

ОМСКАЯ ГУМАНИТАРНАЯ АКАДЕМИЯ

Е. А. Стебляк

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ
О ВНУТРЕННЕМ МИРЕ ЧЕЛОВЕКА**

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

Омск
Издательство ОмГА
2018

УДК 376.42

ББК 74.3я73 + 88.4

С79

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.

С79 Формирование представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью о внутреннем мире человека : учебное пособие для студентов направления подготовки высшего образования – бакалавриата «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Олигофренопедагогика» / Е. А. Стебляк. – Омск: Изд-во ОмГА, 2018. – 132 с.

ISBN 978-5-98566-153-8

В учебном пособии рассматриваются теоретико-методологические основы конструирования картины мира лиц с нарушениями интеллекта. Обсуждаются методические подходы к целесообразному использованию произведений художественной литературы, фото- и киноискусства, живописи и музыки в социально-психологическом обучении лиц указанной категории. Издание может быть полезно при изучении дисциплин «Специальная психология», «Специальная педагогика», «Воспитание ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в семье», «Коррекционно-развивающая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья».

Печатается по решению редакционно-издательских советов ОмГА, ОмГПУ

Ответственность за точность приведённых данных,
аутентичность цитат, а также за соблюдение законов
об интеллектуальной собственности несёт автор

ISBN 978-5-98566-153-8

© Омская гуманитарная академия, 2018

© Е. А. Стебляк, 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
---------------	---

ГЛАВА 1

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

О ВНУТРЕННЕМ МИРЕ ЧЕЛОВЕКА.....	8
---------------------------------	---

1.1. Проблемы конструирования картины социального мира детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью.....	8
--	---

1.2. Структура и содержание представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью о внутреннем мире человека.....	20
--	----

1.3. Методические условия формирования у детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью представлений о внутреннем мире человека.....	50
---	----

1.4. Методические условия формирования у детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью представлений о межличностных отношениях.....	77
---	----

ГЛАВА 2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА

В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВНУТРЕННЕМ МИРЕ ЧЕЛОВЕКА У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....

2.1. Формирование картины мира детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью в процессе интерпретации произведения искусства.....	91
--	----

2.2. Практика восприятия и понимания произведений киноискусства как средство формирования представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью о внутреннем мире человека	101
2.3. Применение фотоиллюстраций в социально-психологическом обучении детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью	109
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	118
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	120

ВВЕДЕНИЕ

В олигофренопедагогике XX в. первостепенными признавались задачи познавательного развития, профессионально-трудового обучения и формирования социально-бытовой ориентировки учащихся с нарушением интеллекта. С конца XX – нач. XXI вв. стала развиваться практика психолого-педагогической поддержки личностного, социально-эмоционального развития учащихся, опиравшаяся на результаты исследований самосознания, социальной перцепции и социального интеллекта лиц с интеллектуальной недостаточностью (ИН). В XXI в. рост исследовательского интереса к смысловым пространствам детей, подростков и юношества с ИН проявляется в исследованиях их социальных представлений, когнитивных моделей социальных отношений и внутреннего мира человека [Стебляк Е. А. Внутренний мир..., 2013, 2017; Формирование социальных..., 2015, 2017]. Получив в распоряжение сведения об особенностях межличностной перцепции и представлений о внутреннем мире человека, свойственных лицам с ИН, педагоги-дефектологи встали перед необходимостью компенсировать выявленную специфику путём своевременного и целенаправленного формирования соответствующих знаний и умений.

С целью развития представлений детей с нарушениями развития о внутренней, эмоциональной жизни человека было предложено ввести в содержание специального образования новый раздел – курс «Внутренний мир человека» [Кукушкина О. И., 1998, 2005]. Основная идея курса состояла в том, чтобы «показать ребёнку с нарушениями в развитии, что наряду с внешним миром, который он может увидеть, почувствовать, потрогать, есть и другой – мир желаний, настроений, переживаний, чувств» [Кукушкина О. И., 2005, с. 273]. Автор проекта руководствовалась убеждением в том, что «чем лучше человек понимает себя и других, тем больше надежд на то, что он будет жить в мире с самим собой и будет понят другими людьми» [там же].

В свете современных требований Федерального государственного образовательного стандарта и Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы (далее – ПрАООП) образования обучающихся с умственной отсталостью (далее – УО, УО обучающиеся / УО воспитанники) поиск путей и способов достижения социально желаемого результата личностного и познавательного развития обучающихся этой категории является особенно актуальным. В настоящее время этими нормативными документами предполагается достижение таких личностных результатов, как «овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире», «способность к осмыслению социального окружения, своего места в нём, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей», «развитие этических чувств, проявление доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости и взаимопомощи, проявление сопереживания к чувствам других людей» и др. [ПрАООП для УО обучающихся, с. 25].

Формирование соответствующих социальных компетенций осуществимо при условии овладения УО воспитанниками «наивным анализом поведения» и наивной психологией – представлениями об основах психической жизни человека, его поведении, становлении характера и взаимоотношений [Юревич А. В., 1984, с. 31]. Осмысление социального окружения и успешная социальная адаптация возможны при наличии у обучающихся с ИН хотя бы элементарного понимания логики и психологической структуры поведения, как и умения делать выводы о психологических характеристиках человека по его поведенческому и внешнему облику.

В этой связи важное значение приобретает формирование профессиональных компетенций педагогов-дефектологов в осуществлении коррекционно-развивающей работы в обсуждаемой области. Предлагаемое вниманию бакалавров и магистров специального (дефектологического) образования учебное пособие знакомит с теоретико-методологическими и методическими подходами

к формированию представлений обучающихся с ИН о внутреннем мире человека.

Значительное внимание уделено рассмотрению принципов конструирования содержания представлений о внутреннем мире человека, предложенных О. И. Кукушкиной для обучающихся с нарушениями развития. Впервые рассматривается имеющийся в олигофренопедагогике и, в частности, в специальной методике литературного чтения опыт концептуализации внутреннего мира человека и социальной реальности его бытия. Знакомство с системой концептов, моделирующей внутренний мир человека и его межличностные отношения, позволит педагогам-дефектологам опираться в реализации соответствующего раздела адаптивной программы на чёткую тематическую структуру. Важным преимуществом представляется также открывающаяся возможность осознанно и целенаправленно подбирать для каждой темы раздела систему понятий и текстов, определяющих и объясняющих ключевые концепты внутреннего мира человека специально для УО воспитанников.

В заключение отметим, что пособие конкретизирует ряд предписаний ПрАООП для УО обучающихся, касающихся использования знаково-символической деятельности УО обучающихся с целью развития их представлений о внутреннем мире человека. Впервые рассматриваются возможности целенаправленного применения художественных произведений литературы, музыки, фото- и киноискусства.

ГЛАВА 1

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ О ВНУТРЕННЕМ МИРЕ ЧЕЛОВЕКА

1.1. Проблемы конструирования картины социального мира детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью

На современном этапе развития олигофренопсихологии растёт исследовательский интерес к проблеме развития восприятия и понимания детьми и подростками с интеллектуальной недостаточностью (ИН) социальной жизни. Современные исследования рассматривают особенности когнитивных процессов обучающихся с ИН, опосредующие становление картины социального мира, и факторы, влияющие на этот процесс.

Результаты изучения смысловой сферы лиц с ИН позволяют утверждать, что процессы осознания ими своего жизненного опыта протекают сложно и неоднозначно, сопровождаясь трудностями лингвистической интроспекции¹, необходимостью преодолевать массивированную психологическую защиту, препятствующую осознанию неприятных смыслов [Колосова Т. А., 2007; Лясина Е. С., 2008; Чиркова Ю. В., 2003 и др.]. В данном контексте обращают на себя внимание феномены «отчуждения опыта», «исчезающей истории», «нереалистичного оптимизма», «отрицания старости», обнаруженные при различных вариантах ИН [Былинкина О. В., 2004; Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И., Королевская Т. В., 2003; Радина Н. К., 2005; Шевченко А. В., 2008 и др.]. Психологическое прошлое характеризуется отчуждением опыта или потерей истории жизни, при этом мировоззрение словно

¹ Интроспекция – метод углублённого исследования и познания человеком актов собственной активности: отдельных мыслей, образов, чувств, переживаний, актов мышления [URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/introspekciya>]; лингвистическая интроспекция здесь – способность человека дать словесный отчёт о своём понимании.

«рассыпается» на отдельные, не связанные единым стержнем эпизоды [Радина Н. К., 2009; Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И., Королевская Т. В., 2003 и др.]. В то же время нарративы², посвященные перспективам психологического будущего, характеризуются нереалистичными, ригидными представлениями о жизненных планах, жесткими критериями успешности [Стебляк Е. А., 2013, 2016, 2017]. Исследователи находят в личных нарративах подростков с ИН признаки сценария неудачника, внутреннего сценарного конфликта и страдания. Отмечается, что жизненные планы сирот с ИН неадекватны их жизненной ситуации по степени зрелости, социального реализма и охватываемой временной перспективе. Они рассогласованы по смыслу, противоречивы по занимаемой позиции, когнитивный компонент образа будущего сводится к занятиям по интересам. Имеющиеся данные социального патронажа обследованных подтверждают сделанные наблюдения многочисленными фактами того, что запланированные в перспективе жизненные события лица с нарушением интеллекта не могут реализовать в своей жизнедеятельности [Былинкина О. В., 2004; Борисова Ю. В., 2005; Москоленко Н. В., 2001; Шевченко А. В., 2008 и др.].

Самовосприятие и осмысление социальных ситуаций подростками с УО, с ЗПР (задержкой психического развития) также подвержено дефекту когнитивной компоненты. Отмечаются трудности реагирования на те объекты познания, с которыми трудно себя идентифицировать, преобладание поведенческой, а не когнитивной форм копинга³ [Егорова Т. А., 2006; Стебляк Е. А., 2013, 2015, 2016 и др.]. В целом, смысловая структура мировоззрения характеризуется предельной упрощенностью и мозаичностью, а

²Нарратив – (англ. и фр. *narrative*) – изложение взаимосвязанных событий, представленных читателю или слушателю в виде последовательности слов или образов. Часть значений термина «нарратив» совпадает с общеупотребительными словами «повествование», «рассказ» [URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Нарратив>].

³Копинг, копинговые стратегии (англ. *coping, coping strategy*) – это то, что делает человек, чтобы справиться со стрессом. Понятие объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческиестратегии, которые используются, чтобы справиться с запросами обыденной жизни.

внутренний мир – «исходной бедностью, затрудняющей ориентацию на сложные системы смысловых связей» [Леонтьев Д. А., Бузин В. Н., 1992]. Однако, содержательно раскрывая смыслы, характерные для олигофренов, исследователи отмечают их большое сходство со смыслами психически здоровых лиц [там же].

В целом нетипичные для олигофренопсихологии исследования когнитивной картины социальных ситуаций пока проявляют заинтересованность достаточно узким их кругом. Получает освещение содержание образов объектов и ситуаций жизненного мира, их значения для указанных лиц, особенности понимания фрустрационных, кризисных, страшных, экзистенциальных ситуаций, ситуаций лжи и обмана [Инденбаум Е. Л., 2011; Коробейников И. А., 2002; Леонтьев Д. А., Бузин В. Н., 1992; Завражин С. А., Алексеева С. А., 2004; Завражин С. А., Жукова Н. В., 2006; Радина Н. К., 2005; Стебляк Е. А., 2015, 2016, 2017 и др.]. К настоящему времени мало изучены свойственные их личному опыту «связки» типичных причин и следствий (скрипты), моделирующие важнейшие аспекты социального опыта, – ситуации отношений ухаживания и любви, дружбы и влияния, конкуренции и конфликта, полового и брачного поведения и др. [Володина И. С., 2004]. Не рассмотрены также модели психического, обусловленные различными возрастными, гендерными и национальными особенностями человека; не заданы базисные конструкты социального поля в структурах языковой реальности лиц с ИН; не выявлены принципы видения и деления социального мира и т. п.

Исследования Ю. В. Борисовой, И. С. Володиной, Т. А. Егоровой, Е. Л. Инденбаум, И. А. Коробейникова, О. В. Ковачева, Н. Л. Морозовой, Н. К. Радиной, Е. А. Стебляк, Ю. К. Умилиной, О. М. Коваленко, Ю. В. Чирковой, А. В. Шевченко и др. позволяют констатировать следующие признаки недоразвития сознательного когнитивного процесса восприятия и понимания социальной реальности лицами с ИН:

- преобладание бессознательных механизмов психологической защиты;
- преимущественное сознательное присутствие в настоящем времени;
- оперирование преимущественно предметными значениями;
- трудности формирования и функционирования индивидуальных значений, оперирования словесными знаками для выражения личностного смысла объектов и явлений жизненного мира;
- нечувствительность к логическим противоречиям и смысловой несогласованности вербального дискурса – рассуждений, объяснений и т. п.;
- семантическая расплывчатость вербальных обобщений.

Недостаточность когнитивной компоненты восприятия объясняется системным влиянием ряда факторов. По сложившейся традиции развитие социального мышления ставится в зависимость от недостаточности познавательных процессов мышления, воображения, долговременной семантической памяти, лексико-семантической стороны речи, речевой мотивации и др. Социально-психологический контекст развития ребёнка, влияние условий среды рассматриваются под углом зрения взаимодействия неблагоприятных социально-психологических факторов с неблагоприятной биологической почвой психического недоразвития [Инденбаум Е. Л., 2011; Коробейников И. А., 2002; Никишина В. Б., 2004 и др.]. Однако объяснительный потенциал концепций социально-психологической детерминации⁴ нарушений развития у детей, позволяя разрабатывать программы социализации и социальной адаптации, оказывается недостаточным для теоретико-методологического обоснования психотехник конструирования картины социального мира.

Деадаптивное влияние особенностей восприятия и понимания лицами с ИН социальной реальности делает необходимым

⁴Детерминация – установление причин появления или проявления чего-нибудь.

обращение к дискурсивным практикам⁵ адаптивной школы, направленным на конструирование историй жизни воспитанников, представлений о будущем, развитие у них восприятия и понимания ситуаций социального взаимодействия, картины социального мира в целом.

В традициях классической психологии, альтернатива которой в специальной психологии только складывается, широко распространена установка на безусловное и спонтанное развёртывание смысловых процессов ребёнка с ИН при включении его в социальную жизнь. Согласно данной установке представляется, будто постижение мира может происходить непосредственно и автоматически – в силу того обстоятельства, что УО, но зрячелышащий воспитанник воочию знакомится с социальной действительностью на прогулках, экскурсиях, в свободной жизнедеятельности, на занятиях по социально-бытовой ориентировке, ознакомлении с окружающим миром и др.; слышит звучащие в непосредственном окружении комментарии происходящего и может на доступном уровне понимать и запоминать воспринятую информацию.

Закономерным следствием распространения данного устаревшего понимания условий развития социальных представлений воспитанников с ИН является минимальный уровень психолого-педагогической поддержки развития их картины социального мира. Убеждение в том, что объективная социальная действительность открыта для непосредственного познания детьми и подростками со сниженным интеллектом, бесперспективно для их социального развития и лишь усугубляет свойственную им специфику социальных представлений.

Вместе с тем выявление истоков и причин затруднений УО воспитанников в социальном познании с позиций современной методологии позволит олигофренопедагогам наметить «обходной путь», направленный на компенсацию указанных

⁵Дискурсивные практики – речевые практики взрослых (в т. ч. родителей, педагогов), описания, рассуждения, объяснения, доказательства, опровержения и т. п.

трудностей в восприятии и понимании современного социального мира.

Задача данного параграфа – предложить взгляд на ранее не обсуждавшиеся условия психосоциального развития лиц с ИН. Это взгляд основывается на методологии постнеклассической конструктивистской парадигмы и отвечает современному состоянию психологической науки.

В основе социального конструктивизма⁶ лежит идея структурной аналогии, тождества языка и реальности; идея воплощения человеческого бытия в языковых структурах (Бутенко И. А., Лукманн Т., Шютц Г., Хайдеггер М., Хабермас Ю. и др.). Исследования в данном проблемном поле направляет методологический принцип, рассматривающий социальную реальность как дискурсивное пространство, языковую конструкцию: «Мир для каждого человека в значительной мере структурирован языком, хотя возникновение типизаций возможно и на доязыковом уровне» [Колчина В. А., 2004, с. 17]. Языковые (дискурсивные) практики определяют границы сознанного и возможность существования реальности, находящейся в неразрывном единстве с сознанием и языком, – по принципу «что мыслимо, то и возможно» [там же]. Подчеркивается, что «доступ в сознание детерминирован наличием или отсутствием потенциальной связи с языком <...> Хотя в формировании сознания принимают участие следы раздражений всех органов чувств, «словесным впечатлениям» отводится приоритетное место» [Улыбина Е. В., 1999, с. 31].

Сказанное предполагает понимание того факта, что в процессе детского развития неотвратимо лишь становление чувственных моделей *материальной* реальности. *Социальная* же реальность конструируется посредством целенаправленного разъяснения значений в рассуждении, при этом вербальные конструкции

⁶Социальный конструктивизм – социологическая и психологическая теория, изучающая процессы социопсихологического конструирования социальной реальности в человеческой активности. Социальная реальность и социальное взаимодействие индивидов рассматриваются как совокупность мыслей, идей и ценностей и не сводятся к материальным условиям.

усваиваются, интериоризируются из разговорного процесса, так называемых *дискурсивных практик*. То или иное содержательное наполнение рассуждений, объяснений, описаний, доказательств и т. п. действий обеспечивает восприятие (и через это – существование в сознании, в картине мира) того или иного объекта или явления действительности. Этот принцип позволяет понять, как подготавливается сознание ребёнка к восприятию и пониманию тех или иных объектов, событий, ситуаций, явлений мира и как оказывается возможным полное неведение в отношении некоторых социальных реалий. Например, неведение в отношении обязательств морали, любви или, более прозаичный пример, – в отношении правил гигиены жилища, тела, одежды и т. п.

Понимание процесса конструирования реальности предполагает обязательный учёт ограничений в социальных представлениях, возникающих в связи с занимаемой *«точкой конструирования»* или *«точкой зрения»*, ведь социальное «поле есть место сил, внутри которого агенты⁷ занимают позиции, статистически определяющие их взгляды на это поле и их практики, направленные либо на сохранение, либо на изменение структуры силовых отношений, производящей это поле» [Бурдьё П., цит. по: Колчина В. А., 2004, с. 13]. Социальное поле, являясь местом действия и противодействия различных агентов, обладающих устойчивым расположением, определённым образом отпечатывается в нашем сознании посредством интериоризации⁸ внешнего опыта нахождения в данном поле [Колчина В. А., 2004].

Всё сказанное справедливо в отношении ребёнка с интеллектуальной недостаточностью. Учитывая свидетельства о социально-психологическом неблагополучии семей, воспитывающих

⁷Агент (от лат. *agens* – *действующий*) – это субъект действия: инициатор, исполнитель, "источник энергии", виновник действия. Примеры: "Петя идёт в школу", "Чашка разбита Петей".

⁸Интериоризация (франц. *interiorisation* – переход извне внутрь, от лат. *interior* – внутренний) – формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности, присвоение жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом [URL:<https://www.psychologos.ru/articles/view/interiorizaciya>].

детей с отклонениями в интеллектуальном развитии, можно конкретизировать предположения об условиях социального познания ребёнка с ИН:

- с одной стороны, ребёнок с ИН располагает весьма ограниченным горизонтом видения, открывающимся ему из занимаемой им «позиции конструирования», из так называемой социальной ситуации развития (в малообеспеченных семьях с низким культурным уровнем и воспитательным потенциалом эта ситуация, как правило, неблагоприятна);

- с другой стороны, ребёнок с ИН зависим от дискурсивных практик, доступных ему в занимаемой им позиции в мире (при этом низкий культурный статус семей, воспитывающих детей с ИН, обеспечивает лишь узкий, малосодержательный и специфичный разговорный процесс).

Следовательно, чем однообразнее и примитивнее социальный опыт и дискурсивные практики, осмысливающие этот опыт и конструирующие социальную реальность ребёнка (подростка) с ИН, тем более фрагментарной, бедной и недифференцированной будет его картина мира.

В связи со сказанным закономерен вопрос о возможных обходных путях в преодолении обозначенной выше зависимости.

Смещение занимаемой «точки зрения» связано с изменением направленности взгляда, что не так просто, как могло бы показаться. Ведь это предполагает развитие альтернативного, предпочтительного «кругозора» из другой «точки конструирования». Только попытавшись поместить себя в другое место социального пространства, можно иначе увидеть и постараться понять социальный мир исходя из «точки зрения» другого человека.

Насколько этот процесс подвержен психолого-педагогическому регулированию, пока остаётся непрояснённым. Рассмотрим некоторые педагогические подходы, позволяющие немного сместить «точку зрения» ребёнка с ИН в социальном поле с целью добиться предпочтительного кругозора. Этому замыслу соответствуют такие методические идеи олигофренопедагогики, как:

- методика формирования положительного отношения к миру у старших дошкольников с ЗПР «Миродействие» [Егорова Т. А., 2006];

- методика актуализации жизненного опыта младших школьников с ЗПР [Болгарова М. А., 2009];

- коммуникативный подход специальной методики литературного чтения, реализуемый посредством организации диалога смысловых позиций литературных персонажей, пересказа произведения от лица персонажа и других приёмов [Шишкова М. И., 2006];

- методика социального воспитания в адаптивной школе, сосредоточенная на рассмотрении положительного образца личности, характеризуемой адаптивным социальным поведением и про-социальными качествами, полезными и потенциально доступными УО обучающимся [Созонтова М. В., 2010 и др.].

Следует заметить, что до настоящего времени не разработана теория содержания и организации дискурсивных практик, направленных на развитие картины социального мира детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью. В отсутствие таковой выскажем некоторые соображения относительно традиционной практики рассмотрения идеала социального поведения «образцовой» личности.

Её приоритетом является формирование представлений обучающихся с ИН опознавательном кругозоре и коммуникативной культуре, способах социально-бытовой ориентировки и трудовых умениях, жизненных целях и профессиональных интересах, собственных личности, воплощающей «социально желаемый результат личностного и познавательного развития с учётом особых образовательных потребностей УО обучающихся» [ПрАООП, с. 6]. В рамках данного подхода внутренний мир личности, выступающей примером социального поведения, рассматривается весьма фрагментарно. Так, воспитанники не знакомятся с тем, как ей приходится справляться с разнообразными трудностями, решать экзистенциальные проблемы одиночества, неразделённой любви

и пр., как сохранять жизненные силы, вступать в отношения, к каким виртуальным мирам приобщаться, на что следует надеяться, к чему стремиться, как осуществлять намерения, и со многим другим... Между тем рассмотрение специфики понимания УО старшеклассниками трудных и кризисных жизненных ситуаций свидетельствует об отсутствии у УО воспитанников единого представления о критических обстоятельствах жизнедеятельности, отчего личность и поведение человека, оказавшегося в подобных обстоятельствах, воспринимается неосознанно, расплывчато и противоречиво [Стебляк Е. А., 2015, 2016, 2017]. Воспитанники с трудом представляют себе, каким образом их образцовому герою удаётся решать проблемы, сохраняя своё благополучие и развивая успех, и они нуждаются в осмыслении всей последовательности ситуаций его труда и борьбы за своё «место под солнцем».

Если признать этот момент в педагогической практике адаптивной школы, то становится понятно, что надежды на разделение точки зрения «положительной во всех отношениях личности» иллюзорны, как нереалистичны и упования на осуществимость свойственных такой личности стратегий поведения и деятельности. Педагоги потому не достигают цели социального воспитания, что выстраиваемый ими образ положительного идеала личности внутренне неубедителен, представление социального поведения такого героя тенденциозно и фрагментарно–шаблонный схематизированный образ рассыпается в сознании воспитанника, как картонный домик. Подлинным может быть признан лишь образ социабельной личности, познанный с разных сторон её социального бытия, и главное, понятый со стороны феноменологии её переживаний и действенных характеристик в трудных, кризисных, экзистенциальных ситуациях, например, в ситуациях важного жизненного выбора, принятия решения. Формирование когнитивной модели «жизненного» образа положительного личностного идеала предполагает моделирование воспитанниками путей разрешения противоречий, встающих перед такой личностью в

проблемных ситуациях, что поможет воспитанникам адаптивной школы «защитить себя от ошибок в жизни и преодолеть уже полученные душевно-болевые проблемы» [Князькина Н. Х., 2015, с. 70].

Хочется отметить также, что в выборе точки зрения, к которой будет производиться смещение, инициатива, вероятнее всего, должна быть за ребёнком, т. е. представляется необходимым развивать сначала восприятие тех социальных реалий, отсылка к которым присутствует в мировидении воспитанника. Особенно заслуживают внимания те линии развития дискурса, к которым прослеживается неподдельный интерес или которые связаны с позитивными поведенческими стратегиями, реализацией удачного сценарного хода. В диалоге с ребёнком, в движении от его позиции достигается постепенное смещение исходной точки зрения. Из новой позиции открывается «обзор» на горизонт проблемных и типических ситуаций, характерных для неё. По мере построения их знаково-символических и вербальных репрезентаций⁹ альтернативное видение воспитанника становится более дифференцированным, осознанным, реалистичным и согласованным по смыслу.

Таким образом, неуправляемое развитие картины социального мира обучающихся с ИН заводит их психосоциальное развитие в тупик. В этой связи современная адаптивная школа нуждается в осуществлении дискурсивных практик, направленных на оказание помощи воспитанниками с ИН в осмыслении своего жизненного опыта и современной социальной действительности. В социальном воспитании обучающихся с ИН необходимо более полное и разностороннее освещение социального бытия личности – эталона социального поведения. Методологическим основанием разработки их содержания и формы является концепция социального конструктивизма.

⁹ Репрезентация – здесь – воспроизведение виденного, слышанного, прочувствованного человеком посредством образов литературы, фото- и киноискусства, живописи, музыки, учебных текстов социально-психологического обучения и других знаково-символических средств.

Вопросы для размышления

1. Какими трудностями при интеллектуальной недостаточности сопровождаются процессы смыслоосознания и воплощения смысла в значениях (словесного выражения)?
2. Какие феномены свидетельствуют о проблемах социального познания лиц с ИН?
3. Какие особенности характерны для личных нарративов подростков с ИН о будущем?
4. В чём состоит дефект когнитивной компоненты самовосприятия и осмысления социальных ситуаций?
5. Понимание каких социальных ситуаций освещается в олигофренопсихологии?
6. Какие аспекты социального опыта малоизучены в олигофренопсихологии?
7. Как объясняется недостаточность когнитивной компоненты социального восприятия лиц с ИН в олигофренопсихологии?
8. Достаточен ли объяснительный потенциал концепции социально-психологической детерминации для методологического обоснования психотехник конструирования картины социального мира?
9. Какая установка на становление смысловых процессов внутреннего мира ребёнка с нарушенным развитием соответствует традициям классического мышления?
10. Как связана убеждённость в безусловности протекании процессов социального познания лиц с ИН с разработкой психотехник, компенсирующих имеющиеся у них затруднения в осмыслении и означивании социального мира?
11. В чём состоит методологический принцип, рассматривающий социальную реальность как дискурсивное пространство, языковую конструкцию?
12. Как происходит подготовка сознания к восприятию тех или иных социальных реалий?

13. Какие ограничения в социальных представлениях возникают в связи с «точкой зрения» ребёнка в социальном поле?

14. Какая связь существует между особенностями картины социального мира УО ребёнка и занимаемой им позицией в социальном поле?

15. Возможно ли смещение «точки зрения», занимаемой в социальном поле ребёнком с ИН?

16. Разработана ли в настоящее время теория организации дискурсивных практик развития картины социального мира обучающихся с ИН?

17. Какие недостатки отличают практику рассмотрения положительного образца личности?

18. Как можно преодолеть схематизм и шаблонность образа социального поведения личности, представляющей социальный идеал?

1.2. Структура и содержание представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью о внутреннем мире человека

Интерес современной олигофренопсихологии к проблемам психосоциального развития лиц с интеллектуальной недостаточностью свидетельствует об упрочении понимания связи между социальными представлениями и жизнедеятельностью субъекта социального познания: «Формирующиеся в результате познания представления в своей сущности составляют основу деятельности, т. к. люди действуют в мире в соответствии с тем, как познали его» [Инденбаум Е. Л., 2011, с. 171]. Из сказанного логически вытекает значимость проблемы организации социального познания обучающихся с ИН [Инденбаум Е. Л., 2011; Коробейников И. А., 1997; Кукушкина О. И., 2005; Никишина В. Б., 2004; Стебляк Е. А., 2017 и др.], ведь в связи с занимаемой ими

«точкой зрения» в социальном поле их социальные представления становятся скудными, искажаются, плохо осознаются и некачественно вербализуются. Исследователь психосоциального развития подростков с лёгкими формами интеллектуальной недостаточности (ЛФИН) Е. Л. Инденбаум отмечает следующие факторы, обуславливающие их низкую способность к вербальной репрезентации представлений о социальных объектах:

- аномальная организация социальной среды развития подростков с ЛФИН, фактически исключая их из социального взаимодействия с нормально развивающимися сверстниками из-за жёсткой иерархической структурированности подросткового общества (особенно это касается детей-сирот) [Инденбаум Е. Л., 2011, с. 205];

- социокультурная ситуация, не поддерживающая обсуждение чувств, мыслей в диадах «подросток – общественный взрослый» [Инденбаум Е. Л., 2013, с. 12];

- «необращённость к себе» на основе самостоятельного мышления [там же].

Генезис особенностей социальных представлений лиц данной категории объясняется также влиянием собственно психического недоразвития, «упрощающего социальную реальность под своё понимание» [там же]. Феномен искажения социальной действительности в восприятии и понимании считается следствием специфики речемыслительной деятельности при ИН. Первичный дефект в виде невозможности отвлечённо мыслить нарушает процессы самосознания и познания столь сложного объекта, как человек. Такие недостатки мышления, как низкий уровень обобщённости и осознаваемости, ситуативность, логическая противоречивость, стереотипность и др., приводят лиц с ИН к неразрешимым трудностям – неспособности выводить личностные характеристики и мотивы из непосредственно наблюдаемого поведения человека и интерпретировать внутренние и скрытые от непосредственного восприятия личностные качества

[Щанкина Н. С., 2004, с. 56–63; Евлахова Е. А., 1958; Намазбаева Ж. И., 1986; Петрова В. Г., Белякова И. В., 2002 и др.]

Осмыслению и вербальному выражению представлений о внутреннем мире человека должно содействовать их целенаправленное формирование. С целью выявления задач, содержания и методов формирующего психолого-педагогического воздействия, ориентирующего воспитанников с ИН во внутреннем мире человека, рассмотрим особенности их наивной психологии.

Несмотря на интерес специальных психологов к различным областям социальных представлений, специальных исследований в данной предметной области не велось. Модель понимания внутреннего мира человека УО подростками и юношами не выстроена, не описаны средства языковой категоризации и содержание концептов представлений о внутреннем мире человека УО воспитанников. Причины этого следующие:

- во-первых, редкость обращения к изучению индивидуального сознания УО лиц в олигофренопсихологии;

- во-вторых, затруднённость такового: «Сама возможность изучения индивидуального сознания появляется только в том случае, когда испытуемый имеет определённый уровень познавательной деятельности, позволяющий ему давать рефлексивные оценки своего внутреннего мира не только в рамках конкретных инструкций, требующих анализа чужого, заданного экспериментатором, содержания, а на основе самостоятельных выборов» [Инденбаум Е. Л., 2011, с. 202].

Анализ опыта изучения субъективной реальности лиц с ИН обнаруживает существенные затруднения, возрастающие по мере усиления познавательного дефицита и речевой недостаточности испытуемых [Инденбаум Е. Л., 2013; Косымова А. Н., 2006; Кузьмина Т. И., 2009; Пекишева Е. В., Медникова Л. С., 2013; Слепович Е. С., 2002; Стебляк Е. А., 2015; Щанкина Н. С., 2004 и др.]. Характерные, ввиду конкретности мышления испытуемых, трудности понимания семантики обсуждаемого объекта (ситуации социального взаимодействия; понятия, обозначающего качество

личности и т. п.) усугубляются неумением выразить свои чувства и размышления, лексико-грамматически оформив высказывание. Ограниченные бедной личностной лексикой примитивные суждения УО лиц преимущественно воспроизводят эталон социально одобряемого «правильного» ответа, реже встречается феномен «негативного самопредъявления» [Инденбаум Е. Л., 2013].

На фоне отмеченных трудностей находит применение нестандартизированный диагностический инструментарий идиографического подхода. Его преимущество подчёркивается в связи с фактом «недоказанности валидности¹⁰ многих диагностических методик по отношению к подросткам с ЛФИН» [Инденбаум Е. Л., 2013, с. 138]. С целью ориентации в самопонимании и понимании реалий жизни окружающего социума в рамках подхода применяются полуструктурированные беседы, «включающие элементы персонального экзистенциального анализа» [там же]. В диалоге с исследователем воспитанник осуществляет направленный анализ своих представлений и даёт словесный отчёт об их содержании. При этом он осознаёт те или иные аспекты собственной картины социального мира. Полученные таким образом данные имеют самостоятельную ценность, независимо от количества обследованных лиц. Другим источником сведений о социальных представлениях выступают письменные и устные высказывания УО воспитанников на заданную тему, например, высказывания к социометрическому опросу [Коробейников И. А., 1997].

Предпримем попытку синтезировать разрозненные свидетельства о содержании представлений в интересующей нас предметной области в единую картину. Прежде всего укажем **смежные направления**, в рамках которых изучаются представления УО детей и подростков о внутреннем мире человека:

¹⁰Валидность – обоснованность и пригодность применения методик и результатов исследования в конкретных условиях; мера соответствия методик и результатов исследования поставленным задачам.

○ исследования социально-психологической – житейской, коммуникативной, аутопсихологической – компетентности детей, подростков и юношей с ИН [Березина О. Н., 2009; Егорова О. Н., 2014; Инденбаум Е. Л., 2011; Королёва Ю. А., 2008; Печерский В. Г., 2009; Фатихова Л. Ф., Сайфутдиярова Е. Ф., 2013; Филиппиди Т. И., 2014; Чеботова М. А., Зарин А., Ильина С. Ю., 2016];

○ исследования представлений лиц с ИН о ментальном мире с учётом различных аспектов понимания внутреннего мира других людей, таких как распознавание эмоций, понимание намерений и желаний других людей, умение прогнозировать развитие ситуаций социального взаимодействия [Володина И. С., 2004; Глоба Н. В., 2008; Землянкина Е. Д., 2009; Кистенёва Е. П., 2000; Лебедева Е. И., 2006; Хасанова Р. И., 2009 и др.];

○ исследования социально-перцептивных образов представителей ближайшего социального окружения лиц с ИН (взрослого, учителя, сверстника, друга); представлений об одиночестве [Андросова Г. Л., 2003; Березина О. Н., 2009; Васильева Е. Н., 1994; Ватина Е. В., 2006; Володина И. С., 2004; Глоба Н. В., 2008; Закрепина А. В., 2003; Землянкина Е. Д., 2005; Королёва Ю. А., 2008; Костылёва Н. В., 2005; Локтева Е. В., 2007; Масленникова Н. В., 2004; Сагидова А. С., 2003; Серова В. В., 2008; Селиванова Е. А., 2009; Сорокоумова С. Н., 2005; Улыбина О. В., 2005; Хасанова Р. И., 2009; Хахалкина У. В., 2007; Хлыстова Е. В., 2002; Шамко Л. Ю., 1993; Щанкина Н. С., 2004; Янданова Т. И., 2000 и др.];

○ исследования понимания лицами с ИН невербальных и вербальных знаков человеческого поведения [Агавелян М. Г., 1998; Агавелян О. К., 1999; Беткер Л. М., 2009; Гольдфарб О. С., 2002; Дробышева Е. С., 2012; Заровняева А. Ю., 2002; Лобач С. А., 2011; Першина Н. А., 1999; Плешакова М. В., 2012; Шевченко Н. Б., 1997; Якушева Л. М., 2007 и др.];

○ исследования представлений лиц с ИН о допустимом и недопустимом социальном поведении в рамках изучения их защитного и совладающего поведения [Иванова Н. В., 2006; Исаев Д. Н., 2003; Колосова Т. А., 2007; Лясина Е. С., 2008; Масленникова С. А.,

2000; Чиркова Ю. В., 2003; Шипицына Л. М., Иванов Е. С., 1992 и др.];

○ исследования морально-нравственного компонента самосознания [Антонова Е. А., 2012; Кузьмина Т. И., 2009; Китаева М. С., 2009; Кякинен Э. И., 2003 и др.];

○ исследования представлений о предстоящей взрослой жизни и жизненном пути человека лиц с ИН [Архипова С. В., 2006; Борисова Ю. В., 2005; Бочарова Е. Е., Белопольская Н. Л., 2011; Былинкина О. В., 2004; Заиграева Н. В., Волкова Ю. Л., 2015; Инденбаум Е. Л., 2011; Ковачев О. В., 2004; Коновалова М. Д., 2009; Литовченко И. С., 2015; Москоленко Н. В., 2001; Радина Н. К., 2005; Стебляк Е. А., 2016, 2017; Шевченко А. В., 2008 и др.].

Обобщая результаты вышеназванных исследований, перечислим *особенности* социальных представлений, включая представления о внутреннем мире человека, свойственные УО лицам:

○ упрощённость, примитивность суждений, однообразие, поверхностность, несущественность, конкретно-ситуативный характер [Щанкина Н. С., 2004, с. 79];

○ существенно меньшая определённость, «рыхлость» и ситуативная изменчивость (возможно, под влиянием повышенной внушаемости) [Инденбаум Е. Л., 2011, с. 172, 193];

○ недостаточная способность «отдифференцировать главное от второстепенного, избыточная наивность, трудности формулировки своих мыслей, интроецированные социальные штампы», что проявляется в декларации правильных ответов при фактическом отчуждении от высказываемого мнения [Инденбаум Е. Л., 2011, с. 173];

○ когнитивная ригидность, проявляющаяся, в частности, в «трансляции заученного ответа», т. е. формальном знании [Инденбаум Е.Л., 2011, с. 193–194];

○ качественное своеобразие, обусловленное тем, что «подросток пропускает информацию через призму своего понимания, выхватывая доступные ему аспекты, поэтому эффект её восприятия может быть очень разным. Чаще всего ему истинно доступны не

те обобщённые функционально-прагматические аспекты бытия, о которых говорят сверстники с нормальным интеллектом, а индивидуально-значимые частности, связанные с актуальными переживаниями» [Инденбаум Е. Л., 2011, с. 173].

Современные олигофренопсихологи не ограничиваются выделением модально-специфических особенностей социальных представлений лиц с ИН – их интерес простирается далее констатации степени точности, обобщённости и когнитивной сложности (дифференцированности) результатов социального познания их воспитанников. В последние годы содержательно реконструируются такие **базовые концепты наивной психологии** воспитанников с ИН разных возрастов, как: *страх* [Шаповалова О. Е., 1998]; *ложь* [Масленникова С. А., 2000]; *хорошая жизнь* [Москоленко Н. В., 2001]; *добро, зло* [Кякинен Э. И., 2003]; *друг* [Щанкина Н. С., 2004]; *будущее* [Борисова Ю. В., 2005]; *смерть* [Завражин С. А., Жукова Н. В., 2006]; *одиночество* [Селиванова Е. А., 2009]; *долг, совесть, верность* [Китаева М. С., 2009]; *дружба, вежливость, скромность, уважение* [Ларионова С. О., 2010]; *событие, самостоятельность; человек, умеющий хорошо ладить с людьми; богатый человек; образованный человек* [Инденбаум Е. Л., 2011]; *взрослость* [Заиграева Н. В., Волкова Ю. Л., 2015; Стебляк Е. А., 2016, 2017]; *судьба, мечта, планы, счастье* [Стебляк Е. А., 2016, 2017]; *качества характера* [Коробейников И. А., 1997; Щанкина Н. С., 2004 и др.]. В указанном перечне приведены концепты, вмещающие представления о человеке и его нравственных, эмоциональных и социальных отношениях.

Заметим, что концепты, ставшие предметом изучения олигофренопсихологов, являются главными единицами картины мира, «это константы культуры, обладающие значимостью как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом» [Маслова В. А., 2006, с. 5]. Разумеется, они отражают культурно-национальные представления о мире. Вне данной концептуальной системы невозможно ориентироваться в мире, т. к. ориентировка «сопряжена с необходимостью отождествлять и

различать объекты: концепты возникают для обеспечения операций этого рода» [Маслова В. А., 2006, с. 15]. Разнообразие наблюдаемых и воображаемых явлений мира сводится к рубрикам-концептам, и таким образом упорядоченные знания о мире хранятся [Маслова В. А., 2006]. Поэтому можно утверждать, что изучение содержания концептов в понимании воспитанников с ИН отражает интерес к опорным – «строительным» – элементам их картины мира.

В связи со сказанным подчеркнём *практическую значимость* владения научными сведениями о системе и содержании концептов внутреннего мира человека лиц с ИН. Это позволит эффективно помогать воспитанникам в интерпретации их субъективного опыта, подведении информации под определённые выработанные обществом категории, устранении противоречий, неполноты и неточностей истолкования ими того или иного концепта. Кроме того, знание о том, какое содержание воспитанники вкладывают в ту или иную категорию, какие противоречия и заблуждения допускают, ориентирует в разработке тактики адресованного им педагогического дискурса. Конструируемое педагогом с учетом этих данных разъяснение, описание или обоснование будет находиться в зоне ближайшего развития понимания обучающихся с ИН, соответствуя их актуальным запросам. Тот факт, что у большинства из них возникают мировоззренческие вопросы, пусть и слабоосознаваемые, подтверждает совокупный исследовательский опыт¹¹ [Стебляк Е. А. Внутренний мир..., 2017; Формирование социальных представлений..., 2017].

Рассмотрим наиболее заметные *тенденции в понимании ключевых концептов* внутреннего мира человека УО воспитанниками. При этом будем опираться на предложенную О. И. Кукушкиной программу курса «Внутренний мир человека», рекомендованную для адаптивной школы. В сущности, предложенные ею 11 разделов можно рассматривать как основные «рубрики

¹¹ Данному вопросу посвящена монография автора «Социальные представления подростков и юношей с интеллектуальной недостаточностью» [Стебляк Е. А., 2017].

членения» соответствующего концептуального пространства [Арутюнова Н. Д., 1976, 1999; цит. по: Маслова В. А., 2006, с. 27].

Перечислим *разделы – «рубрики» курса «Внутренний мир человека»:*

- 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 [Кукушкина О. И., 1998, с. 7].

Рассмотрим имеющиеся сведения о понимании лицами с ИН концептов *событие* и *важное событие*¹². Как свидетельствуют специальные исследования временной перспективы, УО воспитанники затрудняются выделить в потоке жизни значительные происшествия, явления или факты. До определённого возраста (7–8 лет) для ребёнка с нарушением развития вообще все события равнозначны и нераздельны [Замалетдинова Ю. З., 2008]. Позже, начав выделять в своём опыте отдельные эпизоды, воспитанники неосознанно ориентируются на случайные аффективно заряженные признаки.

Концепты *событие жизни* и *важное событие* были рассмотрены Е. Л. Инденбаум в связи подготовкой подростков с ЛФИН к исследованию по методике Л. Ф. Бурлачука «Психологическая

¹² В исследованиях автобиографических и биографических представлений УО лиц отсутствует характеристика содержания концептов *приятное событие* и *неприятное событие*.

автобиография». Перед началом исследования задавались вопросы: *Что ты понимаешь под словом «событие»? Что такое «важное событие»?* [Инденбаум Е. Л., 2011, с. 143]. Обнаружилось непонимание инструкции назвать «пять самых важных событий, которые ты ожидаешь в жизни». Это выразилось в назывании вместо событий своих желаний, например, *хорошо жить, много зарабатывать, иметь свой магазин, чтоб всё было хорошо, чтоб никто не пил*. «В качестве планируемых событий обследованные подростки и юноши называли такие инфантильные желания, как *иметь собаку, посмотреть фильм, встретиться с родственниками, жить долго и не умирать, хорошо жить*» [Инденбаум Е. Л., 2011, с. 204].

Сказанное убеждает в необходимости учить воспитанников с ЛФИН следующему пониманию: *важное событие изменяет жизнь человека в худшую или лучшую сторону, оставляет серьёзные последствия на годы и десятилетия. Человеку приходится приспосабливаться к этим изменениям. Надо заранее думать о важных событиях будущего, чтобы лучше к ним подготовиться. Из важных событий прошлого нужно извлекать уроки, т. е. делать выводы о том, как лучше поступать в подобных ситуациях в будущем*. В конструировании заданий на осмысление концепта *важное событие* вышеприведённые примеры суждений УО воспитанников могут послужить материалом для анализа и умозаключений. Например, можно попросить обучающихся выбрать из следующего списка событий действительно важные для будущей жизни юноши (девушки): *успешная сдача экзамена по трудовой подготовке; просмотр сериала; встреча с тетёй; простуда; принятие решения о том, где получать профессиональное образование*. Представляется, что приведённый пример применения результатов исследования в коррекционно-развивающей работе убедит будущих педагогов-психологов бережно фиксировать признания воспитанников, используя их в качестве «сырого» материала при разработке учебных действий обучающихся.

Далее осветим меру изученности понимания лицами с ИН концепта *настроение*.

Понимание лицами с ИН настроения человека как его внутреннего, душевного состояния, как направления его мыслей и чувств в олигофренопсихологии специально не рассматривалось. Вместе с тем широко представлены исследования и коррекционно-развивающие методики, посвящённые рассмотрению восприятия и понимания воспитанниками с ИН эмоциональных состояний человека. Одним из источников сведений об отражении в сознании детей и подростков с ИН являются исследования их социально-перцептивной способности. Изучение умения опознавать невербальные знаки человеческого поведения предоставило сведения о результативности идентификации таких психо-социальных характеристик, как возраст, состояние здоровья / болезнь, базовые *эмоции* удивления, отвращения, страха, радости, печали и гнева и их «тонкие оттенки» – веселье и восторг, злость, гнев и ярость, испуг и ужас, грусть и горе, интерес и любопытство, спокойствие и задумчивость, обида, стыд и вина, презрение и отвращение; качества личности, определяемые преобладающим фоном настроения: вёселый – грустный; сердитый – довольный; жадный – щедрый, трусливый – смелый и т. д.

Для данного направления характерен «явный акцент на результативную идентификацию определённых элементов в невербальной коммуникации» [Шипицына Л. М., Защиринская О. В., 2009, с. 5]. Имеющиеся сведения, сопоставляющие качество идентификации тех или иных эмоций, не проливают свет на понимание УО воспитанниками психологического значения человеческих эмоций. Практически нет информации о том, как УО воспитанники определяют и эмпирически обобщают «критические жизненные ситуации» проявления известных им эмоциональных состояний, состояний психической напряженности и т. п. [Щанкина Н. С., 2004, с.145].

Проиллюстрируем сказанное примерами из исследования понимания школьниками с нарушениями интеллектуального развития

эмоционального состояния людей по походке [Кинстлер Н. И., 2002]. Данное исследование подтвердило, что «словарь детей, имеющих интеллектуальную патологию, слабо насыщен понятиями о возможных внутренних переживаниях личности», в их характеристиках преобладает *перечисление действий* изображённых на телеэкране людей в ущерб интерпретации состояний и качеств личности [Кинстлер Н. И., 2002, с. 82]. Обращает на себя внимание тот факт, что при интерпретации эпизодов с изображением гнева и страха речевая продукция испытуемых изобиловала выражениями, свидетельствующими об их повышенной эмоциональной напряжённости вследствие «нестабильности, неуравновешенности, а зачастую, и асоциального характера взаимоотношений в семьях», – *у него припадок, взбесился, сейчас в порошок сотрёт, хочет ударить (задушить, убить), хочет обидеть, его сейчас убьют, над ним издеваются, он говорит: «Не надо, только не убивайте меня, я всё отдам»* [Кинстлер Н. И., 2002, с. 87]. Заметим, что приведённые ответы не проливают свет на полноту понимания обследованными психологического значения *гнева* как «сильного возмущения, негодования в связи с чьей-либо виной, обычно скоропреходящего» (как, впрочем, остаётся невыясненным и понимание психологического значения эмоции страха) [Летягова Т. В., 2005, с. 84].

В своём экспериментальном исследовании автор данного пособия предлагала УО старшеклассникам объяснить человеку, который не знает, что это такое, слово «счастье». Не рассматривая результаты контент-анализа зафиксированных суждений, проиллюстрируем свойственные УО старшеклассникам представления о счастье избранными примерами:

○ *Счастье – иметь семью, детей, своих родителей. Иметь машину, дом, работу, друзей.*

○ *Счастье – ну, это тоже есть разные определения. Первое. Ты стал взрослым, есть хорошая работа, хорошая жена, дети, хорошие друзья. У тебя всё хорошо в жизни. Второе. Есть люди,*

которым неохота быть с людьми, общаться. Им нравится одним быть. Друзей нет, одни живут и им это нравится.

- *Счастье – это когда ребёнок рождается.*
- *Счастье – это здоровье. Не знаю.*

В связи с приведёнными суждениями заметим, что содержательное наполнение концепта *счастье* весьма близко по интерпретации концептам *хорошая жизнь* и *судьба*¹³ – во всех случаях воспитанники называют материальные и социальные достижения, дают генерализованные оценки качества жизни. Как чувство, как острое переживание эмоции радости концепт *счастье* ими не осмысливается, поэтому рассмотрение его содержания в сознании УО лиц было бы уместно и в контексте рассмотрения концепта *судьба*.

В соответствии с рубрикацией, на которую ориентирован данный обзор, перейдём к обзору тенденций понимания УО лицами концепта *чувства*.

Некоторые сведения о понимании УО осуждёнными лицами чувств долга и совести, верности как стойкости и неизменности чувств получены М. С. Китаевой [2009]. По её данным, концепты *долг, совесть, верность* «остаются в примитивно-зачаточном состоянии. Долг в понимании большинства испытуемых – это что-то материальное; совесть, порядочность определить они не смогли. Обнаруживалась типичная аморфность или неправильность трактовок (например, *иметь хороший внешний вид, быть воспитанным*). Верность определялась сугубо функционально (*не бегать от одной к другой, не изменять любимому человеку*). Автор констатировала, что недостаточное понимание абстракций «обязательно сказывается на качестве морально-нравственного поведения» [по: Инденбаум Е. Л., 2011, с. 200–201]. Заметим, что анализируемые концепты ни разу не упоминаются в учебниках чтения, что значительно снижает шансы воспитанников освоить их содержание, ведь для этого необходимо обсуждение указанных концептов

¹³ Концепты *хорошая жизнь* и *судьба* будут рассмотрены в последней части данного параграфа.

с педагогами, другими взрослыми (вероятность того, что это сделают родители УО детей, невысока).

Изучение понимания концептов чувств – актуальная и до сих пор нерешённая задача олигофренопсихологии. На занятиях по литературному чтению УО воспитанникам предлагаются задания, в формулировках которых встречается языковое выражение многих концептов чувств. В этой связи закономерны вопросы: какое понимание УО воспитанники вкладывают в эти слова и выражения? каковы их ассоциации при встрече, например, с нижеперечисленными выражениями?

Приведём перечень языковых обозначений эмоциональных и чувственных концептов, встречающихся на страницах учебников чтения для 6–9 классов адаптивной школы: *чувство, душевное состояние, одушевлённое существо, переживания, чувства волнуют, чувствовать себя, понимать, душевная чистота, душевная чёрствость, физическая боль, душевная боль, интонация речи, понять чувства другого человека, выразить чувства в музыке; первая любовь, искренняя, чистая любовь; сказать другу другу о своей любви, объяснение произошло, угасла любовь; борьба добра со злом, грустное и светлое чувство, тёплые чувства, передать чувства, искренний, неискренний, сочувствовать, открыто сочувствовать; надежда, отчаяние, горе, безмолвный укор, непоправимая вина, невыносимая тяжесть, одновременные чувства, например, печаль и радость; чувство юмора, чувство зависти, негодование, обида, спокойствие, безразличие, равнодушие.* Концепты сгруппированы в семантические гнезда. Приведённый порядок не отражает порядок их появления по годам обучения¹⁴. Представляется, что в соответствии с междисциплинарным подходом ориентация на концепты эмоций и чувств, присутствующие в книгах для чтения, необходима при

¹⁴Развёрнутое представление познавательных обобщений, основанных на представленной в книгах для чтения информации о чувствах человека, будет дан в параграфе «Методические условия формирования у детей и подростков с ИН представлений о внутреннем мире человека» данного учебного пособия.

планировании содержания занятий соответствующего раздела факультатива «Внутренний мир человека». Преимуществом такого подхода является возможность иллюстрировать каждый концепт примером из литературного произведения по программе чтения адаптивной школы.

Перейдём к рассмотрению имеющейся информации о частных концептах, характеризующих макроконцепт *поведение* в представлениях УО лиц. Специальных сведений о понимании УО воспитанниками концептов, характеризующих психологическую структуру поведения человека, нет. Речь идёт о концептах *цель, план, действие, последовательность действий, стремление, замысел, желание, поступок* и т. п. Некоторые сведения получены при изучении особенностей представлений о будущем, о предстоящей взрослой жизни. Так, отмечается неразвитость способности полагать цели и планировать их достижение. Анализ высказываний старшеклассников с ИН о жизненном пути обнаружил крайне скудный набор категорий, используемых ими при построении суждений. Такие категории, как *событие, возраст, занятие возраста, этап жизни, период жизни, цель, план* и др. в суждениях старшеклассников с ИН практически не встречаются, что делает затруднительным оперирование соответствующей семантикой в мышлении [Стебляк Е. А., 2017]. 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, например, станут бомжами или будут пить [Борисова Ю. В., 2005; Былинкина О. В., 2004].

Обратим внимание на то, что в указанном случае как нельзя ярче проявляется связь между наличием представлений в сознании и осуществлением в соответствии с ними социального поведения. УО воспитанники оттого не умеют полагать цель и планировать, что не имеют ни малейшего представления об этих когнитивных действиях, об алгоритме их осуществления. Вместо этого они могут надеяться на суеверные ритуалы, с которыми знакомятся во внеурочное время. В нашем исследовании, например,

учащиеся 7 класса в ходе интервью поделились убеждением в том, что *для исполнения мечты её надо написать на бумажке, а бумажку сжечь (или загадать желание, надеть на руку браслет и носить его, пока не порвется)*. Это было единственное, что они знали о способах осуществления мечты, при этом упомянутые действия они считали достаточными (очевидно несоответствие данного представления задачам формирования социальных компетенций УО обучающихся).

Т. к. понимание поведенческих явлений, по О. И. Кукушкиной, предполагает ориентацию в *последствиях поведения для тебя самого и другого человека*, дадим характеристику результатов изучения представлений лиц с ИН о вариантах развития ситуаций социального взаимодействия с учётом возможных последствий в краткосрочной и долгосрочной перспективе.

В настоящее время в олигофренопсихологии развёрнутое рассмотрение данного вопроса осуществляется в исследованиях социального интеллекта и в процессе моделирования УО воспитанниками проблемных ситуаций в коррекционно-развивающей деятельности [Галимова Н. М., 2000; Шаповалова О. Е., 1995 и др.].

Как показала И. С. Володина, специфика развития социального интеллекта при УО выражается в низкой способности к психологическому прогнозированию проблемной ситуации взаимодействия, что находит выражение в большем влиянии эгоцентрических эмоций на оценочные суждения умственно отсталых школьников, в феноменах «внешней ориентации» и «параллельности» эмоций [Володина И. С., 2004]. Антиципационная несостоятельность УО лиц 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. Адекватное прогнозирование последствий поведения

лицами с ИН ограничивается неполнотой и неточностью представлений о допустимом и недопустимом социальном поведении, недостаточной дифференцированностью представлений о личном и деловом взаимодействии [Стебляк Е. А., 2017].

В качестве иллюстрации неумения подростков с ЛФИН прогнозировать отсроченные последствия поведения и деятельности рассмотрим их ответы на вопрос «*Зачем надо посещать школу?*» [Инденбаум Е. Л., 2011]. Он актуализирует представления о качествах личности и функционально-прагматических свойствах, приобретаемых учащимися вследствие школьного обучения, о роли общего образования в дальнейшем жизнеустройстве. Отвечая на него, испытуемые актуализировали такие концепты, как *ум, общение, делиться секретами, дисциплина, честность, доброта, скромность, развлечения, здоровье, соревнования, самостоятельность* и др. Приведём примеры ответов: *Хожу в школу, чтобы получать знания; Школа нужна, чтобы получать дисциплину, не драться; В школе можно делиться разными секретами* и др. [Инденбаум Е. Л., 2011, с. 172]. Как видно даже из приведённых ответов, отсроченные последствия систематического школьного обучения УО подростки рассматривают редко. Ввиду слабости антиципационной способности подростков с ИН целесообразно углублённое рассмотрение их представлений о вариантах развития значимых ситуаций социального взаимодействия с учётом возможных последствий в краткосрочной и долгосрочной перспективе (т. н. скриптов).

В отношении способности УО школьников давать *оценку поступка и характера* известен тот факт, что в их в речевой продукции характеристики действий и поступков преобладают над характеристиками качеств характера и внутренних состояний человека. Нравственные оценки поведения отличает ситуативность, конкретность, слабая дифференцированность, поверхностность, недостаток понимания моральной нормы.

Это происходит, вероятно, по причине большей конкретности и доступности действенных характеристик для внешнего

наблюдения, например: *украл раму и колесо, сознался, но не отдал; идёт, всех веселит, кто грустный; никого не бьёт; не обижает маленьких; никакие напитки не пьёт; не делает дурные поступки; буду дальше с ним дружить; я ему никогда не изменю; не скажет на меня матом; очень сильно нравится; даёт мороженое, апельсины; на каникулах я буду дружить с Женей, потому что у него есть лопатка, автокран, машина; нормальный пацан, то он меня угощает, то я его и т. д.* [Щанкина Н. С., 2004, с. 79]. При этом наиболее часто упоминаются физические и коммуникативные действия, в то время как перцептивные (*слышит, видит, смотрит* и др.), интеллектуально-волевые, или ментальные (*думает, мечтает, решает, представляет, вспоминает, воображает, понимает* и др.) и эмоциональные действия (*улыбается, волнуется, угрожает* и др.) практически не встречаются в ответах [Кинстлер Н. И., 2002; Стебляк Е. А., 2017]. Для сравнения приведём пример суждений о друге нормально развивающихся сверстников: *поможет любому человеку, если это в его силах; любит выигрывать, если проигрывает, то совершает необдуманные поступки; ненавидит, когда обманывают; я думаю, он хороший друг, на него можно положиться; я её просто обожаю; я доверяю ей во всем; я очень дорожу нашей дружбой; о таком друге можно только мечтать* [Щанкина Н. С., 2004, с. 79].

Н. С. Щанкина выделила в сочинениях умственно отсталых школьников конкретно-поведенческие, обобщённо-поведенческие, понятийные, «внешностные» (конкретно-чувственные) и формальные смысловые суждения [Щанкина Н. С., 2004, с. 79]. Рассматривая структуру сочинений о друге, исследователь отметила ведущее место конкретно-поведенческих суждений (54 %) на фоне более редких обобщённо-поведенческих суждений (15 %), формальных характеристик (11 %), понятийных суждений (10 %) и характеристик внешности (10 %). При этом «основной смысл конкретно-поведенческих характеристик у школьников с ИН сводится к проявлению заботы и щедрости по отношению к ним:

угостила меня вчера вареньем, дала мне надеть свою кофту. Можно сказать, что они несут сугубо прагматичный характер» [Щанкина Н. С., 2004, с. 85]. Отмечается однообразная семантика и примитивность понятийных суждений испытуемых с ИН: *добрый, не жадный, весёлый, умный, хороший, плохой* [Щанкина Н. С., 2004, с. 89, 56]. По мере взросления число конкретных характеристик сокращается, а доля обобщённых характеристик медленно, но растёт. Рассматривая потенциал межличностного восприятия воспитанников с ИН, Н. С. Щанкина отмечает: «Для того, чтобы научить ребенка с ИН обобщать, необходима особая методика и средства обучения. В какой мере это возможно по отношению к межличностному восприятию, остаётся неясным. Для ответа на этот вопрос необходимы экспериментальные исследования» [Щанкина Н. С., 2004, с. 89–90].

Перейдём к рассмотрению микроконцептов, выражающих *отношение к людям и оценку их отношения к себе*.

Отношение лиц с ИН к окружающим людям ограничена примитивными когнитивными структурами типа «плохой – хороший». «В результате ребёнок с ИН получает крайне упрощённую и плохо расчленённую картину социально-психологической реальности. Логическая непоследовательность мышления и повышенная зависимость его от ситуационных потребностей и эмоциональных состояний делают её противоречивой и неустойчивой» [Щанкина Н. С., 2004, с. 56]. Например, УО воспитанник может дать одному и тому же человеку диаметрально противоположные оценки: *угостил конфетой – хороший, не дал чего-то – плохой*. Резкий пересмотр мнения о человеке может быть обусловлен несущественными деталями его внешнего облика и поведения.

Как было замечено ранее, ведущие отношения УО лиц пока реконструируются лишь в сфере их ближайшего социального окружения. В настоящем обзоре рассмотрим особенности вербальной репрезентации отношений к людям на примере словаря нравственно-психологических понятий, извлечённого из сочинений УО

школьников о друге [Щанкина Н. С., 2004]. Созданный Н. С. Щанкиной словарь предоставляет уникальную возможность «увидеть» человека глазами УО школьника, выявить характер отношения к людям, обнаруживаемый составом их ментального лексикона¹⁵.

Как отмечает Н. С. Щанкина, в сочинениях о друге УО школьники описывали его характер, способности, темперамент, отношение к нему и его отношение к себе, совместное времяпровождение, что отражает предметные области отношений к людям, актуальные для УО школьников. Анализ возрастной динамики объёма нравственно-психологического словаря за период с 9 по 15 лет показал увеличение среднего количества слов с 4,65 до 14,7, что свидетельствует о становлении с возрастом более дифференцированного отношения к человеку. При этом если в 9–10 лет в словаре УО детей преобладают слова, характеризующие человека положительно, то, начиная с 11-летнего возраста, эта тенденция сменяется значительным преобладанием отрицательных характеристик человека над положительными. Например, в возрасте 14 лет словарь отрицательных качеств составил 161 слово против 114 слов словаря положительных качеств. Вот слова «отрицательного» лексикона: *злые* (15), *не добрые*, *сердитые* (2), *бездельники* (4), *убийцы* (5), *маньяки* (6), *воры* (9), *смертники*, *жестокие* (9), *глупые* (5), *вредные* (5), *ленивые* (2), *лодыри* (3), *плохие* (5), *голубые*, *жадные* (3), *жадины* (5), *неряхи* (4), *скупые* (2), *грязные* (6), *вишвые*, *алкашки* (10), *пьяницы* (7), *лазют по помойкам* (8), *куращие* (5), *противные* (2), *колдуньи*, *обманщики* (4), *завистливые*, *трусливые* (3), *трус* (4), *грубые* (2), *униженные*, *сумасшедшие* (6), *бомжи* (3), *уроды* (6), *бродячие* (3), *блхастые* [Щанкина Н. С., 2004, с. 174]. В этом перечне присутствует всего одно упоминание эмоционального состояния – *сердитые* – и чувства – *униженные*. Судя по количеству семантических полей, перечислено примерно девять черт характера: *злые* – *жестокие* – *не добрые* – *грубые*; *бездельники* –

¹⁵Ментальный лексикон (англ. *Mental lexicon*) (также «внутренний лексикон», англ. *internal lexicon*) – термин, обозначающий, в широком смысле, то, как представлены и систематизированы слова в сознании человека.

ленивые – лодыри; жадные – жадины – скупые; трусливые – трус; глупые; вредные; плохие; обманщики; завистливые. Вместе с тем широко представлены характеристики асоциального поведения, предположительно применяемые как стигматизирующие социальные оценки – прозвища и оскорбления: *убийцы, маньяки, воры, смертники, голубые, вишвые, алкашки, пьяницы, лазют по помойкам, курящие, противные, колдуньи, обманщики, сумасшедшие, бомжи, уроды, бродячие, блохастые* и др. (18 лексических единиц).

Рассмотрим слова «положительного» лексикона того же возрастного периода: *добрые (8), хорошие (4), бедные (6), умные (7), красивые (8), бабники, толстые, честные (5), трудолюбивые (9), работающие, грамотные (2), хитрые (13), доброжелательные (6), смелые (6), скромные, сильные (6), слабые (4), мудрые, добросовестные, весёлые (3), благородные, растерянные, интеллигентные, разговорчивые, вежливые (3), богатые (2), больные, здоровые, тихие, простые, разумные, интересные, боговерующие, природолюбивые, верные, гордые, чистоплотные* [Щанкина Н. С., 2004, с. 173]. В этом перечне эмоциональные состояния упомянуты дважды – *весёлые* и *растерянные*. Положительных черт характера упомянуто больше, чем отрицательных (представлено примерно 13 семантических гнезд): *добрые – доброжелательные, умные – мудрые – разумные – грамотные, красивые, честные – добросовестные, трудолюбивые – работающие, скромные – тихие, благородные – интеллигентные – вежливые, разговорчивые, хитрые, смелые, простые, верные, гордые.* Представлены две характеристики направленности личности: *боговерующие, природолюбивые.* Благосклонные или эмоционально нейтральные отношения и оценки поведения, внешности и здоровья представлены 10 лексическими единицами: *хорошие, бедные, бабники, толстые, сильные, слабые, больные, здоровые, интересные, чистоплотные.*

Распределение слов нравственно-психологического словаря УО школьников по категориям обнаруживает, что область

актуальных оценочных суждений исключает многие существенные для социальной адаптации измерения, например, морально-нравственные оценки поведения; характеристики направленности личности, образа жизни, стиля распоряжения бюджетом времени; эстетические оценки внешнего облика и др. При этом дифференцированным в содержательном отношении нельзя назвать ни словарь отрицательных характеристик, ни положительных. Обращает на себя внимание факт накопления отрицательных оценок, несущих ярко выраженную негативную коннотативную нагрузку (*убийцы, маньяки, воры, смертники, голубые, вшивые, алкашки, пьяницы, лезут по помойкам, курящие, противные, колдуньи, обманщики, сумасшедшие, бомжи, уроды, бродячие, блохастые*). Если предположить, что эти слова употребляются не в переносном, а в прямом смысле, что это не метафоры, то остается думать, что ими обозначены действительно знакомые воспитанникам маргинальные¹⁶ и преступные социальные реалии.

Ввиду того факта, что УО воспитанники демонстрируют более дифференцированное представление об асоциальных явлениях, значительный интерес представляют реконструкция содержания микроконцептов *человек, умеющий хорошо ладить с людьми; богатый человек и образованный человек* [Инденбаум Е. Л., 2011].

Представление о концепте *человек, умеющий хорошо ладить с людьми* оказалось наиболее точным по соотношению с нормально развивающимися сверстниками по сравнению с концептами *богатый человек* и *образованный человек*. Продуктивное его наполнение становится характерным начиная с 7-го класса адаптивной школы. В то же время ученики общеобразовательной школы ещё в 5–6 классах хорошо понимают просьбу

¹⁶ Маргинальный (от фр. *marginal*, лат. – край, группа), находящийся на границе двух сред; человек, оказавшийся по своему положению вне определённого социального слоя, группы (маргинальная личность, маргинал). Нередко употребляется как негативная оценка по отношению к люмпенам, изгоям и другим.

о разъяснении соответствующего стимула, называя такие характеристики, как *общительный (коммуникабельный)* (72 %), *помогающий* (70 %), *дружелюбный* (38 %). Интерпретация концепта, даваемая УО подростками, выражается в характеристиках: *добрый* (80 %), *общительный* (60 %), *весёлый* (23 %), что, по мнению Е. Л. Инденбаум, характеризует представления как достоверно и «существенно менее точные и определённые» [Инденбаум Е. Л., 2011, с. 175]. Отличающая представления УО испытуемых «аморфность» связывается исследователем со значительно меньшей фиксацией роли самой личности в налаживании отношений с другими людьми [там же].

Богатый человек, по мнению нормально развивающихся подростков, – это *миллионер* (58 %) и *банкир* (24 %), в остальном был обнаружен существенный разброс мнений. В сознании УО испытуемых *богатый человек* отождествлён с таким представлением, как *денег много* (32 %). Из-за многообразия высказываний, то «повышено эмоциональных» (например, *жадный врун, вор*), то неадекватно отождествляющих образ богача с образом преступника, или попросту синонимичных, не удалось выявить других смысловых доминант в интерпретации этого концепта. Е. Л. Инденбаум отмечает, что «формулировки с описанием преступника принадлежали исключительно подросткам и юношам» осложнённого типа [Инденбаум Е. Л., 2011, с. 176].

Нормально развивающиеся сверстники определили концепт *образованный человек* так: *имеющий высшее образование* (80 %), *много знает* (65 %), *начитанный* (35 %). УО испытуемые в определении концепта столкнулись с затруднениями, разрешившимися в пользу определений *умный* (43 %) и *учился много* (27 %). Основываясь на факте отсутствия третьего определения в ряду характеристик концепта и получении ряда «недостаточно адекватных определений» (*добрый, хороший, честный*), исследователь заключает, что «понятие образования при УО мало доступно» [Инденбаум Е. Л., 2011, с. 171]. Данный вывод подтверждает, что «интеллектуальные качества личности даже в

старших классах специальной коррекционной школы выделяются и осознаются с большим трудом» [Щанкина Н. С., 2004, с. 56].

Обращает на себя внимание, что большая часть словаря УО воспитанников составляют слова, упомянутые однократно, т. е. эти слова присутствуют в лексиконе одного из 20 опрошенных испытуемых. Как следует из теории социального конструктивизма, рассмотренной в первом параграфе учебного пособия, это можно объяснить индивидуальным влиянием дискурсивных практик, доступных воспитаннику в его социальной ситуации развития. Единичные словоупотребления обусловлены уникальными воздействиями на сознание воспитанников. Появление высоко- и среднечастотных слов в лексиконе обследованных УО подростков можно объяснить более частым их упоминанием как в семейном, так и педагогическом дискурсе адаптивной школы. Значительное влияние на становление лексикона УО подростка имеют СМИ и общение со сверстниками, приводящее к взаимообогащению категорий оценки личности и поведения в ходе вербального общения. Таким образом, в словаре отчётливо проступает его ядро – высокочастотные характеристики, употребляемые большинством опрошенных, и периферия – низкочастотные словоупотребления, своим происхождением обязанные индивидуальным социализирующим влияниям.

Наконец, рассмотрим структуру концепта *характер*.

Как правило, языковые средства обозначения черт характера актуализируются в заданиях на свободное самописание или описание образа другого человека. Воспользуемся анализом соответствующих результатов. При определении черт характера человека УО воспитанники испытывают затруднения, сходные с характерными для словесного выражения отношения к человеку. Атрибуция¹⁷ черт характера поверхностна, неустойчива, противоречива,

¹⁷Атрибуция (от лат. *attributio* – приписывание) – интерпретация поведения партнёра по общению путём выдвижения предположений о его мотивах, намерениях, эмоциях, причинах поведения, качествах личности с последующим их приписыванием партнёру.

УО воспитанники плохо дифференцируют друг от друга известные им понятийные средства [Щанкина Н. С., 2004 и др.].

Остановим внимание на характеристиках ядра представлений о *характере человека*.

Среднее количество названий положительных личностных качеств самоописаний при умеренно выраженном дефиците познавательных способностей составляет $2,91 \pm 0,03$, а отрицательных – $1,54 \pm 0,02$. При выраженном дефиците познавательных способностей значения средних достоверно ниже: соответственно $1,91 \pm 0,20$ и $0,95 \pm 0,18$.

Содержательный анализ самоописаний УО подростков обнаружил следующие характеристики:

- глобально-нерасчленённое позитивное самописание, например, *я хорошая, я нормальный пацан, считаю себя весёлой девчонкой*;

- функциональные характеристики с частым упоминанием коммуникативных качеств, например, *я общительный, люблю общаться с друзьями, у меня много друзей, меня считают общительным человеком* [Инденбаум Е. Л., 2011, с. 192].

Анализ высказываний УО младших школьников к социометрическому опросу выявил следующий перечень наиболее ценных качеств характера сверстника: *умный, сильный, здоровый, аккуратный, хорошо учится, весёлый, красивый* [Коробейников И. А., 1997, с. 131]. В подростковом возрасте в самоописаниях наиболее часто упоминаются следующие положительные характеристики: *отзывчивость, готовность помочь; общительность, трудолюбивый, добрый, весёлый, умный, хорошо учусь, спортивный, аккуратный, красивый, ответственный, послушный, воспитанный* (в порядке убывания предпочтения). Таким образом, к старшим классам адаптивной школы «на первый план выступают хорошее поведение, умение оказать помощь, качества личности, проявляющиеся в практической деятельности, умственные способности, а также внешность одноклассника» [Щанкина Н. С., 2004, с. 65].

Ввиду неточного понимания микроконцептов черт характера интерес вызывает истолкование их содержания УО воспитанниками, прояснение которого позволило бы разрабатывать учебные действия социального познания более целенаправленно. Однако информация о содержании понимания сущности того или иного качества характера крайне скудна, иногда можно только догадываться, что имеет ввиду воспитанник при прочтении того или иного характерологического термина. Попытка реконструкции концепта *самостоятельность* была предпринята в контексте рассмотрения представлений УО подростков об экономических реалиях. Задавались вопросы: *Кто, по твоему мнению, самостоятельный человек? Каким качествами он должен обладать? Кого можно назвать самостоятельным? А ты самостоятельный? На сколько процентов?* Рассматривалось также, насколько самостоятельным подросток с ЛФИН считает себя – анализировалась адекватность этой оценки на основании того, имел ли обследуемый опыт кратковременного пребывания в своей квартире без взрослых, самостоятельных покупок и т. п. (к сожалению, описание содержания концепта представлено не было) [Инденбаум Е. Л., 2011, с. 139]. Заметим, что данное знание служит отправной точкой в конструировании педагогического дискурса, позволяет опираться на имеющиеся представления и тем самым заинтересовывать воспитанников в ходе рассмотрения того или иного концепта. Автор учебного пособия всегда использует данный материал на занятиях, порой проблематизируя его обсуждение комментарием: *Есть мнение, что вы думаете об этом так-то и так-то. Так ли это? А что на самом деле вы думаете об этом?*

В заключение рассмотрим имеющиеся сведения о содержании концепта *судьба*. Завершающий раздел курса «Внутренний мир человека» «Характер и судьба» ориентирует педагогов-психологов на рассмотрение этого концепта во взаимосвязи с концептом *характер*. Т. к. О. И. Кукушкина не уточнила программное содержание раздела, отбор познавательных

обобщений, конструирование учебных действий к нему сохраняет свою актуальность.

До настоящего времени олигофренопсихологи не проявляли интереса к представлениям подобного рода. Исключением является рассмотрение представлений о *хорошей жизни* УО подростков-сирот [Москоленко Н. В., 2001].

С целью характеристики концепта *хорошая жизнь* УО воспитанники-сироты отвечали на следующие вопросы: *Через несколько месяцев ты можешь покинуть школу. Чего ты боишься? Ты мечтаешь о «хорошей жизни». Что такое, по-твоему, «хорошая жизнь»? Сможешь ли ты устроить такую жизнь самостоятельно? Чья помощь тебе нужна? Через сколько лет ты сможешь достигнуть того, чего хочешь? Сколько денег тебе понадобится на один месяц?* [Москоленко Н. В., 2001, с. 151]. Концепт *хорошая жизнь* вместил в себя такие микроконцепты, как *друзья, работа, жизнь, семья, хорошее настроение, отдых, уважение* и др. Анализ ответов информирует об отношении воспитанников к материальным условиям *хорошей жизни*, обладанию квартирой и деньгами; о значении в жизни счастья, успеха, устроенной личной жизни. Суждения воспитанников-сирот показательны как в отношении сказанного, так и в отношении несказанного. Например, фигурой умолчания стал мотив *преодоления* неизбежных трудностей, *усилий* по совладанию с трудными жизненными ситуациями. Вместо этого воспитанники изредка упоминали о возможности получения поддержки семьи и друзей *в трудную минуту, в трудных случаях*. Представления УО воспитанников-сирот о *хорошей жизни* исключают подчинение внешнему давлению, акцентируют важность понимания другими людьми и игнорируют необходимость прислушиваться к чужому мнению (*чтоб не говорили, что мне делать*). Наряду с типичными ответами, характеризующими ядро представлений о *хорошей жизни*, обнаруживаются и малохарактерные ответы. Таковые обозначают периферию пространства соответствующих представлений и складываются под влиянием индивидуального опыта

и микросоциальных условий воспитания обследованных. Так, малохарактерными для УО сирот оказались упоминания *о хорошем образовании, хорошей девушке, здоровье; об уважении и взаимопонимании, о порядке, о жилье (!)*. Вдумчивый анализ результатов этого и подобного ему опроса способен помочь спланировать целевые ориентиры факультативных занятий по формированию социальных компетенций, например, связанных с подготовкой к самостоятельной жизни. Учёт содержания ответов каждого воспитанника будет полезен при разработке личностных и коммуникативных учебных действий обучающихся с учётом индивидуального и дифференцированного подходов. Приведём примеры ответов:

○ Хорошая жизнь – это когда у тебя всё есть (деньги накормить семью), чтобы ребёнок ходил в школу и учился, чтобы он был умным, чтоб он просил всё, что он захочет, и я бы ему давала бы.

○ Хорошая жизнь – это когда у тебя всё есть, когда ты умеешь чем-то заняться, когда ты никогда с плохим делом не связешься, когда у тебя есть близкие друзья хорошие, когда если будет горе, чтобы они пришли на помощь, чтобы они не бросили тебя в беде, чтобы у меня всё было хорошо, и чтобы я тоже уважал людей [Москоленко Н. В., 2001, с. 71–72].

Реконструкция содержания концепта *судьба* ещё предстоит. 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.¹⁸ Приведём примеры вербальной интерпретации понятия «судьба»:

¹⁸Подробный анализ результатов эмпирического исследования социально-временных представлений старшеклассников с ЗПР и УО представлен в монографии Е. А. Стебляк [2017] (n=54).

○ «Это когда... Это предназначение. Она бывает сложной, лёгкой, судьба бывает длинной, короткой [Какой бывает судьба?]. Лёгкая судьба – это когда ты хорошо живешь. Сложная судьба – это когда ты плохо живешь. Плохо – мало зарабатываешь, жизнь трудная. [Что это значит – «плохо живешь»?] 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. Судьба бывает весёлой, грустной, скучной, счастливой [Какой бывает судьба?]. Счастливая судьба – это когда человек поженился на тётеньке, а потом появились дети [Что потом?]. Они жили дружно, спокойно, весёлые. Скучная судьба – нечего рассказать, грустная какая-то. События грустные... на работе, на улице что-то случилось. События весёлые: 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 дойдёт. Разная: грустная, радостная, непонятная [Какой бывает судьба?]. Выразусь так: можно сказать, положение между тем, что хочешь, и тем, что будет» (Ч. М., ЗПР, 14 лет).

Завершая обзор структуры концептуального пространства отражения внутреннего мира человека и содержания его ключевых концептов, отметим необходимость оказания помощи УО воспитанникам в понимании внутреннего, ментального мира человека в межличностной перцепции и самовосприятии: «инициация совершенствования самопознания является ещё одним необходимым направлением психокоррекционной работы, направленной на повышение разных аспектов социальной компетентности» воспитанников с ИН [Инденбаум Е. Л., 2011, с. 197]. Соответствующая коррекционно-развивающая работа призвана сократить их существенное отставание от нормально-развивающихся сверстников в широте, дифференцированности и обобщённости представлений о внутреннем мире человека, в содержании межличностного восприятия, способах вербальной

категоризации характеристик другого человека и др. [Щанкина Н. С., 2004; Кинстлер Н. И., 2000 и др.]. Ввиду того, что «центральное содержание социальной перцепции на её различных уровнях» составляет каузальная атрибуция, важнейшей задачей является формирование у обучающихся с ИН атрибутивного процесса «наивного анализа поведения» [Юревич А. В., 1984, с. 35, 31].

Вопросы для размышления

1. Какие факторы обуславливают низкую способность к вербальной репрезентации представлений лиц с ИН о социальных объектах?

2. Какие обстоятельства объясняют отсутствие модели понимания внутреннего мира человека в олигофренопсихологии?

3. Какой диагностический инструментарий находит применение в исследованиях представлений УО лиц о внутреннем мире человека?

4. В рамках каких направлений ведётся изучение представлений УО детей и подростков о внутреннем мире человека?

5. Какие особенности социальных представлений, включая представления о внутреннем мире человека, свойственны лицам с ИН?

6. Какие базовые концепты наивной психологии воспитанников с ИН изучались?

7. Как базовые концепты наивной психологии УО лиц помогают ориентироваться во внутреннем мире человека?

8. В чём состоит практическая значимость владения научными сведениями о системе и содержании концептов внутреннего мира человека лиц с ИН?

9. Какие рубрики членения концептуального пространства отражения внутреннего мира человека предложила О. И. Кушкина?

10. Каковы особенности понимания лицами с ИН концептов *событие, важное событие*?

11. Каким образом сведения о понимании концепта *событие* могут помочь в разработке учебных действий УО обучающихся?

12. Дайте характеристику степени изученности в олигофренопсихологии макроконцептов *настроение и чувства*.

13. Дайте характеристику степени изученности в олигофренопсихологии макроконцептов *поведение и последствия поведения для тебя самого и другого человека*.

14. Как УО лица дают оценку поступку и характеру человека?

15. Какие концепты выражают отношение лиц с ИН к людям и оценку их отношения к себе?

16. Какова структура макроконцептов *характер и судьба*?

1.3. Методические условия формирования у детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью представлений о внутреннем мире человека

Анализируя социокультурный потенциал специальной педагогики, исследователи неоднократно отмечали сосредоточенность её содержания на объектах и явлениях предметной среды в ущерб познанию социальных объектов, явлений и феноменов внутреннего мира человека [Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И., 1998; Кукушкина О. И., 2005; Щанкина Н. С., 2004 и др.]. Преодоление этого дисбаланса выводит на первый план проблему формирования и оценки представлений о нематериальных образованиях психической жизни человека, таких как отношения, эмоции, чувства, ценности, цели, мечты, планы, когнитивные стратегии принятия решения и др. идеаторные¹⁹ феномены.

¹⁹ Идеаторный – имеющий отношение к идеям, к когнитивным процессам.

Один из первых опытов проектирования и апробации программы формирования психологических представлений обучающихся с ОВЗ инициирован О. И. Кукушкиной в соавторстве с Е. Л. Гончаровой. Исследователями было предложено сделать объектами познавательной деятельности обучающихся с нарушениями развития, в т. ч. с УО, такие явления и феномены, как отношения к людям, чувства, мотивы, последствия своих и чужих поступков, характер человека, взаимосвязь между его внутренним миром и судьбой [Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И., 1998; Кукушкина О. И., 2005]. Основопологающим принципом отбора познавательных обобщений, к которым рекомендовалось подводить обучающихся, стало акцентирование взаимозависимости наблюдаемых поведенческих проявлений и ненаблюдаемых психических феноменов. Иными словами, речь идёт о взаимосвязях:

- событий и эмоций;
- поступков и отношений к ним разных людей;
- поступков и настроений;
- эмоций и желаний;
- желаний и поступков и др.

Отмечалось принципиальное значение осуществления социального познания в контексте актуализации личного жизненного опыта. Для этого было признано целесообразным формирование установки на понимание причин и последствий собственных чувств, желаний, поступков и поведения. Наряду с формированием общих психологических представлений о явлениях и событиях социальной и внутренней душевной жизни человека, близких людей и самого себя, программное содержание курса «Внутренний мир человека» предусматривало знакомство с явлением саморегуляции, стратегиями осознанного выбора формы поведения и анализа взаимоотношений с другими людьми.

В качестве учебных действий социального познания предлагалось разрабатывать задания, направленные на анализ, оценку, классификацию, сравнение, обобщение и прогнозирование. Их

выполнение должно быть основано на фактическом материале, накопленном обучающимися в процессе освоения курса, а также в ходе наблюдений за поведением других людей и самонаблюдения. Значимой возможностью для рассмотрения психологических фактов и установления вышеописанных зависимостей признан социально-когнитивный анализ на материале зрительского и читательского кругозора обучающихся. Оптимальная вербализация социальных представлений и их практическое применение во внешних формах деятельности должны содействовать закреплению представлений в картине социального мира ребёнка и их последующей актуализации в социальном взаимодействии [Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И., 1998; Кукушкина О. И., 2005].

В дальнейшем необходимость включения в познавательную деятельность УО обучающихся учебных действий, направленных на анализ и вербальную интерпретацию намерений, интересов, возможностей, отношений, черт характеров людей, была поддержана другими исследователями [Щанкина Н. С., 2004; Землянкина Е. Д., 2009; Кинстлер Н. И., 2000; Кистенёва Е. П., 2000 и др.]. Неоднократно подчеркивалось, что соответствующий методический инструментарий призван сократить существенное отставание УО обучающихся от нормально развивающихся сверстников в широте, дифференцированности и обобщённости представлений о людях, в содержании межличностного восприятия, способах репрезентации характеристик другого человека, понятийном аппарате и др. [Щанкина Н. С., 2004; Кинстлер Н. И., 2000].

На сегодняшний день актуальность методического поиска в указанном направлении неоспорима ввиду того, что «способность к осмыслению социального окружения, своего места в нём, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей» и «сформированность адекватных представлений о собственных возможностях» стали обязательными планируемыми личностными результатами освоения АООП для УО обучающихся [ПрАООП для обучающихся с УО..., с. 25]. Постулируется,

что условием достижения таких результатов является планомерное освоение обучающимися всех предметных областей, включённость в реализацию программы духовно-нравственного развития и во внеурочную деятельность.

Представляется, что на фоне обозначенных требований нормативных документов специального образования необходимо продолжить методическую разработку тематических разделов курса «Внутренний мир человека», предложенного в 1989 г. О. И. Кукушкиной и Е. Л. Гончаровой. Напомним, что проект курса предполагал следующие разделы: «события жизни (пропедевтический этап); 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» [Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И., 1998, с. 7].

Предполагалось, что каждый раздел курса должен содержать ряд взаимосвязанных подразделов. В опубликованных методических материалах курса представлено содержание раздела «*Настроение*». В нём представлены такие объекты познавательной деятельности ребёнка, как изменчивость настроения в диапазоне «ухудшение – улучшение»; обстоятельства, влияющие на настроение (жизненные события, действия, поступки, слова людей); его выражение с помощью лицевой экспрессии (явное и неявное); наблюдения над степенями хорошего и плохого настроения, как своего, так и чужого; рассмотрение возможностей его исправить или испортить. Авторы сформулировали ряд психологических обобщений и выводов, «к которым в ходе длительной, специально организованной познавательной деятельности подводится ребёнок:

- настроение есть у каждого человека;
- настроение человек чувствует;
- настроение зависит от оценки человеком происходящих в его жизни событий;

- событие может быть одно, а настроения у людей разные;
- настроение человека постоянно меняется;
- изменение настроения связано с происходящими в жизни человека событиями;
- настроение может меняться в разных направлениях: ухудшаться и улучшаться;
- настроение бывает разное: ужасное, плохое, нормальное, обычное, хорошее, очень хорошее, прекрасное, замечательное;
- настроение можно почувствовать, определить, выразить;
- человек выражает своё настроение по-разному;
- человек может говорить о своём настроении;
- человек имеет право не говорить о своём настроении;
- нужно обращать внимание на выражение своего лица и лиц окружающих людей, нужно и можно научиться «читать» настроение;
- у меня самого бывают разные настроения;
- моё настроение может совпадать, а может не совпадать с настроениями окружающих меня людей;
- человек имеет право на любое настроение, имеет право не говорить о своём настроении, но не имеет права совершать поступки, которые портят, ухудшают настроение другим людям;
- видя плохое настроение близких, человек должен стараться улучшить его;
- что можно сделать или сказать, чтобы улучшить настроение близких мне людей» [Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И., 1998, с. 7].

Таким образом, остальные разделы данного курса нуждаются в разработке взаимосвязанных подразделов и познавательных обобщений. Очевидно, что их содержание должно удовлетворять программным требованиям к образованию УО обучающихся с учётом междисциплинарных взаимосвязей содержания разных предметных областей образования.

Ввиду теснейшей связи основ психологической теории как науки о душе с художественно-эстетическими средствами познания

душевной жизни человека, считаем обоснованным опираться на содержание курсов «Изобразительное искусство», «Чтение» («Литературное чтение» – с 7 по 9 классы), тем более, что их преподавание опирается на давние методические традиции.

Знакомство УО обучающихся с произведениями отечественной и зарубежной литературы предполагает не только отработку навыка беглого осознанного чтения и понимание фактологической информационной основы текста, но и анализ психологической основы сюжета повествования, причин и мотивов поведения героев, оценку поступков и качеств личности персонажей произведений. ПрАООП включает подробный перечень методов и форм работы, направленных на осмысление произведений художественной литературы и вместе с этим на формирование представлений о внутреннем мире и логике поведения персонажей. Представляется, что, взяв за основу факультатива «Внутренний мир человека» тезаурус²⁰ психологических понятий, планируемый для литературных занятий УО воспитанников, можно закрепить и развить представление о них в сознании воспитанников. Благодаря ориентации на программные требования к литературному чтению, отбор языкового тезауруса и познавательных обобщений будет сориентирован на дальнейшую коррекционно-развивающую работу с нравственно-психологическими категориями, предусмотренными программой и учебниками по чтению.

Рассмотрим темы и проблемы, освещаемые литературными текстами учебников чтения адаптивной школы для УО обучающихся.

Учебники литературного чтения для старших классов имеют разную рубрикацию, но в каждом, наряду с произведениями о природе и животных, есть произведения о жизни детей и взрослых в разные исторические периоды. Так, например, в учебнике для 5 класса Г. М. Гусевой, Т. И. Островской есть

²⁰ Тезаурус (от греч. thesauros – запас) – словарь, представляющий всю терминологию определённой отрасли знания, систематизированную по определённому принципу. Т. является словесной моделью соответствующей отрасли знания.

рубрики «Одноклассники», «Твои зарубежные сверстники». Благодаря наличию в программе чтения текстовых моделей, актуальных для личного опыта жизненных ситуаций и событий, возможно их применение в социально-психологическом обучении УО подростков.

Заметим, что текстовые модели проблемных ситуаций в олигофренопсихологии применяются при разыгрывании ситуационно-ролевых игр [Стебляк Е. А., 2017]. Реализацию метода существенно осложняет отсутствие методических рекомендаций по выбору сюжетов для ситуационного моделирования и ролевого разыгрывания. Рекомендация ориентироваться на *типичные* для УО обучающихся проблемы не вносит ясности, т. к. не поддержана дифференцированным представлением о субъективном видении таковых самими воспитанниками²¹ [Терентьева Н. П., 2004 и др.]. В этой связи считаем актуальным использование **сюжетов, тем и проблем социального взаимодействия**, представленных в текстах книг для чтения. Не претендуя на полноту обзора, отметим те из них, которые, на наш взгляд, более всего отвечают задачам формирования представлений УО воспитанников о внутреннем мире в ходе социально-психологического обучения:

○ темы **товарищеского долга, ответственности и совести**, по-разному поднятые в произведениях «Совесть заговорила» Н. Артюховой (разоблачённый за списывание задания по

²¹К примеру, для многих УО обучающихся актуальнейшей проблемой является сетевое одиночество, когда несбыточной мечтой становится «раскрутка» своей страницы в социальной сети Интернет – в Инстаграмме или Фейсбуке, например, или хотя бы эпизодическое общение. Но ни в одной публикации о социально-психологическом моделировании не найти упоминания данной проблемы и предположений о путях её рассмотрения в социально-психологическом обучении. Между тем, ввиду невнимания педагогов-психологов к ней, некоторые обучающиеся адаптивных школ становятся жертвами сетевых мошенников, привлекающих их к участию в социальных группах, пропагандирующих насилие и суицид. Достигается это через манипулирование потребностью УО подростков в персональном внимании и причастности к референтной группе. Разумеется, поиск методических идей в указанном отношении осуществим на иной основе, нежели сопряжение с программными требованиями предметной области «Литературное чтение».

математике Дима Тепляков то ли во сне, то ли наяву слышит упрекающий его голос и получает заверение друзей в том, что это голос его совести; пристыженный друзьями и раскаявшийся Дима перестаёт списывать контрольные работы) и «Снежная крепость» И. Дворкина (Васька Кукин оказывается замурованным в рухнувшей на него во время атаки снежной крепости; брошенный напуганными товарищами, он несколько часов ведёт подкоп из крепости; после признания в случившемся братьев Роговых, у которых «совесть победила страх», ночью его отрывают соседи; выздоровевший Васька вместе с братьями, единственными из прежних участников зимних забав, начинает строительство новой крепости) [Гусева Г. М. Чтение: учебник для 5 кл., 2008];

○ тема **общественной активности**, поднятая в произведении «Государственный Тимка» Б. Раевского (Тимка привлекает внимание жителей микрорайона к разорению строителями сквера, организует силами школьников общественный протест и добивается успеха – строители прекращают действия, причиняющие ущерб природе и чистоте сквера) [там же];

○ тема **проявлений любви и деликатности**, затронутая в произведении «Маленький Ник и его друзья» Р. Госсини (букет цветов, купленный ко дню рождения мамы, Ник растрепал в мелких стычках с друзьями по пути домой; обуреваемый стыдом и сожалением, с застывшим комом в горле, Ник вручает маме единственный уцелевший цветок, но её деликатность развеивает его плохое настроение, заставляя снова понять, какая у него «замечательная мама») [там же, с. 173];

○ тема **справедливости и решительности в отстаивании своих интересов, умения завоевывать авторитет**, поднятая в «Сказании о Кише» Дж. Лондона (осиротевший сын охотника Киш замечает, что его с матерью обделяют при разделе пищи, он решительно требует от старейшин племени справедливо делить добычу, но встречает угрозы и издевательства взрослых; тогда Киш обещает самолично отправиться на охоту и всю добычу

делить справедливо, сдерживает своё обещание, заслуживает признание племени и становится его вождем) [там же];

○ тема **самообладания и находчивости, умения сохранять достоинство в отчаянной жизненной ситуации**, представленная в отрывке романа *М. Твена «Приключения Тома Сойера»* (наказанный Том должен покрасить забор длиной 27 метров; предвидя насмешки сверстников и тоскуя, он умело скрывает свои истинные чувства, убеждает сверстников в том, что покраска забора является большим удовольствием и привилегией; сверстники проникаются завистью и выкупают право красить забор по очереди друг с другом; Том «весело и приятно проводит время в большой компании, ничего не делая») [там же, с. 187];

○ тема **детских забав и их неожиданных последствий**, представленная многими произведениями, например, рассказами *«Будто заново родился» Р. Сингха* (разоряя гнездо с крокодильими яйцами, один из ребят сорвался с обрыва в реку, прямо в логово крокодилов; спасая приятеля, ребята бросали в воду то корзину с яйцами, то охапку стеблей, парень чудом уцелел на радость всем) и *«Музыкальная канарейка» В. Бианки* (пока дома не было бабушки, ребята устроили концерт «игры» на подручных инструментах – ведре, трещотке, бумаге и др.; от шума и гама комнатная канарейка упала в обморок – её подвёл нежный слух, воспитанный на слушании музыкальных пластинок), *«Сверху вниз наискосок» В. Драгунского* (пока маляры обедали, ребята захватили инструмент для покраски и покрасили коричневой краской чистую стенку, Алёнку и костюм управдома) и др. [там же];

○ темы **поиска социального признания и повышения самооценки**, удачно совмещённые в рассказе *Н. Носова «Как я решал задачу»* (из страха потерять уважение младшей сестры Витя прекращает подготовку своего домашнего задания и всё время тратит на решение задачи для Лики, успешно решает, но не успокаивается – выходит во двор и всем рассказывает про свой успех, при этом чувствует, как превращается совсем в другого человека

– «раньше мне самому помогали, а теперь я сам мог учить других») [там же, с. 135];

○ тема **неповиновения родителям, детских проступков и ссор, переживания вины и стыда за содеянное в детстве**, затронутая в рассказе М. Зощенко «Ёлка» (Лелька и Минька тайком приникают к наряженной Новогодней ёлке и разоряют её, надкусывая и поедая украшающие её лакомства; позже, при раздаче подарков вскрывается урон, в наказание подарки брата и сестры родители отдают другим детям, отчего виновники обижают и прогоняют своих маленьких гостей; память о позорном поведении преследует повзрослевшего Миньку ещё 35 лет) [Бгажнокова И. М., Погостина И. С. Чтение: учебник для 6 класса, 2006].

○ темы **надежд и мечтаний о лучшем будущем и наслаждения настоящим, животворящей любви к родному краю**, волшебной представленная в сказке К. Паустовского «Стальное колечко» (в подарок от солдата Варюша получает стальное колечко, способное при надевании дарить здоровье, большущую радость или «посмотреть белый свет со всеми его чудесами», Варюша теряет колечко в сугробе, по весне снова его найдя, дарит деду Кузьме выздоровление, а сама получает радость встретить весну; решение увидеть мир пока откладывает, т. к. «наша земля истинный рай и нету другой такой хорошей земли на белом свете») [там же, с. 170];

○ тема **взроslения и пробуждения способности глубоко чувствовать, понимать и любить красоту жизни**, шедеврально представленная в сказке К. Паустовского «Корзина с еловыми шишками» (неузнанный композитор Эдвард Григ встречает в прибрежном лесу девочку Дагни и, очарованный встречей, обещает к её совершеннолетию преподнести подарок; проходят годы, и однажды на концерте 18-летняя Дагни слышит посвящённую ей музыкальную пьесу великого композитора; музыка рисует перед воображением Дагни забытую встречу, воскрешая порывы ветра и прохладные брызги моря, наполняя душу любовью к родине и

жизни, невысказанной благодарностью музыканту за его подарок – «вы открыли передо мной то прекрасное, чем должен жить человек») [там же, с. 218];

○ тема **преодоления одиночества, формирования дружеской привязанности**, воплощённая во фрагменте знаменитого произведения *А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц»* (Маленький принц оказывается в саду роз, он чувствует разочарование, т. к. понимает, что его собственная роза, оставшаяся на маленькой планете, – не единственная в мире, а самая обыкновенная среди многих; после он отвечает на просьбу одинокого Лиса приручить его; пока Маленький принц занимается приручением Лиса, он узнаёт, что прирученный отдаёт тебе свою душу и привязывается к тебе всем сердцем – в разлуке волнуется и плачет о тебе, а при встрече испытывает счастье; Маленький принц зорким сердцем понял, что для него приручённая им Роза – самая дорогая и единственная в целом свете, и он навсегда в ответе за неё – «ты навсегда в ответе за всех, кого приручил, ты в ответе за свою розу») [там же, с. 222];

○ тема **одиночества в горе, встречи со смертью и переживания сострадания**, поднятая в произведении *В. Короленко «Дети подземелья»* (отвергаемый родным отцом Вася случайно знакомится с бездомными детьми, общение с ними открывает ему мир «дурного общества» – рано повзрослевшего Валька и безвременно потерявшей свежесть и здоровье Маруси; сострадание к ним заставляет Васю искать способ побороть недуг Маруси, он даёт ей играть куклой сестры, но после недолгого оживления Маруся всё равно умирает, а Вася вынужден оправдывать исчезновение куклы, оставшейся от умершей матери; репутацию Васи перед отцом спасает заступничество бездомного Тыбурция, и отец наконец-то смотрит на сына взглядом родного человека, признавая свою вину перед сыном) и другие темы [Аксёнова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006].

Книги для чтения старшеклассников особенно полезны педагогам представленностью в них художественных произведений,

посвящённых теме пробуждения первого чувства, испытаний первой любви и ревности. Обсуждение читательских впечатлений воспитанников от их прочтения целесообразно органично включать в занятия, посвящённые формированию представлений о влюблённости, романтической любви и культуре поведения влюблённых (таковые требования представлены в ПрАООП) [ПрАООП, с. 178, 254]. Укажем некоторые из произведений «любовной» тематики:

○ сказочная история Г.-Х. Андерсена «Снежная королева» позволяет затронуть тему взаимной привязанности мальчика и девочки, их верности друг другу; история расскажет воспитанникам, что взаимные чувства могут подвергаться испытаниям, но их помогает преодолевать самозабвенная преданность другу (из-за колдовства Снежной королевы и тролля Герда разлучается с милым Каем; пройдя через испытания забвением, комфортом и страхом, она находит Кая; горячими слезами она растапливает ледяную кору на сердце мальчика, в потоке слёз он избавляется от застрявшего в глазу осколка волшебного зеркала и вновь видит свой жизненный мир, бабушку и Герду такими же прекрасными, как и прежде) [Бгажнокова И. М., Погостина И. С. Чтение: учебник для 6 класса, 2006, с.130];

○ отрывок из повести «Звоните и приезжайте» «Двадцать девятое февраля» А. Г. Алексина позволяет говорить о безответной влюблённости и сохранении достоинства в борьбе за взаимность; даёт возможность обсудить переживания душевной боли и унижения, возникающие из-за пренебрежения объекта симпатии твоими чувствами (новенькая Лиля Тарасова замечает возмущенное отношение к себе со стороны двух одноклассников-друзей, обязывает их провожать себя, ожидать у подъезда, подносить сумки, даже биться до крови за право услужить ей; обещает одному из героев провести с ним на катке 29 февраля, но накануне встречи выясняется, что такого дня нет; переживая горькое разочарование, герой понимает, что «любить нужно

только того человека, который достоин любви!») [Аксёнова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006, с. 279];

○ фрагмент из поэмы *Н. В. Гоголя «Мёртвые души»* описывает, как ухаживания расчётливого Павлуши Чичикова за дочерью начальника с целью повышения по службе обрываются сразу после назначения на должность (Павел Чичиков общался с дочерью своего начальника как с невестой, была назначена свадьба, но когда молодой человек был повышен в должности, он без объяснения исчез из виду, и «о свадьбе так дело и замялось») [Воронкова В. В. Чтение: учебник для 8 класса, 2008, с. 109];

○ народная песня «Ах, кабы на цветы не морозы...» выражает тоску и кручину молодой женщины, выданной замуж не по любви, а по приказу [Аксёнова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006, с. 30];

○ отрывок из повести *В. Г. Короленко «Слепой музыкант»* описывает отношения слепого мальчика Петрика и его подруги детства Эвелины, переросшие во взаимную любовь и супружество [Малышева З. Ф. Чтение: учебник для 8 класса, 2005, с. 141];

○ рассказ *Л. Н. Толстого «После бала»* рисует картину охлаждения романтической влюблённости молодого человека под влиянием случайно увиденной им сцены телесного наказания, учинённого отцом девушки [Малышева З. Ф. Чтение: учебник для 8 класса, 2005, с. 122];

○ отрывок повести *Р. И. Фраермана «Дикая собака Динго, или повесть о первой любви»*, рассказывает о дружбе одноклассников Тани и Фильки, о знакомстве Тани с Колей – приёмным сыном во втором браке её отца, о противоречивых отношениях Тани с этим парнем, о её любви, ревности и самоотверженном мужестве [Малышева З. Ф. Чтение: учебник для 8 класса, 2005, с. 201].

Таким образом, языком произведений отечественных и зарубежных авторов педагог-психолог и воспитатель могут рассказать воспитанникам непростые жизненные истории о самых разных ситуациях и переживаниях. Многие из произведений, вошедших в программу литературного чтения адаптивной школы,

экранизированы и мультиплицированы, что позволяет напоминать их сюжетную канву как с помощью картинного плана, прочтения фрагментов литературного текста, так и на основе просмотра фрагментов экранизации. Выполняемые на занятии учебные действия должны быть направлены на анализ психологической структуры поведения персонажей произведения, воссоздание их мыслей и переживаний, прогнозирование развития отношений и дальнейших событий жизненного пути.

На занятиях факультатива педагог может уделить больше внимания современным жизненным аналогиям с событиями произведений. Дидактический материал, иллюстрирующий подобные события в жизни современных детей, подростков и юношей, может включать материалы интервью из журналов и телепередач, фоторепортажи о событиях личной жизни, видеоролики и публикации, выкладываемые в социальных сетях. В настоящее время подобный опыт обращения к жизненным аналогиям только накапливается, но, как утверждает М. И. Шишкова, в отрыве от этих свидетельств реалий жизни современного человека, знакомство с литературными произведениями не вызывает подлинного интереса воспитанников. Ввиду того, что дидактический аппарат книг для чтения не используется на уроке в полную меру из-за нехватки учебного времени, повторное обращение к заданиям и анализ психологии литературных персонажей будут содействовать не только укреплению междисциплинарных связей, но и формированию психологических представлений обучающихся.

Т. к. формирование умения осуществлять анализ поведения персонажа, понимать его психологию должно строиться с опорой на нравственно-психологические категории, представленные в учебниках для чтения, рассмотрим их подробнее. Их можно разделить на две группы:

- категории авторского языка произведения;
- категории дидактического аппарата, которым снабжён литературный текст.

Последние привлекут наше внимание в данном параграфе на том основании, что их включение в вопросы и задания для УО обучающихся является результатом кропотливого методического труда авторов-составителей учебников и воплощает их педагогические приоритеты в руководстве восприятием и пониманием прочитанного УО воспитанниками.

Руководствуясь представленным в предыдущих параграфах членением концептуального пространства отражения внутреннего мира человека, мы проанализировали тексты заданий книг для чтения в 6–9 классах. Анализ позволил наполнить основные рубрики частными концептами. В ходе дальнейшего анализа потребовалось соотнести частные концепты, относящиеся к базовым концептам каждой рубрики, ориентируясь на их смысловую общность и дидактически целесообразную логическую последовательность (см. *таблицу*).

Концептуальное пространство отражения внутреннего мира человека, представленное в дидактическом аппарате учебников чтения адаптивной школы для УО обучающихся

Содержание тематических разделов
1. События жизни
Случай, история, ситуация, смешные, комические ситуации, сходство и различие ситуаций, эпизод жизни, происшествие, факт(ы), тяжёлая обстановка (в доме), жуткие порядки (в доме), событие, начинаются события, нарастают события, развитие событий, развиваются события, заканчиваются события, развязка событий, последовательность событий, тяжесть случившегося, встретиться с трудностями, готовиться к событию, подготовка действия, реакция на событие, помнить, вспоминать события из своей жизни, воспоминания, моменты фронтовой жизни, события прошлого, события настоящего, фантастическое событие, историческое событие, древнее событие, тяжёлое событие, выдуманное событие

Содержание тематических разделов
2. Отношение к событиям жизни по критерию «важное – неважное»
Отношение к событиям, важное событие жизни, значение, смысл, прямой смысл, переносный смысл, уроки (войны), мечта, желание, представления, воплощать в жизнь мечту, иметь план действий, стремиться, заветная мечта, мечты руководят человеком, думать, задумали сделать, сомнения, принять решение, правильное решение, твёрдое решение, причина решения, мнение, убеждение, привлечь внимание, доказывать, воспринять (слово), увидеть / всмотреться, услышать / вслушаться, предчувствовать (расставание), хранить память о давних событиях
3. Отношение к событиям жизни по критерию «приятное – неприятное»
Трудные обстоятельства, исполнить желания и мечты, хранить память о давних событиях, представлять, детские воспоминания, самое яркое воспоминание о детстве, сохранить воспоминание, воспоминания светлые, добрые; воспоминания, которые причиняют тоску, боль; детские впечатления, счастье, несчастье, причина счастья, причина несчастья, делать счастье для других, переносить тяжёлые моменты жизни
4. Настроение
Внешний вид, внешность, состояние, настроение, грустные мысли, беспокойство, напряжение, сомнения, унижительное состояние, чрезвычайно важный вид, истомлённый вид, неверная походка, сильное душевное волнение, изменение настроения, нервные припадки, плохое настроение, развеселить; дурачиться, когда хочется плакать
5. Чувства
Чувство, душевное состояние, одушевленное существо, переживания, чувства волнуют, чувствовать себя, понимать, душевная чистота, душевная чёрствость, физическая боль, душевная боль, интонация речи, надежда, понять чувства другого человека, выразить чувства в музыке, первая любовь, сказать друг другу о своей любви, объяснение произошло, угасла любовь, борьба добра со злом; искренняя, чистая любовь, грустное и светлое чувство, тёплые чувства, передать чувства, искренний, неискренний, отчаяние, горе, сочувствовать, открыто сочувствовать, безмолвный укор, непоправимая вина, невыносимая тяжесть, одновременные чувства, например, печаль и радость; чувство юмора, чувство зависти, негодование, обида, спокойствие, безразличие, равнодушие

Содержание тематических разделов
6. Поведение
Поступок, поступать, поведение, поведение во взаимоотношениях, поведение характеризует (персонажа), проделки, подвиг, поединок, победитель в отношениях, привычка, вкладывать смысл в слова, вкладывать мысли в поговорку, мысль звучит в словах, подразумевать, характерная черта человека, временное явление поведения, вести себя, иметь свое лицо, качества человека, ценности, соблюдать правила поведения, просить, трудный разговор
7. Оценка поступка и характера
Впечатление, мнение окружающих, размышления, сравнивать, внешняя красота человека, внутренняя красота человека, истинная красота, душевная красота (доброе отношение к людям, забота о них, скромность, тактичность, мудрость), соответствие внешности совершаемым поступкам, цель (поступка), последствия (смешные), правильно поступить, сознательно (поступить), красиво поступать, честь / бесчестие, эгоист, ложь, справедливость, тёплая душа, добрый человек, добрые поступки, в характере и поступках человека проявляется красота; качества, нужные человеку, чтобы у него хорошо получалось любое дело; ближе (по характеру), оказаться на самом деле (другим человеком), склонности, юмор, больно ранит (поступок), напугает (поступок), хороший человек
8. Последствия поведения для тебя самого и другого человека
Реагировать на поступки, заслужить уважение окружающих людей, складывались отношения, человеческое достоинство, произвести друг на друга впечатление, сохранить память о человеке, жуткое впечатление, унижение, быть на стороне кого-то, закадычные друзья, взаимоотношения, знакомство, товарищ, лидер, близкий друг, настоящий друг, развитие дружбы, сродниться, дружба взаимно обогащает жизнь (друзей), привязаться к (щенку), ссора, предательство, вражда, разногласия, противостояние, плохое поведение, себялюбие, изменилось поведение, забыть своих родных, одиночество
9. Отношение к людям и оценка их отношения к себе
Бережное отношение друг к другу, главное в отношениях, великодушие, людское невнимание, влияние (на детей), любовь к детям, воспитывать, учить, система воспитания, отношение (к жизни, к людям, с окружающими, работе, семье, русской женщине, имуществу, деньгам, стихам), изменение отношения, отнестись, двойное отношение (к стихам), диалог, речь, разговор двух действующих лиц, хвалить, осуждать, стремление делиться с человеком печалью и бедами, чувствовать постоянную связь с человеком, безразличие, общение

Содержание тематических разделов
10. Характер
Характер, определение характера, сильный характер, слабый характер, противоречия в характере, сущность характера, поступок раскрыл сущность характера, злой характер, злые и добрые персонажи, формирование характера, влияние кого-либо на формирование характера, обстановка в семье отразилась на характере, впечатление от прочитанного и просмотренного, нрав(ы), взросление, характеристика, черты характера; черты, которые мешают; недостатки человека, портится характер; черты, которые помогают; любовь к порядку, качества живого существа, душевные качества, стороны характера, черты характера свойственны человеку, привлекательные черты характера, главная черта характера, честность, геройство, храбрость, держаться (в трудной ситуации), способность на глубокую привязанность, твёрдость слова, сила воли, личность, жестокость, хвастовство, романтичность, душевная, строгая, бес-серебряная
11. Характер и судьба
Судьба(ы), сожалеть о судьбе, жизнь, раздумье о судьбе, реальная жизнь, даты жизни, детские годы, школьные годы, юношеские годы, молодое счастье, жизнь «в людях», «университеты», условия жизни, образ жизни, положение в жизни, найти своё место в жизни, играть роль в жизни, заполнить жизнь, насыщенная жизнь, разнообразная жизнь, что-то придаёт силы, сила жить, дальнейшая жизнь, взрослая жизнь, райское житьё, жизнь протекает, тихая жизнь; вырасти, как тепличный цветок; испытания, преодолевать препятствия, тяжелая судьба, нелёгкая жизнь, горький опыт, первый опыт, вывод для себя, намёк, урок, мораль (басни), что-то делать с определёнными мыслями, осложнять себе жизнь, автобиографические (повести), биографический очерк, биография, факты биографии, история жизни, примеры из жизни, история семей, занятия человека, работа, обязанности, виды деятельности, заниматься деятельностью, чему посвящены дела, литературный путь, общественная работа, революционная деятельность, дальнейшая судьба, представить себе дальнейшую судьбу, предсказания, мечты волнуют, мысли о будущем пугают, представлять будущее, желать, пожелать героям судьбу, представлять будущее своих детей, побудить, воля, исполнить волю; решить участь, причины решения, серьёзные причины, два пути в судьбе (народа), высокий дух, поднять дух, задумать, сделать, осуществить план, достичь результатов, сила воли, стойкость, тяжёлая доля (русской крестьянки), крепостная зависимость, бедность убивает силу человека, право распоряжаться судьбой крепостного крестьянина, произвол, подчиниться, довериться судьбе и коню, смирение, последние дни жизни, гибель, финал истории

По сути, предложенная форма анализа дидактического аппарата делает явными допущения создателей учебников о зоне ближайшего развития понимания УО воспитанниками психологии человека и категорий её анализа. Представляется, что предложенное тематическое распределение концептов является предварительным ориентиром, полезным для разработки учебных действий социального познания, дополнительных имеющимся в книгах для чтения. Благодаря выявлению и систематизации концептов, внутри каждой рубрики можно конструировать познавательные обобщения каждого раздела курса «Внутренний мир человека», а также целесообразные учебные действия обучающихся. Т. к. специальная методика литературного чтения традиционно нацелена на формирование мировоззрения детей и представлений о жизни и деятельности человека, предлагаемые ею задания допустимо использовать в качестве эталонных [Шишкова М. И., 2013]. Они весьма разнообразны и побуждают воспитанников к следующим видам атрибуции (определения):

Во-первых, применяются задания на **атрибуцию причин поведения, отдельного поступка или эмоционального состояния**, например:

○ Выскажите своё мнение по поводу тех причин, которые помогли Володе удержаться от употребления водки и не стать таким же пьяницей, как его отец: *память о матери, забота соседей, его собственный характер, любовь к книге*. Что значит сильный и слабый характер? Определите, какой характер был у отца и Володи. Докажите своё мнение [Аксёнова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006, с. 273];

○ Объясните, почему мальчик стал говорить неправду. Что это – характерная черта или временное явление? [там же, с. 279];

○ Скажите, что сделало Герасима счастливым. Выберите точный ответ: *возможность играть с собачкой, использовать её для охраны дома, необходимость заботиться о ком-то, появление друга в одинокой жизни человека*. Докажите правильность

своего выбора [Малышева З. Ф. Чтение: учебник для 8 класса, 2005, с. 105].

Во-вторых, широко используются задания, направленные на **атрибуцию психоэмоционального состояния персонажа, его настроения, переживаемых чувств и отношений**, например:

○ Выберите слова и выражения, передающие душевное состояние мальчика и взрослого человека: *суровый, одинокий, страдающий, подавленный горем, понимающий переживания, замкнутый, ищущий ласки и доверия*. Начните свой рассказ вот так: «Отец был суровым, ...». То же скажите о Васе [Аксёнова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006, с. 147];

○ Как менялось по ходу действия отношение Женечки к Косте? Расположите по порядку слова, характеризующие эти изменения: *сопереживание, интерес, раздражение, любопытство, понимание, уважение*. Подтвердите фактами своё мнение [там же, с. 262];

○ Определите общее настроение стихотворения. Выберите подходящие для этого прилагательные: *торжественное, насмешливое, трогательное, радостное, озорное* [там же, с. 284];

○ Какое чувство испытывал царевич после происшедшего: *сожалел, был рад, остался равнодушен, испытал разочарование*? Докажите правильность своего ответа словами из текста [Аксёнова А. К., Шишкова М. И. Чтение: учебник для 9 класса, 2006, с. 115].

В-третьих, ряд заданий побуждает к анализу мотивов и целей персонажа (**мотивационная и целевая атрибуция**), например:

○ Почему так настойчиво князь Гвидон зовёт царя Салтана в гости? Обсудите каждый вариант ответа: *хочет доказать, что царь Салтан был обманут; хочет обрадовать мать-царицу; хочет показать царю, чего добился его сын* [Аксёнова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006, с. 53];

○ Объясните, чего хотела достичь Моська своим лаем на слона. Выберите ответ среди данных: *хотела разозлить слона,*

прослыть смелой собакой, которая не боится даже огромного слона, считает, что нельзя водить слона по улицам [там же, с. 92];

○ Прочитайте два описания. Кого из героев они характеризуют? 1) Душевная близость, возможность о ком-то заботиться, чувствовать себя нужным. 2) Оживление в безрадостном существовании, лакомства, которых они никогда не видели, человеческое отношение мальчика из другой «компании». Можно ли сказать, что дружба Васи, Валека и Маруси была счастьем для каждого из них? Докажите своё мнение [там же, с. 158];

○ Как вы думаете, для чего царевич вытащил Морскую царевну на берег? Начните так: *«Царевич вытащил Морскую царевну на берег, для того чтобы...»* Выберите правильный вариант ответа: *жениться на ней, убить её, похвалиться перед друзьями, посмеяться над ней*. Докажите правильность своего выбора словами из текста [Аксёнова А. К., Шишкова М. И. Чтение: учебник для 9 класса, 2006, с. 115].

В-четвёртых, задания направлены на **атрибуцию личностных качеств персонажа** литературного произведения, например:

○ Сравните действия мальчиков из рассказов «Белый домик» и «Зелёные ключи». Выберите из слов *трусливый, плаксивый, настойчивый, храбрый, злой, добрый* такие, которые характеризуют героев этих рассказов [Бгажнокова И. М., Погостина И. С., Чтение: учебник для 6 класса, 2006, с. 23];

○ Подтвердите примерами из сказки, что Иван работающий, честный, не любит хвалиться, умеет хранить тайну, всё время оказывается умнее своих братьев. Можно ли про Ивана сказать словами русской поговорки «Себе на уме»? [Аксёнова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006, с. 17];

○ Скажите, какими качествами наделил народ Илью Муромца. Выберите нужные названия среди данных: *решительный, хвастливый, смелый, бескорыстный, боязливый, заботливый, умеет разгадать хитрость (прозорливый), с чувством собственного достоинства*. Подтвердите своё мнение примерами из текста [там же, с. 28];

○ Прослушайте «Марш Черномора» из оперы М. Глинки «Руслан и Людмила». Можете ли вы, слушая музыку, представить себе колдуна Черномора? Какой он: *добрый, злой, властный, слабовольный, знает свою силу, всех боится*? Выберите подходящие слова и выражения для его характеристики [там же, с. 75];

○ Выберите из данных прилагательных слова, которые характеризуют зрителя: *смелый, робкий, гордый, забитый, юркий, медлительный, угодливый*. Подтвердите каждую черту характера примерами из стихотворения [там же, с. 103];

○ Выберите названия черт характера, которые свойственны автору рассказа: *доброта, раздражительность, настойчивость, весёлость, мрачность, заботливость, безразличие, жестокость, уважительность, зазнайство, критичность*. Подтвердите фактами правильность выбора [там же, с. 241–242];

○ Скажите, как характеризует самого героя желание выполнять все поручения того, кто ему дорог [там же, с. 279];

○ Сравните, каким человеком был полковник на балу и каким человеком оказался на самом деле. Найдите строки, характеризующие жестокость полковника [Малышева З. Ф. Чтение: учебник для 8 класса, 2005, с. 132];

○ Выберите среди данных определений те, которые характеризуют жениха: *скромный, приветливый, добродушный, рассудительный, разборчивый, злой на язык*. Как вы думаете, какое из определений является главным? О ком в народе говорят «разборчивый жених»? [Аксёнова А. К., Шишкова М. И. Чтение: учебник для 9 класса, 2006, с. 12].

В-пятых, некоторые задания побуждают воспитанников к **характеристике образа действий, невербального поведения, отдельного поступка персонажа**, например:

○ Прочитайте сказку по ролям. Обратите внимание на авторские слова, которые вам помогут передать состояние героев: «Князь *печально* отвечает. Подмигнув другим *лукаво*, повариха говорит. С *криком* ловят комара. *Изумился* князь Гвидон. *Усмехнувшись*

исподтиха, говорит царю ткачиха» [Бгажнокова И. М., Погостина И. С., Чтение: учебник для 6 класса, 2006, с. 62];

○ Подтвердите фактами из этой главы, что Вася решительный, смелый и дружелюбный мальчик [Аксёнова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006, с. 155];

○ В каких поступках Алёши проявились его ненависть ко злу и жестокости, доброта, любовь и уважение к хорошим людям, честность, смелость, большая работоспособность, чувство собственного достоинства? [Аксёнова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006, с. 190];

○ Докажите, что Вася смелый и решительный мальчик, добрый и заботливый друг, надежный и верный товарищ, который умеет держать слово [Аксёнова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006, с. 166];

○ Назовите черты характера Стёпки, которые позволили ему стать лидером в этом путешествии. Как вы думаете, какие из этих черт будут помогать ему во взрослой жизни помогать сохранять лидерство, а какие станут мешать? [там же, с. 213];

○ Подтвердите примерами из текста, что Деев воспитывал в Лёньке умение мужественно переносить физическую боль, преодолевать душевную боль, быть смелым, не бояться опасности [Аксёнова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006, с. 222];

○ Скажите, как автор показывает нам характер Косты: через его слова, переживания или через его поступки. Как характеризуют мальчика его поступки? Докажите своё мнение [Аксёнова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006, с. 258];

○ Сравните героев повести в детские и юношеские годы: что волновало детей? Чем они были заняты? Что их объединяло? Какие чувства испытывали они друг к другу? Как изменилось их отношение к жизни в юношеские годы? Какие мысли и чувства волновали Петра и Эвелину? К чему стали они стремиться? Почему их стала смущать обстановка покоя в усадьбе? Какие чувства стали связывать юношу и девушку? Как они

отнеслись к своему молодому счастью? [Малышева З. Ф. Чтение: учебник для 8 класса, 2005, с. 132].

В-шестых, присутствуют задания на *определение понятия*, например:

○ Как вы понимаете слово «юмор»? Выберите ответ: едкое беспощадное высмеивание недостатков человека, весёлый доброжелательный смех над недостатками человека [Аксёнова А. К., Шишкова М. И. Чтение: учебник для 9 класса, 2006, с. 150].

В-седьмых, применяются задания, стимулирующие воспитанников к *высказыванию оценочных суждений, предположений*, например:

○ Считаете ли вы финал этой истории правильным? Продолжите рассказ, изменив или не изменив авторское окончание [Аксёнова А. К., Шишкова М. И. Чтение: учебник для 9 класса, 2006, с. 155];

○ Какая это любовь: *счастливая – несчастная, разделённая – неразделённая, горькая – радостная*. Подтвердите своё мнение фактами из стихотворения [там же, с. 180].

Основным признаком представленных заданий является их закрытый характер – определения уже даны, предлагается осуществить аргументированный выбор одного из них. Открытые вопросы редки, что объясняется необходимостью расширять представления воспитанников о психической жизни человека, основаниях и признаках его поведения, а также неспособностью УО школьников к самостоятельной атрибуции поведения и личности.

Таким образом, разработка заданий для социально-психологического обучения по программе курса «Внутренний мир человека» возможна с опорой на типовые задания специальной методики литературного чтения. Учебные действия, предполагаемые заданиями, должны включать анализ, сравнение и классификацию характеров, настроений, событий, поступков, судеб и т. п. Полезными будут задания, предполагающие такие мыслительные действия, как:

- анализ причин состояния, например, несчастья;
- характеристика персонажа по поведению;
- поиск сходства судеб;
- анализ влияний на формирование характера человека, сравнения влияния, оказанного разными людьми;
- сравнение поведения людей в одинаковых обстоятельствах;
- поиск сходства поведения человека и животного;
- поиск черт сходства в описании состояния природы и человека;
- сравнение взаимоотношений людей, поиск отличий;
- объяснение поступка;
- поиск сходства домашней обстановки в разных домах;
- поиск общего у друзей, того, что их сроднило;
- сравнение отношения человека к разным людям.

В завершение обратим внимание на разнообразие душевных переживаний, с которыми знакомит УО воспитанников программа чтения. Об этом можно судить на основании «режиссёрских» ремарок, которыми составители учебников напутствуют обучающихся в подготовке ролевого разыгрывания диалога персонажей. Например, среди рекомендуемых интонаций упоминаются следующие: *пренебрежительно-снисходительный тон; просительный, умоляющий, когда просят; презрительный, оскорбительный, когда отказывают; насмешливость; достоинство и спокойствие; угроза и безнаказанность; униженная просьба; рассудительность, хвастливость, торжество; требовательный тон; тревога, уверенность; враждебный тон разговора в начале встречи; примирительный тон после выхода Маруси; дружеский тон во время прощания; ворчливо-повелительный тон; по-детски пытливый и непонимающий тон; пугливый тон; извиняющийся; обвиняющий; тоскливый; лукавый, ласковый; бесстрашие, решительность; миролюбивый; возмущённый; самовлюблённость, жестокость, презрительное отношение к товарищу; властность, раздражённость, капризность барыни; угодливость и страх приживалок, слуг; простота и искренность интонации;*

насмешливость, ехидство, уверенность в себе, в своей неотразимой красоте; оскорбительный отказ; грубый, наглый ответ; спокойное, рассудительное поведение; начальственно-повелительная интонация; нерешительно-трусливая интонация и др.

Этот перечень создаёт представление о номенклатуре психоэмоциональных состояний и типологии характеров, знакомство с которыми необходимо в ходе социально-психологического обучения в адаптивной школе. Учитывая внутреннюю согласованность всей системы академических и социальных компетенций, планируемых ПрАООП для УО обучающихся, обнаруженная богатейшая палитра характеров, состояний, настроений человека и пр. должна получить дополнительное рассмотрение в заданиях соответствующего факультатива. Вместе с тем проведённый нами ранее анализ методических подходов к коррекции восприятия и понимания социального мира детьми и подростками с ИН выявил, что «мишени» коррекционно-развивающей работы достаточно стереотипны [Стебляк Е. А., 2016, 2017]. Особенно это заметно в сравнении с богатством концептуального пространства отражения внутреннего мира человека в методике литературного чтения. Представляется, что разработка учебных действий социального познания обучающихся с УО должна быть выстроена на столь же высоком уровне и в дополнение к уже имеющимся в программе предмета заданиям.

Вопросы для размышления

1. Кем инициирован первый опыт проектирования и апробации программы формирования психологических представлений обучающихся с ОВЗ?

2. В чём состоит основополагающий принцип отбора познавательных обобщений, к которым рекомендовалось подводить обучающихся с ОВЗ?

3. Какие учебные действия были предложены в качестве средств социального познания?

4. Поддерживается ли задача формирования представлений о внутреннем мире человека олигофренопсихологами и нормативными документами специального образования?

5. Какие тематические разделы содержит программа курса «Внутренний мир человека»?

6. Дайте характеристику содержанию раздела «Настроение».

7. Какие предметные области образования УО обучающихся предоставляют возможность для знакомства с психологией человека?

8. Можно ли рассматривать текстовые модели жизненных ситуаций и событий, представленные в литературных произведениях книг для чтения, в социально-психологическом обучении УО воспитанников?

9. Какие темы и проблемы, значимые для формирования их представлений о внутреннем мире человека УО воспитанников, представлены в литературных произведениях книг для чтения? Приведите примеры.

10. В каких литературных произведениях затрагиваются темы любви, верности, предательства и ревности?

11. Как реализуется приём проведения аналогий события произведения с современной жизнью?

12. Какие две группы нравственно-психологических категорий представлены в учебниках для чтения?

13. Приведите примеры заданий, применяемых в книгах для чтения УО старшеклассников.

14. Соотнесите то или иное задание с одним из видов атрибуции: причинной, целевой, мотивационной, личностной.

15. Какие оттенки психических переживаний и настроений УО воспитанники передают при выборе интонации выразительного чтения литературного текста по ролям?

16. С каким речевыми действиями знакомятся УО воспитанники при выполнении заданий на анализ литературного произведения?

17. Какие умственные действия УО воспитанников предполагает выполнение заданий книг для чтения?

18. Дайте характеристику концептуального пространства отражения внутреннего мира человека на примере книг для чтения адаптивной школы для УО обучающихся.

1.4. Методические условия формирования у детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью представлений о межличностных отношениях

Выстраивание психолого-педагогического подхода к формированию представлений о межличностных отношениях осуществимо при условии критического анализа и обобщения имеющегося в распоряжении педагогов и психологов специального образования методического опыта. Однако история олигофренопедагогики не знает прецедентов создания учебных пособий или творческих (рабочих) тетрадей для УО воспитанников, которые были бы специально посвящены психологии межличностных отношений. Подобные разработки являются редкостью как в общей, так и в специальной педагогике, где они представлены в основном методическими разработками по развитию самосознания и индивидуальности. Таковы, например, пособия «Психологическая азбука» для первоклассников [Вачков И. В., Аржакаева Т. А., Попова А. Х., 2014], учебник по развитию самосознания для УО подростка или юноши «Зеркало» [Вяхякупус Е., Мелихов А., 2005]; практическое пособия для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере «Азбука эмоций» [Ковалец И. В., 2003];

творческая тетрадь «Развитие самосознания и индивидуальности» [Лебедеенко Е. Н., 2003]; детские альбомы «Это Я! Формирование Я-концепции у мальчиков» и «Это Я! Формирование Я-концепции у девочек» [Шипицына Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С., 2003]. В них не затрагиваются интересующие вопросы психологии межличностных отношений – дружбы, романтической влюбленности, любви, брачно-семейных отношений. Практически отсутствуют методические пособия, разъясняющие сложные вопросы психологии отношений, адресованные ближайшим помощникам УО лиц и педагогическим работникам. На сегодняшний день педагоги массовой школы располагают лишь книгами «Уроки психологии в начальной школе» и «Сомнения и переживания младших школьников» [Никольская И. М., Бардигер Г. Л., 1997, 1998], а олигофренопедагоги – практическими пособиями для ведения бесед в группах ближайших помощников УО лиц «Искры, летящие вверх», «Как сохранить радость жизни в трудное время», «Помогая ближнему, не забывать о себе» [Вяхякуопус Е., Мелихов А., 2012, 2012, 2014]. Последние работы замечательны именно тем, что поднимают такие актуальные вопросы психологии внутреннего мира и межличностных отношений человека, как:

- Что успокаивает и улучшает нам настроение?
- Что делает нас сильнее?
- Потрясения и утраты.
- Как живут счастливые люди?
- Где найти новых друзей и как сохранить старых?
- Почему нужно чаще бывать на природе?
- Здоровый эгоизм – насколько нужно себя любить?
- Мы в истории – откуда мы взялись и частью чего являемся?
- Пьеса нашей жизни – комедия, драма, трагедия, детектив?
- Старение – что в этом хорошего и как обратить старость в источник сил? [Вяхякуопус Е., Мелихов А., 2014].

В учебнике по реабилитационной программе Е. Вяхякуопус «Зеркало» большинство тем занятий затрагивает проблематику

межличностных отношений в аспекте анализа поведения и переживаний в рамках той или иной социальной роли – мужчины, женщины, ученика, друга, любящего, любимого, соседа, незнакомца, жителя города (деревни, посёлка), клиента, работника, собеседника, обидчика, обиженного, читателя, помощника, учителя, гражданина, человека, гостя, гостеприимного хозяина [Вяхякуопус Е., Мелихов А., 2005]. Однако возраст лиц, которым адресован этот учебник превышает школьный, что ставит задачу дальнейшей методической разработки учебных пособий для УО обучающихся различных возрастов – от младших школьников до старшекласников.

Ввиду чрезвычайной сложности данной содержательной области необходим анализ подхода к конструированию адаптированных к особым образовательным потребностям УО обучающихся познавательных обобщений. Отдельное внимание необходимо уделить разработке методического инструментария, направленного на формирование у УО обучающихся учебных действий социального познания. Рассмотрим требования, предъявляемые к формированию социальных представлений обучающихся в данной предметной области нормативными документами специального образования.

На втором этапе обучения УО обучающихся вопросы культуры межличностных отношений представлены в предметной области «Биология» в разделе «Человек» такими направлениями, как «дружба и любовь, культура поведения влюблённых, добрачное поведение, выбор спутника жизни, готовность к браку, планирование семьи» [ПрАООП для обучающихся с УО..., с. 178]. Соответствующие вопросы предусмотрены в разделе «Размножение и развитие», что делает неизбежным преимущественно биологический контекст в их рассмотрении. Между тем неоспорима целесообразность дополнительного обращения к данным вопросам в контексте рассмотрения внутреннего мира человека и социального поведения на коррекционно-развивающих занятиях и во внеурочной деятельности. В предметной области «Основы социальной

жизни» включён раздел «Семья», предусматривающий рассмотрение родственных отношений и видов семейного досуга, что, впрочем, ничего не добавит к области представлений о дружбе и любви парня и девушки, мужчины и женщины.

Обогащение знаний о межличностных отношениях на следующей ступени обучения – в 10–12 классах – планируется за счёт формирования на уроках русского языка понятий об общительном и необщительном человеке, контактности как свойстве личности. В рамках изучения курса «Основы социальной жизни» на третьем этапе обучения вновь рассматриваются вопросы семейного досуга и семейные отношения. Межличностным отношениям посвящён курс «Этика» (третий этап обучения), включающий рассмотрение этики родительских отношений, дружбы, влюблённости, любви и брачных отношений.

Остановимся подробнее на содержании формируемых в данном курсе представлений об этике межличностных отношений. Так, формирование представлений об этике дружеских отношений предполагает следующее содержание: «Дружба – чувство, присущее человеку. Как возникает дружба. Для чего человеку нужна дружба. Различие дружеских отношений и отношений в коллективе. Согласие интересов, убеждений, взаимоуважение, доверие и преданность – основа настоящей дружбы. Дружба истинная и мнимая. Типы дружеских отношений: истинная дружба, дружба-соперничество, дружба-компанейство. Возникновение конфликтов в отношениях друзей. Причины их возникновения, способы разрешения. Этические правила в отношениях друзей» [ПрАООП для обучающихся с УО..., с. 256]. В свою очередь формирование представлений об этике любовных отношений опирается на следующие требования: «Любовь. Что такое любовь и счастье. Многозначность понятий "любовь" и "счастье". Разные представления о счастье у разных людей: материальный достаток; карьера; семья. Кого и за что можно любить? Восприятие лиц противоположного пола. Требования, предъявляемые к предполагаемому партнеру, их реальное воплощение. Влюблённость и

любовь. Романтическая любовь. Ссоры влюблённых. Взаимные уступки. Как прощать обиды; какие поступки непростительны для человека. Этика взаимоотношений юноши и девушки» [там же].

Не вызывает сомнений целесообразность рассмотрения данных вопросов, однако представляется, что между содержанием второй и третьей ступеней обучения недостает преемственности. Учитывая, что УО обучающиеся вступают в межличностные отношения и в отношения с противоположным полом значительно раньше, чем эти отношения становятся предметом рассмотрения в школьном обучении, актуально проектирование содержания коррекционно-развивающих и внеурочных занятий на эти темы на втором этапе обучения. При этом можно ориентироваться на решение задач, пропедевтических по отношению к программным требованиям курса «Этика».

В связи с вышесказанным представим некоторые методические идеи, разработанные и экспериментально опробованные автором совместно с К. А. Таболиной и О. А. Строкиной. Экспериментальные коррекционно-развивающие занятия были направлены на формирование представлений УО старшеклассников о дружеском поведении и любовных отношениях, включая представления о стратегиях совладания с трудными и конфликтными ситуациями в дружеских и межполовых отношениях. Экспериментальную группу составили учащиеся 9-х классов Казённого общеобразовательного учреждения Омской области «Адаптивная школа № 18» (n=22, возраст УО испытуемых – 16–18 лет, 2015 г.).

В отборе методов, методик и приёмов коррекционно-развивающих занятий мы опирались на известные олигофренопсихологам сведения об особенностях межличностных отношений УО лиц, а также на выявленные нами особенности представлений УО воспитанников об отношениях и поведении, связывающем друзей и влюблённых.

Так, в диагностический комплекс вошёл проективный рассказ «Дружба. Мой друг». Воспитанникам предлагалось рассказать о том, как произошло знакомство с другом и почему оно перешло в

дружеские отношения. Предлагалось описать своего друга/подругу. Следует отметить, что при описании друга ограничения по полу не было. Данная методика была использована для изучения субъективного понимания дружбы, оценки эмоционального компонента представлений о дружбе, а также для изучения индивидуальных историй дружеских отношений испытуемых. С целью изучения предпочитаемых стратегий поведения в отношениях между полами старшеклассникам было предложено дать вербальный самоотчет о предпочитаемых когнитивных или поведенческих стратегиях в ситуациях трёх типов: переживания ревности, безответного чувства (неразделённой любви) и ссоры. По каждой из 3-х тем самоотчёт был структурирован 15 вопросами, предполагавшими возможность указания подходящего ответа из списка предложенных, например: *Как ты ведёшь себя после серьёзной ссоры с девушкой, которая тебе очень нравится? Ты влюблён в девушку, а она не отвечает тебе взаимностью, что ты будешь делать? Ты считаешь, что вы должны проводить вместе каждую свободную минуту? Что ты думаешь о прошлых влюблённостях девушки, с которой ты дружишь?* В случае отсутствия ответа, соответствующего когнитивной или поведенческой стратегии подростка в обсуждаемой ситуации, предоставлялась возможность описать индивидуальную стратегию своими словами.

Также старшеклассники выполнили проективные рисунки на темы «Важное событие в отношениях с противоположным полом» и «Моё представление о дружбе». Основная задача рисования на заданные темы – выявление и осознание трудно выражаемых или неосознаваемых проблем, переживаний, страхов, связанных с опытом дружеских и межполовых отношений. При этом во втором случае был апробирован приём многократного рисования на заданную тему при различной мотивации – испытуемому предлагалось нарисовать своё представление о дружбе трижды, начав с рисунка собственного представления о дружбе, на втором листе представив дружбу глазами сумасшедшего художника и завершив серию ещё одним изображением собственного

представления о дружбе (такая методика стимулирует отказ от шаблонов в графической продукции) [Аксёнова Ю. А., 2000].

Программа социально-психологического обучения была посвящена рассмотрению трудных ситуаций межполовых отношений, возникающих при переживании ревности, безответной любви и конфликта влюблённых. Обучение было направлено на осознание старшеклассниками с ИН проблемных аспектов межполовых отношений, особенностей, характерных для трудных ситуаций отношений между юношами и девушками, эмоциональных реакций во взаимосвязи с поведенческими стратегиями. В процессе социально-психологического обучения осуществлялись: анализ конкретной ситуации, обратная связь о чувствах и переживаниях, рефлексия критериев выбора поведенческой стратегии в вышеобозначенных видах трудных ситуаций.

Занятие на тему «*Юноши и девушки*» посвящено выяснению половозрастной идентификации и гендерных представлений о добрачных отношениях, влюблённости и ухаживании; мотивированию на дальнейшую продуктивную работу. Занятия по теме «*Ссора*» направлены на обучение распознаванию невербальных признаков негативного настроения партнера и рассмотрению конструктивных стратегий избегания конфликта и его урегулирования в отношениях девушки и парня. Занятия по теме «*Ревность*» посвящены анализу причин ревности и рассмотрению тактик деструктивного и конструктивного поведения ревнующего, обоснованию преимуществ уверенного и тактичного поведения в данной фрустрирующей ситуации. Проводился анализ фрагментов кинофильмов, после чего моделировались ситуации реагирования на провоцирующее поведение со стороны соперника(цы). Старшеклассники рассматривали стратегии самоконтроля при возникновении открытого противостояния в борьбе за внимание ревнуемого партнера и проявления взаимоуважения и самоуважения. Выявление признаков ситуации дискриминации ревнуемого по отношению к ревнующему, таких как открытое пренебрежение чувствами ревнующего,

провоцирование на самоуничижительное поведение, привело к обсуждению вопроса о ценности личного достоинства и невозможности его потери; о смысле личных отношений влюблённости и привязанности и их обесмысливании грубым пренебрежением к чувствам партнёра. Тема «*Безответной любви*» получила развитие на 6–7 занятиях, назначением которых стало обсуждение и эмоциональное отреагирование этого аспекта личного опыта подростков на примерах из биографий их сверстников. В ходе занятий организуется обсуждение ценности и уроков такого опыта, формируется позитивная установка на его неизбежность и преодоление в дальнейших взаимных отношениях с новым избранником. Обсуждение включает элементы персонального экзистенциального анализа и рефлексии образа будущего избранника. Назначение заключительного занятия – рефлексия, направленная на анализ и осознание каждым членом группы тех качественных изменений, которые произошли с ним в процессе тренинга, и выстраивание индивидуальных программ действий по применению новых стратегий поведения в межполовых отношениях.

На каждом занятии старшеклассники выполняли задание на страницах рабочей тетради, например, описание последствий того или иного поведения, подбор психологического термина к определению, ответы на вопросы о действиях персонажа после просмотра видеофрагмента, иллюстрирующего поведение влюблённой пары, ревнующей девушки (например, рассматривался пример поведения героини фильма «*Дрянные девчонки*», мысленно представившей и отклонившей возможность физической атаки на соперницу за внимание молодого человека, и в действительности выбравшей мирный способ реагирования в «девичьем мире») и др.

Коррекционно-развивающие занятия, посвящённые рассмотрению психологии дружбы, уточняли представления старшеклассников о взаимоотношениях со знакомым, приятелем, товарищем и другом. Приводились примеры отношений каждого вида, для чего рассматривались фрагменты из детского киножурнала «Ералаш». На наглядном материале видеофрагментов,

репрезентирующих близкие жизненному опыту обучающихся ситуации межличностных отношений, осуществлялись следующие учебные действия:

- поведенческий анализ и сравнение признаков поведения в диапазоне «приятель – товарищ – хороший (истинный) друг – плохой (мнимый) друг – недоброжелатель (враг)»;

- синтез образа друга (задание «Рецепт приготовления друга»);

- эмпирическое обобщение отличительных существенных признаков поведения верного друга, хорошего товарища, необязательного приятеля, случайного знакомого и построение вербального определения соответствующих понятий;

- классификация действий, уместных и неприемлемых для дружеских отношений (на материале вербальных описаний);

- классификация личностных качеств, характерных для истинного и мнимого друга (на материале вербальных описаний);

- отнесение поведенческого рисунка в ситуации межличностного взаимодействия к одной их категории отношений в диапазоне «приятель – товарищ – хороший (истинный) друг – плохой (мнимый) друг – предатель» (на материале карточек со схематическими изображениями ситуаций формального и неформального приветствия, совместного развлечения, поиска совета, секретного признания, критического высказывания, делового сотрудничества, проявления заботы, пренебрежительного отношения в ситуации неблагополучия);

- развёрнутая характеристика своего отношения к поступку сверстника, стимулируемая постановкой вопросов психолога (на материале фрагмента кинофильма);

- составление повествовательного рассказа об истории дружеских взаимоотношений по предложенному картинному плану или серии фотографий (задания «Расскажи продолжение истории», «Расскажи, что могло случиться»).

Представленные учебные действия дополнялись индивидуальным выполнением следующих заданий в рабочих тетрадях на печатной основе:

- прочитать и объяснить своё понимание правил дружбы;
- выбрать действия, которые можно / нельзя делать другу, например, *доверять, обманывать, предавать, быть рядом в трудную минуту, насмехаться, делиться личным секретом, радоваться встрече, спрашивать совета;*
- прочитать и объяснить правила поведения, которые помогут выйти из конфликтной ситуации без ссоры с другом;
- записать сходства и различия между собой и своим другом (задание «Мы такие похожие, но такие разные»);
- узнать и объяснить настроение друга по выражению его лица (анализ пиктограмм и фотографий);
- самостоятельно подобрать и письменно описать свой вариант выхода из проблемной ситуации межличностного взаимодействия, например: *«Твоего друга публично обвинили в том, чего он не делал», «Одноклассник без причины начинает оскорблять твоего друга»;*
- прочитать слова и выбрать из них те, которые обозначают важные качества вашего друга (предлагается закрасить «облачка», внутри которых вписаны слова);
- записать комплименты, которые вы адресуете другу;

В настоящее время ведётся апробация следующих заданий, направленных на формирование познавательных и личностных учебных действий УО обучающихся в познании этики и психологии межличностных отношений:

- отнесение обозначаемых словами объектов к определённым группам с учётом различных оснований для классификации: субъекты межличностных отношений / дружеские действия / признаки и качества поведения друга, например, *знакомый, приятель, товарищ, друг, бойфренд, подруга, лидер, выручает, поддерживает, ободряет, защищает, советует, радуется (встрече), доброжелательный, внимательный, сочувствующий, преданный, надёжный, испытанный;* дружба-компанейство / дружба-соперничество, истинный друг / мнимый друг, например: *предавать, обижать, насмехаться, помогать, выручать и т. п.;*

○ узнавание на иллюстрациях, фотографиях, видеофрагментах и называние проявлений различного отношения к сверстнику, например, дружеского расположения (*улыбка, похлопывание по плечу, рукопожатие, дружеское объятие, дружеское обращение по особому имени или прозвищу, радостный блеск глаз*) или антипатии (*избегание общения, холодность тона в разговоре*) и др.;

○ анализ эпизодов кинофильмов или видеофрагмента, представляющего конфликт друзей и их примирение, примеры проявления качеств мнимого и истинного друга, например: *эпизод из фильма «Призрак» (2015 г.), в котором героя притворной любезностью провоцируют на демонстрацию танцевальных умений;*

○ рассматривание и анализ фотографий, изображающих качества личности субъекта межличностных отношений с последующей их категоризацией: например, *изображения покорной позы (качество – покорность); подозрительного прищуря глаз и ухмылки рта (качество – подозрительность); напускной важности, надменной позы, насмешки (качество – высокомерие); вежливости, хороших манер (качество – воспитанность); улыбки, радостного смеха, шуток (качество – весёлость) и т. д.;*

○ установление межпонятийной связи по аналогии: например, *посторонний человек / равнодушный – истинный друг / ... (злобный, наглый, сердечный, самолюбивый); враг / безжалостный – мнимый друг / (беспринципный, тактичный, заботливый, благодарный); соперник / завистливый – товарищ – ... (доброжелательный, безвольный, самолюбивый безжалостный) и др.*

○ атрибуция с помощью семантического дифференциала²² личностных качеств и образа действий персонажа видеоролика про межличностные отношения подростков;

²²Семантический дифференциал – процедура оценки объекта по ряду биполярных градуированных (трех-, пяти-, семибалльных) оценочных шкал, противоположные полюса которых заданы с помощью вербальных антонимов, например, *добрый – злой; весёлый – грустный* и т. д.

- атрибуция качеств лидера, знакомого, товарища, мнимого друга, истинного друга с помощью модифицированной методики «Репертуарные ранговые решётки» [Кисова В. В., Конева И. А., 2006];

- свободная классификация схематических изображений ситуаций межличностного взаимодействия и последующая категоризация существенного общего отличительного признака, объединившего разные ситуации в одну группу.

В заключение отметим необходимость дальнейшего методического поиска в руководстве социальным познанием УО обучающихся в данных областях. Особенно актуальным представляется разработка методики работы над речевой ситуацией по алгоритму, представленному в ПрАООП [ПрАООП для обучающихся с УО..., с. 103]. В этой связи необходим подбор тем, ситуаций, уточнение ролей и сюжетов, составление диалогических текстов по темам и сюжетам ситуаций, выбор атрибутов к ролевым играм по темам ситуаций. Основываясь на требованиях к содержанию представлений об этике межличностных отношений, указанных в ПрАООП, предположим целесообразность разработки речевых ситуаций, моделирующих завязку, развитие и разрыв дружеских отношений, проявление коллективной поддержки в ситуации неблагополучия, призыв к другу довериться, убеждение в дружеской преданности, проявление соперничества и чувства зависти к превосходству в достижениях и др. Соответственно, в рамках психологического анализа отношений влюблённых актуален выбор речевых ситуаций, моделирующих романтические отношения ухаживания, тайной влюблённости, объяснения в любви, ссор влюблённых, возникающих по разным причинам, просьба о прощении и прощение и т. п. Наряду с работой над речевыми ситуациями представляется необходимым привлечение социально значимых образов художественной литературы, кинодраматургии и других средств художественно-эстетической изобразительности, выразительности и символизма [Вокруг тебя – Мир..., 1996, 1999, 2000, 2002; Цыбикова А. Ц., 1998; Шишкова М. И., 2013 и др.]. С этой целью уместно

формирование своеобразной «библиотеки» фото-, видео- и кино-иллюстраций ситуаций межличностного взаимодействия, поступков и характеров субъектов эти отношений.

Вопросы для размышления

1. Дайте характеристику степени оснащённости специального образования учебными и методическими пособиями, освещающими психологию межличностных отношений с учётом особых образовательных потребностей УО обучающихся.

2. Какие темы поднимает книга Е. Вяжякупус и А. Мелихова «Как сохранить радость жизни в трудное время»?

3. Какие темы поднимает книга Е. Вяжякупус и А. Мелихова «Зеркало»?

4. Какие требования к формированию представлений о межличностных отношениях содержатся в нормативных документах специального образования?

5. Раскройте актуальность проектирования содержания коррекционно-развивающих и внеурочных занятий на темы межличностных отношений на втором этапе обучения.

6. Какие методики вошли в диагностический комплекс, направленный на изучение представлений УО воспитанников об отношениях и поведении, связывающем друзей и влюблённых?

7. Чему была посвящена рассматриваемая в параграфе программа социально-психологического обучения УО подростков?

8. Раскройте содержание занятий по темам «Ссора», «Ревность» и «Безответная любовь».

9. Какие учебные действия осуществлялись в рамках коррекционно-развивающих занятий? Приведите примеры.

10. Какие задания были предложены УО воспитанникам в рабочих тетрадях на печатной основе? Приведите примеры.

11. Какие учебные задания для УО обучающихся нуждаются в скорейшей апробации? Приведите примеры.

12. Какие методические усилия необходимы для разработки методики работы над речевой ситуацией по алгоритму, представленному в ПрАООП для УО обучающихся?

13. Какие речевые ситуации заслуживают моделирования в свете требований к содержанию представлений об этике межличностных отношений, указанных в ПрАООП для УО обучающихся?

14. Какое значение для формирования представлений о межличностных отношениях имеет привлечение художественной литературы, кинодраматургии и других художественно-эстетических средств?

ГЛАВА 2.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА В РАЗВИТИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВНУТРЕННЕМ МИРЕ ЧЕЛОВЕКА У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

2.1. Формирование картины мира детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью в процессе интерпретации произведения искусства

ФГОС для обучающихся с ОВЗ обязывает адаптивную школу содействовать осмыслению воспитанниками своего социального окружения, становлению у них осмысленной, дифференцированной и организованной в пространстве-времени картины мира. ФГОС предлагает педагогам планомерно вводить ребёнка в более сложную предметную и социальную среду, поэтапно расширять его жизненный опыт и повседневные социальные контакты, помогать ему в диалоге с миром, становясь посредниками – своего рода «переводчиками» – в осмыслении и выражении смысла познаваемых событий и ситуаций жизнедеятельности.

Согласно программе курса «Внутренний мир человека», воспитанники должны получить представление о явлениях и феноменах его внутренней психической жизни. Т. к. познание идеального мира переживаний происходит иначе, нежели сенсорно-перцептивное и деятельностное познание объектов материального мира, выдвинута задача «показать ребёнку с нарушениями в развитии, что наряду с внешним миром, который он может увидеть, почувствовать, потрогать, есть и другой – мир желаний, настроений, переживаний, чувств» [Кукушкина О. И., 2005, с. 273]. Т. к. богатые возможности разных видов искусств отображают этот нематериальный мир средствами *художественной выразительности, изобразительности и символизма* [Арнхейм Р., 1994], рассмотрим возможности формирования соответствующих

представлений УО обучающихся средствами художественно-эстетического образования и воспитания.

В примерной адаптированной основной общеобразовательной программе образования УО обучающихся уже с первой ступени обучения предлагается организовывать взаимодействие с различными носителями информации с целью накопления представлений воспитанников об объектах и явлениях окружающего мира, фактически – для формирования картины мира. Это подчёркивается в программах курсов «Мир природы и человека», «Чтение» и «Литературное чтение», «Изобразительное искусство» и др.

Так, программа курса «Мир природы и человека» ориентирует на такие источники познания, как устное и печатное слово, иллюстрации, практическая деятельность в процессе решения учебно-познавательных задач, в совместной деятельности друг с другом в процессе решения проблемных ситуаций и т. п. [ПрАООП, с. 108]. В художественно-эстетическом образовании эта задача решается посредством знакомства с произведениями различных видов искусства – рисунка, живописи, скульптуры, декоративно-прикладного искусства, архитектуры, дизайна [ПрАООП, с. 127–128]. В процессе знакомства воспитанников с произведением искусства их эмоциональное восприятие предполагается обогащать формированием умения анализировать содержание, выражая своё мнение [ПрАООП, с. 120]. Становлению данных умений призваны помочь беседы о содержании рассматриваемых репродукций картин художников, книжных иллюстраций, картинок, произведений народного и декоративно-прикладного искусства [ПрАООП, с. 122–123]. В процессе бесед предлагается обсуждать, как и о чём создаются картины, статуи и произведения декоративно-прикладного искусства; рассматривать жанры пейзажа, портрета, натюрморта, сюжетной картины, виды скульптурных произведений. Рекомендуется знакомство со скульптурами В. Ватагина, А. Опекушиной, В. Мухиной и др.; живописью и графикой И. Билибина, В. Васнецова, Ю. Васнецова, В. Канашевича, А. Куинджи, А. Саврасова, И. Остроуховой, А. Пластова, В. Поленова, И. Левитана, К. Юон,

М. Сарьяна, П. Сезана, И. Шишкина и др. ПрАООП предлагает сосредоточиться на анализе материалов, использованных художником для демонстрации красоты и разнообразия природы, животных, человека, зданий и предметов, объёмно выраженных в мраморе, граните, глине, пластилине; воплощённых в плоскости холста и бумаги красками, карандашами и т. д. [ПрАООП, с. 127–128].

В данном параграфе учебного пособия обсудим проблемы и методические принципы практики применения произведений искусства в качестве средств *выражения, изображения и символического представления* явлений и феноменов внутренней жизни человека. Обращение к произведениям искусства с подобной целью уместно в рамках междисциплинарного синтеза различных предметных областей ПрАООП и требует от педагогов-психологов и воспитателей владения методами и приёмами социально-личностного развития УО обучающихся средствами интерпретации идейного содержания художественных образов произведений искусства. Включение в социально-психологическое обучение УО воспитанников знакомства с художественными произведениями литературы, рисунка, живописи, скульптуры, музыки, декоративно-прикладного искусства, архитектуры и дизайна является весьма непростым, но перспективным направлением деятельности педагогов адаптивной школы.

Как было отмечено ранее, дети и подростки с нарушениями интеллекта часто оказываются беспомощными в понимании увиденного и услышанного не только в социальном мире, но и в мире художественных образов. Педагоги сталкиваются с ситуацией, когда художественный текст не воспринимается ими как нечто цельное по смыслу или вовсе оказывается непонятен воспитанникам с ИН. Не понимая авторского замысла произведения, они не способны к самостоятельной перестройке своей картины мира на основе *понятого* в увиденном и услышанном. Поэтому так важно искать «обходные пути» в формировании представлений о внутреннем мире человека на основе совершенствования восприятия и понимания обучающимися с ИН содержания художественного

произведения. Познавательное отношение особого ребёнка к социальному миру и внутреннему миру человека может и должно опираться на рассмотрение специально отобранных художественных знаков, изображающих, выражающих и символизирующих то или иное художественное представление, эмоцию или понятие.

Важным методическим ориентиром в руководстве восприятием и пониманием произведения искусства лицами с ИН является **принцип словесного комментирования** художественных образов, художественных эмоций и мыслей произведения искусства в процессе обсуждения с воспитанниками его идейного содержания и формальных признаков. Данный принцип основывается на постулате об эквивалентности перевода с одного художественного языка на другой, например, с языка музыки на язык цвета или вербальной речи. Известно, что каждый художественный язык отражает мир по-своему, и что равноценный перевод из одной знаковой системы в другую является неточным и принципиально незавершённым. Однако, несмотря на трудности перевода, «...именно здесь попытки перевода осуществляются с особенным упорством и дают наиболее ценные результаты. В этом случае возникает не точный перевод, а *приблизительная* и обусловленная определённым, общим для обеих систем культурно-психологическим и семиотическим контекстом *эквивалентность*²³» [Лотман Ю. М. Риторика, с. 10, цит. по: Махлина С. Т., 1990]. Ю. М. Лотман отмечал, что способность к такому неточному, но в определённом отношении равноценному переводу «составляет один из существенных элементов всякого творческого мышления» [там же]. Заметим, что с целью компетентной реализации принципа словесного комментирования современная олигофренопедагогика нуждается в методических разработках занятий «музейной педагогики», аналогичных имеющимся в педагогике массовых образовательных организаций [Панжинская-Откидач В. А., 2008; Ширяк М. С., 2016].

²³ Эквивалентность – равноценность, отношения типа равенства.

Другим основополагающим методическим ориентиром является *коммуникативный подход*, обоснованный применительно к изучению произведений художественной литературы [Шишкова М. И., 2013]. М. И. Шишкова обосновала методику организации урока-диалога как в форме воображаемого диалога с писателем и/или героями литературного произведения, так и в форме реального общения детей с педагогом и друг с другом. В сравнении с распространённым «дидактическим» диалогом, ориентированным на достижение заранее известного одному из собеседников результата, исследователь обосновывает преимущество *сократического диалога* с использованием рассуждения, доказательства, спора.

Заметим, что основанный на коммуникативном подходе *диалог* обучающихся друг с другом, с персонажами произведений и педагогом признан в психологии и семиотике искусства условием понимания произведения искусства. Подчёркивается, что познание становится понимающим только, если оно организовано как «встреча двух сознаний», их взаимопроникновение и волнующий диалог [Бахтин М. М., 1979]. В реабилитационной педагогике диалогичность также признана основным средством образовательной среды, обеспечивающим её реабилитационные свойства [Гордеева А. В., 2005]. В этой связи глубокая диалогичность художественно-эстетического восприятия должна быть признана неотъемлемым условием формирования интереса к душевному состоянию человека и психологических представлений УО обучающихся.

Представляя методику литературного чтения адаптивной школы для УО обучающихся, М. И. Шишкова характеризует своеобразие методики урока-диалога такими приёмами, как:

- постановка учителем задачи, проблемы, вопроса;
- постановка проблемы силами воспитанников, задающих вопрос, не соглашающихся с обсуждаемой позицией, видением характера героя, его поступка, будущей судьбы и т. п.;
- требование доказать, объяснить свою позицию: *Докажи. Объясни. А ты как считаешь? Согласен ли ты? Почему не согласен? Какая у тебя точка зрения? и т. п.*

○ приёмы развития смысловой догадки, прогностических умений, например: *Какое будущее, по вашему мнению, ждет героев? Как вы думаете, чем закончится эта история?*

○ обсуждение и опровержение заведомо спорных или ложных утверждений;

○ обучение составлению рассуждения по алгоритмам, например: *Свой ответ начните словами «Да я согласен с вами, что...», «Нет, я не согласен с вами, что...», подтвердите свой ответ словами из текста;*

○ инсценировка диалогов, состоявшихся между героями произведения;

○ ответы на вопросы учителя от лица представляемого персонажа с использованием соответствующей мимики, жестов, интонации и многие другие приёмы [Шишкова М. И., 2013].

Важнейшей проблемой является отбор социально значимых образов, представленных в произведениях художественной литературы, живописи и других произведениях искусства. Создание соответствующей «библиотеки» литературно-музыкальных, живописных, скульптурных и иных иллюстраций явлений и феноменов внутреннего мира человека ещё предстоит. Для этого важно понять, что должно стать предметом заинтересованного обсуждения с воспитанниками адаптивной школы? Каковы критерии выбора произведения искусства с целью применения в процессе формирования социальных представлений и представлений о внутреннем мире человека в частности?

На сегодняшний день обоснованные рекомендации о том, какое содержание произведений искусства предпочесть для социально-психологического обучения современных УО детей и подростков, не представлены. В музейной педагогике выдвинуты следующие критерии выбора художественных полотен для знакомства нормально развивающихся детей с миром эмоций и переживаний человека:

○ предпочтение отдается картинам бытового жанра, например: «Проводы покойника», «Тройка», «Приезд гувернантки в купеческий дом», «Сцена у железной дороги» В. Г. Петрова;

- предпочтение отдается картинам, изображающим сцены с участием детей, т. к. в этом случае воспитанники с большим интересом вникают в сюжет;

- изображённая на картине ситуация, её сюжет и психология персонажей должны быть доступны восприятию воспитанников [Панжинская-Откидач В. А., 2008].

Обратимся к рекомендациям создателей виртуальной музейной среды для старших дошкольников с ОВЗ, указывающим следующие требования к её содержанию:

- доступность содержания картины воспитанникам с ОВЗ;
- близость изображённой ситуации личному опыту детей с ОВЗ;

- художественная ценность изображения;
- реалистичность изображения;
- пропорциональность соотношений величин изображений предметов в соответствии с соотношениями их реальных величин;

- соотношение с реальным цветом объектов при высоком цветовом контрасте (80–95 %);

- чёткое выделение ближнего, среднего, дальнего планов [Прошкина А. В., Кокорева О. И., 2016, с. 363].

Содержание каждой картины рассматривается авторами методики «как своеобразная проблемная ситуация» социального взаимодействия [Прошкина А. В., Кокорева О. И., 2016, с. 362]. Знакомство с ней предусматривает анализ изображённой на художественном полотне ситуации с акцентом на рассмотрении связей между действиями и переживаниями персонажей картины в процессе их совместной деятельности или межличностного общения. Дети учатся объяснять действия персонажей как их внутренними состояниями, так и воздействием или отношением со стороны другого персонажа, что способствует формированию способности к «выявлению социальной причинности изображённых на картине действий и эмоционального состояния героев» [там же]. Апробированная А. В. Прошкиной и О. И. Кокоревой музейная среда для дошкольников с ОВЗ включает картины

С. А. Григорьева «Вратарь», В. Е. Маковского «Первый фрак» и «Дети, бегущие от грозы», Ф. П. Решетникова «Опять двойка», С. А. Тутунова «Зима пришла», В. М. Васнецова «Алёнушка», Т. Н. Яблонской «Утро», Е. В. Сыромятниковой «Первые зрители», О. В. Поповича «Не взяли на рыбалку». Представленные в них темы и сюжеты расширяют и углубляют представления детей с ОВЗ об общественных и природных явлениях, формируют картину окружающего мира. Заметим, что до настоящего времени не была представлена обоснованная типология ситуаций межличностного взаимодействия в произведениях живописи (как, впрочем, и в произведениях других видов искусства).

Ввиду того, что дальнейшие параграфы учебного пособия будут освещать подходы к отбору содержания произведений кино- и фотоискусства, контурно обозначим сферу применения в социально-психологическом обучении музыкальных произведений.

Известно, что музыкальное произведение способно передавать разнообразие человеческих эмоций и настроений, выражать характеры и судьбы, даже передавать мысли-обобщения, например, такие как *«путь к победе лежит через борьбу»*, *«мечты рушатся при столкновении с действительностью»*, *«любовь сильнее смерти»*, *«источник силы личности – в её единстве с народом»* и др. Об этом свидетельствует искусствоведческий анализ инструментальных беспрограммных произведений Л. Бетховена, Ф. Шуберта, П. И. Чайковского, Д. Д. Шостаковича и др. [Махлина С. Т., 1990]. Т. к. рассмотрение художественного воплощения понятий, относящихся к нравственным качествам человека, чертам его характера, эмоциональным состояниям очень востребовано в олигофренопедагогике, применение музыкальных произведений с этими целями представляется полезным. Заметим, что рекомендации по выбору музыкальных иллюстраций душевных состояний и черт характера человека представлены в кратком психолого-филологическом словаре «Тысяча состояний души» [Летягова Т. В., 2005]. В нём «в качестве иллюстративного материала достаточно широко использованы ссылки на музыкальные

произведения, произведения живописи и кинематографии, соответствующие по своему содержанию, в целом или в какой-то части, тому или иному рассматриваемому психологическому явлению» [там же, с. 5]. Данные иллюстрации также относятся к филологическому аспекту словаря, т. к. в недалёком прошлом «...филологию понимали как науку, изучающую язык, литературу, историю, философию, искусство в их взаимосвязанности» [там же]. Так, например, составители иллюстрируют *разочарование* главной музыкальной темой кинофильма «Шербургские зонтики», *решительность* – «Маршем защитников Москвы», *сентиментальность* – «Сентиментальным вальсом» П. И. Чайковского и др. Представляется, что олигофренопедагогике необходим опыт подобного словаря, в котором бы получили комплексное отражение иллюстрации психологических явлений и феноменов на примерах произведений музыкального искусства, живописи и киноискусства, доступных пониманию УО обучающихся.

Таким образом, можно утверждать, что межпредметная интеграция освоения искусства с работой по формированию представлений о внутреннем мире человека способна научить детей и подростков с ИН лучше понимать явления и феномены внутреннего мира человека, выраженные художественным языком. Закономерным итогом комплексного художественно-эстетического и социально-личностного воспитания УО обучающихся станет более полная, точная, дифференцированная, а главное, более осмысленная картина мира. В силу новизны и оригинальности представленного подхода соответствующая методика требует дальнейшей разработки и экспериментальной апробации.

Вопросы для размышления

1. Какие источники познания окружающего мира предусмотрены в примерной адаптированной основной общеобразовательной программе образования УО обучающихся?
2. С какой целью предлагается использовать произведения искусства?
3. По какой причине необходимо искать «обходные пути» в формировании представлений о внутреннем мире человека в процессе знакомства УО обучающихся с произведениями искусства?
4. Допустимо ли словесное комментирование формальных признаков и идейного содержания произведения искусства?
5. В чём суть коммуникативного подхода к изучению произведений художественной литературы М. И. Шишковой?
6. Какие критерии выбора произведений живописи для знакомства нормально развивающихся детей с миром эмоций и переживаний человека существуют в музейной педагогике?
7. Каковы требования к содержанию музейной среды для дошкольников с ОВЗ?
8. Какой цели служит анализ проблемной ситуации, изображённой на картине, по мнению создателей виртуальной картинной галереи для детей с ОВЗ?
9. Какова сфера применения музыкальных произведений в социально-психологическом обучении детей и подростков с ИН?
10. Какой словарь является примером методической разработки, необходимой для дидактического оснащения занятий по формированию представлений УО обучающихся о внутреннем мире человека? Как он построен?

2.2. Практика восприятия и понимания произведений киноискусства как средство формирования представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью о внутреннем мире человека

В свете требований ФГОС и ПрАООП для обучающихся с ОВЗ последние должны овладевать умением «высказывать отношение к поступкам героев <...> кинофильмов», давать им аргументированную оценку с учётом представлений об этических нормах и правилах, признавать возможность существования различных точек зрения, аргументировать свою позицию в процессе общения [ПрАООП для УО обучающихся, с. 71]. Очевидна направленность данного методического приёма на овладение обучающимися как предметными, так и личностными результатами освоения АООП. Но если применение образовательных фильмов как дидактического материала в образовательном процессе не является методической новацией, то этого нельзя сказать о применении произведений киноискусства с целью формирования социальных компетенций. Напомним, что задачи овладения обучающимися социальными компетенциями 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 и др. [ПрАООП для УО обучающихся]. Воплощение указанного требования, ввиду редкости методических материалов, посвящённых зрительскому кругозору обучающихся с ОВЗ и применению кинофильмов в образовательном процессе адаптивной школы, нуждается в прояснении ряда сторон и аспектов проблемы.

Анализ литературы по проблемам кинопедагогики и медиаобразования показал, что использование кинофильмов для обучения и развития традиционно применяется с целью передачи

предметных знаний и нравственно-эстетического развития детей и юношества [Данина М. М., 2011; Дмитриева В. А., 2016; Маховская О. И., 2017; Стебляк Е. А., Гассенрик Е. А., Толстушенко К. М., 2016 и др.]. Большинство уже существующих исследований касаются в основном трансляции академических, а не социальных навыков и знаний. Относительно практики просмотра кинофильмов с целью социального развития детей и юношества ценные идеи и представления носят разрозненный характер (ещё меньше внимания данной проблеме уделяется в отношении лиц с ОВЗ) [Семёнова Л. Э., 2010; Стебляк Е. А., Гассенрик Е. А., Толстушенко К. М., 2016]. Можно утверждать, что осмысление проблем психолого-педагогического сопровождения телеповедения, телесмотрения и формирования зрительского кругозора лиц с ОВЗ блокируется своего рода «фильтром игнорирования», характерным для взгляда современной российской общественности на проблему в целом [Маховская О. И., 2017]. Многообразие и противоречивость современной медийной реальности обязывает всех субъектов образовательного процесса к принятию избирательной, осознанной и компетентной позиции [Данина М. М., 2011]. Особенно это касается психологического сопровождения «сообществ с ограниченными возможностями в социализации», к числу которых принадлежат дети и подростки с ОВЗ [Маховская О. И., 2017, с. 122].

Между тем, ориентация на выявление социального эффекта просмотра кинофильма (телепрограммы) «...ставит более сложные методические и методологические проблемы» [Маховская О. И., 2017, с. 118]. В настоящее время бихевиористская концепция пассивной аудитории (научающейся по схеме S→R) уступила первенство концепциям когнитивизма и социального конструкционизма об активной и в целом компетентной аудитории, опосредованно воспринимающей медиавоздействие [Маховская О. И., 2017]. Как отметила в анализе репрезентации повседневности в советском кинематографе Т. Дашкова, «...проблему составляет сам *взгляд*: кто смотрит, на кого смотрит, как смотрит, что

видит, а что не замечает и т. п.» [Дашкова Т., 2013, с. 21]. Иными словами, формулировка проблемы распадается на выделение следующих аспектов:

- учёт особенностей восприятия и понимания кинопроизведения или другого медийного контента, определяемых специфичностью когнитивных возможностей реципиентов – детей и подростков с ОВЗ (*кто смотрит?*);

- моделирование полезных эффектов просмотра кинофильмов (телесмотрения) и обусловленный им отбор фильмов/телесюжетов (*на кого смотрит?*) [Богдановская И. М., 2015; Данина М. М., 2011; Дмитриева В. А., 2016; Маховская О. И., 2017 и др.];

- конструирование психотехники когнитивного анализа, направленной на формирование осмысленного отношения к идейному содержанию кинофильма, углубление его понимания и эстетического переживания (*как смотрит?*);

- выявление тем и сюжетов, семантически резонансных с проблемами жизненного мира детей и подростков с ОВЗ (*что видит, а что не замечает?*);

- исследование смысловой реальности понимания кинофильмов, входящих в зрительский кругозор детей и подростков с ОВЗ и применяемых в их социально-психологическом обучении и др. (*что видит, а что не замечает?*).

Заметим, что разработка указанных задач требует наведения междисциплинарных связей теории кино и психологии, что весьма затруднено «отсутствием промежуточных категорий» [Маховская О. И., 2017, с. 96]. Тем интереснее для психологических интерпретаций и реконструкций становится искусствоведческий инструментарий драматургии и киноведения. В контексте данной статьи уделим более подробное внимание отбору фильмов для просмотра и конструированию объектов зрительского восприятия и интерпретации.

Определение того, «*на кого смотрит*» зритель, равнозначно выявлению популярных героев (персонажей) кинофильмов, проблем, событий, ситуаций и переживаний, возникающих в их жизни.

Кого и что показывать в детско-юношеском кино, в советское время определялось официальной коммунистической идеологией, пропагандировавшей ценности трудового служения Родине, патриотизма, нравственного поведения, высокой культуры и образованности, интернациональной солидарности трудящихся. В настоящее время видимость отсутствия идеологического диктата скрывает не менее жёсткий пресс либеральной идеологии, попустительствующей противоположным тенденциям [Стебляк В. В., 2014, 2016]. Функции официально упразднённой цензуры по-прежнему выполняются, хотя механизм цензурирования не оглашён экспертным сообществом, а внедрён в коммерческие устои теле- и кинопроизводства. Ценностно-целевые ориентиры формирования медийного контента подчинены коммерческим интересам, пропаганде индивидуалистического гедонизма и безудержного потребления [Маховская О. И., 2017; Стебляк В. В., 2014, 2016]. Таким образом, СМИ современной России продолжают легитимировать²⁴ определённый социальный порядок, выступая как идеология – «устоявшаяся и считываемая система взглядов, как поле <...>, где можно зафиксировать процесс наделения значениями и уловить мутации смыслов» [Богдановская И. М., 2015, с. 63]. На фоне бесспорного признания роли массмедиа в формировании социальных представлений и социальных способов поведения детей и юношества, усиливаются попытки детско-юношеских СМИ формировать установки на «солидарность, сотрудничество с широким спектром социальных агентов и институтов, усвоение норм из разных субкультур» (впрочем, до настоящего времени осуществляемое влияние озабочивает экспертов скорее своей асоциальной направленностью) [Маховская О. И., 2017, с. 66; Винтерхофф-Шпурк П., 2016].

Представители теории моделирования подчёркивают, что «реципиенты получают важную информацию о том, как себя вести, копируя модели поведения медийных персонажей» (Bandura, 1971) [Маховская О. И., 2017, с. 12]. Констатируется факт внушения

²⁴ Легитимировать – признавать законными.

юному зрителю социальных стереотипов и установок. Сфера медийного влияния не исчерпывается репрезентацией ценностно-целевых ориентиров общественного бытия, но охватывает частную область существования, программируя интересы и вкусы, регламентируя личную жизнь, организацию свободного времени, сводя индивидуальную жизнь к ограниченному набору поведенческих стратегий [Дашкова Т., 2013, с. 30]. Высказываются суждения о навязывании СМИ «ограниченного набора вариантов существования, матрицы, по которой они [зрители – *примеч. Е. С.*] должны были строить свою жизнь» [Богдановская И. М., 2015, с. 30].

Социальному научению весьма способствует крайне «психологичная» природа киноискусства, передающая на экране человеческое поведение и переживания [Дмитриева В. А., 2016, с. 16; Делёз Ж., 2013; Кулка И., 2014 и др.]. Подчёркивается ряд преимуществ кино перед традиционным общением: «помимо наглядности и доступности материала, которые являются скорее организационными преимуществами, кино создаёт безопасное пространство самопознания и обучения, позволяет легче усвоить конкретные модели поведения, демонстрирует альтернативы, исполняет неосуществимые фантазии и желания и многое другое» [Данина М. М., 2011, с. 74]. Отмечается, что «точно подобранный кинофильм, затрагивающий определённые жизненные аспекты, может вызвать сильный эмоциональный отклик зрителей и оказать влияние на принятие ими решения относительно дальнейшего жизненного пути и аутентичного существования в жизненном контексте» [Дмитриева В. А., 2016, с. 31].

Выбор приоритетных тем кинофильмов и киносюжетов должен отражать актуальные проблемы детства и типичные конфликты с участием детей (с учётом вариантов их разрешения, словаря, амплуа участников), элементы тренинга социальных компетенций и др. [Маховская О. И., 2017, с. 84]. Речь идёт прежде всего о проблемах бедности, социально-экономического расслоения, этнического и культурного разнообразия, вопросах безопасности и др. [Маховская О. И., 2017, с. 138]. В предыдущих работах автора

уже высказывались предположения о содержании значимых для детей и подростков с ОВЗ драматургических конфликтов [Стебляк Е. А., 2015]. В данном параграфе подчеркнём необходимость рассматривать любой конфликт не *вообще*, а в контексте конкретной биографии значимого персонажа, при необходимости совмещая биографический и исторический контексты [Стебляк Е. А., Гассенрик Е. А., Толстушенко К. М., 2016]. Дефектологи могут продолжить начатую Р. М. Нимейком и Д. Вэддингом традицию использовать разнообразные «жизненные истории» киноперсонажей как примеры, на которых можно рассмотреть поведение человека и его последствия [Дмитриева В. А., 2016, с. 20]. К сожалению, специальная педагогика отнюдь не изобилует примерами того, как говорить о социальных проблемах с детьми, излагая психологическое объяснение событий фильма в контексте психологии жизненного пути персонажей. Это усугубляется редкостью качественных сценариев и сюжетов, отражающих актуальные проблемы современного детства в пространстве кинообразов, доступных пониманию лиц с ОВЗ [Маховская О. И., 2017; Стебляк Е. А., Гассенрик Е. А., Толстушенко К. М., 2016].

Между тем, в подборе кинофильма, моделирующего позитивный психологический эффект, педагоги могут ориентироваться на критерии оценки качества, апробированные в экспертизе сценариев детских телепередач:

- «наличие / отсутствие негативных стереотипов;
- соответствие характеристик героев реальным социальным ролям;
- актуальность конфликта в сюжете;
- корректность способов разрешения конфликта;
- достоверность словаря персонажей;
- вопросы социальной, психологической и физической безопасности в предлагаемых моделях взаимодействия героев;
- целостность психологического амплуа героев <...> (соответствие поведения персонажа заданному психологическому портрету) и др.» [Маховская О. И., 2017, с. 85].

Представляется, что поставленным задачам соответствует также отбор киносюжетов (эпизодов фильма), отвечающих обозначенным выше критериям. Ввиду отсутствия библиотеки киносюжетов, моделирующих позитивные социальные эффекты, представляется актуальной задача её формирования. Ориентиром для экспертной оценки фильмов может стать технология, апробированная М. М. Даниной [Данина М. М., 2011]. Ею предложено осуществлять экспертную оценку потенциала фильма для развития саногенного мышления заикающихся детей и подростков – по ходу просмотра эксперту фильма необходимо вести протокол времени проявления на экране того или иного психологического компонента киноматериала, например, демонстрацию персонажем навыка прерывания патогенного паттерна мышления или поведения. Каждое появление компонента в фильме нужно заносить в таблицу в виде временной отметки о его начале и окончании, на основании чего строится предсказательная модель эффектов, производимых фильмом. В технологии представлен подробный перечень психологических компонентов фильмов, описаны критерии, приведены соответствующие примеры. Представляется, что специальной педагогике и психологии необходима аналогичная экспертная оценка потенциала кинофильмов для развития просоциального поведения и социальных представлений детей и подростков с ОВЗ.

В заключение отметим перспективные направления усовершенствования практики восприятия и понимания кинофильмов обучающимися с ОВЗ:

- создание каталога фильмов (с предсказательным профилем), подходящих для формирования различных социальных компетенций обучающихся с ОВЗ;

- адаптация психотехники восприятия и понимания кинофильмов как средства формирования социальных представлений обучающихся с ОВЗ.

Вопросы для размышления

1. Какими программными требованиями регулируется применение кинофильмов в обучении УО детей и подростков?
2. С какой целью кинофильмы традиционно используются в обучении?
3. Какое внимание уделяется вопросам практики просмотра кинофильмов с целью социального развития лиц с ОВЗ?
4. Как концепции бихевиоризма и когнитивизма трактуют аудиторию, смотрящую кино и телепередачи? Какие аспекты проблемы медиавоздействия выделила Т. Дашкова?
5. Для чего необходимо наведение междисциплинарных связей теории кино и психологии?
6. Какие методические усилия предполагает определение того, «на кого смотрит» зритель, в т. ч. зритель с особыми образовательными потребностями?
7. Какова роль массмедиа в формировании социальных представлений и социальных способов поведения детей и юношества?
8. В чём состоит «психологичная» природа киноискусства?
9. Каковы преимущества кино перед традиционным общением?
10. Каким соображениям подчиняется выбор приоритетных тем кинофильмов и киносюжетов?
11. Подходит ли дефектологам традиция использовать разнообразные «жизненные истории» киноперсонажей как примеры, на которых можно рассмотреть поведение человека и его последствия?
12. Каковы критерии подбора кинофильма, моделирующего позитивный психологический эффект?
13. В чём суть технологии экспертной оценки потенциала фильма для развития саногенного мышления М. М. Даниной?
14. Каковы перспективные направления усовершенствования практики восприятия и понимания кинофильмов обучающимися с ОВЗ?

2.3. Применение фотоиллюстраций в социально-психологическом обучении детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью

Применение визуальных иллюстраций в примерной адаптированной основной общеобразовательной программе (ПрАООП) для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью (ИН) на разных ступенях обучения планируется при освоении курсов «Мир природы и человека», «Изобразительное искусство», «Литературное чтение» и др. [ПрАООП для УО обучающихся ...]. Во взаимодействии с устным и печатным словом иллюстрации призваны служить накоплению представлений младших школьников «об объектах и явлениях окружающего мира» [там же, с. 109]. На той же ступени обучения в предметной области «Изобразительное искусство» рекомендуется «проведение бесед о содержании рассматриваемых репродукций картин художников, книжной иллюстрации, картинки, произведения народного и декоративно-прикладного искусства» [там же, с. 123]. В восприятии произведений искусства предлагается сосредоточить обучающихся на «красоте и разнообразии природы, человека, зданий, предметов, выраженных средствами живописи и графики» [там же, с. 127]. В 10–12 классах ряд познаваемых произведений искусства включает в себя кинофильмы, видеоклипы, фотографии военных лет, музыку к кинофильмам и спектаклям по произведениям современных писателей (предметная область «Литературное чтение») [там же, с. 226, 232]. Здесь же содержится требование «читать статьи из периодической печати и журналов» [там же, с. 232]. Заметим, что ПрАООП обязывает знакомить УО обучающихся с рисунком, живописью, скульптурой, декоративно-прикладным искусством, архитектурой и дизайном, но не с фотоискусством [там же, с. 127]. ПрАООП не уточняет актуальные в обучении УО воспитанников жанры фотоискусства и фотожурналистики, встречается лишь отсылка к историческому периоду создания востребованных фотографий – «военные годы».

Анализ практик социокультурного становления личности ребёнка с ИН средствами искусства обнаружил включение в «полихудожественную среду» коррекционно-развивающего образовательного пространства «художественных языков» произведений живописи, музыки, литературы, сценического искусства и танца [Медведева Е. А., 2007]. В методике работы УО пятиклассников с детской газетой, где иллюстрирование является обязательным элементом текстообразования, работа с фотографическим текстом не предусмотрена – акцент сделан на выделении рубрик и тем газетных публикаций, на понимании содержания статей [Пулатова П. М., 1993]. Учитывая, что в современных печатных и электронных изданиях фотоизображение и слово тесно интегрированы, а медийная активность УО обучающихся в сети Интернет неуклонно растёт, отсутствие методики работы с этим знаковым образованием в образовательном пространстве адаптивной школы является существенным «пробелом».

Между тем фотоизображение может и должно занять серьёзное место в социально-психологическом обучении воспитанников с ИН, в связи с чем требует рассмотрения круг тем и проблем, в обсуждение которых может быть вписана фотография или серия фото, а также методика их показа и анализа.

Перспективы использования фотографии в адаптивной школе определяются широкими выразительными и изобразительными возможностями фотографического текста, в котором наглядное представление о событии, явлении или объекте может быть дополнено словесным текстом, эмоционально раскрывающим или поясняющим рациональную суть фотоизображения. Комплекс сугубо фотографических и вербальных средств позволяет «отразить и описать определённое событие, явление, процесс, объект или субъект действительности, другими словами, совершить некое *повествование с использованием фотографии*» [Березин В. М., 2017, с. 94]. Серия последовательных снимков, словно ряд остановленных мгновений, позволяет создать образ человека во времени, показав процесс его личностного и профессионального

становления, историю рода и семьи, творческие усилия и т. д. [Березин В. М., 2017].

В свете преобладания у лиц с ИН наглядно-образного типа мышления включение фототекста в образно-понятийное воплощение тем уроков и занятий будет способствовать максимальному использованию актуальных возможностей их психической организации [Медведева Е. А., 2007]. По этой же причине следует предпочесть реалистическое направление фотографии, т. н. прямой стиль, изображающий окружающий мир детально и точно. Целесообразное применение фотографии возможно при условии ориентации педагогов в её жанрах [Березин В. М., 2017]. Обобщенно говоря, фотография способна «разложить пространство на части, а время – на статичные мгновения» [Березин В. М., 2017, с. 90]. Способность фотографии как «остановленного времени» запечатлевать сущностные моменты в жизни людей, а также события, объекты и явления социальной действительности может найти незаменимое применение в формировании социальных компетенций обучающихся [Стебляк Е. А., 2016].

В фотожурналистике пространственно-временной контекст, референтом²⁵ которого является фотография, сопровождается минимальным или развёрнутым текстовым комментарием или сопоставляется с чем-либо знакомым зрителю [Березин В. М., 2017]. Действуя аналогично, педагог-дефектолог обязан снабдить фотографию(и) по теме занятия поясняющим или развивающим текстом (заголовком, комментарием, заметкой). Дальнейшее обсуждение фотографии или серии снимков в ходе беседы должно быть направлено на рассмотрение образных структур фотоизображения и логическое завершение основной идеи синтетического визуально-вербального текста.

Фотоизображения можно разделить на повествовательные, рассказывающие о событии в том или ином отрезке времени, и неповествовательные, только показывающие, представляющие что-то или кого-то. В отношении первых происходит различение

²⁵Референт (лат. *referens, referentis*) – относящий, сопоставляющий, воспроизводящий.

«того, о чём фотография». В отношении вторых интуитивно постигается эмоционально-образный план изображения, т. е. *«то, что говорится об этом»* [Березин В. М., 2017]. В последнем случае внимание воспитанников направляется на детали композиции, мизансцены, позы и образы, создаваемые линией, её изломами, светом, цветом, их оттенками, ритмическими повторами. Поощряется пристальное разглядывание с использованием укрупнения планшетов, благодаря чему фотография наполняется новыми образными смыслами. Задача педагога в том, чтобы помочь воспитанникам «схватить», уловить характер человека, ритм города, состояние природы, исключительность («особость») события или ситуации путём разглядывания и обсуждения увиденного.

Рассмотрим функциональные возможности различных жанров фотографии через призму задач социально-психологического обучения воспитанников с ИН:

- Фотокнига, фотоальбом позволяют вести изобразительный рассказ о жизни воспитанника, например, *о детстве, о событиях взросления и др.* Они применяются в качестве комментированной фотолетописи истории жизни ребёнка с ОВЗ при формировании автобиографической памяти.

- Фотопортрет как изображение внешнего облика портретируемого человека (группы людей) раскрывает его внутренний мир в единстве исторических, социальных, национальных характеристик и индивидуальных черт. Жанр позволяет показать людей в эпицентре социальных связей, в контексте реалий и событий действительности. В воспитании детей с ИН целесообразно рассматривание портретных фотографий родителей и педагогов, что позволяет воспитанникам видеть их своими ровесниками, переживая ровесничество по фотографии. Сопровождающая беседа призвана акцентировать психологическое состояние, переживания и характер изображённого. Анализ психологического и социального портрета человека в разные исторические периоды с акцентом на его внутреннем мире, социальных и профессионально-ролевых чертах

развивает у воспитанников социальную перцепцию, понимание социальной и психологической причинности.

○ Фотоочерк в многокадровом изобразительном ряде рассказывает о судьбе человека или общности людей, решаемых проблемах, чувствах и действиях людей по их разрешению. Пристальное внимание жанра к человеку позволяет очертить контуры личной и семейной судьбы в нескольких фотографиях, показать поведенческие стратегии совладания с разнообразными жизненными ситуациями и проблемами, например, *преодоление одиночества, получение профессии, добрачное ухаживание, вступление в брак, ожидание ребёнка, воспитание малыша, домашнюю экономию, поддержание здорового образа жизни и др.* Фотоочерк актуален в формировании совладающего поведения и биографических представлений обучающихся с ИН.

○ Фоторепортаж – актуальный показ современного или недавно происшедшего события, проблемы или явления с помощью оперативно отснятых фотографий и сопроводительного текста, например, фоторепортаж о важном или переломном биографическом событии – *поступлении в профессиональный колледж, вступлении в брак, трудоустройстве, переезде в новое жильё, вступлении в права владения квартирой и др.* Жанр иллюстрирует узловые моменты поступательного или динамического развития события, показывает его позитивные и негативные последствия для человека, поэтому фоторепортаж о событии актуален в формировании социальных представлений и прогностической способности обучающихся с ИН.

○ Фотокомментарий – толкование, разъяснение с помощью слова и фотоизображения того или иного события, решения проблемы, например, *собеседования при приёме на работу, сборов в путешествие, планирования семейного бюджета, поддержания здорового образа жизни.*

○ Фотозарисовка – предтеча фоторепортажа, фотонабросок жизненной ситуации в её ярких внешних чертах без особого проникновения внутрь характера людей или проблем. Способствует

формированию социальных представлений и прогностической способности. Может найти применение в качестве средства введения темы урока или занятия, например, *о дружбе, романтической любви, о родительском поведении, о решении ссор.*

○ Фотофильм – музыкально оформленное слайд-шоу на основе фотографий, сопроводительных заголовков и подписей, например, *об основных возрастных этапах жизни, их содержании, о жизненных кризисах* [Березин В. М., 2017].

В социально-психологическом обучении воспитанников с ИН могут найти достойное применение и такие жанры, как фотопроект, фотозаметка, фотосюжет, фотоистория, фотопанно, фотоплакат, фотомонтаж, фотоколлаж и др. [Березин В. М., 2017]. На занятиях декоративно-прикладным искусством по теме *«Чтобы сердцу помнилось»* воспитанники могут научиться создавать фотоколлаж, пазл-сообщение, детскую «лесенку», фотоисторию отношений, школьной жизни, воспоминаний о путешествии и др. творческие работы. По желанию авторов они могут быть публично выставлены и обсуждены.

В Интернете широко представлены т. н. *демотиваторы* – фототексты, развенчивающие идейность и пафосность изображаемых сюжетов и мотивов [Березин В. М., 2017]. Они могут содержать символическую фотографию с подписью, например, изображение сплетенных старческих рук и надпись *«А ты сможешь так долго любить?»*, применение демотиваторов на уроках житнетворчества в адаптивной школе проиллюстрировано (рис. 1–3). Демотиватор в жанре фотомонтажа или фотоколлажа позволяет смоделировать проблемную ситуацию или проблемный вопрос, например: *почему фотограф так представил биографию человека? Какие возрасты есть в жизни человека? Какие занятия им соответствуют?*

Таким образом, фотография может стать хроникёром биографии и автобиографии, запечатлевая яркие, важные и переломные события жизни [Нуркова В. В., 2006]. Беседа призвана помочь воспитанникам осмыслить сложившееся положение дел в

ходе тех или иных событий и явлений социальной жизни, выявить результат определённых действий человека, дать им оценку и возможный прогноз, раскрыть взаимосвязи между несколькими событиями и фактами.

Привлечение разнообразных по жанру фототекстов на занятиях позволит увлекательно ввести воспитанников в мир нормированных биографических знаний и представлений. С целью отыскания перемен в личности могут обсуждаться фотоизображения «до» и «после» свершения переломного события.

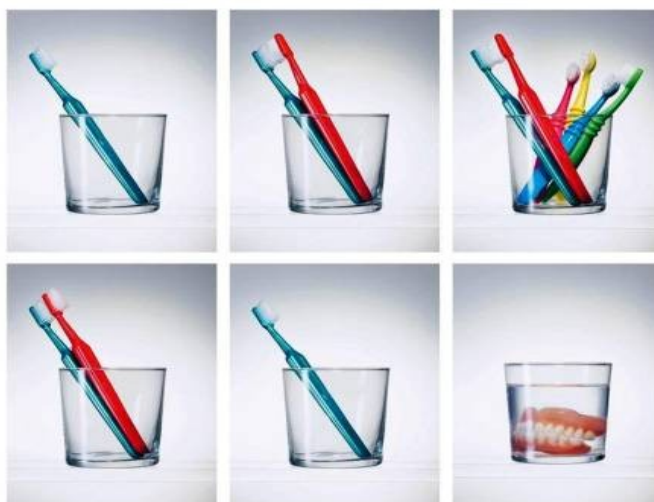


Рис.1. Демотиватор «Биография человека»



Рис. 2. Демотиватор «Возрастные периоды жизни»



Рис. 3. Демотиватор «Линия жизни»

На материале фоторепортажа целесообразен поведенческий прогноз, мотивационная атрибуция события, поиск его глубинных причин. Для развития эмпатии и самосознания уместно сравнение впечатлений от множества фотопортретов человека и рефлексия над трансформацией своего изображения на разновременных фотографиях [Березин В. М., 2017].

Вопросы для размышления

1. Какое место отводят знакомству с фотоискусством требования ПРАООП для УО обучающихся?
2. Уточнены ли в ПРАООП актуальные для обучения УО воспитанников жанры фотоискусства и фотожурналистики?
3. Какое место, по мнению Е. А. Медведевой, фотоискусство занимает в «полихудожественной среде» коррекционно-развивающего образовательного пространства?
4. Получила ли отражение работа с фотографией в методике работы УО обучающихся с детской газетой?

5. Какие возможности фотографического текста определяют широкие перспективы использования фотографии в адаптивной школе?
6. Какие особенности мышления лиц с ИН делают актуальным применение фотографии в социально-психологическом обучении?
7. Какой пример анализа визуально-вербального текста в фотожурналистике может послужить примером для дефектолога?
8. Какие акценты делают при разборе повествовательных и неповествовательных фотоизображений?
9. Какие жанры фотографии Вам известны?
10. Каковы функциональные возможности фотокниги, фотоальбома, фотофильма?
11. Каковы функциональные возможности фотопортрета?
12. Какие цели преследует сопровождающая рассматривание фотопортрета беседа?
13. Каковы функциональные возможности фотоочерка?
14. Каковы функциональные возможности фоторепортажа?
15. Каковы функциональные возможности фотокомментария и фотозарисовки?
16. Какова методика применения демотиваторов?
17. Какие познавательные учебные действия осуществимы на материале разнообразных по жанру фототекстов? Приведите примеры.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подготовка обучающихся с нарушением интеллектуального развития к самостоятельной жизни и социальному взаимодействию является важнейшей задачей специального образования. Формирование представлений о внутреннем мире человека 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 изучение особенностей наивной психологии обучающихся с нарушением интеллекта, рассмотрение проблем формирования у них представлений о внутреннем мире человека и методических подходов к их формированию является перспективным направлением развития специальной психологии и специальной педагогики.

Выпускник программы бакалавриата «Специальное (дефектологическое) образование» столкнётся 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 с нарушением интеллекта. Знакомство с предложенным учебным пособием позволит бакалавру осуществить глубокое рассмотрение теоретико-методологических основ формирования социальных представлений и представлений о внутреннем мире человека детей и подростков с нарушенным интеллектом, познакомиться с теоретико-методологическими и методическими основами коррекционно-развивающей работы в указанном направлении. Бакалавры познакомятся с имеющимся опытом проектирования содержания и методики преподавания факультатива «Внутренний мир человека».

Знакомство с предложенными в учебном пособии рекомендациями позволит научно обоснованно разрабатывать методику применения произведений литературы, живописи, кинодраматургии и

фотоискусства с целью знакомства УО обучающихся с явлениями и феноменами внутреннего мира человека. Материалы учебного пособия будут полезны также при проектировании и практической апробации *дидактического оснащения* коррекционно-развивающей деятельности, направленной на формирование дифференцированных и осмысленных представлений наивной психологии и наивного анализа поведения человека обучающихся с нарушением интеллекта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агавелян, М. Г. Оpozнание невербального поведения человека умственно отсталыми школьниками : дис. ... канд. пед. наук / М. Г. Агавелян. – Новосибирск, 1998. – 439 с.
2. Агавелян, О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития: монографическое исследование / О. К. Агавелян. – Челябинск, 1999. – 357 с.
3. Аксёнова, А. К. Чтение: учеб. для 7 кл. спец. (коррекц.) образов. учреждений VIII вида / А. К. Аксёнова. – М.: Просвещение, 2006. – 289 с.
4. Аксёнова, А. К. Чтение: учеб. для 9 кл. спец. (коррекц.) образов. учреждений VIII вида / А. К. Аксёнова, М. И. Шишкова. – М.: Просвещение, 2006. – 271 с.
5. Аксёнова, Ю. А. Символы мироустройства в сознании детей / Ю. А. Аксёнова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 272 с.
6. 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.
7. Антонова, Е. А. Нравственное сознание и поведение дошкольников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. А. Антонова. – СПб., 2010. – 20 с.
8. Арнхейм, Р. Новые очерки по психологии искусства / Р. Арнхейм. – М.: Прометей, 1994. – 352 с.
9. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
10. Архипова, С. В. Формирование временных представлений у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта: дис. ... канд. пед. наук / С. В. Архипова. – М., 2006. – 214 с.
11. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
12. Бгажнокова, И. М. Чтение: учеб. для 6 кл. спец. (коррекц.) образов. учреждений VIII вида / И. М. Бгажнокова, И. С. Погостина. – М.: Просвещение, 2006. – 230 с.
13. Белопольская, Н. Л. Возрастная идентификация подростков с нормативным и сниженным интеллектом в ситуации жизненного кризиса / Н. Л. Белопольская, Е. Е. Бочарова // Дефектология. – 2011. – № 6. – С. 3–9.
14. Березин, В. М. Фотожурналистика: учебник для академического бакалавриата / В. М. Березин. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 226 с.

15. Березина, О. Н. Роль социального интеллекта в формировании девиантного поведения у умственно отсталых подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. Н. Березина. – СПб., 2009. – 15 с.

16. Беткер, Л. М. Психологические особенности восприятия эмоционального состояния другого человека по паралингвистическим характеристикам речи младшими школьниками с задержкой психического развития : дис. ... канд. психол. наук / Л. М. Беткер. – Н. Новгород, 2009. – 220 с.

17. Богдановская, И. М. Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков [Электронный ресурс] / И. М. Богдановская, Г. Ю. Иконникова, Н. Н. Королева // Психологическая наука и образование – 2015. – Т. 7. – № 1. – С. 1–11. – Режим доступа: psyedu.ru/journal/2015/1/index.phtml.

18. 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.

19. 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.

20. Былинкина, О. В. Временная перспектива и жизненные планы детей-сирот с недоразвитием интеллекта / О. В. Былинкина // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 2(4). – С. 72–75.

21. Васильева, Е. Н. Особенности формирования положительного эмоционального отношения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития к близким взрослым и сверстникам : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Васильева. – Н. Новгород, 1994. – 16 с.

22. Ватина, Е. В. Организационно-педагогические условия формирования социального интеллекта учащихся младшего подросткового возраста с недоразвитием познавательной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Ватина. – Екатеринбург, 2006. – 220 с.

23. Вачков, И. В. Психологическая азбука. Рабочая тетрадь. 1 класс / И. В. Вачков, Т. А. Аржакаева, А. Х. Попова. – М.: Генезис, 2014. – 60 с.

24. Винтерхофф-Шпурк, П. Медиапсихология. Основные принципы / П. Винтерхофф-Шпурк / пер. с нем. А. В. Коченгин, О. А. Шипилова. – Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр», 2016. – 268 с.

25. Вокруг тебя – Мир...: книга для ученика. 5-й класс / авт.-сост. А. Делетроз, В. Ю. Выборнова, М. Р. Савова, А. М. Розов, В. В. Шишкина. – М.: Издательство МАИК «Наука», 1996. – 96 с.

26. Вокруг тебя – Мир...: книга для ученика. 6-й класс / К. Сухарев-Дериваз, В. Ю. Выборнова, Ю. Ф. Гуголев, Н. Н. Кубышина, Т. Н. Пискунова. – М.: Наука / Интерпериодика, 1999. – 96 с.
27. Вокруг тебя – Мир...: книга для ученика. 7-й класс / К. Сухарев-Дериваз, В. Ю. Выборнова, Ю. Ф. Гуголев, Н. Н. Кубышина, Т. Н. Пискунова. – М.: ООО «Гендальф», 2000. – 96 с.
28. Вокруг тебя – Мир...: книга для ученика. 8-й класс / К. Сухарев-Дериваз, В. Ю. Выборнова, Ю. Ф. Гуголев, Н. Н. Кубышина, Т. Н. Пискунова. – М.: ООО «Гендальф», 2002. – 72 с.
29. Володина, И. С. Специфика развития социального интеллекта младших школьников с умственной отсталостью : дис. ... канд. психол. наук / И. С. Володина. – СПб., 2004. – 180 с.
30. Воронкова, В. В. Чтение: учеб. для 8 кл. спец. (коррекц.) образов. учреждений VIII вида / В. В. Воронкова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 239 с.
31. Вяжякуопус, Е. Зеркало / Е. Вяжякуопус, А. Мелихов. – СПб.: Изд-во «Журнал "Нева"», 2005. – 216 с.
32. Вяжякуопус, Е. Как сохранить радость жизни в трудное время / Е. Вяжякуопус, А. Мелихов. – СПб.: ООО «Журнал "Звезда"», 2014. – 160 с.
33. Галимова, Н. М. Подготовка умственно отсталых старшеклассников к будущей семейной жизни : дис. ... канд. пед. наук / Н. М. Галимова. – М., 2000. – 190 с.
34. Гибсон, К. Как читать символы. Интенсивный курс по символам и толкованиям / К. Гибсон. – М.: РИПОЛ классик, 2011. – 256 с.
35. Глоба, Н. В. Психологический анализ эмпатии у детей с задержкой психического развития (младших школьников) : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Глоба. – М., 2008. – 25 с.
36. Гольдфарб, О. С. Особенности вербализации кинесических знаков под влиянием психологической установки у подростков с умственной отсталостью в условиях традиционного и специально направленного развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. С. Гольдфарб. – Челябинск, 2002. – 24 с.
37. Гордеева, А. В. Реабилитационная педагогика : учеб. пос. для вузов / А. В. Гордеева. – М.: Парадигма, 2005. – 318 с.
38. Гусева, Г. М. Чтение: учеб. для 5 кл. спец. (коррекц.) образов. учреждений VIII вида / Г. М. Гусева, Т. И. Островская. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 207 с.

39. Данина, М. М. Психологическая технология обучения анализу кинофильмов как средство развития саногенного мышления : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. М. Данина. – М., 2011. – 22 с.
40. Дашкова, Т. Телесность – Идеология – Кинематограф: Визуальный канон и советская повседневность / Т. Дашкова. – М.: Новое литературное обозрение, 2013. – 256 с.
41. Делёз, Ж. Кино / Ж. Делёз. – М.: ООО «Ад Маргинем Пресс», 2013. – 560 с.
42. Дмитриева, В. А. / Психология кино : учебно-методическое пособие / В. А. Дмитриева, В. В. Одинцова, Д. М. Намди. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2016. – 44 с.
43. Дробышева, Е. С. Идентификация черт личности другого по голосу подростками с нарушением интеллекта : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. С. Дробышева. – Екатеринбург, 2012. – 23 с.
44. Егорова, О. Н. Социальный интеллект умственно отсталых подростков с девиантным поведением : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. Н. Егорова. – СПб., 2014. – 24 с.
45. 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.
46. Завражин, С. А. Исследование отношения к жизни и смерти у подростков с нарушением интеллекта / С. А. Завражин, Н. В. Жукова // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 58–67.
47. Завражин, С. А. Ребёнок со сниженным интеллектом в кризисной ситуации / С. А. Завражин, С. А. Алексеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1. – С. 54–58.
48. Заиграева, Н. В. Взрослость в понимании умственно отсталых подростков / Н. В. Заиграева, Ю. Л. Волкова // Дефектология. – 2015. – № 5. – С. 50–58.
49. Закрепина, А. В. Пути социального развития детей дошкольного возраста с умеренной умственной отсталостью : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. В. Закрепина. – М., 2003. – 23 с.
50. Замалетдинова, Ю. З. Психологический возраст в структуре самосознания глухих и слышащих детей 6–8 лет : дис. ... канд. психол. наук / Ю. З. Замалетдинова. – М., 2008. – 187 с.
51. Заровняева, А. Ю. Коррекция восприятия человека с учётом влияния вербальной установки на учащихся с нарушением интеллекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Ю. Заровняева. – Екатеринбург, 2002. – 23 с.

52. Защирина, О. В. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте : монография / О. В. Защирина, Л. М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2009. – 128 с.

53. Землянкина, Е. Д. Особенности эмпатии умственно отсталых школьников с психопатоподобным поведением : дис. ... канд. психол. наук / Е. Д. Землянкина. – СПб., 2009. – 246 с.

54. Иванова, Н. В. Особенности проявления юмора у подростков с отклонениями в развитии : дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Иванова. – СПб., 2006. – 182 с.

55. Инденбаум, Е. Л. Психосоциальное развитие подростков с лёгкими формами интеллектуальной недостаточности : дис. ... д-ра психол. наук / Е. Л. Инденбаум. – М., 2011. – 353 с.

56. Кинстлер, Н. И. Психолого-педагогическая коррекция отклонений в процессах восприятия и понимания состояний другого человека у детей с нарушениями интеллектуального развития : дис. ... канд. пед. наук / Н. И. Кинстлер. – Бийск, 2000. – 234 с.

57. Кистенёва, Е. П. Понимание эмоциональных состояний умственно отсталыми детьми : дис. ... канд. пед. наук / Е. П. Кистенёва. – М., 2000. – 190 с.

58. Китаева, М. С. Социальная ситуация и нравственная сфера осуждённых молодого возраста с лёгким психическим недоразвитием / М. С. Китаева // Диагностические и коррекционные аспекты социализации детей и подростков с нарушениями развития: сб. науч. тр. и докл. науч.-практ. конф. (Иркутск, 28 апр. 2009 г.) / науч. ред. В. И. Нодельман; Иркут. гос. ун-т. – Иркутск, 2009. – С. 25–31.

59. 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 ОмГУ, 2015. – 236 с.

60. Ковалец, И. В. Азбука эмоций: практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере : метод. пособие для педагогов общего и спец. образования / И. В. Ковалец. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 136 с.

61. Ковачев, О. В. Индивидуально-психологические особенности осуждённых олигофренов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. В. Ковачев. – Рязань, 2004. – 23 с.

62. Колосова, Т. А. Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. А. Колосова. – СПб., 2007. – 24 с.

63. Колчина, В. А. Субъективные основания социальной реальности: пространство смысла : дис. ...канд. филос. наук / В. А. Колчина. – Ижевск, 2004. – 137 с.

64. Коробейников, И. А. Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития : дис. ... д-ра психол. наук / И. А. Коробейников. – М., 1997. – 323 с.

65. Королёва, Н. Н. Психосемиотика субъективных реальностей личности : дис. ... д-ра психол. наук / Н. Н. Королёва. – СПб., 2006. – 488 с.

66. Костылёва, Н. В. Социальная дезадаптация старших подростков с задержкой психического развития: факторы риска, организация психологической коррекционно-реабилитационной помощи: дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Костылёва. – Ярославль, 2005. – 223 с.

67. 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.

68. Кроник, А. А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. – М.: Смысл, 2008. – 294 с.

69. Кузьмина, Т. И. Динамика формирования Я-концепции у лиц с лёгкой степенью умственной отсталости : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. И. Кузьмина. – М., 2009. – 26 с.

70. Кукушкина, О. И. 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.

71. Кукушкина, О. И. Дневник событий жизни ребёнка : учебно-методич. пособие для родителей и педагогов по развитию устной и письменной речи у детей / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевская. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 64 с.

72. Кукушкина, О. И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования : дис. ... д-ра пед. наук / О. И. Кукушкина. – М., 2005. – 381 с.

73. Кулка, И. Психология искусства / И. Кулка / пер. с чешск. И. В. Олива. – Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр» / 2014. – 560 с.

74. Кякинен, Э. И. Нравственные ориентации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития : дис. ... канд. психол. наук / Э. И. Кякинен. – СПб., 2003. – 225 с.

75. Лебедева, Е. И. Понимание ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. И. Лебедева. – М., 2006. – 28 с.

76. Лебеденко, Е. Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Выпуск 1. Какой Я? Творческая тетрадь. – М.: Прометей, 2003. – 32 с.
77. Леонтьев, Д. А., Бузин, В. Н. Особенности смысловой структуры мировоззрения при хроническом алкоголизме / Д. А. Леонтьев, В. Н. Бузин // Вестн. Моск. Ун-та. – Сер. 14. – Психология. – 1992. – № 3. – С. 22–29.
78. Летягова, Т. В. Тысяча состояний души: краткий психолого-филологический словарь / Т. В. Летягова, Н. Н. Романова, А. В. Филиппов. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 424 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://padabum.com/d.php?id=49902> (дата обращения: 02.07. 2017).
79. Литовченко, И. С. Особенности самосознания подростков, имеющих в анамнезе задержку психического развития церебрально-ограниченного генеза / И. С. Литовченко // Дефектология. – 2015. – № 5. – С. 59–65.
80. Лобач, С. А. Динамика становления образно-двигательных средств общения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. А. Лобач. – СПб., 2011. – 24 с.
81. Локтева, Е. В. Формирование социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Локтева. – М., 2007. – 23 с.
82. Ляпина, Е. С. Психологическая защита у акцентуированных подростков с умственной отсталостью : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. С. Ляпина. – СПб., 2008. – 24 с.
83. Малышева, З. Ф. Чтение: учеб. для 8 кл. спец. (коррекц.) образов. учреждений VIII вида / З. Ф. Малышева. – М. : Просвещение, 2005. – 288 с.
84. Масленникова, Н. В. Особенности восприятия учителя старшими подростками с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Масленникова. – Н. Новгород, 2004. – 25 с.
85. Масленникова, С. А. Детерминанты проявления лживости у школьников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. А. Масленникова. – СПб., – 2000. – 25 с.
86. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учебное пособие / В. А. Маслова. – Флинта: Наука, 2006. – 296 с.
87. Махлина, С. Т. Язык искусства / С. Т. Махлина. – Ленинград: Ленинградский гос. ин-т культуры им. Н. Крупской, 1990. – 84 с.
88. Маховская, О. И. Дети и телевидение: история психологических исследований и экспертизы телепрограмм для детей : монография / О. И. Маховская, Ф. О. Марченко. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 172 с.

89. Медведева, Е. А. Социокультурное становление личности ребёнка с проблемами психического развития средствами искусства в образовательном пространстве : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. А. Медведева. – Н. Новгород, 2007. – 51 с.
90. Москоленко, Н. В. Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни в условиях интернатного учреждения VIII вида : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Москоленко. – М., 2001. – 167 с.
91. Никишина, В. Б. Социально-психологическая детерминация нарушений психического развития детей : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. Б. Никишина. – Ярославль, 2004. – 54 с.
92. Никольская, И. М. Уроки психологии в начальной школе: из опыта работы / И. М. Никольская, Г. Л. Бардиер. – СПб., Рига: ПЦ «Эксперимент», 1997. – 86 с.
93. Нуркова, В. В. Зеркало с памятью: Феномен фотографии: Культурно-исторический анализ / В. В. Нуркова. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2006. – 287 с.
94. Панжинская-Откидач, В. А. Эмоции и переживания человека / В. А. Панжинская-Откидач, В. Г. Перов. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. – 16 с. + 6 цв. ил. – (Серия «Путешествие в мир живописи»).
95. 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. 40–48.
96. Першина, Н. А. Коррекция отклонений в процессах восприятия, понимания и употребления тактильно-кинестезических знаков невербального общения у умственно отсталых детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Першина. – Екатеринбург, 1999. – 19 с.
97. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 160 с.
98. Печерский, В. Г. Способности подростков и юношей с лёгкой умственной отсталостью к продуктивному межличностному взаимодействию : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. Г. Печерский. – М., 2009. – 38 с.
99. Пименова, М. В. Этногерменевтика языковой наивной картины внутреннего мира человека / М. В. Пименова. – Кемерово: Кузбассвузиздат; Landau: Verlag Empirische Padagogik, 1999. – 262 с.
100. Плешакова, М. В. Психологические особенности восприятия и понимания эмоциональной экспрессии голоса подростками с умственной отсталостью : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. В. Плешакова. – Екатеринбург, 2012. – 23 с.

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

102. 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>.

103. Проект концепции ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.herzen.spb.ru/img/files/stas/.../Консерсиya_FGOS_03.02_2014.

104. Прошкина, А.В. Развитие понимания социальной причинности у старших дошкольников с ОВЗ через проблемные ситуации в условиях музейной образовательной среды / А. В. Прошкина, О. И. Кокорева // Ананьевские чтения – 2016: Психология: вчера, сегодня, завтра. Материалы международной научной конференции, 25–29 октября 2016 г., в 2-х томах. Т. 1 ; отв. ред. А. В. Шаболтас, Н. В. Гришина, С. В. Медников, Д. Н. Волков. – СПб.: Айсинг, 2016. – С. 362–334.

105. Пулатова, П. М. Коррекционно-педагогическая работа с газетным материалом в 5-м классе вспомогательной школы на уроках внеклассного чтения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / П. М. Пулатова. – М., 1993. – 18 с.

106. Радина, Н. К. К вопросу об использовании качественного подхода в психологии / Н. К. Радина // Ананьевские чтения – 2009: Современная психология: методология, парадигмы, теория : материалы научной конференции 20–22 октября 2009 года. – Выпуск 1. Методологические и теоретические проблемы психологии / под ред. Л. А. Цветковой, В. М. Аллахвердова. – СПб.: Изд-во СПбУ, 2009. – С. 86–89.

107. Сагидова, А. С. Специфика эмоциональных отношений к ближайшему окружению учащихся с задержкой психического развития, осложненной астеническими и психопатоподобными проявлениями : дис. ... канд. психол. наук / А. С. Сагидова. – Махачкала, 2003. – 169 с.

108. 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.

109. Семёнова, 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. Семёнова. – Н. Новгород, 2010. – 521 с.
110. Серова, В. В. Психологические особенности развития социальной компетентности у старших дошкольников с лёгкими формами психического недоразвития-воспитанников детского дома : дис. ... канд. психол. наук / В. В. Серова. – Н. Новгород, 2008. – 177 с.
111. Слепович, Е. С. Размышления о воображении в контексте психологической помощи ребёнку с интеллектуальной недостаточностью. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://charko.narod.ru/tekst/cb7/slep.html> (дата обращения: 25.02. 15).
112. Созонтова, М. В. Социально-нравственное воспитание умственно отсталых младших школьников в условиях взаимодействия семьи и школы : дис. ... канд. пед. наук / М. В. Созонтова. – М., 2010. – 203 с.
113. Сорокоумова, С. Н. Развитие эмпатии у старших дошкольников с задержкой психического развития к сверстникам через оптимизацию детско-родительских отношений : дис. ... канд. психол. наук / С. Н. Сорокоумова. – Н. Новгород, 2005. – 339 с.
114. Стебляк, В. В. Российская цивилизация в поисках иного пути : монография / В. В. Стебляк. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2016. – 214 с.
115. Стебляк, В. В. Цивилизационный выбор современной России : монография / В. В. Стебляк. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2014. – 360 с.
116. Стебляк, Е. А. Внутренний мир развивающейся личности при нормальном и нарушенном развитии: учебное пособие / Е. А. Стебляк. – М.: Флинта: Наука, 2017. – 484 с.
117. Стебляк, Е. А. Внутренний мир ребёнка с интеллектуальной недостаточностью как предмет исследования и целенаправленного формирования / Е. А. Стебляк // В мире научных открытий (Социально-гуманитарные науки). – 2014. – № 3.3 (51) – С. 1610–1622.
118. 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) – С. 78–83.
119. Стебляк, Е. А. Особенности когнитивно-семиотического процесса лиц с интеллектуальной недостаточностью / Е. А. Стебляк // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2012. – № 10 (2). – С. 157–163.

120. 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.

121. Стебляк, Е. А. Профессиональная подготовка специальных психологов в свете требований ФГОС для обучающихся с ОВЗ / Е. А. Стебляк // Наука и общество: проблемы современных исследований: сб. науч. статей в 2 ч. – Ч. 2 / под ред. А. Э. Еремеева. – Омск: Изд-во ОмГА, 2016. – С. 164–169.

122. Стебляк, Е. А. Формирование социально-временных представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью / Е. А. Стебляк, Е. А. Гассенрик, К. М. Толстушенко // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2016. – № 3 (12). – Омск: Изд-во ОмГПУ. – С. 98–101.

123. Стебляк, Е. А. 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.

124. Стебляк, Е. А. Формирование социальных представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью : учебное пособие / Е. А. Стебляк. – М.: Флинта: Наука, 2017. – 344 с.

125. Улыбина, О. В. Особенности взаимовосприятия педагога и детей с задержкой психического развития в зависимости от стиля педагогического общения : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. В. Улыбина. – М., 2005. – 23 с.

126. Умилиная, Ю. К. Психологические особенности и арттерапия психосемантической дезадаптации у подростков с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. К. Умилиная. – Н. Новгород, 2003. – 26 с.

127. Фатихова, Л. Ф. Характеристика социального интеллекта детей с различными отклонениями в развитии / Л. Ф. Фатихова, Е. Ф. Сайфутдиярова // Специальное образование. – 2013. – № 3. – С. 87–97.

128. Филиппиди, Т. И. Особенности социально-коммуникативной компетентности личности с компенсированной затрудненностью психического развития (на материале подросткового возраста) : дис. ... канд. психол. наук / Т. И. Филиппиди. – Краснодар, 2014. – 251 с.

129. Фрайфельд, Е. Б. Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук / Е. Б. Фрайфельд. – Н. Новгород, 2006. – 257 с.
130. Хасанова, Р. И. Особенности эмпатии у дошкольников с нарушением интеллектуального развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р. И. Хасанова. – СПб., 2009. – 19 с.
131. Хахалкина, У. В. Особенности эмоционального восприятия учителя учащимися школы VIII вида : дис. ... канд. психол. наук / У. В. Хахалкина. – Н. Новгород, 2007. – 294 с.
132. Хлыстова, Е. В. Особенности социально-перцептивных процессов у подростков с интеллектуальной недостаточностью : автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Е. В. Хлыстова. – Шадринск, 2002. – 25 с.
133. Цыбикова, А. Ц. Система работы над литературными персонажами в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида : дис. ... канд. пед. наук / А. Ц. Цыбикова. – М., 1998. – 193 с.
134. Чеботова, М. А. Социальная компетентность первоклассников с интеллектуальной недостаточностью / М. А. Чеботова, А. Зарин, С. Ю. Ильина // Специальное образование. – 2016. – № 4. – С. 59–66.
135. Чиркова, Ю. В. Психологические особенности защитного поведения у младших школьников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Чиркова. – СПб., 2003. – 23 с.
136. Шамко, Л. Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Ю. Шамко. – М., 1993. – 19 с.
137. Шаповалова, О. Е. Переживание умственно отсталыми школьниками своего отношения к страшному / О. Е. Шаповалова // Дефектология. – 1998. – № 1. – С. 37–42.
138. Шевченко, А. В. Особенности самосознания и условия его формирования у дошкольников с задержкой психического развития : дис. ... канд. психол. наук / А. В. Шевченко. – Иркутск, 2008. – 198 с.
139. Шевченко, Н. Б. Особенности восприятия и понимания эмоциональных состояний человека под влиянием интонационных установок и их коррекция у умственно отсталых школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Б. Шевченко. – Екатеринбург, 1999. – 19 с.
140. Шипицына, Л. М. Это Я! Формирование Я-концепции у девочек 4–6 лет / Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова. – М.: Речь, 2003. – 25 с.

141. Ширяк, М. С. Понимание и реконструкция смысла ситуации межличностного взаимодействия (на материале произведений живописи) / М. С. Ширяк // Ананьевские чтения-2016: Психология: вчера, сегодня, завтра. Материалы международной научной конференции, 25–29 октября 2016 г., в 2-х томах. Т. 2; отв. ред. А. В. Шаболтас, Н. В. Гришина, С. В. Медников, Д. Н. Волков. – СПб.: Айсинг, 2016. – С. 361–362.

142. Шишкова, М. И. Развитие речи на уроках литературного чтения в старших классах специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида : пособие для педагога-дефектолога / М. И. Шишкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013. – 88 с.

143. Щанкина, Н. С. Особенности образа другого человека у учащихся с интеллектуальной недостаточностью : дис. ... канд. психол. наук / Н. С. Щанкина. – Н. Новгород, 2004. – 206 с.

144. Юревич, А. В. Причинная интерпретация в процессе социального восприятия: дис. ... канд. психол. наук / А. В. Юревич. – М., 1984. – 201 с.

145. 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.

146. Якушева, Л. М. Распознавание индивидуально-психологической информации о человеке по голосу подростками с задержкой психического развития : дис. ... канд. психол. наук / Л. М. Якушева. – Тобольск, 2007. – 217 с.

147. Янданова, Т. И. Особенности отношений умственно отсталых школьников с учителем в конфликтных ситуациях : дис. ... канд. психол. наук / Т. И. Янданова. – М., 2000. – 190 с.

Подписано в печать 10.04.2018.

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

Печ. л. 8,25. Уч.-изд. л. 5,8. Тираж 100 экз. Заказ 20.

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.