных элементов (в качестве средства анализа предлагается категориальный аппарат,

основанный на следующей последовательности – событие / явление, признаки события; лицо, чьи интересы представлены; время, место, участники, причины, поведение, ход события, его результат, цели участников, последствия, значение) [К. В. Баранов, 1992; О. Г. Зорина, 1992; Ю. Ф. Кузнецов, 1997; Л. В. Петрова, 2003; Л. В. Смирнова, 2000];

- формирование социально-нравственных представлений, представлений о себе, сверстниках, родителях и других окружающих ребёнка взрослых, о социально значимых явлениях, о психической реальности человека [Е. В. Ватина, 2006; Н. Х. Князькина, 2012; О. И. Кукушкина, 1998, 2006; М. В. Созонтова, 2010; Л. Н. Точилина, 2003; Е. Н. Трубина, 2011; О. Е. Фоменко, 1991; М. Р. Хайдарпашич, 2013; Л. Ю. Шамко, 1993; А. В. Шевченко, 2008 и др.];

- формирование представлений об экономических основах быта и производства у детей и подростков с ИН [Т. Н. Стариченко, 2002, 2003, 2005];

- формирование представлений о труде и профессиях [О. И. Акимова, 2012; Г. Г. Зак, 2001; Т. Г. Копылова, 2006; Е. В. Муравьева, 2011; В. В. Полковников, 2008; Ю. В. Сакулина, 2007; Е. М. Старобина, 2004; М. Е. Финогенова, 2011 и др.].

Формирование социальных представлений, в первую очередь, направлено на овладение элементарными представлениями о социально допустимых способах взаимодействия между людьми. По мнению М. В. Созонтовой, социально-нравственное воспитание умственно отсталых младших школьников имеет целью «усвоение основных понятий о нормах, правилах поведения, способствующих социализации и последующей адаптации ребёнка в обществе», что предполагает формирование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов социальных представлений [М. В. Созонтова, 2010, с. 10]. Отмечается, что успешное формирование социально-нравственных представлений УО детей предполагает образовательную работу по формированию социально-нравственных представлений и понятий и включение воспитанников в проблемные ситуации жизненного содержания.

Базовые социальные представления касаются явлений гражданственности, патриотизма, отзывчивости, трудолюбия, бережливости, культуры поведения и т. п. В настоящее время всё больше осознаётся важность сосредоточения усилий на формировании в условиях специального образовательного учреждения VIII вида мировоззрения воспитанников как целостной системы представлений о природе, обществе и человеке. В этой связи одним из направлений современных исследований является разработка программы педагогической помощи родителям в формировании у детей с ИН предпосылок мировоззрения и положительного отношения к миру «Миродействие» [Т. А. Егорова, 2006]. Данная работа опирается на приёмы актуализации жизненного опыта лиц детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью, предложенные М. А. Болгаровой [2009].

Вопросы для размышления

1. Что такое «социальные представления»?
2. Каковы происхождение и функции социальных представлений?
3. Какова роль разговорного процесса в формировании социальных представлений?
4. Какие предметные области социальных представлений изучаются в социальной психологии дизонтогенеза?
5. Как происходит развитие социальных представлений у детей и подростков с ИН? Назовите характеристики социальных представлений лиц с ИН.
6. В чём состоит практическая значимость исследования социальных представлений для специальной психологии?
7. Насколько определено категориальное содержание формируемой у воспитанников с нарушениями интеллекта картины социального мира?
8. Назовите хорошо разработанные направления формирования и коррекции представлений о социальном мире лиц с ИН.

1.4. Методическое оснащение формирования социальных представлений обучающихся с нарушением интеллекта

Формирование социальных представлений воспитанников с ИН опирается на следующие принципы коррекционно-развивающей работы:

- проявление интереса к личному жизненному опыту, сомнениям и переживаниям воспитанников, к индивидуальной семантике применяемых ими «житейских» понятий и выражений [М. А. Болгарова, 2009];

- проведение анализа в той мере, в какой УО дети и дети с ЗПР оказываются на это способны, развитие у них способности размышлять и понимать себя. В этой связи подчёркивается, что учебная задача должна согласовываться с психологическими особенностями воспитанника, уровнем его развития и жизненным опытом [Е. В. Ватина, 2011; Н. С. Щанкина, 2004 и др.];

- стимулирование смыслообразования воспитанников с помощью процедур управляемой рефлексии, регулируемых избирательным подбором вопросов о причинах, мотивах, целях, установках действий персонажа ситуации, о качествах его личности и т. п. [Е. А. Стебляк, 2015, 2016];

- оказание помощи в вербализации значений и смыслов социальной ситуации с помощью речевых заданий и приёмов семантической дифференциации [А. К. Аксенова, 1999; Е. А. Стебляк, 2015 и др.].

Как показал теоретический анализ, в формировании социальных представлений специальные психологи руководствуются ситуационным подходом. Вслед за Г. Бардиер и И. Никольской, считаем уместным достаточно широкое понимание *ситуации*: «от конкретных эпизодов школьной и внешкольной жизни – до абстрактных понятий типа “ситуация в стране”, “ситуация в семье”, “ситуация прогнозируемого будущего”, “ситуация противоречия ХОЧУ И НАДО”, “ситуация развития понимания”» [Г. Бардиер, И. Никольская, 1998, с. 23]. Такое понимание позволяет рассматривать

с воспитанниками широкий диапазон социальных ситуаций: от общественно-исторических ситуаций-событий до ситуаций личного жизненного опыта; от простых до сложных; от ситуаций видимого благополучия до ситуаций неблагополучия – страдания, неуспеха, конфликтных отношений [Н. В. Глоба, 2008]. Наиболее разработана педагогическая традиция формирования представлений об общественно-исторических явлениях, например, посредством методического пособия «Лента времени» [Ю. Ф. Кузнецов, 1997]. В рамках междисциплинарных связей и принципа связи с жизнью в предметное обучение проникали ситуации жизненно-бытового содержания, например, ситуации, иллюстрирующие экономику быта [М. А. Дембо, Н. М. Магомедов, 1996; Т. Н. Стариченко, 2005 и др.]. Осознание необходимости актуализировать личный жизненный опыт с целью повышения познавательной мотивации привело к расширению круга моделируемых социальных ситуаций за счёт субъективно значимых ситуаций [В. А. Бородина, 2011, с. 5; М. А. Болгарова, 2009; Е. В. Ватина, 2011 и др.].

Выбор содержания ситуаций определяется намерением моделировать тот или иной вид объекта – взрослого человека, животного, сверстника; ту или иную сложность условий осуществления эмпатии. (Признаётся, что ситуации, ориентирующие ребёнка на внешние признаки неблагополучия, представляют большую сложность для осуществления эмпатии и идентификации со страдающим персонажем.) Н. В. Глоба использовала рассказы, соответствующие современной социальной ситуации развития младших школьников с ЗПР. С этой целью оказалось продуктивным обсуждение рассказов, моделирующих значимый и типичный конфликт младших подростков, например, проблемы межличностного взаимодействия. Наш опыт изучения социальных представлений УО подростков подтвердил целесообразность анализа значимых для лиц с ИН 15–16 лет ситуаций, моделирующие проблемный опыт юношества и молодости [Е. А. Стебляк, 2013].

Несмотря на намерение включать в занятия разнообразные ситуации межличностного взаимодействия и взаимоотношений,

анализ обнаруживает их преимущественную содержательную связь со взаимодействием с предметной средой и животными – ситуации «Вкусные конфеты», «Грязь», «Живая тряпка» и др. Например, «Однажды Саша шёл домой и увидел, что в подворотне бегают тряпки. Он поднял тряпку и увидел, что там котенок. Педагог предлагает детям показать, какие круглые глаза были у мальчика, когда он увидел живую тряпку» [Е. П. Кистенева, 2000, с. 140]. Ситуации, моделирующие взаимодействия и взаимоотношения, например, ситуация «Незнайка», встречаются реже.

Рассмотрим более подробно опробованные в исследованиях социально-перцептивной способности лиц с ИН средства наглядности, позволяющие моделировать эталоны эмоциональной экспрессии и ситуационный контекст социального взаимодействия.

Во-первых, в этом качестве выступают наглядные средства, доступные в *зрительной* модальности: пиктограммы, картинки с изображением человека, схематическим и реалистическим изображением человеческого лица; серии картин, сюжетные картины; фотографии ребёнка и членов его семьи, тематические видеофрагменты, цветообозначение (например, трёхтональные полосы бумаги), идеограммы – пространственная, цветовая, геометрическая символика [Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская, 2009, с. 73 и др.]. Утверждается, что чем труднее УО человеку освоить какое-либо понятие, например, «грустный – весёлый», «тем больше конкретных ситуаций и примеров, предметов, картинок и рисунков должно быть применено для приобретения и усвоения этого понятия» [Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская, 2009, с. 74–75]. При этом обучение распознаванию различных эмоций по статическому изображению лица проводится на материале постепенно усложняющихся изображений (схема, рисунок, фото) с введением дополнительного компонента при узнавании одних и тех же эмоций [Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская, 2009, с. 51]. В практике обучения применяется также видеозапись эмоциональной экспрессии, например, различных эмоций или типов походки человека в различных эмоциональных состояниях.

Используются как актерская имитация, так и реалистичная натурная съёмка. С целью создания изображений различных эмоциональных состояний в процессе обучения используются продуктивные виды деятельности самих воспитанников с ИН. Знакомство с тем или иным эмоциональным состоянием предполагает внимательное рассматривание и выделение составных частей его эталона. Педагог направляет внимание на основные опорные части эталона [Е. В. Ватина, 2011, с. 51–52; Л. М. Шипицына, О. В. Защирина, 2009 и др.].

Анализ наглядных средств проводится с помощью разнообразных вопросов, например: *Легко ли тебе заметить чувство другого человека? На что ты обращаешь особенное внимание – на звуки голоса, на движения, на выражения лица? Про кого из детей в классе, ты можешь сказать, что тебе легко понимать, какое чувство он испытывает? Про каких детей ты можешь сказать, что тебе сложно угадать, какое чувство они испытывают? Насколько хорошо ты можешь оценить чувство учителя?* [Е. Д. Землянкина, 2009, с. 137].

Во-вторых, в качестве методического средства задания контекста социальной ситуации взаимодействия применяются средства *словесной* наглядности – разнообразный речевой материал (незавершённые рассказы-описания и рассказы-повествования, стихи, песенки, фрагменты литературных произведений).

В формировании социально-перцептивной способности находят применение следующие типы рассказов:

○ Незавершённый рассказ, построенный по типу косвенного повествования: события излагаются с позиции главного героя, являющегося композиционным центром сюжета, вокруг которого разворачивается действие, но от третьего лица. Как утверждает Н. В. Глоба, это облегчает слушателю (читателю) отождествление себя с героем. Герои рассказа находятся в конфликте, источником которого выступает второстепенный персонаж (животное, взрослый, сверстник), а потерпевшим оказывается главный герой. Герой ставится перед выбором, решение которого возможно в

пользу любого персонажа. Ребёнок с позиций главного героя должен сделать этот выбор. С целью разрешения ситуации после ознакомления с рассказом ребёнку задаются следующие вопросы: *Как поступит персонаж? Почему?* [Н. В. Глоба, 2008, с. 67].

○ Незавершённый рассказ, представляющий ситуацию через описание места действия (обстановки) и действий объекта, являющихся причиной возникновения экспрессии у персонажа. Однако само переживание не обозначается, описание выразительной экспрессии персонажа отсутствует. Перед ребёнком ставится задача восстановить недостающие элементы, рассказав о том, как он представляет себе мимику и жесты персонажа в описанной ситуации [Е. П. Кистенева, 2000, с. 88].

○ Рассказ-описание, характеризующий речевую ситуацию, конкретные условия общения – кто, что, кому, зачем и в какой обстановке говорит. Вербальное поведение персонажа передаётся его прямой речью с выразительным интонационным оформлением. После ознакомления с рассказом ребёнка просят назвать эмоциональный контекст речевого высказывания персонажа, ответив на вопрос: *Какое чувство (эмоцию) персонажа передаёт рассказ? Что чувствует персонаж, когда произносит свои слова?* Приведём примеры рассказов, задающих эмоциональный контекст речевого общения:

а) *Учительница узнала от директора школы хорошую новость – на каникулах весь класс поедет в туристическую поездку. На перемене она пришла в класс сообщить об этом, но было очень шумно и она сказала: «Тихо!»* (задаваемый эмоциональный контекст – радость).

б) *Серёже надо было прочитать со сцены басню. Он сильно волновался, и от волнения голос его при чтении звучал тихо. Слушатели с трудом могли расслышать его. Учитель после выступления сказал мальчику: «Ну что же ты так испугался? Надо было читать громко. А ты как читал?» – «Тихо», – ответил Сережа* (эмоциональный контекст – грусть).

в) *Мама вывезла ребёнка в коляске на прогулку. Яркий солнечный лучик попал малышу в глаза и ослепил его. Ребёнок заплакал. Женщина склонилась над ним, приговаривая: «Тихо! Не плачь!»* (эмоциональный контекст – нежность) [Е. А. Стебляк, 2002].

○ Рассказ-повествование, характеризующий развитие эмоциональной ситуации и переживаемое персонажем эмоциональное состояние, например, страха, волнения, злости расстроенности, гордости и т. п. Передаётся диалог главного персонажа-ребёнка со взрослым, в котором последний перечисляет способы, помогающие детям вернуть самообладание. После этого воспитаннику предлагают выбрать за героя один из предложенных способов: *Как ты думаешь, как поступит N?* Предлагается выслушать высказанное предположение и снова уточнить: *А как N поступит потом?* Если собственные предположения о действиях персонажа отсутствуют, то воспитанников знакомят со способами вернуть хорошее расположение духа, предложенными в рассказе, для чего зачитываются их описания [Э. Крейри, 1995].

○ Парные рассказы как иллюстрации к биполярному⁸ конструкту, характеризующему противоположные качества, например, заботливость-сентиментальность [Н. Д. Землянкина, 2009, с. 149]. Приведём пример совмещения текстов разного содержания с указанной целью:

а) *Шли однажды два мальчика на занятия. По дороге увидели мальчика из другого класса. Он уронил все тетради с книгами в грязь. «Жалко его, – всю дорогу говорили ребята. – Он теперь на занятия опоздает. Как без тетрадок заниматься будет?». В школе дети тоже весь день вспоминали и жалели растяпу.*

б) *Жил в одном доме с Мишей мальчишка Коля. Коля был всегда весёлый, общительный. Все во дворе знали, что он скоро пойдёт в школу, и старшие дети часто объясняли ему простые задачи и примеры. Однажды Миша услышал, как Коля просил у мамы букварь. «Мама, купи мне букварь, я буду учиться*

⁸ Биполярный (здесь) – двухполюсный.

читать», – говорил он. Мама отвечала: «Вот пойдёшь в школу, там тебе букварь дадут и читать научат». С тех пор Коля не просил книгу. Но когда проходил мимо магазина, долго смотрел на букварь. Тогда Миша поискал в своих старых книгах и нашёл букварь, который сохранился у него с первого класса. Он положил его под дверь Колиной квартиры, позвонил и ушёл. На следующий день счастливый Коля во дворе всем показывал, какие буквы он уже выучил [Н. Д. Землянкина, 2009, с. 149].

Заметим, что в работе с рассказами младших школьников с ЗПР предусмотрена возможность повторного воспроизведения текста психологом в том случае, если после чтения рассказа воспитанники просят об этом. Предлагается также одновременно предъявлять рассказ как устным способом, так и в текстовой форме. Перед началом чтения перед ребёнком можно положить текст рассказа и сообщить, что данный рассказ будет прочитан психологом, но можно следить за чтением по тексту, обращаясь к нему в случае необходимости. Это в определённой мере помогает организовать читательскую деятельность младших школьников с ЗПР, сокращает число затруднений при восприятии рассказов на слух. Предъявление рассказа не только в устной, но и в письменной форме делает методику доступнее, позволяет в определённой степени организовать деятельность даже не владеющих навыками чтения младших школьников с ЗПР.

Так как младшие школьники с ЗПР путают имена героев рассказа, целесообразно представлять третьего персонажа в обобщённой форме, не уточняя имени и не конкретизируя его поведения. Эта мера помогает избегать вовлечения сторонних персонажей в конфликт главного героя и сверстника [Н. В. Глоба, 2008, с. 68].

В работе со словесной наглядностью активно применяется метод прочтения литературных произведений или их фрагментов с целью демонстрации взаимосвязи между желаниями и эмоциями, эмоциями и поступками, поступками и отношением к людям, влияния настроения на поведение, происходящие события. С целью привлечения внимания к событиям жизни героев и явлениям

их внутреннего мира педагог-психолог заранее готовит перечень вопросов для обсуждения с детьми содержания прослушанного произведения [Е. В. Ватина, 2011].

Рассмотрим примерный перечень заданий и упражнений, предлагаемых на материале визуальной и словесной демонстрации социальных ситуаций:

1. Придумывание истории, которая заканчивается одной из фраз, например: *Ура, мы идём в кино!*

2. Рассмотрение ситуаций, по которым дети определяют испытываемые в них чувства.

3. Интонационное предъявление эмоционального состояния, выбор карточки с изображением эмоции, оживленное озвучивание своего ответа.

4. Подбор к фразе подходящего эмоционального контекста её произнесения: *Ох, горе мне, горе... Ах, какой счастливый день! Бедная я, несчастная! Ура! Я еду на море!* [Е. А. Стебляк, 2002].

5. Определение эмоционального состояния по пиктографическим изображениям.

6. Классификация карточек со схематическими изображениями жизненных ситуаций, в частности школьных, путём складывания похожего с похожим. При этом восприятие и категоризация социальных ситуаций взаимодействия стимулируется вопросами психолога о том, что нарисовано на каждой картинке и почему данные карточки ребёнок положил вместе [И. В. Крупенникова, 2008].

7. Продолжение незаконченного рассказа: воспитанникам предлагается вставить в текст, в котором отсутствует часть с выражением эмоций, «те эмоции, которые он понял» [Е. П. Кистенева, 2000].

8. Рассматривание журнальных иллюстраций с изображениями людей, выбор заинтересовавшего изображения, его вырезывание-наклеивание в альбом для дальнейшего анализа мимики и позы.

9. Сочинение рассказов по коротким письмам, содержащим 2–3 мимических изображения эмоционального состояния с постепенным увеличением количества мимических изображений.

10. После предъявления рассказа, описывающего ситуацию и эмоциональное состояние страдающего персонажа, придумывание ответных чувств персонажа, наблюдавшего неблагополучие сверстника. В дополнение к предъявлению устного рассказа демонстрация картин, изображающих черты лица и мимику страдающего персонажа.

11. Самостоятельное сочинение и дешифровка коротких писем с пиктографическими изображениями действий и состояний персонажа. Примерная расшифровка письма: *«Шёл мелкий дождь. Коля сидел у окна и грустил. Но вот выглянуло солнышко, дождь прекратился и Коля радостно побежал на улицу»* [Е. П. Кистенева, 2000, с 143–144].

12. Приведение конкретных примеров проявления личностной черты, анализ различных фактов из жизни и литературы.

В-третьих, в качестве методического средства задания контекста социальной ситуации взаимодействия находит широкое применение *ситуационно-ролевая игра*. С её помощью под руководством педагога осуществляется наглядное моделирование реальных ситуаций [Е. В. Ватина, 2011, с. 74]. Игровые формы работы целенаправленно организуются по специально разработанному сценарию с опорой на максимальную самоорганизацию воспитанников [Е. В. Ватина, 2011, с. 43–44].

Предлагаются так называемые миметрические игры: пантомима, пародирование, экспромтные драматизации. Например, предложить детям изобразить кокетливую маму-кошку, шаловливого котёнка, злую собаку, удивлённую маму и т. д. Такие игры не требуют специального оборудования, атрибутов, тем самым не создаются трудности при проведении. На первоначальных этапах ребёнок может выполнять предложенные движения по подражанию за педагогом, а затем – по словесной инструкции [Е. В. Ватина, 2011, с. 53].

Н. С. Щанкина считает необходимым методический приём организации модельных ситуаций, являющихся критическими для проявления того или иного психического явления [Н. С. Щанкина, 2004, с. 145]. Ввиду нецелесообразности жёсткой фиксации связи между эмоциональным состоянием, личностными чертами и конкретно-ситуационными формами их выражения, необходимо рассматривать разнообразные модельные ситуации переживания близких эмоциональных состояний или проявления одинаковых черт личности [Е. А. Стебляк, 2016].

Ситуационный подход в социально-психологическом обучении воспитанников с ИН опирается на ситуационно-ролевую игру как на средство педагогического регулирования социальных ожиданий детей и подростков с ИН. Так, при решении моральной дилеммы учащимся в театрализованной форме предлагается представить возможные варианты решения создавшейся проблемы. В конце игры предлагается обсудить положительные и отрицательные (вредные / полезные) тактики поведения и действия персонажей [Е. Д. Землянкина, 2009]. Дополнение ситуационно-ролевой игры обсуждением значения и смысла действий персонажей позволяет осмысливать социальную ситуацию в соответствии с методической схемой «субъект – обстоятельства – смысл».

Так как обсуждение мнений воспитанников с ЗПР, УО о смысле действий и поступков персонажей социальной ситуации наталкивается на примитивность, бедность, однообразие, несущественность и конкретно-ситуативный характер суждений испытуемых с ИН о социальных объектах, важно опираться в методике вербальной интерпретации смысла ситуации на рекомендованные специалистами процедуры [Н. С. Щанкина, 2004, с. 80]. При этом процедуры обсуждения могут быть стандартизированными или полустандартизированными, опосредствованными анализом динамики речевой активности и содержания речевых суждений воспитанников. Приведём примеры применения тех и других.

Так, например, А. Ю. Заровняева строит обсуждение фотоизображения сверстника с УО ребёнком следующим образом:

○ Спрашивает: *Расскажи, что ты видишь на этой фотографии?*

○ Формирует положительную или отрицательную вербальную смысловую установку, например: *Я хотела бы немного рассказать об этом мальчике (девочке). Этот мальчик (девочка) хорошо учится, на уроках внимательно слушает учителя, совсем не отвлекается. В дневнике у него (неё) только пятёрки и четвёрки / Этот мальчик (девочка) плохо учится. На уроках совсем не слушает учителя, много отвлекается. В дневнике у него (неё) только тройки и двойки.*

○ Повторяет тот же вопрос: *Расскажи ещё раз, что ты видишь на этой фотографии?* [А. Ю. Заровняева, 2002, с. 12].

Рассчитывая на получение от испытуемых характеристик интересов, эмоционального состояния, поведения, познавательных способностей, личности, позы, действий и внешнего облика оцениваемого персонажа в связи со смысловой установкой, исследователь ограничилась представленной стандартизированной процедурой без обсуждения взаимосвязи качеств личности и черт поведения персонажа. Представляется, что данная рефлексивная процедура не обладает выраженным эффектом амплификации сознания.

Рассмотрим типичную инструкцию к заданию на идентификацию и вербальную интерпретацию УО воспитанниками невербальной экспрессии героя видеоролика: *Посмотри внимательно на экран и после того, как он погаснет, словами опиши этого человека. Кто он? Какой он? В каком он состоянии? Какое состояние изображает данный человек? Опиши его подробно. ... Посмотри на движения ног этого человека. Попробуй определить по движениям ног, в каком состоянии находится данный человек* [Н. И. Кинстлер, 2000, с. 71–72]. Как видно из приведённого примера, после просмотра видеозаписи воспитаннику задаются наводящие вопросы, позволяющие дать комплексное описание половозрастных характеристик, выразительной экспрессии и эмоционального состояния персонажа.

Обсуждение фрустрационных ситуаций, изображённых на картинках, также может быть построено по типу стандартизированного интервью: *Что происходит на картинке? Как ты думаешь, что ответит мальчик (девочка)?* Для наиболее полного определения понимания ситуации ребёнком предлагаются несколько уточняющих вопросов: *Как ты думаешь, что чувствует N? Почему (зачем) он(а) это могла сделать? Что будет потом, чем всё закончится?* В некоторых случаях изображение на картинке воспринимается слишком отстранённо, поэтому возникает необходимость проецирования ситуации на собственный опыт ребёнка, например: *Что бы ты ответил(а), если бы последний кусок отдали твоему брату?* [И. С. Володина, 2004, с. 82].

Учитывая преобладание у лиц с ИН эгоцентрического способа репрезентации другого человека, его конкретно-поведенческую, привязанную к конкретной жизненной ситуации форму – *Я ей помогла дежурить в классе; я его всегда угощаю апельсинами* – важно постепенно переводить их внимание с практических действий субъекта и конкретной ситуации на его внутренние психические действия. С этой целью Н. С. Щанкина рекомендует использовать форму высказывания, подчёркивающую децентричность своей точки зрения о другом человеке: *«Я думаю, что он...», «Я не уверен, что он...»* и т. п. [Н. С. Щанкина, 2004, с. 121].

Вопросы помогают воспитанникам высветить смысл черты характера, поступка с точки зрения ценностей, законов и норм поведения. С целью ценностной атрибуции поступка персонажа или самоанализа нравственно-моральных качеств применяется решение морально-нравственных дилемм. Их решение опосредуется выяснением отношения к поступку персонажа и обсуждением положительных и отрицательных его сторон: *Правильно ли поступил Саша?* [Е. Д. Землянкина, 2009]. По мнению Н. Д. Землянкиной, акцент на мотивации отрицательных поступков героев рассказов способствует преодолению категоричности УО детей. При этом важно эмоциональное разъяснение о последствиях

неправильного поступка, плохо выполненного поручения [Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская, 2009, с. 38].

Исследователи подчёркивают, что детям с ИН не всегда удаётся найти словесные эквиваленты своим мыслям и чувствам [Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская, 2009, с. 10]. В ответах испытуемых актуализируется индивидуальный психологический словарь, не всегда понятный взрослым. В подобных случаях, когда смысл житейских понятий, использованных УО учащимися, является неопределённым, и без помощи самих воспитанников понять его нелегко, рекомендуется обращаться за разъяснениями семантики этих выражений к самим детям [Н. Д. Землянкина, 2009, с. 73; Н. И. Кинстлер, 2000].

С целью расширения словаря, необходимого для характеристики выразительной экспрессии обозначения эмоциональных состояний, целесообразно знакомить воспитанников с названиями разнообразных эталонов выражений лица – взгляда, улыбки и др. невербальных знаков, например, *широкая улыбка, сдвинутые брови, хмурый, настороженный взгляд, оживлённая жестикация, вялая мимика* и т. п. [Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская, 2009].

В целях усвоения значений слов, активного использования новой лексики в самостоятельной речи и активного участия в диалоге, Е. В. Ватина рекомендует следующие виды речевых заданий:

– **на уровне слова:**

- подбор необходимого слова;
- образование однокоренных слов;
- замена выделенного слова, подходящим по смыслу (формирование синонимических отношений слов);
- установление связей с родственными и противоположными понятиями;
- исключение из группы слов лишнего, например, *радость, восторг, оцепенение, ликование, веселье;*

– **на уровне фразы:**

- повторение и запоминание ответа другого ученика;

○ восстановление деформированного предложения, например: *Я чувствовать радость от встреча;*

○ ступенчатое распространение предложения, например: *Я чувствовал радость от встречи / Я чувствовал огромную радость от встречи / Я чувствовал огромную радость от встречи с друзьями;*

○ редактирование предложения, содержащего ошибки, например: *Я чувствовал радость огромную от встречи с друзьями;*

○ составление предложений с использованием заданной лексики эмоций;

○ расшифровка «зашифрованных» предложений, где вместо слов, обозначающих эмоциональные состояния или действия, используются пиктограммы [Е. В. Ватина, 2011];

– **на уровне текста:**

○ составление рассказа по сюжетной картинке либо на заданную тему с предварительным обсуждением деталей сюжета и/или совместным составлением плана перед началом рассказа [Е. В. Ватина, 2011, с. 58–60].

Дальнейшее знакомство с методическими условиями формирования социальных представлений лиц с ИН можно продолжить, выполняя задания для самостоятельной работы и задания тестового контроля знаний по теме.

Вопросы для размышления

1. Назовите принципы коррекционно-развивающей работы по формированию социальных представлений лиц с ИН.

2. В чём состоит ситуационный подход к формированию социальных представлений воспитанников с ИН?

3. Как осуществляется выбор содержания рассматриваемых социальных ситуаций?

4. Назовите 3 группы средств наглядности, используемых в формировании социальных представлений воспитанников с ИН.

5. Какие средства зрительной наглядности применяются? Как это происходит?

6. Какие средства словесной наглядности применяются? Как это происходит?

7. Какие задания и упражнения предлагаются на материале визуальной и словесной демонстрации социальных ситуаций?

8. Какое применение в формировании социальных представлений находит ситуационно-ролевая игра?

9. Как строится обсуждение с лицами с ИН смысла действий и поступков персонажей социальной ситуации?

10. Какие виды речевых заданий помогают воспитанникам с ИН преодолевать трудности вербальной интерпретации смысла действий и поступков персонажей социальной ситуации?

ГЛАВА 2.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

2.1. Формирование социально-временных представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью

Изучение особенностей временных представлений и психологического будущего детей и подростков с ИН обнаружило их ограниченные и нереалистичные представления о предстоящей взрослой жизни и жизненном пути человека [С. В. Архипова, 2006; Ю. В. Борисова, 2005; О. В. Былинкина, 2004; Н. В. Заиграева, 2015; Е. Л. Инденбаум, 2011; О. В. Ковачев, 2004; М. Д. Коновалова, 2009; Н. В. Литовченко, 2015; Н. В. Москоленко, 2001; Н. К. Радина, 2005; Е. А. Стебляк, 2016; А. В. Шевченко, 2008 и др.]. Так, УО подростки связывают своё будущее скорее с отсутствием ограничений и обязанностей, нежели с самостоятельностью и ответственностью [Н. В. Заиграева, 2015]. Отмечается неразвитость способностей адекватно предвосхищать своё будущее, полагать цели и планировать. Описывая поставленные в жизни цели, многие из УО воспитанников признавались в том, что не знают, как этого добиться, и поэтому скорее всего сделают то, что проще и понятнее – станут бомжами или будут пить [Ю. В. Борисова, 2005; О. В. Былинкина, 2004]. Проиллюстрируем свойственные им временные представления⁹ избранными примерами:

⁹ Ниже приводятся данные эмпирического исследования социально-временных представлений подростков с ИН, проведённого Е. А. Стебляк на базе КОУ Омской области «Адаптивная школа-интернат № 17» и БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 21» в 2016 г. (n=54).

1. Примеры вербальной интерпретации понятия «взрослость»:

○ *«Когда человек взрослеет, надо всё делать больше – больше есть, больше одеваться, больше денег тратить. Например, мальчик играет в маленькие машинки, когда взрослеет – учится и добивается машины. [Какие качества важны для взрослого человека?] Ум, надо думать, что делаешь. В каждом году повышать своё умственно развитие» (Т. И., ЗПР, 15 лет);*

○ *«Когда человек взрослеет, начинает работать, когда он занимается взрослым делом, дрова колет и т. д., работает. Когда надо платить за дом, за свет, надо кормить семью. [Что-то в характере меняется?] Человек ведёт по-взрослому. [Это как?] Не баловаться. Не вести себя как подросток. Надо работать. Надо общаться с семьей» (Г. А., УО, 16 лет) [Е. А. Стебляк, 2016].*

2. Примеры вербальной интерпретации понятия «судьба»:

○ *«Это когда... Это предназначение. [Какой бывает судьба?] Она бывает сложной, лёгкой, судьба бывает длинной, короткой. Лёгкая судьба – это когда ты хорошо живешь. Сложная судьба – это когда ты плохо живешь. [Что это значит – «плохо живешь»?] Плохо – мало зарабатываешь, жизнь трудная. Это когда ты ... Чтобы хорошо жить, нужно работать, работать, работать» [Г. А., УО, 16 лет];*

○ *«Судьба – это... Когда будет идти дальше... жизнь будет идти дальше, продолжаться. [Какой бывает судьба?] Судьба бывает весёлой, грустной, скучной, счастливой. Счастливая судьба – это когда человек поженился на тетеньке, а потом появились дети. [Что потом?] Они жили дружно, спокойно, веселые. Скучная судьба – нечего рассказать, грустная какая-то. События грустные ... на работе, на улице что-то случилось. События веселые: собака родила щенят, родился ребёнок, кошка родила котят» [М. Ю., УО, 15 лет];*

○ *«Судьба – то, что человек сам для себя строит в будущем, до чего он дойдет. [Какой бывает судьба?] Разная: грустная, радостная, непонятная. Выразусь так: можно сказать, положение между тем, что хочешь и тем, что будет» [Ч. М., ЗПР, 14 лет].*

Проведённое нами исследование социально-временных представлений показало, что подростки с ИН (УО, ЗПР) имеют весьма поверхностные представления о проблемах взросления, о роли усилий человека в определении своего жизненного пути, об ответственности за жизненный выбор и его последствия, о когнитивных стратегиях, опосредующих принятие решения и его осуществление.¹⁰

Современная олигофренопсихология стоит перед непреложным фактом – социально-временные представления детей и подростков с ИН не могут быть сформированы без специальной работы. Ввиду неблагоприятного влияния завышенных и нереалистичных ожиданий на социальную адаптацию ФГОС и АООП для обучающихся указанных категорий ориентируют коррекционно-развивающую деятельность на развитие адекватных представлений воспитанников о собственных возможностях, формирование их готовности к самостоятельной жизни и развитие способности к предвосхищению своего будущего, целеполаганию и планированию действий, способствующих достижению поставленной цели. В этой связи важно определить цель, задачи, содержание и методы реализации коррекционно-развивающего воздействия, призванного помочь становлению социально-временных представлений и субъективного личностного времени детей и подростков с ИН [В. В. Дегтярева, 2007; Е. А. Стебляк, 2016].

Целью коррекционно-развивающей работы является формирование социально-временных представлений детей и подростков с ИН (УО и ЗПР) о психологическом времени жизни современного человека в ситуативном, биографическом и историческом масштабах.

Реализация данной цели связана с решением следующих задач:

- формирование и коррекция представлений о жизненном пути человека, о социальных объектах и явлениях, связанных с временной перспективой человеческой жизнедеятельности;

¹⁰ Подробный анализ результатов эмпирического исследования социально-временных представлений старшеклассников с ЗПР и УО представлен в монографии Е. А. Стебляк [2016] (n=54).

- формирование и коррекция представлений о законах человеческой судьбы, обусловленных умениями планировать жизнедеятельность, предвидеть последствия принятого решения, осуществлённого выбора;

- формирование прогностической способности;

- формирование субъективного психологического времени личности (прошлого, настоящего и будущего).

Принципы построения коррекционно-развивающего воздействия:

1. Учёт особенностей социально-временных представлений детей и подростков с ИН, включая данные об индивидуально-типологических особенностях понимания и переживания времени своей жизни и биографии Другого человека.

2. Ориентация при проектировании содержания коррекционно-развивающего воздействия на планируемые личностные и предметные результаты освоения адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся указанных категорий.

3. Осуществление активного социально-психологического обучения нормативным когнитивным стратегиям, оптимизирующим процессы социального мышления обучающихся указанных категорий, в частности, принятию решений.

4. Опора на специально организованную процедуру семантического описания социальных объектов, обладающую развивающим эффектом [Е. А. Стебляк, 2015].

Выбор социальных объектов и явлений для рассмотрения в ходе занятий нуждается в обосновании. На сегодняшний день в олигофренопедагогике не существует научно обоснованного перечня социально-временных объектов (явлений) и связанного с их представлением в коррекционно-развивающем процессе концептуального наполнения. Исключением является опыт проектирования О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой содержания учебного предмета «Внутренний мир человека», предназначенного

для адаптивных школ [О. И. Кукушкина, 1998]. В данном курсе акцент сделан на следующих концептах:

- события жизни;
- отношение к событиям жизни по критерию «важное – неважное»;
- отношение к событиям жизни по критерию «приятное – неприятное»;
- настроение;
- чувства;
- поведение;
- оценка поступка и характера;
- последствия поведения для тебя самого и другого человека;
- отношение к людям и оценка их отношения к себе;
- характер;
- характер и судьба [О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, 1998, с. 7].

В обсуждаемом контексте интересны такие концепты как «последствия поведения для тебя самого и другого человека» и «судьба». К сожалению, содержательное наполнение соответствующих им разделов, их взаимосвязь с другими разделами, выводы и познавательные обобщения, к которым предполагается подвести обучающихся при их изучении, в представленных автором публикациях не рассматриваются. Эта ситуация делает актуальной разработку содержания тематических разделов курса «Внутренний мир человека».

В первой главе данного учебного пособия представлен и обоснован комплекс заданий, опирающийся на разработанный нами перечень объектов и явлений, связанных с социально-временными представлениями (пункт 1.2.). Вторая глава пособия предлагает вниманию опыт разработки и апробации программ, осуществленных совместно со студентами ФГБОУ ВО «ОмГПУ» под научным руководством и при личном участии автора.

Так как в задачи социально-психологического обучения входит рассмотрение представлений обучающихся с ИН о ситуативном,

биографическом и историческом психологическом времени жизни личности, для рассмотрения и семантической дифференциации¹¹ целесообразно выбирать ситуации социального взаимодействия, представляющие соответствующие контексты жизнедеятельности представителей подростково-юношеского, молодого, взрослого и пожилого возраста. При этом предпочтение рекомендуется отдавать примерам жизнедеятельности современного юноши (девушки) и молодого человека. Это обуславливает выбор стимульных объектов, репрезентирующих¹² ситуации жизнедеятельности, совмещающие в себе разномасштабные измерения психологического времени – ситуативное и биографическое, ситуативное и историческое. Ввиду совмещения в одном стимульном объекте (например, видеофрагменте) двух контекстов, с известной долей условности можно говорить о преобладании одного из них.

С целью сосредоточения внимания воспитанников на *историческом* контексте жизненной ситуации подбираются стимульные объекты, в которых персонаж переживает личные жизненные обстоятельства в контексте исторических перемен, когда личная ситуация тесно связана с важными событиями в обществе, стране, например, порождается ими. Этому критерию соответствуют следующие темы для обсуждения:

- выдающийся (героический) поступок;
- участие в важных исторических событиях;
- празднование годовщин важных исторических событий;
- участие в природоохранной акции;
- участие в краеведческой деятельности.

Представление каждой темы необходимо осуществлять биполярно, т. е. с помощью 2 вариантов – конструктивного и деструктивного, представляющих контрастные образы действий по

¹¹ Под семантической дифференциацией понимается уточнение значения и его словесное выражения в форме определений, доступных восприятию и пониманию воспитанников с ИН.

¹² Репрезентировать – представлять вниманию окружающих.

отношению к воинскому долгу, памяти предков, судьбе родного края и природы. Для представления жизненной ситуации человека и его способа действий в данных обстоятельствах хорошо зарекомендовал себя метод анализа тематического видеофрагмента (фоторепортажа). С целью подведения к осознанию исторического значения действий, поступков, достижений персонажа видеоролика, его обсуждение целей и последствий поступка героя надо конкретизировать, уточняя влияние на жизненную ситуацию исторических событий (например, хода военных действий и т. п.) и наоборот – влияние личного поступка на общую судьбу народа, страны. Вопросы о причинах поступка должны быть направлены на выяснение того, какими обстоятельствами в жизни страны, общества вызван поступок персонажа.

Рекомендуемые стимульные объекты: видео (фоторепортаж) о военнопленном, не выдавшем военных секретов, о воинском подвиге участников Великой Отечественной войны; участие в акции «Бессмертный полк»; о социологических опросах молодежи по поводу значения исторических памятных дат; о незаконных раскопках и хищении исторических реликвий с мест военных действий; о пренебрежительном отношении к исторической воинской памяти; об участии в поиске незахоронённых останков неизвестных солдат Великой Отечественной войны; об участии в природоохранной волонтерской акции и т. п. Для анализа жизненных событий в историческом контексте целесообразно привлекать фрагменты популярных художественных фильмов, например, «Мы из будущего», журналистские репортажи с места событий, фрагменты документальной хроники и любительской видеосъемки, интервью с очевидцами и участниками исторических событий.

С целью рассмотрения *биографического* измерения жизненного пути человека целесообразно проведение коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование временной перспективы и адекватных жизненных планов обучающихся указанных категорий подросткового и юношеского возраста

[Н. В. Москоленко, 2001; Н. К. Радина, 2005; Ю. В. Борисова, 2005; А. В. Шевченко, 2008].

Назначение этих занятий – ввести воспитанников в мир представлений о том, что жизненные планы являются средством осуществления жизненных целей, их конкретизации в хронологическом и содержательном аспектах. Занятия позволят достичь уверенного понимания того, что благодаря планированию будущее приобретает вид относительно упорядоченной во времени совокупности определённых событий. Выполнение специальных заданий будет содействовать формированию умения определять порядок действий, необходимый для реализации тех или иных жизненных целей как ориентиров жизненного пути в будущем [Е. И. Головаха, 1984].

При этом принципиально важно строить коррекционную работу с подростком с ИН как сознательным, самоопределяющимся, самореализующимся, самоутверждающимся субъектом [Д. В. Буфетов, 2011; О. В. Былинкина, 2004 и др.]. Основополагающим является принцип учёта единства темпоральных и пространственных характеристик временной перспективы [Н. Н. Толстых, 2010]. Данный принцип предполагает рассмотрение предметного содержания мотива в единстве места, занимаемого им в ценностно-смысловом поле личности (пространственная характеристика), и предвосхищаемого периода реализации этого предметного содержания (темпоральная характеристика) (иными словами, реализация значимого, важного замысла (мотива) планируется на более близкий срок и наоборот, менее важные дела откладываются).

Анализ особенностей временной перспективы лиц с ИН и обзор специальных программ позволил выделить следующие задачи и направления коррекционно-развивающей работы:

- изменение возрастных норм жизненных событий и устранение их однозначной связи с критериями успешности;

○ формирование в сознании лиц с ИН представлений о вариативности жизненного пути и успешности с учётом возможностей воспитанников;

○ развитие мотивации к достижению;

○ коррекция самооценочной тревожности по отношению к будущему [Ю. А. Зайцев, 2008];

○ конкретизация и уточнение жизненных планов через освоение действий по моделированию прошлого и будущего.

Рекомендуются следующие формы работы: ведение дневников, составление альбомов фотографий, выполнение творческих письменных работ, посвящённых актуализации прошлого опыта и составлению планов на ближайшее и отдалённое будущее, конструирование личных нарративов (т. е. личных историй) и др. [Ю. В. Борисова, 2005; О. И. Кукушкина, 1998; Н. В. Москоленко, 2001; Н. К. Радина, 2005; Е. А. Селиванова, 2009; А. В. Шевченко, 2008 и др.].

Поскольку в этом возрасте ведущей деятельностью является личностное общение и ориентация на нормы референтной¹³ группы, то наиболее оптимальной формой работы признаётся групповая. Основное содержание групповой работы заключается в обогащении самооценки участников новыми смыслами посредством работы с ценностными ориентациями, с представлениями о смысле жизни, жизненном пути и опыте человека, о психологическом возрасте.

Представим наш совместный с Р. Г. Трофимовой опыт проведения цикла биографических тренингов по развитию временной перспективы для умственно отсталых подростков-сирот 14–15 лет [Е. А. Стебляк, Р. Г. Трофимова, 2012]. Теоретико-методологическим и методическим ориентиром в его проведении стала программа Уроков Жизнетворчества Р. Ахмерова и А. Кроника, разработанная для нормально развивающихся старшеклассников.

¹³ Референтная группа – это социальная группа, которая служит для индивида своеобразным стандартом, системой отсчёта для себя и других, а также источником формирования социальных норм и ценностных ориентаций.

В основу апробируемой программы были положены рекомендованные содержание, методы и организационные формы [А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров, 2008]¹⁴.

Цикл занятий был направлен на формирование представлений воспитанников о субъективном личностном времени, расширение и уточнение временной перспективы, трансформацию содержательной стороны мотивационной сферы, формирование умения биографического анализа и умения гибко переключаться между размышлениями о прошлом опыте, желаниями настоящего или представлениями о будущих последствиях. Занятия вводили воспитанников в мир представлений о возрастах жизни, о конечности жизни, о ритуалах обыденной жизни в разные возрастные периоды; давали опыт осознания своего жизненного выбора и составления жизненного расписания.

Специфика коррекционно-развивающей работы с УО обучающимися потребовала внесения изменений в тематическое планирование оригинального программного материала. Рассмотрим внесённые дополнения и изложим краткое содержание работы.

С первых занятий стало очевидным, что проблематика проводимого цикла занятий вызывает живой интерес у большинства воспитанников, однако мы сразу ощутили необходимость «разбавлять» концентрированное содержание оригинальных занятий, многократно возвращаться к изученному. В тематическом плане потребовалось увеличить количество часов на рассмотрение тем, связанных с физическим и психологическим временем личности и определением психологического возраста воспитанников. Это позволило учесть столь важные в олигофренопедагогике принципы систематичности, последовательности, повторяемости, концентричности и доступности изложения материала, а также

¹⁴ Апробация осуществлялась в КОУ Омской области «СКОШ-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с ограниченными возможностями здоровья» в группе подростков-сирот 14–15 лет в 2011–2012 г. (n=10).

осуществить индивидуально-дифференцированный подход к воспитанникам.

Практически все основные идеи стали воспроизводиться нами в различном знаковом представлении – прежде всего в виде устного текста, читаемого и обсуждаемого на занятии, в виде видеотекста, содержащего в концентрированной форме обсуждаемую проблему, в виде графического текста, моделирующего временные представления воспитанников.

Были успешно использованы методики измерения психологического возраста и степени реализованности в жизни, методики «Линия жизни», «Психологическая автобиография» Л. Ф. Бурлачука. Вместе с подростками мы выстраивали графики ожидаемой продолжительности жизни, анализировали вероятность жизненных кризисов в том или ином возрастном периоде, сравнивали разные оценки пятилетних интервалов и оценки ожидаемой продолжительности жизни, ожидаемые «всплески» активности («пики» на графике). Ребята вступали в дискуссию по поводу возможных причин тех или иных оценок, тревожных ожиданий, старались предложить альтернативные пути развития жизненного сценария. Занятия проводились в рамках групповой работы с использованием большинства рекомендованных Р. Ахмеровым и А. Кроником приёмов биографического тренинга, включая элементы психодрамы.

Следуя методическим советам А. Кроника и Р. Ахмерова, мы организовали просмотр рекомендованных научно-популярных фильмов о физическом и психологическом времени. В результате выяснилось, что лента «Интервью с самим собой» была адекватно воспринята учащимися, в то время как фильм «Стрела времени» нам пришлось заменить другим научно-популярным фильмом «Что такое время?». Посмотрев его, ребята включились в обсуждение следующих вопросов:

- современная наука на пороге удивительных открытий и вероятность изобретения машины времени;

○ сущность и свойства времени (заметим, что после ряда занятий ребята пришли к выводу о том, что «время упорядочивает последовательность событий», тем самым практически предвосхитив определение, данное в фильме: «Время – способность упорядочивать внутренний опыт»; кроме того, подростки вспомнили и назвали такие свойства времени, как сжимаемость / растяжимость и необратимость);

○ способы измерения времени, известные в древности и в современности; единицы и меры времени;

○ субъективность времени (совместные размышления, примеры из собственного опыта, воспоминания о наблюдениях за другими содействовали дальнейшему пониманию субъективности времени, ребята размышляли над утверждением: «Время есть то, как и кто в нём себя ощущает»). В связи с этим обсуждались вопросы: что такое внутренние часы, зависимость ощущения времени от возраста, признаки старения как осязаемые свойства времени, предположительная скорость времени черепахи, мухи, вероятность ускорения времени в стрессовой ситуации и др. Прослушивание интервью с лётчиком-испытателем, выжившим при крушении самолета, способствовало осмысленному восприятию названных им особенностей переживания стрессовой ситуации крушения самолета;

○ теории времени. Ребят очень заинтересовала мысль о возможности перемещения во времени. Предвидя это, мы подготовили фрагменты художественного фильма «Кейт и Лео» (2001), в которых герой совершает прыжок во времени и делится своими открытиями с близкими. Вполне доступными восприятию наших воспитанников оказался пример с червяком, прогрызающим в яблоке червоточины (так называемые «червячные переходы»).

Заметим, что во время обсуждения употреблялись (и записывались на доске как слова для справок) термины *внутренние часы*, *таймер*, *стрессовая ситуация*, *субъективность времени*, *длительность бытия* и др.

Мы считаем, что обсуждение любого из вышеуказанных вопросов и тех, что представлены в оригинальной версии занятий, необходимо иллюстрировать тщательно подобранными фрагментами кинофильмов, документальной хроники, интервью с известными людьми.

Целесообразным видится и проведение тематически ориентированного «психоаналитического кинолектория». Такая стратегия созвучна интересам детей и поэтому вызывает живой отклик, расширяет их зрительский кругозор, формирует культуру рефлексивного просмотра произведений киноискусства и содействует закреплению психологических тезисов через их интерпретацию воспитанниками. Мы уверенно можем рекомендовать к просмотру в подростковой аудитории фильм «Время» («In time», 2011 г.). Не вдаваясь в тонкости художественных достоинств и недостатков фильма, отметим, что он предлагает весьма интересную модель развития событий и целый ряд нестандартных ситуаций. Можно использовать этот ресурс с целью тренировки антиципирующей способности ребят, предлагая им предугадать или объяснить поведение героев в той или иной ситуации. Кроме того, этот фильм даёт возможность обсудить целый ряд экзистенциальных вопросов:

○ о конечности нашего существования, окрашивающей жизнь в тревожные тона: *Как влияет осознание конечности существования на человеческую жизнь? Можно ли сказать, что смертность человека заставляет его ценить время своей жизни?*

○ об остроте восприятия действительности в связи с быстротечностью жизни и неизбежностью смерти: *Почему герои, располагающие значительным запасом времени, пренебрегают простыми радостями жизни, наслаждением прекрасным, например, красотой морского прибоя?*

○ о разнице в образе жизни «бедных» и «богатых» в смысле обладания запасом времени, а не денег: *Почему о людях из гетто говорится, что они торопятся? Зачем и куда они торопятся, бегут? Могут ли они позволить себе наслаждаться*

покоем, внешним бездействием, например, медитацией, созерцанием, допустим, красоты природы? Каким делам они вынуждены отдавать предпочтение?

○ *об изменении отношения к жизни и к себе: Что происходит, если люди не стареют физически и выглядят вечно молодыми? Какие трудности это вносит в общение? Почему в таком случае трудно отличать людей с большим жизненным опытом от молодых и неопытных?* и т. п.

Ввиду редкости методических материалов, посвящённых формированию зрительского кругозора воспитанников с ИН в области психологии человеческих отношений, остановимся на методике анализа УО подростками кинофильма о жизненном пути человека¹⁵.

Заметим, что педагогическое влияние на формирование зрительского кругозора и культуры восприятия и понимания воспитанниками с нарушениями интеллекта кинофильмов до сих пор не подвергнуто методическому анализу. Между тем, воспитанники адаптивных школ остро нуждаются в таком досуге и самостоятельно посвящают его просмотру новинок киноиндустрии. При этом восприятие ими произведений киноискусства остаётся весьма поверхностным, порой примитивным.

В этой связи большое значение приобретает совместный с педагогом-психологом (воспитателем) просмотр, предварённый тематической беседой. После просмотра проводится проблемный анализ сюжетной канвы кинопроизведения, опирающийся на фрагментацию фильма на значимые эпизоды и, при необходимости, повторный просмотр некоторых эпизодов. Выбор комплекса методических приёмов определяется ФГОС и АООП для УО обучающихся, выдвигающими требования учить воспитанников

¹⁵ Просмотр и анализ кинофильма осуществлялся студентами ОмГПУ К. М. Толстухенко, Н. П. Тимашковой, Е. А. Гассенрик, Е. Б. Деникеевой под научным руководством автора в 2016 г. В просмотре приняли участие УО воспитанники КОУ Омской области «Адаптивная школа № 6» (n=10).

умению «высказывать отношение к поступкам героев литературных произведений (кинофильмов)», давать аргументированную оценку их поступкам с учётом представлений об этических нормах и правилах, признавать возможность существования различных точек зрения, аргументировать свою позицию в процессе общения [ПрАООП УО, с. 71].

С целью реализации указанных требований рекомендуем следующую логическую последовательность задаваемых вопросов.

Вопрос-стимул выражения общего эмоционально-когнитивного реагирования на социальную ситуацию и поведение персонажа: *Как вы относитесь к поведению N?* → Фокусировка сознания на факте совершенного действия путём его описания: *N поступил так-то*. Вопрос о личной оценке воспитанником данного эпизода: *Как ты считаешь, прав ли N?* → Вопрос, стимулирующий атрибуцию¹⁶ стоящих за поступком личностных качеств, например: *Как вы думаете, какое(ие) качество(а) характера проявились в данном поступке? О чём говорит данный поступок N?* → Вопрос, стимулирующий децентрацию¹⁷ и вербальную репрезентацию образа ситуации, сложившегося у обсуждаемого участника ситуации: *Понимает ли N, что сильный обязан заступиться за слабого?*

Разумеется, анализ любого произведения культуры, будь то произведение литературы или кино, не может сводиться к оценке поступка персонажа, поэтому рассмотрим иные ракурсы анализа:

○ С целью анализа внешних ситуативных условий обсуждаются вопросы: *Кто, по отношению к кому и при каких обстоятельствах совершил действие (поступок)?*

○ С целью определения эмоционального состояния персонажа уточняется: *Как ты думаешь, что чувствует N? Кто он?*

¹⁶ Атрибуция – объяснение причин поведения другого человека, например, приписывание ему личностными качествами.

¹⁷ Децентрация – способность преодолеть свой эгоцентризм, принять в расчёт другие возможные точки зрения (например, видение партнера по общению).

Какой он? В каком он состоянии? Какое состояние выражает N? Опиши его подробно.

○ С целью причинной интерпретации действий одного персонажа в адрес другого обсуждаются вопросы: *Почему (зачем) N это мог сделать? Как ты думаешь, почему N так поступил? Почему так случилось? Что подтолкнуло N к совершению этого поступка? Что помешало (помогло) N сделать это?*

○ С целью определения намерений, мотивов и целей персонажа можно спросить: *Чего N хотел добиться, сделав это (поступив так)? К чему N стремился? Чего N хотел (желал)? О чём мечтал? Зачем N это сделал? С какой целью N стал делать это?*

○ Анализ последствий поступка для реализации мотивов стимулируют вопросы: *Что получилось в конце? Чего N добился? N получил то, чего хотел? N добился своей цели? К какому результату пришел N?*

○ Проявления идентификации с персонажем и выдвижение гипотез о возможных собственных действиях в этой роли стимулируют вопросы: *Как бы ты поступил на месте N? Как бы вы поступили в подобном случае? Как бы я поступил на месте N? Что бы ты ответил(а), если бы последний кусок отдали твоему брату? Что бы я посоветовала N, если бы она была моей подругой?*

○ С целью актуализации личного жизненного опыта и вербализации автобиографических представлений задаются вопросы: *Вспомните о том, как... Приходилось ли вам бывать в подобных ситуациях?* [Е. А. Стебляк, 2015; О. Е. Шаповалова, 1995].

Если кинофильм затрагивает сложную проблематику, связанную с психологией человека, целесообразно настроить воспитанников на его просмотр и обсуждение, предложив им выполнить на коррекционно-развивающих или других внеурочных занятиях подводящие к просмотру и обсуждению задания.

В нижеследующем примере представлен фрагмент работы над разделом «Судьба человека». Целью работы является формирование адекватного представления УО подростков о своём

будущем и умения выстраивать собственную стратегию жизни. Задачи: расширение представлений о судьбе человека и о факторах, влияющих на неё; выявление ведущих побуждений каждого подростка и расстановка приоритетов в жизни (в индивидуальной работе); постановка целей и планирование путей их достижения. Практически в начале данной работы предлагается к просмотру короткометражный фильм «Цирк бабочек» (The Butterfly Circus, 2009). Просмотр предварялся следующими заданиями:

- слушание и обсуждение иллюстрированной притчи-повествования о лягушке, попавшей в кувшин, сбившей лапками масло и выбравшейся наверх;

- обсуждение понятия «судьба», рассмотрение качеств человека, определяющих то или иное направление жизненного пути человека;

- осмысление народных изречений: «Сиднем сидишь – судьба к тебе сама не придёт», «Не узнав горя, не узнаешь и радости» и др.;

- выбор из списка прилагательных тех, что подходят для характеристики человеческой судьбы, исключение неподходящих: *деревянная, злодейка, счастливая, справедливая, тяжелая, везучая, мокрая, облачная* и др.;

- устное обсуждение и письменная работа по соотнесению качеств характера с их характеристиками, например, *сила духа* → *положительное качество*;

- сортировка качеств характера на положительные и отрицательные с учётом их роли в судьбе человека, обоснование этого влияния: *трудолюбие, пессимизм оптимизм, лень, неуверенность, жизнелюбие, усердие, тяга к знаниям, уверенность, пассивность, злость, сила духа* (задание «Характер определяет судьбу»);

- письменные ответы на вопросы: *Какие качества помогают тебе достичь успеха? Какие качества мешают тебе в достижении своих целей?*

Наконец, с целью рассмотрения качеств, определяющих судьбу человека, воспитанники посмотрели сам фильм, в сюжете

которого директор «Цирка бабочек» посещает цирк «уродов», где встречает молодого человека, с рождения не имеющего рук и ног и вынужденного зарабатывать, выставляя себя напоказ. После этой встречи герой переходит в новую труппу, встретив доброжелательный приём. Знакомясь с членами новой труппы, Уилл узнаёт их непростые судьбы и то, как к ним вернулась радость жизни. Случайно выяснив, что может плавать, он решает создать собственный трюк, что ему успешно удаётся. По сути, фильм показывает счастье преобразования героя, обретения веры в себя и вдохновения других своим примером. События фильма проиллюстрированы метафорой превращения каждого артиста цирка из гусеницы в прекрасную бабочку, что и объясняет название и цирка, и фильма.

С целью осознания УО подростками последовательности событий просмотр осуществлялся короткими фрагментами, после чего шло обсуждение увиденного. Вопросы касались судьбы героя, сначала работавшего в цирке «уродов»: *Как вы думаете, что чувствовал главный герой, когда он был в цирке уродов? Почему он был обижен на людей?* В своих ответах воспитанники называли страх, грусть, неуверенность и злость. Чтобы объяснить отношения Уилла с людьми, привлекалось внимание к ситуациям взаимодействия с посетителями цирка (эпизоды: всеобщий гогот при виде Уилла, мальчик бросил в Уилла помидор).

Отдельное внимание было уделено эпизоду с падением героя в воду, когда ему удалось самостоятельно выплыть. При знакомстве с ним воспитанников побуждали задуматься над причинами бездействия артистов труппы. Ответы воспитанников были неоднозначны – кто-то решил, что это объясняется их нежеланием помочь, но были и те, кто решил, что главному герою предоставили возможность справиться с трудной ситуацией самому. Интересны интерпретации, даваемые воспитанниками мотивации героя, побудившей его разработать опасный трюк (прыжок в воду с большой высоты). Подростки высказались о том, что «ему нечего терять», называли качества личности героя, проявившиеся в

решении – решительность, смелость, сила духа и трудолюбие. С целью выявления главной мысли фильма обсуждалось значение реплики «*Чем сложнее борьба, тем значительнее победа*». В заключение мы сочли важным объяснить аллегория фильма, проводя аналогию между превращением гусеницы и биографическим преображением Уилла. В целом фильм вызвал положительный и заинтересованный отклик воспитанников – от удивления и испуга за судьбу главного героя до радости за его успехи и достижения (подростки заинтересовались образом жизни главного героя, например, тем, как он ест).

Дальнейшая перспектива совершенствования биографических тренингов для обучающихся с УО и ЗПР видится в апробации способов знаково-символического опосредования действий по моделированию прошлого и будущего воспитанников, действий планирования и принятия решений.

В настоящее время остро необходима разработка методики формирования у обучающихся с ИН таких социальных компетенций как умение предвидеть результаты действий и поступков и совершать выбор в обыденных житейских ситуациях [ПрАООП УО, с. 267]. Это осуществимо при условии развития у них мысленной ориентировки в процессе принятия решения, т. е. когнитивных стратегий разумного и обдуманного выбора. Перечислим базисные мыслительные процессы, опосредующие деятельность по принятию решений, формирование которых нуждается в скорейшем методическом оснащении:

- постановка цели с учётом ценностно-целевой иерархии;
- выдвижение нескольких альтернатив поведенческого выбора;
- осмысленная ориентировка в признаках альтернатив поведенческого выбора;
- оценка последствий предпочтения каждой из альтернатив поведенческого выбора;

○ осмысление критериев выбора одной из альтернатив (например, с морально-этической стороны, с позиций ожидаемой полезности, минимизации рисков, вероятности и т. п.);

○ осуществление выбора одной из альтернатив с опорой на опыт предшествующей жизни, известные жизненные закономерности, вероятностный прогноз развития событий [Т. В. Корнилова, 2003].

Подробно методические условия формирования способности к прогнозированию (антиципации) и принятию решений у детей и подростков с ИН рассматриваются далее.

Вопросы для размышления

1. Укажите особенности временных представлений и психологического будущего детей и подростков с ИН.

2. Какие задачи стоят перед олигофренопсихологией в связи с необходимостью проводить специальную работу по формированию социально-временных представлений обучающихся?

3. Охарактеризуйте состояние проблемы выбора социально-временных объектов и явлений, ждущих своего рассмотрения в коррекционно-развивающем процессе адаптивной школы.

4. Какие ситуации социально взаимодействия необходимо отбирать для социально-психологического обучения детей и подростков с ИН?

5. Какие жизненные ситуации позволяют рассмотреть биографические события в историческом контексте?

6. Какие коррекционно-развивающие усилия необходимы с целью рассмотрения биографического измерения жизненного пути человека?

7. Какие формы работы рекомендуются для формирования временной перспективы?

8. Какой опыт проведения «уроков житнетворчества» с УО подростками-сиротами имеется?

9. Как осуществляется анализ фрагмента кинофильма о физическом и психологическом времени, о жизненном пути человека? Приведите примеры.

10. Укажите методические требования к проведению анализа поступков героев кинофильмов.

11. Какие методические усилия необходимы с целью формирования у воспитанников с ИН умения предвидеть результаты действий и поступков и совершать выбор в обыденных житейских ситуациях?

2.2. Методические условия формирования прогностической способности детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью

Понимание связи ментальных и поведенческих характеристик заставляет специальных психологов настойчиво искать ментальные особенности, повышающие успешность жизненного пути воспитанников с ИН. В этой связи изучается восприятие и понимание лицами указанной категории событий и ситуаций жизнедеятельности во временной перспективе. Психологический анализ становления жизненных планов показывает тесную взаимосвязь между развитием социально зрелой и реалистичной временной перспективы лиц с ИН и развитием качеств, обеспечивающих понимание вероятностной природы социального прогноза [Е. А. Стебляк, 2013].

Как показала И. С. Володина, специфика развития социального интеллекта при ИН выражается в низкой способности к психологическому прогнозированию проблемной ситуации взаимодействия, что находит выражение в большем влиянии эгоцентрических эмоций на оценочные суждения УО школьников, в феноменах «параллельности» и «внешней ориентации» эмоций,

проявляющихся в приписывании персонажу эмоционального состояния, существующего вне этой ситуации или связанного с ситуативными обстоятельствами, а не с внутренними переменными. Проведённый нами анализ восприятия и понимания трудных и кризисных ситуаций лицами с ИН позволяет выдвинуть предположение о дефиците их способности к предвосхищению хода развития событий и прогнозированию собственного поведения во фрустрирующих и субъективно значимых ситуациях. Антиципационная¹⁸ несостоятельность лиц с ИН проявляется в трудности занятия ими позиции «разбирающегося в ситуации», усугубляемой дефицитом стратегий фантазирования, предвосхищения событий и принятия решений, требующих упреждения по времени. Предвосхищающие образы спонтанно возникают далеко не у всех воспитанников, многие из которых нуждаются в обучающей помощи, направленной на стимуляцию антиципации в представлениях воображения [Е. А. Стебляк, 2013].

На сегодняшний день недостаточно изучены эффекты такой формы социально-психологической подготовки лиц с ИН как обучение анализу конкретных ситуаций. Остро ощущается дефицит сведений о необходимых и достаточных элементах анализа социальной ситуации лицами с ИН, полноте усвоения ими необходимых элементов анализа ситуации. Отсутствие должной рефлексии данного аспекта интеллектуальной недостаточности и высокая потребность в методическом оснащении соответствующей психологической практики побуждают к проектированию методических условий оптимальной процедуры обучения. При этом базовым методологическим ориентиром выступает положение о том, что развитие способности к прогнозированию в условиях специального обучения идёт значительно интенсивнее, чем спонтанно, способствуя формированию перспективности, доказательности, гипотетичности и осознанности мышления личности, развивающейся в условиях психического недоразвития [Л. А. Ругуш, 2003].

¹⁸ Антиципация – предвосхищение, предугадывание, представление о предмете или событии, возникающее до акта их восприятия, ожидание наступления событий.

Представляется, что рассмотрение опыта активных форм социально-психологического обучения посредством метода анализа конкретных ситуаций позволит выделить актуальные направления и принципы работы, содержание и типы заданий. Дальнейшая перспектива теоретического и методического анализа видится в разработке различных способов организации обучения вероятностному прогнозированию лиц с ИН и проверке их эффективности.

В данном параграфе рассмотрим некоторые методические вопросы развития антиципации на социально значимые стимулы у детей и подростков с ИН.

В психологии прогнозирования развитие соответствующей способности на речемыслительном уровне рассматривается в аспектах планирования и целеполагания, установления причинно-следственных связей, выдвижения и анализа гипотез [Л. А. Регущ, 2003]. Независимо от материала планирования – академического или жизненного, материально-практического или идеального мысленного, связанного с личным или социальным опытом – необходимо учить воспитанников выделять цель плана и подчинять ей последующие действия, определять состав необходимых и достаточных действий, определять их последовательность, создавать планы, рассчитанные как на близкую, так и на более далёкую временную перспективу. Рекомендуется моделировать проблемные ситуации как с заданной извне целью, так и с незаданной целью. При этом в случае отсутствия цели воспитанники должны прийти к осознанию её необходимости.

Так как способность к прогнозированию проявляется и формируется в процессе установления причинно-следственных связей, необходимо обучение, направленное на определение причины, повода, следствий, расположение их по степени существенности. Обучение должно предполагать нахождение существенных и несущественных, близких и далёких причин и следствий, сопровождаться словесным формулированием некоторых из мыслительных операций этого действия [Л. А. Регущ, 2003].

Другим важным направлением работы является целенаправленное обучение выдвигению гипотез, что предполагает развитие умений анализировать условия задачи, учитывать требования условия, максимально полно использовать информацию, содержащуюся в условии. Данная работа предполагает составление планов различной временной перспективы, анализ конкретных ситуаций с учётом множества причин на предмет выведения следствий и выдвижения гипотез, перестраивание гипотез в соответствии с поступающей новой информацией, изменение хода размышлений.

Теоретический и методический анализ данной проблемы позволяет указать на важность учёта следующих методических принципов целенаправленного обучения вероятностному прогнозированию лиц с ИН:

- принцип актуализации жизненного опыта воспитанников, опоры на личные наблюдения, обстоятельно обоснованный М. А. Болгаровой [2009] и др.;

- принцип отражения прогнозируемой социальной ситуации в образном плане ввиду незначительного опыта лиц с ИН в оперировании образами. Данный принцип требует разработки последовательности использования наглядных опор с их поэтапным «свертыванием» [О. И. Кукушкина, 2004];

- принцип дифференцировки «предмета мысли» и «мысли о предмете» [Л. А. Регуш, 2003]. Данный принцип ещё ждёт своего обоснования с учётом потенциальных возможностей речемыслительной деятельности лиц с ИН, уровня критичности их мышления [О. А. Гульяева, 2006 и др.].

Требует также выделения принцип, регулирующий последовательность усложнения мыслительных и речевых задач, решаемых в специальной психолого-педагогической поддержке развития прогностической способности лиц с ИН.

Дальнейшая разработка принципов требует выделения классификационного основания для определения типовых ситуаций анализа и критериев отбора конкретных ситуаций внутри типа.

Важность данного принципа объясняется тем, что на материале типовых ситуаций закладываются представления о важных для жизнедеятельности существенных признаках социально-психологических объектов. В этой связи необходимо направить содержание заданий на моделирование и анализ реальных жизненных ситуаций, в которых лицам с ИН придётся самоопределяться.

Необходимо уточнение правил, определяющих подбор стимульного материала и способы его применения, – предъявление конкретных ситуаций в виде тематически ориентированных видеофрагментов или фрагментов произведений литературы по программе чтения адаптивной школы, в виде письменного описания ситуаций, конкретных вопросов и т. д.

Обзор методических разработок обнаружил использование следующих типов прогностических задач: выведение гипотезы о затруднениях и/или возможном поведении в данной конфликтной ситуации; выведение последствий решения, включая последствия конкретных словесных воздействий; предвидение развития событий, оценка их с различных позиций; прогнозирование в процессе принятия решения.

Рефлексивные вопросы, сопровождающие решение воспитанниками данных задач, должны направлять поиск гипотез вопросами и заданиями типа: *Выбери наиболее вероятное предположение. Укажи на наиболее сомнительное предположение. Почему ты так решил(а)? Конкретизируй своё предположение. Как ты думаешь, что может сделать Алекс?* и т. п.

Сопоставление между собой всех возможных решений может быть оформлено через их перечисление (письменное или устное), упорядочение по классам (например, решения, обладающие положительными либо отрицательными последствиями, т. е. адаптивные или дезадаптивные), пополнение перечня решений, перебор, перестановку решений; создание дерева решений, образ всего поля решений. Представляется полезным использование опыта реализации данной задачи, предлагаемого Э. Крейри в серии книг «Учимся владеть своими чувствами», – автор описывает

доведённую до кульминации эмоциогенную ситуацию и предлагает несколько вариантов её конструктивного разрешения. Читателю предоставляется возможность совершить за героя выбор наиболее предпочтительного варианта развития ситуации. При этом текст, описывающий историю и каждый вариант её завершения, проиллюстрирован рисунками. В настоящее время совместно со студентами нами разрабатываются варианты медиапособий, раскрывающих вариативный характер совладания с трудными жизненными ситуациями. Нами рассматривается также потенциал идей и типов заданий, реализованных в оригинальном методическом пособии О. И. Кукушкиной, направленном на развитие антиципирующей способности у лиц с нарушениями развития [2004]. Задания данного пособия направлены на развитие способности к установлению причинно-следственных отношений путём создания историй из жизни героя и предусматривают рассмотрение как причины (повода) произошедшего, так и его следствий, демонстрируя воспитанникам вероятностный характер временной перспективы.

Рассмотрим выделенные нами в ходе апробации программы формирования прогностической способности подростков с ЗПР направления, содержание и типы заданий¹⁹. С целью формирования прогностической способности у подростков с ЗПР необходимо социально-психологическое обучение по следующим направлениям:

- обучение целеполаганию и планированию;
- обучение установлению причинно-следственных связей;
- обучение выдвижению и анализу гипотез.

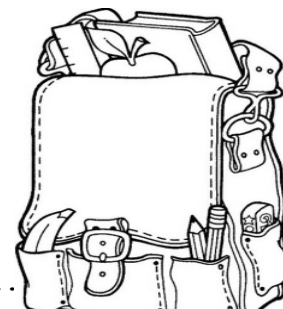
Выполнение заданий программы направлено также на формирование представлений о вариантах жизненного выбора, способах самореализации; развитие умения анализировать последствия принятых решений, их влияние на жизнь в целом и привитие

¹⁹ Проверка эффективности программы проводилась совместно с Е. А. Козловой на базе БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 21» в 2014–2015 гг. (n=9).

чувства ответственности за сделанный выбор и его последствия. Этому способствовало насыщение учебных заданий жизненными аналогиями. Упражнения для развития прогностической способности осуществлялись как в плане практических действий со знаково-символическими заместителями в специально разработанной с этой целью рабочей тетради «Вперёд в будущее», так и мысленно, в плане воображения.

Определение цели плана, выбор целесообразных необходимых и достаточных действий, установление их последовательности отрабатывался в заданиях на определение последовательности действий при заданной извне цели плана и различной временной перспективе – например, составление списка необходимых вещей для туристического похода, поездки на море, в другой город. В процессе их решения подростки учатся осознавать цель: «Сначала нужно подумать, зачем мы едем в N, в какое время года и на сколько дней...» (рис. 2).

Тебе необходимо уехать в **другой город**.
С чего ты начнёшь? Что возьмёшь с собой?
Составь список своих действий



.....

.....

.....

Рис. 2. Пример задания, направленного на установление последовательности целесообразных действий (Е. А. Козлова, Е. А. Стебляк. «Вперёд в будущее», 2015)

Для лучшего понимания значения планирования воспитанники определяли признаки достижимой цели и неосуществимой мечты, заполняя пропуски в следующем задании (рис. 3):

Достижимая цель:

- знаю, что делать;
- совершаю действия;
-

Неосуществимая

мечта:

- не знаю, что делать;
- лежу на диване ;
-

Рис. 3. Пример задания, направленного на конкретизацию представлений о достижимой цели и неосуществимой мечте (Е. А. Козлова, Е. А. Стебляк. «Вперёд в будущее», 2015)

Анализ конкретных ситуаций с учётом множества причин и выявление возможных последствий осуществлялось путём анализа конкретной ситуации, чему были посвящены задания рабочей тетради и последующее обсуждение их выполнения (рис. 4).



Что произошло?

По какой причине?.....

Что ответит Дима?.....

Чем закончится ситуация?.....

Рис. 4. Пример задания, направленного на причинно-следственный анализ конкретной ситуации (Е. А. Козлова, Е. А. Стебляк. «Вперёд в будущее», 2015)

Установление причинно-следственных связей отрабатывалось с опорой на приём Н. М. Галимовой «Что будет, если...?» [2000]. Рассматривалось, что будет, если:

- Испортить дорогую или ценную вещь и скрыть это от близких, от родителей?
- Поджечь фитиль китайского фонарика и запустить его в небо в сухую ветреную погоду в лесном массиве?
- Сесть за руль автомобиля, не сдав экзамен по вождению, купив водительские права?
- Откладывать визит к стоматологу, когда болит зуб?
- Откладывать «на потом» подготовку к выпускному экзамену?
- Во время школьных каникул смотреть телевизор и играть в компьютерные игры по 6–8 часов в день, поздно ложиться спать и просыпаться после обеда?
- В выпускном классе перестать ответственно готовить домашние задания, задаваемые учителями, и всё свободное время тратить на бесцельное шатание по улицам и компьютерные игры?
- Имея спортивные достижения и мечтая стать тренером в любимом виде спорта, продолжить образование не в физкультурном техникуме, а профессионально-техническом училище, где учат малярно-отделочным работам?
- Стремясь продолжить образование в профтехучилище, вместо поступления пойти работать в неквалифицированной должности, например, уборщицей служебных помещений?
- Стремясь встретить красивого молодого человека, который полюбит, женится и станет отцом будущих детей, девушка небрежно учится, курит, ругается матом, не следит за собой, пренебрегает рекомендациями учителей по социально-бытовой ориентировке и трудам?

Выдвижение гипотез и обучение учёту условий ситуации и всей полноты имеющейся информации осуществлялось путём варьирования известной информации об условиях ситуации (рис. 5).

Представленное на рис. 5 задание выполняется с учётом разной информации о воспитанности, успеваемости и характере

Миши, т. е. воспитанники выдвигают сразу несколько разных предположений.

В рамках выдвижения и анализа гипотез принцип актуализации личного жизненного опыта воспитанников может быть учтён при разработке заданий на моделирование последствий выбора того или иного личного стиля жизни и будущей профессии, определённой организации времени своей жизни – жизненного расписания и распорядка дня, стратегии поведения в ситуации конфликта и т. п.



Что ответит Миша?

По какой причине учитель хочет написать замечание?.....

Что переживает Миша? О чём думает?.....

Чем закончится история?.....

Рис. 5. Пример задания на выдвижение гипотез
(Е. А. Козлова, Е. А. Стебляк. «Вперёд в будущее», 2015)

Вопросы для размышления

1. Охарактеризуйте прогностическую способность лиц с ИН.
2. Какие аспекты развития прогностической способности выделяются?
3. Каким принципам подчиняется её формирование?

4. Укажите типы прогностических задач. Приведите примеры.
5. Раскройте роль рабочей тетради «Вперёд в будущее».

2.3. Теоретические и методические аспекты разработки и проведения биографических игр для подростков с интеллектуальной недостаточностью

Ввиду того, что ФГОС и АООП для обучающихся с УО и ЗПР выдвинули задачи формирования социальных компетенций, предполагающие развитие понимания себя, своих чувств, желаний, поступков и умения делать их предметом анализа и оценки, классификации, сравнения, обобщения и прогнозирования, в коррекционной работе необходимо целенаправленное коммуникативное воздействие с целью формирования способности обучающихся с ИН к осмыслению жизненного опыта, использованию его для понимания прошлого, настоящего, будущего и извлечению личных смыслов из прожитого. В этой связи коррекционная практика адаптивной школы нуждается в специальных или приспособленных для целей обучения биографических играх, направленных на формирование у воспитанников с ИН особого «чувства пути» и умения рационально моделировать свой жизненный путь с учётом объективных условий жизнедеятельности и субъективных желаний и целей [Е. А. Юстус, 2016].

Идея разработки биографических игр, «...нацеленных на развитие способностей человека к решению проблемных жизненных ситуаций, тренинг навыков перевоплощения и понимания чужой жизни», предложена в психологии жизненного пути А. Кроником и Р. Ахмеровым [А. Кроник, Р. Ахмеров, 2008, с. 250]. Они указали на возможную задачу применения игр данного типа – «дать человеку возможность апробировать возможные варианты жизненного пути» [там же].

Проектирование биографической игры для обучающихся с ИН требует учёта ряда принципиальных ориентиров:

- цели (учебная и воспитательная) и предполагаемый результат биографической игры (материальный продукт учебно-игровой деятельности) планируются заранее и в доступном виде предлагаются вниманию обучающихся;

- фиксированные правила игры опираются на планируемые АООП для обучающихся данной категории знания о возрастной периодизации, задачах возрастных периодов; умения осуществлять когнитивные действия, связанные с принятием решения о выборе жизнедеятельности, соответствующей специфике возраста и ценностно-целевым ориентирам субъекта жизненного пути;

- организация биографической игры направлена на пробуждение интереса и увлечение воспитанников с ИН психологией жизненного пути, формирование оптимистического творческого отношения к своей жизни и времени жизни других людей;

- целенаправленная подготовка позволяет воспитанникам уяснить содержание, правила, способы действия в биографической игре, приучает к самоконтролю и взаимоконтролю в процессе игры;

- сюжет биографической игры воссоздаёт жизненные сценарии игроков, отображает жизненный опыт в ходе условного проживания разнообразных значимых, переломных и критических жизненных событий и ситуаций;

- основная роль *Героя* биографической игры по своим качествам субъектна и связана с авторством жизненной позиции действующего лица и ответственной разработкой стратегии и тактики жизнедеятельности;

- остальные роли являются дополнительными и ресурсными для исполнителя основной роли, например, роли *Мудреца, Психолога*;

- оснащение игры должно предполагать игровое употребление предметов, свойственное символической игре (игровые действия с игральным кубиком, Сокровищницей жизненных сил, машиной времени, картами, воспроизводящими реальность в виде символов и знаков);

○ игровые действия не сводятся к манипуляциям с игровыми предметами, а предполагают вербальное обоснование самих себя, что неизбежно предполагает рефлексию целе-средственных и причинно-следственных связей между отображаемыми событиями жизнедеятельности.

С учётом вышеназванных методических принципов совместно с Е. А. Юстус нами была разработана и апробирована биографическая игра для подростков с ЗПР «Конструктор книги жизни» (допустимое альтернативное название – «Моё будущее в моих руках»)²⁰ [Е. А. Юстус, 2016]. Целью данной игры является содействие коррекции трудностей моделирования жизненного пути, преодоление негативных особенностей временной перспективы, обусловленных неумением соизмерять свои притязания и возможности, неадекватностью представлений о возрастах и содержании жизнедеятельности в разные возрастные периоды, неадекватным восприятием физического и психологического времени [Е. А. Стебляк, 2013].

В качестве пропедевтики ко введению игры можно рекомендовать серию индивидуальных и групповых занятий в рамках курса «Внутренний мир человека». Курс предполагает знакомство с такими социальными объектами, как: события жизни, отношение к событиям жизни, настроение, чувства, поведение, оценка поступка, последствия поведения для себя и для другого человека, отношение к людям и оценка их отношения, характер, судьба. Опора на данные социальные представления позволит подросткам с ЗПР рассматривать прожитое в разных ракурсах, с разных позиций, планомерно переходить от описания событийной стороны своей жизни к выполнению и описанию явлений внутренней жизни [О. И. Кукушкина, 1998, 2005].

В случае невозможности проведения полного курса необходимы вводные пропедевтические занятия, направленные на формирование у воспитанников представлений о возрастной

²⁰ Апробация была осуществлена на базе БОУ г. Омска «СОШ № 21» среди 15 учащихся с ЗПР седьмых классов в 2016 г.

периодизации жизни, об актуальных задачах и содержании жизнедеятельности в том или ином возрасте. Проводимые для этого упражнения нацелены на оказание воспитанникам поддержки в выделении и установлении последовательности возрастных периодов, уточнении их длительности и соответствующих им жизненных позиций и видов деятельности, а также в конкретизации ожиданий и личных целей [К. Фопель, 2008]. Учебная деятельность предполагает выполнение упражнений в рабочих тетрадях, обсуждение фрагмента кинофильма, работу с серией фотографий, отображающих значимые события жизненного пути человека. В рабочих тетрадях представлены следующие задания:

- упорядочение в хронологическую последовательность изображений представителей разных возрастных групп: младенца, дошкольника, школьника, юноши (девушки), мужчины (женщины), старика (старушки) (рис. 6). Стимульный материал был предложен с учётом гендерного признака;

- анализ текстов, выражающих мысли и переживания дошкольного, школьного, взрослого и пожилого возрастов → определение возраста, для которого характерны типичны такие размышления → обоснование решения выделением из текста характерных слов или словосочетаний, например:

✓ *Ох, как же тяжело вставать с кровати. Помнится, когда была совсем юная, порхала как бабочка, а сейчас совсем сил не осталось. Нужно столько всего ещё сделать! Сегодня у меня гости. Дочь с супругом жду на обед и внученьку. Внучка у меня молодец: красавица, умница, 4 класс закончила на одни пятерки, обещала помочь испечь пирог для стола (мысли старого человека).*

✓ *Как всегда, посуда немыта, уроки невыучены! Пришла с работы уставшая, а ещё дома столько работы. Сын-озорник разбил вторую вазу за месяц. Муж пытался скрыть проступок сына, помог ему склеить её. Поругала их немного, теперь нужно приниматься за работу по дому: ужин, посуда, стирка. Нужно*

ещё собраться в дорогу, завтра едем на дачу отдыхать (мысли взрослой женщины).

✓ Ура! Занятия закончились, впереди длинные каникулы! В этой четверти у меня все пятёрки по предметам, не считая, правда, четвёрки по литературе. Родители обещали купить роликовые коньки, если я закончу эту четверть на отлично. Но я ведь не виноват, что у меня четвёрка по литературе, уж очень длинная книга была задана для прочтения, а ребята нашли такую отличную игру, не мог же я в неё не поиграть! (мысли школьника).

✓ Сегодня у нас праздник – 8 Марта! Всем девочкам из моей группы подарили подарки. Подарки делали своими руками. Я делал открытку для Ирки, её шкафчик для одежды рядом с моим. Воспитательница похвалила меня за аккуратную работу. А Ирке не понравилась моя зелёная роза на открытке, сказала, что так не бывает. Я забрал у неё свою раскраску, пусть рисует в своей (мысли дошкольника).

Следующее задание связано с анализом видеофрагмента фильма «Сказка о потерянном времени» (по мотивам одноимённой сказки Е. Шварца, 1964). Выбирая эпизод кинофильма, мы стремились продемонстрировать важность профессиональной компетентности взрослого человека и тот факт, что она опирается на полученное в детстве и юности общее и профессиональное образование.

Представленный вниманию подростков с ЗПР фрагмент ввёл их в проблемную ситуацию, в которой превращённый в пожилого человека мальчик примеряет на себя профессиональную роль продавца овощного ларька. Задача состояла в анализе поведения Пети Зубова в данной ситуации с точки зрения готовности к профессиональной деятельности, адекватности и целесообразности действий. Обсуждение было направлено на выявление несоответствия пожилого внешнего вида Пети его недостаточным знаниям и умениям (не знает математику, собрался делить ящики с яблоками на трех покупателей). Обсуждалось значение реплик

покупателей – «*Бороду отрастил, а ума не нажил*», «*Постарел, а в школе не учился*». Анализ вымышленной жизненной ситуации, случившейся с Петей Зубовым, позволил обсудить смысл выражений *тратить время зря, сорить временем*. При этом подростки с ЗПР интерпретировали эти выражения как *бездельничанье, прогуливание уроков*.

В ходе пропедевтических занятий особенное внимание было уделено преодолению затруднений подростков с ЗПР в оценке временной длительности возрастных этапов и в установлении последовательности значимых жизненных событий. Так, например, при хронологическом упорядочивании иллюстраций событий жизненного пути место такого события как *обзаведение жильём* было предложено после событий *создания семьи* и *рождения ребёнка*, но при этом построение *профессиональной карьеры* предшествовало *созданию семьи* (было высказано мнение о том, что приобретение квартиры возможно лишь в 100 лет). Данная последовательность обсуждалась и пересматривалась под влиянием сомнений и критических возражений подростков и психолога.

В конце пропедевтических занятий была анонсирована предстоящая биографическая игра «Конструктор книги жизни». Было замечено, что желающий сможет построить для себя или другого человека по своему выбору книгу жизни, в которой он отразит основные события и занятия будущей жизни. Поможет ему в этом конструктор книги жизни, машина времени, помощь Психолога, Мудреца, класса и Сокровищницы жизненных сил. Отметим, что при выборе играющего, подростки устанавливали очередь и продемонстрировали, как говорится, лес рук.

Игра основана на познавательных обобщениях, характеризующих адаптированную возрастную периодизацию и основные направления жизнедеятельности человека, что позволяет уточнить представления подростков с ЗПР об их содержании. В этой связи дидактическое оснащение игры представляет собой пиктографические изображения последовательности возрастных периодов с учётом половой принадлежности [Н. Л. Белопольская,

1998] (рис. 6). При разработке учебной возрастной периодизации мы ориентировались на возрастные группы, обозначенные в ПрАООП для УО обучающихся: малыш, школьник, молодой человек, взрослый, пожилой [ПрАООП ЗПР].

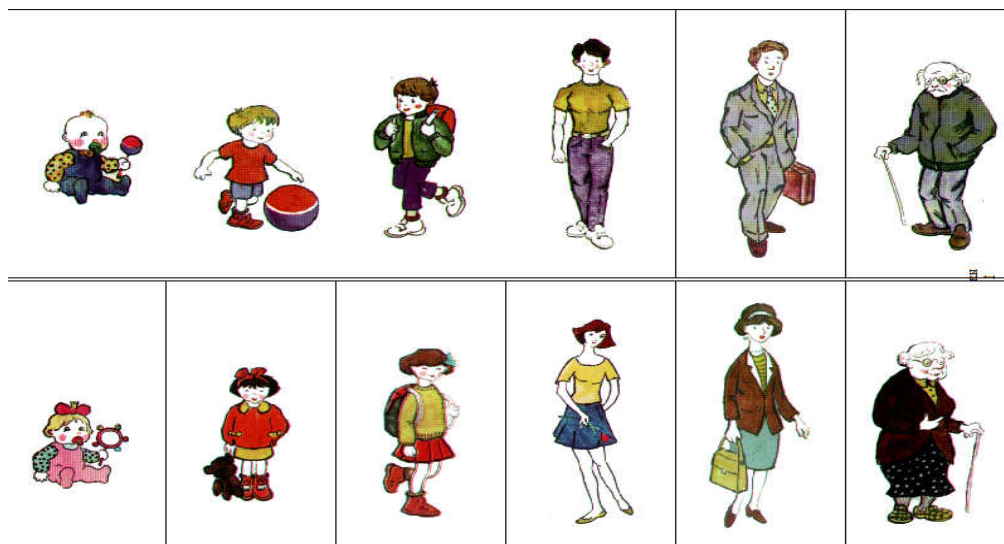


Рис. 6. Изображения представителей возрастных периодов в методике половозрастной идентификации [Н. Л. Белопольская, 1998].

Деятельность моделирования осуществляется с помощью «Конструктора жизненного пути», включающего набор иллюстраций типичных занятий основных возрастных периодов (школьного, молодого, взрослого и старости) в рамках основных направлений жизнедеятельности человека:

- трудовой / учебной деятельности;
- досуговой деятельности (хобби, свободного времени),
- общественной деятельности;
- межличностных / любовно-семейных отношений (личная жизнь).

Обдумывая графическое решение иллюстраций занятий человека, мы отдавали себе отчёт в том, что проектируемые процедуры должны учитывать и корректировать характерные для интеллектуальной недостаточности затруднения в понимании связи понятия со смыслом обозначающего его рисунка, в выборе образа

на абстрактные понятия; персеверативность и недостаточную дифференцированность продуцируемых образов. По данным исследования особенностей знакового замещения лиц с ИН методикой пиктограмм, они не используют геометрические и грамматические символы, редко обращаются к атрибутивным и метафорическим образам, предпочитая конкретные фотографические образы [Б. Г. Херсонский, 2003].

Известно, что перспективной линией развития знакового замещения лиц с ИН является применение атрибутивных образов, связанных с замещаемым понятием логической связью принадлежности (так связаны, например, изображение карнавальной маски и понятие «весёлый праздник»). Поэтому в создании Конструктора мы опирались на сохранные возможности лиц со сниженным интеллектом в прямом, конкретном изображении понятия в виде сценopodobного «фотографического» образа. При этом значительная часть разработанных пиктограмм представляет собой атрибутивные образы, встречаются и элементы символизма [Е. А. Стебляк, 2015]. Для облегчения знакомства с пиктограммами ведущий уточнял значение каждой, отвечал на вопросы по их идентификации, что позволило включить весь предложенный набор пиктограмм в активную работу.

Таким образом, набор пиктограмм включил в себя сценopodobные и атрибутивные изображения типичных конструктивных и деструктивных (дезадаптивных) занятий разных возрастных периодов. Так, деструктивные занятия были представлены, например, плохой успеваемостью в школе (схематичным изображением дневника троечника), предпочтением плохой компании, одиночества или неполной семьи (рис. 8). Последовательно выбирая нужные карточки из набора иллюстрации предполагаемых занятий каждого периода жизни, игрок создаёт определённую их последовательность-модель. Инструкция предписывает игроку выбрать предпочитаемые занятия по каждому направлению и для каждого возраста (рис. 7, 8).

Дидактическое оснащение биографической игры было представлено игровым полем (горизонтальная и вертикальная полосы яркого зеленого цвета, намечающие строки и столбцы модели – Книги жизни). На пересечении столбца (возраста) и строки (одного из направлений жизнедеятельности) размещались одна–две пиктограммы-занятия.



Рис. 7. Пиктографические изображения досуговых занятий

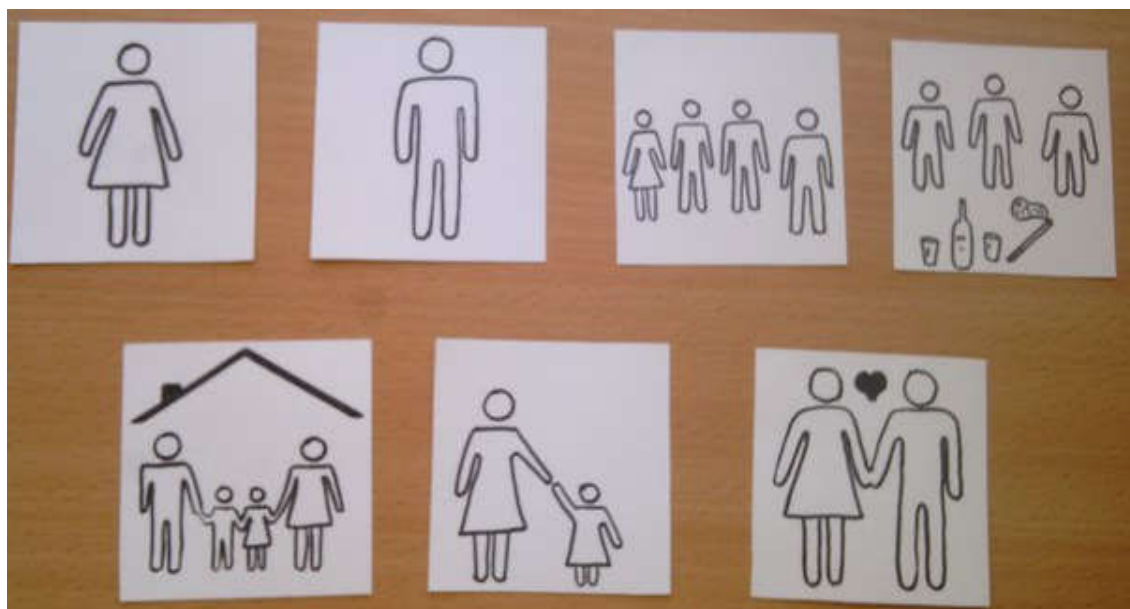


Рис. 8. Пиктографические изображения межличностных и любовно-семейных отношений человека

Рассмотрев дидактическое оснащение биографической игры, уточним логику и последовательность реализации её процедуры (правила):

- определение героя, для которого будет конструироваться Книга жизни – ты сам, вымышленный персонаж или знакомый сверстник (игроки, проходившие игру, преимущественно определяли в качестве героя непосредственно себя, но были желающие сконструировать книгу для сверстника; при этом по тому, как часто другому задавались уточняющие вопросы, становилось понятно, насколько мало подростки представляют себе цели и планы друг друга);

- ранжирование терминальных ценностей методики «Ценностные ориентации» М. Рокича для того, чтобы осмысленно руководствоваться ценностными предпочтениями в принятии решений о жизненном выборе;

- заполнение игрового пространства Книги жизни, т. е. выбор пиктограмм по каждому направлению и для каждого возраста (с целью учёта индивидуальных предпочтений игрока в набор пиктограмм была включена пустая карточка для обозначения предпочитаемого выбора);

- аргументация каждого выбора на каждом жизненном этапе с целью причинно-следственного и целе-средственного анализа событий жизнедеятельности;

- предоставление помощи игроку в случае затруднений в виде совета Мудреца, Психолога, класса, Сокровищницы жизненных сил, машины времени (первые две роли исполнялись присутствующими взрослыми, но возможно их исполнение подростками) [Т. Зинкевич-Евстигнеева, 2012]. Предпочитаемой помощью стало путешествие в прошлое машины времени, дающей шанс пересмотреть свой прежний необдуманный выбор на предыдущем жизненном этапе в пользу нового рационального выбора, улучшающего будущее положение;

- соотнесение принятых решений и ценностных ориентиров, пересмотр при необходимости ценностных предпочтений

(налицо был факт переоценки ценностей игроками согласно реальным жизненным предпочтениям в ходе игры).

Проиллюстрируем роль обсуждения примером динамики конструктивной деятельности А., которому после завершения модели был задан вопрос: *Удалось ли тебе представить в Книге жизни важные для тебя ценности?* Задав вопрос, психолог поочерёдно привлёк внимание А. к каждой ценности, давая время для размышления и ответа. В результате А. выяснил, что принимал важные решения, исходя из высокой оценки любви, поэтому А. повысил рейтинг этой ценности в своей иерархии при повторном ранжировании, переведя после некоторого колебания *любовь* на одно место вверх.

Принимая решение о содержании жизни в пожилом возрасте, А. воспользовался машиной времени, чтобы заменить решение об одинокой жизни на выбор отношений с супругой. Этому предшествовал такой вопрос психолога: *Как ты думаешь, легко ли остаться одному в пожилые годы? Каково потерять свою вторую половину после совместно прожитых десятилетий жизни?* Согласившись с психологом в том, что это тоскливо, мальчик попросил вмешаться машину времени, чтобы внести исправление в свой выбор.

В процессе игры психолог задаёт разнообразные вопросы, отражающие специфику жизненного выбора игроков. Их назначение состоит в обращении внимания на своевременность выбора того или иного занятия или формы жизнедеятельности. Например: *Ты считаешь, что в этом возрасте следует заводить ребёнка?* Вопросы побуждают воспитанников учитывать вероятность (реальность) того или иного выбора с учётом предыдущего жизненного опыта, например, успеваемости в школе, получения профессионального образования, занятий спортом, опыта отношений романтической влюбленности и т. п. Подростки вынуждены синхронизировать несколько потоков жизнедеятельности, и это заставляет их соотносить возможные достижения в личной жизни со своевременным получением профессии и опыта работы,

соотносить использование свободного времени с личными или семейными интересами.

Построение модели побудило подростков к осмыслению задач общественной жизни и досуга человека. Общественная деятельность в понимании подростков с ЗПР представляется как *работа, убираем мусор, работа на заводе*. В ходе конструирования подчеркивалась возможность самореализации человека путём волонтерской деятельности, участия в общественных акциях, демонстрациях и т. п. Отдельное внимание обращалось на заполнение свободного времени. Подростки учились планировать его с учётом ценностно-целевых ориентиров и текущих задач жизнедеятельности.

Процесс моделирования жизненного пути осуществлялся произвольно, пристрастно, были моменты, когда игрок ориентировался на общепризнанные нормы: *раз учился на это, буду работать; пора уже и семью заводить*. Рассматриваемая ситуация домысливалась, «обрастала» подробностями и комментировалась, чему способствовала игровая атмосфера, заинтересованное внимание класса, порой приводящие к обмену репликами.

- *Уже пора семью заводить, – говорит игрок.*
- *У тебя любви не было, – комментарий сверстников.*
- *Будет!*

Или другой пример размышлений игрока:

- *Дворник – это позорно... Для работы нужно образование... Если идти на инженера, нужно обучение технике.*

Таким образом, каждый этап игры «Конструктор книги жизни» ставит перед подростком определённые задачи, которые так или иначе надо решать. Это побуждает участников игры осознать специфику разных возрастов жизни и принять естественный ход событий, поняв, что каждый жизненный период не только даёт возможности, но и накладывает ограничения, ответственность [К. Фопель, 2008].

В заключение отметим, что разработка биографических игр, направленных на формирование у обучающихся с нарушением

интеллекта таких социальных компетенций как умение предвидеть результаты действий и поступков, совершать выбор в обычных житейских ситуациях, должна быть продолжена. Это осуществимо при условии развития у обучающихся с ИН мысленной ориентировки в процессе принятия решения и когнитивных стратегий разумного и обдуманного выбора. С этой целью необходимо скорейшее методическое оснащение процесса формирования мыслительных процессов, опосредующих деятельность по принятию решений. Так, необходимо искать методические пути обучения выдвиганию нескольких альтернатив поведенческого выбора и их сравнению с опорой на осмысленный критерий, например, критерий ожидаемой полезности или сокращения рисков. Развитие способности к вероятностному прогнозу событий и долговременному планированию может опираться на оценку последствий предпочтения каждой из альтернатив поведенческого выбора с опорой на общественный опыт, личный жизненный опыт, известные жизненные закономерности.

Между тем, на сегодняшний день эффекты социально-психологического обучения подростков с нарушением интеллекта анализу конкретных ситуаций, социальному прогнозу и выбору поведенческой альтернативы изучены недостаточно. Остро ощущается дефицит сведений об особенностях ситуационного анализа лиц с нарушением интеллекта и полноте усвоения ими необходимых элементов анализа ситуации. Высокая потребность в методическом оснащении соответствующей коррекционно-развивающей работы побуждает продолжать методический поиск и проектирование обучающих процедур.

Вопросы для размышления

1. Как мыслится назначение биографических игр в психологии жизненного пути?

2. Укажите принцип, регулирующий подбор правил биографической игры для обучающихся с ИН.

3. Каков сюжет биографических игр?
4. Какие роли предполагает биографическая игра?
5. Каково оснащение и игровые действия в биографической игре?
6. Каково содержание пропедевтических занятий, предваряющих проведение биографической игры?
7. Какие направления жизнедеятельности учитываются в игре?
8. Какие возрастные периоды учитываются в игре?
9. Каково место ранжирования терминальных ценностей в процессе биографической игры?
10. Раскройте роль вопросов психолога в процессе биографической игры.
11. Какие задачи стоят перед разработчиками биографических игр для воспитанников с ИН?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подготовка обучающихся с дизонтогенезом интеллектуального развития к самостоятельной жизни и социальному взаимодействию является важнейшей задачей специального образования. Формирование социальных компетенций в обучающей, коррекционно-развивающей и воспитательной деятельности адаптивной образовательной организации является условием реализации требований ФГОС для обучающихся с ОВЗ, ПрАООП для обучающихся указанной категории. В связи с этим рассмотрение проблем формирования социальных компетенций лиц с интеллектуальной недостаточностью и методических подходов к их формированию являются остро актуальным направлением развития олигофренопсихологии, психологии лиц с ЗПР и соответствующих отраслей специальной педагогики.

Выпускник программы бакалавриата «Специальное (дефектологическое) образование» столкнется в практическом учреждении системы специального образования с необходимостью решать поставленные в ПрАООП для обучающихся с ЗПР и УО задачи с опорой на знание современных подходов к коррекционно-развивающей работе с детьми и подростками, имеющими УО и ЗПР. Знакомство с предложенным учебным пособием позволит бакалавру осуществить глубокое рассмотрение теоретико-методологических основ формирования социальных компетенций детей и подростков с нарушенным интеллектом, познакомиться с результатами экспериментального опробования психотехник, с процедурными аспектами применения игр, заданий и упражнений, направленных на формирование социальных компетенций детей и подростков с нарушением интеллекта.

Знакомство с предложенными в учебном пособии рекомендациями позволит научно обоснованно разрабатывать *инструменты оценки* личностных результатов формирования социальных компетенций по схеме: результат – критерии оценки –

параметры – индикаторы. Рекомендации будут полезны также при проектировании и практической апробации *дидактического оснащения* коррекционно-развивающей деятельности, направленной на формирование разноаспектных социальных представлений и учебных действий социального познания обучающихся с нарушением интеллекта.

ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ

1. Укажите личностные результаты освоения адаптированной основной общеобразовательной программы для УО обучающихся:

- а) сформированность адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении;
- б) способность к осмыслению социального окружения, своего места в нём, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей;
- в) проявление готовности к самостоятельной жизни;
- г) сформированность адекватных представлений о внутреннем мире человека.

2. Укажите, в чём состоит тенденция к упрощению учёта личностных факторов в коррекционных процедурах олигофренопсихологии:

- а) в игнорировании необходимости осуществлять коррекционно-развивающую работу в сфере личностного развития воспитанников с ИН;
- б) в резком ограничении требований к личностным результатам освоения основной общеобразовательной программы для УО обучающихся;
- в) в сведении задач развития личности воспитанников с ИН к коррекции самооценки, уровня притязаний, регуляции социального поведения;
- г) в недостаточной разработанности подходов и конкретных методов олигофренопсихологии в области личностно-ориентированной диагностики и коррекции.

3. Укажите место формирования социальных представлений лиц с ИН в коррекционных процедурах олигофренопсихологии:

а) эти вопросы редко упоминаются, но подразумеваются в контексте решения других задач коррекционного блока деятельности;

б) эти вопросы детально проработаны, имеются разработанные психотехники формирования и инструментарий оценки соответствующих социальных компетенций.

4. Укажите индикатор оценки сформированности целостного, социально ориентированного взгляда на мир в единстве его природной и социальной частей, предлагаемые Е. В. Звойленко:

а) оценка того, как сформированы знания и представления о целостной картине материального мира;

б) выделение и называние объектов живой и неживой природы;

с) классификация социальных объектов;

д) оценка того, как сформированы социальные представления.

5. Назовите нематериальные объекты внутренней психической жизни человека, знакомство с которыми необходимо с целью формирования социальных компетенций воспитанников с ИН:

а) настроения;

б) общественные события;

с) ценности;

д) социально-бытовые умения.

6. Укажите направления исследований, наиболее соответствующие задачам проектирования коррекционно-развивающей деятельности в области формирования социальных компетенций обучающихся с ИН:

а) рассмотрение особенностей восприятия и понимания социальных объектов и явлений, связанных с временной перспективой человеческой жизнедеятельности, психологическим временем личности, законами человеческой судьбы, обусловленными умениями планировать жизнедеятельность, предвидеть последствия принятого решения, осуществлённого выбора;

б) рассмотрение особенностей социально-бытовой ориентировки;

с) рассмотрение особенностей восприятия и понимания трудных жизненных ситуаций и стратегий совладания с ними, включая интерпретативный копинг;

д) рассмотрение социальных представлений о ситуациях, связанных с межполовыми отношениями, включая дружеские, романтические, брачно-семейные отношения, родительское поведение.

7. Укажите личностные результаты и личностные учебные действия, планируемые в ПрАООП для УО обучающихся:

а) способность к осмыслению социального окружения, своего места в нём, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей;

б) целостный, социально ориентированный взгляд на мир в единстве его природной и социальной частей;

с) понимание личной ответственности за свои поступки на основе представлений об этических нормах и правилах поведения в современном обществе;

д) выбирать целевые и смысловые установки в своих действиях и поступках, принимать элементарные решения.

8. Укажите, применимы ли мыслительные операции сравнения, анализа, синтеза, обобщения к социальному познанию обучающихся с ИН:

а) не применимы;

б) применимы при условии осуществления на материале доступных существенных связей и отношений социальных объектов и явлений.

9. Укажите область знания АООП для УО обучающихся, в которой необходимо уточнение объектов изучения:

а) «Человек»;

б) «Естествознание»;

с) «Искусство»;

д) «Язык».

10. Укажите учебные действия воспитанников с ИН, целесообразные при изучении социальных объектов и явлений:

а) анализ личных фотографий, иллюстраций, кинофильмов и литературных произведений биографического содержания;

б) отнесение жизненного события или ситуации к определённой группе с учётом различных оснований для классификации;

с) составление о жизненном событии повествовательного или описательного рассказа по предложенному плану;

д) развёрнутая характеристика своего отношения к жизненному событию (ситуации), стимулируемая постановкой вопросов педагога или психолога.

11. Укажите практические задания, направленные на формирование умения воспитанников с ИН упорядочивать социальные представления в пространстве и времени:

а) составление автобиографии, биографий и родословного дерева членов семьи;

б) объяснение смысла пословиц и поговорок о времени, о человеке и времени;

с) чтение и пересказы адаптированных текстов по психологии жизненного пути человека;

д) просмотр фильмов и викторины на темы, относящиеся к истории семьи, рода и страны.

12. Укажите, каков опыт олигофренопедагогики в формировании умения совершать выбор в обыденных житейских ситуациях:

а) имеется широкий опыт апробации программ, обучающих совершению выбора в обыденных житейских ситуациях;

б) имеется недостаточный и разобщенный опыт апробации программ формирования критичности к собственным намерениям, мыслям и поступкам; умения давать элементарную нравственную оценку своим и чужим поступкам и способности предвидеть результаты действий и поступков, принимая за них личную ответственность.

13. Укажите период обучения, когда своевременно формирование представлений УО воспитанников о жизненном пути человека?

- а) первый период обучения (начальная школа);
- б) второй период обучения, когда обучающиеся становятся подростками.

14. Укажите методы и методики эмпирического изучения социально-временных представлений УО воспитанников:

- а) методы, предлагающие испытуемому в режиме искусственной деятельности осуществлять разнообразные познавательные процедуры над стимульными объектами – лексикой, текстами, образами, символами некоей содержательной области;
- б) перечисление признаков понятий;
- с) формулировка проблемы;
- д) свободная сортировка слов;
- е) вербальные аналогии.

15. Укажите объекты эмпирического изучения социально-временных представлений УО воспитанников:

- а) ментальные репрезентации понятий «возраст», «время»;
- б) ментальные репрезентации понятий «мечта», «планы», «счастье», «судьба»;
- с) ментальные репрезентации понятий «взросление», «старение»;
- д) ментальные репрезентации понятий «число», «множество», «количество».

16. Укажите определение понятия «социальные представления»:

- а) образы предметов или явлений, которые ранее воспринимались анализаторами, но в данный момент не воздействуют на органы чувств человека;
- б) система идей, установок, ценностей и практик, которые разделяются членами данной социальной группы в отношении социальных явлений.

17. Укажите функции социальных представлений:

- а) описание, оценка и классификация явлений социальной жизни;
- б) возможность действовать и поступать соответственно оценкам явлений социальной жизни;
- с) воспроизведение образов явлений социальной жизни, ранее воспринятых анализаторами.

18. Укажите роль разговорного процесса в формировании социальных представлений:

- а) социальные представления конструируются и функционируют с помощью языка и других знаково-символических систем в разговорном процессе (дискурсе);
- б) разговорный процесс (дискурс) играет в формировании социальных представлений вспомогательную роль, дополняющую содержание представлений, возникающих благодаря деятельности органов чувств.

19. Укажите предметные области социальных представлений, изучаемые в социальной психологии дизонтогенеза:

- а) представлениям лиц с ОВЗ о справедливости;
- б) представлениям лиц с ОВЗ о здоровом образе жизни, безопасности жизнедеятельности и правилах поведения в обществе;
- с) представлениям лиц с ОВЗ о морально-этических нормах;
- д) представлениям лиц с ОВЗ о семье и браке, о будущем.

20. Укажите характеристики социальных представлений лиц с ИН:

- а) высокий уровень обобщённости, широта и содержательное разнообразие;
- б) ограниченный понятийный аппарат, на основе которого осуществляется понимание других людей;
- с) усиливающаяся с возрастом тенденция воспринимать людей скорее в негативном, чем в позитивном плане;
- д) низкий уровень эгоцентричности восприятия и понимания другого человека.

21. Укажите, в чём состоит практическая значимость исследования социальных представлений лиц с ИН для специальной психологии:

а) профессиональная компетентность в области социальных представлений позволит управлять процессами понимания и интерпретации социального мира лиц с ИН;

б) профессиональная компетентность в области социальных представлений позволит управлять формированием картины социального мира лиц с ИН;

с) профессиональная компетентность в области социальных представлений позволит успешно интегрировать обучающихся с ИН в массовые общеобразовательные организации.

22. Укажите степень определённости категориального содержания формируемой у воспитанников с нарушениями интеллекта картины социального мира:

а) категориальное содержание формируемой у воспитанников с ИН картины социального мира определено в достаточной степени;

б) категориальное содержание формируемой у воспитанников с ИН картины социального мира не определено в достаточной степени и рассматривается лишь в рамках разрозненных исследований.

23. Укажите хорошо разработанные направления формирования и коррекции представлений о социальном мире лиц с ИН:

а) социально-бытовые представления;

б) представления о здоровом образе жизни и основах безопасности жизнедеятельности;

с) краеведческие представления;

д) представления о праве;

е) социально-временные представления.

24. Укажите хорошо разработанные направления формирования и коррекции представлений о социальном мире лиц с ИН:

- а) представления о дружбе и отношениях романтической любви;
- б) социально-нравственные представления;
- в) представления об экономических основах быта и производства;
- г) представления о труде и профессиях.

25. Укажите принципы коррекционно-развивающей работы по формированию социальных представлений лиц с ИН:

- а) игнорирование личного жизненного опыта, сомнений и переживаний воспитанников, индивидуальной семантики применяемых ими «житейских» понятий и выражений;
- б) проведение анализа социальных объектов и явлений на уровне нормально развивающихся сверстников, без учёта способностей и возможностей детей и подростков с ИН;
- в) стимулирование смыслообразования воспитанников с помощью процедур управляемой рефлексии, регулируемых избирательным подбором вопросов о причинах, мотивах, целях, установках действий персонажа ситуации, о качествах его личности и т. п.;
- г) оказание помощи в вербализации значений и смыслов социальной ситуации с помощью речевых заданий и приёмов семантической дифференциации.

26. Укажите, в чём состоит ситуационный подход к формированию социальных представлений воспитанников с ИН:

- а) за основу анализа берётся ситуация, понимаемая широко – то как конкретный жизненный эпизод, то как общественно-историческая ситуация-событие;
- б) за основу анализа берётся ситуация в семье;
- в) за основу анализа берётся ситуация прогнозируемого будущего;
- г) за основу анализа берётся ситуация личного жизненного опыта.

27. Укажите, как осуществляется выбор содержания рассматриваемых социальных ситуаций:

а) выбор содержания ситуаций определяется намерением моделировать тот или иной вид объекта – взрослого человека, животного, сверстника; ту или иную сложность условий осуществления эмпатии;

б) выбор содержания ситуаций определяется содержанием ПрАООП для обучающихся с нарушением интеллекта.

28. Укажите 3 группы средств наглядности, используемых в формировании социальных представлений воспитанников с ИН:

а) наглядные средства, доступные в зрительной модальности;

б) средства словесной наглядности;

с) средства практической наглядности;

д) ситуационно-ролевая игра как средство моделирования контекста социальной ситуации взаимодействия.

29. Укажите применяемые в олигофренопсихологии средства зрительной наглядности:

а) пиктограммы, картинки с изображением человека, схематическим и реалистическим изображением человеческого лица;

б) серии картин, сюжетные картины; фотографии ребёнка и членов его семьи;

с) тематические видеофрагменты;

д) идеограммы – пространственная, цветовая, геометрическая символика.

30. Укажите применяемые средства словесной наглядности:

а) незавершенные рассказы-описания и рассказы-повествования;

б) стихи, песенки, фрагменты литературных произведений;

с) короткие письма с пиктографическими изображениями действий и состояний персонаж;

д) журнальные иллюстрации с изображением людей.

31. Укажите задания и упражнения, предлагаемые на материале визуальной и словесной демонстрации социальных ситуаций:

а) рассмотрение ситуаций, по которым дети определяют испытываемые их персонажами чувства;

б) классификация карточек со схематическими изображениями жизненных ситуаций;

с) продолжение незаконченного рассказа;

д) самостоятельное сочинение и дешифровка коротких писем с пиктографическими изображениями действий и состояний персонажа.

32. Укажите применение в формировании социальных представлений ситуационно-ролевой игры:

а) с помощью ситуационно-ролевой игры под руководством педагога осуществляется наглядное моделирование реальных ситуаций;

б) ситуационно-ролевая игра позволяет осуществить включённое наблюдение за поведением воспитанников с ИН.

33. Укажите, как строится обсуждение смысла действий и поступков персонажей социальной ситуации с участием лиц с ИН:

а) воспитаннику задаются наводящие вопросы, позволяющие дать комплексное описание половозрастных характеристик, выразительной экспрессии и эмоционального состояния персонажа;

б) в интервью, посвящённом обсуждению действий и поступков персонажей социальной ситуации, внимание воспитанников постепенно переводится с практических действий персонажа и обстоятельств конкретной ситуации на его внутренние психические действия;

с) интервью, посвящённое обсуждению действий и поступков персонажей социальной ситуации, фокусирует внимание воспитанников исключительно на практических действиях персонажа и обстоятельствах конкретной ситуации.

34. Укажите, какие виды речевых заданий помогают воспитанникам с ИН преодолевать трудности вербальной интерпретации смысла действий и поступков персонажей социальной ситуации:

- а) на уровне слова;
- б) на уровне фразы;
- с) на уровне текста;
- д) на морфологическом уровне.

35. Укажите особенности временных представлений и психологического будущего детей и подростков с ИН:

- а) дифференцированные и реалистичные представления о предстоящей взрослой жизни и жизненном пути человека;
- б) ограниченные и нереалистичные представления о предстоящей взрослой жизни и жизненном пути человека;
- с) неразвитость способностей адекватно предвосхищать своё будущее, полагать цели и планировать.

36. Укажите задачи, стоящие перед олигофренопсихологией в связи с необходимостью проводить специальную работу по формированию социально-временных представлений:

- а) формирование и коррекция представлений о жизненном пути человека, о социальных объектах и явлениях, связанных с временной перспективой человеческой жизнедеятельности;
- б) формирование и коррекция представлений о законах человеческой судьбы, обусловленных умениями планировать жизнедеятельность, предвидеть последствия принятого решения, осуществлённого выбора;
- с) формирование способности предчувствовать, угадывать будущее;
- д) формирование установки не загадывать на будущее, жить «одним днём».

37. Дайте характеристику состоянию проблемы выбора социально-временных объектов и явлений, ждущих своего рассмотрения в коррекционно-развивающем процессе адаптивной школы:

а) в олигофренопедагогике существует научно обоснованный перечень социально-временных объектов (явлений) и его концептуальное наполнение;

б) в олигофренопедагогике нет научно обоснованного перечня социально-временных объектов (явлений) и его концептуального наполнения.

38. Укажите ситуации социального взаимодействия, рассмотрение которых необходимо для социально-психологического обучения детей и подростков с ИН:

а) ситуации социального взаимодействия, представляющие жизнедеятельность представителей подростково-юношеского, молодого, взрослого и пожилого возраста;

б) ситуации социального взаимодействия, представляющие жизнедеятельность представителей подростково-юношеского, молодого возраста;

с) ситуации жизнедеятельности, совмещающие в себе разномасштабные измерения психологического времени – ситуативное и биографическое, ситуативное и историческое.

39. Укажите жизненные ситуации, позволяющие рассмотреть биографические события в историческом контексте:

а) ситуации совершения героического поступка;

б) ситуация, в которой личные обстоятельства никак не связаны с важными событиями в жизни общества, страны;

с) ситуации, демонстрирующие действия по отношению к памяти предков, судьбе родного края, родной природы.

40. Укажите коррекционно-развивающие усилия, необходимые с целью рассмотрения биографического измерения жизненного пути человека:

а) формирование временной перспективы и адекватных жизненных планов;

б) формирование умения определять порядок действий, необходимый для реализации тех или иных жизненных целей как ориентиров жизненного пути в будущем;

с) формирование в сознании лиц с ИН представлений о вариативности жизненного пути и успешности с учётом возможностей воспитанников;

д) формирование умения фантазировать.

41. Укажите формы работы, рекомендуемые для формирования временной перспективы:

а) ведение дневников;

б) составление альбомов фотографий;

с) выполнение творческих письменных работ, посвящённых актуализации прошлого опыта и составлению планов на ближайшее и отдалённое будущее;

д) конструирование личных нарративов (т.е. личных историй).

42. Укажите имеющийся опыт проведения «Уроков жизнетворчества» Р. Ахмерова и А. Кроника с УО подростками-сиротами:

а) программа «Уроков жизнетворчества», разработанная для нормально развивающихся старшеклассников, успешно апробирована в неизменном виде;

б) программа «Уроков жизнетворчества» апробирована с внесением изменений в тематическое планирование оригинального материала;

с) программа «Уроков жизнетворчества» реализована с учётом принципов систематичности, последовательности, повторяемости, концентричности, доступности изложения материала, индивидуально-дифференцированного подхода.

43. Укажите, как последовательность проведения анализа фрагмента кинофильма о физическом и психологическом времени, о жизненном пути человека:

а) аргументированная оценка поступков героев кинофильма, направляемая вопросами педагога-психолога;

б)фрагментация фильма на несколько эпизодов, являющихся наиболее важными самостоятельными смысловыми частями киноповествования;

с)проблемный анализ сюжетной канвы кинопроизведения, опирающийся на повторный просмотр и обсуждение значимых эпизодов фильма;

д)совместный с педагогом-психологом (воспитателем) просмотр, предваренный тематической беседой.

44. Укажите методические требования к проведению анализа поступков героев кинофильмов [ПрАООП для УО обучающихся, с. 71]:

а)необходимо доводить до сведения воспитанников адаптированную упрощённую интерпретацию событий фильма и поступков его героев;

б)необходимо учить воспитанников высказывать отношение к поступкам героев кинофильмов;

с)необходимо учить воспитанников давать аргументированную оценку поступкам героев кинофильмов с учётом представлений об этических нормах и правилах;

д)необходимо учить воспитанников умению признавать возможность существования различных точек зрения, аргументировать свою позицию в процессе общения.

45. Укажите методические усилия, необходимые с целью формирования у воспитанников с ИН умения предвидеть результаты действий и поступков и совершать выбор в обыденных житейских ситуациях:

а)формирование ряда базисных мыслительных процессов, опосредующих деятельность по принятию решений;

б)приоритетное формирование когнитивной стратегии выдвижения нескольких альтернатив поведенческого выбора;

с)приоритетное формирование когнитивной стратегии оценки последствий предпочтения каждой из альтернатив поведенческого выбора.

46. Укажите характеристики прогностической способности лиц с ИН:

- а) трудность занятия позиции «разбирающегося в ситуации»;
- б) незначительное влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения;
- в) феномены «внешней ориентации» и «параллельности» эмоций.

47. Укажите направления формирования прогностической способности лиц с ИН:

- а) обучение целеполаганию и планированию;
- б) обучение установлению ассоциативных связей;
- в) обучение установлению причинно-следственных связей;
- г) обучение выдвижению и анализу гипотез.

48. Укажите принципы формирования прогностической способности лиц с ИН:

- а) принцип актуализации жизненного опыта воспитанников, опоры на личные наблюдения [М. А. Болгарова, 2009];
- б) принцип отражения прогнозируемой социальной ситуации в образном плане ввиду незначительного опыта лиц с ИН в оперировании образами [О. И. Кукушкина, 2004];
- в) принцип дифференцировки «предмета мысли» и «мысли о предмете» [Л. А. Регуш, 2006];
- г) принцип включенного обучения.

49. Укажите типы прогностических задач:

- а) выводение гипотезы о затруднениях и/или возможном поведении в данной конфликтной ситуации;
- б) выводение последствий решения, включая последствия конкретных словесных воздействий;
- в) предвидение развития событий, оценка их с различных позиций;
- г) нахождение выхода из «тупиковой» ситуации.

50. Укажите назначение биографических игр:

а) «развитие способностей человека к решению проблемных жизненных ситуаций, тренинг навыков перевоплощения и понимания чужой жизни» [А. Кроник, Р. Ахмеров, 2008, с. 250];

б) возможность апробации возможных вариантов жизненного пути [там же];

в) формирование особого «чувства пути» и умения рационально моделировать свой жизненный путь с учётом объективных условий жизнедеятельности и субъективных желаний и целей [Е. А. Юстус, 2016].

51. Укажите принцип, регулирующий подбор правил биографической игры для обучающихся с ИН:

а) правила игры опираются на планируемые АООП знания о возрастной периодизации, задачах возрастных периодов; содержании жизнедеятельности, соответствующей специфике возраста;

б) правила игры опираются на планируемые АООП умения осуществлять когнитивные действия, связанные с принятием решения о жизненном выборе;

в) правила игры дублируют правила компьютерной версии программы А. Кроника «Линия жизни».

52. Укажите характеристику сюжета биографической игры:

а) сюжет воссоздаёт жизненные сценарии игроков, отображает жизненный опыт в ходе условного проживания разнообразных значимых, переломных и критических жизненных событий и ситуаций;

б) проигрывается традиционный день в саду: родители приводят детей в группу, дети снимают верхнюю одежду и переобувается, прощаются с родителями; затем малыши идут на зарядку, завтракают, воспитатель проводит с ними занятия и организует игры; после второго завтрака все идут на прогулку – далее игра идёт по установленному режиму дня.

53. Укажите роли, предполагаемые биографической игрой «Конструктор книги жизни»:

- a) Герой;
- b) Психолог;
- c) Мудрец;
- d) Странник.

54. Укажите характер оснащения в биографической игре «Конструктор книги жизни»:

- a) игральный кубик;
- b) Сокровищница жизненных сил [Т. Зинкевич-Евстигнеева, 2012];
- c) машина времени;
- d) карты, воспроизводящие реальность в виде символов и знаков.

55. Укажите содержание пропедевтических занятий, предваряющих проведение биографической игры:

- a) рассмотрение возрастной периодизации жизни человека;
- b) рассмотрение актуальных задач и содержания жизнедеятельности в том или ином возрасте;
- c) преимущественное рассмотрение актуальных задач и содержания жизнедеятельности в молодом возрасте.

56. Укажите направления жизнедеятельности, учитываемые в биографической игре «Конструктор книги жизни»:

- a) трудовая / учебная деятельность;
- b) досуговая деятельность (свободное время);
- c) повышение профессиональной квалификации;
- d) межличностные / любовно-семейные отношения (личная жизнь).

57. Укажите возрастные периоды, учитываемые в биографической игре «Конструктор книги жизни»:

- a) школьный;
- b) молодость;
- c) взрослый;
- d) старость (пожилой).

58. Укажите значение ранжирования терминальных ценностей в процессе биографической игры:

а) воспитанники достигают понимания того, какими личностными чертами должен обладать человек;

б) воспитанники достигают понимания того, к чему стоит стремиться в жизни;

в) воспитанники получают импульс к осмысленной ориентации на ценностные предпочтения в принятии решений о жизненном выборе.

59. Укажите роль вопросов психолога в процессе биографической игры:

а) вопросы побуждают к аргументации каждого выбора на каждом жизненном этапе с целью причинно-следственного и целе-средственного анализа событий жизнедеятельности;

б) вопросы наводят воспитанника на правильный, по мнению педагога-психолога, жизненный выбор;

в) вопросы обращают внимание воспитанников на несвоевременность выбора того или иного занятия или формы жизнедеятельности.

60. Укажите задачи, стоящие перед разработчиками биографических игр для воспитанников с ИН:

а) необходимо искать методические пути обучения выдвижению нескольких альтернатив поведенческого выбора и их сравнению с опорой на осмысленный критерий, например, критерий ожидаемой полезности или сокращения рисков;

б) необходима разработка психотехники обучения когнитивной оценке последствий предпочтения каждой из альтернатив поведенческого выбора с опорой на общественный опыт, личный жизненный опыт, известные жизненные закономерности;

в) необходимо совершенствование методики профессиональной пропаганды доступных профессий.

Ключ ответов

вопрос	ответы	вопрос	ответы	вопрос	ответы	вопрос	ответы
1	a, b, c	16	b	31	a, b, c, d	46	a, c
2	c, d	17	a, b	32	a	47	a, c, d
3	a	18	a	33	a, b	48	a, b, c
4	a	19	b, c, d	34	a, b, c	49	a, b, c
5	a, c	20	b, c	35	b, c	50	a, b, c
6	a, c, d	21	a, b	36	a, b	51	a, b
7	a, b, c	22	a	37	b	52	a
8	b	23	a, b, c, d	38	a, c	53	a, b, c
9	a	24	b, c, d	39	a, c	54	a, b, c, d
10	a, b, c, d	25	c, d	40	a, b, c	55	a, b
11	a, b, c, d	26	a	41	a, b, c, d	56	a, b, d
12	b	27	a	42	b, c	57	a, b, c, d
13	b	28	a, b, d	43	d, b, c, a	58	c
14	a, b, c, d, e	29	a, b, c, d	44	b, c, d	59	a
15	a, b, c	30	a, b, c	45	a	60	a, b

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Акимова, О. И. Внеурочная деятельность как средство формирования профессионального самоопределения выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. И. Акимова. – Екатеринбург, 2012. – 24 с.
3. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А. К. Аксенова. – М. : Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
4. Андросова, Г. Л. Курс «социально-бытовая ориентировка» как педагогическое средство социализации подростка с нарушением интеллекта : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Г. Л. Андросова. – Екатеринбург, 2003 – 18 с.
5. Баранов, К. В. Возможности применения дедуктивного метода формирования знаний на уроках истории в старших классах вспомогательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / К. В. Баранов. – М., 1992. – 17 с.
6. Бардиер, Г. Л. Что касается меня. Сомнения и переживания самых младших школьников / Г. Л. Бардиер, И. М. Никольская. – Рига : ПЦ «Эксперимент», 1998. – 182 с.
7. Белопольская, Н. Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания / Н. Л. Белопольская. – М. : Когито-Центр, 1998. – 24 с.
8. Болгарова, М. А. Актуализация жизненного опыта как педагогическое средство развития познавательного интереса младших школьников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. А. Болгарова. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
9. Борисова, Ю. В. Особенности представления о будущем подростков-сирот с задержкой психического развития и умственной отсталостью : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Борисова. – СПб., 2005. – 23 с.
10. Бородина, В. А. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. А. Бородина. – Екатеринбург, 2011. – 22 с.
11. Буфетов, Д. В. Формирование способности к общению у учащихся с проблемами в интеллектуальной сфере в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д. В. Буфетов. – Самара, 2011. – 26 с.

12. Былинкина, О. В. Временная перспектива и жизненные планы детей сирот с недоразвитием интеллекта / О. В. Былинкина // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 2(4). – С. 72–75.
13. Ватина, Е. В. Социальный интеллект учащихся с недоразвитием познавательной деятельности : монография / Е. В. Ватина. – Соликамск : СГПИ, 2011. – 166 с.
14. Вишнякова, Е. А. Организационно-методическое обеспечение краеведческой работы с учащимися специальной (коррекционной) школы VIII вида : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Вишнякова. – М., 2011. – 24 с.
15. Воловикова, М. И. Социальные представления о нравственном идеале в российском менталитете : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / М. И. Воловикова. – М., 2005. – 51 с.
16. Володина, И. С. Специфика развития социального интеллекта младших школьников с умственной отсталостью : дис. ... канд. психол. наук / И. С. Володина. – СПб., 2004. – 180 с.
17. Галимова, Н. М. Подготовка умственно отсталых старшеклассников к будущей семейной жизни : дис. ... канд. пед. наук / Н. М. Галимова. – М., 2000. – 190 с.
18. Глоба, Н. В. Особенности эмпатии у младших школьников с задержкой психического развития : дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Глоба. – М., 2008. – 182 с.
19. Головаха, Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – Киев : Наукова думка, 1984. – 208 с.
20. Гомзякова, Н. Ю. Педагогические условия повышения эффективности обучения основам здорового образа жизни учащихся старших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Ю. Гомзякова. – М., 2009. – 25 с.
21. Гончарова, Е. Л. Внутренний мир человека как предмет изучения в специальной школе: опыт проектирования нового содержания обучения / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 3–13.
22. Гончарова, Е. Л. Дневник событий жизни ребёнка: первая рабочая тетрадь к курсу «Внутренний мир человека» / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 26–38.
23. Грибакин, А. В. Жизненный путь как социально-историческое утверждение человека / А. В. Грибакин. – Иркутск : Изд-во Иркутск. ун-та, 1985. – 200 с.

24. Гульятеева, О. А. Особенности критичности мышления детей с интеллектуальными недоразвитием : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. А. Гульятеева. – СПб, 2006. – 20 с.
25. Давыдова, М. С. Формирование социальных представлений об основах безопасности жизнедеятельности у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. С. Давыдова. – М, 2010. – 23 с.
26. Данилова, А. М. Формирование краеведческих знаний у учащихся старших классов специальных (коррекционных) образовательных школ VIII вида : дис. ... канд. пед. наук / А. М. Данилова. – М., 2010. – 262 с.
27. Дашевская, Е. Ю. Развитие у детей с умеренной умственной отсталостью умения ориентироваться в выполнении заданий социально-бытового характера : дис. ... канд. пед. наук / Е. Ю. Дашевская. – Екатеринбург, 2007. – 150 с.
28. Дегтярева, В. В. Стратегии социальной адаптации человека с ограниченными возможностями здоровья: социально-философский анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук / В. В. Дегтярева. – Новосибирск, 2007. – 23 с.
29. Дембо, М. А. Коррекционная педагогика: Книга для учителя и воспитателя / М. А. Дембо, Н. М. Магомедов. – Самара : СамВен, 1996. – 283 с.
30. Долженко, В. И. Система обучения глубоко умственно отсталых детей бытовым навыкам : дис. ... канд. пед. наук / В. И. Долженко. – М., 1995. – 147 с.
31. Егорова, Т. А. Педагогическая помощь родителям в формировании отношения к миру у старших дошкольников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Егорова. – СПб., 2006. – 24 с.
32. Заиграева, Н. В. Взрослость в понимании умственно отсталых подростков / Н. В. Заиграева, Ю. Л. Волкова // Дефектология. – 2015. – № 5. – С. 50–58.
33. Зайцев, Ю. А. Диагностика и коррекция подростково-юношеской тревожности относительно будущего : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. А. Зайцев. – М., 2008. – 23 с.
34. Зак, Г. Г. Внеклассные формы работы как дополнительное условие повышения самостоятельности при формировании социально-трудовых навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Г. Зак. – Екатеринбург, 2001. – 23 с.

35. Заровняева, А. Ю. Коррекция восприятия человека с учётом влияния вербальной установки на учащихся с нарушением интеллекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Ю. Заровняева. – Новосибирск, 2002. – 23 с.
36. Звойленко, Е. В. Способы оценки личностных результатов обучения по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития / Е. В. Звойленко // Специальное образование. – 2015. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-otsenki-lichnostnyh-rezultatov-obucheniya-po-adaptirovannoy-osnovnoy-obrazovatelnoy-programme-nachalnogo-obschego> (дата обращения: 26.04.2016).
37. Землянкина, Е. Д. Особенности эмпатии умственно отсталых школьников с психопатоподобным поведением : дис. ... канд. психол. наук / Е. Д. Землянкина. – СПб., 2009. – 246 с.
38. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Сокровищница жизненных сил / Т. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2012.
39. Зорина, О. Г. Использование изобразительной наглядности при формировании исторических понятий на уроках истории в старших классах вспомогательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Г. Зорина. – М., 1992. – 17 с.
40. Инденбаум, Е. Л. Психосоциальное развитие при легких формах интеллектуальной недостаточности / Е. Л. Инденбаум. – Иркутск : Изд-во ВСГАО, 2011. – 120 с.
41. Кавинская, О. А. Формирование правосознания подростков с нарушением интеллектуального развития : дис. ... канд. пед. наук / О. А. Кавинская. – М., 2008. – 187 с.
42. Кинстлер, Н. И. Психолого-педагогическая коррекция отклонений в процессах восприятия и понимания состояний другого человека у детей с нарушениями интеллектуального развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. И. Кинстлер. – Бийск, 2000. – 234 с.
43. Кисова, В. В. Практикум по специальной психологии / В. В. Кисова, И. А. Конева. – СПб. : Речь, 2006. – С. 207–210.
44. Кистенева, Е. П. Понимание эмоциональных состояний умственно отсталыми детьми : дис. ... канд. пед. наук / Е. П. Кистенева. – М., 2000. – 190 с.
45. Князькина, Н. Х. Развитие социальных идеалов подростков с пограничными состояниями средствами театральной педагогики : монография / Н. Х. Князькина ; [науч. ред. С. А. Маврин]. – Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2015. – 236 с.

46. Ковачев, О. В. Индивидуально-психологические особенности осужденных олигофренов : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. В. Ковачев. – Рязань, 2004. – 23 с.
47. Колчина, В. А. Субъективные основания социальной реальности: пространство смысла: дис. ... канд. филос. наук / В. А. Колчина. – Ижевск, 2004. – 137 с.
48. Коновалова, М. Д. Особенности образа «Я» и осознания жизненной перспективы детьми-сиротами с интеллектуальной недостаточностью / М. Д. Коновалова // Адаптация личности в современном мире : межвуз. сб. науч. тр. – Саратов : Науч. Кн., 2009 – С. 158.
49. Копылова, Т. Г. Система профориентационной работы в коррекционной школе VIII вида / Т. Г. Копылова, О. Л. Лапшина // Дефектология. – 2006. – № 5. – С. 75–78.
50. Корнилова, Т. В. Психология риска и принятия решений : учебное пособие для вузов / Т. В. Корнилова. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
51. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
52. Коробейников, И. А. Особенности социализации детей с лёгкими формами психического недоразвития : дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1997. – 323 с.
53. Королева, Ю. А. Особенности социально-психологической компетентности младших школьников с задержкой психического развития (в условиях школы-интерната) : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. А. Королева. – СПб, 2008. – 20 с.
54. Косымова, А. Н. Изучение и коррекция представлений об окружающем мире младших школьников с нарушениями интеллектуального развития: дис. ... канд. психол. наук / А.Н. Косымова. – М., 2006. – 198 с.
55. Кошелева, Л. Н. Социально-педагогическая адаптация детей с ограниченными возможностями : дис. ... канд. пед. наук / Л. Н. Кошелева. – Сургут, 1998. – 180 с.
56. Кроник, А. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. Кроник, Р. Ахмеров. – М. : Смысл, 2008. – 284 с.
57. Крупенникова, И. В. Учебная мотивация младших школьников с задержкой психического развития при переходе в классы основного звена : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. В. Крупенникова. – Ярославль, 2008. – 23 с.

58. Крэйри, Э. Я боюсь : пер. с англ. / Э. Крейри. – СПб. : АО «Комплект», 1995. – 32 с.
59. Крэйри, Э. Я волнуюсь : пер. с англ. / Э. Крейри. – СПб. : АО «Комплект», 1995. – 32 с.
60. Крэйри, Э. Я горжусь : пер. с англ. / Э. Крейри. – СПб. : АО «Комплект», 1995. – 32 с.
61. Крэйри, Э. Я злюсь : пер. с англ. / Э. Крейри. – СПб. : АО «Комплект», 1995. – 32 с.
62. Крэйри, Э. Я расстраиваюсь : пер. с англ. / Э. Крейри. – СПб. : АО «Комплект», 1995. – 32 с.
63. Кузнецов, Ю. Ф. Формирование умения ориентироваться в общественно-исторических событиях у учащихся с недостатками интеллектуального развития : автореф. дис ... канд. пед. наук / Ю. Ф. Кузнецов. – Екатеринбург, 1997. – 24 с.
64. Кукушкина, О. И. Использование информационных технологий в области развития представлений о мире (сообщение 2) // Дефектология. – № 6. – 2005. – С. 64–70.
65. Кукушкина, О. И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования : дис. ... д-ра пед наук / О. И. Кукушкина. – М., 2005. – 381 с.
66. Кукушкина, О. И. События жизни. Комплект рабочих тетрадей по развитию речи для учащихся 1–4 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений I, II, IV, V, VI, VII, VIII видов с кратким методическим руководством / О. И. Кукушкина. – М. : Просвещение, 2004.
67. Леонтьев, Д. А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
68. Литовченко, И. С. Особенности самосознания подростков, имеющих в анамнезе задержку психического развития церебрально-органического генеза // Дефектология. – 2015. – № 5. – С. 59–63.
69. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие / А. Р. Маллер. – М. : АРКТИ, 2000. – 124 с.
70. Мамайчук, И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2004. – 352 с.
71. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2003. – 400 с.
72. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2001. – 220 с.

73. Московичи, С. От коллективных представлений к социальным (к истории одного понятия) / С. Московичи // Вопросы социологии. – 1992. – Т. 1. – № 2. – С. 83–95.
74. Москоленко, М. В. Подготовка умственно отсталых воспитанников–сирот к самостоятельной жизни : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. В. Москоленко. – М., 2001. – 21 с.
75. Муравьева, Е. В. Психологические условия оптимизации профессионально-трудовой адаптации умственно отсталых старшеклассников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Муравьева. – Н. Новгород, 2011. – 24 с.
76. Никишина, В. Б. Социально-психологическая детерминация нарушений психического развития детей : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. Б. Никишина. – Ярославль, 2004. – 54 с.
77. Николаева, И. А. Субъективный образ социального мира как репрезентация социальной ситуации развития личности: На примере подросткового возраста : дис. ... канд. психол. наук / И. А. Николаева. – Курган, 2004. – 172 с.
78. Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида: Новые учеб. программы и метод. материалы. – Кн. 1 / под ред. А. М. Щербаковой. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 304 с.
79. Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида: Новые учеб. программы и метод. материалы. – Кн. 2 / под ред. А. М. Щербаковой. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2002. – 184 с.
80. Новикова, И. М. Формирование элементарных представлений о здоровом образе жизни у старших дошкольников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. М. Новикова. – М., 2007. – 24 с.
81. Пекишева, Е. В. Особенности вербализации представлений об окружающем у дошкольников с задержкой психического развития (на примере вербального ассоциирования) / Е. В. Пекишева, Л. С. Медникова // Дефектология. – 2013. – № 1. – С. 40–49.
82. Петренко, В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма / В. Ф. Петренко. – М.: Эксмо, 2013. – 448 с.
83. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Изд. Центр «Академия», 2002. – 160 с.
84. Петрова, Л. В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Л. В. Петрова. – М. : Изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 208 с.

85. Полковников, В. В. Коррекционная технология профессиональной подготовки учащихся с нарушением интеллекта в условиях учреждения начального профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2008. – 19 с.

86. Поляков, А. М. Особенности целеобразования у подростков с интеллектуальной недостаточностью / А. М. Поляков // Вопросы психологии. – 2009. – № 6. – С. 21–31.

87. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/10/1-и-2-варианты-АООП-УО>.

88. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с ЗПР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/10/05_марта-2016.pdf.

89. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / под ред. проф. У. В. Ульенковой. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с.

90. Радина, Н. К. «Жизненные сценарии» воспитанников детских домов по материалам ранних детских воспоминаний / Н. К. Радина // Журнал прикладной психологии. – 2005. – № 5. – С. 48–52.

91. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.

92. Сакулина, Ю. В. Повышение эффективности уроков трудового обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида на основе использования информационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.

93. Самойленко, Е. В. Особенности полоролевой социализации подростков (мальчиков) с задержкой психического развития в условиях депривации отцовского влияния : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Самойленко. – Н. Новгород, 2005. – 26 с.

94. Селиванова, Е. А. Специфика проявления состояния одиночества и коррекция его негативного влияния на личностное развитие подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в разных условиях : дис. ... канд. психол. наук / Е. А. Селиванова. – Екатеринбург, 2009. – 233 с.

95. Семенова, Л. Э. Становление ребёнка как гендерного субъекта в процессе личностного развития в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте в условиях онто- и дизонтогенеза : дис. ... д-ра психол. наук / Л. Э. Семенова. – Н. Новгород, 2010. – 521 с.
96. Серкин, В. П. Методы психологии субъективной семантики / В. П. Серкин. – М. : ПЧЕЛА, 2008. – 380 с.
97. Слепович, Е. С. Размышления о воображении в контексте психологической помощи ребенку с интеллектуальной недостаточностью / Е. С. Слепович // Специальный психолог: сайт научной школы Е. С. Слепович. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/cb7/slep.html> (дата обращения: 20.06.2015).
98. Смирнова, Л. В. Инновационные подходы к обучению истории умственно отсталых школьников : дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Смирнова. – СПб., 2000. – 167 с.
99. Смолонская, А. Н. Исследование формирования социально-правовых компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья / А. Н. Смолонская // Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – № 2. – С. 111–114.
100. Созонтова, М. В. Социально-нравственное воспитание умственно отсталых младших школьников: дис. ... канд. пед. наук / М. В. Созонтова. – М., 2010. – 203 с.
101. Соловьева, О. В. Социально-правовая подготовка умственно отсталых детей-сирот к самостоятельной жизни в обществе / О. В. Соловьева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.znate.ru/docs/index-150877.html> (дата обращения: 23. 04.2016).
102. Стариченко, Т. Н. Практико-ориентированный подход к экономическому образованию старшеклассников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида : дис. ... д-ра пед. наук / Т. Н. Стариченко. – М., 2005. – 417 с.
103. Стариченко, Т. Н. Программно-методические материалы по курсу «Экономический практикум» в выпускных классах специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида / Т. Н. Стариченко. – М. : Изд. НЦ ЭНАС, 2003. – 184 с.
104. Стариченко, Т. Н. Уроки экономики в выпускном классе вспомогательной школы / Т. Н. Стариченко // Дефектология. – № 5. – 2002. – С. 46–56.
105. Старобина, Е. М. Концептуальная модель системы непрерывного профессионального образования инвалидов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. М. Старобина. – СПб, 2004. – 40 с.

106. Стебляк, Е. А. Внутренний мир развивающейся личности при нормальном и нарушенном развитии / Е. А. Стебляк. – Омск : Татьяна, 2013. – 272 с.
107. Стебляк, Е. А. Внутренний мир ребёнка с интеллектуальной недостаточностью как предмет исследования и целенаправленного формирования / Е. А. Стебляк // В мире научных открытий. Научный журнал. – № 3.3 (51) (Социально-гуманитарные науки). 2014. – Красноярск: Научно-инновационный центр. – С. 1610–1622.
108. Стебляк, Е.А. Использование знаково-символических средств в формировании субъективности детей с интеллектуальной недостаточностью / Е.А. Стебляк // В мире научных открытий. Научный журнал. – № 3.2(63) (Социально-гуманитарные науки). – 2015. – Красноярск: Научно-инновационный центр. – С. 1207–1222.
109. Стебляк, Е. А. Использование семиозиса во временно-пространственном оформлении душевной жизни психически недоразвитого ребёнка / Е. А. Стебляк, К. С. Коновалова, Р. Г. Трофимова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2011. – № 1(7) (июнь). – С.78–83.
110. Стебляк, Е. А. Коррекция распознавания и понимания интонаций у детей с задержкой психического развития : дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Стебляк. – СПб., 2002. – 208 с.
111. Стебляк, Е. А. Методические подходы к коррекции восприятия и понимания социального мира детьми с интеллектуальной недостаточностью / Е. А. Стебляк // Дефектология. – 2016. – № 1. – С. 27–34.
112. Стебляк, Е. А. Методические условия формирования прогностической способности лиц с интеллектуальной недостаточностью // Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2014. – С. 205–208.
113. Стебляк, Е. А. Моделирование проблемных ситуаций в социально-психологическом обучении лиц с интеллектуальной недостаточностью / Е. А. Стебляк // Омские социально-гуманитарные чтения: материалы Международной научно-практической конференции, 24–26 марта 2015 г., г. Омск. – Омск : ОмГТУ, 2015. – С. 326–333.
114. Стебляк, Е. А. Проблема становления профессиональной компетентности специальных психологов в формировании внутреннего мира лиц с интеллектуальной недостаточностью Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции 26–28 декабря 2012 г.: в 2 ч. / под общ. ред проф. Л. М. Попова, проф. Н. М. Швецова / Е. А. Стебляк. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2013. – Ч. 2. – С. 283–288.

115. Стебляк, Е. А. Проблемы конструирования картины мира ребёнка с психическим недоразвитием / Е. А. Стебляк // Наука и общество: проблемы современных исследований: сб. науч. статей / под ред. А. Э. Еремеева. – Омск : Изд-во НОУ ВПО «ОмГА», 2012. – С. 286–293.
116. Стебляк, Е. А. Психотехника оформления душевной жизни умственно отсталого ребёнка / Е. А. Стебляк, Р. Г. Трофимова // Психология XXI века: Материалы международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века» 26–28 апреля 2012 года, Санкт-Петербург. – СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012. – С. 180–181.
117. Стебляк, Е. А. Специфика оперирования семантикой умственно отсталых лиц / Е. А. Стебляк // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 7. – С. 450-468. – URL: http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/6648/pdf_1171 (дата обращения: 26.05. 2016).
118. Стебляк, Е. А. Формирование социальных представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью : учеб. пос. в 3-х ч. Ч. 1 / Е. А. Стебляк. – Омск : Полиграф. Центр «Татьяна», 2015. – 202 с.
119. Стебляк, Е. А. Об опыте проведения «Уроков жизнотворчества» с депривированными подростками с интеллектуальной недостаточностью / Е. А. Стебляк, Р.Г. Трофимова // Гуманитарное знание. Серия «Преемственность»: сб. науч. тр. Ежегодник. Вып. 13. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. – С. 89–92.
120. Столярова, П. П. Изучение временной организации образа Я у детей 12–14 лет с умственной отсталостью / П. П. Столярова // Дефектология. – 2005. – № 6. – С. 83–88.
121. Толстушенко, К.М. Об опыте анализа умственно отсталыми подростками кинофильма о жизненном пути человека / К. М. Толстушенко, Е. А. Гассенрик, Е. Б. Деникеева, Н. П. Тимашкова // Актуальные проблемы общего (дошкольного и начального) и специального образования: теория и практика : материалы Всероссийской научно-практической конференции факультета начального, дошкольного и специального образования ОмГПУ (Омск, 23–24 мая 2016 г.) / под общ. ред. Е.А. Стебляк. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2016. – С. 103–105.
122. Толстых, Н. Н. Развитие временной перспективы личности: Культурно-исторический подход : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н. Н. Толстых. – М., 2010. – 53 с.

123. Точилина, Л. Н. Нравственно-этическое воспитание в специальной (коррекционной) школе VIII вида / Л. Н. Точилина // Дефектология : научно-методический журнал / Ред. В.И. Лубовский, А. И. Чайкина. – 2003. – № 2. – 2003. – с. 40–44.

124. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб. : Питер, 2008. – 192 с.

125. Трубина, Е. Н. Формирование нравственных представлений средствами музыки у младших школьников с умственной отсталостью : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Трубина. – Екатеринбург, 2011. – 23 с.

126. Тюрин, П. Т. Поведенческие альтернативы в условиях нормативных и ситуативных требований (ПАУНСТ) / П. Т. Тюрин. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2010. – 264 с.

127. Фалько, С. Н. Основы правового воспитания учащихся старших классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи : дис. ... канд. пед. наук / С. Н. Фалько. – М., 2003. – 176 с.

128. Финогенова, М. Е. Особенности социально-личностного развития девушек с интеллектуальной недостаточностью в процессе адаптации к условиям интегрированного учебно-профессионального обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. Е. Финогенова. – Н. Новгород, 2011. – 26 с.

129. Фоменко, О. Е. Воспитание у умственно отсталых учащихся нравственного отношения к окружающим : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Е. Фоменко. – М., 1991. – 16 с.

130. Фопель, К. На пороге взрослой жизни. Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Ценности, цели и интересы. Школа и учеба. Работа и досуг / К. Фопель. – М. : Генезис, 2008. – 208 с.

131. Хайдарпашич, М. Р. Компьютерные инструменты выявления и анализа феноменологии развития представлений о мире у детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук / М. Р. Хайдарпашич. – М., 2013. – 167 с.

132. Херсонский, Б. Г. Метод пиктограмм в психодиагностике / Б. Г. Херсонский. – СПб. : Речь, 2003. – 120 с.

133. Холодная, М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.

134. Храпенко, И. Б. Психологические основы формирования у школьников социальных представлений : дис. ... канд. психол. наук / И. Б. Храпенко. – М., 2005. – 184 с.

135. Шамко, Л. Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Ю. Шамко. – М., 1993. – 19 с.
136. Шаповалова, О. Е. Моделирование проблемных ситуаций в процессе воспитания учащихся вспомогательной школы-интерната / О. Е. Шаповалова // Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 22–26.
137. Шевченко, А. В. Особенности самосознания и условия его формирования у школьников с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук / А. В. Шевченко. – Иркутск, 2008. – 198 с.
138. Шипицына, Л. М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте : монография / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2009. – 128 с.
139. Шульженко, Н. В. Педагогическая технология формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Шульженко. – Екатеринбург, 2012. – 24 с.
140. Щанкина, Н. С. Особенности образа другого человека у учащихся с интеллектуальной недостаточностью : дис. ... канд. психол. наук / Н. С. Щанкина. – Н. Новгород, 2004. – 206 с.
141. Юстус, Е. А. Об опыте апробации биографической игры для подростков с задержкой психического развития // Актуальные проблемы общего (дошкольного и начального) и специального образования: теория и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции факультета начального, дошкольного и специального образования ОмГПУ (Омск, 23–24 мая 2016 г.) / под общ. ред. Е. А. Стебляк. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2016. – С. 110–113.
142. Яковлева, И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. М. Яковлева. – М., 2010. – 45 с.

Учебное издание

Стебляк Елена Анатольевна

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ
И ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Учебное пособие для студентов направления подготовки высшего образования – бакалавриата «Специальное (дефектологическое) образование», профилей «Специальная психология», «Олигофренопедагогика»

Редактор Т. М. Казакова

Компьютерная вёрстка Т. М. Казаковой

Подписано в печать 25.10.2016.

Печать на ризографе. Бумага офсетная. Формат 60×84/16.

Печ. л. 8,25. Уч.-изд. л. 8,0. Тираж 100 экз. Заказ 77.

Омская гуманитарная академия
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а.

Отпечатано в полиграфическом отделе издательства
Омской гуманитарной академии.
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а, тел. +7 (3812) 28 47 43.