

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

Е.А. Стебляк

Формирование социальных
представлений лиц с
интеллектуальной недостаточностью

Часть 2

Учебное пособие

Омск
2017

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ОмГПУ

УДК 376.42(075.8)
ББК 74.3+88.4я73

Рецензенты:

Матасов Юрий Тимофеевич, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры олигофренопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена

Антилогова Лариса Николаевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии ОмГПУ

Стебляк Е.А.

Формирование социальных представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие в 3-х ч. Ч.2 / Е.А. Стебляк. – Омск: Полиграф. Центр «Татьяна», 2017. – 251 с.

ISBN 978-5-905548-31-4

Учебное пособие представляет собой обобщение результатов современных исследований ведущих отечественных специалистов в области изучения и формирования представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью о жизненном пути человека и его внутреннем мире. Учебное пособие знакомит с методическими подходами к формированию у обучающихся указанной категории социально-временных представлений и представлений о внутреннем мире человека. Рассматриваются теоретико-методологические основы конструирования картины мира лиц с нарушениями интеллекта, программно-методическое оснащение соответствующих факультативов, учебные действия социального познания обучающихся указанной категории. Обсуждаются методические подходы к целесообразному использованию произведений художественной литературы, фото- и киноискусства, живописи и музыки в социально-психологическом обучении лиц указанной категории.

Пособие содержит теоретический материал лекций и планы практических занятий, дополнительные теоретические материалы, задания для самостоятельной работы, тестовые задания для самоконтроля, перечень рекомендуемой литературы.

Пособие предназначено для студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Специальная психология» и «Олигофренопедагогика», а также для интересующихся современными тенденциями развития олигофренопедагогики. Учебное пособие предлагается в качестве основного пособия при изучении дисциплин «Включение в социум лиц с ОВЗ», «Социальная интеграция лиц с умственной отсталостью», «Социальная деятельность дефектолога».

© Стебляк Е.А., 2017

© ООО «Полиграфический центр
«Татьяна», 2017

ISBN 978-5-905548-31-4

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Формирование социально-временных представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью	6
1.1. Проблемы конструирования картины социального мира детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью	6
1.2. Теоретические основы проблемы формирования социально-временных представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью	12
1.3. Методические условия становления автобиографической памяти детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью	27
1.4. Методические условия формирования прогностической способности детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью	32
1.5. Биографический тренинг как средство формирования представлений о жизненном пути у лиц с интеллектуальной недостаточностью подростково-юношеского возраста	40
1.6. Теоретические и методические аспекты разработки и проведения биографических игр для подростков с интеллектуальной недостаточностью	46
Задания для самостоятельной работы	54
Практикум	118
Тесты для самоконтроля	120
Глава 2. Формирование представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью о внутреннем мире человека	132
2.1. Структура и содержание представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью о внутреннем мире человека.....	132
2.2. Методические условия формирования у детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью представлений о внутреннем мире человека	146
2.3. Методические условия формирования у детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью представлений о межличностных отношениях.....	160
2.4. Формирование картины мира детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью в процессе интерпретации произведений искусства.....	167
2.5. Практика восприятия и понимания произведений киноискусства как средство формирования представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью о внутреннем мире человека	172
2.6. Применение фотоиллюстраций в социально-психологическом обучении детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью	176
Задания для самостоятельной работы	181
Практикум	219
Тесты для самоконтроля	220
Список литературы	239

В олигофренопедагогике XX в. первостепенными признавались задачи познавательного развития, профессионально-трудового обучения и формирования социально-бытовой ориентировки учащихся с нарушением интеллекта. С к. XX в. – н. XXI в. стала развиваться практика психолого-педагогической поддержки личностного, социально-эмоционального развития учащихся, опирающаяся 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; Стебляк Е.А. Формирование социальных..., 2015, 2017]. Получив в распоряжение сведения об особенностях межличностной перцепции, представлений о внутреннем мире человека и его жизненно пути, свойственных лицам с ИН, педагоги-дефектологи встали перед необходимостью компенсировать выявленную специфику путем своевременного и целенаправленного формирования соответствующих знаний и умений.

С целью развития представлений детей с нарушениями развития о жизненном пути человека и его внутренней, эмоциональной жизни 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 ребенку 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 образования обучающихся с умственной отсталостью (УО) 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 нем, 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, взаимоотношений и судьбы [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 социально-временных представлений обучающихся с ИН и их представлений о внутреннем мире человека.

Значительное внимание уделено рассмотрению принципов конструирования содержания представлений о внутреннем мире человека, предложенных для обучающихся с нарушениями развития О. И. Кукушкиной. 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 четкую 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, фотоискусства и киноискусства.

ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

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

На современном этапе развития олигофренопсихологии растет 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 массивную психологическую защиту, препятствующую осознанию неприятных смыслов [Колосова Т. А., 2007; Ляпина 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 «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 также подвержено дефекту когнитивной компоненты. Отмечаются трудности реагирования на те объекты познания, с которыми трудно себя идентифицировать, преобладание

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

² Нарратив – (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>].

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 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 конструкторы 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 настоящее время;
- 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 ребенка, 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

³ Копинг, копинговые стратегии (англ. *coping, coping strategy*) – это то, что делает человек, чтобы справиться со стрессом. Понятие объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются, чтобы справиться с запросами обыденной жизни [URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Копинг>].

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

теоретико-методологического обоснования психотехник конструирования картины социального мира.

Деадаптивное влияние особенностей восприятия и понимания лицами с ИН социальной реальности делает необходимым 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 развертывание смысловых процессов ребенка 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 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., 1987; Бергер П., Лукманн Т., 1995; Джерджен К., 1995 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 сознательного 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].

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

⁶ Социальный 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 [URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Социальный_конструктивизм].

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 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 ребенка 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 учет 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» [П. Бурдьё, цит. по: Колчина В. А., 2004, с. 13]. Социальное поле, являясь местом действия и противодействия различных агентов, обладающих устойчивым расположением, определенным образом отпечатывается в нашем сознании посредством интериоризации⁸ внешнего опыта нахождения в данном поле [Колчина В. А., 2004].

Все сказанное справедливо в отношении ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Учитывая свидетельства о социально-психологическом неблагополучии семей, воспитывающих детей с отклонениями в интеллектуальном развитии, можно конкретизировать предположения об условиях социального познания ребенка с ИН:

- с одной стороны, ребенок с ИН располагает весьма ограниченным горизонтом видения, открывающимся ему из занимаемой им «позиции конструирования», из т. н. социальной ситуации развития (в малообеспеченных семьях с низким культурным уровнем и воспитательным потенциалом эта ситуация, как правило, неблагополучна);
- с другой стороны, ребенок 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 ребенка (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».

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

⁸ Интериоризация (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>].

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 остается непоясненным. Рассмотрим некоторые педагогические подходы, позволяющие немного смещать «точку зрения» ребенка 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 приемов [Шишкова М. И., 2006];

- методика социального воспитания в адаптивной школе, сосредоточенная на рассмотрении положительного образца личности, характеризуемой адаптивным социальным поведением и просоциальными качествами, полезными и потенциально доступными УО обучающимся [Сознтова 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.

Ее приоритетом является формирование представлений обучающихся с ИН о познавательном кругозоре и коммуникативной культуре, способах социально-бытовой ориентировки и трудовых умениях, жизненных целях и профессиональных интересах, свойственных личности, воплощающей «социально желаемый результат личностного и познавательного развития с учетом 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, неразделенной 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... Меду 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 удастся решать проблемы, сохраняя свое благополучие и развивая успех, и они нуждаются в осмыслении всей последовательности ситуаций его труда и борьбы за свое «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 карточный домик. Подлинным может быть признан лишь образ социабельной личности, познанный с разных сторон ее социального бытия, и главное, понятый со стороны феноменологии ее переживаний и действенных характеристик в трудных, кризисных и 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 ребенком, то есть 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 ребенком, в движении от его позиции достигается постепенное смещение исходной точки зрения. Из новой позиции открывается «обзор» на горизонт проблемных и типических ситуаций, характерных для нее. 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.

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 интеллектуальной недостаточностью?
3. Какие особенности характерны для личных нарративов подростков с ИН о будущем?
4. В чем 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 интеллектуальной недостаточностью в олигофренопсихологии?
8. Достаточен ли объяснительный потенциал концепции социально-психологической детерминации для методологического обоснования психотехник конструирования картины социального мира?

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

9. Какая установка на становление смысловых процессов внутреннего мира ребенка с нарушенным развитием соответствует традициям классического мышления?
10. Как связана убежденность в безусловности протекания процессов социального познания лиц с ИН с разработкой психотехник, компенсирующих имеющиеся у них затруднения в осмыслении и означивании социального мира?
11. В чем 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» ребенка в социальном поле?
14. Какая связь существует между особенностями картины социального мира УО ребенка и занимаемой им позицией в социальном поле?
15. Возможно ли смещение «точки зрения», занимаемой в социальном поле ребенком 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. Теоретические основы проблемы формирования социально-временных представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью

Изучение особенностей временных представлений и психологического будущего детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью (ИН) обнаружило их незрелые, фрагментарные и нереалистичные представления о предстоящей взрослой жизни и жизненном пути человека [Архипова С.В., 2006; Борисова Ю.В., 2005; Белопольская Е.Л., 1999; 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 Н.В., 2015; Москоленко Н.В., 2001; Радина Н.К., 2005; Стебляк Е.А., 2016, 2017; Шевченко А.В., 2008 и др.]. Так, умственно отсталые (УО) подростки связывают своё будущее скорее с отсутствием ограничений и обязанностей, нежели с самостоятельностью и ответственностью [Заиграева Н.В., 2015]. Отмечается неразвитость способностей адекватно предвосхищать своё будущее, полагать цели и планировать. 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. Описывая поставленные в жизни цели, многие из УО воспитанников признавались в том, что не знают, как этого добиться, и поэтому скорее всего сделают то, что проще и понятнее – станут бомжами или будут пить [Борисова Ю.В., 2005; Былинкина О.В., 2004]. Проиллюстрируем свойственные им временные представления¹⁰ избранными примерами:

1. Примеры вербальной интерпретации понятия «взрослость»:

¹⁰ Ниже приводятся данные эмпирического исследования социально-временных представлений подростков с ИН, проведённого Е. А. Стебляк на базе КОУ Омской области «Адаптивная школа-интернат № 17» и БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 21» в 2016 г. (n=54).

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

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

2. Примеры вербальной интерпретации понятия «судьба»:

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

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

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

Проведённое нами исследование социально-временных представлений показало, что подростки с ИН (УО, ЗПР) имеют весьма поверхностные представления о проблемах взросления, о роли усилий человека в определении своего жизненного пути, об ответственности за жизненный выбор и его последствия, о когнитивных стратегиях, опосредующих принятие решения и его осуществление.¹¹

Современная олигофренопсихология стоит перед непреложным фактом – социально-временные представления детей и подростков с ИН не могут быть сформированы без специальной работы. Ввиду неблагоприятного влияния завышенных и нереалистичных ожиданий на социальную адаптацию Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) и Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП) образования для обучающихся указанных категорий ориентируют коррекционно-развивающую деятельность на развитие адекватных представлений воспитанников о собственных возможностях, формирование их готовности к самостоятельной жизни и развитие способности к предвосхищению своего будущего, целеполаганию и планированию действий, способствующих достижению поставленной цели.

В поиске путей реализации указанных требований рассмотрим историю становления подхода к формированию и коррекции представлений о будущем и жизненном пути обучающихся с ИН.

Традиционная подготовка УО воспитанников адаптивных школ к решению задач независимого жизнеустройства была направлена на предупреждение социально-трудовой дезадаптации, социально-бытовой и коммуникативной некомпетентности. При этом, по данным катанестических исследований, лишь определенная часть выпускников адаптивных школ успешно осваивает различные профессии, справляется с бытом,

¹¹ Подробный анализ результатов эмпирического исследования социально-временных представлений старшеклассников с ЗПР и УО представлен в монографии Е. А. Стебляк [2017] (n=54).

взаимодействует с социумом, достигая социально-трудовой адаптации конформного типа [Былинкина О.В., 2004; Коробейников И.А., 2002; Инденбаум Е.Л., 2011; Москоленко Н.В., 2001 и др.]. В это связи основной проблемой специальной педагогики был и остается поиск путей формирования качеств активности и самостоятельности обучающихся с ИН в освоении реалий независимой жизни и соответствующих им социальных компетенций.

Единственное исследование, направленное на выработку целостного педагогического подхода к формированию готовности УО детей-сирот к самостоятельной жизни, по признанию автора Н.В. Москоленко, имело предварительный характер, нуждаясь в дальнейшей конкретизации и уточнении выдвинутых путей и способов решения заявленной проблемы [Москоленко Н.В., 2001]. Впервые в олигофренопедагогике в программе подготовки к самостоятельному жизнеустройству были учены особенности и возможности УО детей в *построении замысла жизни*. Проведя качественное исследование их представлений о хорошей жизни, Н.В. Москоленко констатировала размытость жизненной перспективы воспитанников адаптивной школы-интерната, недетализированный образ желаемого будущего, отсутствие привязки пунктов жизненного плана к срокам достижения целей. Воспитанники давали незрелые эмоциональные ответы 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].

Тот факт, что «большинство обследованных воспитанников не подошло к построению замысла жизни», Н.В. Москоленко интерпретировала как одну из причин неготовности к самостоятельному жизнеустройству, включив соответствующий пункт в перечень основных показателей готовности:

- «адекватное профессиональное самоопределение;
- готовность и умение устанавливать продуктивные социальные контакты для получения помощи;
- соответствие моральным нормам и требованиям общества;
- реальная временная составляющая жизненных планов;
- использование личного опыта в изменяющихся условиях» [там же, с. 73];
- «стремление к достижению экономической независимости, опосредованное через подготовку к профессиональной деятельности;
- соответствие и готовность к социально приемлемой семейно-половой роли;
- достижение социально ответственного поведения» [там же, с. 21].

Становление жизненной перспективы стало одним из направлений работы, сориентированным на конкретизацию и уточнение жизненных планов обучающихся посредством моделирования образов прошлого и будущего, «организацию жизнедеятельности воспитанников с опорой на целесообразность и периодичность выполнения жизненных функций» и «формирование образа избранника / избранницы» [там же, с. 74].

В качестве теоретического ориентира педагогической практики обоснованно были избраны следующие тезисы:

- жизненный план есть результат обобщения ценностей и целей личности, освобождающий ее от преходящих частных стремлений и позволяющий формировать устойчивые конкретные цели и мотивы жизнедеятельности;
- «жизненный план в точном смысле этого слова возникает лишь тогда, когда предметом размышлений становится не только конечный результат, но и способы его достижения, путь, которым человек намерен следовать, и те объективные и субъективные

ресурсы, которые ему понадобятся. Жизненный план – это план деятельности (И.С. Кон)» [там же, с. 20].

Теоретический выбор Н.В. Москоленко весьма важен в свете того факта, что УО обучающиеся относятся к плану безответственно, не считая его руководством к действиям. По сути, исследователь указала актуальный для олигофренопедагогики ориентир для формирования сознательного и ответственного жизненного замысла обучающихся – *принцип руководства планом жизни как конкретным практическим ориентиром в жизнедеятельности.*

Укажем основные апробированные в эксперименте Н.В. Москоленко методические идеи, развивающие обозначенный выше теоретико-методологический ориентир.

В рамках педагогического руководства становлением жизненной перспективы УО детей-сирот практика моделирования будущего предполагала составление «конкретных и реальных жизненных планов» на короткий период и более длительное время (например, на лето, следующий год). Воспитанники планировали как события жизни класса (интерната), так и свое индивидуальное время. Антиципирующий¹² вектор работы, уводящий воспитанников «...от размытости жизненной перспективы» и уточняющий временную составляющую планов будущей взрослой жизни, был реализован в педагогических занятиях по тематике «*Когда я буду взрослым*», в проведении психологических тренингов, краткое содержание и методический инструментарий которых представлены не были [Москоленко Н.В., 2001, с. 77]. Основным содержанием занятий стало «проигрывание ситуаций будущего с опорой на эмоционально значимые для подростков сюжеты телефильмов, образы героев литературных произведений» (иные техники планирования жизненного пути не освещались) [там же, с. 84]. Предполагалось, что это содействует становлению конкретной содержательности и временной определенности жизненных планов (что представляется необходимым, но недостаточным условием для достижения указанной цели)¹³.

Последующие исследования факторов социальной адаптации подтвердили необходимость формирования временной перспективы лиц с ИН [Архипова С.В., 2006; Борисова Ю.В., 2005; Белопольская Е.Л., 1999; Бочарова Е.Е., Белопольская Н.Л., 2011; Былинкина О.В., 2004; Инденбаум Е.Л., 2011; Ковачев О.В., 2004; Коновалова М.Д., 2009; Коробейников И.А., 2002; Литовченко И.С., 2015; Радина Н.К., 2005; Селиванова Е.А., 2009; Стебляк Е.А., Трофимова Р.Г., 2012; Селиванова Е.А., 2009; Стебляк Е.А., Козлова Е.А., 2016; Стебляк Е.А., Гассенрик Е.А., Толстушенко К.М., 2016; Стебляк Е.А., Юстус Е.А., 2016; Шевченко А.В., 2008 и др.]. На сегодняшний день благодаря более активному применению качественно-феноменологических методов исследования олигофренопсихология располагает определенным корпусом сведений о смысловых ориентациях воспитанников с ИН в области наивной психологии жизненного пути – о ближайшем окружении [Мартынова И.И., 2015 и др.], о своем жизненном пути [Белопольская Н.Л., Бочарова Е.Е., 2011; Былинкина О.В., 2004; Стебляк Е.А., Трофимова Р.Г., 2012; Литовченко И.С., 2015; Стебляк Е.А., Гассенрик, Е.А., Толстушенко, К.М., 2016], о взрослости [Заиграева Н.В., Волкова Ю.Л., 2015; Москоленко Н.В., 2001; Стебляк Е.А., Юстус Е.А., 2016].

Выявление содержательных характеристик представлений о жизненном пути является важным ориентиром для проектирования психолого-педагогического воздействия, направленного на компенсацию и коррекцию обнаруженной негативной специфики. Их учет актуален для разработки таких *аспектов* психолого-педагогического *воздействия*, как:

- принципы психолого-педагогического воздействия;

¹² Антиципация (от лат. *anticipatio* - предвосхищаю) – представление о результате того или иного процесса, возникающее до его реального достижения и служащее средством обратной связи при построении действия.

¹³ Знакомство с вкладом экспериментального исследования Н.В. Москоленко можно продолжить, выполняя задания для самостоятельной работы студентов и отвечая на вопросы тестового контроля знаний.

- содержание педагогического дискурса¹⁴ и познавательных обобщений, к которым планируется подводить обучающихся;
- методический и моделирующий инструментарий формирования учебных действий социально-психологического познания.

Однако вышеобозначенные аспекты методического подхода к формированию социально-временных представлений и, в частности, представлений о жизненном пути человека в коррекционной психологии и олигофренопедагогике почти не освещаются. Анализ экспериментально опробованных программ демонстрирует весьма ограниченный опыт коррекционно-развивающей работы с социально-временными представлениями обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Актуальность проблематики жизненного пути в психологии лиц с задержкой психического развития (ЗПР) нашла отражение в исследовании Е.А. Селивановой, посвященном коррекции негативного влияния состояния одиночества на личностное развитие детей с ЗПР [Селиванова Е.А., 2009]. Завершающей частью соответствующей коррекционной программы стал раздел *«Планируем свое время»*. Его целью является «осмысление своей жизни, развитие способности к целеполаганию, проектирование своих жизненных планов» [Селиванова Е.А., 2009, с. 190]. Раздел включает 6 занятий на темы *«Мой день»*, *«Моя жизнь»*, *«Мое будущее в моих руках»*. Представленные исследователем конспекты занятий и рабочая тетрадь на печатной основе позволяют составить некоторое представление как о содержании педагогического дискурса – описаниях, объяснениях, рассуждениях педагога-психолога, сопровождающих выполнение детьми упражнений, так и о познавательных обобщениях по каждой теме. Упражнения посвящены составлению распорядка дня и оценке его эффективности, планированию свободного времени, сопоставлению личных достижений прошлого и настоящего воспитанника (упражнение *«Раньше и сейчас»*); созданию автобиографического повествования, оценке влияния обстоятельств прошлого на настоящее, оценке насыщенности жизни событиями (упражнение *«Эпитафия»*), созданию образа желаемого будущего, воображению себя через 5, 10 лет с последующим письменным описанием и обсуждением содержания образов себя в будущем; формированию личной профессиональной перспективы и т.п. Разъяснения к выполнению упражнений включают понятия *цель, план, планирование, эффективность плана, критерий оценки эффективности плана, реалистичность плана, планирование действий; будущее, настоящее, внешние события, внутренние события, внутренняя история нашей жизни, мечты, правила формулировки мечты, ресурсы достижения цели, жизненный выбор* и др.

Однако описание процедуры выполнения упражнений не содержит объяснения значений названных понятий, характеристики умственных действий целеполагания, планирования и критической оценки плана по заданным критериям, анализа причинно-следственных зависимостей, критериев дифференциации внутренних и внешних событий. Также отсутствуют примеры, иллюстрирующие практическое применение алгоритмов действий и соответствующие им рассуждения. Вместе с тем, подросткам с ЗПР предлагается самостоятельно, без обсуждения автобиографических нарративов в группе, оценить влияние обстоятельств своего прошлого на настоящее; самостоятельно осмыслить «внутреннюю историю своей жизни»; дать интервью, характеризующее образ жизни взрослого человека в аспектах профессиональной и личной (семейной) жизни; назвать важные события жизни человека вплоть до 75-летнего возраста, сумев без помощи взрослого разграничить события внешние и внутренние (подчеркнем, что продуктивное выполнение столь сложных заданий осуществимо при условии предварительного обучения и в атмосфере диалога).

Важно заметить, что с момента завершения этого новаторского исследования детский тайм-менеджмент сделал значительный шаг вперед. В настоящее время

¹⁴ Педагогический дискурс – *здесь* – речь педагога, выступление, рассуждение; текст в событийном аспекте.

опубликованы прекрасно иллюстрированные художественные «истории» М.А. Лукашенко, доступно представляющие детям и их наставникам техники тайм-менеджмента. В свете реализованных в пособии методических усилий становится очевидной необходимость разработки конкретных, иллюстрированных жизненными примерами инструкций по целеполаганию и планированию на разные сроки для обучающихся с нарушениями развития [Лукашенко М.А., 2015 и др.]. К сожалению, современная олигофренопедагогика до сих пор не располагает подобными учебными и методическими пособиями, тем более написанными в жанре историй из жизни ребенка (у М.А. Лукашенко героем историй стал мальчик Федя с «говорящей» фамилией *Забывакин*). Их отсутствие объясняется кажущейся простотой требуемых объяснений, что совершенно неоправданно по следующим причинам:

- процедуры распространенных ежедневных практик как правило не рефлексированы, и при попытках их объяснить детям взрослые допускают логическую непоследовательность, неточности, многоречивость или чрезмерный лаконизм речи;

- приемлемые для нормально развивающихся детей объяснения должны быть доработаны с учетом особых образовательных потребностей воспитанников с ИН, с опорой на принципы специальной дидактики (спонтанные же объяснения отнюдь не всегда удовлетворяют этому требованию).

Рассмотрим некоторые сложные моменты методики обучения планированию на примере упражнений, предложенных Е.А. Селивановой.

В упражнении *«Планирование сегодняшнего дня»* воспитанники выполняют следующую инструкцию: *«Давайте попробуем спланировать сегодняшний день. Для этого на листочке напишите, что вы хотите сегодня сделать, а рядом укажите время, которое вам понадобится для этого»*. После публичного представления каждым участником плана *«группа оценивает эффективность планов по критериям: соответствие цели; реалистичность (наличие средств и возможностей); получит удовольствие сам человек или нет»* [Селиванова Е.А., 2009, с. 190]. Фактически составленный воспитанниками план является *перечнем дел* одного дня, каждое из которых подчинено собственной цели (точнее, это перечень дел на оставшуюся часть сегодняшнего дня). За редким исключением, единой цели дела одного дня не имеют, вследствие чего оценка перечня дел (или распорядка дня) по критерию соответствия цели не имеет смысла и не практикуется [Лукашенко М.А., 2015 и др.]. Более обоснованным было бы вести обучение целеполаганию и планированию на примере одного-двух дел, продемонстрировав алгоритм выделения цели плана, подчинения ей последующих действий, определения состава необходимых и достаточных действий, определения их последовательности и др. [Лукашенко М.А., 2015; Стебляк Е.А., 2016]. Такой подход соответствовал бы принципу руководства планом как практическим ориентиром деятельности. Между тем, признанные в тайм-менеджменте правила составления распорядка дел в инструкции к упражнению не упоминаются. Вследствие смешения двух разных техник планирования воспитанники *не знакомятся* с такими правилами, как:

- правило точной и конкретной формулировки пунктов плана о предстоящих делах: *чтобы помнить, что нужно делать, нужно записывать действие; записывай так, чтобы было понятно, какое действие необходимо выполнить и какой результат получить* [Лукашенко М.А., 2015];

- правило расстановки приоритетов при установлении последовательности выполнения дел: *сначала планируй наиболее важные дела, заканчивай наименее важными* (правило дает повод для дискуссии о том, какие дела важнее);

- правило различения жестких дел (привязанных к определенному времени и обязательных) и гибких (их время и сроки выполнения устанавливаются согласно приоритету, т.е. важности);

- правило разного планирования жестких и гибких дел;

- правило подсчёта свободного времени, оставшегося от выполнения жестких дел;

○ правило распределения свободного времени на выполнение гибких дел с учетом необходимых временных затрат: *на странице ежедневника «укажи слева жёсткие дела, а справа – гибкие (с учётом их приоритета). Рядом с каждым делом напиши, сколько времени оно займёт. Подсчитай общее время, которое ты потратишь на выполнение запланированного в правой части списка, а потом свободное время в левой части. Если его будет меньше, чем тебе необходимо, сократи количество запланированных дел, оставив только более важные, а менее важные перенеси на следующий день»* [Лукашенко М.А., 2015, с. 34].

Выполнение следующего упражнения «Планирование завтрашнего дня» нацелено на обучение эффективному использованию свободного времени. При этом обучающиеся не получают никаких комментариев тому, что означает здесь выражение «свободное время» – праздник, выходной или часть дня, оставшаяся после посещения обязательных занятий и кружков? Ответ на это вопрос определяет выбор техники планирования и критериев оценки составленного плана. Ввиду отсутствия определенности затруднительно дать методическую оценку подбору критериев, тем не менее проследим за характером инструкции: *«Давайте теперь с учетом этих критериев оценки реалистичности планов попробуем спланировать завтрашний день. Выстраиваем теперь события в плане по порядку: что сначала делаете, а что потом, с учетом важности и времени, которое это займет. После чего на группе проверяем правильность планирования с учетом критериев оценки эффективности»*. Заметим, что немного ранее в ходе занятия были объявлены критерии соответствия цели; реалистичности и получения удовольствия. Обращает на себя внимание немотивированная подмена понятия *реалистичность* понятием *эффективность*, замена содержания критерия реалистичности (раньше этот критерий предполагал оценку *наличия средств и возможностей*, а теперь он ассоциируется с критерием *учета важности и времени*). При этом применение последнего критерия никак не поясняется и не иллюстрируется. Весьма вероятно, что нарушение принципов последовательности и доступности изложения материала в конструировании педагогического дискурса вводит воспитанников в замешательство, не способствуя преодолению ими трудностей в организации своего времени. Следовательно, содержание занятий по предложенной Е.А. Селивановой тематике должно уточняться с учетом рекомендаций детского тайм-менеджмента и принципов специальной дидактики. Представляется актуальной разработка методики обучения таким техникам тайм-менеджмента, как:

- контрольный список дел;
- определения приоритетов;
- техника целеполагания;
- планирование дня, недели, более продолжительного периода;
- техника хронометража;
- техника наведения порядка и др. [там же].

Анализ опыта олигофренопедагогики в формировании временных представлений был бы неполным без упоминания вклада реабилитационной программы финского нейропсихолога Е. Вякякуопус и петербургского прозаика А. Мелихова «Зеркало» [Вякякуопус Е., Мелихов А., 2005]. Основное предназначение программы – содействовать развитию самосознания, адекватной самооценки и социальной активности УО лиц. Временной аспект представлен в программе следующими темами занятий: *«Когда я был ребенком», «Мой возраст», «Мой род», «Мои мечты»*. Указанная последовательность тем отражает направленность внимания сначала на прошлые аспекты опыта, затем – на будущее. В промежутке между названными темами всесторонне рассматривается актуальный жизненный опыт участников группы. Такое последовательное рассмотрение трех времен жизненного пути позволяет исследовать детский опыт как ресурс для преодоления сегодняшних и предстоящих трудностей. Мысленное путешествие подростков с ИН из прошлого в будущее максимально способствует соединению в их сознании разрозненных временных представлений в целостную картину жизненного пути

(Преемственное рассмотрение жизненного опыта прошлого, проблем настоящего и замыслов будущего ранее находило отражение в программе Н.В. Москоленко [Москоленко Н.В., 2001], в тетрадах по развитию самосознания дошкольников с ОВЗ Л.М. Шипицыной, А.А. Хилько, Ю.С. Галлямовой «*Это Я! Формирование Я-концепции у девочек 4-6 лет*» (есть тетрадь и для мальчиков) [Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., 2003]. Обсуждаемая проблематика реализована на страницах рабочей тетради в такой тематической последовательности: «*Фамильное дерево моей семьи*», «*Я родился*», «*Когда я была маленькой*», «*Когда я вырасту*», «*А это моя самая заветная мечта*». Связующим звеном между воспоминаниями и прогнозированием выступают задания с заголовками «*Больше всего я люблю*», «*Мое любимое время года*», «*Мои любимые книги*», «*Это мои друзья*» и др.).

Важным достоинством программы Е. Вякякупус является применение одноименной книги-учебника для УО подростков и юношества «*Зеркало*», снабженной иллюстрациями, пословицами и текстами для чтения и обсуждения, заданиями и проблемными вопросами. Наличие простых, но художественно выразительных текстов позволяет последователям авторов книги транслировать мировоззренческие идеи программы именно так, как они были задуманы психологом и писателем. Свобода интерпретаций при этом не отнимается, но достигается точность, глубина и выразительность в передаче идей. К сожалению, книга освещает проблематику психологии жизненного пути весьма фрагментарно и не может полностью удовлетворить потребности олигофренопедагогики в конструировании соответствующего педагогического дискурса и моделирующего инструментария, опосредующего формирование наивной психологии жизненного пути обучающихся с ИН. Заметим, что для повышения качества представлений лиц с ИН о жизненном пути перспективно также создание книги историй, тетради для упражнений и настольной игры (эти учебные пособия авторы разработали для финского варианта программы).

Таким образом, вышеназванные проблемы психолого-педагогического воздействия, направленного на преодоление негативной специфики представлений о взрослости и построения замысла жизни обучающихся с ИН, далеки от окончательного решения. Прежде всего необходимо подчеркнуть актуальность последовательного теоретико-методологического и экспериментального обоснования задач, принципов, содержания, методов и форм работы.

Целью коррекционно-развивающей работы является формирование у обучающихся с ИН представлений о жизненном пути человека и биографического мышления.

Задачи, связанные с реализацией данной цели:

1. Формирование представлений о социальных объектах, явлениях и феноменах, связанных с временным измерением человеческой жизнедеятельности; о психологическом времени личности, феноменах психологической молодости, старости и др.

2. Формирование представлений о законах человеческой судьбы, обусловленных умениями планировать жизнедеятельность, совершать выбор, предвидеть последствия принятого решения, осуществлённого выбора.

3. Формирование прогностической способности на речемыслительном уровне.

4. Формирование психологического прошлого (становление автобиографической памяти).

5. Формирование психологического будущего (становление жизненной перспективы):

5.1. Формирование представлений о вариативности жизненного пути и успешности с учётом возможностей обучающихся с ИН.

5.2. Уточнение представлений о возрастных нормах жизненных событий и устранение их однозначной связи с критериями успешности [Былинкина О.В., 2004].

5.3. Конкретизация и уточнение жизненных планов через освоение действий по моделированию прошлого и будущего [Москоленко Н.В., 2001].

5.4. Коррекция самооценочной тревожности по отношению к будущему [Зайцев Ю.А., 2008].

Принципы, определяющие содержание и выбор методов коррекционно-развивающего воздействия:

1. Принцип формирования языкового тезауруса категорий биографического мышления.

2. Принцип включения категорий языкового тезауруса в связи и опосредствования.

3. Принцип рассмотрения содержательного характера связи между этапами жизненного пути.

4. Принцип интерпретации связей внешних и внутренних событий жизненного пути.

5. Принцип рассмотрения влияния стадии жизни, возраста и возрастных задач развития на жизненный путь.

6. Принцип рассмотрения влияния образа жизни на жизненный путь.

7. Принцип рассмотрения влияния индивидуального образа мира человека на жизненный путь.

8. Принцип рассмотрения влияния усилий человека по преобразованию ситуации на жизненный путь.

9. Принцип руководства планом жизни как конкретным практическим ориентиром в жизнедеятельности.

10. Принцип учёта единства темпоральных и пространственных характеристик временной перспективы [Толстых Н.Н., 2010].

11. Принцип обращения с обучающимся с ИН как сознательным, самоопределяющимся, самореализующимся, самоутверждающимся субъектом [Буфетов Д.В., 2011; Былинкина О.В., 2004 и др.].

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

13. Принцип ориентации содержания коррекционно-развивающего воздействия на планируемые личностные и предметные результаты освоения примерных адаптированных основных общеобразовательных программ образования для обучающихся указанных категорий.

14. Принцип активного социально-психологического обучения когнитивным стратегиям, оптимизирующим процессы биографического мышления обучающихся указанных категорий, в частности, планированию и принятию решения.

Рассмотрим вышеуказанные принципы подробнее.

Ввиду того, что «сознание – процесс вторичного восприятия объекта в превращенной знаковой форме и введения соответствующего объекту значения в систему отношений с другими значениями языкового тезауруса» мы ориентировались на **принцип формирования языкового тезауруса¹⁵ категорий биографического мышления (1)** [Петренко В.Ф., 2013, с. 222]. Заметим, что первоочередное внимание к формированию языкового тезауруса, опосредующего биографическое мышление обучающихся с ИН, оправдано прямой связью уровня организации понятийной системы «... с адаптивностью личности, под которой понимается способность вести себя способами, максимально согласованными с достижением результатов и целей» [Холодная М.А., 2012, с. 40].

Между тем, вплоть до н. XXI века в олигофренопедагогике не существовало научно обоснованного подхода к отбору категорий, обозначающих социально-временные объекты,

¹⁵ Тезаурус (от греч. θησαυρός – сокровище), в общем смысле – специальная терминология, более строго и предметно – словарь, собрание сведений, корпус или свод, полномерно охватывающие понятия, определения и термины специальной области знаний или сферы деятельности, что должно способствовать правильной лексической, корпоративной коммуникации (пониманию в общении и взаимодействии лиц, связанных одной дисциплиной или профессией). – [URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Тезаурус>].

явления и феномены. Исключением является опыт проектирования О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой содержания учебного предмета «Внутренний мир человека», предназначенного для адаптивных школ [Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., 1998]. В данном курсе акцент сделан на следующих категориях: *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., Гончарова Е.Л., 1998, с. 7]. В обсуждаемом контексте интересны такие категории как *последствия поведения для тебя самого и другого человека и судьба*. Однако содержательное наполнение этих категорий и соответствующих разделов программы курса представлены не были. Взаимосвязь одноименных разделов с другими разделами, выводы и познавательные обобщения, к которым предполагается подвести обучающихся при изучении указанных категорий, в представленных авторами публикациях не рассматривались.

В конструировании системы категорий необходимо руководствоваться требованиями ПрАООП к познанию социальных объектов обучающимися с УО и ЗПР, а также рекомендациями специальных психологов, исследовавших временные представления лиц с ИН [Стебляк Е.А., 2016 и др.]. Как отмечалось ранее, анализ высказываний УО старшеклассников о жизненном пути обнаружил крайне скудный набор категорий, используемых ими при построении суждений. Такие категории как *событие, возраст, занятие возраста, этап жизни, период жизни как промежуток времени, цель, план* и др. в суждениях старшеклассников с УО и ЗПР практически не встречаются, что делает затруднительным оперирование соответствующей семантикой в мышлении. Чтобы ввести указанные понятия в лексикон, необходимо организовать учебный действия, требующие оперирования ими в речи, – сначала во внешней, на уровне понимания и построения высказываний, потом и во внутренней речи. В настоящее время специальные психологи рекомендуют освоение следующих категорий: *цель, план, планирование, эффективность плана, критерий оценки эффективности плана, реалистичность плана, планирование действий; будущее, настоящее, внешние события, внутренние события, внутренняя история нашей жизни, мечты, правила формулировки мечты, ресурсы достижения цели, жизненный выбор* и др. [Стебляк Е.А., 2017]. Оперирование понятиями предполагает включение их в разнообразные умственные действия, в т. ч. умозаключения по аналогии. Приведем пример включения категорий в межпонятийную связь по аналогии. В нижеследующем задании необходимо выбрать из скобок подходящее по аналогии с первой парой слов слово или словосочетание (принцип связи пары-образца предварительно поясняется):

- *причина / прошлое – цель / ... (будущее, настоящее, прошлое, мечта);*
- *выбор профессии / уроки труда – ведение семейного бюджета / ... (уроки математики, уроки русского языка, перемены, каникулы);*
- *часы / время – паспорт / ... (возраст, время, жизненный выбор, жизненный путь);*
- *пенсия / пожилой – детский сад / ... (дошкольник, школьник, молодой человек, взрослый);*
- *время года / весна – возраст / ... (детство, молодость, взрослость, пожилой возраст);*
- *время года / зима – возраст / ... (детство, молодость, взрослость, пожилой возраст);*
- *дата / календарь – возраст / ... (паспорт, свидетельство о рождении, проездной, больничный лист);*
- *юноша / планирует будущее – психологический старый / ... (строит планы на будущее, вспоминает прошлое, думает о конце жизни, критикует настоящее);*

○ *взрослый / решает проблемы – психологически молодой / ... (строит планы на будущее, ставит цели, вспоминает прошлое, реализует себя в настоящем);*

○ *малыш / учится говорить – взрослый / ... (учится в школе, работает по профессии, помогает воспитывать внуков, впервые влюбляется)* [Стебляк Е.А., 2016].

Каждое занятие по социально-временной проблематике должно знакомить обучающихся с теми или иными понятиями, побуждая применить их при выполнении разнообразных учебных действий.

В отборе методических приемов оперирования категориями мы руководствовались **принципом включения категорий языкового тезауруса в связи и опосредствования (2)**. Данный принцип основывается на понимании того, что «приращение сознания» [Головаха Е.И., 1984] достигается пониманием связей: «Чем в большее число связей и опосредствований включается воспринимаемый объект-значение, тем выше его осознанность» [Петренко В.Ф., 2013, с. 223]. На первых этапах достигается понимание нескольких – причинно-следственных или целе-средственных – связей [Головаха Е.И., 1984; Кроник А., Акмеров Р., 2008].

Принцип включения категорий языкового тезауруса в связи и опосредствования реализуется в тесной связи с такими ориентирами, как (3-4):

○ **принцип рассмотрения содержательного характера связи между этапами жизненного пути (3)**. Данный принцип направлен на коррекцию наивных представлений о формальной связи возрастов жизни, «когда по времени одно следует за другим» [Грибакин А.В., 1985, с. 166]. Он побуждает к демонстрации того, что следующий этап жизненного пути, как правило, является логическим развитием предыдущего, а чтобы подготовиться к активной жизнедеятельности на новом, более сложном этапе, «индивид должен полностью осуществить себя в рамках социальных задач переживаемого периода» [Грибакин А.В., 1985, с. 166; Головаха Е.И., 1984; Кроник А., Акмеров Р., 2008]. Руководствуясь данным принципом, педагог-психолог поможет воспитанникам осознать необходимость планирования жизненного пути и предвосхищения его новых этапов с тем, чтобы заблаговременно готовиться к их реализации [Стебляк Е.А., 2017];

○ **принцип интерпретации связи внешних и внутренних событий жизненного пути (4)**, например, взаимосвязи наблюдаемых поведенческих проявлений, с одной стороны, и ненаблюдаемых психических феноменов, с другой. Принцип предполагает рассмотрение взаимосвязи событий и эмоций, поступков и отношений к ним разных людей, поступков и настроений, желаний и поступков [Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., 1998]. Руководствуясь данным принципом, педагог-психолог вводит обучающихся в реальность психологической причинности, где возникновению целенаправленной активности предшествует целенаправленный мотивационный процесс, и причинами действий и поступков человека выступают мотивы, цели, отношения и др. феномены психической жизни человека [Минков Е.Г., 2007, с. 34]. Реализации теоретического ориентира наилучшим образом отвечают дидактические игры, позволяющие в условном плане соотносить и связывать самую разнородную информацию; аргументация жизненного выбора в ходе биографической игры [Стебляк Е.А., 2016].

Наконец, отбор познавательных обобщений, к которым обучающиеся подводятся в ходе занятий, определяется необходимостью рассмотрения детерминации¹⁶ жизненного пути. В психологии жизненного пути рассматриваются вопросы причинного обусловливания человеческой жизни стилем / сценарием / вариантом жизни, индивидуальным образом мира, рефлексивными и нарративными¹⁷ практиками [Головаха Е.И., 1984; Кроник А., Акмеров Р., 2008 и др.]. В олигофренопедагогике рассмотрение

¹⁶ Детерминация – причинное обусловливание. Познание детерминации – установление причин появления или проявления чего-нибудь.

¹⁷ Нарративная практика – *здесь* – беседа, обсуждение, дискуссия.

факторов, влияющих на жизненный путь человека, целесообразно регулировать такими теоретическими постулатами, как (5-9):

○ **принцип рассмотрения влияния на жизненный путь стадии жизни, возраста и возрастных задач развития, в частности задач взросления (5).** Очевидна теснейшая связь этого теоретического ориентира с принципом содержательного характера связи стадий жизненного пути. В свете требований ФГОС и ПрАООП стало обязательным знакомство со стадиями жизни – возрастными группами *малыш, школьник, молодой человек, взрослый, пожилой* [ПрАООП для УО...; ПрАООП для ЗПР]. Рассмотрение возрастной периодизации неотрывно от представления характерной для каждой ступени системы потребностей, жизненных ориентаций, интересов, занятий. Возрастные группы, знакомство с которыми обязательно, перечислены в [ПрАООП для УО...]. Реализация данного принципа позволит уточнить переход человека от незрелости к зрелости и осмыслить события взросления;

○ **принцип рассмотрения влияния на жизненный путь образа жизни (6).** В олигофренопедагогике он регулирует формирование представлений о здоровом образе жизни, о социально-трудовой адаптации и социально-бытовой компетенции. Этим представлениям традиционно отдавалось предпочтение, иногда в ущерб рассмотрению иных единиц анализа жизненного пути. Представляется важным обогащение традиционной практики рассмотрением характеристик жизненного распорядка, способов его организации и актуальных для УО обучающихся практик тайм-менеджмента [Стебляк Е.А., 2017];

○ **принцип рассмотрения влияния на жизненный путь индивидуального образа мира человека (7).** Данный ориентир предполагает анализ жизненных отношений человека. Его применение допускает рассмотрение стилевых особенностей мышления, описываемых категориями *оптимист – пессимист, реалист – идеалист и др.* Данному подходу соответствуют задания на «понимающее прочтение», например, реконструкция стиля мышления персонажа при интерпретации фрагмента художественного фильма; объяснение или предвосхищение действий героя и т.п.;

○ **принцип рассмотрения влияния на жизненный путь усилий человека по преобразованию ситуации (8)** тесно взаимосвязан с предыдущим и предполагает рассмотрение влияния на жизненный путь разнообразных поведенческих и интерпретативных стратегий совладания [Стебляк Е.А., 2016]. В рамках моделирования проблемной ситуации обоснованно обсуждение вопросов: *Какие внешние обстоятельства окружающей среды могут либо способствовать, либо противодействовать достижению желаемой ситуации? Какие особенности поведения персонажа ситуации способствовали достижению цели, а какие препятствовали? Что необходимо сделать для изменения ситуации? Как бы Вы стали вести себя на месте персонажа для того, чтобы достичь цели?* Уместно также обсуждение вероятности преобразования проблемной ситуации при условии полной пассивности персонажа. На примерах различных жизненных ситуаций необходимо обсуждение направленности и качества преобразований при условии тех или иных видов активности.

○ **принцип руководства планом жизни как конкретным практическим ориентиром в жизнедеятельности (9).** Его реализация подразумевает, что прогностическая активность воспитанников не может исчерпываться представлением образов будущих результатов, даже таких, как «позитивные представления о будущем жизненном пути» [Белопольская Н.Л., Бочарова Е.Е., 2011, с. 9]. Напротив, указанный принцип обязывает олигофренопедагогов координировать процесс биографического мышления воспитанников о деятельности по осуществлению жизненных целей – ее способах, ресурсах и сроках. В свете данного принципа необходима разработка базовых учебных действий, позволяющих обучающимся овладевать когнитивными стратегиями биографического мышления, а именно стратегиями целеполагания, планирования, осуществления выбора, принятия решения и др. Выполнение учебных действий анализа, сравнения, синтеза, выявления приоритетов, установления логических взаимосвязей и пр.

должно готовить обучающихся к долгосрочному планированию, к проверке соответствия планов критериям реализма, конкретности, соответствия жизненным обстоятельствам и возможностям субъекта жизнедеятельности и др. Особо важной задачей является разработка методических условий овладения планированием жизненных изменений [Лукашенко М.А., 2015], корректировкой предпочитаемых стратегий деятельности при изменении значимых условий социальной среды, стратегией переопределения проблемной ситуации в нужном для целей адаптации направлении [Стебляк Е.А., 2015].

Группа принципов детерминации жизненного пути (5-9) для своей реализации нуждается в привлечении моделей образов / вариантов / стратегий жизни и т.п., так как «... моделирование, приобретая функцию антиципации, предвидения, дает возможность строить гипотезы, оперировать ими, прежде чем проверять на практике, предполагает умение видеть проблему, задавать себе вопросы, вести внутренние диалоги с самим собой, строить и корректировать познавательные стратегии и т.д.» [Сапогова Е.Е., 1993, с. 219; Стебляк Е.А., 2016]. В качестве моделей удобно применять фрагменты художественных фильмов или ролики социальной рекламы, иллюстрирующие альтернативные варианты развития событий («День Сурка», «Мы из будущего»), динамику образа жизни («Цирк бабочек»), стиль отношения к жизни («Полианна», «Легенда 17», «Время», «Хранитель времени») и др. [Стебляк Е.А., 2016]. Представляется перспективным моделирование вариантов жизненного пути с помощью истории, имеющей несколько альтернативных завершений. В такой альтернативной истории разные варианты жизненного пути предстанут как закономерное разворачивание последствий принятия того или иного решения, предпочтения того или иного образа жизни, следования той или иной индивидуальной картине мира.

Важным является **принцип учёта единства темпоральных и пространственных характеристик временной перспективы (10)** [Толстых Н.Н., 2010]. Данный принцип предполагает рассмотрение предметного содержания мотива в единстве места, занимаемого им в ценностно-смысловом поле личности (пространственная характеристика), и предвосхищаемого периода реализации этого предметного содержания (темпоральная характеристика) (иными словами, реализация значимого, важного замысла (мотива) планируется на более близкий срок и наоборот, менее важные дела откладываются). При этом в построении коррекционной работы основополагающим является принцип **обращения с обучающимся с ИН как сознательным, самоопределяющимся, самореализующимся, самоутверждающимся субъектом (11)** [Буфетов Д.В., 2011; Былинкина О.В., 2004 и др.].

Принцип учёта особенностей социально-временных представлений детей и подростков с ИН (12) объясняется необходимостью организовывать доступное обучение, но вместе с тем, опережающее актуальный уровень развития социально-временных представлений обучающихся с ИН.

Принцип ориентации содержания коррекционно-развивающего воздействия на планируемые личностные и предметные результаты освоения АООП для обучающихся указанных категорий (13) вытекает из обязанности адаптивных образовательных организаций подчиняться требованиям нормативных документов федерального уровня о специальном образовании в России.

Наконец, **принцип активного социально-психологического обучения когнитивным стратегиям биографического мышления (14)** предполагает вовлечение обучающихся с ИН в применение учебных действий в заданиях и упражнениях, моделирующих конкретные жизненные ситуации.

Социально-психологическое обучение направлено на формирование представлений обучающихся с ИН о переживании личностью психологического времени в ситуативном, биографическом и историческом масштабах. Поэтому для рассмотрения и семантической

дифференциации¹⁸ целесообразно выбирать примеры жизненных ситуаций, представляющие соответствующие контексты жизнедеятельности лиц разных возрастов – подростково-юношеского, молодого, взрослого и пожилого. При этом предпочтение рекомендуется отдавать примерам жизнедеятельности современного юноши (девушки) и молодого человека. Это обуславливает выбор ситуаций, совмещающих в себе разномасштабные измерения психологического времени – ситуативное и биографическое, ситуативное и историческое. Ввиду совмещения в одной ситуации двух контекстов, говорить о преобладании одного из них можно с известной долей условности.

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

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

Представление каждой темы необходимо осуществлять биполярно, т. е. с помощью 2-х действий по отношению к воинскому долгу, памяти предков, судьбе родного края и природы. Для представления жизненной ситуации человека и его способа действий в данных обстоятельствах хорошо зарекомендовал себя метод анализа тематического видеофрагмента (фоторепортажа). С целью подведения к осознанию исторического значения действий, поступков, достижений персонажа видеоролика, его обсуждение целей и последствий поступка героя надо конкретизировать, уточняя влияние на жизненную ситуацию исторических событий (например, хода военных действий и т. п.) и наоборот – влияние личного поступка на общую судьбу народа, страны. Вопросы о причинах поступка должны быть направлены на выяснение того, какими обстоятельствами в жизни страны, общества вызван поступок персонажа.

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

С целью рассмотрения *биографического* измерения жизненного пути человека целесообразно проведение коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование временной перспективы и адекватных жизненных планов обучающихся указанных категорий подросткового и юношеского возраста [Борисова Ю.В., 2005; Москоленко Н.В., 2001; Радина Н.К., 2005; Селиванова Е.А., 2009; Шевченко А.В., 2008].

Назначение этих занятий – ввести воспитанников в мир представлений о том, что жизненные планы являются средством осуществления жизненных целей, их конкретизации в хронологическом и содержательном аспектах. Занятия позволят достичь уверенного понимания того, что благодаря планированию будущее приобретает вид относительно

¹⁸ Под семантической дифференциацией понимается уточнение значения и его словесное выражения в форме определений, доступных восприятию и пониманию воспитанников с ИН.

упорядоченной во времени совокупности определённых событий. Выполнение специальных заданий будет содействовать формированию умения определять порядок действий, необходимый для реализации тех или иных жизненных целей как ориентиров жизненного пути в будущем [Головаха Е.И., 1984].

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

Поскольку в этом возрасте ведущей деятельностью является личностное общение и ориентация на нормы референтной¹⁹ группы, то наиболее оптимальной формой работы признаётся групповая. Основное содержание групповой работы заключается в обогащении самооценки участников новыми смыслами посредством работы с ценностными ориентациями, с представлениями о смысле жизни, жизненном пути и опыте человека, о психологическом возрасте.

Рекомендуемые темы занятий: «Жизненный путь», «Время жизни: физическое и психологическое», «Психологический возраст», «Судьба человека», «Характер и судьба», «События жизни», «Жизненный выбор», «Путешествие по карте жизни», «Детство», «Молодость», «Взрослость», «Старость», «Жизнь как смена поколений», «Жизненное расписание», «Мечта, цель, планирование», «Образ жизни» и др. (Среднее количество занятий по направлению – 25; продолжительность – 1ч. 20 мин.; периодичность – 1-2 раза в неделю).

Проектирование познавательных и личностных учебных действий неотрывно от разработки *знакового представления содержания* понятий посредством устного текста, читаемого и обсуждаемого на занятии, или видеотекста, демонстрирующего многообразие вариантов жизненного пути человека, или графического текста, моделирующего временные представления обучающихся. Осуществление поставленных задач требует презентации упорядоченной последовательности жизненных событий каждого возрастного периода и создания воображаемых, потенциально возможных жизненных историй на основе гибкого использования знаковых средств.

Таким образом, можно утверждать, что методика формирования представлений обучающихся с ИН о жизненном пути человека, о способах организации им времени своей жизни требует дальнейшей разработки. Представляется, что реализация соответствующих методических усилий позволит воспитанникам с ИН строить более зрелое представление о взрослых и взрослости как своём будущем, более осмысленно относиться к жизненному опыту и организовывать на его основе свой жизненный путь.

Вопросы и задания

1. Укажите особенности временных представлений и психологического будущего детей и подростков с ИН.
2. Кто впервые включил показатель «Реальная составляющая жизненных планов» в оценку готовности обучающихся с УО к самостоятельной жизни?
3. Какой принцип предложила Н.В. Москоленко?
4. Какие аспекты психолого-педагогического воздействия в обсуждаемой области нуждаются в разработке?

¹⁹ Референтная группа – это социальная группа, которая служит для индивида своеобразным стандартом, системой отсчёта для себя и других, а также источником формирования социальных норм и ценностных ориентаций.

5. Дайте характеристику содержания раздела программы Е.А. Селивановой «Планируем свое время».
6. Какие техники планирования рассмотрены в программе Е.А. Селивановой?
7. Каким техникам детского тайм-менеджмента актуально обучать УО обучающихся?
8. Какой вклад в опыт формирования временных представлений внесла программа Е. Вяхякуопус и А. Мелихова «Зеркало»?
9. Каковы цель и задачи коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование у обучающихся с ИН представлений о жизненном пути?
10. Дайте характеристику принципам *формирования языкового тезауруса категорий биографического мышления и включения категорий языкового тезауруса в связи и опосредствования.*
11. Почему возникла необходимость в формулировке принципов *рассмотрения содержательного характера связи между этапами жизненного пути и интерпретации связи внешних и внутренних событий жизненного пути?*
12. Раскройте требования к коррекционно-развивающей работе, выдвигаемые группой принципов познания детерминации жизненного пути.
13. Как достигается учет темпоральных и пространственных характеристик временной перспективы?
14. Какой стиль отношения к обучающимся с ИН необходим для успеха коррекционной работы по построению жизненного замысла?
15. Какие примеры жизненных ситуаций целесообразно рассматривать в ходе социально-психологического обучения?
16. Какие жизненные ситуации позволяют рассмотреть биографические события в историческом контексте?
17. Какие коррекционно-развивающие усилия необходимы с целью рассмотрения биографического измерения жизненного пути человека?
18. Какие формы работы рекомендуются для формирования временной перспективы?

1.3. Методические условия становления автобиографической памяти детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью

Как показало рассмотрение временного модуса формирования душевной жизни УО детей и подростков, коррекционно-развивающие усилия могут быть сосредоточены на формировании одного из трех видов психологического времени:

- психологического прошлого;
- психологического настоящего;
- психологического будущего [Стебляк Е.А., Коновалова К.С., Трофимова Р.Г., 2011]. Психотехникам антиципирующей направленности, работающим с воображением и биографическим мышлением детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью, будут посвящены следующие параграфы главы. В данном параграфе рассмотрим психотехники рефлексивной направленности, работающие с автобиографической памятью.

Автобиографическая память рассматривается в психологии как «подсистема памяти, оперирующая воспоминаниями о лично значимых событиях и состояниях» [Нуркова В.В., 2006, с. 176]. Ее становление у лиц с ИН сопровождается чрезмерным использованием механизмов психологической защиты – вытеснением воспоминаний о событиях прошлого, нежеланием их анализировать, трудностями речевого опосредствования. Быстрое «изглаживание» из памяти прошлого опыта приводит к трудностям в его использовании. Чтобы помочь воспитанникам с ИН научиться удерживать впечатления, определять порядок сосуществования и последовательность внешних и внутренних событий жизни, извлекать уроки из пережитого, целесообразно осуществление специальных психотехник.

Ввиду весьма слабой разработанности данной проблематики в специальной психологии и в олигофренопсихологии имеющийся опыт требует анализа и развития.

Согласно культурно-исторической методологии становление данной высшей психической функции возможно благодаря знаково-символическому опосредствованию элементарных форм памяти. Этому в коррекционно-развивающей работе служат разнообразные знаковые средства – личные предметы, предметы-символы, детские рисунки, фотографии, дневниковые записи, автобиографические письменные тексты, продукты деятельности [9; 11]. Эти средства ретроспективного самопознания и удержания впечатлений находят применение в следующих психотехниках рефлексивной направленности:

- ведение детской фотолетописи [Герасимова А., 2016; Гончарова Е., Дмитриева Д., 2006; Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., 2003; Шевченко А.В., 2008];
- создание коллекций, сокровищниц, приданого [Москоленко Н.В., 2001];
- ведение дневника событий жизни ребенка [Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Королевская Т.К., 2003; Москоленко Н.В., 2001];
- воспоминание о важных событиях прошлого в ходе автобиографического повествования [Радина Н.К., 2005; Селиванова Е.А., 2009];
- ведение скрапбукинга как знаково-символического выражения переживаний на страницах дневника настроения;
- видео-репортаж как запечатление важного события настоящего [Новая модель..., 2002] и др.

Практика названных психотехник приводит к созданию воспитанником некоего *текста* Истории о себе – собственно письменного текста сочинения или дневниковой записи, устного рассказа о событии, фотолетописи как исторической хроники событий взросления, коллекции рисунков и поделок, сокровищницы личных предметов как знаков миновавших событий и др. Эти *тексты* служат своего рода «интерпретативными устройствами, порождающими смысл» запечатленного опыта и всей Истории жизни [Радина Н.К., 2005, с. 52]. Сохраненные события являются «строительным материалом», из которого в индивидуальном сознании воспитанника конструируется образ мира и себя самого. Работая с Историей воспитанника, психолог обращает внимание воспитанника на те аспекты, события и повороты сюжета, которые превращают «проблемную историю» в «предпочтительную» [Радина Н.К., 2005, с. 52]. Зачастую в автобиографировании важнее не то, что действительно происходило, а то, что воспитанник намеренно *сохранил на память* из опыта своей жизни. Благодаря возможности конструировать и деконструировать (пересочинять) Историю жизни психологическое настоящее воспитанника обрамляется гипотетическим прошлым и вероятным будущим, рассмотренным в общении со взрослыми.

С к. XX – н. XXI вв. активно исследуется роль психологического автобиографирования в форме фотолетописи и личного дневника в становлении самосознания и автобиографической памяти воспитанников с ОВЗ.

Весьма существенны и разнообразны возможности фотографии. Наряду с зеркалом и наглядными моделями ее применение помогает составить образ физического «Я», пола и возраста ребенка [Белопольская Н.Л., 1992, 1998, 1999; Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., 1998; Ковалец И.В., 2003]. Фотографии применяются в заданиях на установление правильной последовательности возрастов и событий жизни, а также для совместного просмотра семейных альбомов и личных альбомов родителей [Белопольская Н.Л., 1999]. Рассматривание фотографий сопровождает беседы о прошлом, настоящем и будущем воспитанников в любом возрасте – от рождения и до выпускного класса [Гончарова Е., Дмитриева Д., 2006; Москоленко Н.В., 2001; Шевченко А.В., 2008 и др.].

Фотографирование и комментирование снимков младенца и ребенка раннего возраста помогает родителям фиксировать в фотолетописи яркие и насыщенные события детской жизни, отражать пространство-время жизненного мира малыша [Гончарова Е., Дмитриева Д., 2006]. Е.Л. Гончарова и Д.В. Дмитриева рекомендуют родителям детей раннего возраста

создавать книжки-альбомы фотографий на темы «Моя семья», «Мой дом», «Мои игрушки», «Обычный день», «Про маму», «Про папу», «Про бабушку», «Барсик», «На прогулке», «На даче», «Мы вместе с мамой моем посуду, печем пирог, работаем в огороде и т.д.», «В гостях у бабушки», «День рождения», «Как приходил доктор», «Когда папа был маленьким» и т.д., отмечая, что их создание и рассматривание становятся необходимой опорой для бесед о прошлом, настоящем и будущем [там же, с.103]. Как положено, у книжки должна быть красочная обложка и подписи под фотографиями, позволяющие любому взрослому, даже гостю, неизменно воспроизводить комментарии. Слушая чтение, ребенок знакомится с культурной практикой обращения с книгой, учится узнавать изображения, отвечать на вопросы к ним: *Где мама (папа, бабушка и т.д.)? Кто это? Что он делает? Чем занимается? Во что он одет? Какой цвет глаз (волос, одежды)? Какое выражение лица?* и т.д.

В составлении книг надо ориентироваться на возраст ребенка, его интересы и речевые возможности: «Качество текста (лексика, грамматические конструкции, распространенность фраз, длина рассказа и т.д.) зависит от понимания речи ребенком и задач, которые вы ставите, собирая ту или иную книжку» [там же, с. 108]. Составленные тексты могут быть «на вырост», т.е. немного превосходить уровень достигнутого понимания; их можно расширять со временем, дописывая или подклеивая листочек с новым комментарием сверху по принципу отрывного календаря. Можно заменять пока непонятное ребенку слово его детским аналогом, например, *бух – упал*. В случае отсутствия нужной фотографии можно нарисовать, то что нужно [там же], или подобрать похожее изображение в интернете [Герасимова А., 2016].

Фотокнижки могут быть посвящены не только значимым лицам в ближайшем окружении малыша, но и его *жизненному пространству* – помещениям дома, детской комнате, полке игрушек, кровати, любимому креслу; местам, с которыми связаны приятные воспоминания; *жизненной укладу и режимным моментам* – пробуждению, одеванию, умыванию, завтраку, игре, прогулке, подготовке ко сну. Наконец, книжка способна запечатлеть яркие, удивительные и не до конца понятные для ребенка события, возможно, даже запечатленные им самим подчас в совершенно неожиданном для взрослых ракурсе. Обсуждение с ребенком испугавшего его неприятного или неожиданного события поможет отвести ему «определенное место в картине мира, личной истории жизни», так как очертит его границы, покажет завершенность. Хорошо, если сначала беседы будут посвящены приятным событиям, постепенно готовя ребенка к обсуждению неприятных и пугающих происшествий. Авторы методики рекомендуют ориентироваться на ряд методических принципов, предписывающих усложнять деятельность рассматривания следующим образом:

- от отдельной фотографии – к их множеству;
- от предметной фотографии – к сюжетной (*дедушка чинит кран*);
- от узнавания действия к узнаванию настроения, состояния;
- от узнавания действий – к фотособытию (*купание в реке*);
- от интерпретации событий, где малыш – главный герой, к событиям, включающим знакомых лиц (*как бабушка сажала цветы на даче*);
- от фотографий событий с одним действующим лицом – к фото событий с несколькими героями;
- от фотографий, где действие выполняется одним человеком к фото, где исполнителей двое и более (на материале тех же и иных действий) [Гончарова Е., Дмитриева Д., 2006, с. 106-107].

В практике психологического автобиографирования находит все более широкое применение создание личных альбомов, презентующих личный опыт и индивидуальность составителя в разнообразных по тематике форматах страниц. Для дошкольников с ОВЗ такой альбом разработан Л.М. Шипицыной, А.А. Хилько, Ю.С. Галлямовой [2003]. На его страницах можно запечатлеть событие своего рождения,

воспоминания о детстве и генеалогические представления («*Фамильное дерево моей семьи*», «*Я родился*», «*Когда я была маленькой*»), пристрастия и увлечения настоящего («*Больше всего я люблю*», «*Мое любимое время года*», «*Мои любимые книги*», «*Это мои друзья*» и др.), а также спрогнозировать свое будущее («*Когда я вырасту*», «*А это моя самая заветная мечта*»).

Е.Л. Гончарова и О.И. Кукушкина предложили сделать события жизни предметом познавательной деятельности младших школьников с ОВЗ. Экспериментальная проверка программы формирования познавательного интереса воспитанников с ОВЗ к внутреннему миру человека и, прежде всего, к событиям собственной личной жизни подтвердила ее эффективность. С этой целью предлагается вести рабочую тетрадь «*Дневник событий моей жизни*». Повествуя о событиях жизни, ребенок может прибегнуть к разным знаковым средствам – от рисунка до развернутого текста. Анализ личного социального опыта в начале работы над «*Дневником...*» необходимо осуществлять в совместной со взрослым деятельности, так как в этом случае быстрее пробуждается и крепнет детский интерес к содержательной и эмоциональной стороне жизни других людей, к значению автобиографических событий [Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Королевская Т.К., 2003].

Педагог стимулирует ребенка к описанию случившегося в течение дня сначала в полной, а затем и в обобщенной форме. Сворачивание повествования происходит за счет опускания обыденных повторяющихся действий, не являющихся для ребенка выдающимися событиями. Характеризуя случившееся в хронологической последовательности, ребенок создает рисунки и тексты из 1-2 строчек, а в последствии – размером с целый рассказ. Ведомый педагогом «от значения к смыслам», ребенок овладевает умениями «выделять главное, важное, затронувшее чувства, отделяя его от несущественного при описании событий своей личной жизни» и «переоценивать, переосмысливать прожитое и ранее описанное в дневнике, рассматривая его с новых позиций и в разных ракурсах» [там же, с. 20]. Если в начале работы акцент делается на перечисление произошедшего в течение утра, дня и вечера, то по мере накопления лексико-грамматических средств полного и связного описания ежедневных действий ребенок переходит к описанию важных и значимых событий. И именно их он иллюстрирует, тогда как остальная обыденная часть дня не описывается и не иллюстрируется. В этой фазе дневник начинает напоминать традиционный, «в котором обычно отражаются наиболее яркие впечатления, переживания, сомнения, поиски смысла происходящего для себя и для других...» [там же, с. 23]. Основопологающим принципом работы является возвращение к дневниковым записям с целью переосмысления прожитого. Роль взрослого состоит в том, чтобы побуждать к извлечению и сравнению смыслов, открывающихся спустя время в одном и том же эпизоде опыта. Основным форматом страниц данной рабочей тетради является «*Утро*», «*День*», «*Вечер*», «*Целый день*», «*Праздник*» и «*Я не хочу сегодня писать дневник*». В качестве разделителей используются названия и календари месяцев года. Вступительная часть рабочей тетради включает форматы «*Календарь*», «*Это Я*», «*Моя семья*», «*Мои друзья*» [там же, с. 12].

Ввиду ограниченности опыта олигофренопедагогике в интересующем нас отношении рассмотрим психотехнику психологического биографирования жизни, разработанную для детей-сирот. Как утверждает А. Герасимова, в их психолого-педагогическом сопровождении «происходит либо очернение, либо замалчивание важных для формирования идентичности ребенка тем – семья, род, отчий дом, ... что приводит к информационно-смысловому вакууму и повышает значимость психолога, который может стать для ребенка настоящим проводником в его личную историю» [Герасимова А., 2016, с. 2]. С целью оказания помощи в реконструкции собственного жизненного опыта и формирования целостного восприятия самого себя ребенку предлагается создание своей «*Книги жизни*» – заполнение одноименной книжки-раскраски. В ней представлены темы прошлого, настоящего и будущего. На каждой странице книжки ребенку предлагается «о

чем-то вспомнить и поразмышлять, сделав рисунок, вклеив фотографию (или ксерокопию) и записав свои мысли» [там же, с. 4].

Раздел *«Мое прошлое»* представлен следующими темами: *«Когда я только родился»* (вносятся сведения из медицинской карты), *«Место, где я появился на свет»*, *«Моя мама»*, *«Мой папа»*, *«Моя семья»*, *«Древо рода»**, *«Я и люди моего рода»* (записываются благодарности и поводы для гордости), *«Люди, которые всегда со мной»*, *«Я вспоминаю...»* (записывается самое первое воспоминание и вклеивается похожее изображение самой первой любимой игрушки), *«Обо мне вспоминают...»* (записываются воспоминания об обладателе книги), *«Мое самое грустное воспоминание»* (воспоминание завершается размышлениями о том, что позволяет справиться с этой болью и жить дальше), *«Мое самое радостное воспоминание»*, *«Дом, в котором ...»* (вклеивается фотография или рисуется дом, в котором воспитанник жил раньше), *«Место моей радости»* (реальное воспоминание или мечта о месте, где воспитаннику было особенно хорошо), *«Праздник, который всегда со мной»* (вклеивается фотография или рисуется празднование), *«Наши маленькие радости»* (записываются воспоминания о приятных ритуалах, например, дарении подарков), *«Семейная поваренная книга»** (записывается рецепт любимого блюда), *«Семейная реликвия»** (записываются история особенно ценной и дорогой значимым людям вещи), *«Это было со мной»* (записываются медицинская история болезни), *«Это было так»* (описываются события, предшествующие прибытию в интернат), *«Линия жизни»* (путем фиксации на линии черточек-событий и их подписывания воспоминания упорядочиваются по хронологии), *«Это то, что я возьму с собой»* (размышления о том, чему научили события, отмеченные на линии жизни), *«Я горжусь»*. В конце раздела оставлены страницы, на которых ребенок может «написать о своем прошлом все что посчитает нужным» [там же, с. 12-35].

Автор рекомендует индивидуальную форму работу, но для некоторых тем допустима и групповая (отмечены знаком *). Например, работая над темой *«Древо рода»*, «сначала нужно составить генограмму с ребенком, а потом устроить «семейный вечер», где каждый воспитанник сможет рассказать о своей семье. При планировании такого формата можно продублировать изображение получившегося «древа рода» на большой лист (ватман, флипчарт), чтобы сделать более наглядной (и, возможно, более подробной) последующую презентацию. При групповой работе над этим заданием его также можно объединять с заданием *«Я и люди моего рода»*» [Герасимова А. Руководство..., с. 5].

В интернатных учреждениях для обучающихся с нарушением интеллекта сбор, хранение и обсуждение фотографий помогает конструированию микросоциальной среды, моделирующей индивидуальное прошлое воспитанников (вместе с другими значимыми личными вещами – игрушками, сувенирами, собственноручно выполненными поделками, альбомами, песенниками и т.д.). Это помогает фиксировать в ряду фотоснимков историю личности, кульминационные точки жизненного пути воспитанников. Наряду с видеозаписью фотографирование помогает запечатлеть яркие события жизни – праздники, дни рождений, открытые занятия, экскурсии, путешествия и др., а их коллективные просмотры – закреплять яркие образные представления о событиях в памяти [Москоленко Н.В., 2001].

В рамках обучения способам проведения свободного времени старшеклассникам с ИН передают культурные традиции применения фотографии в личной и семейной жизни. Например, при знакомстве с составлением семейного альбома изучается следующее содержание: «Хроника семьи, моя биография в фотографиях, серии снимков отдельных событий и т.д., подписи к фотографиям: на оборотной стороне (дата, место, событие), подписи под фотографиями могут носить шуточный или иной характер» [Новая модель..., 2002, с. 116]. Ведется обучение основам постановочной фотографии – кадрированию и композиции кадра. Практическое занятие по фотографированию предполагают рассматривание и обсуждение снимков, в т. ч. с точки зрения удач и ошибок.

Представляется перспективным использование фотографий с целью формирования нормированных представлений о биографии, для чего необходима «библиотека» фотографий важных и переломных событий [Нуркова В.В., 2006].

Вопросы и задания

1. Какое определение автобиографической памяти дает В.В. Нуркова?
2. Какими особенностями отличается становление автобиографической памяти детей с интеллектуальной недостаточностью?
3. Какие знаково-символические средства опосредствуют становление автобиографической памяти?
4. Какие психотехники рефлексивной направленности применяются в специальной педагогике?
5. Каким пониманием текста руководствуются в психотехниках рефлексивной направленности?
6. Раскройте функциональные возможности фотографирования и комментирования снимков младенца и ребенка раннего возраста.
7. Чему могут быть посвящены фотокнижки маленького ребенка?
8. Какими принципами регулируется усложнение деятельности рассматривания фотоизображений?
9. Какой личный опыт может быть запечатлен на страницах личного альбома дошкольника с ОВЗ?
10. Раскройте методику работы над дневником событий жизни ребенка.
11. Какова роль взрослого в работе над дневником событий жизни ребенка?
12. В чем состоит актуальность психологического автобиографирования жизни детей-сирот?
13. Какие задания ретроспективной направленности предлагаются в «Книге жизни» автора А. Герасимовой?
14. Каким образом в интернате можно конструировать микросоциальную среду, моделирующую прошлое воспитанников?
15. Какие традиции применения фотографии в личной и семейной жизни целесообразно передавать воспитанникам с интеллектуальной недостаточностью?

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

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

Как показала И. С. Володина, специфика развития социального интеллекта при ИН выражается в низкой способности к психологическому прогнозированию проблемной ситуации взаимодействия, что находит выражение в большем влиянии эгоцентрических эмоций на оценочные суждения УО школьников, в феноменах «параллельности» и «внешней ориентации» эмоций, проявляющихся в приписывании персонажу эмоционального состояния, существующего вне этой ситуации или связанного с ситуативными обстоятельствами, а не с внутренними переменными. Проведенный нами

анализ восприятия и понимания трудных и кризисных ситуаций лицами с ИН позволяет выдвинуть предположение о дефиците их способности к предвосхищению хода развития событий и прогнозированию собственного поведения во фрустрирующих и субъективно значимых ситуациях. Антиципационная²⁰ несостоятельность лиц с ИН проявляется в трудности занятия ими позиции «разбирающегося в ситуации», усугубляемой дефицитом стратегий фантазирования, предвосхищения событий и принятия решений, требующих упреждения по времени. Предвосхищающие образы спонтанно возникают далеко не у всех воспитанников, многие из которых нуждаются в обучающей помощи, направленной на стимуляцию антиципации в представлениях воображения [Стебляк Е.А., 2013].

На сегодняшний день недостаточно изучены эффекты такой формы социально-психологической подготовки лиц с ИН как обучение анализу конкретных ситуаций. Остро ощущается дефицит сведений о необходимых и достаточных элементах анализа социальной ситуации лицами с ИН, полноте усвоения ими необходимых элементов анализа ситуации. Отсутствие должной рефлексии данного аспекта интеллектуальной недостаточности и высокая потребность в методическом оснащении соответствующей психологической практики побуждают к проектированию методических условий оптимальной процедуры обучения. При этом базовым методологическим ориентиром выступает положение о том, что развитие способности к прогнозированию в условиях специального обучения идёт значительно интенсивнее, чем спонтанно, способствуя формированию перспективности, доказательности, гипотетичности и осознанности мышления личности, развивающейся в условиях психического недоразвития [Регуш Л.А., 2003]. Представляется, что рассмотрение опыта активных форм социально-психологического обучения посредством метода анализа конкретных ситуаций позволит выделить актуальные направления и принципы работы, содержание и типы заданий. Дальнейшая перспектива теоретического и методического анализа видится в разработке различных способов организации обучения вероятностному прогнозированию лиц с ИН и проверке их эффективности.

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

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

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

Другим важным направлением работы является целенаправленное обучение выдвижению гипотез, что предполагает развитие умений анализировать условия задачи,

²⁰ Антиципация – предвосхищение, предугадывание, представление о предмете или событии, возникающее до акта их восприятия, ожидание наступления событий.

учитывать требования условия, максимально полно использовать информацию, содержащуюся в условии. Данная работа предполагает составление планов различной временной перспективы, анализ конкретных ситуаций с учётом множества причин на предмет выведения следствий и выдвижения гипотез, перестраивание гипотез в соответствии с поступающей новой информацией, изменение хода размышлений.

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

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

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

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

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

Дальнейшая разработка принципов требует выделения классификационного основания для определения типовых ситуаций анализа и критериев отбора конкретных ситуаций внутри типа. Важность данного принципа объясняется тем, что на материале типовых ситуаций закладываются представления о важных для жизнедеятельности существенных признаках социально-психологических объектов. В этой связи необходимо направить содержание заданий на моделирование и анализ реальных жизненных ситуаций, в которых лицам с ИН придётся самоопределяться.

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

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

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

Сопоставление между собой всех возможных решений может быть оформлено через их перечисление (письменное или устное), упорядочение по классам (например, решения, обладающие положительными либо отрицательными последствиями, т. е. адаптивные или дезадаптивные), пополнение перечня решений, перебор, перестановку решений; создание дерева решений, образ всего поля решений. Представляется полезным использование опыта реализации данной задачи, предлагаемого Э. Крейри в серии книг «Учимся владеть своими чувствами», – автор описывает доведённую до кульминации эмоциогенную ситуацию и предлагает несколько вариантов её конструктивного разрешения. Читателю предоставляется возможность совершить за героя выбор наиболее предпочтительного

варианта развития ситуации. При этом текст, описывающий историю и каждый вариант её завершения, проиллюстрирован рисунками. В настоящее время целесообразна разработка медиасоборий, раскрывающих вариативный характер совладания с трудными жизненными ситуациями.

Значительный интерес представляет раскрытие потенциала идей и типов заданий, предложенных О.И. Кукушкиной в рабочих тетрадях «События жизни». Они направлены на развитие антиципирующей способности детей с нарушениями развития, испытывающих выраженные трудности «на этапе перехода от умений анализировать, прогнозировать и описывать в речи *события своей жизни* к умению анализировать, прогнозировать и описывать *события жизни других*, незнакомых людей, вымышленных персонажей» [Кукушкина О.И., 2004, с. 1]. Задания помогают ребенку перейти от представления событий жизни с помощью наглядных изображений к их письменному описанию. Вводное задание по *раскрашиванию* контурного изображения жизненной сцены способствует привлечению внимания к событию жизни сверстника. Выполнение задания «*Нарисуй продолжение или начало истории*» требует рассмотрения серии иллюстраций взаимосвязанных событий – представления и описания событий, предшествующих изображенному; событий, последующих и промежуточных между двумя изображенными (рис.1).

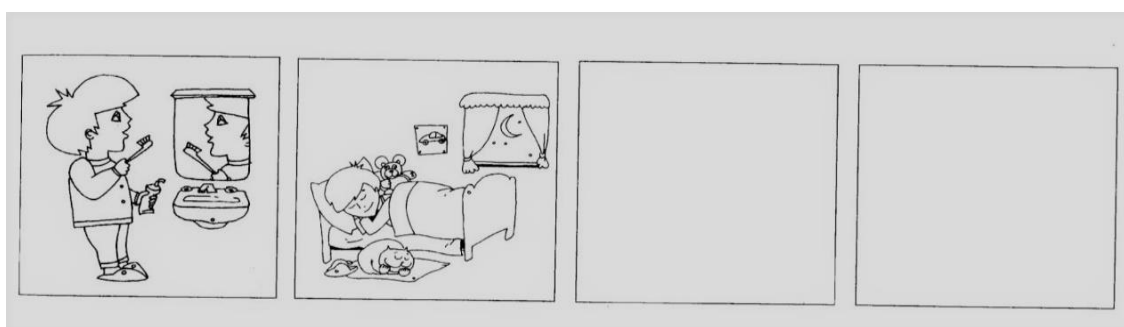


Рис. 1. Пример задания «Нарисуй продолжение или начало истории» (тетрадь 2) [Кукушкина О.И., 2004]²¹.

Комплекс включает также задания «*Подбирай картинки так, чтобы получались истории*», «*Нарисуй продолжение истории и напиши рассказ*» (рис.2), «*Напиши рассказ по картинке*», «*Напиши, что могло случиться*» (рис. 3) и «*Попробуй написать разные истории к одной картинке*» (рис. 4). Они развивают способность к предсказанию развития событий, установлению причинно-следственных отношений, обнаружению причины (повода) произошедшего и его следствий. Рассмотрение логики и смысловой целостности событий демонстрирует воспитанникам вероятностный характер событийной перспективы и вариативность интерпретации одних и тех событий.

²¹ Отметим применение похожего приема А.М. Поляковым. Он использовал карточки из плотной бумаги, разделенные на четыре секции: «В первой секции изображался исходный объект, над которым производились волшебные превращения, в четвертой клетке изображался объект-результат (новое целое, модель «потребного будущего»), а вторую и третью клетку надо было заполнить самому испытуемому стадиями превращения одного в другое». [Поляков А.М., 2009, с. 204].

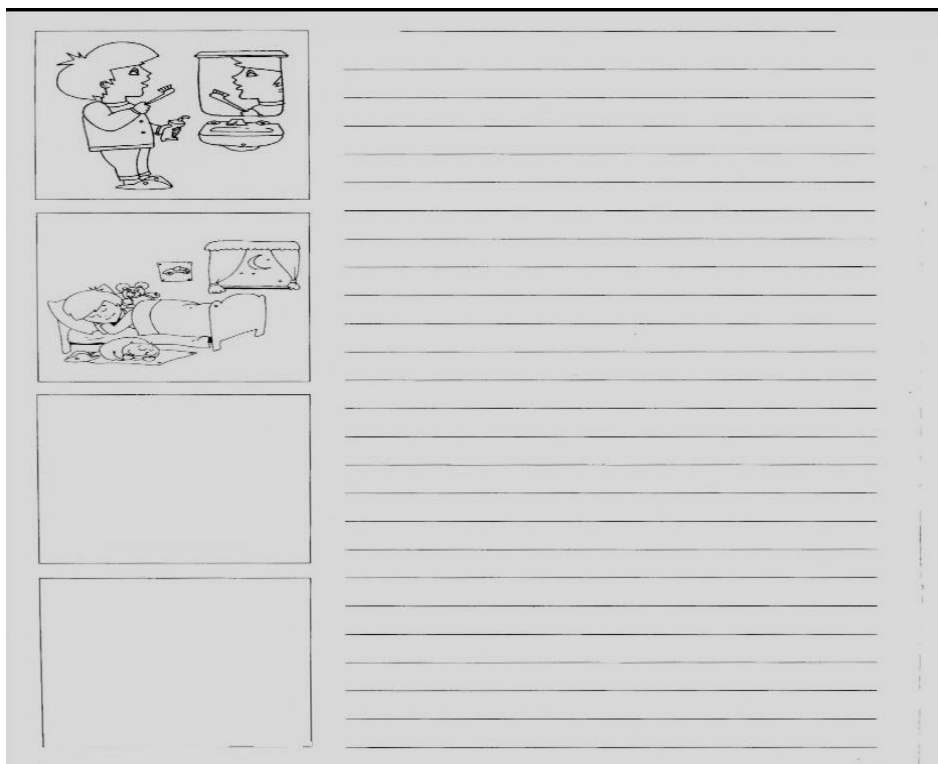


Рис. 2. Пример задания «Нарисуй продолжение истории и напиши рассказ»
(тетрадь 4) [Кукушкина О.И., 2004].

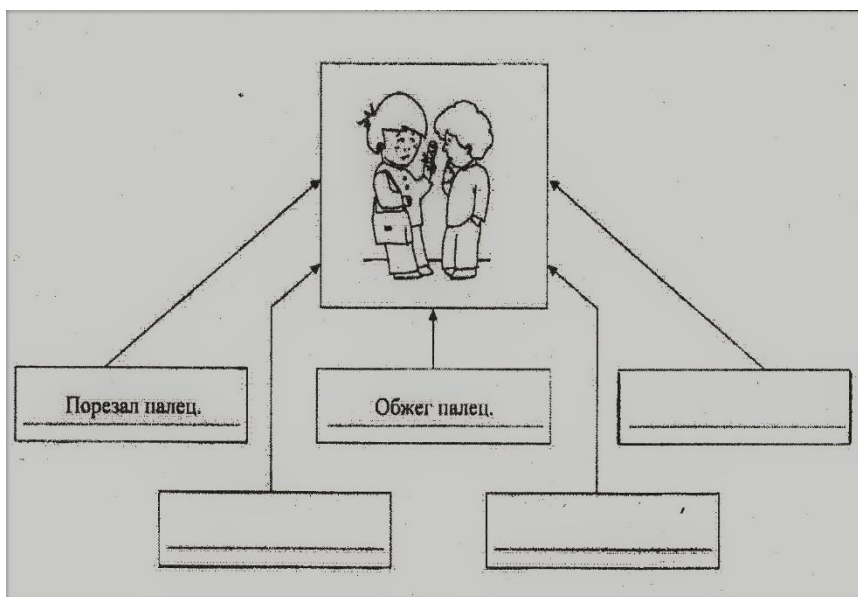


Рис. 3. Пример задания «Напиши, что еще могло случиться»
(тетрадь 6) [Кукушкина О.И., 2004].

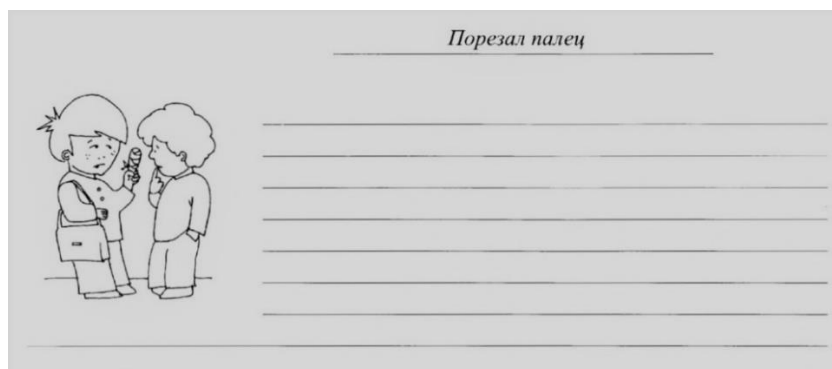


Рис. 4. Пример задания «Попробуй написать разные истории к одной картинке» (тетрадь 7) [Кукушкина О.И., 2004].

Заметим, что апробированных в представленном комплексе заданий способ конструирования событийного контекста может применяться с целью анализа и прогнозирования значимых, важных и переломных биографических событий, передавая с помощью изобразительного ряда их хронологическую преемственность или основные этапы развития продолжительного по времени события.

Рассмотрим выделенные нами в ходе апробации программы формирования прогностической способности подростков с ЗПР направления, содержание и типы заданий²². С целью формирования прогностической способности у подростков с ЗПР необходимо социально-психологическое обучение по следующим направлениям:

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

Выполнение заданий программы направлено также на формирование представлений о вариантах жизненного выбора, способах самореализации; развитие умения анализировать последствия принятых решений, их влияние на жизнь в целом и привитие чувства ответственности за сделанный выбор и его последствия. Этому способствовало насыщение учебных заданий жизненными аналогиями. Упражнения для развития прогностической способности осуществлялись как в плане практических действий со знаково-символическими заместителями в специально разработанной с этой целью рабочей тетради «Вперёд в будущее», так и мысленно, в плане воображения.

Определение цели плана, выбор целесообразных необходимых и достаточных действий, установление их последовательности отрабатывался в заданиях на определение последовательности действий при заданной извне цели плана и различной временной перспективе – например, составление списка необходимых вещей для туристического похода, поездки на море, в другой город. В процессе их решения подростки учатся осознавать цель: «Сначала нужно подумать, зачем мы едем в N, в какое время года и на сколько дней...» (рис. 5).

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



Рис. 5. Пример задания, направленного на установление последовательности целесообразных действий (Е. А. Козлова, Е. А. Стебляк. «Вперёд в будущее», 2015)

²² Проверка эффективности программы проводилась совместно с Е. А. Козловой на базе БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 21» в 2014–2015 гг. (n=9).

Для лучшего понимания значения планирования воспитанники определяли признаки достижимой цели и неосуществимой мечты, заполняя пропуски в следующем задании (рис. 6):

<p><i>Достижимая цель:</i></p> <p>– знаю, что делать;</p> <p>– совершаю действия;</p> <p>–</p>	<p><i>Неосуществимая мечта:</i></p> <p>– не знаю, что делать;</p> <p>– лежу на диване ;</p> <p>–</p>
--	--

Рис. 6. Пример задания, направленного на конкретизацию представлений о достижимой цели и неосуществимой мечте (Е. А. Козлова, Е. А. Стебляк. «Вперёд в будущее», 2015)

Анализ конкретных ситуаций с учётом множества причин и выявление возможных последствий осуществлялось путём анализа конкретной ситуации, чему были посвящены задания рабочей тетради и последующее обсуждение их выполнения (рис. 7).



Что произошло?

По какой причине?.....

Что ответит Дима?.....

Чем закончится ситуация?.....

Рис. 7. Пример задания, направленного на причинно-следственный анализ конкретной ситуации (Е. А. Козлова, Е. А. Стебляк, «Вперёд в будущее», 2015)

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

- Испортить дорогую или ценную вещь и скрыть это от близких, от родителей?
- Поджечь фитиль китайского фонарика и запустить его в небо в сухую ветреную погоду в лесном массиве?
- Сесть за руль автомобиля, не сдав экзамен по вождению, купив водительские права?
- Откладывать визит к стоматологу, когда болит зуб?
- Откладывать «на потом» подготовку к выпускному экзамену?
- Во время школьных каникул смотреть телевизор и играть в компьютерные игры по 6–8 часов в день, поздно ложиться спать и просыпаться после обеда?

○ В выпускном классе перестать ответственно готовить домашние задания, задаваемые учителями, и всё свободное время тратить на бесцельное шатание по улицам и компьютерные игры?

○ Имея спортивные достижения и мечтая стать тренером в любимом виде спорта, продолжить образование не в физкультурном техникуме, а профессионально-техническом училище, где учат малярно-отделочным работам?

○ Стремясь продолжить образование в профтехучилище, вместо поступления пойти работать в неквалифицированной должности, например, уборщицей служебных помещений?

○ Стремясь встретить красивого молодого человека, который полюбит, женится и станет отцом будущих детей, девушка небрежно учится, курит, ругается матом, не следит за собой, пренебрегает рекомендациями учителей по социально-бытовой ориентировке и трудам?

Выдвижение гипотез и обучение учёту условий ситуации и всей полноты имеющейся информации осуществлялось путём варьирования известной информации об условиях ситуации (рис. 8).

Представленное на рис. 5 задание выполняется с учётом разной информации о воспитанности, успеваемости и характере Миши, т. е. воспитанники выдвигают сразу несколько разных предположений.

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



- Что ответит Миша?
- По какой причине учитель хочет написать замечание?.....
- Что переживает Миша? О чём думает?.....
- Чем закончится история?.....

Рис. 8. Пример задания на выдвижение гипотез
(Е. А. Козлова, Е. А. Стебляк. «Вперёд в будущее», 2015)

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте прогностическую способность лиц с ИН.
2. Какие аспекты развития прогностической способности выделяются?

3. Каким принципам подчиняется её формирование?
4. Укажите типы прогностических задач. Приведите примеры.
5. Раскройте роль рабочей тетради «Вперёд в будущее».
6. Какой опыт проведения «уроков жизнетворчества» с УО подростками-сиротами имеется?

1.5. Биографический тренинг как средство формирования представлений о жизненном пути у лиц с интеллектуальной недостаточностью подростково-юношеского возраста

Рассмотрим методические вопросы проведения биографических тренингов, направленных на формирование представлений о жизненном пути у умственно отсталых лиц подростково-юношеского возраста [Стебляк Е.А., Трофимова Р.Г., 2012; Стебляк Е.А., 2017]. Теоретическим и методическим ориентиром в их проведении стала программа Уроков Жизнетворчества Р. Ахмерова и А. Кроника, разработанная для нормально развивающихся старшеклассников. В основу апробируемой программы были положены рекомендованные содержание, методы и организационные формы [Кроник А.А., Ахмеров Р.А., 2008]²³.

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

Специфика коррекционно-развивающей работы с УО обучающимися потребовала внесения изменений в тематическое планирование оригинального программного материала и методы его реализации. Методика освоения социальных представлений в адаптивной школе предполагает индивидуально-дифференцированный подход к УО обучающимся. Процесс психолого-педагогического воздействия должен отвечать принципам научности, систематичности, последовательности, повторяемости, концентричности и доступности изложения материала. Цель данного параграфа – изложить содержание и обосновать необходимость дополнений, внесенных нами в оригинальную методику.

С первых занятий стало очевидным, что проблематика проводимого цикла занятий вызывает интерес у большинства воспитанников, однако мы сразу ощутили необходимость «разбавлять» концентрированное содержание оригинальных занятий, многократно возвращаться к изученному. В тематическом плане потребовалось увеличить количество часов на рассмотрение тем, связанных с физическим и психологическим временем личности и определением психологического возраста воспитанников. Практически все основные идеи стали нами воспроизводиться в различном знаковом представлении – прежде всего в виде устного текста, читаемого и обсуждаемого на занятии, в виде видеотекста, содержащего в конденсированной форме обсуждаемую мысль, в виде графического текста, моделирующего временные представления учащихся и жизненные выборы.

²³ Апробация осуществлялась в КОУ Омской области «СКОШ-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с ограниченными возможностями здоровья № 5» в группе подростков-сирот 14–15 лет в 2011–2012 г. (n=10); в КОУ Омской области «Адаптивная школа № 17» в группе юношей и девушек 16–18 лет в 2016–2017 г. (n=10).

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

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

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

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

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

- субъективность времени (совместные размышления, примеры из собственного опыта, воспоминания о наблюдениях за другими содействовали дальнейшему пониманию субъективности времени, ребята размышляли над утверждением: «Время есть то, как и кто в нем себя ощущает»). В связи с этим обсуждались вопросы: что такое внутренние часы, зависимость ощущения времени от возраста, признаки старения как осязаемые свойства времени, предположительная скорость времени черепахи, мухи, вероятность ускорения времени в стрессовой ситуации и др. После прослушивания интервью с летчиком-испытателем, выжившим при крушении самолета, хорошо были восприняты феноменологические характеристики стрессовой ситуации;

- теории времени. Ребят очень заинтересовала мысль о возможности перемещения во времени. Предвидя это, мы подготовили фрагменты художественного фильма «Кейт и Лео», в которых герой совершает прыжок во времени и делится своими открытиями с близкими. Вполне доступными восприятию наших воспитанников оказался пример с червяком, прогрызающим в яблоке червоточины («червячные переходы»). Заметим, что во время обсуждения применялись термины *внутренние часы*, *таймер*, *стрессовая ситуация*, *субъективность времени*, *длительность бытия* и др.

Мы считаем, что обсуждение любого из вышеуказанных вопросов необходимо иллюстрировать тщательно подобранными фрагментами кинофильмов, документальной хроники, интервью с известными людьми. Целесообразным видится и проведение тематически ориентированного «психоаналитического кинолектория». Такая стратегия созвучна интересам детей и поэтому вызывает живой отклик, расширяет их зрительский кругозор, формирует культуру рефлексивного просмотра произведений киноискусства и содействует закреплению теоретических тезисов. Мы уверенно можем рекомендовать к

просмотру в подростковой аудитории фильм «Время» («In time», 2011 г.)²⁴. Не вдаваясь в тонкости художественных достоинств и недостатков фильма, отметим, что он предлагает весьма интересную модель развития событий и целый ряд нестандартных ситуаций. Можно использовать этот ресурс с целью тренировки антиципирующей способности ребят, предлагая им предугадать поведение героев в той или иной ситуации. Кроме того, этот фильм дает возможность обсудить целый ряд экзистенциальных вопросов:

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

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

○ о разнице в образе жизни «бедных» и «богатых» в смысле обладания запасом времени, а не денег: *Почему о людях из гетто говорится, что они торопятся? Зачем и куда они торопятся, бегут? Могут ли они позволить себе наслаждаться покоем, внешним бездействием, например, медитацией, созерцанием, допустим, красоты природы? Каким делам они вынуждены отдавать предпочтение?*

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

Ввиду редкости методических материалов, посвящённых формированию зрительского кругозора воспитанников с ИН в области психологии человеческих отношений, остановимся на методике анализа УО подростками кинофильма о жизненном пути человека²⁵.

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

В этой связи большое значение приобретает совместный с педагогом-психологом (воспитателем) просмотр, предварённый тематической беседой. После просмотра проводится проблемный анализ сюжетной канвы кинопроизведения, опирающийся на фрагментацию фильма на значимые эпизоды и, при необходимости, повторный просмотр некоторых эпизодов. Выбор комплекса методических приёмов определяется ФГОС и АООП для УО обучающихся, выдвигающими требования учить воспитанников умению «высказывать отношение к поступкам героев литературных произведений (кинофильмов)», давать аргументированную оценку их поступкам с учётом представлений об этических нормах и правилах, признавать возможность существования различных точек зрения, аргументировать свою позицию в процессе общения [ПрАООП УО, с. 71].

²⁴ Герои фильма живут в мире, где время стало единственной валютой. Они генетически запрограммированы так, что после 25-ти лет перестают взрослеть, но потом им дается 1 год жизни, если не пополнять запасы времени. На левой руке у каждого находятся подкожные светящиеся часы, которые показывают, сколько осталось времени. Время можно заработать и украсть. У жителей зоны «гетто» очень мало времени, и каждый день кто-то умирает. Они, как и герой фильма, каждые сутки зарабатывают время на следующие. Он живёт со своей матерью Рэйчел, они едва сводят концы с концами, а стоимость жизни ежедневно увеличивается.

²⁵ Просмотр и анализ кинофильма осуществлялся студентами ОмГПУ К. М. Толстухенко, Н. П. Тимашковой, Е. А. Гассенрик, Е. Б. Деникеевой под научным руководством автора в 2016 г. В просмотре приняли участие УО воспитанники КОУ Омской области «Адаптивная школа № 6» (n=10).

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

Вопрос-стимул выражения общего эмоционально-когнитивного реагирования на социальную ситуацию и поведение персонажа: *Как вы относитесь к поведению N?* → Фокусировка сознания на факте совершенного действия путём его описания: *N поступил так-то*. Вопрос о личной оценке воспитанником данного эпизода: *Как ты считаешь, прав ли N?* → Вопрос, стимулирующий атрибуцию²⁶ стоящих за поступком личностных качеств, например: *Как вы думаете, какое(ие) качество(а) характера проявились в данном поступке? О чём говорит данный поступок N?* → Вопрос, стимулирующий децентрацию²⁷ и вербальную репрезентацию образа ситуации, сложившегося у обсуждаемого участника ситуации: *Понимает ли N, что сильный обязан заступиться за слабого?*

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

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

○ С целью определения эмоционального состояния персонажа уточняется: *Как ты думаешь, что чувствует N? Кто он? Какой он? В каком он состоянии? Какое состояние выражает N? Опиши его подробно.*

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

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

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

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

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

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

В нижеследующем примере представлен фрагмент работы над разделом «Судьба человека». Целью работы является формирование адекватного представления УО подростков о своём будущем и умения выстраивать собственную стратегию жизни. Задачи: расширение представлений о судьбе человека и о факторах, влияющих на неё; выявление ведущих побуждений каждого подростка и расстановка приоритетов в жизни (в

²⁶ Атрибуция – объяснение причин поведения другого человека, например, присущими ему личностными качествами.

²⁷ Децентрация – способность преодолеть свой эгоцентризм, принять в расчёт другие возможные точки зрения (например, видение партнера по общению).

индивидуальной работе); постановка целей и планирование путей их достижения. Практически в начале данной работы предлагается к просмотру короткометражный фильм «Цирк бабочек» (The Butterfly Circus, 2009). Просмотр предварялся следующими заданиями:

- слушание и обсуждение иллюстрированной притчи-повествования о лягушке, попавшей в кувшин, сбившей лапками масло и выбравшейся наверх;
- обсуждение понятия «судьба», рассмотрение качеств человека, определяющих то или иное направление жизненного пути человека;
- осмысление народных изречений: «Сиднем сидишь – судьба к тебе сама не придёт», «Не узнав горя, не узнаешь и радости» и др.;
- выбор из списка прилагательных тех, что подходят для характеристики человеческой судьбы, исключение неподходящих: *деревянная, злодейка, счастливая, справедливая, тяжёлая, везучая, мокрая, облачная* и др.;
- устное обсуждение и письменная работа по соотнесению качеств характера с их характеристиками, например, *сила духа* → *положительное качество*;
- сортировка качеств характера на положительные и отрицательные с учётом их роли в судьбе человека, обоснование этого влияния: *трудолюбие, пессимизм оптимизм, лень, неуверенность, жизнелюбие, усердие, тяга к знаниям, уверенность, пассивность, злость, сила духа* (задание «Характер определяет судьбу»);
- письменные ответы на вопросы: *Какие качества помогают тебе достичь успеха? Какие качества мешают тебе в достижении своих целей?*

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

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

Отдельное внимание было уделено эпизоду с падением героя в воду, когда ему удалось самостоятельно выплыть. При знакомстве с ним воспитанников побуждали задуматься над причинами бездействия артистов труппы. Ответы воспитанников были неоднозначны – кто-то решил, что это объясняется их нежеланием помочь, но были и те, кто решил, что главному герою предоставили возможность справиться с трудной ситуацией самому. Интересны интерпретации, даваемые воспитанниками мотивации героя, побудившей его разработать опасный трюк (прыжок в воду с большой высоты). Подростки высказались о том, что «ему нечего терять», называли качества личности героя, проявившиеся в решении – решительность, смелость, сила духа и трудолюбие. С целью выявления главной мысли фильма обсуждалось значение реплики «*Чем сложнее борьба, тем значительнее победа*». В заключение мы сочли важным объяснить аллегория фильма, проводя аналогию между превращением гусеницы и биографическим преобразованием

Уилла. В целом фильм вызвал положительный и заинтересованный отклик воспитанников – от удивления и испуга за судьбу главного героя до радости за его успехи и достижения (подростки заинтересовались образом жизни главного героя, например, тем, как он ест).

Таким образом, для реализации поставленных ФГОС и ПРАООП для УО обучающихся задач адаптивная школы заинтересована в совершенствовании биографических тренингов для обучающихся с УО и ЗПР. На сегодняшний день практика сопровождения воспитанников с ИН в построении более зрелых представлений о взрослых и взрослости как своём будущем, в формировании них умений упорядочивать социальные представления во времени и пространстве, осмысливать жизненный опыт и совершать осознанный жизненный выбор продолжает свое развитие. Дальнейшая перспектива видится в экспериментальной апробации цикла занятий «Жизненный путь человека» по следующим темам: «Жизненный путь», «Время жизни: физическое и психологическое», «Психологический возраст», «Судьба человека», «Характер и судьба», «События жизни», «Жизненный выбор», «Путешествие по карте жизни», «Детство», «Молодость», «Взрослость», «Старость», «Жизнь как смена поколений», «Жизненное расписание», «Мечта, цель, планирование», «Образ жизни» и др. Дидактическое оснащение занятий по названным темам еще предстоит разрабатывать, в связи с чем необходима экспериментальная апробация способов знаково-символического опосредования действий по моделированию прошлого и будущего воспитанников, действий планирования организации им времени своей жизни и пр.

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

- постановка цели с учётом ценностно-целевой иерархии;
- выдвижение нескольких альтернатив поведенческого выбора;
- осмысленная ориентировка в признаках альтернатив поведенческого выбора;
- оценка последствий предпочтения каждой из альтернатив поведенческого выбора;
- осмысление критериев выбора одной из альтернатив (например, с морально-этической стороны, с позиций ожидаемой полезности, минимизации рисков, вероятности и т. п.);
- осуществление выбора одной из альтернатив с опорой на опыт предшествующей жизни, известные жизненные закономерности, вероятностный прогноз развития событий [Корнилова Т. В., 2003].

Подробно методические условия формирования способности к прогнозированию и принятию решений на биографическом материале у лиц подростково-юношеского возраста с ИН рассматриваются в следующем параграфе.

Вопросы и задания

1. Укажите теоретический и методический ориентир проведения биографических тренингов, направленных на формирование представлений о жизненном пути у умственно отсталых лиц подростково-юношеского возраста.
2. Какие цели преследовали биографические занятия с умственно отсталыми школьниками?
3. Какие принципы специальной дидактики обусловили внесение дополнений и изменений в содержание биографических занятий и методы их проведения?
4. Какие изменения в тематическом плане биографических занятий были внесены?

5. Какие психологические методики нашли применение в ходе биографических занятий? Выясните самостоятельно, каково их назначение.
6. Какие фильмы о времени просматривались в ходе биографических занятий?
7. Какие вопросы обсуждались по результатам просмотра научно-популярного фильма «Что такое время?»?
8. Какие вопросы можно обсудить после просмотра художественного фильма «Время» («In time», 2011 г.)?
9. Насколько часто в олигофренопедагогике обсуждаются вопросы формирования зрительского кругозора воспитанников с ИН?
10. Как осуществляется анализ фрагмента кинофильма о физическом и психологическом времени, о жизненном пути человека? Приведите примеры.
11. В какой мере выбор комплекса методических приемов, обсуждаемых в параграфе, определялся ФГОС и ПрАООП для УО обучающихся?
12. Рассмотрите логическую последовательность, в которой проводится аргументированная оценка поступков героев кинофильмов.
13. Как готовился и осуществлялся просмотр фильма «Цирк бабочек» (The Butterfly Circus, 2009)?
14. Укажите рекомендуемые темы курса «Жизненный путь человека».
15. Какие мыслительные действия входят в состав деятельности по принятию решения?
16. Какие методические усилия необходимы с целью формирования у воспитанников с ИН умения предвидеть результаты действий и поступков и совершать выбор в обыденных житейских ситуациях?

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

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

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

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

- цели (учебная и воспитательная) и предполагаемый результат биографической игры (материальный продукт учебно-игровой деятельности) планируются заранее и в доступном виде предлагаются вниманию обучающихся;
- фиксированные правила игры опираются на планируемые АООП для обучающихся данной категории знания о возрастной периодизации, задачах возрастных периодов; умения

осуществлять когнитивные действия, связанные с принятием решения о выборе жизнедеятельности, соответствующей специфике возраста и ценностно-целевым ориентирам субъекта жизненного пути;

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

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

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

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

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

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

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

С учётом вышеназванных методических принципов совместно с Е.А. Юстус нами была разработана и апробирована биографическая игра для подростков с ЗПР «Конструктор книги жизни» (допустимое альтернативное название – «Моё будущее в моих руках»)²⁸ [Юстус Е.А., 2016]. Целью данной игры является содействие коррекции трудностей моделирования жизненного пути, преодоление негативных особенностей временной перспективы, обусловленных неумением соизмерять свои притязания и возможности, неадекватностью представлений о возрастах и содержании жизнедеятельности в разные возрастные периоды, неадекватным восприятием физического и психологического времени [Стебляк Е.А., 2013].

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

В случае невозможности проведения полного курса необходимы вводные пропедевтические занятия, направленные на формирование у воспитанников представлений о возрастной периодизации жизни, об актуальных задачах и содержании жизнедеятельности в том или ином возрасте. Проводимые для этого упражнения нацелены на оказание воспитанникам поддержки в выделении и установлении последовательности возрастных периодов, уточнении их длительности и соответствующих им жизненных

²⁸ Апробация была осуществлена на базе БОУ г. Омска «СОШ № 21» среди 15 учащихся с ЗПР седьмых классов в 2016 г.

позиций и видов деятельности, а также в конкретизации ожиданий и личных целей [Фопель К., 2008]. Учебная деятельность предполагает выполнение упражнений в рабочих тетрадах, обсуждение фрагмента кинофильма, работу с серией фотографий, отображающих значимые события жизненного пути человека. В рабочих тетрадах представлены следующие задания:

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

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

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

- ✓ *Как всегда, посуда немыта, уроки не выучены! Пришла с работы уставшая, а ещё дома столько работы. Сын-озорник разбил вторую вазу за месяц. Муж пытался скрыть проступок сына, помог ему склеить её. Поругала их немного, теперь нужно приниматься за работу по дому: ужин, посуда, стирка. Нужно ещё собраться в дорогу, завтра едем на дачу отдыхать (мысли взрослой женщины).*

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

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

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

Представленный вниманию подростков с ЗПР фрагмент ввёл их в проблемную ситуацию, в которой превращённый в пожилого человека мальчик примеряет на себя профессиональную роль продавца овощного ларька. Задача состояла в анализе поведения Пети Зубова в данной ситуации с точки зрения готовности к профессиональной деятельности, адекватности и целесообразности действий. Обсуждение было направлено на выявление несоответствия пожилого внешнего вида Пети его недостаточным знаниям и умениям (не знает математику, собрался делить ящики с яблоками на трех покупателей). Обсуждалось значение реплик покупателей – «*Бороду отрастил, а ума не нажил*», «*Постарел, а в школе не учился*». Анализ вымышленной жизненной ситуации, случившейся с Петей Зубовым, позволил обсудить смысл выражений *тратить время зря, сорить временем*. При этом подростки с ЗПР интерпретировали эти выражения как *бездельничанье, прогуливание уроков*.

В ходе пропедевтических занятий особенное внимание было уделено преодолению затруднений подростков с ЗПР в оценке временной длительности возрастных этапов и в

установлении последовательности значимых жизненных событий. Так, например, при хронологическом упорядочивании иллюстраций событий жизненного пути место такого события как *обзаведение жильём* было предложено после событий *создания семьи* и *рождения ребёнка*, но при этом построение *профессиональной карьеры* предшествовало *созданию семьи* (было высказано мнение о том, что приобретение квартиры возможно лишь в 100 лет). Данная последовательность обсуждалась и пересматривалась под влиянием сомнений и критических возражений подростков и психолога.

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

Игра основана на познавательных обобщениях, характеризующих адаптированную возрастную периодизацию и основные направления жизнедеятельности человека, что позволяет уточнить представления подростков с ЗПР об их содержании. В этой связи дидактическое оснащение игры представляет собой пиктографические изображения последовательности возрастных периодов с учётом половой принадлежности [Белопольская Н.Л., 1998] (рис.9). При разработке учебной возрастной периодизации мы ориентировались на возрастные группы, обозначенные в ПрАООП для УО обучающихся: малыш, школьник, молодой человек, взрослый, пожилой [ПрАООП ЗПР].

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

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

Обдумывая графическое решение иллюстраций занятий человека, мы отдавали себе отчёт в том, что проектируемые процедуры должны учитывать и корректировать характерные для интеллектуальной недостаточности затруднения в понимании связи понятия со смыслом обозначающего его рисунка, в выборе образа на абстрактные понятия; персеверативность и недостаточную дифференцированность продуцируемых образов. По данным исследования особенностей знакового замещения лиц с ИН методикой пиктограмм, они не используют геометрические и грамматические символы, редко обращаются к атрибутивным и метафорическим образам, предпочитая конкретные фотографические образы [Херсонский Б. Г., 2003].

Известно, что перспективной линией развития знакового замещения лиц с ИН является применение атрибутивных образов, связанных с замещаемым понятием логической связью принадлежности (так связаны, например, изображение карнавальной маски и понятие «весёлый праздник»). Поэтому в создании Конструктора мы опирались на сохранённые возможности лиц со сниженным интеллектом в прямом, конкретном изображении понятия в виде сценподобного «фотографического» образа.

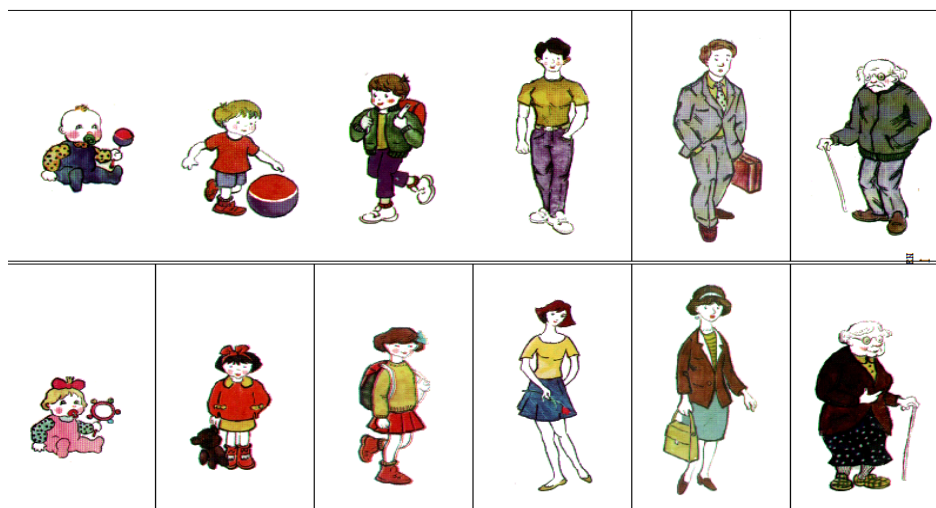


Рис. 9. Изображения представителей возрастных периодов в методике половозрастной идентификации [Белопольская Н.Л., 1998].

При этом значительная часть разработанных пиктограмм представляет собой атрибутивные образы, встречаются и элементы символизма [Стебляк Е. А., 2015]. Для облегчения знакомства с пиктограммами ведущий уточнял значение каждой, отвечал на вопросы по их идентификации, что позволило включить весь предложенный набор пиктограмм в активную работу.

Таким образом, набор пиктограмм включил в себя сценподобные и атрибутивные изображения типичных конструктивных и деструктивных (дезадаптивных) занятий разных возрастных периодов. Так, деструктивные занятия были представлены, например, плохой успеваемостью в школе (схематичным изображением дневника троичника), предпочтением плохой компании, одиночества или неполной семьи (рис. 8). Последовательно выбирая нужные карточки из набора иллюстрации предполагаемых занятий каждого периода жизни, игрок создаёт определённую их последовательность-модель. Инструкция предписывает игроку выбрать предпочитаемые занятия по каждому направлению и для каждого возраста (рис. 10, 11).

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

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

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

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

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

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

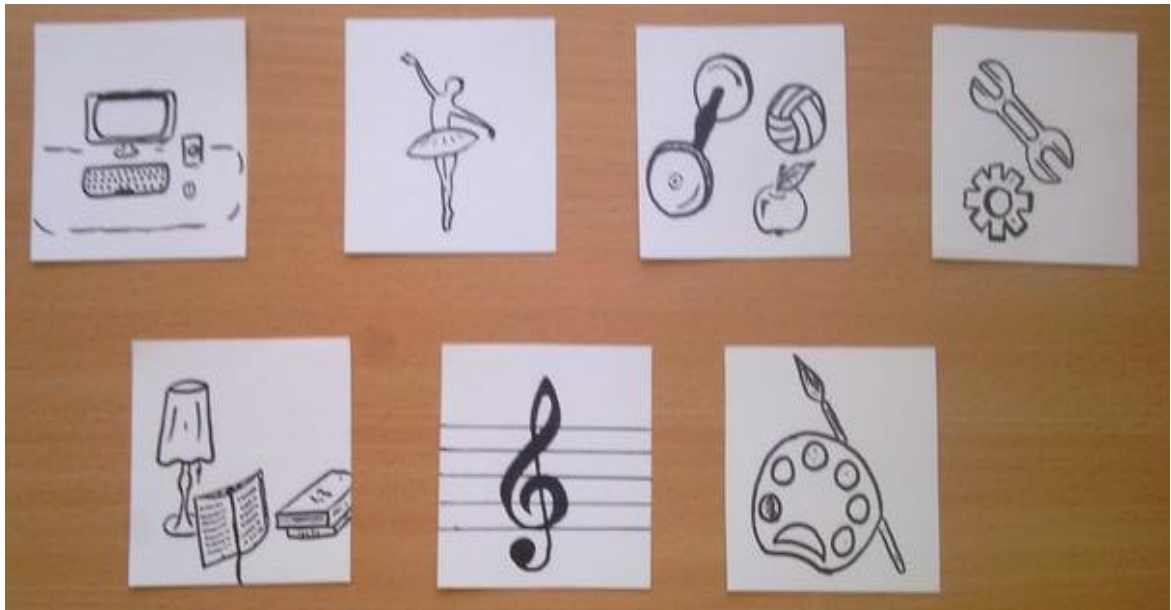


Рис. 10. Пиктографические изображения досуговых занятий

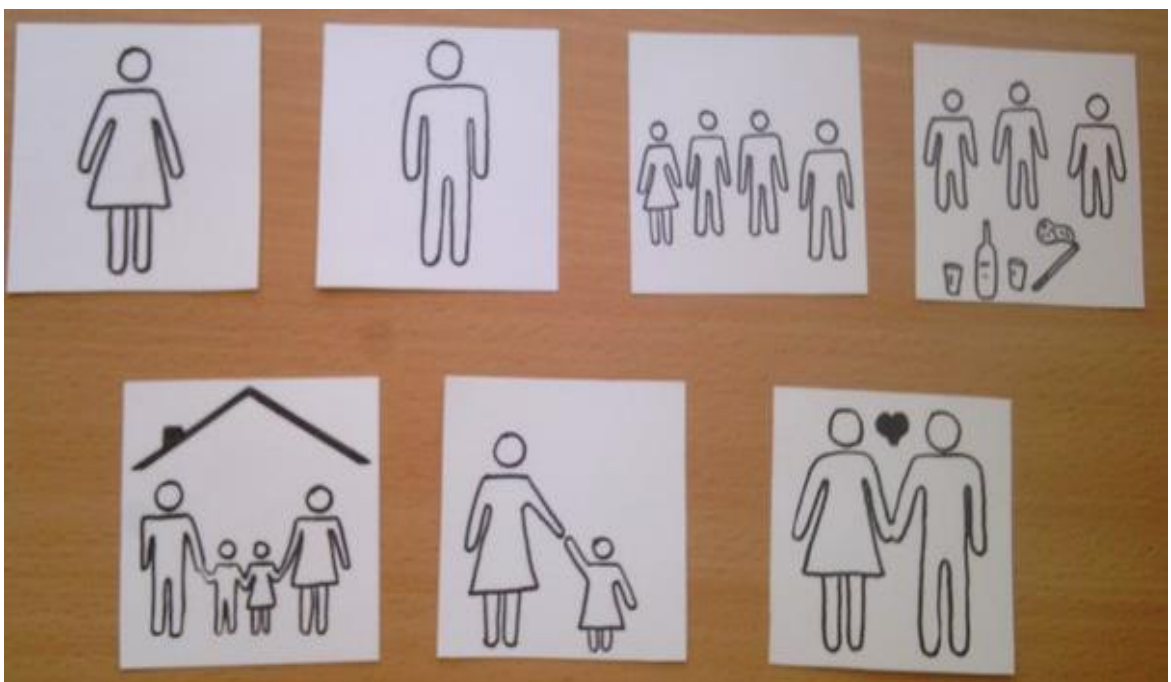


Рис. 11. Пиктографические изображения межличностных и любовно-семейных отношений человека

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

○ соотнесение принятых решений и ценностных ориентиров, пересмотр при необходимости ценностных предпочтений (налицо был факт переоценки ценностей игроками согласно реальным жизненным предпочтениям в ходе игры).

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

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

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

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

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

– *Уже пора семью заводить, – говорит игрок.*

– *У тебя любви не было, – комментарий сверстников.*

– *Будет!*

Или другой пример размышлений игрока:

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

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

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

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

Вопросы и задания

1. Как мыслится назначение биографических игр в психологии жизненного пути?
2. Укажите принцип, регулирующий подбор правил биографической игры для обучающихся с ИН.
3. Каков сюжет биографических игр?
4. Какие роли предполагает биографическая игра?
5. Каково оснащение и игровые действия в биографической игре?
6. Каково содержание пропедевтических занятий, предвещающих проведение биографической игры?
7. Какие направления жизнедеятельности учитываются в игре?
8. Какие возрастные периоды учитываются в игре?
9. Каково место ранжирования терминальных ценностей в процессе биографической игры?
10. Раскройте роль вопросов психолога в процессе биографической игры.
11. Какие задачи стоят перед разработчиками биографических игр для воспитанников с ИН?

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Прочитайте и подготовьте конспект фрагмента главы «Временная перспектива лиц с интеллектуальной недостаточностью» по: Стебляк, Е.А. Внутренний мир развивающейся личности при нормальном и нарушенном развитии: М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 211 с. – С. 290-344.

2. Составьте аннотации следующих монографий и учебных пособий:

○ Бабушкина, Т.В. Что хранится в карманах детства / Т.В. Бабушкина. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь, 2011. – 320 с.

○ Безрогов, В.Г. Педагогическая антропология: феномен детства в воспоминаниях: Учебно-методическое пособие / В.Г. Безрогов, О.Е. Кошелева, Е.Ю. Мещеркина, В.В. Нуркова / Под общ. ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 192 с.

○ Бурлачук, Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.

○ Вяжякупус, Е. Зеркало / Е. Вяжякупус, А. Мелихов. – СПб.: ООО «Журнал "Нева"», 2005. – 216 с.

○ Вяжякупус, Е. Как сохранить радость жизни в трудное время / Е. Вяжякупус, А. Мелихов. – СПб.: ООО «Журнал "Звезда"», 2014. – 160 с.

○ Головаха, Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – Киев: Наукова думка, 1984. – 208 с.

○ Кроник, А. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. Кроник, Р. Ахмеров. – М.: Смысл, 2008. – 284 с.

○ Лукашенко, М.А. Тайм-менеджмент для детей: Книга продвинутых родителей / Марианна Лукашенко. – М: Альпина Паблишер, 2012. – 297 с.

○ Лукашенко, М.А. Тайм-менеджмент для школьника: Как Федя Забывакин учился временем управлять / М. Лукашенко. – М: Альпина Паблишер, 2015.

○ Нуркова, В.В. Автобиографическая память // Общая психология. Память: в 7 т. под ред. Б.С. Братуся. Т.3. / В.В. Нуркова. - М.: Академия, 2006. – Глава 13. – С. 214- 240.

○ Нуркова, В.В. Биографическое интервью (учебно-методическое пособие) / В.В. Нуркова, В.Г. Безрогов, О.Е. Кошелева, Е.Ю. Мещеркина. – М.: Изд-во Университета РАО, 2001. – 190 с.

○ Нуркова, В.В. Зеркало с памятью: Феномен фотографии: Культурно-исторический анализ / В.В. Нуркова. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2006. – 287 с.



Напомним, аннотация должна характеризовать направленность произведения, практическую значимость, основные проблемы и вопросы, рассматриваемые автором; особенности формы, языка, стиля изложения.

3. Подготовьте аннотации или конспекты следующих статей:

○ Барский, Ф.И. «Интервью о жизненной истории» Д. Макадамса как метод исследования нарративной идентичности / Ф.И. Барский, Ф.И., А.Г. Грицук // Журнал практической психологии. – 2010. – № 5. – С. 158 – 204.

○ Безрогов, В. Архив воспоминаний о детстве университета Российской Академии образования / В. Безрогов // Развитие личности. – № 1. – 2003.

- Брунер, Дж. Жизнь как нарратив / Дж. Брунер // Постнеклассическая психология. – 2005. – № 1 (2).
- Нуркова, В.В. Роль автобиографической памяти в структуре идентичности личности / В.В. Нуркова // Мир психологии. – 2004. - №2. – С. 77–87.
- Нуркова, В.В. Созидание прошлого. К вопросу о потенциале автобиографической мнемотерапии / В.В. Нуркова // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – № 1. – С. 73-88.
- Сапогова, Е.Е. «Римейки жизни»: конструирование автобиографического нарратива // Известия ТулГУ. Серия «Психология» / Е. Е. Сапогова. – Вып. 5. – В 2-х ч. – Ч.1. – С. 200 - 228.
- Сапогова, Е.Е. Автобиографический нарратив в контексте культурно-исторической психологии / Е. Е. Сапогова // Культурно-историческая психология. – 2005. – № 2. – С. 63-74.
- Сапогова, Е.Е. Жизнь и судьба: построение индивидуальной мифологии, самопроектирование и субкультура личности // Известия ТулГУ. – Серия «Психология» / Под ред. Е.Е.Сапоговой. – Вып. 3. – Тула: ТулГУ, 2003. – С. 195-214.

4. Исходя из анализа фрагмента автореферата диссертации А.И. Ахметзяновой «Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста» ответьте на следующие вопросы:

- Какими темпами у дошкольников с общим недоразвитием речи формируется адекватный прогноз событий?
- О чем свидетельствует диагностика личностно-ситуативных параметров антиципационной состоятельности у детей с ОНР?
- Как отражается на возможности расчета и планирования времени детьми с ОНР преобладание эмоционально-субъективной оценки времени?
- Каковы для детей с ОНР последствия недоразвития их антиципации к социальному окружению?

Выводы

Результаты исследования антиципационных параметров психической деятельности детей старшего дошкольного возраста с различным уровнем речевого развития позволяют сделать следующие выводы:

1. Выявлено, что у преобладающей части детей с общим недоразвитием речи адекватный прогноз событий формируется более медленными темпами, с большим количеством «ошибок отвлечения», с использованием нерациональных стратегий, что позволяет рассматривать вышеуказанные феномены в качестве дифференциально-диагностических критериев оценки уровня речевого развития.

2. Диагностика личностно-ситуативных параметров антиципационной состоятельности у детей с общим недоразвитием речи свидетельствует о выраженном отклонении данных параметров от нормы, что проявляется в невозможности коммуникативного прогнозирования событий, поведенческих реакций окружающих, собственных поступков.

3. Результаты исследования выявили наличие ряда особенностей временной (хроноритмологической) составляющей антиципационной состоятельности при нарушениях речевого развития. В отличие от детей с нормальным развитием речи, способных структурировать время, у детей с общим недоразвитием речи преобладает эмоционально-субъективная оценка времени, ограничивающая их возможности эффективного расчета и планирования времени.

4. Зафиксирован низкий уровень развития моторной ловкости у детей с общим недоразвитием речи, которая рассматривается как отражение вероятностного прогноза на уровне предвосхищения движений. Но результаты по информативным вопросам, оценивающим пространственную составляющую антиципационной состоятельности, у детей

с общим недоразвитием речи оказалась достоверно выше, чем у детей контрольной группы. Это объясняется тем, что собственные ошибки и промахи детьми экспериментальной группы не замечаются.

5. Результаты исследования и анализа показателей адаптации детей с общим недоразвитием речи к социальному окружению позволяют говорить о недостаточном развитии антиципационной состоятельности этих детей. Последнее проявляется в повышенной конфликтности, отражающей неспособность ребенка предвосхищать события и собственное поведение во фрустрирующих и субъективно значимых ситуациях.

6. Установлена взаимосвязь особенностей антиципационной деятельности и общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста, заключающаяся, с одной стороны, в снижении показателей лично-ситуативной и временной состоятельности, с другой – в преобладании более медленных темпов формирования адекватного прогноза, с большим количеством «ошибок отвлечения», с использованием нерациональных стратегий [Ахметзянова А.И. Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2004. – С. 20-21].

5. Исходя из анализа фрагмента диссертации А.И. Архиповой «Формирование временных представлений у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта» ответьте на следующие вопросы:

- Какую роль умение ориентироваться во времени будет иметь в жизни выпускников адаптивных школ?
- Какую проблему решает исследование А.И. Архиповой?
- В чем состоят трудности УО учащихся в соотношении событий и дат личной жизни во времени?
- Как УО младшие школьники понимают временные отношения *раньше – позже, моложе – старше, вчера – сегодня – завтра, быстро – медленно?*
- Какую роль в формировании представлений об отрезках времени играет связь данных отрезков с яркими эмоционально значимыми для них событиями?
- Какие способы определения времени используют УО младшие школьники?
- Как УО младшие школьники представляют себе конкретную наполняемость единиц измерения времени? Какие задания позволяют это выяснить?
- Какими причинами объясняются трудности формирования временных представлений у обучающихся с нарушением интеллекта?
- Какая предметно-развивающая среда была создана для формирования временных представлений учащихся?

Формирование у таких детей временных представлений имеет большое значение как для развития их познавательной и личностной сфер, так и для их адаптации и интеграции в современном обществе. Выпускникам специальной (коррекционной) школы VIII вида жизнь предъявляет ряд сложных требований, в том числе связанных с умением ориентироваться во времени. Им предстоит планировать свой рабочий день, свою деятельность во времени, влиять на ее ход и результат, экономить свое личное время. Поэтому вопросы формирования временных представлений у школьников с нарушением интеллекта приобретают особую остроту. <...>

Разработанная система формирования временных представлений не в полном объеме обеспечивает восприятие учащимися окружающего мира, что препятствует их овладению знаниями и социальной адаптации. <...> Следовательно, необходимо решить *проблему*: «Какие принципы, методы, приемы, формы, средства обучения можно наиболее эффективно использовать для формирования представлений о времени?». Решение выдвинутой проблемы составляет *цель исследования*. <...>

Заключение

<...> То, что мы называем восприятием времени, и есть не что иное, как отражение в нашем сознании объективного времени. Для ребенка отражение времени – сложная задача, поскольку это обусловлено как самой природой времени, так и его ролью в жизни детей. Особенно затрудняет восприятие времени детей с нарушением интеллекта.

В методической литературе отмечается, что школьники с нарушением интеллекта по сравнению с нормально развивающимися испытывают значительные трудности в усвоении способов восприятия и моделирования временных отношений и ориентировки во времени.

<...> Результаты констатирующего исследования позволяют сделать вывод о низком уровне временных представлений учащихся с нарушением интеллекта. Представления школьников о времени, единицах его измерения и соотношении между ними оказались непрочными, фрагментарными, недифференцированными, поверхностными и недостаточно действенными.

Учащиеся испытывают большие трудности в соотношении событий и дат личной жизни во времени. Они не имеют представлений о дате своего рождения и дате рождения членов семьи. Дату начала нового учебного года соотносят с началом недели или нового календарного года. Практически у всех испытуемых не сформированы представления о продолжительности таких режимных моментов как урок и перемена, а также о длительности периода своего обучения в школе.

Для учащихся 1-2 классов сложно понимание временных отношений: раньше – позже, моложе – старше, вчера – сегодня – завтра, быстро – медленно. Например, давая возрастную характеристику человеку, они опираются не на его возраст, а на внешние показатели: физическое развитие (большой, сильный, маленький), внешние данные (красивый, некрасивый); или на род его деятельности (ученик – учитель). При дифференциации временных отношений быстро – медленно учащиеся не соотносят скорости движения с конкретными объектами, не учитывают зависимость быстроты движения одного объекта относительно движения другого.

Школьники ошибаются в названии частей суток, дней недели, месяцев года, установлении их последовательности. При определении последовательности они с трудом ориентируются на их порядковые номера. Наглядный образ частей суток и времени года (сюжетные картинки) учащиеся не соотносят с его вербальным обозначением. <...>

Имеющиеся у учащихся представления о частях суток, днях недели, месяцах и временах года основываются на связи данных отрезков времени с яркими эмоционально значимыми для них событиями. Вместе с тем, это не означает осознания испытуемыми данных временных отношений, так как в несколько изменившихся условиях, они не могут использовать свои знания. Например, при определении текущей даты месяца, они часто смешивают день недели или месяц со временем года и т.п.

Испытуемые, участвовавшие в эксперименте, имели представление о назначении часов, но не умели ими пользоваться. Они не дифференцировали стрелки часов. Вследствие фрагментарности и узости восприятия, свойственным школьникам специальной школы, они часто воспринимали положение одной стрелки на циферблате и определяли время на основе воспринятого фрагмента. При определении времени не использовали три способа его обозначения: настоящее, прошедшее, будущее.

Учащиеся, определяя соотношение между единицами измерения времени, реально не представляли величину каждой из них. Закономерности соотношения единиц измерения в десятичной системе счисления они буквально переносят на систему счисления времени.

В виду отсутствия практического опыта им было трудно представить конкретную наполняемость единиц измерения времени. Их ответы были крайне неопределенны, часто давались наугад. <...>

Результаты констатирующего исследования позволяют утверждать, что трудности формирования временных представлений у учащихся с нарушением интеллекта обусловлены не только абстрактностью и относительностью категории времени, нарушениями в их познавательной деятельности, но также несовершенством организации

учебно-воспитательного процесса, методики обучения. Одной из основных причин такого положения является отсутствие комплексного характера, специальных условий, обеспечивающих формирование представлений о времени, почти полное отсутствие организации подготовительной работы по накоплению первоначальных временных представлений для изучения мер времени, однообразии используемых средств наглядности, ограничение приемов работы, а также недостаточное внимание к организации практической деятельности. <...>

В соответствии с целями, задачами и содержательными областями коррекционно-образовательного процесса была создана предметно-развивающая среда, создающая основу для формирования временных представлений учащихся. Для ее конструирования мы использовали: иллюстративный, демонстрационный, дидактический материал, аудио- и видеоматериалы, таблицы с названием и соотношением единиц измерения времени, сюжетные картины и т.п. <...>

[В констатирующем эксперименте испытуемые выполняли следующие задания – *примеч. Е.С.*] Блок 2.

Задание 1. Что ты можешь сделать за сутки?

Наводящие вопросы: Что можешь сделать за утро? Что можешь сделать за день? Что ты можешь сделать за вечер? Что ты можешь сделать за ночь?

Задание 2. Что ты можешь сделать за один час?

Задание 3. Что ты можешь сделать за одну минуту?

Задание 4. Что ты можешь сделать за одну секунду? 5с.? [Архипова С.В. Формирование временных представлений у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – С. 4-10, 167-171, 202].

6. Исходя из анализа фрагмента статьи А.М. Полякова «Особенности целеобразования у подростков с интеллектуальной недостаточностью» ответьте на следующие вопросы:

- Какое психологическое образование выступает одним из центральных выражений субъектности и почему?
- Какую роль целеобразование играет в социализации ребенка?
- Какие исследования позволяют предположить у подростков с интеллектуальной недостаточностью специфические трудности целеобразования?
- В каких формах существует цель?
- Какова преобладающая характеристика целеобразования у 12-13-летних умственно отсталых подростков?
- Какие особенности целеобразования УО подростков отмечал Б.И. Пинский?
- Способны ли УО подростки к иерархической организации целей?
- В какой форме происходит целеобразование у 14-15-летних УО подростков?
- Нужен ли 14-15-летним УО подросткам для целеобразования наглядный образец?
- Способны ли УО подростки перенести общие требования, предъявляемые в задании, на конкретные условия деятельности?
- Какова преобладающая характеристика целеобразования у 16-17-летних умственно отсталых подростков?
- Почему содержание цели старших УО подростков не позволяет предвосхищать возможности целостного преобразования, реструктурирования предметной ситуации?
- Доступно ли УО старшим подросткам самостоятельное планирование деятельности?
- Какие механизмы целеобразования преобладают при умственной отсталости?
- К какому периоду подросткового возраста ведущим механизмом целеобразования становится превращение отдельных общих требований в цели? Что из этого следует?

- Доступно ли УО подросткам поливариативное представление результатов и способов деятельности?
- Что является основной мишенью коррекционной работы по формированию целеобразования УО подростков?

Важнейшим психологическим образованием, обеспечивающим самостоятельную регуляцию и построение деятельности в соответствии с социальными требованиями и предметными условиями деятельности, является целеобразование. Оно выступает одним из центральных выражений субъектности и, соответственно, отражает эффективность процесса социализации подростка. Последняя в логике культурно-исторической теории Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева предполагает превращение ребенка в сознательного субъекта деятельности и человеческих отношений. Суть социализации заключается в том, чтобы ребенок научился действовать самостоятельно и осмысленно. Очевидно, что целеобразование играет в этом значительную роль, поскольку (а) образуемая цель всегда осознается, (б) цель служит основанием для построения и регуляции деятельности, (в) целеобразование синтезирует результаты освоения социальных требований (норм, ценностей), отражения предметных условий деятельности и ее мотивов, (г) целеобразование в значительной степени включает в себя процессы творчества и воображения, также играющие не последнюю роль в построении человеком собственной деятельности и способствующие преодолению зависимости от конкретных условий.

Исследования деятельности детей-олигофренов широко представлены в специальной психологии. Изучались особенности структуры деятельности [Пинский Б.И., 1962], ее операциональная сторона (Коробейников И.А., 1997; Тихомиров О.К., 2002), особенности мотивации и целеполагания (Дульнев Г.М., 1969; Пинский Б.И., 1962), проблемы взаимосвязи в системе «деятельность-речь» (Дульнев Г.М., 1969; Лубовский В.И., 1978; Петрова В.Г., 1968; Пинский Б.И., 1962), особенности умственной работоспособности (Переслени Л.И., Рожкова Л.А., 1990; Пинский Б.И., 1962; Шиф Ж.И., Головина Т.Н., 1977). Исследовалась и деятельность детей с задержкой психического развития (ЗПР): операциональная сторона деятельности (Лубовский В.И., 1978; Кулагина И.Ю., 1986; Слепович Е.С., 1994), особенности мотивации и целеполагания в процессе решения мыслительных задач (Кулагина И.Ю., 1986; Слепович Е.С., 1994), специфика системы «деятельность-речь» (Лубовский В.И., 1978; Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В., 1988; Слепович Е.С., 1994). Перечисленные исследования позволяют предположить возникновение у детей с интеллектуальной недостаточностью специфических трудностей целеобразования на этапе подростничества. <...>

Возрастная динамика целеобразования заключалась, во-первых, в изменении формы целей, и во-вторых, в смене преобладающего механизма целеобразования. О.К. Тихомиров писал, что цель – это вовсе не обязательно представление о результате деятельности, как ее часто определяют [Тихомирова О.К., 2002]. Образ-представление – это всего лишь одна из форм существования цели, которая может быть представлена в форме образа восприятия (если мы хотим взять предмет, находящийся у нас перед глазами, или делаем что-либо по образцу) и в вербальной форме (например, мы ставим цель овладеть профессией). <...>

Особенности целеобразования у умственно отсталых подростков

Преобладающей характеристикой целеобразования у 12–13-летних подростков является отсутствие способности к самостоятельному построению цели даже во внешнем плане деятельности (69 %). Общие требования к заданию не понимаются подростком и не определяют его действий. Действия направляются самим внешним предметом, отраженным в образе восприятия. Образ внешнего предмета и выполняет функции цели. При этом цель выбирается случайно, по субъективным основаниям без учета требований задания. Например, при выполнении задания «Отгадай картинку» испытуемый в полной мере не понимает задания и либо не осуществляет поиска картинки, либо отбирает отдельные картинки по латентным признакам, не ориентируясь на их объективное содержание.

Нерасчлененный образ-синкрет картинки направляет деятельность индивида, отвечая его внутренним неосознаваемым импульсам («понравилась»).

Юра, 13 лет. Э.: предъявление инструкции. И.: (Пауза. Не понял инструкцию.) Э.: более подробное объяснение инструкции («...Одну из этих картинок я загадал. Тебе нужно ее найти. Чтобы ее найти, тебе нужно что-нибудь про нее узнать. А чтобы узнать, ты можешь задавать мне различные вопросы.») И.: Какие вопросы? Э.: Это ты сам должен определить. И.: Эта (один из котов)? Э.: Нет. И.: Эта (другой кот)? Э.: Нет.

И.: Эта (рак). Э.: Нет. И.: Эта (гепард)? Э.: Нет. Попробуй что-нибудь узнать про эту картинку, спросить про нее. И.: Эта (рак)? ... и т.д. (продолжает перебирать).

Эти данные согласуются с исследованиями Б.И. Пинского мыслительных действий у учащихся вспомогательной школы [Пинский Б.И., 1962]. Он отмечал, что младшие школьники с умственной отсталостью еще не способны к выполнению задания по образцу, к удержанию цели в сознании на протяжении осуществления деятельности. Они не могут адекватно понять задачу и склонны упрощать ее, опуская до уровня своего понимания. Дети данной категории, по Б.И. Пинскому, могут выполнить задание, достичь цели лишь при помощи взрослого. У них отсутствует иерархическая организация целей. Они не способны к постановке и достижению дальних целей, «поэтому в ходе деятельности мотивы смещаются с конечной цели на сами действия» [Пинский Б.И., 1962, с. 31]. Дети руководствуются «близкими» мотивами, связанными с данной конкретной ситуацией. «Мотивы деятельности учащихся младших классов вспомогательной школы обычно не опосредованы сознательно принятым намерением» [там же]. Согласно нашим данным, отсутствие опосредствованной целеобразованием регуляции деятельности сохраняется до младшего подросткового возраста включительно.

У 14–15-летних учащихся вспомогательной школы преобладает образование цели в форме образа восприятия (38,2 %). Они способны к образованию цели преимущественно во внешнем плане в процессе практического преобразования предметных условий. Учет общих требований задания осуществляется лишь частично и с опорой на предметные условия. Подростки произвольно удерживают предмет-цель в сознании и даже выделяют некоторые его свойства. Это требует разведения в сознании цели и предметных условий и делает возможным ее достижение при наличии наглядного образца. <...>

Обращают на себя внимание трудности осмысления умственно отсталыми подростками общих требований, предъявляемых в заданиях, и построения на их основе цели действия. Общие требования не оказывают достаточного регулирующего воздействия на деятельность индивида, т.е. не определяют содержание цели, из-за своей чрезмерной обобщенности, низкого уровня осмысленности, т.е. неспособности подростка перенести их на конкретные условия деятельности. Кроме того, этому мешает фиксация на отдельном элементе ситуации и невозможность воспринять ситуацию в целом. Таким образом, существует определенный зазор между общими требованиями к деятельности и процессами целеобразования. В силу этого, дети данной группы оказываются сильно зависимыми от конкретных ситуаций и отношений окружающих людей.

В группе умственно отсталых подростков 16–17 лет доминирует построение целей в форме редуцированных образов-представлений (52 %), которое сопряжено с рядом специфических особенностей. При этом достаточно часто встречается целеобразование в форме образов восприятия (34 %). Самостоятельное целеобразование существенно ограничено и требует организующей помощи. Содержание цели конструируется из чувственно представленных элементов предметной ситуации, что не позволяет предвосхищать возможности ее целостного преобразования, реструктурирования. Для учащихся этой подгруппы характерно сходство формы и способов целеобразования с таковыми у 12–15-летних подростков с ЗПР. Важно, что испытуемые начинают учитывать отдельные требования заданий и на их основе образовывать частные цели, не объединяя их в единый замысел. Это, как уже отмечалось, делает невозможным самостоятельное планирование деятельности.

Механизмы целеобразования

При умственной отсталости преобладающим механизмом целеобразования в младшем и среднем подростковом возрасте является усвоение знания о готовых целях. Целеобразование представляет собой процесс произвольного (или, по крайней мере, самостоятельно не регулируемого) принятия предоставленных подростку образцов деятельности и ее результатов, либо деятельность стихийно регулируется воспринимаемыми предметными условиями. Иными словами, целенаправленная деятельность может строиться только в случае, если испытуемому наглядно предоставлен образец результата, который нужно воспроизвести. К старшему подростковому возрасту (16-17 лет) ведущим механизмом становится превращение отдельных общих требований в цели. При этом образуемые цели не связаны единым замыслом, в результате чего деятельность распадается на частные действия, и, как правило, не учитываются все требования, происходит их редукция. Если перенести эти особенности на реальные условия социализации, то можно полагать, что подросток будет избирательно (причем избирательность будет носить произвольный характер) ориентироваться на некоторые социальные нормы, требования и эта ориентированность не будет стабильной, а будет меняться в зависимости от обстоятельств.

Выводы

Со всей очевидностью можно утверждать, что как у подростков с ЗПР, так и у умственно отсталых подростков имеются нарушения становления процессов целеобразования и, следовательно, субъектности, способности к самостоятельному и осмысленному построению деятельности. У обеих категорий подростков мы наблюдаем склонность к редукции многообразных общих социальных требований и неспособность к преобразованию предметных условий в соответствии с ними. Если при нормальном развитии реальность идеальных форм культуры, фиксирующих общие требования, нормы, ценности, и реальность предметной действительности являются как бы разделенными (подросток соединяет их как раз в процессе построения цели-замысла), то при интеллектуальной недостаточности эти реальности оказываются «слепленными».

В результате общие требования редуцируются до конкретных чувственных образов. Они не находят воплощения в поливариативно представляемых результатах и способах деятельности. Все это указывает на необходимость проведения коррекционно-развивающей работы по формированию целеобразования у подростков с интеллектуальной недостаточностью. Основной мишенью такой работы может стать соотнесение целей деятельности подростка, с одной стороны, с общими социальными требованиями, а с другой – с предметными условиями [Поляков А.М. Особенности целеобразования у подростков с интеллектуальной недостаточностью // Вопросы психологии. – 2009. – № 6. – С. 21- 31].

7. Исходя из анализа фрагмента диссертации Н.В. Москоленко «Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни в условиях интернатного учреждения VIII вида» ответьте на следующие вопросы:

- Какие представления о материальных условиях «хорошей жизни» обнаружили УО воспитанники-сироты? Какая часть обследованных признала важность обладания квартирой и деньгами?
- Какое место в представлениях УО воспитанников-сирот о «хорошей жизни» занимают успех и счастье?
- Какое место в представлениях УО воспитанников-сирот о «хорошей жизни» занимает устроенная личная жизнь? Как они представляют это?

○ Представлены ли среди высказываний УО воспитанников-сирот о «хорошей жизни» мотивы преодоления неизбежных трудностей, усилий по совладанию с трудными жизненными ситуациями?

○ Представлено ли среди высказываний УО воспитанников-сирот о «хорошей жизни» стремление прислушиваться к чужому мнению, подчиняться внешнему давлению? Как Вы это оцениваете?

○ Какие ответы являются малохарактерными для УО воспитанников-сирот?

○ Какие типичные подростковые мотивы представлены в ответах УО воспитанников-сирот?

○ Какие конструкты встречаются в рассуждениях УО воспитанников-сирот о «хорошей жизни»? Какое место среди них занимает конструкт «работа»?

○ Сравните представленные Н.В. Москоленко данные с результатами исследования представлений о будущем Ю.В. Борисовой.

На что нацелены подростки, покидая привычный мир сиротского учреждения? Они мечтают о «хорошей» жизни, но насколько детализировано это представление? Мы попытались сгруппировать чрезвычайно разнообразные ответы.

1. Хорошая жизнь невозможна без друзей (когда есть много друзей и подруг, чтоб меня поддерживали в трудную минуту; чтобы были друзья, подруги только нормальные; когда у тебя есть друзья, которые тебя всегда ждут, любят, верят в тебя; найти классных друзей и развлекаться – с ними жить и радоваться полноценной жизни и т.п.) – всего 14 формулировок.

2. Хорошая жизнь предполагает наличие работы (работа, хорошая работа, любимая работа, работа, которая тебя устраивает и т.п.) – всего 12 формулировок.

3. Хорошая жизнь – это хорошая жизнь (чтоб хорошо жилось, чтобы было все нормально, чтобы было все хорошо и т.п.) – всего 8 формулировок.

4. Хорошая жизнь – это хорошая семья (чтоб у меня был хороший муж, который бы меня любил, помогал в самых трудных случаях; когда у тебя семья есть и в семье у тебя все хорошо; семья, любовь и т.п.) – всего 7 формулировок.

5. Хорошая жизнь требует хорошего настроения (быть очень веселой; чтобы мне все нравилось; когда я радуюсь, когда я смеюсь и т.п.) – всего 7 формулировок.

6. Хорошая жизнь – это интересное, веселое времяпрепровождение (праздники, отдых; ходить на дискотеки, на фильмы, на экскурсии; устраивать вечеринки в кругу тусовки или друзей; гулять в весенние дни на бесплатных мероприятиях и т.п.) – всего 6 формулировок.

7. Хорошая жизнь требует материального обеспечения (чтоб мне всегда хватало денег; когда у тебя все есть (деньги накормить семью) – всего 5 формулировок.

8. Хорошая жизнь – это жизнь без оценки и управления со стороны окружающих (чтоб меня не упрекали, не говорили, что мне делать) – всего 4 формулировки.

9. Хорошая жизнь – это спокойная, бесконфликтная жизнь (чтоб не было бед, было спокойно; когда ты не ругаешься со взрослыми и с чужими людьми; жить без драк, без ссор, без обид) – всего 4 формулировки.

10. В хорошей жизни необходим успех (когда все получается, все выходит, как надо; успех и т.п.) – всего 4 формулировки.

11. Хорошая жизнь невозможна без уважения и взаимопонимания (чтоб меня уважали люди, которые вокруг меня, чтоб меня понимали на работе; чтобы я тоже уважал людей) – 3 формулировки.

12. Для хорошей жизни нужно жилье – 4 ответа.

13. Хорошая жизнь предполагает порядок в разных смыслах – (чтобы было все на своих местах; чтобы в каждой семье был порядок) – 3 формулировки.

По одному разу встречаются упоминания о хорошем образовании, хорошей девушке, здоровье.

Приведем наиболее интересные, на наш взгляд, полные ответы воспитанников (стиль сохранен):

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

- Хорошая жизнь – это когда у тебя все есть, когда ты умеешь чем-то заняться, когда ты никогда с плохим делом не свяжешься, 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 все было хорошо, и чтобы я тоже уважал людей.

- В наше время нельзя сказать, что у нас в стране идет хорошая жизнь для москвичей.

- Чтобы милиционеры были добрыми и пожевливыми, чтобы мафей не было, грабежа, маньяков, чтоб не обманывали деньгами, и чтобы никто не убивал друг друга, чтобы в каждой семье был порядок.

- Хорошая жизнь - это любимая работа, семья, друзья, которые тебя всегда ждут, любят, верят в тебя, поддерживают тебя в трудную минуту. Но самое главное – это любовь, ведь любовь помогает все стерпеть, все понять, и тогда можно вполне сказать, что это хорошая жизнь. Но и, конечно, решение проблем, особенно, когда их ты сам решил.

- Хорошая жизнь - это развлечения, тусовка с друзьями, вечеринки, жизнерадостная деятельность; развлекаться и жить спокойной жизнью, когда тебя никто не трогает, не надо отвечать за чьи-то или за свои поступки, жить клево и еще раз клево; найти классных друзей и развлекаться – с ними жить и радоваться полноценной жизни. Жизнь - это штука такая клевая.

- Учиться жить, к жизни, которой боишься; устраивать вечеринки в кругу тусовки или друзей; жить без помощи взрослых людей, которые не нуждаются в моей беде; жить без драк, без ссор, без обид; гулять в весенние дни на бесплатных мероприятиях - все, что мне нужно.

- Когда у тебя все нормально в жизни. Есть дом и стремление к чему-то.

- Есть дом, друг, есть семья, деньги. И радость.

- Выйти из школы и устроить свою жизнь.

Не дали ответа на этот вопрос четыре человека.

Более, чем у трети учащихся выпускных классов нет сколько-нибудь детализированного образа желаемого будущего (не давшие ответа и определившие хорошую жизнь как хорошую жизнь).

У остальных преобладают типичные подростковые мотивы общения с друзьями, тяги к развлечениям и стремления освободиться от диктата взрослых. Интересно, что ранее, отвечая на вопрос о тех, к кому следует обращаться за помощью, подростки почти не называли друзей. Это противоречие требует дополнительной проверки и осмысления.

Такие, казалось бы, очевидные факторы как наличие квартиры и денег указали менее четверти опрошенных. Это подтверждается и данными социальных педагогов интерната о равнодушии к уже полученному жилью у значительной части выпускников. В то же время у многих выпускников сформировано понимание необходимости работы, и это является положительным моментом [Москоленко Н.В. Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – С. 68-72].

8. Исходя из анализа фрагмента книги Ю.Ф. Кузнецова «Формирование умения ориентироваться в общественно-исторических событиях у учащихся с недостатками интеллектуального развития» ответьте на следующие вопросы:

- Какими умениями ориентировки во времени должен владеть обучающийся адаптивной школы для УО детей к 5 (6) классу?

- Какие особенности ориентации во времени характерны для УО детей к 5 (6) году обучения в адаптивной школе?
- Надо ли систематически приучать УО школьников строить свой день, ориентируясь на часы? Приведите примеры приемов обучения хронометражу.
- Назовите два способа конкретизации временных отрезков.
- Как проводится сравнение мер времени?
- Как закрепляются представления о годе, десятилетии?
- Разъясните применение графического представления продолжительности жизни в форме «Линии времени» и «Ленты времени».

Система обучения школьников умению ориентироваться в историческом времени

<...> Исходя из анализа учебной программы 1-5 (6) классов по русскому языку (особенно раздела «Развитие устной речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности»), чтению, математике можно выделить требования к знаниям и умениям учащихся о времени, которыми они должны владеть к концу данного периода. Так, ученик перед началом изучения истории должен:

- знать на уровне бытовой личной жизни название основных временных отрезков, их состав и длительность (секунда, минута, час, день, сутки, неделя, месяц, год, 10 лет); название частей суток, дней недели, месяцев каждого времени года, их последовательность, основные признаки;
- уметь наполнять каждый временной отрезок подходящими действиями, т.е. чувствовать их длительность; определять время по часам; решать несложные бытовые задачи на время; правильно понимать и использовать в своей речи временную терминологию (около часа, через год, целый день, скоро, позавчера, в позапрошлом году, тотчас, послезавтра и др.).

Выявление первоначальных временных представлений показывает, что учащиеся перед началом изучения истории хуже представляют длительность таких временных отрезков, как секунда, минута и месяц, чем час и неделя, так как последние больше связаны с их личным житейским опытом; очень плохо решают задачи на время; большинство из них допускают ошибки во временной терминологии; только около половины школьников умеют определять время по часам; затрудняются в названии действий, относящихся к определенному временному отрезку, или в их соотношении с предложенными.

С учетом выявленных особенностей были разработаны рекомендации для учителей и воспитателей по содержанию пропедевтического периода в формировании временных представлений у учащихся 1-5 (6) классов. Учителя и воспитатели должны специально заострять внимание школьников на длительности временных отрезков, учить наполнять их конкретными действиями, сопоставлять друг с другом, выявлять их состав, последовательность, взаимозависимость [Ералиева С.Г., 1983; Пумпутис Ю, 1975; Цуканов Б.И., 1990].

Часы должны быть обязательным предметом во всех помещениях школы и интерната. Надо систематически приучать ребенка строить свой день, ориентируясь на часы («Посмотри, который час. Не пора ли нам идти на уроки, прогулку, ужин?»). С их помощью легче научить учащихся решать задачи на бытовое время. Например, если класс идет на прогулку, то воспитатель обязательно должен обратить внимание детей: «Посмотрим, во сколько часов мы выходим? Во сколько пришли? Сколько времени длилась прогулка?». Другой пример: «Мы идем сегодня на экскурсию в зоопарк. Дорога туда и обратно занимает полтора часа. там мы пробудем час. Успеем ли мы вернуть к ужину?» [Воронина М.В., 1994; Эк В.В., Гордеева М.Ф., 1986].

Следует конкретизировать временные отрезки через расстояние, так как мера длины конкретнее, чем меры времени; через включение учащихся в планирование с учетом временных рамок, особенно когда они выполняют конкретные трудовые операции.

Необходимо постоянно стимулировать применение временной терминологии в своей речи [Аббасов М.Г., 1983].

Таким образом, основной задачей пропедевтического периода является формирование у учащихся представлений о бытовом времени путем наполнения временных отрезков личным жизненным опытом школьников, т.е. их конкретизации.

<...> Так как длительность временных отрезков школьники часто ощущают через их насыщенность событиями, то эту особенность восприятия надо использовать при конкретизации. На данном периоде обучающего эксперимента выполняются разнообразные виды работ:

1. Закрепление представления об известных учащимся мерах времени путем их сравнения

Перед старшеклассниками в беспорядке выставляются карточки с написанными на них мерами времени: секунда, год, час, минута, сутки, месяц, неделя, век. Среди этих карточек одна «лишняя», например, килограмм. В беседе выясняется, какая карточка лишняя и почему (она убирается). Все остальные карточки объединяются одним названием – меры времени (карточка). Учащиеся по заданию учителя, не переставляя карточек, называют меры времени, начиная с самой маленькой и заканчивая самой большой, а затем наоборот. После этого данное задание выполняется письменно. Такая работа необходима для того, чтобы выяснить, кто из школьников имеет слабые представления о мерах времени и кому из них нужна дополнительная индивидуальная помощь.

После этого проводится конкретизация отрезков времени путем их наполнения конкретными действиями. Вначале педагог предлагает ответить на вопросы типа: «Что можно сделать за одну секунду? (минуту, час)», «Как отсчитать одну минуту без часов?», «Сколько минут в одном часе?». Затем учащиеся подбирают к временным отрезкам карточки с написанными на них действиями (встать, пообедать, назвать двузначное число и т.п.).

2. Закрепление представления о годе

Проводится в беседе путем наполнения данного временного отрезка событиями из жизни самих школьников, произошедших с прошлого сентября по нынешний. В конце делается вывод, что год – это довольно большой промежуток времени, так как в него входит 12 месяцев, четыре времени года, год включает в себя 365 или 366 дней, за это время ученик заканчивает один год учебы и переходит в следующий класс.

3. Закрепление представления о десятилетии

Конкретизация десятилетия проходит в беседе путем припоминания школьниками событий из своей осознаваемой жизни. Начинается беседа с выяснения, сколько им сейчас лет, в конце делается вывод, что они прожили первое десятилетие и начали второе. Затем вспоминаются события из первого десятилетия: детский сад, поступление в школу, куда они пришли, не умея читать и писать, выясняется, что за первое десятилетие своей жизни они многому научились (припоминается, чем они занимались на уроках труда). Делается вывод: 10 лет – это почти вся жизнь ученика конца 5- начала 6 класса.

4. Сравнение продолжительности своей жизни с жизнью других людей (родителей, бабушки, дедушки) с целью показа школьникам длительности, протяженности исторического времени

После вывода о десятилетии как о почти всей жизни шестиклассника педагог для большей наглядности изображает на доске данный отрезок времени графически на «линии времени». Затем в беседе выясняется, старше или младше их родители, во сколько раз старше, сколько им лет. Графически изображается отрезок их жизни, и делается вывод, что так как родители старше их в 3-4 раза, то у них во столько же раз больше жизненного опыта и они могут подсказать, как поступить трудную минуту. После этого также в беседе определяется, что жизнь бабушки, дедушки в 6-7 раз длиннее, чем жизнь внуков (отображается графически), что их жизненный опыт значительно больше опыта родителей,

что именно бабушка и дедушка из-за этого, как правило, терпимее, добрее, лучше разбираются в жизни.

5. Формирование представлений о веке (столетии)

Учитель выясняет, знают ли школьники, сколько лет составляет век, в каком веке мы живем, когда начался XX век и когда он закончится (с помощью «Ленты времени»), отмечает, что каждый век начинается годом ..01 и заканчивается годом на ..00, объясняет, что век – это 100 лет, поэтому его можно назвать столетием. Под изображенными графически на доске временными отрезками делается изображение протяженности столетия и отмечается, что век – это даже больше, чем жизнь бабушки, дедушки, что не каждый человек живет 100 лет, что средняя продолжительность жизни человека составляет 70 лет, что в течение века живут три поколения (это наглядно видно на «Линии времени»).

Затем школьники учатся определять век по дате, отталкиваясь от умения определять время по часам, например: 9 часов 25 минут – десятый час (прошло 25 минут десятого), 925 год – X век (прошло 25 лет следующего века – десятого) [Актуальные вопросы методики обучения истории..., 1984, с. 118].

Во вспомогательной школе для осмысленного усвоения данного умения нужны длительные тренировочные упражнения с подробным оречевлением действий учащимися. Потом учитель вводит понятия «первая половина века», «вторая половина века» и после серии тренировочных упражнений по их определению проводит такую же кропотливую работу по обучению школьников определять начало, середину и конец века.

6. Знакомство школьников с пособием «Лента времени»

По вопросам учителя школьники находят на «Ленте времени» века, годы, относящиеся к относящиеся к каждому из этих веков, определяют, когда начался и когда закончился определённый век. Отмечается, что «Лента времени» похожа на рулетку, которая показывает, что время существовало и до первого века, а стрелки указывают на то, что оно будет существовать и дальше.

<...> Пособие «Лента времени» позволяет в наглядно-графической форме на одной плоскости показать умственно отсталым школьникам протяженность исторического времени, определенные его периоды, их последовательность и длительность. [Кузнецов Ю.Ф. Формирование умения ориентироваться в общественно-исторических событиях у учащихся с недостатками интеллектуального развития: Учебное пособие для студентов дефектол. фак-ов, учителей и воспитателей вспомогательных школ. – Екатеринбург, 1997. – С. 52-57].

9. Исходя из анализа фрагмента учебно-методического пособия О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой, Т.В. Королевской «Дневник событий жизни ребенка» ответьте на следующие вопросы:

- Над какими вопросами предлагают задуматься авторы?
- При каких условиях формируется привычка обдумывать свою жизнь?
- В чем состоит феномен «отчуждения своего опыта»?
- Справедливо ли утверждение, что у детей с первичными нарушениями в развитии нарушен процесс осознания своего жизненного опыта?
 - Почему по отношению к ребенку с первичными нарушениями в развитии перестают действовать традиционные способы решения традиционных образовательных и воспитательных задач?
 - Является ли педагог интернатного учреждения источником жизненного смысла самого ребенка?
 - Как авторы предлагают учить ребенка с нарушением развития обдумывать свое житье?

Введение

В каком возрасте складываются у маленького человека способность и привычка обдумывать свое житье, извлекать смысл из прожитого, использовать свой опыт для понимания смысла прошлого, настоящего и будущего? При каких условиях воспитания это происходит? Часто ли мы задумываемся над этими вопросами, когда жизнь семьи и ребенка складывается благополучно? Когда жизнь ребёнка богата событиями и впечатлениями, когда ничто не мешает общению взрослых и детей, когда достаточно времени на это общение, и оно само стала традицией во взаимоотношениях, к подростковому возрасту способность, а за ней и привычка обдумывать свою жизнь формируются спонтанно, как бы без специальных усилий и условий. Однако это лишь кажущаяся спонтанность, естественность и простота.

В обыденной нормальной жизни ребёнка содержится сложнейшая, многокомпонентная, часто плохо осознаваемая взрослыми система условий, обеспечивающая эту «естественность и простоту». Но стоит нарушить необходимое для нормального развития ребенка взаимодействие с близкими взрослыми, и возникают грубые нарушения в процессах переработки, сохранения и актуализации жизненных впечатлений, явные нарушения в определении ребёнком смысла происходящего с ним и вокруг него. Это было убедительно показано при изучении процессов осознания своего опыта детьми в семье и в детском доме (Смирнова Е.О., Лагутина А.Е. Вопросы психологии. 1990. № 6, с. 30-38). В проведённом экспериментальном исследовании были получены данные о том, что для школьников, воспитывающихся в детском доме, «отдельные прожитые эпизоды не становятся событиями жизни, не присваиваются и не входят в психологический опыт». Это явление было названо авторами феноменом «отчуждения своего опыта». Интерпретируя и анализируя полученные в исследовании результаты, исследователи справедливо утверждают, что «возможность того или иного эпизода стать событием для ребенка определяется не столько яркостью самого этого эпизода, сколько особенностями сознания ребенка...». Дети, у которых был обнаружен феномен отчуждения своего опыта, были достаточно успешными в решении задач на значение, но оказались несостоятельными в решении задач на смысл. А ведь «именно смысл связывает отдельные эпизоды жизни человека в ее ретроспективе и перспективе, в противном случае жизни «рассыпаются» на отдельные, не связанные эпизоды, где нет единого стержня, структурирующего опыт личности, а потому нет развития личности и сознания или же оно происходит в сильно деформированном виде» (там же). Напомним, что феномен «отчуждения опыта» и картина рассыпающегося мировосприятия были выявлены и описаны применительно к детям без выраженных первичных нарушения развития, обучающихся по программам учреждения.

А как же осознает свой жизненный опыт ребёнок с выраженными первичными нарушениями в развитии? Хотя специальные исследования в области изучения процессов осознания такими детьми собственного жизненного опыта только начинаются, есть все основания полагать, что у всех категорий аномальных детей процесс осознания своего жизненного опыта может быть нарушен. Ведь, как известно, любой первичное нарушение в развитии прежде всего влечет за собой нарушение взаимодействия ребенка с окружающими его взрослыми как носителями культуры, вследствие чего по отношению к такому ребенку перестают действовать традиционные способы решения традиционных образовательных и воспитательных задач. Мы же говорим о задаче сформировать способность и привычку извлекать собственные смыслы из прожитого, об особом рода воспитательной задаче, роль которой недооценивается взрослыми на ранних этапах онтогенеза применительно даже к нормальному ребёнку.

Не следует забывать о том, что, как правило, дети с выраженными отклонениями в развитии находятся в условиях специального интернатного учреждения. И хотя в большинстве специальных школ-интернатов взрослые делают всё, что только возможно для этих детей в плане их развития и коррекционного обучения, они не могут преодолеть устоявшегося уклада жизни любого интерната, для которого неизбежны: частая

сменяемость взрослых, которая разрывает непрерывность отношений и опыта ребенка, дробит его жизнь на кусочки; педагогическая позиция взрослого, при которой ребенок является объектом ухода, обучения и воспитания в отличие от «событийной» позиции взрослого в семье; жесткая регламентация всех действий ребенка, не оставляющая возможности выбора и минимальной персональной ответственности за свои действия.

Мы согласны с тем, что в условиях как обычного, так и специального интернатного учреждения «даже самые хорошие воспитатели остаются лишь носителями знаний, образцов поведения, поощрений и наказаний (т.е. значений), но не становятся источником жизненного смысла самого ребенка, не порождают его собственных устремлений и осознанных переживаний» (там же).

Учитывая все сказанное, зададим себе вопрос: можно ли избежать нарушения процесса осознания своего жизненного опыта у ребенка с отклонениями в развитии с помощью специальной целенаправленной педагогической работы как в условиях семьи, так и в условиях интерната? Есть ли основания надеяться на спонтанность формирования данных процессов?

Что может и должен делать взрослый, чтобы научить такого ребёнка обдумывать свое житье и извлекать собственный смысл из прожитого?

Мы видим один из путей решения этой сложнейшей задачи в систематическом ведении дневника событий жизни ребенка [Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Королевская Т.В. Дневник событий жизни ребенка: Учебно-методическое пособие для педагогов и родителей по развитию устной и письменной речи у детей. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. – С. 5-8].

10. Исходя из анализа фрагмента главы диссертации О.И. Кукушкиной, посвященной использованию информационных технологий для развития представлений детей с ОВЗ о внутренней жизни человека, ответьте на следующие вопросы:

- Какие задачи ведения дневника событий жизни ребенка ставятся на пропедевтическом этапе обучения?
- Какие форматы страниц дневника предлагается использовать? Охарактеризуйте их оформление и предназначение.
- Какова последовательность использования форматов страниц дневника событий жизни ребенка?
- Какие знаковые формы отражения жизненных событий предлагается использовать детям с нарушениями развития? В чем состоит последовательное усложнение знаковых форм отражения личного опыта?
- Какой методический прием предназначен для перехода к более обобщенному описанию событий целого дня?
- Какой методический прием предназначен для выделения и осознания детьми с нарушениями развития среди многих эпизодов жизни волнующего и значимого события?
- Как решается задача обучения детей с нарушениями развития разворачиванию описания важного и волнующего события жизни?
- С какого этапа работы над дневником, по мнению О.И. Кукушкиной, его написание уподобляется ведению традиционного личного дневника человека?
- Какой методический прием, предложенный автором, демонстрирует идеальную форму (образец) ведения дневника?

В процессе ведения «тетради-дневника» на пропедевтическом этапе обучения ставятся следующие задачи:

- формирование установки на систематическое и регулярное описание и обсуждение со взрослыми событий своей жизни;

- формирование умения восстанавливать полную картину произошедших событий и описывать ее при помощи письменной речи;
- формирование умения выделять главное, важное, существенное в пределах различных отрезков времени и отделять его от несущественного при описании событий своей жизни;
- формирование умения переоценивать, переосмысливать прожитое и ранее описанное в дневнике, рассматривая произошедшее с новых позиций. <...>

Постановка каждого нового класса задач соотносится с определенным этапом совместной работы взрослого и ребенка над дневником и предполагает использование соответствующих форматов страниц. Разработанная рабочая тетрадь в виде дневника событий жизни ребенка включает четыре вида форматов:

- вводные: «Обложка», «Это я», «Моя семья», «Мои друзья»;
- основные: «Утро», «День», «Вечер», «Целый день»;
- дополнительные: «Праздник», «Я не хочу сегодня писать дневник»;
- разделители: календари года и календари месяцев года.

Форматы страниц «Дневника событий жизни ребенка» представлены на рис. 1-15²⁹.

На вводном этапе работы предлагается использовать форматы «Это я», «Моя семья», «Мои друзья», «Календарь года» (рис. 1-5). Их предназначение – помочь взрослому создать у детей настроение, необходимое для работы над дневником, обеспечить неторопливое начало, уточнить время и место действия, обозначить предполагаемых действующих лиц, т.е. ввести детей во временной и социальный контекст разговора об их жизни.

Приучая детей регулярно описывать дни своей жизни, формируя умение восстанавливать полную картину произошедших событий, предлагается использовать основные форматы дневника и ориентироваться на их последовательное усложнение в аспекте знаковых форм отражения событий, полноты из описания, выделения важного с учетом индивидуальных возможностей и особенностей учеников класса.

Вначале взрослый стимулирует каждого ребенка к максимально полному восстановлению всего того, что с ним произошло на протяжении части дня (утро, день, вечер) и учит его в процессе совместной деятельности описывать случившееся в разных знаковых формах, начиная с наиболее доступной ребенку. Используются форматы, представленные на рисунках 6-8.

Когда это становится доступно, ставится новая задача - учиться *сворачивать* описание тех действий, которые регулярно повторяются в той или иной части дня, являются эпизодами жизни, но не осмысливаются как события. На этом этапе используются форматы страниц, на которых специально предусмотрено поле, рассчитанное на 1-2 фразы, с помощью которых можно кратко описать выделенное событие.

Научить детей «сворачивать» описание обыденного необходимо для того, чтобы перейти на следующем этапе работы к более обобщенному описанию событий целого дня, используя для этого следующий формат страницы дневника. Он предоставляет ученику возможность использовать в равной мере рисунок и текст для отражения событий дня (рис. 10-11). Дети должны научиться отражать полную картину произошедших событий в дневнике так, чтобы она была доступна для понимания другим и могла стать предметом обсуждения.

На следующем этапе ставится задача учить ребенка выделять среди эпизодов жизни то, что его волнует, эмоционально затрагивает, осмысливается им самим как событие. Для этого используется новый формат страницы дневника (рис.12), где предлагается вначале описать целый день, а затем - выделить событие, наиболее значительное для самого ребенка и теперь уже использовать рисунок для иллюстрации только этого события.

После того, как дети начнут выделять события дня, ставится следующая задача - учить *разворачивать* описание важного и волнующего – того, что сам ребенок осмысливает как событие своей жизни. Для этого могут использоваться праздничные форматы страниц

²⁹ В тексте учебного пособия форматы страниц представлены на рис. 12.

дневника. Итогом этой работы должно стать умение ребенка выделить наиболее значимое для него самого событие дня и описать в дневнике так, чтобы оно было доступно для понимания окружающих и могло стать предметом обсуждения.

Начиная с этого времени, дневник может напоминать традиционный дневник человека, в котором обычно отражаются наиболее яркие события, впечатления, переживания, поиски смыслов происходящего. В качестве основного формата теперь используется тот, который изображен на рис. 12.

Правила взаимодействия педагога и ребенка таковы, что маленький ученик всегда имеет возможность отказаться по личным причинам от заполнения страницы дневника. В этом случае взрослый предлагает ему особый формат - «Сегодня я не хочу писать дневник, будущей деятельности с учетом их возрастных интересов, уровня общего и речевого развития. Такой особый дневник взрослого играет роль идеальной формы и позволяет потому что...» и помогает ребенку обозначить кратко причину своего нежелания (например: у меня плохое настроение, болит голова, получил двойку, устал; ничего интересного нет и т.д.). Взрослому предлагается начинать параллельно с ребенком и для него вести дневник «событий» своей жизни, при помощи которого он может задавать детям образцы их демонстрировать детям опережающие образцы описания разных событий жизни, предлагать примеры ведения дневника, акцентируя внимание на регулярности, упорядоченности, логике описания, доступности описания для восприятия другого человека, соотношении эпизодов и событий жизни; важного и второстепенного; обыденного и неординарного. Чтение детьми интересного и «идеального» дневника взрослого, обсуждение событий его жизни рассматривается как средство пробуждения, поддержания и углубления интереса детей к событийной и эмоциональной сторонам жизни окружающих их людей.

Итогом работы с дневником на пропедевтическом этапе обучения в курсе «внутренний мир человека» должно стать умение ребенка выделить события любого дня своей жизни и описать их так, чтобы они были понятны другим и могли стать предметом обсуждения [Кукушкина О.И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – С. 281-286].

11. Исходя из анализа фрагмента книги Т.В. Бабушкиной «Что хранится в карманах детства» ответьте на следующие вопросы:

- О подготовке какого события жизни своей дочери рассказывает Т.В. Бабушкина?
- Какой цели посвящена психотехника вписывания фотографий ребенка в полусказочные события, узнаваемые ребенком? Как это осуществляется?
- Как осуществляются психотехники «полифония возрастов» и «конверт-сундук»?
- Подготовьте презентацию оригинальных способов оформления альбомов фотографий и других проектов для всей семьи в технике скрапбукинг.

Тайны семейных альбомов

Итак, предлагаю несколько рецептов альбомов, которые доставили мне огромное счастье в подготовке дарения своей дочери.

Первый рецепт: альбом для постепенно растущего человека. *Это вписывание фотографии в дополнительные полусказочные события, узнаваемые ребенком.* Здесь можно красками, карандашами рисовать продолжение не вошедшего в кадр. Это бывает трогательно и забавно, но со всей серьезностью дает столь важную для ребенка грань пребывания на территории сказки, в реальности жизни, в любви родителя, в двойной отраженности по отношению к себе.

Второй рецепт – *полифония возрастов* – для выросшего человека. В этом альбоме рядом с фотографией можно поместить рисунки, которые включают в себя лицо

подросткового ребенка. Бывает, что на поля просеются записи, строчки поэзии, которые вы потом прочтете вместе.

Можно на последней странице сделать *конверт-сундук*, и туда сложить по убыванию фотографии от взрослого человека до маленького. Диапазон возрастов с включением творчества дает расширенное видение роста ребенка [Бабушкина Т.В. Что хранится в карманах детства. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь, 2011. – С. 157].

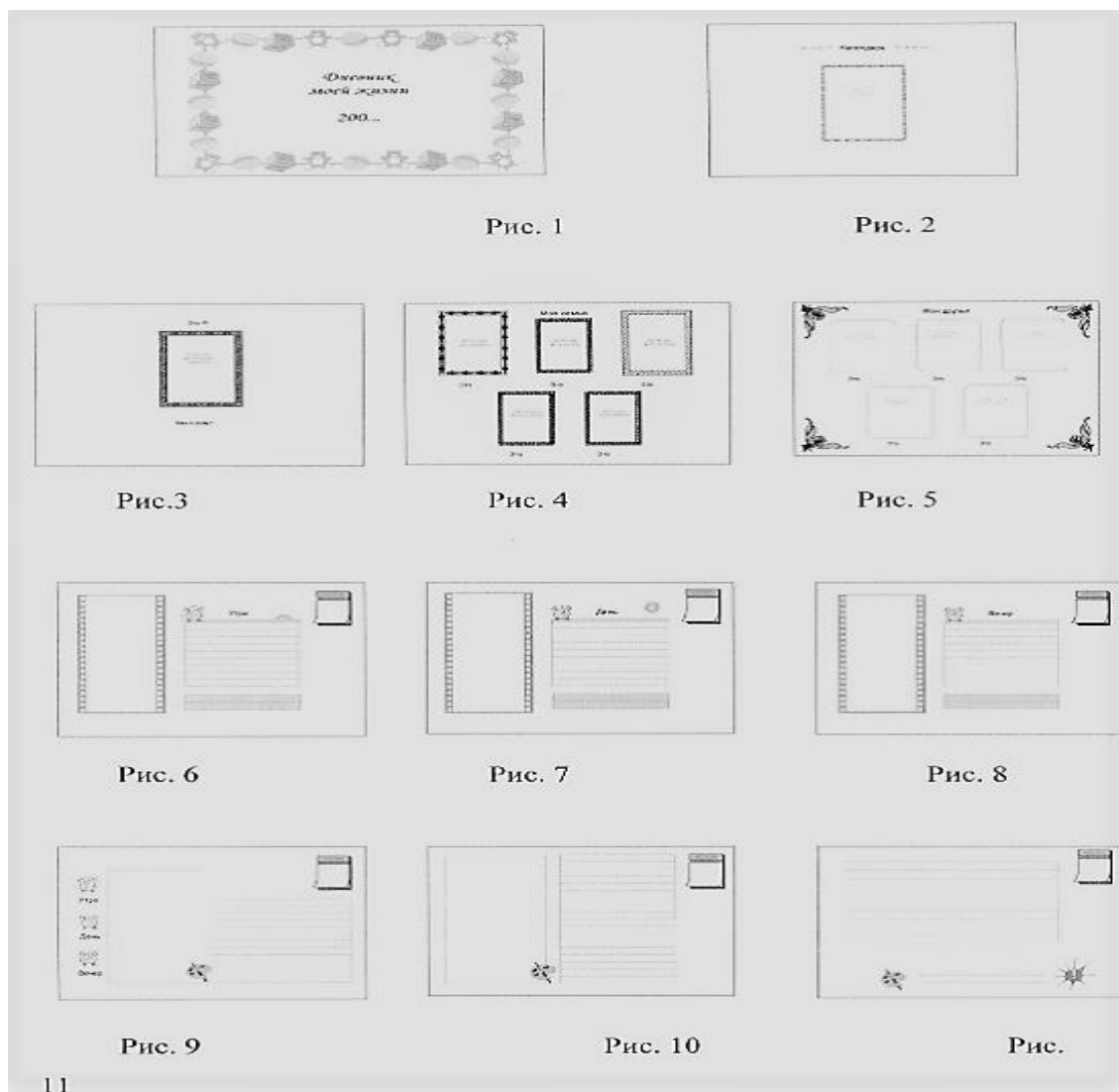


Рис. 12. Рабочая тетрадь «Дневник событий жизни ребенка» Форматы страниц [Кукушкина О.И., 2005, с. 283]

12. Исходя из анализа фрагмента диссертации Ю.З. Замалетдиновой «Психологический возраст в структуре самосознания глухих и слышащих детей» ответьте на следующие вопросы:

- Рассмотрите рис. 13-15, иллюстрирующие вербальные и образные репрезентации представлений неслышащих детей о бытии до рождения и после пожилого возраста.
- Дайте характеристику нереалистичных и реалистичных представлений неслышащих детей о жизни до младенчества.

- Какая категория представлений преобладает у неслышащих детей?
- Приведите примеры ответов, свидетельствующих о нереалистичном характере представлений неслышащих школьников о жизни до младенчества.
- Приведите примеры ответов, свидетельствующих о реалистичном характере представлений слышащих и неслышащих школьников о жизни до младенчества.
- Насколько актуальны для неслышащих детей «тема особого бытия до рождения или тайна появления на свет»?
- Что мешает дошкольнику выстраивать событийную линию своей жизни?
- Каков уровень осведомленности неслышащих детей о конечности жизни человека?
- Сравните уровень представлений о конечности жизни у неслышащих дошкольников и неслышащих школьников.
- Есть ли корреляция в уровне представлений неслышащих детей о жизни до младенчества и о жизни после старости?
- Приведите примеры суждений детей, свидетельствующих о нереалистичных представлениях о конечности жизни.
- Какие представления о физическом изменении человека в пожилом возрасте демонстрируют рисунки слышащих детей?
- Какое объяснение незначительной представленности реалистичных представлений неслышащих детей о конечности жизни дает Ю.З. Замалетдинова?



Рис. 13. Бланк методики Н.Л. Белопольской «Половозрастная идентификация» с изображениями возрастов в хронологической последовательности. Под изображениями ребенок подписал свое имя и предполагаемый возраст в численном выражении [Замалетдинова Ю.З., 2008, с. 176]

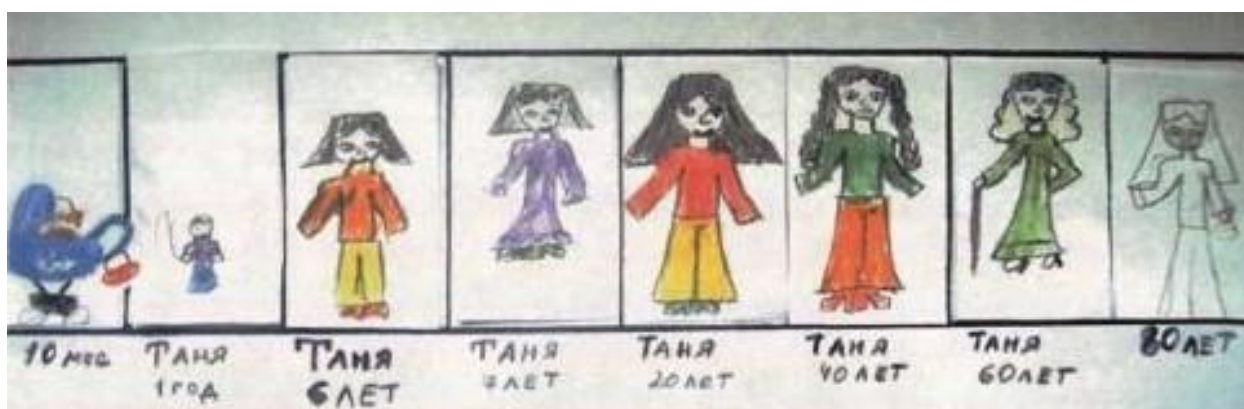


Рис. 14. Изображение ребёнком своих представлений о «жизни» до младенчества и после пожилого возраста [Замалетдинова Ю.З., 2008, с. 179]

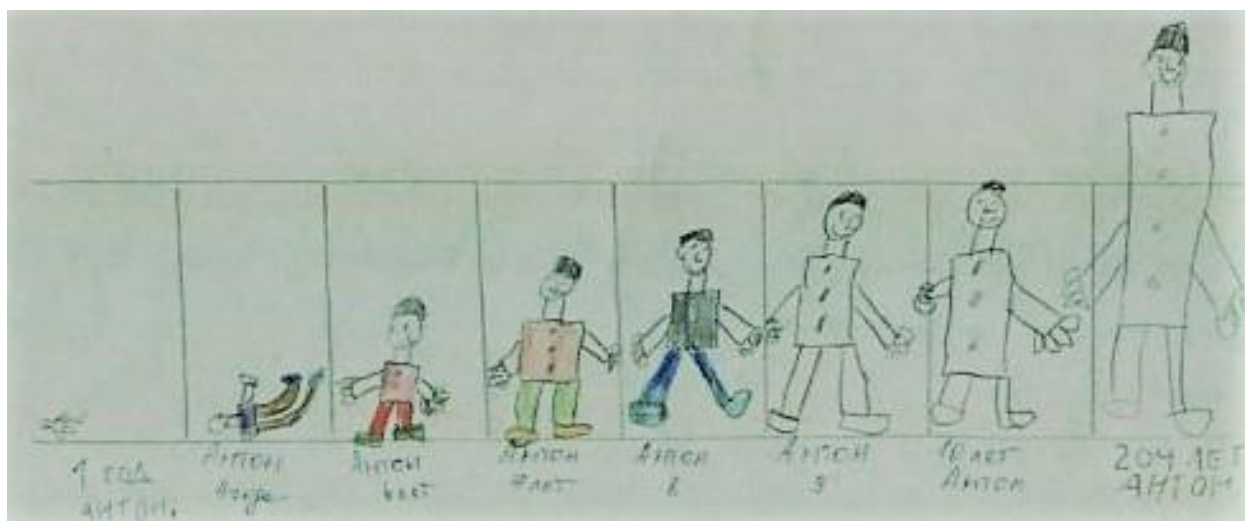


Рис. 15. Пример рисунка неслышащего школьника, 7 лет [Замалетдинова Ю.З., 2008, с. 187]

Представления детей о жизни до младенчества

Исследование выявило наличие разных представлений о жизни до младенчества у большинства обследованных детей 6-8 лет, которые можно разделить на три группы:

1. Нереалистичное представление о жизни до младенчества.

Если в первой ячейке испытуемый рисовал человека более маленького роста, чем на этапе «младенчество», то это оценивалось, как нереалистичное представление о жизни до младенчества. В этом случае испытуемый не понимал, что до этого периода с ним было нечто особенное, думая, что он был еще меньше и младше.

2. Реалистичное представление о жизни до младенчества.

Реалистичным представлением ребенка о жизни до младенчества считалось в том случае, когда испытуемый понимал особую ситуацию жизни до своего рождения. К данной категории относились несколько видов ответов: 1) изображение детьми своих родителей, беременной мамы или даже плаценты с зародышем; 2) рисование неба, звезд и т.п.; 3) представление детьми пустоты, как факт того, что их еще не было до младенчества.

3. Отсутствие представлений о жизни до младенчества.

Ответы детей указывали на то, что они не поняли сути задания. Ребенок либо ничего не рисовал в первой ячейке, либо отказывался от выполнения задания, отвечал «не знаю»; либо начинал рисовать своих родственников, себя в настоящем и т.п. <...>

Результаты исследования показали, что многие обследованные нами дети 6-8 лет показали нереалистичные представления о жизни до младенчества (49% слышащих и 68% глухих дошкольников; 54% слышащих и 50% глухих школьников). Глухие дошкольники чаще остальных считают, что были до младенчества совсем маленькими.

Реалистичные представления о своем появлении имелись у небольшого числа глухих детей (7% дошкольников и 29% школьников). Меньше половины слышащих детей также имели такие представления (38% дошкольников и 46% школьников).

Достаточный процент неслышащих детей (25%) дошкольников и 21% школьников) и меньшая часть слышащих (13%) не знали, что изобразить в первой ячейке. <...>

Для большинства детей 6-8 лет разговор о начале жизни не представлял собой особой сложности. Часть обследованных детей давала пояснения, отнесенные к категории «нереалистичное представление о жизни до младенчества». При этом это касается всех

рассматриваемых групп, разных по возрасту и состоянию слуха: «*Была еще меньше и играла в куклы*» (слышащая дошкольница); «*Маленький был*» (глухой дошкольник); «*Вот такая маленькая, волосики были, ручки, шейка*» (слышащая школьница); «*Маленький*» (глухой школьник). Такие дети продолжали рисовать череду одинаковых человечков разного роста в сменяющихся ячейках. Внешний вид человека в каждой ячейке, как правило, не менялся, атрибутика какого-либо возраста не отображалась. Изображая себя до младенчества или до детского сада, эти дети были достаточно спокойны и не заинтересованы.

Реалистичные представления были наиболее характерны для слышащих детей и интерпретировались следующим образом: «*Мама была беременная*» (слышащая дошкольница); «*Я у мамы в животе. Мама трогает живот, ей больно. Иногда, когда рождают, больно*» (слышащий школьник). Слышащие испытуемые показали несколько большую осведомленность по данной теме, даже по сравнению с теми редкими глухими, которые также адекватно ответили на данный вопрос. Среди слышащих и глухих школьников оказалось двое детей, которые посчитали возраст мамы на момент беременности: «*Нарисую маму, ей было 25 лет*» (слышащая школьница); «*У мамы в животе, ей было 21 год*» (глухая школьница). Нарисовать вместе с мамой папу, как предшественника себя, захотелось только одному слышащему школьнику: «*Надо сначала маму с папой нарисовать*» (слышащий школьник). Среди слышащих детей были и нестандартные рисунки, отражающие представления о том, что было до их рождения: «*Пока на небе*» (слышащий дошкольник); «*Ноль, не было меня, ничего рисовать не надо*» (слышащий школьник).

Глухие дети достаточно часто ничего не изображали в первой ячейке, отвечая «не знаю». Возможно, это связано с отсутствием интереса к данному вопросу у этих детей. Тема особого бытия до рождения или тайна появления на свет не являлась для них актуальной. Можно предположить, что ребенок или не пожелал понять сути нестандартного для них задания или постеснялся ответить на вопрос. Наконец, неслышащий ребенок не понял инструкцию слышащего экспериментатора или экспериментатору, в свою очередь, не удалось наладить контакт с испытуемым.

Неслышащие дошкольники нередко начинали рисовать в первой ячейке (до младенчества) себя в настоящем или будущем. Это касалось небольшого числа слышащих дошкольников. Возможно, это объясняется тем, что в дошкольном возрасте достаточно сложно выстроить линию своей жизни, о чем писали некоторые исследователи (Ахундов М.Д., 1974; Пиаже Ж., 1966, 1969). Когнитивное развитие еще не достигло достаточного уровня, все события до определенного возраста равнозначны, синкретичны. Как показало наше исследование, только в возрасте 7-8 лет данное задание становится более доступным, особенно для детей без нарушений слуха. Кроме того, установлено, что дети младше шести лет, в том числе нормально слышащие, не понимали подобное задание и такой эксперимент проводить на детях в возрасте до пяти лет бессмысленно. Только после 6 лет наблюдались интересные ответы детей на эти вопросы.

Некоторые неслышащие дети стремились нарисовать в первой ячейке своих родителей. Причем из беседы выяснялось, что это не от желания отразить особую ситуацию до их рождения. Они начинали говорить: «Еще у меня есть папа, мама...». Возможно, эти испытуемые не понимали инструкции и пытались нарисовать свою семью, предполагая, что их просят изобразить именно это (задание, широко используемое при диагностике личностного развития глухих детей). Также можно предположить, что дети скучают по родителям, стремятся поговорить о них. Так, одна девочка постоянно пыталась изобразить своего отца во всех ячейках.

Дополнительно отметим, что в ответах глухих испытуемых вновь отмечалась особенность восприятия своего имени во времени. Одни испытуемые заявляли, что их имя не изменится: «*Меня звали так же, как и сейчас*» (глухой школьник). Один ребенок утверждал, что в младенчестве его звали иначе, чем в данное время, и по-другому будут

звать после старости: *«Я был маленький, меня звали Игорь (до младенчества). Буду большой (после старости) буду Димой. Потому что сначала Игорь, потом Федя, Федя, Федя, потом Дима» (глухой школьник). <...>*

Представления детей о том, что будет после пожилого возраста

Изучение представлений детей о «жизни» после старости показало различный уровень их осведомленности о конечности жизни человека. Все рисунки детей можно разделить на три группы:

1. Нереалистичное представление о жизни после пожилого возраста.

Если в последней ячейке бланка испытуемый рисовал человека более высокого роста, чем на этапе «старость», то это оценивалось, как нереалистичное представление о «жизни» после пожилого возраста. В данном случае испытуемый не понимал, что после пожилого возраста с ним произойдет нечто совершенно новое. Он считал, что станет еще выше и старше.

2. Реалистичное представление о жизни после пожилого возраста.

К этой категории отнесено несколько видов ответов, свидетельствующих об определенном понимании конечности жизни: 1) рисование детьми при выполнении данного задания могилы, гроба; 2) изображение скелетов, костей и т.п.

3. Отсутствие изображения себя после пожилого возраста.

Ребенок либо ничего не рисовал в последней ячейке, либо отказывался от выполнения задания, говорил «не знаю», либо начинал рисовать своих родственников, себя в настоящем и т.п. <...>

Обсуждение полученных результатов о представлениях слышащих и глухих дошкольников и школьников о том, что будет после пожилого возраста, показало, что для большинства обследованных детей задание подумать и изобразить себя после наступления старости оказалось достаточно сложным.

Процент нереалистичных ответов на вопрос о «жизни» после пожилого возраста был значительным (62% слышащих и 75% глухих дошкольников; 57% слышащих и 63% глухих школьников).

Реалистичные представления имелись у 29% слышащих дошкольников и 40% слышащих школьников. Только 3% дошкольников и 21% школьников с нарушениями слуха смогли продемонстрировать адекватные представления о конечности жизни. <...>

Не поняли задание или не знали, как его выполнить больше глухих детей (22% глухих дошкольников и 16% глухих школьников), чем слышащих (9% слышащих дошкольников и 3% школьников без нарушений слуха).

Несмотря на то, что у большинства детей представления о «жизни» после пожилого возраста не сформированы, слышащие дети все-таки лучше, чем глухие справлялись с данным заданием вне зависимости от возраста. Среди слышащих детей наблюдалась возрастная динамика, у глухих детей таких изменений не отмечалось. Представления глухих школьников остаются на уровне слышащих дошкольников.

Итак, результаты, полученные о представлениях детей о том, что будет после пожилого возраста, схожи с результатами, полученными о жизни до младенчества. Те испытуемые, которые имели реалистичные или нереалистичные представления о жизни до младенчества, как правило, имели соответственно реалистичные или нереалистичные знания о возможности существования после старости.

Большинство испытуемых всех четырех рассматриваемых групп, имели «нереалистичное представление» о «жизни» после пожилого возраста: *«Еще побольше вырасту, 11 лет» (слышащая дошкольница); «Мне 80 лет, высо-о-кий» (глухой дошкольник); «Я стал старым» (слышащий школьник); «Буду еще выше» (глухой школьник)*. Нередко дети не просто не замечали разницы с предыдущими рисунками. Для них это было рисованием следующего человечка с определенными частями тела и с правильным количеством пальцев на руках. Такие дети, как правило, увлекались

рисованием и раскрашиванием рисунка. Иногда при рисовании они изменяли рост человека, но чаще меняли цвет карандаша.

Некоторые дети продемонстрировали в своих рисунках знания о некотором физическом изменении человека в пожилом возрасте. Рисовали себя более высокими после старости, но добавляли больше морщин на лице, бороду или пучок волос на голове: *«Стану старой, морщинки будут» (слышащая дошкольница); «Я буду старая, старая, старая. Второй подбородок будет, на губе борода будет висеть, паричок будет. Такая вся ужасная с усами, в парике, нос огромный, костыли, 70 лет» (слышащая школьница)*. Другие дети отмечали, что рост изменится в обратную сторону – станет ниже: *«Маленьким стану, я бабушку в метро видел, она маленькая была» (слышащий дошкольник); «Я буду маленькой и старенькой» (слышащая школьница)*. В некоторых ответах наблюдалось нежелание стареть и переходить на следующий возрастной этап: *«Я старенькая. Мне 60 лет...Нет 50» (слышащая школьница)*.

Среди испытуемых, в первую очередь с нарушениями слуха, были те, кто увлеченно подписывал пожилому возрасту большие цифры, как бы играя с числами: *«Дедушка, 334» (глухой дошкольник); «146 лет» (глухой школьник)*. Если такие ответы встречались у слышащих детей, то иногда они поясняли: *«Одни кости будут, глаз вообще нет. Мертвые в могилах в одних косточках лежат. 200 лет» (слышащий дошкольник)*.

Таким образом, характер ответов, отнесенных нами к категории нереалистичных, весьма разнообразен. В них нередко проявлялось эмоциональное отношение к старости, которое не всегда бывало положительным. Некоторые дети как будто не успевали «прожить» и осуществить все свои планы в предложенных восьми ячейках, желая продлить количество возрастных этапов: *«Нарисую себя мамой, 40 лет» (слышащая дошкольница); «Я старенькая, дочка помогает мне сумки из магазина нести» (слышащая школьница)*. Количество детей, ответивших неадекватно на данный вопрос, значительно среди всех групп испытуемых. Однако представления неслышащих детей были более примитивными, нежели их слышащих сверстников, у которых отмечались весьма разнообразные ответы.

Тем не менее, наблюдалось определенное количество детей, больше из группы слышащих школьников, которые понимали, что за старостью следует смерть, и отражали такие свои знания в рисунках: *«Я умру» (слышащая дошкольница); «Похоронили в гробу» (слышащая школьница); «Могила» (глухая школьница)*. Необходимо отметить, что рисование на данную тему не являлось для детей чем-то трагичным. Это воспринималось как игра в «рисунки». Возможно, дети получили такие представления из телевидения и теперь применяют их в своих рисунках. Не все дети приписывали себе данный этап жизни как неминуемый, не всегда говорили о «героях» рисунков в первом лице: *«Человек в могиле, умер. Ему 100 лет» (слышащий дошкольник); «Можно гробик нарисовать» (слышащая школьница)*. Для глухих детей поток подобной информации сужен, поэтому среди глухих дошкольников и школьников было так мало реалистичных ответов.

Некоторое количество глухих испытуемых ничего не нарисовали в последней ячейке или не поняли задания экспериментатора. Некоторые из них вновь пытались нарисовать себя в настоящем облике, что может найти свое объяснение в определенном уровне когнитивного развития в дошкольном возрасте. Также были глухие дети, желающие изобразить в последней ячейке своих родителей.

Изучение представлений детей 6-8 лет о том, что будет после пожилого возраста, показало:

- слышащие дети 6-8 лет имели более сформированные знания о конечности жизни человека, чем их глухие сверстники.
- Среди слышащих детей в возрасте от 6 до 8 лет наблюдалась определенная динамика развития представлений о «жизни» после пожилого возраста.
- У глухих детей таких возрастных изменений не отмечалось. Представления глухих школьников остались на уровне слышащих и глухих дошкольников.

Таким образом, изучение представлений детей о себе в разном возрасте показало, что слышащие и глухие дети в возрасте от шести до восьми лет имели определенные представления об изменениях в своем психическом и физическом состоянии в прошлом, настоящем и будущем. У большинства детей такие представления находились на стадии начального формирования. У некоторых детей отмечались вполне адекватные представления о своем прошлом и будущем, что наиболее характерно для слышащих первоклассников. По сравнению с ними слышащие дошкольники демонстрировали менее зрелые представления о своем жизненном пути, однако и среди них были дети, обладающие реалистичными знаниями.

Глухие дети, чаще всего дошкольники, имели примитивные, недифференцированные знания по данной теме. Глухие школьники весьма схожи по своим представлениям с глухими и слышащими дошкольниками. Среди слышащих детей от 6 до 8 лет наблюдалась заметная возрастная динамика в развитии представлений о своем рождении и смерти. Напротив, у глухих детей такой динамики не отмечалось [Замалетдинова Ю.З. Психологический возраст в структуре самосознания глухих слышащих детей: дис. ...канд. психол. наук. – М., 2008. – С. 121-135].

13. Познакомьтесь со страницей рабочей тетради Л.М. Шипицыной, А.А. Хилько, Ю.С. Галлямовой «Это Я! Формирование Я-концепции у девочек 4-6 лет» и ответьте на следующие вопросы:

- Какие варианты событий, предшествовавших рождению ребенка на свет, предлагают рассмотреть авторы?
- Соотнесите предложенные авторами варианты представлений с уровнями, выделенными Ю.З. Замалетдиновой.
- Предложите план рассмотрения представлений старших дошкольников или младших школьников с нарушениями развития о «жизни» до младенчества с использованием представленного формата страницы рабочей тетради.
- Сравните методические идеи авторов рабочей тетради «Это Я! Формирование Я-концепции у девочек 4-6 лет» по обсуждаемой теме с идеями, предложенными в «Книге жизни» А. Герасимовой на с. 6 (Свидетельство о рождении), 12 («Когда я только родился»), 13 («Место, где я появился на свет»).
- Разработайте собственный проект страницы, посвященной формированию реалистичных представлений воспитанников с нарушениями развития о бытии до рождения, и опишите его применение на занятии.
- Допустимо ли совмещать формирование представлений обучающихся с нарушениями развития о «жизни» до младенчества с работой в рамках программы полового воспитания? Какое направление полового воспитания, по С.В. Андреевой [2004], наиболее тесно связано с обсуждаемой предметной областью представлений – социальное, психологическое, физиологическое?



Рис. 16. Страница рабочей тетради «Это Я! Формирование Я-концепции у девочек 4-6 лет» [Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., 2003, с.8].

14. Исходя из анализа фрагмента книги Е. Вякякупус и А. Мелихова «Зеркало» выполните следующие задания:

- Составьте план текста «Мой возраст» и подготовьте к каждой смысловой части вопросы для обсуждения с УО подростками.
- Сформулируйте выводы, к которым, на Ваш взгляд, следует подвести УО подростков на основании анализа жизненной истории Витюнчика? Как Вы полагаете, к кому в большей степени относится моральный посыл истории о Витюнчике – его сверстникам или их ближайшим помощникам?
- Подготовьтесь разъяснить смысл приведенных пословиц способом, доступным пониманию подростков с интеллектуальной недостаточностью.
- Учитывая, что занятие разработано для лиц подростково-юношеского и молодого возрастов с выраженной степенью умственной отсталости, дополните перечень дел, которые потенциально способны выполнить подростки и юноши (девушки) с легкой умственной отсталостью или задержкой психического развития.
- Продумайте актуальный для социально-психологического обучения воспитанников с ИН список отличий людей разных возрастов и перечень изменений, происходящих с человеком по мере его старения.
- Придумайте и, по-возможности, запишите историю, демонстрирующую постепенное обретение Витюнчиком социально-бытовых умений и круга общения в условиях совместной жизни с родителями. Помните, что, слушая и читая истории о жизни, воспитанники идентифицируют себя с их персонажами и учатся на их примере. Стало быть, в истории целесообразно показать, как Витюнчик справляется с важной для него проблемой или проблемами.

Мой возраст

Считается, что возраст человека может многое сказать о нём. Многие думают, что люди молодые бывают веселыми, легкомысленным, а старые – мудрыми, серьёзными. Другие, наоборот, считают, что у молодых больше забот, что им нужно искать свое место в жизни, а старые могут уже ни о чём не беспокоиться. Словом, всё не так просто. Конечно, возраст влияет на наш характер, но на всех он влияет по-разному.

Некоторые люди хотят выглядеть моложе своих лет и скрывают свой возраст. А другие, повторяя слова из известной песни «Мои года – моё богатство», гордятся своим возрастом. Во всём хорошо соблюдать меру. Если взрослый человек наденет детскую шапочку с помпоном и начнёт сюсюкать, как маленький, над ним станут смеяться.

В Европе принято молодиться. Можно увидеть, как пожилые люди одеваются по-спортивному, танцуют молодежные танцы. Это иногда выглядит смешно и жалко. А есть народы, у которых старость окружена уважением. Там старику не придет в голову притворяться молодым, там люди умеют стареть с достоинством. Старая женщина вызывает там уважение, если она седа и мудра, и вызывает смех, когда она раскрашена и одета в облегающее джинсы.

В каждом возрасте есть своя прелесть, свои радости и своя красота.

Горянка, отчего коса твоя седа?

От слез и горя.

А отчего у глаз морщины пролегли?

От слез и горя.

Но отчего же так прекрасна ты, скажи?

От слез и горя.

Витюнчику тридцать лет. Он живет с родителями. Одна комната в квартире – гостиная. Вторая – папина, там папин письменный стол и диван. Третья – спальня мамы и Витюнчика. Там стоит большая кровать, мамино трюмо и шкаф с одеждой. У Витюнчика нет своего стола, нет ни шкафа, ни своей полки в шкафу. У него нет и своей кровати, он спит с мамой. Витюнчику не нужны свои вещи, он ведь «ребёнок-инвалид». Как-то в метро милиционер сказал Витюнчику: «Мужчина, поосторожнее с зонтиком, так можно и глаза кому-нибудь выколоть!». Папа рассердился и сказал милиционеру: «Вы что, не видите, это же больной ребёнок!». Милиционеру стало стыдно, и он отвернулся.

Витюнчику не покупают новых вещей, кроме брюк. Он маленького роста и поэтому может носить старые вещи мамы. Мама часто ходит в гости, и ей надо хорошо одеваться. А Витюнчик никуда не ходит. Родственники его не приглашают ни на дни рождения, ни на Новый год. Поэтому Витюнчику не нужна новая одежда, и он прекрасно донашивает мамины куртки, сапоги и шапочки. Он даже носит ее старые трусики и ей теплые колготки. Сколько Витюнчик себя помнит, распорядок дня у него всегда один и тот же. Утром он пишет с мамой буквы. Это называется «занятие». Витюнчик уже умеет написать большими буквами: «Виктор Ковров». Он научился этому, когда ему было пять лет. С тех пор мама учит его и другим буквам. Но Витюнчик пока умеет писать только эти два слова.

После занятия мама одевает Витюнчика, завязывает шнурки на ботинках, и они идут на прогулку. Они гуляют до обеда. Потом мама кормит Витюнчика супом и укладывает его спать. Витюнчик спит до вечера. Вечером он сидит у окна и смотрит во двор. А в девять часов снова укладывается спать. Перед этим мама чистит ему зубы и бреет ему усы и бороду.

Однажды Витюнчика пригласили поехать в летний лагерь. Оказалось, что родители туда брать нельзя. Мама с папой долго думали и наконец согласились. Они решили, что, пока Витюнчик будет в лагере, они смогут съездить к морю, которого они не видели с тех пор, как Витюнчик родился. Папа привел Витюнчика к автобусу, около которого уже толпились ребята. Папа отозвал в сторону воспитателя и дал ему сто рублей. Он сказал:

«Позаботьтесь о нашем мальчике. Пожалуйста, завязывайте ему шнурки и укладываете его вовремя спать».

И вот Витюнчик оказался в большом деревянном доме на берегу озера. Когда ребята заметили на Витюнчике трусики с цветочками, они стали смеяться: «Девчонка!». Витюнчик не обиделся. Что плохого в том, чтобы быть девочкой?

Утром он бегал с ребятами на зарядку, днём играл в футбол, а вечером толкался под музыку на дискотеке. На соревнованиях по бросанию железных стрел в мишень он завоевал первое место. Оказалось, что рука у него сильная, а глазомер точный. Больше всего в лагере Витюнчику нравилось гулять с Катей, рыжей девушкой, которая всё время хихикала и прижималась к Витюнчику тёплым плечом. Витюнчик часто спотыкался, потому что наступал на свои незавязанные шнурки, но Катя крепко держала его под руку. Витюнчик выучил в лагере много новых слов. Он сам чистил утром и вечером зубы, усы у него отросли, и он сильно загорел.

Но вот лето кончилось, и пришлось ехать домой. Витюнчик очень обрадовался, когда увидел маму и папу. Правда, ему немного жаль было своей кровати в лагере, лёжа на которой он допоздна рассматривал журнальные картинки. Мама всегда вовремя выключала свет.

На другой день после приезда Витюнчик хотел было начистить картошки на обед. В лагере во время дежурства он хорошо этому научился. Но мама выхватила у него из рук нож: «Порежешься!». И жизнь Витюнчика пошла своим чередом. Занятия, прогулки и длинный спокойный сон. По вечерам он сидел у папы на коленях, и папа качал его и напевал: «Что ты, кошка, там шумишь, спит наш маленький малыш...».

Пословицы

Прочитайте эти пословицы и обсудите дома с родными или с друзьями в группе, о чём говорится в каждой пословице:

Молодо – зелено, погулять велено.

Не годы, а горе старит.

Не годами старость красна, делами.

Не смейся над старым, и сам будешь стар.

Дважды молодую не бывать.

Молодость плечами покрепче, старость – головою.

Домашнее задание к занятию «Мой возраст»

Спросите у родителей, родственников, учителя, друзей, сколько им лет. Запишите на память.

Взрослый человек – это тот, кто понимает, что он может и что не может, кто умеет и хочет заботиться о других, кто думает о будущем – своем, своей семье, города, народа. Чем вы можете помочь другим? Придумайте, что вы могли бы сделать для других и постарайтесь сделать что-нибудь, например:

Беречь еду (не выбрасывать, экономно относиться);

Сходить в аптеку или падасть что-то тому, кто болеет;

Не огорчать близких;

Выключать (беречь) воду и свет;

Беречь природу (не разводить костров в лесу, убирать мусор);

Что-то еще;

Нарисуйте линию своей жизни от рождения до старости и нарисуйте или обозначьте на ней самые важные события Вашей жизни (рис. 17).

Мой возраст. План занятия

1. Начало занятия

2. Разбор домашнего задания

По очереди:

Называем свой возраст.

Рассказываем, кто стал самый старый из тех, кого мы знаем, и кто самый молодой.

3. Задача

Чем отличаются дети, молодые люди, люди среднего возраста и старики? А какие мы – молодые или старые? Что постепенно изменится в нас, когда мы постареем?



Рис. 17. Рисунок к занятию по теме «Мой возраст». Художник – М. Салтышева [Вяхякупус, Е., 2005, с. 47].

4. Игра «Дети и взрослые»

Каждый выбирает себе роль человека какого-то возраста (например, пятилетний ребёнок или древний старик) и представляет пантомиму. Показывает, как он двигается, что делает, как улыбается. Другие отгадывают, сколько лет тому, кого он показывает.

5. Беседа

Сочувствуете ли Вы маленьким детям и очень старым людям? Почему их нужно жалеть и почему им нужно помогать?

Почему маленькие дети часто бывают смешными?

6. Спор

Какой возраст лучше всего?

Следующее домашнее задание.

Получаем задание на дом, которое должно быть готово к следующему занятию.

7. Завершение занятия

Сидим кругу. Поём один куплет и прощаемся [Вяхякупус, Е. Зеркало / Е. Вяхякупус, А. Мелихов. – СПб.: ООО «Журнал "Нева"», 2005. – С.43-48].

15. Исходя из анализа формата страницы «Книги жизни» А. Герасимовой выполните следующие задания (рис. 18):

○ Сопоставьте приложенное Вашему вниманию задание с процедурами выполнения методики «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской и «Психологическая автобиография» Л.Ф. Бурлачука. В чем сходство и отличия?

○ Вспомните, с какого возраста, по данным Ю.З. Замалетдиновой, ребенок с ОВЗ может приступать к выполнению подобного задания?

○ Предложите модификации выполнения данного задания, учитывающие сложности его выполнения, обусловленный неумением ребенка с нарушением развития зарисовывать и / или записывать воспоминание о событии.

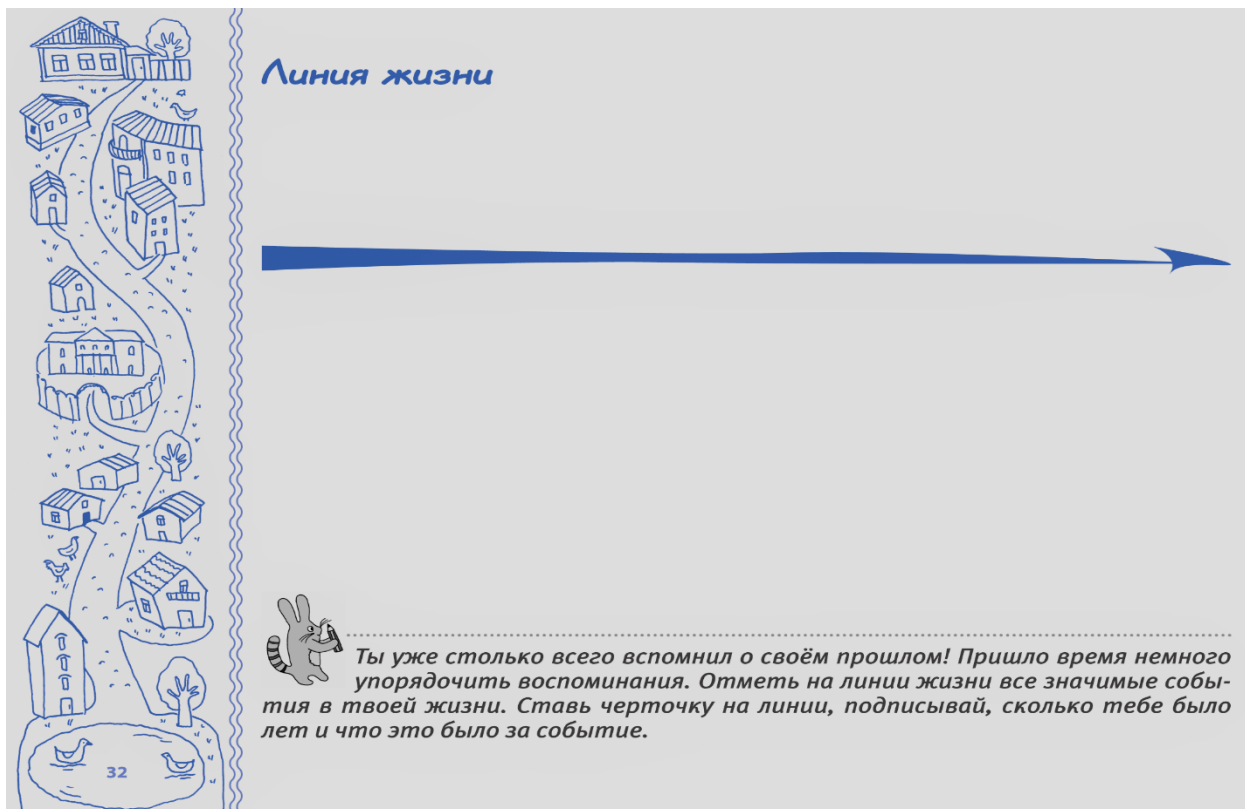


Рис. 18. Страница рабочей тетради «Книга жизни» [А. Герасимова, 2016, с. 32].

16. Исходя из анализа формата страницы «Книги жизни» А. Герасимовой выполните задания, предложенные на нижеследующей странице и объясните их коррекционно-развивающий и психотерапевтический эффект (рис. 19).

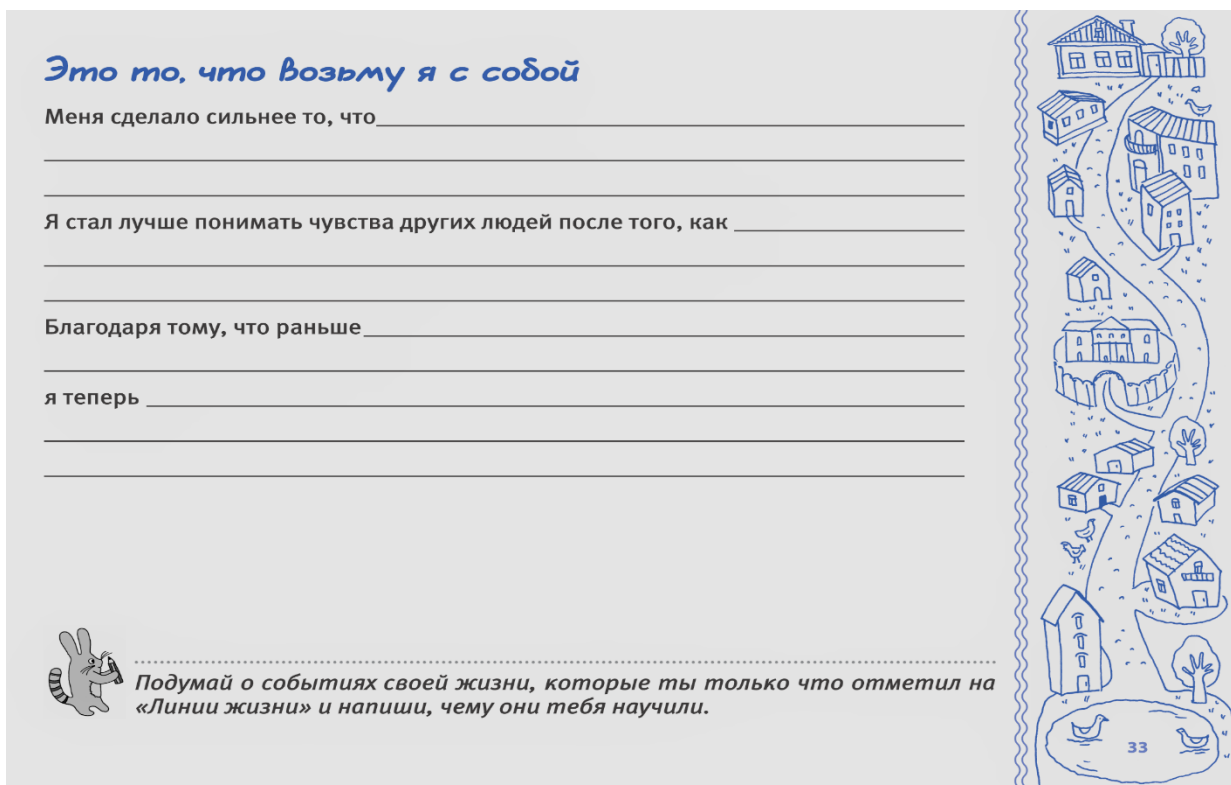


Рис. 19. Страница рабочей тетради «Книга жизни» [А. Герасимова, 2016, с. 33].

17. Исходя из анализа фрагмента книги Е. Вякякуопус и А. Мелихова «Зеркало» ответьте на следующие вопросы:

- Сколько частей включает структура занятия по реабилитационной программе «Зеркало»?
- Какие методы и приемы могут быть реализованы в теоретической части занятия?
- Какие методы и приемы могут быть реализованы в практической части занятия?

Тема и план занятия

Текст

Читаем текст – введение в тему. Мы можем прочитать его дома или все вместе в группе. Приводимые истории обычно не имеют ясной «морали», чаще всего из можно толковать по-разному. Истории можно обсудить всем вместе на занятии группы (например, после разбора домашнего задания или понемногу в течение всего занятия). Можно поспорить, кто из героев истории прав, можно придумать, что будет с ними дальше. Пословицы, приводимые в конце текста, также можно обсудить всем вместе.

Домашнее задание

Домашние задания делаем дома или в интернате вместе с родителями, друзьями, помощниками, волонтерами.

Занятие

1. Открытие собрания группы

Садимся в круг. Приветствуем друг друга, поем вместе один куплет, или зажигаем свечу, или делаем что-то еще вместе, всегда одно и то же, маленькое, приятное. Называем тему занятия и перечисляем, чем мы будем сейчас заниматься.

2. Разбор домашнего задания

Каждый по очереди рассказывает, что он приготовил дома. Очередность можно отмечать, передавая друг другу маленький предмет (например, мягкую игрушку). Говорит тот, у кого в руках этот предмет, другие в это время молчат и слушают.

3. Задача

Решаем задачу по одному или в малых группах. Обсуждаем новые факты, идеи и сведения, полученные на данном занятии.

4. Игра

Играем в разные игры, разыгрываем сценки.

5. Беседа

Беседуем на тему занятия.

6. Спор

Делимся на группы. Учимся отстаивать свое мнение, находить аргументы, убеждать противника и вместе искать истину.

7. Следующее домашнее задание

Получаем задание на дом, которое должно быть готово к следующему занятию.

8. Завершение занятия

Сидим в кругу. Поём один куплет и прощаемся [Вякякуопус, Е. Зеркало / Е. Вякякуопус, А. Мелихов. – СПб.: ООО «Журнал "Нева"», 2005. – С.18-19].

18. Исходя из анализа фрагмента диссертации Н.В. Москоленко «Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни в условиях интернатного учреждения VIII вида» ответьте на следующие вопросы:

- Формирование каких качества личности и ценностных ориентаций умственно отсталых детей-сирот Н.В. Москоленко считает существенным в их подготовке к самостоятельной жизни?

- Какое место среди показателей готовности к самостоятельной жизни имеет временная составляющая жизненных планов и использование личного опыта в меняющихся условиях?
- Какие принципы были положены в основу программы подготовки умственно отсталых детей-сирот к независимому жизнеустройству?
- В каких направлениях структурируется содержание программы Н.В. Москоленко?
- Каковы цель и задачи работы по направлению «Становление жизненной перспективы»?
- Проанализируйте структуру и содержание программы подготовки к самостоятельной жизни воспитанников школы-интерната VIII вида для детей-сирот.
- Какие формы работы применялись в рамках направления «Становление жизненной перспективы»?
- Укажите место подготовки приданого в программе подготовки к самостоятельной жизни воспитанников УО детей-сирот. Как вы понимаете назначение этой формы работы?
- Укажите место и роль домашнего клуба в программе подготовки к самостоятельной жизни воспитанников УО детей-сирот.

Сущность и направления работы по подготовке к самостоятельной жизни

На основе анализа приведенных научных данных, а также собственного практического опыта нами сделан вывод, что сущность подготовки к самостоятельной жизни учащихся специальной (коррекционной) школы-интерната VIII вида для детей-сирот и детей, лишенных попечения родителей, должна заключаться в формировании определенных качеств личности, таких как готовность к самообеспечению на основе труда, продуктивная коммуникативность, самостоятельность, а также необходимых ценностных ориентации, прежде всего, жизненной перспективы.

При этом, по нашему мнению, среди показателей готовности к самостоятельной жизни важнейшими для умственно отсталых воспитанников являются адекватное профессиональное самоопределение, готовность и умение устанавливать продуктивные социальные контакты для получения помощи, соответствие моральным нормам и требованиям общества, реальная временная составляющая жизненных планов, использование личного опыта в изменяющихся условиях.

Таким образом, определение содержания и форм целостной программы подготовки умственно отсталых детей-сирот к независимому жизнеустройству проводилось с опорой на показатели готовности к самостоятельной жизни, соответствующие особенностям и возможностям таких детей. При этом мы стремились максимально использовать существующий педагогический опыт для решения новых задач.

В основу проектируемой программы положены следующие принципы:

1. Целостности, реализующегося в охвате всех составляющих образовательного процесса в школе-интернате единой целью.
2. Многоаспектности, предполагающего использование разнообразных форм и методов работы.
3. Достаточности, состоящего в выделении из всего объема учебного материала того, который необходим и достаточен для осуществления самостоятельной жизнедеятельности.
4. Единства требований, означающего вовлечение в реализацию программы всего пед. коллектива и специалистов с обязательной их предварительной подготовкой.
5. Создания условий, соответствующих задачам подготовки к самостоятельной жизни.

Условиями, необходимыми для эффективной реализации программы, являются следующие: внутренняя готовность педагогического коллектива к решению новых задач; обеспечение безопасной и защищенной среды пребывания ребенка-сироты в интернатном учреждении; организация правильного режима; психологическое сопровождение развития воспитанника; учет возрастного фактора; обеспечение соответствующей поставленным задачам материальной базы.

Содержание программы структурируется в направлениях специальной работы по формированию качеств личности и умений: самостоятельности, жизненной перспективы, готовности к самообеспечению на основе труда, продуктивности социальных контактов.

Направление *"Становление жизненной перспективы"* имеет целью конкретизацию и уточнение жизненных планов. Достижение такого результата предполагает преодоление характерной для ребенка-сироты размытости жизненной перспективы. При этом ставятся следующие задачи: моделирование образа прошлого; моделирование образа будущего; организация жизнедеятельности воспитанников с опорой на целесообразность и периодичность выполнения жизненных функций; формирование образа избранника/избранницы. Эта работа проводится с учетом необходимости развития и совершенствования чувства времени у умственно отсталого ребенка. Поставленные задачи реализуются в следующих формах работы: ведение дневников, составление альбомов фотографий, выполнение творческих письменных работ, посвященных актуализации прошлого опыта и составлению планов на ближайшее и отдаленное будущее. Начиная с первого класса, в интернате проводится работа по формированию психологического пола. Достижение целей и задач требует обеспечения таких условий как конструирование микросоциальной среды, способствующей индивидуализации личности ребенка, организация видеотеки, работа фотокружка, разработка и соблюдение режима, в котором мерой всего является ребенок с учетом его возрастных возможностей и ведущего вида деятельности. <...>

Содержание программы подготовки к самостоятельной жизни воспитанников школы-интерната VIII вида для детей-сирот

Направления работы	Цели	Задачи	Формы работы	Ожидаемый результат
Становление жизненной перспективы	Конкретизация и уточнение жизненных планов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Моделирование образа прошлого. 2. Моделирование образа будущего. 3. Организация жизнедеятельности воспитанников с опорой на целесообразность и периодичность выполнения жизненных функций. 4. Формирование образа избранника / избранницы. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Конструирование микросреды, способствующей индивидуализации личности воспитанников. 2. Педагогическая работа по тематике «Когда я стану взрослым». 3. Психологические тренинги. 4. Ведение личных дневников и альбомов. 5. Фотокружок. 6. Видеотека. 	Уход от размытости жизненной перспективы, уточнение временной составляющей жизненных планов, сглаживание нарушений половой идентификации.

Формирование положительного отношения к труду	Формирование готовности к самообеспечению на основе труда	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование устойчивых навыков бытового самообслуживания и обслуживающего труда. 2. Включение воспитанников интерната в посильную трудовую деятельность. 3. Расширение перечня трудовых профилей. 4. Обеспечение адекватного профессионального самоопределения на основе профориентации. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Педагогическая работа по тематике: «Сделаем дом красивым», «Как вылечить вещи». 2. Домашний клуб. 3. Помощь старшекласников в уходе за младшими. 4. Педагогический тренинг социально значимых навыков. 5. Подготовка приданого. 6. Производительный труд. 7. Обучение по новым трудовым профилям. 8. Трудоустройство. 9. Производственное обучение. 10. Профориентация. 	Преодоление иждивенчества, некомпетентности в области бытовой экономики, формирование чувства хозяина.
Обеспечение продуктивности социальных контактов	Формирование коммуникативных навыков	<ol style="list-style-type: none"> 1. Преодоление отчуждения от окружающих как специфической личностной черты детей-сирот. 2. Привитие моральных и правовых норм общества. 3. Обеспечение возможности функционирования в различных социальных ролях. 4. Расширение социальных контактов. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Педагогическая работа по тематике «Основы социализации и общения». 2. Проведение традиционных мероприятий. 3. Организация разновозрастного общения. 4. Организация занятий детей в секциях, клубах, студиях вне стен интерната. 5. Передача воспитанников на временное содержание в семьи родственников. 6. Психолого-педагогические тренинги. 7. Деловые игры. 8. Самоуправление. 9. Драматическая студия. 10. Встречи с интересными людьми. 	Коррекция деформированной потребности в общении; восполнение дефицита социального опыта.

[Москоленко Н.В. Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – С. 72-75].

19. Исходя из анализа фрагмента диссертации Н.В. Москоленко «Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни в условиях интернатного учреждения VIII вида» ответьте на следующие вопросы:

- Какое значение для осуществления педагогической работы по моделированию индивидуального прошлого имеет конструирование микросоциальной среды, способствующей индивидуализации личности воспитанника?
 - Что представляет собой данная среда?
 - Каковы цель и содержание бесед и творческих письменных работ о прошлом времени?
 - Каков результат планомерной систематической работы над реконструкцией прошлого жизненного опыта воспитанников?
 - Какие планы составлялись воспитанниками в рамках направления по моделированию будущего?
 - Что стало основным содержанием занятий по тематике «Когда я стану взрослым»?
 - Какая важная составляющая жизненной перспективы потребовала работы по формированию психологического пола воспитанников?
 - Каковы шаги по формированию психологического пола воспитанников?
 - Какие изменения кадровой политики целесообразны с позиций воспитанника формирования психологического пола воспитанников-мальчиков?
 - Что значит «лично ориентированный режим»? Каким образом данный режим способствует развитию чувства времени УО воспитанников-сирот?

Направление «Формирование жизненной перспективы»

Специальная педагогическая работа по моделированию индивидуального прошлого ребенка предполагает конструирование микросоциальной среды, способствующей индивидуализации личности воспитанника.

Такая среда насыщалась через сбор и хранение фотографий, значимых личных вещей детей (игрушки, сувениры, собственноручно выполненные поделки, альбомы, песенники и т.д.), являвшихся напоминаниями и свидетельствами реальности минувших событий в их жизни. Дети, имея свои фотографии в разном возрасте, могли, опираясь на них, живо восстановить в памяти и представлении цепь событий своей личной, индивидуальной истории. Большое внимание уделялось видеофиксации значительных событий: праздников, дней рождений, открытых занятий. Коллективные просмотры способствовали закреплению в памяти детей наиболее ярких событий их жизни, созданию эмоционального, образного представления о ней.

Задачи осознания уникальности индивидуального жизненного пути и, в то же время, формирования представления о разнообразии судеб решались в ходе выполнения творческих письменных работ по тематике «Однажды, когда я был маленьким...». Учащиеся выполняли их, опираясь на незаконченные предложения.

Беседы с воспитанниками *о прошлом времени*, проводившиеся психологом и педагогами, были нацелены на поиск и закрепление позитивных воспоминаний. Содержанием таких бесед стали воспоминания воспитанников о воспитателях предыдущих учреждений; о детях, с которыми дружил ребенок; о праздниках, встречах и др. Ведение дневников, составление альбомов помогало фиксировать такие воспоминания. Степень участия ребенка в такой работе зависела от его возраста: события жизни младшего воспитанника записывал воспитатель в присутствии и при посильном участии ребенка (воспитанник рисовал соответствующий рисунок, наклеивал аппликацию и др.). Ребенок более старшего возраста мог самостоятельно вести дневник при организации и направлении этой работы со стороны педагога.

Попытки реконструировать прошлое вновь поступивших в интернат воспитанников чаще всего вызывали недоумение и даже протест с их стороны, так как такая работа являлась для них новой и неожиданной: как правило, ранее дети с этим не встречались. В такой ситуации

определяющую роль играло умение педагога вступить в контакт с ребенком, завоевать его доверие.

Наблюдения показывают, что реальным результатом планомерной систематической работы по «погружениям» в прошлое стало следующее: в младших классах дети могут восстанавливать свое прошлое в общении со взрослыми, отвечая на их наводящие вопросы; старшеклассники самостоятельно рассказывают о пережитых ими событиях. Так, например, воспитанники ссылаются на события из своего прошлого в беседах с товарищами. Таким образом, можно говорить о том, что образ прошлого в определенной степени сформирован в представлении старших воспитанников.

В становлении жизненной перспективы воспитанника важное значение придавалось *моделированию будущего*. Этапы такой работы предусматривали:

- составление планов на короткий период (что будем делать через час, после обеда);
- на более длительное время (летом, через год, в следующем классе).

Воспитанники обучались как участвовать в планировании событий жизни группы (класса, интерната), так и самостоятельно планировать свое индивидуальное время.

Особой формой работы по моделированию будущего было формирование *образа будущего, жизненных планов* подростков. С этой целью была разработана система занятий по тематике: «Когда я стану взрослым», которые проводились психологами, педагогами, воспитателями. Основным содержанием этих занятий было проигрывание ситуаций будущего с опорой на эмоционально значимые для подростков сюжеты телефильмов, образы героев литературных произведений. Особый интерес вызывали у старшеклассников реальные жизненные истории, рассказываемые педагогами.

Исходя из того, что важной составляющей жизненной перспективы подростка является *образ предполагаемого избранника / избранницы* (мужчины / женщины), проводилась работа по формированию психологического пола, относительно чего в целом определены и реализуются следующие шаги:

- начиная с первого класса (прихода детей в интернат) формирование «типичного» девичьего наряда: платья, заколки, банты, нарядные туфли и т.п.;
- организация и поощрение игр с куклами, в «дочки-матери»;
- привлечение воспитанниц выпускных классов в помощь воспитателю при укладывании спать учащихся младших классов, их мытье, одевании и т.п.;
- поощрение посещений воспитанниками семей родственников и сотрудников интерната;
- при реализации образовательных программ выделение ситуаций, имеющих отношение к данной тематике, формирование правильного к ним отношения;
- медико-психологические консультации воспитанников выпускных классов по вопросам индивидуальной гигиены и культуры половых отношений;
- в постановках драматической студии интерната обыгрывание ситуаций, иллюстрирующих вышеозначенную тематику;
- регулярное проведение ежегодных традиционных конкурсов-соревнований: «А ну-ка, девушки!», «А ну-ка, парни!»;
- демонстрация мужских и женских моделей одежды, выполненных руками самих воспитанников;
- формирование облика юноши, девушки с опорой на облик педагогов-мужчин и женщин.

Постановка обозначенной задачи повлекла за собой смену кадровой политики, предполагавшей изменение стереотипа «женского» воспитания. Так, на начало работы интерната в новом составе (пять лет назад) в штате учреждения был 1 мужчина – учитель столярного дела. К началу педагогического эксперимента в учреждении работали 18 мужчин: учителя, воспитатели, работники пищеблока, рабочие по обслуживанию здания, водители. Регулярно проводились собрания мужской части коллектива, на которых сотрудники

знакомились с механизмами возникновения у воспитанников искаженных представлений об образе и роли мужчины и об особых требованиях, которые предъявляются к поведению, речи, внешнему виду сотрудников в виду их ответственности за правильность представлений воспитанников об образе мужчины.

Вокруг каждого сотрудника-мужчины стихийно складывалась группа мальчиков, которые стремились помогать своему взрослому другу в работе, советовались с ним, делились своими сокровенными переживаниями. К выпуску эти отношения в значительной части переросли в общественную опеку сотрудника-мужчины над выпускником. При этом такие отношения опекуна-подопечного не имели формального характера, т.к. они естественно сформировались в течение нескольких лет общения.

Самостоятельное планирование умственно отсталым ребенком-сиротой деятельности по достижению определенных жизненных целей затруднено вследствие нарушения у него чувства времени. Важную роль в развитии чувства времени играл специально разработанный режим <...>, ориентированный на личность ребенка. Важной характеристикой такого режима является его подвижность. Вносимые коррективы могут зависеть от возраста воспитанников, характера дня недели (праздничный, выходной), времени года, нестандартных ситуаций (например, эпидемии гриппа или карантина). Приучение к режиму проводилось постепенно. Устойчивыми во времени оставались прием пищи, сон, ежедневные трудовые обязанности. Движение от «педагогике мероприятий» к «педагогике отношений», реализующееся в лично ориентированном режиме, можно проиллюстрировать тем, что предусмотренное в режимной сетке личное время воспитанника заполнялось согласно продуманной и целенаправленной программе его индивидуального развития. При этом воспитаннику вначале предоставлялась возможность самому, без напоминаний, выполнить небольшую часть режима. В более старшем возрасте ребенок получал задание самостоятельно составить свой режим-план в определенной области на день, неделю, месяц. По мере взросления детей периоды самостоятельного следования режиму удлинялись. Вечером в группах обязательно подводились итоги дня, проводились обсуждения достигнутого, поиск причин того, почему запланированное не удалось выполнить. Такая специально организованная возможность рефлексии по поводу повседневного опыта способствовала становлению и росту самосознания воспитанников.

В ходе обучения самостоятельному планированию жизнедеятельности большое внимание уделялось поиску разумного соотношения общеколлективных, групповых и индивидуальных интересов в режиме и планах педагогов. Индивидуальное и групповое начало было осмыслено как приоритетное. Так, например, воспитанники, два раза в неделю занимающиеся в творческой студии «Дети Марии», возвращались с занятий в то время, когда общеинтернатский ужин был завершен. Так как эффективность и значимость для детей занятий в студии были несомненно высоки, воспитанники получали разрешение самостоятельно ужинать в более позднее время.

Вывод.

Работа, направленная на становление жизненной перспективы детей-сирот, предусматривает формирование у них реальных жизненных планов через моделирование индивидуального прошлого и будущего, создание и уточнение образов будущего избранника / избранницы, с учетом развития и совершенствования чувства времени [Москоленко Н.В. Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – С. 82-87].

20. Исходя из анализа фрагмента диссертации Н.В. Москоленко «Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни в условиях интернатного учреждения VIII вида» ответьте на следующие вопросы:

○ Какая задача решается путем сопоставления фотографий педагогов, сделанных в их детстве и во взрослом возрасте?

- Как педагог обращается к собственным воспоминаниям детей?
- Какую роль в составлении биографического повествования воспитанников играют личные фотографии?
- Укажите задания, в которых педагог ассоциирует рост и взросление с личностными изменениями?
- Укажите задание, в котором педагог ассоциирует взросление со становлением индивидуальности?
- Где «живет прошлое» человека? Почему так говорят?
- Какое место в занятии отведено хронологическому упорядочению личных фотографий воспитанников в альбоме фотографий? Какое значение для становления их временной перспективы это имеет?

Конспект воспитательского занятия в 5 классе по теме: «Я меняюсь, я расту»

Цель: Формирование жизненной перспективы умственно отсталых детей-сирот.

Задачи:

1. Уточнить и конкретизировать образ индивидуального прошлого;
2. Учить соотносить собственный опыт с опытом других людей;
3. Развивать способность к установлению причинно- следственных зависимостей;
4. Расширять активный словарь. Развивать монологическую речь;
5. Формировать понимание связи между прошлым и будущим.

Оборудование:

1. Оформленный фотоальбом группы;
2. Раздаточный материал (индивидуальные фотоальбомы и фотографии в конвертах);
3. Демонстрационные фотографии взрослых и детей;
4. Фотоаппарат;
5. Таблички «настоящее», «прошлое», «будущее»;
6. Таблички с фамилиями детей: <...>.
7. Таблички с названием отрицательных черт характера (лениться, брать чужие вещи, грубить, вредить другому, унижать друга и др.) и положительных черт характера (учиться, убираться, помогать другу, быть добрым, не брать чужого, не лгать, быть вежливым, быть аккуратным, быть чистым и др.).

Занятие

- Скоро праздник. А какой? (8 марта.)
- Педагоги решили сделать праздничную газету с фотографиями и засомневались, а узнают ли их ребята? Ведь учителя и воспитатели здесь совсем другие. Как вы думаете, узнаем ли мы наших педагогов? (Узнаем!) *Учитель демонстрирует фотографии.*
- Всех этих людей вы знаете и любите, но такими девочками они были ... когда? (В прошлом.)
- Да, много лет назад. В прошлом.
- Задание:* Рассмотреть фотографии, назвать тех, кого узнали.
- Так когда были сделаны эти снимки? (Эти фотографии были сделаны давно, в прошлом.)
- А вот фотографии наших педагогов сейчас, в настоящем. *Учитель размещает фотографии на стенде.*
- Сравните, на фотографиях один и тот же человек или разные люди? (Один и тот же.)
- У каждого человека есть прошлое, настоящее и будущее. Что значит прошлое время? (Прошлое время — это то, что было, прошло.)
- А у вас есть прошлое? (Да, есть.)
- Что вы помните из своего прошлого? Давайте вспоминать.
- Задание:* Спросить друг у друга о прошлом:
- Какая у тебя была любимая игрушка?

- В какой класс ты пришел в интернат?
- Куда вы ездили летом?
- Как звали твоего друга?
- Ваши воспоминания – ваше прошлое, ребята. Прошлое у каждого свое (ссылается на ответы детей). Мы видим, как изменились взрослые – учителя и воспитатели. Вы тоже растете, меняетесь. Ребята, хотите сами рассказать, как вы изменились за несколько лет жизни в группе? (Да.)

Задание: составить рассказ, сравнивая себя на фотографиях (2-3 человека).

(Мне здесь ... лет... Я умел только играть. А здесь мне уже ... лет.... Я умею читать и писать.)

(Мне здесь ... лет.... Я с ребятами Я маленький и несмелый. На этой фотографии мне исполнилось ... лет. Я стал смелым, самостоятельным.)

(Здесь я учусь в ... классе. Я уже умею.... У меня даже лицо другое стало.)

– Мы убедились, что у каждого из вас есть свое прошлое. Фотографии помогают людям помнить свое прошлое, видеть, как они изменились, поэтому в каждой семье есть фотоальбом. Мы тоже фотографировали и заносили в альбом самые интересные события нашей группы, нашей семьи. *Коллективный просмотр альбома.*

– Ты узнал себя маленьким?

(Я-то узнал, а давайте попросим наших гостей узнать нас.) *Задание (гостям): рассмотреть фотографии и узнать детей. (Последняя фотография — с выпускниками.)*

– Узнаете наших выпускников? (Да.) *Дети называют фамилии выпускников.*

– Они уже живут самостоятельной жизнью. Как вы, они мечтали о будущем, когда видели старших ребят. Завидовали им, мечтали в будущем стать такими же умелыми, сильными, умными. О будущем можно мечтать. Но чтобы будущее сбылось, чтобы действительно стать самостоятельным, умелым, сильным, надо много работать, стараться исправить в себе плохие черты характера.

– Подумайте, какую черту характера каждый из вас хотел бы оставить в прошлом, а какую взять с собой в будущее? *(На доске в первом столбике таблички с названиями отрицательных черт характера, во втором столбике под табличкой «Будущее» – фамилии детей. Таблички с названиями положительных черт характера лежат на столе).*

Задание: по очереди выйти к доске, по выбору убирать табличку с названием отрицательной черты характера и под табличкой «будущее» напротив своей фамилии по выбору поставить табличку с названием положительной черты характера.

– В прошлом вы были маленькими, несамостоятельными, одним нераздельным целым. Поэтому альбом группы один – общий. Но с каждым днем вы становитесь взрослее, все более непохожими друг на друга. Все вы вырастаете, станете выпускниками и разлетитесь. У каждого будут свои семьи, работа, друзья и дети. А чтобы сохранить в вашей памяти жизнь в нашем доме, сегодня у каждого из вас появится новая личная вещь – свой личный фотоальбом. В этом альбоме будет жить прошлое каждого из вас. Что это значит? (В нем будут фотографии о том, как я рос год от года.)

Практическая работа

Раздаются фотоальбомы и фотографии в конвертах.

Задание: Разместить свои фотографии, от младшего возраста к старшему

Учащиеся располагают фотографии в личных альбомах в хронологической последовательности и подписывают их.

Итог занятия

– Что мы делали сегодня? (Мы рассматривали на фотографиях себя маленькими, клеивали свои фотографии в личные фотоальбомы.)

– А зачем вы это делали? (Затем, чтобы вспомнить свое прошлое.)

– Зачем нам надо знать свое прошлое? (Чтобы видеть, как мы изменяемся.)

– Да, чтобы оценить, в какую сторону нужно изменяться. А в какую сторону нужно стараться изменяться каждому человеку? (В лучшую.)

– Молодцы. А что нужно сделать, чтобы запомнить сегодняшний день? (Дети предлагают сделать фотографии с гостями на память.) [Москоленко Н.В. Подготовка умственно отсталых воспитанников–сирот к самостоятельной жизни: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – С. 164-167].

21. Исходя из анализа фрагмента диссертации М.А. Болгаровой «Актуализация жизненного опыта как педагогическое средство развития познавательного интереса младших школьников с задержкой психического развития» ответьте на следующие вопросы:

○ Почему М.А. Болгарова считает необходимым проведение воспитательных мероприятий, способствующих осмыслению семейного жизненного опыта?

○ Выберите из тематики занятий, способствующих осмыслению семейного жизненного опыта, темы, затрагивающие проблематику истории семьи и рода?

○ Какое значение имеет посвящение воспитательных мероприятий рассмотрению семейных традиций празднования и кулинарии?

○ Какие домашние задания позволили воспитанникам собрать необходимую информацию и поделиться ею с одноклассниками?

○ Какое значение в сборе информации имеет подбор фотографий из семейного альбома?

○ Какие методы и приемы помогают актуализировать жизненный опыт воспитанников с ЗПР?

○ Охарактеризуйте применение примеров из художественной литературы, периодической печати, кинофильмов. С какой целью они необходимы?

○ Какие дидактические средства «как бы раздвигают стены школы», позволяя воспитанникам вбирать мир в его разнообразных проявлениях?

Также были проведены воспитательные мероприятия; способствующие осмыслению семейного жизненного опыта. В условиях семьи жизненный опыт детей активно формируется, и поэтому обращение к нему актуально по мере изучения новых тем или их закрепления с учащимися младшего школьного возраста. Опора на жизненный опыт, усвоенный детьми в процессе семейного воспитания, способствует более осознанному восприятию знаний об окружающем мире. Тематика данных занятий была разнообразной (например, «Я и моя семья», «Традиции моей семьи», «Семейные традиции встречи Нового года», «Город, в котором я живу» и т. д.) и затронула такие вопросы, как: история создания семьи, родословная семьи; появление и история семейной фамилии; роль родителей в жизни детей, роль бабушек и дедушек в семье; отношение членов семьи к старшим поколениям; необходимость уважения, внимания, почитания к старшим членам семьи и к родителям; любовь и привязанность между членами семьи; семейные ценности; семейные традиции: праздники, прием гостей, кулинарные предпочтения; ведение хозяйства в семье, решение бытовых вопросов, распределение обязанностей между членами семьи; отношение к своему жилищу, к Родине, к труду, работе, друзьям; помощь родителям и другим членам семьи; значимость семьи для каждого человека, для его развития и самоощущения; гордость за свою семью и т. п.

Обсуждение подобных вопросов способствует осмыслению, осознанию жизненного опыта, усвоенного в семье каждым ребенком, обмену жизненным опытом между поколениями (детьми и родителями), его обогащению; формирует у младших школьников ценностное отношение к своей семье, к своим родителям, ее традициям и устоям; обогащает нравственный опыт детей и расширяет кругозор.

Учитывая, что состав испытуемых был многонациональным, нами были проведены внеклассные занятия, направленные на осмысление национального опыта. Например, «Национальные традиции», «Национальные праздники», «Национальная кухня», «Национальная одежда» и т. д. Данные занятия были нацелены на рассмотрение вопросов, касающихся национальной принадлежности, истории своего народа, традиций. Например, классный час по теме «Национальные праздники» затронул обсуждение следующих вопросов: календарные, семейные, трудовые, религиозные праздники и подготовка к ним; их значение и особенности проведения. Учащиеся рассказывали о тех праздниках, которые принято отмечать в их семьях. Приведем примеры национальных праздников, пользующихся особой популярностью в семьях учащихся: «Пасха, Масленица, Рождество, Крещение»; «Сабантуй, Навруз, Ураза-байрам»; «Нардуган, Рамазан».

На внеклассном занятии по теме «Национальная кухня» практически все ученики рассказали о национальных предпочтениях своей семьи в еде, например, «пельмени, щи, холодец», «эчпочмак, чак-чак», «плов, люля-кебаб, рахат-лукум», «лагман, шурпа, манты» и т. д.

Классные часы на подобную тематику вызвали особый интерес у детей. Каждый учащийся стремился поделиться своей информацией, рассказать о своем народе, продемонстрировать рисунки, приготовленные для сопровождения рассказа, отвечал на поставленные ему вопросы. К каждому занятию учащиеся предварительно готовились: беседовали с родителями, составляли небольшие рассказы, готовили рисунки или поделки, подбирали фотографии из семейного альбома и т. д. Проведение данных внеклассных мероприятий в целом способствовало развитию интереса у учащихся к познанию других народов, обогащению нравственного опыта.

При проведении классных часов были использованы различные *методы и приемы*, как теоретического, так и практического характера познавательные и этические беседы, познавательные игры, работа с наглядными пособиями, анализ жизненных ситуаций, загадки, письменные и творческие задания и т. д.

Эффективным приемом работы с младшими школьниками с ЗПР является *анализ жизненных ситуаций*, включающих те или иные проблемы, подведение учащихся к соответствующему выводу, организацию элементов ролевого тренинга в классе (например, обращение с просьбой к однокласснику или обращение к незнакомому лицу в транспорте, в других общественных местах), разбор примеров из художественной литературы, близких жизненному опыту детей.

Важным средством расширения кругозора и опыта учащихся является *беседа*. Проведение *познавательных бесед* (например, о жизни животных края, о коренных народах) способствует расширению круга знаний учащихся. Во время беседы учащиеся являются активными участниками обсуждаемых событий, а не пассивными слушателями. В беседе педагог опирается на чувственный опыт детей, на их конкретные знания. При организации познавательных бесед необходимо учитывать личную значимость выбранной для беседы тем, которые должны быть актуальными для учащихся. Важно отбирать новые, неизвестные факты и события; ставить проблемные вопросы, вызывающие интерес у учащихся, заставлять их думать, анализировать свои знания и свой жизненный опыт. *Этические беседы* способствуют приобретению учащимися нравственных знаний, выработке у школьников этических представлений и понятий, воспитанию интереса к нравственным проблемам, стремлению к оценочной нравственной деятельности. Главная цель этической беседы – помочь школьникам разобраться в сложных вопросах морали, сформировать нравственную позицию, помочь каждому школьнику осознать свой личный нравственный опыт поведения, привить умение вырабатывать нравственные взгляды, оценки, суждения на основе полученных знаний. Этическая беседа строится на анализе и обсуждении конкретных фактов и событий из повседневной жизни учащихся, примеров из художественной литературы, периодической печати, кинофильмов. Этические беседы способствуют более полному пониманию поведения людей в разных ситуациях, оценке

своего поведения и поведения окружающих как «правильное – неправильное», «хорошее – плохое», установлению связи между формой поведения человека и ответной реакцией окружающих людей, пониманию причин негативных реакций у окружающих и т. д.

Мощным средством осмысления учащимися своего жизненного опыта является *игра*. В процессе обучения игра моделирует жизненные ситуации или условные взаимодействия людей, вещей, явлений. В игре отражается информация о жизненном укладе семьи, отношении к окружающим, жизненные взгляды и установки. Игра способствует оснащению детей опытом, который будет востребован в жизни. Она способствует обогащению сенсорного, социального, нравственного, коммуникативного опыта, а также может вооружить опытом, актуальным для данной ситуации социального развития детей.

Наглядные пособия (фотографии, картинки, разнообразный раздаточный материал, географические карты, слайды), принесенные на классный час, как бы раздвигают стены школы, позволяют ученикам вобрать в себя мир в широких его проявлениях. Вариацией данной формы работы является демонстрация учащимися результатов своей художественно-творческой деятельности: рисунков, поделок, аппликаций. Работа с наглядными пособиями сближает учебный материал с представлениями самых различных сторон жизни, прошлого и настоящего, внешнего и внутреннего, близкого и далекого, знакомого и неизвестного, сближает теорию с жизнью.

Активно на классных часах использовались *мини-сочинения* и составление небольших *рассказов* по своим воспоминаниям и наблюдениям. Это яркое, эмоциональное изложение конкретных фактов. Тематика, предлагаемая учащимся, способствовала обращению их к своему жизненному опыту. Описывая что-либо или размышляя, ученики невольно раскрывают свои воззрения на многие жизненные явления. Предлагаемые темы чаще принимали форму вопросов: «Как складывается мой день?», «Доволен ли я собой?» и т. д. Описывая в мини-сочинении детали своей жизни или отражая их в рассказе, учащиеся раскрывали себя с разных сторон, передавали отношение к определенным событиям и явлениям.

Проведение разработанных воспитательных мероприятий способствовало актуализации жизненного опыта, его осмыслению и обогащению, накоплению нового опыта. Все проведенные внеклассные мероприятия были интересными, познавательными, включающими различные формы деятельности и активности детей. На внеклассных мероприятиях нами активно использовались задания, способствующие актуализации и осмыслению учащимися своего жизненного опыта [Болгарова М.А. Актуализация жизненного опыта как педагогическое средство развития познавательного интереса младших школьников с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – С. 105-106].

22. Исходя из анализа фрагмента диссертации Е.А. Селивановой «Специфика проявления состояния одиночества и коррекция его негативного влияния на личностное развитие подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в разных условиях», посвященного формированию умений планировать жизненное расписание, ответьте на следующие вопросы:

- Какую цель преследует блок занятий «Планируем свое время»?
- Рассмотрите упражнение № 2, посвященное составлению распорядка дня и оценке его эффективности. Согласны ли Вы с предложенными для оценки распорядка дня критериями? Всегда ли можно утверждать, что день жизни посвящен конкретной цели?
- Присутствует ли в объяснениях педагога определения и примеры из жизни, иллюстрирующие следующие понятия: *цель, план, задача, действие, результат действий*?
- Дайте указанным понятиям доступные пониманию воспитанников с ИН определения, опираясь на деятельностный подход. Приведите примеры для каждого понятия.

○ Рассмотрите упражнение № 3, посвященное планированию свободного времени. Какие критерии оценки запланированного применяются в данном упражнении? Как Вы понимаете критерии реалистичности и важности? Применимы ли данные критерии к оценке планов на свободное время?

○ Дополните фрагмент занятия беседой с воспитанниками о критериях планирования свободного времени, опирающихся на оценку важности и срочности накопившихся дел. При объяснении правил тайм-менеджмента для детей опирайтесь на книги М. Лукашенко «Тайм-менеджмент для детей: Книга для продвинутых родителей» [2012] и «Тайм-менеджмент для школьников. Как Федя Забывакин учился временем управлять» [2015].

○ Познакомьтесь с упражнением «Хочу в будущем – делаю сейчас». Уточните, какие связи актуализируются при его выполнении – причинно-следственные или целесредственные? Согласны ли Вы с тем, что однократное указание возможного средства достижения актуальной цели в будущем достаточно для планирования действий по осуществлению задуманного?

○ Исходя из анализа содержания упражнений «Раньше и сейчас» и «Закончи предложения» уточните их цели.

○ Разработайте рефлексивный этап занятий «Мой день-1» и «Мой день-2».

Блок 6. Планируем свое время

Цель: осмысление своей жизни, развитие способности к целеполаганию, проектирование своих жизненных планов.

Занятие I. Мой день-1

Упражнение 1. «Приветствие».

Цель: создание положительного настроения на занятие.

Дети ходят по комнате. Задача: поздороваться с каждым из группы стульями и при этом сказать: «Привет!».

Упражнение 2. «Планирование сегодняшнего дня».

Цель: обучение поэтапному планированию своего времени.

Оборудование: рабочая тетрадь, авторучка.

Психолог: Давайте попробуем спланировать сегодняшний день. Для этого на листочке напишите, что вы хотите сегодня сделать, а рядом укажите время, которое вам понадобится для этого.

После чего каждый участник зачитывает, а вся группа оценивает эффективность планов по критериям:

- соответствие цели;
- реалистичность (наличие средств и возможностей);
- получит удовольствие сам человек или нет.

Если окажется, что план не соответствует, мы вместе корректируем его.

Упражнение 3. «Планирование завтрашнего дня».

Цель: обучение эффективному использованию свободного времени.

Оборудование: рабочая тетрадь, авторучка.

Давайте теперь с учетом этих критериев оценки реалистичности планов попробуем спланировать завтрашний день

Цели (что хотелось бы сделать)	Время, которое необходимо потратить

Выстраиваем теперь события в плане по порядку: что сначала делаете, а что потом, с учетом важности и времени, которое это займет. После чего на группе проверяем правильность планирования с учетом критериев оценки эффективности.

Упражнение 4. «Встреча с мудрецом».

Цель: релаксация с элементами визуализации, снятие отрицательных эмоций.

Оборудование: магнитофон, спокойная музыка.

Включатся спокойная музыка.

Знаком ли кто-нибудь из вас с таким человеком, который регулярно читает гороскопы? А кто из вас знаком с человеком, который хоть один раз был у астролога? Знаете ли вы людей, которые хоть однажды ходили к гадалке? Кто из вас время от времени думает о том, какой будет его жизнь лет через 10 или 20?

Разумеется, никто не может точно сказать, что будет происходить в его дальнейшей жизни. Однако время от времени бывает полезно помечтать о будущем, ибо иногда мечты сбываются.

Удобно расположитесь и закройте глаза. Сделайте три глубоких вдоха и выдоха... Ваши руки совершенно спокойно лежат вдоль тела. Ваши ступни расслаблены. Ваши руки и ноги становятся совершенно спокойными и тяжелыми. Напряжение уменьшается. Все ваше тело отдыхает...

Представьте себе, что вы находитесь в чужом городе и идете по какой-то маленькой улочке. Справа и слева стоят красивые старинные дома. В одном из них живет предсказатель будущего. Это особенный предсказатель. Многим из тех, кто к нему обращался, он предсказал исключительно хорошее будущее, и у них появились дополнительные силы и решимость сделать свою жизнь прекрасной.

Вы открываете тяжелую дубовую дверь, и за ней вас встречает дружелюбного вида седой старик. Он приглашает следовать за ним. В его кабинете бросаются в глаза стеллажи со старинными книгами. На столе лежит колода карт и чудесный светящийся хрустальный шар. На диване спит черно-белый кот. Предсказатель предлагает сесть в удобное кресло и внимательно на вас смотрит. Затем он говорит:

Закрой глаза, и я расскажу тебе что-нибудь хорошее о твоей будущей жизни... После этих слов вы засыпаете. Вы уже не знаете, слышите ли голос старого предсказателя или смотрите свой собственный сон. Перед вами возникают образы будущей жизни. Возможно, вы видите, как и кем вы работаете, видите людей, которые работают вместе с вами...

Возможно, вы видите свой будущий дом и людей, вместе с которыми живете. Потратьте некоторое время на то, чтобы подробно рассмотреть отдельные образы своего сна. Время от времени до вас доносится дружеский голос предсказателя. Можно разобрать отдельные фразы: «Ты замечательный... Мы тебя любим... У тебя все получится...». Эти слова помогают посмотреть ваш чудесный сон. (Пауза 1 мин.)

Теперь вы чувствуете, что настало время проститься с предсказателем. Вы благодарите старика за то, что увидели здесь. Возможно, вы захотите ему что-то сказать на прощание, возможно, он сам что-то говорит. Старик провожает вас до двери. Вы снова идете по маленькой улочке и возвращаетесь сюда к нам...

Когда я досчитаю до шести, вы проснетесь и будете бодры и свежи.

Занятие I. Мой день-2

Упражнение 1. «Приветствие».

Цель: создание положительного настроения на занятие.

Подростки берутся за руки и хором говорят: «Здравствуйте!»

Упражнение 2. «Хочу в будущем – делаю сейчас».

Цель: планирование своих действий.

Оборудование: мяч.

Побеседуйте с детьми о том, что будущее начинается в настоящем. Как дети это понимают? Чтобы получить какой-то результат в будущем, надо что-то делать для этого уже сейчас. Затем он бросает детям мячик, называя какие-либо факты будущего, а они должны придумать, что для этого нужно сделать в настоящем. Так как это задание обычно

вызывает у детей трудности (дети с трудом связывают свои желания с требованиями к настоящему), то ведущему следует оказывать им помощь.

Упражнение 3. «Раньше и сейчас».

Цель: осмысление собственной жизни.

Оборудование: рабочая тетрадь, авторучка.

Дети в тетради заполняют таблички, а потом на доске заполняется общая табличка – «Мы».

РАНЬШЕ

Не умел...

Не любил...

Не хотел...

Не знал...

СЕЙЧАС

Умею...

Люблю...

Хочу...

Знаю...

Обсуждение с детьми происходящих изменений: человек меняется постоянно, но кто-то – в худшую сторону, а кто-то становится лучше, умнее, сильнее. Поэтому важно решить для себя, каким ты хочешь стать. Важно знать, что именно хочешь изменить в себе.

Упражнение 4. «Закончи предложения».

Цель: рефлексия.

Оборудование: рабочая тетрадь, авторучка.

Мне хорошо, когда...

Мне грустно, когда...

Я чувствую себя глупо, когда...

Я сержусь, когда...

Я чувствую себя неуверенно, когда...

Я боюсь, когда...

Я чувствую себя смело, когда...

Я горжусь собой, когда...

Упражнение 5. «Антистрессин».

Цель: релаксация с элементами визуализации, снятие отрицательных эмоций.

Оборудование: магнитофон, спокойная музыка. Включатся спокойная музыка.

Примите удобное положение. Глубоко вдохнув, задержите ненадолго дыхание. Выдохните. Снова глубоко вдохните и задержите дыхание. На этот раз выдох сопровождайте звуком «хаааааааа». Теперь дышите нормально, сосредоточив на этом внимание. При вдохе говорите себе: «Я», при выдохе – «расслаблен». Повторите упражнение 5 раз.

В течение дня вы расходуете огромное количество энергии. Дайте возможность каждой мышце, каждой клеточке отдохнуть. Лягте, почувствуйте, как замедляется сознание, нет спешки, нет суеты. Вам никуда не надо идти, ничего не надо делать... Напряжение и огорчения постепенно покидают вас. При каждом вдохе воображайте, что вбираете с себя прелесть расслабления, а каждый выдох представьте себе как избавление от напряжения, усталости, тревоги... Вас омывает ощущение умиротворения и покоя... Все так тихо, так спокойно. Тишина рождает чувство тепла, уверенности... Вы раскованы, вы в полном согласии с самим собой и всем окружающим миром... [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. – Екатеринбург, 2009. – С. 190-193].

23. Исходя из анализа фрагмента диссертации Е.А. Селивановой «Специфика проявления состояния одиночества и коррекция его негативного влияния на личностное развитие подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в разных условиях», посвященного осмыслению жизненного пути и обучению целеполаганию, выполните следующие задания и ответьте на вопросы:

○ Исходя из анализа описания процедуры выполнения упражнения «Автобиография» уточните характер текста, создаваемого воспитанниками. Можно ли утверждать, что заданные вопросы предполагают включение в автобиографическое повествование элементов описания и рассуждения?

○ Как Вы думаете, способны ли подростки с ЗПР самостоятельно, вне обсуждения автобиографических нарративов в группе, оценить влияние обстоятельств своего прошлого на настоящее, осмыслить «внутреннюю историю своей жизни»? Почему Вы так думаете?

○ Как бы Вы завершили упражнение «Автобиография» для того, чтобы реализовать поставленную Е.А. Селивановой цель?

○ Какие представления о жизненном пути человека необходимы воспитанникам для успешного выполнения упражнения «Эпитафия»? Как Вы полагаете, должны ли воспитанники предварительно овладеть представлениями о возрастной периодизации и особенностях жизнедеятельности в каждом возрастном периоде?

○ Уточните цель упражнения «Взрослое имя».

○ Рассмотрите методику обучения целеполаганию на основе анализа содержания упражнения «Наши цели». Прочтите историю «О том, как Федя с друзьями гулял и как они учились правильно ставить цели» из книги М. Лукашенко «Тайм-менеджмент для школьника: Как Федя Забывакин учился временем управлять» и сравните подходы к обучению целеполаганию Е.А. Селивановой и М. Лукашенко. Какие сходства и различия в методике Вы обнаружили?

○ Выделите в тексте занятия «Моя жизнь-2» слова и выражения, значение которых может оказаться непонятным воспитанникам с интеллектуальной недостаточностью. Разъясните их значение или замените доступными пониманию воспитанников с ИН словами и выражениями.

○ Подготовьте свой вариант упражнения, направленного на обучение целеполаганию. Обязательно включите в него иллюстрированный пример плана выполнения замысла, актуального для подростков с ЗПР (УО).

Занятие II. Моя жизнь-1

Упражнение 1. «Приветствие».

Цель: создание положительного настроения на занятие.

Дети встают в круг, кладут руки друг другу на плечи и хором говорят: «Добрый день!»

Упражнение 2. «Автобиография».

Цель: помочь подросткам понять, что будущее начинается в настоящем.

Оборудование: рабочая тетрадь, авторучка.

Основная цель этого задания – ощутить, каким образом наше прошлое повлияло на наше настоящее, и как это влияние продолжает сказываться до сих пор. Нас здесь будет интересовать не столько перечень внешних событий как таковых, сколько внутренняя история нашей жизни, исследований тех условий, событий и людей, которые повлияли на нее, и то, как происходило взаимодействие с ними. Нужно вкратце остановиться на каких-то существенных внешних событиях вашей жизни, таких как время и место рождения, национальность, количество братьев и сестер, то, каким по счету родились вы, общие социальные условия, в которых вы жили.

Пишите так, чтобы вам было легко, даже если при этом ваше изложение будет грешить против грамматических и стилистических правил. Самое важное – начать писать любым способом. Можно затронуть такие темы: Ваше развитие в целом? Каким человеком вы были в разные периоды своей жизни? Как вы изменились с тех пор? Воспринимали ли вас окружающие так же, как вы воспринимали себя? Опишите ваши самые ранние воспоминания, свои повторяющиеся детские сны. Укажите любые травмировавшие вас события, например, болезни, несчастные случаи, смерти, расставания, насилие,

сексуальные оскорбления и т.д. Как это повлияло на вас? Характер жизни в целом и ее значение.

Упражнение 3. «Эпитафия».

Цель: обсудить наполненность жизни.

Психолог рассказывает притчу: «Говорят, где-то на Кавказе есть старое кладбище, где на могильных плитах можно встретить примерно такие надписи: «Сулейман Бабашидзе. Родился в 1820 году, умер в 1858 году. Прожил три года» или «Нузгар Гаприндашвили. Родился в 1840 году, умер в 1865 году. Прожил 120 лет». Что, на Кавказе считать не умеют? Может со смыслом делались эти приписки на могильных плитах? А с каким смыслом?

Сейчас мы совместными усилиями составим рассказ о некотором человеке, который в наше время (например, в 2005 году) закончил школу и стал жить дальше, прожив ровно до 75 лет. Каждый должен будет по очереди назвать важное событие в жизни данного человека. Обращаю особое внимание на то, что события могут быть внешними, а могут быть и внутренними, связанными с глубокими размышлениями, переживаниями. В конце игры каждый попробует оценить, насколько удалась жизнь данного героя».

Психолог называет первое событие. Далее подростки по очереди называют свои события. Подростки по очереди говорят, сколько лет можно было бы написать на могильной плите героя. Психолог предлагает прокомментировать названные годы тем подросткам, которые назвали наибольшее и наименьшее количество лет для главного героя.

Упражнение 4. «Целительные воспоминания».

Цель: релаксация с элементами визуализации, актуализация положительных эмоций, восстановление внутренних ресурсов.

Оборудование: магнитофон, спокойная музыка.

Включатся спокойная музыка.

Сядьте удобно. Закройте глаза. Сделайте глубокий вдох, задержите дыхание на 10 с, затем выдохните. Повторите упражнение 3 раза. Возобновите естественный темп дыхания. С каждым вдохом чувствуйте, как расслабляются ваше тело и сознание... Уплывают шум, звуки, лица, проблемы...

В прошлом с вами произошло много приятных событий. Вы давно о них не вспоминали. Одни были значительные, другие – не очень. Но все они радовали, приносили счастье. Вспомните сейчас свой радостный день, верните к жизни ушедшие часы, минуты, когда бы были счастливы, любимы, необходимы кому-то, довольны. Когда были на вершине удачи. Переживите заново это счастливое прошлое, увидите, услышите, ощутите и почувствуйте. Не торопитесь.

По окончании сеанса сосчитайте до пяти и медленно возвращайтесь к окружающей реальности.

Занятие II. Моя жизнь-2

Упражнение 1. «Приветствие».

Цель: создание положительного настроения на занятие

Участники садятся по кругу.

Начнем нашу работу так: встанем (психолог встает, побуждая к тому же всех участников группы) и поздороваемся. Здороваться будем за руку с каждым, никого не пропуская. Не страшно, если с кем-то вы поздороваетесь два раза, главное – никого не пропустить.

Упражнение 2. «Взрослое имя».

Цель: прогнозирование своей жизни

Инструкция психолога: Закройте глаза. Попробуйте увидеть себя взрослым. Как вы будете себя вести? Как сидеть? Как ходить? Во что будете одеты? Сядьте сейчас так, будто вы уже стали взрослыми. Как вы будете разговаривать? Как к вам будут обращаться другие люди? Наверное, по имени-отчеству?

Теперь откройте глаза, и давайте поиграем. Я буду называть вас по имени и отчеству. Тот, кого я назову, должен встать со своего места и походить по комнате, как ходят взрослые. Затем, каждому из детей нужно подать руку и представиться, например: «Я – Мария Николаевна», «Я – Игорь Викторович».

Когда все дети побывают в роли взрослых, предложите им поделиться своими впечатлениями. Понравилось ли им быть взрослыми и почему? Кому из детей лучше всего удалось справиться с ролью взрослого?

Упражнение 3. «Наши цели».

Цель: обучение формированию жизненных целей.

Оборудование: рабочая тетрадь, авторучка.

Возьмите карандаш и бумагу. Постарайтесь, не ставя себе никаких ограничений, нарисовать свою будущую жизнь – так, как вы хотели бы, чтобы она сложилась. Начните со списка того, о чем вы мечтаете, кем хотите стать, каким хотите стать, где жить, чем заниматься, что иметь (10-15 минут).

Записывая то, чего вы хотели бы в результате достичь, следуйте таким правилам:

1. Формулируйте свои мечты в **позитивных терминах**, не пишите, чего бы вы не хотели, но только то, к чему вы стремитесь;

2. Будьте **предельно конкретны**, постарайтесь ясно представить себе, как это выглядит, как пахнет, как звучит, каково на ощупь;

3. Постарайтесь составить **ясное представление о результате**: что именно будет, когда вы достигнете своей цели, что вы будете тогда чувствовать, что и кто будет вас окружать, как это будет выглядеть, как вообще узнать, что вы достигли того, к чему стремились;

4. Важно формулировать такие цели, **достижение которых в принципе зависит от вас**, не надо рассчитывать на то, что кто-то что-то должен сделать и тогда все будет хорошо; то, к чему вы стремитесь, должно принадлежать вам, исходить от вас;

5. Спроецировав в будущее последствия ваших сегодняшних целей, подумайте, **не нанесут ли они ущерба другим людям**: ваши результаты должны приносить пользу и вам и другим. Эти пять правил надо помнить и учитывать при дальнейшей работе.

Далее следует просмотреть составленный список и определить, **в какой временной сетке вы работаете**. Хотите ли вы все то, о чем написали, иметь уже завтра, или, напротив, ваши цели относятся к весьма отдаленному будущему. В первом случае надо подумать о дальней перспективе, а во втором – о ближайших целях, планах, шагах.

Теперь из всего того, что вы написали, выберите **четыре самые важные на этот год цели** и выпишите их. Напишите, почему вы точно уверены, что это для вас так важно. Вы можете добиться всего, чего угодно, если у вас есть для этого серьезные внутренние основания, уверенность в необходимости достижения определенной цели, результата.

Необходимо уточнить:

- сформулирована ли каждая цель в позитивных терминах;
- конкретна ли эта формулировка;
- есть ли ясное представление о результате;
- подконтрольно ли достижение этой цели вам лично;
- насколько ваша цель этически чиста.

Если появится необходимость что-то исправить, надо эти исправления внести.

Теперь составьте список всех необходимых ресурсов, которыми вы уже обладаете. Это могут быть какие-то черты характера, друзья, которые вас поддержат и вам помогут, финансовые ресурсы, уровень вашего образования, ваша энергия, время, которым вы располагаете и т. п.

Попробуйте припомнить те случаи из своей жизни, когда вы чувствовали, что достигли успеха. Это может быть все, что угодно. Какие из вышеперечисленных ресурсов вы тогда использовали максимально эффективно? (3-5 случаев).

Опишите, каким человеком вы должны были бы быть, чтобы достигнуть своих целей. Напишите, что препятствует иметь все то, о чем вы мечтаете, к чему стремитесь прямо сейчас. Что конкретно вам мешает? Что вас ограничивает? У каждого человека есть способы ставить себе ограничения, свои личные, «излюбленные стратегии, ведущие к поражению», но если мы это осознаем, то можем избавиться от этих ограничений.

Для каждой из четырех выбранных целей составляем черновик пошагового плана для ее достижения. Начните с конечного результата, а потом шаг за шагом спланируйте весь путь вплоть до того, что вы можете сделать по этому плану прямо сегодня. Можно начать с другого: подумав о цели, решить, что самое первое я должен сделать, чтобы ее достичь? В любом варианте вы должны составить пошаговый план достижения этой цели, который бы включал и сегодняшний день.

Попытайтесь смоделировать кого-то, кто уже достиг того, к чему вы стремились. Это могут быть люди, кого вы хорошо знаете или просто известные люди, добившиеся необыкновенных успехов (3-5 человек). Опишите их личностные качества и поведение, которые привели их к успеху. Закройте глаза и представьте, что каждый из них дает вам совет, как лучше всего достичь цели. Вспомните свой прошлый успех в каком-либо деле. Подумайте о тех целях, которые вы записали. Создайте внутреннюю картину – что будет, если вы достигните этого результата.

Нарисуйте мысленно свой идеальный день. Кто с вами? Чем вы заняты? Когда, как вы проснулись, что происходит дальше вплоть до самого вечера, когда вы ляжете спать? Что вы будете чувствовать, ложась в постель?

А теперь опишите ваше идеальное окружение. Где вы? Что под рукой? Какие люди вас окружают? Не ставьте себе никаких ограничений.

Конечно, удобнее просто жить, чем создавать, сознательно конструировать свою жизнь, однако надо помнить также, что в жизни всякий успех – результат тяжелого труда. Полезно регулярно просматривать (с карандашом и бумагой) свои жизненные цели и менять их, если что-то в жизни, в вас самих изменилось.

Упражнение 4. «Хрустальное путешествие».

Цель: релаксация с элементами визуализации, получение положительных эмоций.

Оборудование: магнитофон, спокойная музыка.

Включатся спокойная музыка.

Сядьте удобно, расслабьтесь, закройте глаза. Представьте себе, что вы входите в весенний яблоневоый сад, медленно идете по аллее, вдыхая запах нежных бело-розовых цветов и наслаждаясь им.

По узкой тропинке вы подходите к калитке, открываете ее и попадаете на душистый зеленый луг. Мягкая трава качается, приятно жужжат насекомые, ветерок ласкает ваше лицо, волосы... Перед вами озеро. Вода прозрачна и серебриста, гоняются друг за другом солнечные зайчики. Вы медленно идете к острову, идете по берегу вдоль озорного ручейка и подходите к водопаду... Вы входите в него, и сияющие струи очищают вас, наполняют силой и энергией... За водопадом – грот, тихий, уютный, в нем вы остаетесь один на один с собой. А теперь пора возвращаться. Мысленно проделайте весь свой путь в обратном направлении, выйдите из яблоневого сада и только тогда откройте глаза [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. – Екатеринбург, 2009. – С. 193-195].

24. Исходя из анализа фрагмента диссертации Е.А. Селивановой «Специфика проявления состояния одиночества и коррекция его негативного влияния на личностное развитие подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в разных условиях», посвященного формированию временной перспективы и представлений о жизненном выборе, ответьте на следующие вопросы:

○ По утверждению Е.А. Селивановой, целью упражнения «Будущее» является введение понятия «жизненный выбор». Подтвердите или опровергните это утверждение.

○ Какие цели, по-Вашему, преследуют мысленные эксперименты, проводимые в рамках упражнений «Будущее» и «Я в будущем»?

○ Как Вы полагаете, упражнение «Я в будущем» ориентировано на актуализацию представлений о взрослости вообще или о собственном периоде зрелости? Аргументируйте свою точку зрения.

○ Внесите исправления в текст упражнения «Личная профессиональная перспектива» с целью применения его с УО воспитанниками.

○ Дайте аргументированную оценку применению упражнений на расслабление в цикле занятий, направленном на формирование временной перспективы.

Занятие III. Мое будущее в моих руках-1

Упражнение 1. «Здравствуй».

Цель: создание положительного настроения на занятие

Дети произвольно двигаются по классу под музыку и, встречаясь друг с другом, улыбаются, произносят всего два слова: «Здравствуй, (имя ребенка)» И продолжают движение.

Упражнение 2. «Будущее».

Цель: ввести понятие «жизненный выбор».

Вы когда-нибудь задумывались о том, что вы будете делать через пять лет..., через десять лет? С кем вы говорите о том, чего бы вы хотели достичь и что пережить в своей жизни? Сядьте поудобнее, закройте глаза. Сделайте три глубоких вдоха.

Представьте себе, что вы ночью лежите в своей постели и видите прекрасный сон. Вы видите самого себя через пять лет... Обратите внимание, как вы выглядите через пять лет...где вы живете и что делаете... Представьте себе, что вы очень довольны своей жизнью. Чем вы занимаетесь? Что вы умеете делать из того, чего не умеете делать сейчас?

В течение некоторого времени подумайте и постарайтесь понять, что вам потребовалось сделать, чтобы достичь такого результата. Какие шаги вы для этого предприняли?

Теперь вернитесь обратно в настоящее, откройте глаза. Возьмите лист бумаги и опишите, что вы будете делать через пять лет. Где будете жить и где работать, кто будет важен для вас в жизни, опишите, как вы достигли всего этого.

Обсуждение:

- Довольны ли вы увиденным образом будущего?
- Что вам там понравилось больше всего?
- Если там что-то, что вам не понравилось?
- Если вы не совсем довольны, то что бы вы хотели изменить в своем образе будущего? Какие шаги нужно для этого предпринять?

Упражнение 3. «Я в будущем».

Цель: дать подросткам возможность задуматься о будущем, попытаться структурировать его, обсудить возможные варианты будущего.

Оборудование: рабочая тетрадь, авторучка

Один из участников (опять в роли взрослого) выходит к доске, а ведущий, обращаясь к нему по имени и отчеству, берет у него интервью: кем он работает, чем занимается на работе, как ему удалось добиться такой интересной работы, как он научился этой профессии и т. п.

Упражнение можно модифицировать таким образом, чтобы подростки могли более полно представить себе жизнь взрослых людей, их семейные отношения, отношения с детьми. Психолог расспрашивает водящего в роли взрослого о его семье, о детях, их учебе

в школе, о том, как они проводят свободное время. Можно спросить, наказывает ли водящий своих детей, как справляется с их непослушанием. Какие еще проблемы встают перед взрослым в его отношениях с детьми?

Затем подростки отвечают на вопросы в тетради.

Упражнение 4. «Избавление от тревог».

Цель: релаксация с элементами визуализации, снятие тревоги, беспокойства.

Оборудование: магнитофон, спокойная музыка.

Включатся спокойная музыка.

Расслабьтесь и представьте, что вы сидите на чудесной зеленой лужайке в ясный солнечный день... Небо озарено радугой, и частица этого сияния принадлежит вам... Оно ярче тысяч солнц... Его лучи мягко и ласково пригревают вашу голову, проникают в тело, разливаются по нему, все оно наполняется очищающим целительным светом, в котором растворяются ваши огорчения и тревоги, все отрицательные мысли и чувства, страхи и предположения. Все нездоровые частицы покидают ваше тело, превратившись в темный дым, который быстро рассеивает нежный ветер. Вы избавлены от тревог, вам светло и радостно!

Занятие III. Мое будущее в моих руках-2

Упражнение 1. «Приветствие».

Цель: создание положительного настроения на занятие.

Подростки начинают занятие с того, что желают друг другу хорошего настроения.

Упражнение 2. «Личная профессиональная перспектива».

Цель: формирование личной профессиональной перспективы.

Оборудование: магнитофон, спокойная музыка.

Психолог: «Сейчас я буду зачитывать вопросы, а вы должны кратко, 1-2 предложениями отвечать на них и, по возможности, обосновывать эти ответы. Обозначайте только номера вопросов и сразу пишите ответы и свои небольшие обоснования». Перед тем, как сдать листочки, дети оценивают свои ответы.

Варианты использования результатов:

1. Оценивание ответов психологом и их сравнение с самооценкой.
2. Подсчитывание среднего балла группы по каждому из ответов для выстраивания работы с группой.
3. Использование результатов в индивидуальной работе.

Вопросы.

1. Стоит ли в наше время честно трудиться? Почему?
2. Зачем учиться после школы, ведь можно и так прекрасно устроиться?
3. Когда в России жизнь станет лучше?
4. Хорошо ли вы знаете мир профессий? (Психолог называет букву, учащиеся за 1 минуту должны написать как можно больше профессий, начинающихся с этой буквы).
5. Ради чего вы собираетесь прожить свою жизнь (в чем вы видите ее смысл)?
6. Кем вы мечтаете стать по профессии через 20-30 лет? Как согласуется Ваша профессиональная мечта с другими, непрофессиональными, но важными для вас пожеланиями (досуговыми, личными, семейными), нет ли противоречия мечты с этими желаниями?
7. Выделите основные 5-7 этапов на пути к вашей профессиональной мечте.
8. Выпишите выбираемую профессию и соответствующее учебное заведение. Отдельно для профессии и для учебного заведения напишите по три самых неприятных момента, связанных с работой по данной профессии и с учебой в соответствующем заведении. Покажите, что Вы хорошо представляете то, что собираетесь выбрать...
9. Какие Ваши собственные недостатки могут помешать Вам на пути к профессиональной цели? Если можно, напишите что-то, кроме лени, ведь многие, например, невнимательны, стеснительны, имеют проблемы со здоровьем и т.д.
10. Как Вы собираетесь работать над собой и готовиться к профессии?

11. Кто и что могут помешать Вам в реализации Ваших профессиональных планов (какие люди и обстоятельства)?

12. Как Вы собираетесь преодолеть эти внешние препятствия?

13. Есть ли у Вас запасные варианты выбора на случай неудачи по основному варианту?

14. Что Вы уже сейчас делаете для подготовки к избранной профессии и для поступления в соответствующее учебное заведение? Напишите, что Вы делаете, кроме хорошей учебы в школе...

Критерии оценок (и самооценок)

1 балл – отказ отвечать на данный вопрос;

2 балла – явно ошибочный ответ или честное признание в отсутствии ответа;

3 балла – минимально конкретизированный ответ (например, собираюсь поступать в институт, но неясно, в какой);

4 балла – конкретный ответ с попыткой обоснования;

5 баллов – конкретный и хорошо обоснованный ответ, не противоречащий другим ответам.

Упражнение 3. «Взгляд в будущее».

Цель: релаксация с элементами визуализации, формирование позитивного образа будущего.

Оборудование: магнитофон, спокойная музыка.

Включатся спокойная музыка.

Знаком ли кто-нибудь из вас с таким человеком, который регулярно читает гороскопы? А кто из вас знаком с человеком, который хоть один раз был у астролога? Знаете ли вы людей, которые хоть однажды ходили к гадалке? Кто из вас время от времени думает о том, как будет выглядеть его жизнь лет через десять или двадцать?

Разумеется, никто не может точно сказать, что будет происходить в его дальнейшей жизни. Однако время от времени бывает полезно помечтать о будущем, ибо иногда мечты сбываются.

Сядьте поудобнее и закройте глаза. Сделайте три глубоких вдоха и выдоха.

Представьте себе, что вы находитесь в чужом городе и идете по какой-то маленькой улочке. Справа и слева от вас стоят красивые старинные дома. В одном из этих домов живет Предсказатель будущего. Это особенный предсказатель. Многим из тех, кто к нему обращался, он предсказал исключительно хорошее будущее, и у них появились дополнительные силы и решимость сделать свою жизнь прекрасной. Вы открываете тяжелую дубовую дверь, и за ней вас встречает дружелюбного вида седой старик. Он приглашает вас следовать за ним. В его кабинете вам бросаются в глаза стеллажи со странными книгами. На столе лежит колода карт и чудесный светящийся хрустальный шар. На диване спит пятнистый черно-белый кот. Предсказатель предлагает вам сесть в удобное кресло и внимательно на вас смотрит. Затем он говорит: «Закрой глаза, и я расскажу тебе что-нибудь хорошее о твоей будущей жизни». И после этих слов вы засыпаете. Вы уже не знаете, слышите ли вы голос старого предсказателя или смотрите свой собственный сон. Перед вами возникают образы вашей будущей жизни. Возможно, вы видите, как и кем вы работаете, видите людей, которые работают вместе с вами... Возможно, вы видите свой будущий дом и людей, вместе с которыми живете. Потратьте некоторое время на то, чтобы подробно рассмотреть отдельные образы своего сна. Время от времени до вас доносится дружеский голос Предсказателя. Вы можете разобрать отдельные фразы: «Ты толков. Мы тебя любим, Ты можешь это сделать». Эти слова помогают вам смотреть ваш чудесный сон (1 минута).

Теперь вы чувствуете, что настало время прощаться с Предсказателем. Вы открываете глаза и благодарите старика за то, что увидели здесь. Возможно, вы хотите ему сказать что-то на прощание, возможно, он сам что-то говорит вам. Старик провожает вас до дверей. Вы

снова идете по маленькой улочке и возвращаетесь сюда к нам. Немного потянитесь, выпрямитесь и откройте глаза.

Возьми листок бумаги и запиши все, что ты видел, слышал во время своего сна. Места, который остались неясными, ты можешь дополнить тем, что тебе сейчас придет тебе в голову. Сверху напиши заголовок «Взгляд в будущее». Если хочешь, можешь придумать для своих заметок какое-нибудь совсем другое название.

После этого пусть дети разделятся на пары и дадут друг другу почитать свои записи. А в заключение некоторые из них могут прочитать свои заметки всему классу.

Анализ упражнения:

- Как ты чувствовал себя в доме у старика?
- Почему так важно представлять ясную картину своего будущего?
- Что в твоих заметках тебе больше всего нравится?
- Что тебе больше всего понравилось в историях других ребят?

Упражнение 4. «Связующая нить».

Цель: позитивный настрой на завершение занятий, подведение итогов.

Оборудование: клубок ниток.

Члены группы, сидя в кругу, передают друг другу клубок, сопровождая это высказываниями, начинающимися со слов: «Я благодарен тебе за то...». Когда клубок вернется к тому, кто начинал, членам группы следует натянуть нить, открыть глаза и вызвать в себе чувство принятия себя, других людей, окружающего мира.

Упражнение 5. «Декларация самооценности».

Цель: позитивный настрой на завершение занятий, самопринятие.

Психолог предлагает подросткам зачитать декларацию самооценности <...> [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. – Екатеринбург, 2009. – С. 195-199].

25. Исходя из анализа фрагмента рабочей тетради Е.А. Селивановой, посвященного обучению подростков с ЗПР, воспитывающихся в условиях семьи и детского дома, планированию времени, ответьте на следующие вопросы:

- Какова тематика занятий блока?
- Разработайте проект страницы рабочей тетради по теме «Мой день», включающий презентацию примеров распорядка (плана) дня.
- Уточните шаблон планирования дня, учитывая рекомендации по детскому тайм-менеджменту М. Лукашенко.
- Прочитайте план написания автобиографии. Какие вопросы плана кажутся Вам трудными для понимания подростков с ИН? Уточните эти вопросы или предложите альтернативную формулировку.
- Возьмите интервью у подростка, воспользовавшись уточненным Вами планом. Транскрибируйте текст интервью и подготовьте на его основе пример автобиографии сверстника.
- Проиллюстрируйте страницу одного из занятий по теме «Моя жизнь» примерами целеполагания на длительную временную перспективу, охватывающую десятилетия.
- Как страница рабочей тетради на печатной основе помогает осуществлять рефлексивный этап занятия?
- Выскажите пожелания к оформлению заданий рабочей тетради на печатной основе по тематике формирования жизненной перспективы и обучения планированию времени.

Блок 6. Планируем своё время

Занятие 1. Мой день-1

Спланируем свой день
Что ты хочешь сделать

Сколько времени понадобится

Планирование завтрашнего дня

Цели (что хотелось бы сделать)	Время, которое необходимо потратить

Занятие 1. Мой день-2

Раньше и сейчас Я....

РАНЬШЕ

СЕЙЧАС

Не умела (а)..... Умею.....
 Не любила (а)..... Люблю.....

 Не хотел (а)..... Хочу.....

 Не знал (а)..... Знаю.....

Закончи предложения:

Мне хорошо, когда.....
 Я чувствую себя глупо, когда.....
 Я сержусь, когда.....
 Я чувствую себя неуверенно, когда.....
 Я боюсь, когда.....
 Я чувствую себя смело, когда.....
 Я горжусь собой, когда.....

Занятие 2. Моя жизнь-1
Напиши свою автобиографию

При написании можешь ориентироваться на следующие вопросы. Время и место рождения, национальность, количество братьев и сестёр и каким по счёту родился ты,

общие условия, в которых ты жил. Твоё развитие в целом? Каким человеком ты был в разные периоды своей жизни? Как ты изменился с тех пор? Опиши свои самые ранние воспоминания, свои повторяющиеся детские сны. Укажи любые травмирующие тебя события, например, болезни, несчастные случаи, смерти, расставания, насилие и т.д. Как это повлияло на тебя? Характер жизни в целом и её значение.

Занятие 2. Моя жизнь-2

Обучение формулированию целей

Постарайся нарисовать (описать) свою будущую жизнь – так, как ты хотел бы, чтобы она сложилась.

1. Следуй таким правилам:

- формулируй цель в позитивных терминах (что я хотел бы);
- будь конкретен в формулировке;
- имей ясное представление о результате;
- цель не должна нести ущерб другим людям.

Придерживайся следующей схемы:

1. Моя будущая жизнь (мои цели в жизни).....
2. Когда я хочу достигнуть своих целей.....
3. Четыре самые важные на этот год цели.....
4. Что я имею, чтоб достичь целей (ресурсы).....
5. Случай, когда ты уже добивался успеха, что тебе помогло?.....
6. Каким человеком ты должен быть, чтобы достигнуть своих целей?.....
7. Что тебе мешает на пути к достижению целей?.....

Занятие 3. Моё будущее в моих руках-1

Проанализируй представленный образ своего будущего через 5 лет и ответить на вопросы:

1. Доволен ли ты увиденным образом будущего?.....
2. Что тебе там понравилось больше всего?.....
3. Есть ли там что то, что тебе не понравилось?.....
4. Если ты не совсем доволен, то что бы хотели изменить в своём образе будущего?.....
5. Какие шаги нужно для этого предпринять?.....

Занятие 3. Моё будущее в моих руках-2

Личная профессиональная перспектива

Ответь за вопросы.

- Стоит ли в наше время честно трудиться? Почему?.....
- Зачем учиться после школы, ведь можно и так прекрасно устроится?.....
- Когда в России жизнь станет лучше?.....
- Напиши как можно больше профессий, начинающихся на буквы «п», «м», «в».....
- Ради чего ты собираешься прожить свою жизнь?.....
- Кем ты мечтаешь стать по профессии через 2-30 лет?.....
- Выдели основные 5 этапов на пути к твоей профессиональной мечте.....
-
- Выпиши выбираемую профессию и соответствующее учебное заведение.....
-
- Какие твои недостатки могут помешать тебе?.....
-
- Ты собираешься работать над собой и готовится к профессии.....
-

Кто и что могут помешать тебе в реализации твоих профессиональных планов
.....
Как ты собираешься преодолеть эти внешние препятствия.....
Что ты уже сейчас делаешь для подготовки к избранной профессии.....
.....

Декларация моей самооценности (мужской вариант)

Я это Я. Во всём мире нет никого в точности такого же, как Я. Есть люди, чем –то похожие на меня, но нет никого в точности такого же, как Я. Поэтому всё, что происходит от меня, - это подлинное моё, потому что именно Я выбрал это.

Мне принадлежит всё, что есть во мне: моё тело, включая всё, что оно делает; моё сознание, включая все мои мысли и планы; мои глаза, включая все образы, которые они могут видеть; мои чувства, какими бы они не были, - тревога, удовольствие, напряжение, любовь, раздражения, радость; мой рост и все слова, которые он может произносить, - вежливые, ласковые или грубые, правильные или неправильные; мой голос громкий или тихий; все мои действия, обращённые к другим людям или ко мне самому. Мне принадлежат все мои фантазии, мои мечты, все мои надежды и мои страхи.

Мне принадлежат все мои победы и успехи. Все мои поражения и ошибки. Всё это принадлежит мне. И поэтому я могу очень близко познакомиться с собой. Я могу полюбить себя и подружиться с собой. И Я могу сделать так, что бы все во мне содействовало полюбить себя и подружиться с собой. И Я могу сделать так, чтобы все во мне содействовало моим интересам.

Я знаю, что кое, что во мне озадачивает меня и есть во мне, что то такое, чего Я не знаю. Но поскольку я дружу с собой и люблю себя, Я могу осторожно и терпеливо открывать в себе источники того, что озадачивает меня, и узнавать всё больше и больше разных вещей о себе самом.

Всё что Я вижу и ощущаю, все, что Я говори и что делаю, что Я думаю и чувствую в данный момент, - это моё. И в точно позволяет мне узнать, где Я и кто Я данный момент.

Когда я вглядываюсь в своё прошлое, смотрю на то, что Я видел и ощущал, что Я говорил и что Я делал и как Я чувствовал, Я вижу, что не вполне меня устраивает. Я могу отказаться от того, что кажется неподходящим, и сохранить то, что кажется очень нужным, и открыть что то новое в себе самом.

Я могу видеть, слышать, чувствовать, думать, говорить и действовать. Я имею все, чтобы быть близким с другими людьми, чтобы быть продуктивным, вносить смысл и порядок в мир вещей и людей вокруг меня.

Я принадлежу себе, и поэтому Я могу строить себя. Я – это Я, и Я – это замечательно! <...>

Подведение итогов

Заверши эти предложения, как считаешь нужным:

1. На этих занятиях я.....
2. Основное чему я научился на этих занятиях.....
3. Больше всего мне запомнилось.....
4. Мне не очень понравилось, что на занятиях.....
5. Думаю, что после занятий изменится.....
6. Мне больше всего понравилось, что на занятиях.....

26. Исходя из анализа заключительной истории из книги М. Лукашенко «Тайм-менеджмент для школьника: Как Федя Забывакин учился временем управлять» ответьте на следующие вопросы:

- Представьте правильный и ошибочный образцы контрольных списков дел для воспитанников с ИН.

○ Каким образом для расстановки приоритетов в делах может помочь плакат «Лестница» из методического комплекта «как я решаю свои проблемы?» Мониной Г.Б., Лютовой-Робертс Е.К. [2006]?

○ Разработайте для УО воспитанников учебный действия, предполагающие анализ и сравнение планов?

○ Основываясь на рекомендациях М. Лукашенко, разработайте для УО воспитанников учебный действия, предполагающие классификацию дел по критериям «обязательные / необязательные», «срочные / несрочные», «важные / неважные», «жесткие / гибкие».

○ Подберите фрагменты художественных фильмов, в которых герой сталкивается с «поглотителями» времени, например, «Сказка о потерянном времени».

○ Подготовьте для воспитанников с ИН презентацию про контекстное планирование.

○ Соотнесите требования к формулировке цели с примером их воплощения, представленным на рис. 20.

Обобщение рассмотренных техник тайм-менеджмента

Уважаемые родители, перед вами таблица, в которой собраны все техники тайм-менеджмента, рассмотренные в книге, и кратко изложено, о чём надо помнить, осваивая каждую из них.

История	Техника тайм-менеджмента	Суть техники тайм-менеджмента и главные рекомендации
1	Контрольный список дел	Контрольный список составляется для того, чтобы ничего не забыть и не упустить. Самый простой план дня — это контрольный список предстоящих дел. Можно также составлять список вопросов, которые нужно выяснить у учительницы, продуктов, которые надо купить в магазине, вещей, которые потребуются на спортивных занятиях, и т.д.
2	Формулировки дел, ориентированные на результат	Чтобы ничего не забыть, не перепутать и быть уверенным, что мы выполнили наше дело и получили необходимый результат, записываем в плане дело так: глагол (обозначающий нужное действие) + результат
3	Планирование регулярных дел	Выявляем регулярные (ежедневные и еженедельные) дела и заводим таблицу регулярных дел ребёнка, а лучше — всей семьи. Контролируем выполнение регулярных дел и обсуждаем успехи друг друга. Показатели, отражающие наше физическое или интеллектуальное развитие (число отжиманий, количество выученных иностранных слов), отслеживаем в динамике. Сделать регулярные дела семьи максимально наглядными помогает магнитная доска. Маленькие дети с удовольствием работают с картинками и рисунками
4	Расстановка дел с учётом их приоритета	В каждой семье должно быть определено своё понимание того, что является важным. К общим критериям важности задачи относятся такие: жизнь и здоровье человека; достижение поставленных целей; семейные и личные ценности; зависимость от невыполненной задачи других дел (своих или чужих); авторитет человека, поручившего задачу; собствен-

		ный интерес. Главный способ определения приоритетности и соответствующей расстановки дел — разделение задач на группы: две (важные и неважные) или три (важные, обязательные и все остальные)
5	Жёстко-гибкое планирование	<i>Жёсткие дела</i> надо сделать в определённое время. Мы записываем их в ежедневник с привязкой к нужному сроку. Между жёсткими делами обязательно оставляем свободное время. Учитываем время на отдых, еду, дорогу, непредвиденные обстоятельства (пробки в городе, не пришедший вовремя автобус, внезапно возникшие дела в школе). <i>Гибкие дела</i> не привязаны ко времени. В сетку часов мы их не вписываем, а просто составляем список, выстраивая дела по приоритету. Занимаемся ими, как только освободилось время от жёстких дел. Первыми выполняются <i>уточняющие дела</i> : от них зависит планирование всего остального. При записи дел помним о правильных формулировках (ориентация на результат!)
6	Планирование ежедневных жёстких дел	Как ребёнку, так и родителям удобнее всего недельные обзоры. Дела на неделю вывешиваются на магнитной доске или записываются на обычном листе бумаги, прикреплённом магнитом к холодильнику. Можно сделать специальные формы в программах Word, Excel или распечатать форму (календарь на неделю) из программы Outlook. Эти формы помогают видеть как жёсткие дела друг друга, так и гибкие задачи, просьбы и поручения. Чтобы различать дела разного типа, лучше использовать маркеры разных цветов. На доске можно фиксировать и нужную контактную информацию
7	Бюджетирование времени	Продолжительные дела называются бюджетлируемыми, то есть требующими существенных затрат времени. Чтобы ничто не мешало их выполнению, необходимое время надо запланировать. Бюджетлируемые дела можно переносить в левую часть страницы ежедневника, где находятся жёсткие дела (в этом случае, чтобы не запутаться, лучше выделять дела двух типов разными цветами). Как правило, время резервируется, если дело занимает 40 минут или больше. Но для начала можно бюджетировать все дела без исключения, чтобы убедиться в реалистичности спланированного дня. План должен быть таким, чтобы мы смогли выполнить его полностью и у нас <i>не осталось незавершённых дел</i>
8	Хронометраж и поглотители времени	Хронометраж нужен для того, чтобы увидеть, как мы расходует время и где оно пропадает зря. Хронометраж ведут, чтобы найти и обезвредить поглотителей времени. Обычно оно тратится впустую из-за ожидания чего-либо (или кого-либо), опозданий, беспорядка и отвлечения. Если возможно ожидание, думаем заранее, чем заполнить это время. Чтобы не опоздать, ставим будильник и выходим из дома с запасом времени. Поддерживаем порядок – тогда мы легко и быстро в нужный момент найдём любую вещь. Делаем продолжительную работу в один присест (или с короткими перерывами на отдых), не отвлекаясь на посторонние дела
9	Контекстное планирование	Контекст – это условие, лучше всего подходящее для выполнения определённого действия. С помощью контекстов можно планировать гибкие дела. Надо учитывать три вида контекстов: места, люди, обстоятельства. Возможные напоминки: контекстная папка, стикеры или записки, страница в ежедневнике, доска планирования
10	Алгоритм выстраивания	Если мы поддерживаем порядок, то эффективнее выполняем работу, экономим время, сохраняем вещи. Комнату надо обустроить с учётом

	ния и поддержания порядка	того, что мы там собираемся делать. Если в одной и той же зоне решаются разные задачи, то для каждой задачи нужна контекстная хранилка. То, что используется постоянно, должно быть под рукой. Изменения в нашей жизни часто требуют выстраивания нового порядка. Ликвидировать беспорядок помогает алгоритм «СВИНТУС»
11	Основы целеполагания	<p>Можно бежать изо всех сил, но, если ты бежишь не туда, куда нужно, это вряд ли принесёт тебе радость в жизни. Главное для человека — идти в правильном, выбранном им самим направлении, то есть ставить себе цель и затем успешно её достигать.</p> <p>Цель достигается легче, если при её постановке использовать несколько правил.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Цель должна быть записана, и лучше всего вывесить эту запись на видном месте (это сильнее мотивирует и заставляет анализировать повседневные действия, оценивая, насколько они отвечают поставленной цели). 2. Цель нужно записать в утвердительной формулировке (мы должны осознавать, к чему стремимся, а не от чего уходим). 3. Записываем цель так, чтобы её достижение зависело от нас (только в этом случае мы можем повлиять на её достижение). 4. Записывая цель, представляем себе результат её достижения (это сильнее мотивирует). 5. Записываем цель конкретно (иначе непонятно, чего добиваться, и неясно, в какой момент цель можно считать достигнутой). 6. Ставя цель, проверяем, располагаем ли мы необходимыми для её достижения возможностями (есть ли у нас нужные ресурсы). 7. Ставя цель, отвечаем на вопрос, не навредим ли мы себе и окружающим, когда цель будет достигнута (если вред не исключен, цель нужно скорректировать). 8. Ставя цель, продумываем и записываем три первых шага к её достижению («под лежащий камень вода не течёт»: поставил цель – разрабатывай алгоритм её достижения и действуй)
12	Обобщение техник тайм-менеджмента	Выстраивайте свою персональную систему тайм-менеджмента. Не пытайтесь применить все и сразу. Выберите три-пять техник, которые вам больше всего понравились, и применяйте их в комплексе

[Лукашенко М.А. Тайм-менеджмент для школьника: Как Федя Забывакин учился временем управлять. – М: Альпина Паблишер, 2015, история 12].

27. Исходя из анализа фрагмента книги А. Кроника, Р. Ахмерова «Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути» ответьте на следующие вопросы:

- В чем состоит цель биографического тренинга?
- Какие виды биографических тренингов существуют?
- Найдите в интернете информацию о компьютерной версии каузометрии.
- В какой ситуации применяется каузометрия «жизненных альтернатив»?
- Какие умственные действия предполагает каузометрия «жизненных альтернатив»?
- Когда проводится «инструментальная» каузометрия?
- Какие методы применяются в рамках группового биографического тренинга?
- Чему, по мнению авторов метода, учит знакомство с психологией жизненного пути?

○ Подготовьте обзор тем и материалов блога Р. Ахмерова, Е. Головахи и А. Кроника [http://services1.ht-line.ru/infolane/index.php?act=board&topic=149&opentopic=1#top_149].

Моя цель (писать в утвердительной форме)	Хочу убедить маму с папой, чтобы они взяли собаку
Цель зависит от меня?	Да, я докажу родителям, что смогу сам ухаживать за собакой и отвечать за неё
Каков результат?	Родители согласятся купить собаку
Какова цель конкретно?	Купить щенка лабрадора или джек-рассел-терьера
Есть ли у меня возможности для достижения цели?	Не знаю, найдутся ли у родителей деньги на покупку щенка. Тогда, можно, безразрешенно взять? Или спросить у родителей, как мне самому заработать на щенка?
Не навредим ли мы себе и окружающим?	Наоборот, только веселим будет
Три первых шага к достижению цели	1. Буду успевать делать все уроки 2. Буду хорошо учиться 3. Серьезно поговорю с мамой насчет щенка

Рис. 20. Образец аналитической записи цели [Лукашенко М., 2015, история 11].

Цель биографического тренинга состоит в формировании у личности особого «чувства пути» – своего рода «компаса», помогающего точнее ориентироваться в изменяющихся жизненных обстоятельствах, вернее оценивать значимость тех или иных событий прошлого, настоящего и будущего, принимать оптимальные решения в ситуациях выбора, психологически грамотно строить отношения с членами различных событийных групп на своем жизненном пути (Кроник, 1988).

Существуют различные виды биографического тренинга: индивидуальный, парный, групповой.

Индивидуальный биографический тренинг проводится при помощи каузометрии «жизненных альтернатив» и инструментальной каузометрии. Эти варианты каузометрии, сохраняя алгоритм обычного каузометрического опроса, различаются лишь первоначальной инструкцией. Каузометрии «жизненных альтернатив» применяется при жизненной ситуации, называемой «развилкой», когда человек находится перед выбором альтернативного характера. Ему предлагается последовательно провести каузальный анализ межсобытийных отношений при различных вариантах выбора хода жизни. Он проигрывает (проживает во внутреннем мире) различные варианты решения проблемы. При жизненной ситуации, назовем ее «переправа», когда выбор сделан, но есть затруднения в планомерном решении сложной проблемы, проводится «инструментальная» каузометрия. Человеку предлагается рассмотреть значимые события текущего, переходного этапа его жизни.

Парный биографический тренинг подразделяется на каузометрию совместной жизни супругов и каузометрию деловой жизни. Каузометрия жизни супругов направлена на разрешение существующих проблем семейной жизни, на согласование семейной перспективы; каузометрия деловой жизни – на согласование жизненных программ деловой жизни. При парной каузометрии партнеры совместно выделяют значимые события их жизни в прошлом, настоящем и будущем и проводят причинно-целевой анализ.

При групповом биографическом тренинге задачи формирования «чувства пути», оптимизации картины жизни, нахождения стимулов для жизни осуществляются в групповых занятиях с применением методов групповой дискуссии, ролевых, игровых методов, посредством специально разработанных биографических приемов и др.

Описанные ниже приемы биографического тренинга применимы для подростков, юношей и взрослых.

Знакомство с психологией жизненного пути в ходе групповых и индивидуальных занятий может помочь в формировании у человека навыков позитивного биографического мышления, творческого отношения к своей жизни и бережного – к жизни других людей. Такое конструктивное отношение к жизни бывает трудно сохранить и детям, и взрослым на фоне социально значимых стрессогенных событий, войн и экологических катастроф, которые, увы, не редкость. Тем важнее психологическая работа, в задачи которой входят: устранение деформации картины жизни, профилактика жизненных кризисов, коррекция перспектив и формирование установки на продуктивную, успешную жизнь, радующую и самого человека и его близких [Кроник А., Ахмеров Р. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2008. – С. 199-200].

28. Исходя из анализа фрагмента книги А. Кроника, Р. Ахмерова «Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути» ответьте на следующие вопросы:

○ На основе знакомства с содержанием уроков жизнетворчества отметьте задачи применения компьютерной программы LifeLine. Выскажите предположения о возможностях заменить использование данной программы настольно-печатными игр биографического содержания, доступными для детей с нарушениями развития.

○ Укажите познавательные обобщения уроков жизнетворчества, которые, по Вашему мнению, требуют дальнейшего уточнения с целью адаптации суждений педагога-психолога к познавательным возможностям подростков с нарушениями развития.

○ Подберите к занятиям по представленным темам наглядные дидактические средства, иллюстрирующие представленные категории биографического мышления обучающихся с нарушением развития подростково-юношеского возраста.

○ По одной из тем биографического тренинга по Вашему выбору продумайте учебные действия, направленные на формирование биографического мышления обучающихся с нарушением развития подростково-юношеского возраста.

○ Придумать сценарий игры, содержанием которой станут события жизни.

○ Считаете ли Вы возможным применение компьютерных программ биографического содержания в специальном образовании? Если Ваш ответ утвердителен, то уточните, за какими программами видите будущее?

Уроки жизнетворчества

Занятие 1. Время жизни: физическое и психологическое

Цель: обратить внимание детей на течение времени в их внутреннем мире, на существование разных времен жизни.

Материалы: настенные часы с большой секундной стрелкой, фильм «Интервью с самим собой» (Киевнаучфильм, 1986).

1. Знакомство, тест «Ошибка в документах». Ведущий просит детей назвать свое имя и дату рождения. После этого предлагает: «Представьте себе, что вы неожиданно узнаете: дата вашего рождения ошибочна. Причем неизвестно, в какую сторону произошла ошибка – моложе вы на самом деле или старше. Попробуйте теперь ответить на вопрос: сколько вам лет на самом деле?»

Ведущий просит поднять руки тех, кто чувствует себя младше, старше или соответствует реальному возрасту. Свободное обсуждение.

2. Видеофильм «Интервью с самим собой». Дети знакомятся с тем, как оценивают свой возраст разные люди, и получают первое впечатление о возможностях психологического анализа жизненного пути с помощью компьютера. Обмен впечатлениями.

3. Тест «Индивидуальная минута». Ведущий предлагает: «Сейчас вы сможете узнать, сколько длится ваша психологическая минута. Вам нужно будет закрыть глаза и открыть их только тогда, когда вы почувствуете, что прошло ровно 60 секунд. Старайтесь не считать секунды про себя, а просто спокойно посидите. Когда откроете глаза, вы увидите на больших настенных часах, сколько секунд прошло».

Занятие 2. Психологический возраст

Цель: осознание своего психологического возраста, тренировка чувства времени и навыков релаксации.

Материалы: тест «Оценивание пятилетних интервалов». Программа LifeLine. Научно-популярные статьи о психологическом возрасте в журнале «Знание-сила» (1984, № 3; 1885, № 1).

1. Тест «Оценивание пятилетней жизни». Вычисление своего психологического возраста.

2. Групповое обсуждение результатов теста по следующим вопросам: от чего зависит психологическая молодость и старость? Как изменить свой психологический возраст и приблизить его к реальному возрасту?

3. Измерение психологического возраста с помощью компьютера. Каждый из них дает какое-нибудь название своей биографии (например, свое имя). После выполнения первой процедуры (пятилетия) дети снова узнают свой психологический возраст (после обсуждения он может измениться). На этом первое знакомство с программой завершается, а результаты сохраняются в памяти компьютера.

4. Медитация на минуте. Закрыть глаза и постараться ощутить «вкус», «запах», «цвет», «материал» своей индивидуальной минуты, не считая, сколько она длится, а сосредоточившись на ее созерцании. Когда покажется вдруг, что минута прошла, открыть глаза и посмотреть на часы.

5. Домашнее задание. Желающим предлагается познакомиться со статьями о чувстве возраста.

Занятие 3. События жизни

Цель: осознание значимых событий своей жизни, тренировка навыков долговременного планирования.

Материалы: программа LifeLine, научно-популярная статья «Творческое долголетие: от чего оно зависит?» в журнале «Наука и техника» (Рига, 1984, № 6).

1. Игра «Угадай событие». Ведущий просит написать каждого по одному событию своего прошлого, настоящего и возможно будущего. Затем предлагает детям отгадать те события, которые написал кто-либо из членов группы (с его согласия, естественно). Игра проводится несколько раз с разными детьми.

2. «События» и «даты». Дети самостоятельно составляют список самых важных событий своего прошлого, настоящего и будущего, указывают их реальные и возможные даты.

3. Домашнее задание «Расписание моей жизни». Дома внимательно просмотреть список своих событий с датами, исправить возможные ошибки, внести дополнение, то есть сделать расписание своей жизни более полным и реалистичным.

Ведущий рекомендует желающим прочесть к следующему занятию статью о творческом долголетии.

Занятие 4. Жизненное расписание

Цель: уточнение своего жизненного расписания, тренировка навыков понимания жизни другого человека.

Материалы: программа LifeLine, статья «Психологическое время: удивительное свойство сжиматься и прерываться» в журнале «Знание-сила» (1983, № 11) или в книге «Популярная психология. Хрестоматия» (Москва, 1990).

1. Упражнение «Расскажи о своей жизни». Дети разделяются по парам. Каждый рассказывает другому о своем жизненном расписании. После этого партнеры пересказывают друг другу услышанное и могут посоветовать, как сделать жизнь продуктивнее интереснее.

2. «Сферы жизни» и «цвета». Продолжая знакомство с LifeLine, дети указывают сферы, к которым принадлежат их события, и цвета, с которыми события ассоциируются. По ходу работы они могут откорректировать расписание жизни – изменить название и даты событий.

3. Домашнее задание – желающие могут познакомиться с указанной статьей о психологическом времени.

Занятие 5. Стрела времени

Цель: знакомство с представлениями о времени в разные исторические эпохи.

Материалы: фильм «Стрела времени».

1. Просмотр научно-популярного фильма «Стрела времени». Во время просмотра дети знакомятся с представлениями о времени в истории, науке и искусстве, с тем, как отвечали на вопрос «Что такое время жизни?» философы, физики, психологи, авторы причинно-целевой концепции психологического времени.

2. Обсуждение фильма за чашкой чая.

Занятие 6. Цена события

Цель: формирование навыков биографического мышления, тренинг «чувства реальности», осознание реальной значимости событий.

Материалы: программа LifeLine, научно-популярная статья «Психологическое время: путешествия "в давно" и "нескоро"» в журнале «Знание-сила» (1984, № 2) или в книге «Популярная психология. Хрестоматия» (Москва, 1990).

1. Тест «Круги времени». Ведущий предлагает детям представить свое прошлое, настоящее и будущее и нарисовать представления тремя кругами. Каждый круг обозначает то или иное время. Круги могут иметь разную величину и как угодно располагаться на листе бумаги. После этого детей просят объяснить, почему они нарисовали так, а не иначе. Обратите внимание детей на разнообразие переживаний времени, на взаимосвязь

прошлого, настоящего и будущего. Расскажите о символе взаимосвязи времен, который предложил Николай Рерих.

2. «Цели» и «причины». Работая за компьютером, школьники анализируют свои жизненные цели и причины тех или иных событий.

3. «Важности». В диалоге с LifeLine дети пытаются разобраться в том, насколько важны в их жизни разные события.

4. Домашнее задание. Желающие могут познакомиться со статьей о путешествиях в психологическом времени.

Занятие 7. Путешествие по карте жизни

Цель: развитие творческого воображения, понимание специфики разных возрастов жизни, осознание своих личностных особенностей.

Материалы: программа LifeLine, научно-популярная статья «Себе и другим: психология самоусовершенствования» в журнале «Знание-сила» (1984, № 4) или «Спутник» (1988, № 5).

1. Игра «Машина времени». Ведущий предлагает всем вместе подумать о том, как может выглядеть «машина времени», на которой можно было бы путешествовать в прошлое и будущее. После того, как дети придумают такую машину, они покажут в игре ее работу. Каждый член группы будет изображать какую-то часть этой машины.

2. «Карта жизни». Дети вызывают карту своей жизни, построенную по результатам их диалога с LifeLine, и знакомятся с ней, мысленно путешествуя в прошлое и будущее. Со своей картой жизни можно познакомить и друг друга.

3. «Психологический портрет». На прощание каждый получает описание своих психологических характеристик и того, в каком направлении они могут измениться после определенных событий.

4. Домашнее задание. Подумать, что хотелось бы изменить в себе. Прочитать статью о психологии самосовершенствования, выполнить тест «Себе и другим».

Занятие 8. Жизненный выбор

Цель: осознание критериев своего жизненного выбора, понимание критериев жизненного успеха, подготовка к самостоятельной коррекционной работе с LifeLine.

Материалы: «Сказка о молодильных яблоках и живой воде» в книге «Русские сказки» (Москва, 1990).

1. Игра-сказка «На распутье». Ведущая пересказывает детям начало сказки, как состарившийся царь отправил своих сыновей за молодильными яблоками и живой водой. Каждый сын встретил на своем пути камень надписью: «Направо поедешь - себя спасешь, коня потеряешь; налево поедешь – коня спасешь, себя потеряешь; прямо поедешь – жену найдешь». Детям предлагается представить себя на месте братьев и решить, какое направление выбрать. Дети разделяются на три группы в зависимости от выбранного направления. В дальнейшем в любой момент можно переходить из одной группы в другую.

2. Обсуждение своего выбора. Члены каждой группы в течение 5-10 минут обсуждают свой выбор. Затем представители каждой группы объясняют остальным, почему все члены группы выбрали данный вариант.

3. Обсуждение «плюсов». Каждая группа готовит более подробное выступление, в котором должны быть указаны три-четыре конкретных аргумента в пользу своего выбора. После этого представитель каждой группы (им может стать уже кто-то другой) делает выступление и записывает на отведенной ему части доски краткий смысл каждого преимущества (критика пока запрещена).

4. Обсуждение «минусов». Каждая группа обсуждает недостатки других вариантов. После 5-10 минут обсуждения представители групп выступают с критикой других вариантов и записывают на доске по 2 недостатка каждого из них.

5. Инсценировка сказки. Каждая группа за 15-20 минут должна придумать свой полный сценарий сказки: распределить роли внутри группы, придумать интересные сцены и разыграть сказку от начала до конца.

6. Осознание чувств. После инсценировок дети рассказываются в круг в случайном порядке. Ведущий рассказывает, чем закончилась сказка на самом деле, то есть в книге «Русские сказки» (подчеркивая при этом условность самой сказки). Детей просят рассказать о возникших у них чувствах и переживаниях.

7. Беседа «Успех в жизни». Ведущий возвращается к тесту «Себе и другим». Обращает внимание детей на то, что в жизни нужно учитывать интересы и события других людей, ведь каждое событие – это *со-бытие*. Рассказывает о четырех способах самосовершенствования: сделать мир сильнее, самоутвердиться в мягком окружении, помочь утвердиться другим, сделать мир добрее. После этого вкратце рассказывает о составляющих жизненного успеха: Себе – удовлетворение своих потребностей, Другому – помощь людям, Надличному – вклад в общечеловеческие ценности.

Занятие 9. Моя жизнь

Цель: закрепление навыков позитивного мышления, расширение временной перспективы, осознание связи своей жизни с жизнью других людей.

Материалы: программа LifeLine.

1. В диалоге с программой (с самого начала) дети пробуют создать новый сценарий фильма о своей жизни. Ведущий сообщает два условия, которые должны отличать этот сценарий от того, над которым они работали на предыдущих занятиях.

Во-первых, в фильме «Моя жизнь» должны быть представлены события из каждого пятилетия жизни. В зависимости от того, сколько лет надеется прожить герой фильма, число событий будет разным.

Во-вторых, не должно быть событий «мое рождение» и «моя смерть». Но должны быть два других: какое-то событие, происшедшее до рождения героя фильма, но связанное с его собственной жизнью (например, что-либо из жизни родителей, рода, страны), и какое-то событие, могущее произойти после завершения физической жизни героя фильма, и, тем не менее, связанное лично с ним (например, что-то из жизни детей и внуков, общества).

Работая с программой, дети вольны помогать друг другу, могут стать соавторами, обсуждая то или иное событие, а после завершения работы могут познакомить друг друга со сценарием фильма «Моя жизнь» - со списком событий, графиком и картой жизни, своим психологическим портретом.

Занятие 10. Приглашение к конкурсу

Цель: укрепить веру в свои творческие возможности, дать стимул для их реализации, организовать конкурс.

Материалы: статья «Познай себя через компьютер» в журнале «Техника – молодежи» (1988, № 6) и статья «Слово о семье – слово о народе» в журнале «Знание – сила» (1984, № 5).

1. Разговор в кругу. Участники факультатива обсуждают опыт, который они приобрели на предыдущих занятиях, делятся своими мыслями, чувствами, переживаниями.

2. Конкурсы. Ведущий объявляет основную часть факультатива оконченной и приглашает детей принять участие в трех конкурсах, которые будут организованы школьным биографическим клубом.

Первый конкурс – «Будущая автобиография». Для участия в этом конкурсе нужно написать дома в любом жанре автобиографию, в которой автор рассказал бы о своем прошлом и о том, как может сложиться его жизнь в будущем, ближайшем и отдаленном. В жюри конкурса будут входить сами дети (вся школа, весь класс). Познакомившись с поданными на конкурс автобиографиями, дети должны будут ответить на вопрос: «Какую автобиографию я хотел бы и мог бы иметь?» Победителями конкурса станут авторы тех

биографий, которые соберут наибольшее число детских симпатий. Сами автобиографии могут храниться в архиве школьного Биографического клуба. При желании к нему смогут обратиться спустя много лет сами авторы – выпускники школы, а также (с согласия авторов) – психологи, учителя, исследователи.

Второй конкурс – «Лучшая биографическая игра». Детям предлагается придумать сценарий любой игры, содержанием которой станут события жизни. Это может быть подвижная, настольная, компьютерная или любая другая игра. Чтобы лучше сориентироваться в подобных играх, можно предложить детям почитать статью о биографических играх на компьютере в журнале «Техника - молодежи», соавтором которой является Алексей Пажитнов, создатель всемирно известной игры Тетрис и соавтор программы LifeLine.

Третий конкурс – «Моя родословная». Детям предлагается составить генеалогию своей семьи и узнать, кем были, когда и где жили их бабушки и дедушки, прабабушки и прадедушки, прапрабабушки и прапрадедушки, пра...бабушки и пра...дедушки. Победителем конкурса становится тот, кто узнал историю своей семьи в наибольшем числе поколений. Достоверность генеалогии может быть подтверждена родителями участников конкурса. Тем, кого заинтересуют проблемы генеалогии, можно предложить почитать статью в журнале «Знание – сила».

ПРАКТИКУМ

План практического занятия № 1 по теме

«Формирование социально-временных представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью»

Оборудование: методические материалы Шипицыной Л.М., Гончаровой Е.Л., Кукушкиной О.И., Селивановой Е.А., посвященные формированию временной перспективы личности нормально-развивающихся и имеющих ограниченные возможности здоровья школьников.

Формы организации работы магистрантов: индивидуальная, подгрупповая. Студенты (магистранты) получают методические материалы по одному из обсуждаемых направлений, анализируют их и готовятся представить аналитический доклад.

Содержание:

1. Анализ личных дневников и рабочей тетради для детей и подростков с ИН авторов Шипицыной Л.М., Гончаровой Е.Л., Кукушкиной О.И., Селивановой Е.А.
2. Разработка и защита авторского проекта рабочей тетради (дневника настроения, дневника событий жизни).
3. Анализ и обсуждение методов и приемов коррекции подростково-юношеской тревожности относительно своего будущего (на примере эксперимента Зайцева Ю.А.).

План практического занятия № 2 по теме

«Формирование социально-временных представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью»

Оборудование: методические материалы Акмерова Р. и Кроника А., Кардашиной О.В., Москоленко Н.В., Селивановой Е.А., Стебляк Е.А. и Трофимовой Р.Г., Шевченко А.В., посвященные формированию временной перспективы личности нормально-развивающихся и имеющих ограниченные возможности здоровья школьников.

Формы организации работы студентов (магистрантов): индивидуальная, подгрупповая. Студенты (магистранты) получают методические материалы по одному из обсуждаемых направлений, анализируют их и готовятся представить аналитический доклад.

Содержание:

1. Анализ и обсуждение тематического планирования, содержания программ / разделов программ, преследующих цель развития временной перспективы детей и подростков с ограниченными возможностями авторов Кардашиной О.В., Москоленко Н.В., Селивановой Е.А., Шевченко А.В. и др.

2. Анализ тематического планирования и содержания «Уроков жизнотворчества» и приемов биографического тренинга для старшекласников Акмерова Р. и Кроника А., рассмотрение методических приемов адаптации «Уроков жизнотворчества» в психологическом сопровождении подростков с интеллектуальной недостаточностью.

3. Разработка и презентация занятия (биографического тренинга) по темам: «Жизнь как смена поколений», «Я родом из детства», «Прогнозирование моего завтра» («Магический кристалл»), «Думая о будущем, чувствуя будущее», «Вокзал мечты», «Прошлое. Настоящее. Будущее. Где я, кто я?» (темы предложены Кардашиной О.В.), «Мой день», «Моя жизнь», «Мое будущее в моих руках» (темы предложены Селивановой Е.А.) (по 1 занятию на подгруппу обучающихся).

Формы отчетности:

1. Конспект одного занятия (по образцу).

2. Файлы с изображениями, фотографиями, фрагментами видео, литературных/музыкальных произведений, макетом страниц(ы) рабочей тетради и/или дневника событий жизни, необходимыми для проведения придуманного Вами занятия (в соответствующем формате).

Необходимо предоставить разработанное занятие в виде конспекта по следующему образцу:

Конспект занятия на тему «», место занятия в рамках реализации программы коррекционно-развивающей работы (*название программы, раздел курса*).

Цель:

Задачи:

Методы:

Планируемые результаты освоения учащимися универсальных учебных действий (личностные и метапредметные результаты):

Ход занятия:

Этап занятия	Способы организации деятельности обучающихся	Содержание деятельности учителя и обучающихся	Организация контрольно-оценочной деятельности
Мотивационно-целевой			
Основной			
Рефлексивный этап			
Учебно-дидактическое обеспечение			

ТЕСТЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

Выполните задания тестового контроля знаний:

1. Вставьте пропущенные слова: «...нет веских оснований надеяться на спонтанность формирования у детей с отклонениями в развитии способности _____ (приобретать / осмысливать) собственный жизненный опыт, использовать его для _____ (планирования / понимания) прошлого, настоящего и будущего, извлекать личные смыслы из _____ (прочитанного / прожитого). Приведенные результаты исследований в области детской психологии подтверждают _____ (преждевременность / целесообразность) проектирования пропедевтического этапа обучения, на котором жизненный опыт ребенка с нарушениями слуха, речевыми нарушениями, задержкой психического развития является предметом его _____ (познавательной / психической) деятельности в специальной школе. Неотъемлемым условием эффективного осуществления такой работы является обеспечение в процессе обучения реального, а не формального внимания к организации и содержанию _____ (общественной деятельности / личной жизни) школьников» [О.И. Кукушкина, 2005, с. 281].

2. Укажите ученого, исследование которого было направлено на выработку целостного педагогического подхода к формированию готовности УО детей-сирот к самостоятельной жизни:

- a) Селиванова Е.А.;
- b) Москоленко Н.В.;
- c) Вяжякуопус Е.;
- d) Шипицына Л.М.

3. Укажите характеристики представлений о хорошей жизни, свойственные УО детям-сиротам:

- a) конкретность жизненной перспективы;
- b) размытость жизненной перспективы;
- c) детализированный образ желаемого будущего;
- d) отсутствие привязки пунктов жизненного плана к срокам достижения целей.

4. Укажите задания, направленные на становление жизненной перспективы УО обучающихся, апробированные Н.В. Москоленко:

- a) составление конкретных и реальных жизненных планов на короткий период;
- b) составление конкретных и реальных жизненных планов на длительное время (на лето, на год);
- c) формирование образа избранника / избранницы;
- d) конструирование микросреды, способствующей индивидуализации личности воспитанников.

5. Укажите название блока программы Е.А. Селивановой, посвященного осмыслению воспитанниками своей жизни:

- a) «Ты не одинок»;
- b) «В мире эмоций»;
- c) «Мое общение»;
- d) «Планируем свое время».

6. Укажите темы занятий, входящие в блок программы Е.А. Селивановой «Планируем свое время»:

- a) «Мой мир», «Моя жизнь», «Мое будущее в моих руках»;
- b) «Кто я такой», «Я глазами других», «Мы взрослеем»;
- c) «Сплочение и доверие», «Как избежать конфликтов», «Мы команда»;
- d) «Жизненный выбор», «Путешествие по карте жизни», «Психологический возраст».

7. Укажите понятия, которые необходимо разъяснять воспитанникам с ИН при формировании представлений о жизненном пути:

- a) тайм-менеджмент, фантазия, греза, депрессия, надежда на *авось*;
- b) цель, план, планирование, эффективность плана, критерий оценки эффективности плана, реалистичность плана, планирование действий [Селиванова Е.А., 2009];
- c) внешние события, внутренние события, мечты, ресурсы достижения цели, жизненный выбор [Селиванова Е.А., 2009];
- d) событие / явление, признаки события; лицо, чьи интересы представлены, время, место, участники, причины, повод, ход события, ход события, результаты, цели участников, последствия, значение [Кузнецов Ю.В., 1997].

8. Укажите, что предполагает собой разработка педагогического дискурса по проблеме формирования социально-временных представлений обучающихся с ИН:

- a) задание обучающимся домашних заданий, побуждающих их к самостоятельному выяснению значений понятий, применяемых в социально-психологическом обучении;
- b) разработка описаний и объяснений педагога-психолога, разъясняющих значения применяемых в ходе обучения понятий и характеризующих процедуры выполнения соответствующих умственных действий, например, целеполагания;
- c) разработка примеров, иллюстрирующих практическое применение алгоритмов действий целеполагания, планирования и др. и соответствующие им рассуждения.

9. Укажите техники тайм-менеджмента, знакомство с которыми актуально для адаптивной школы:

- a) контрольный список дел;
- b) определения приоритетов;
- c) техника целеполагания;
- d) планирование дня, недели, более продолжительного периода.

10. Укажите темы занятий программы «Зеркало» Е. Вяяхуопус и А. Мелихова, посвященных формированию психологического прошлого:

- a) «Когда я был ребенком»;
- b) «Мой возраст»;
- c) «Мой род»;
- d) «Мои мечты».

11. Укажите темы страниц рабочей тетради Л.М. Шипицыной, А.А. Хилько, Ю.С. Галлямовой «Это Я! Формирование Я-концепции у девочек 4-6 лет», посвященных формированию психологического будущего:

- a) «Фамильное дерево моей семьи»;
- b) «Я родился»;
- c) «Когда я была маленькой»;
- d) «Когда я вырасту»;
- e) «А это моя самая заветная мечта».

12. Укажите задачи коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование у обучающихся с ИН представлений о жизненном пути человека и биографического мышления:

- a) формирование представлений о социальных объектах, явлениях и феноменах, связанных с временным измерением человеческой жизнедеятельности; о психологическом времени личности, феноменах психологической молодости, старости и др.;
- b) формирование представлений о законах человеческой судьбы, обусловленных умениями планировать жизнедеятельность, совершать выбор, предвидеть последствия принятого решения, осуществлённого выбора;
- c) формирование прогностической способности на сенсорно-перцептивном уровне;
- d) формирование психологического прошлого (становление автобиографической памяти);
- e) формирование психологического настоящего.

13. Укажите источники методических идей для реализации принципа формирования языкового тезауруса категорий биографического мышления УО обучающихся:

- a) научно обоснованный подход к отбору категорий, обозначающих социально-временные объекты, явления и феномены, актуальных для социально-психологического обучения УО детей и подростков;
- b) требования ФГОС и ПрАООП для УО обучающихся к познанию ими социальных объектов;
- c) рекомендации специальных психологов, исследовавших временные представления лиц с ИН.

14. Укажите условия введения понятий в лексикон УО обучающихся:

- a) организация учебных действий, требующих оперирования понятиями в речи;
- b) выполнение нескольких заданий, предполагающих оперирование понятиями;
- c) составление мини-сочинения с требованием включить понятия в текст сочинения.

15. Укажите принципы, с которыми наиболее тесно связан принцип включения категорий языкового тезауруса в связи и опосредствования:

- a) принципа формирования языкового тезауруса категорий биографического мышления;
- b) принцип рассмотрения содержательного характера связи между этапами жизненного пути;
- c) принцип интерпретации связи внешних и внутренних событий жизненного пути;
- d) принцип руководства планом жизни как конкретным практическим ориентиром в жизнедеятельности.

16. Укажите принцип, направленный на коррекцию наивных представлений о формальной связи возрастов жизни, «когда по времени одно следует за другим» [Грибакин А.В., 1985, с. 166]:

- a) принципа формирования языкового тезауруса категорий биографического мышления;
- b) принцип рассмотрения содержательного характера связи между этапами жизненного пути;
- c) принцип интерпретации связи внешних и внутренних событий жизненного пути;
- d) принцип руководства планом жизни как конкретным практическим ориентиром в жизнедеятельности.

17. Укажите принцип, в рамках которого необходимо рассмотрение взаимосвязи событий и эмоций, поступков и отношений к ним разных людей, поступков и настроений, желаний и поступков [Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., 1998]:

- a) принципа формирования языкового тезауруса категорий биографического мышления;
- b) принцип рассмотрения содержательного характера связи между этапами жизненного пути;
- c) принцип интерпретации связи внешних и внутренних событий жизненного пути;
- d) принцип руководства планом жизни как конкретным практическим ориентиром в жизнедеятельности.

18. Укажите возрастные группы, знакомство с которыми обязательно для УО обучающихся:

- a) малыш, школьник, молодой человек, взрослый, пожилой;
- b) младенец, дошкольник, школьник, юноша, мужчина, старик;
- c) младенец, дошкольник, школьник, девушка, женщина, старик;
- d) младенец, дошкольник, младший школьник, подросток, юноша (девушка), молодой человек, взрослый, пожилой.

19. Укажите представления, формирование которых предполагает знакомство с той или иной возрастной группой (возрастом):

- a) система потребностей;
- b) жизненные ориентации;
- c) интересы;
- d) занятия.

20. Укажите факторы влияния на жизненный путь человека, которые необходимо рассматривать в социально-психологическом обучении воспитанников с ИН:

- a) стадия жизни, возраст и возрастные задачи развития;
- b) невезение;
- c) злая судьба;
- d) образ жизни человека.

21. Укажите факторы влияния на жизненный путь человека, которые необходимо рассматривать в социально-психологическом обучении воспитанников с ИН:

- a) индивидуальный образ мира человека;
- b) усилия человека по преобразованию ситуации;
- c) сценарий жизни;
- d) нарративные практики.

22. Укажите формы активности, предполагаемые принципом руководства планом жизни как конкретным практическим ориентиром в жизнедеятельности:

- a) воспитанники представляют себе позитивный образ будущего жизненного пути;
- b) на занятиях социально-психологического обучения воспитанники осваивают учебные действия, подготавливающие их к долгосрочному планированию, к проверке соответствия планов критериям реализма, конкретности, соответствия жизненным обстоятельствам и возможностям субъекта жизнедеятельности и др.;
- c) воспитанники продумывают способы, средства и сроки осуществления жизненных целей и готовятся к соответствующей деятельности.

23. Укажите дидактическое оснащение, применение которого уместно с целью моделирования жизненной ситуации, образа жизни, вариантов жизненного пути:

- a) фрагменты художественных фильмов или ролики социальной рекламы, иллюстрирующие альтернативные варианты развития событий, динамику образа жизни, стиль отношения к жизни и др.;
- b) истории, имеющие несколько альтернативных завершений (по типу книг Э. Крейри);
- c) демотиваторы из Интернета.

24. Укажите жизненные ситуации, рассмотрение которых необходимо в социально-психологическом обучении детей и подростков с ИН:

- a) жизненные ситуации, представляющие жизнедеятельность представителей подростково-юношеского, молодого, взрослого и пожилого возраста;
- b) жизненные ситуации, представляющие жизнедеятельность представителей подростково-юношеского, молодого возраста;
- c) ситуации жизнедеятельности, совмещающие в себе разномасштабные измерения психологического времени – ситуативное и биографическое, ситуативное и историческое.

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

- a) ситуации совершения героического поступка;
- b) ситуация, в которой личные обстоятельства никак не связаны с важными событиями в жизни общества, страны;
- c) ситуации, демонстрирующие действия по отношению к памяти предков, судьбе родного края, родной природы.

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

- a) формирование временной перспективы и адекватных жизненных планов;
- b) формирование умения определять порядок действий, необходимый для реализации тех или иных жизненных целей как ориентиров жизненного пути в будущем;
- c) формирование в сознании лиц с ИН представлений о вариативности жизненного пути и успешности с учётом возможностей воспитанников;
- d) формирование умения фантазировать.

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

- a) ведение дневников;
- b) составление альбомов фотографий;
- c) выполнение творческих письменных работ, посвящённых актуализации прошлого опыта и составлению планов на ближайшее и отдалённое будущее;
- d) конструирование личных нарративов (т.е. личных историй).

28. Укажите характеристики прогностической способности лиц с ИН:

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

29. Укажите направления формирования прогностической способности лиц с ИН:

- a) обучение целеполаганию и планированию;
- b) обучение установлению ассоциативных связей;
- c) обучение установлению причинно-следственных связей;
- d) обучение выдвижению и анализу гипотез.

30. Укажите знаковые средства, опосредствующие становление автобиографической памяти:

- a) личные предметы;
- b) личные фотографии;
- c) дневниковые записи;
- d) денежные купюры.

31. Укажите психотехники ретроспективного самопознания:

- a) создание коллекций и сокровищниц;
- b) ведение дневника событий жизни ребенка;
- c) воспоминание о важных событиях прошлого в ходе автобиографического повествования;
- d) видеорепортаж важного события настоящего.

32. Укажите возможности психологического автобиографирования в форме фотолетописи жизни ребенка с нарушением развития:

- a) установление хронологической последовательности возрастов и событий жизни;
- b) отражение в фотолетописи пространства-времени жизненного мира ребенка;
- c) запечатление и последующее обсуждение ярких и насыщенных событий жизни ребенка;
- d) запечатление и последующее обсуждение неприятных или неожиданных событий жизни ребенка.

33. Укажите названия тех страниц личного альбома, которые позволяют запечатлеть воспоминания о детстве:

- a) «Когда я вырасту», «А это моя самая заветная мечта»;
- b) «Больше всего я люблю», «Мое любимое время года», «Мои любимые книги», «Это мои друзья»;
- c) «Я родился», «Когда я был(а) маленькой»;
- d) «Фамильное дерево моей семьи».

34. Укажите, что подлежит описанию в дневнике событий жизни после накопления опыта работы ребенка с ОВЗ с данным дневником:

- a) полное описание случившегося в течение дня;
- b) перечисление произошедшего в течение утра, дня и вечера в хронологической последовательности;
- c) полное и связное описание ежедневных действий;
- d) описание важных и значимых событий.

35. Укажите автора(ов) книжки-раскраски, в которой раздел «Мое прошлое» представлен такими темами, как «Я и люди моего рода», «Люди, которые всегда со мной», «Я вспоминаю...», «Обо мне вспоминают...», «Мое самое грустное воспоминание», «Мое самое радостное воспоминание», «Место моей радости» и др.:

- a) Л.М. Шипицына, А.А. Хилько, Ю.С. Галлямова;
- b) О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Т.К. Королевская;
- c) А. Герасимова;
- d) Е. Гончарова, Д. Дмитриева.

36. Укажите принципы формирования прогностической способности лиц с ИН:

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

37. Укажите типы прогностических задач:

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

38. Укажите задание О.И. Кукушкиной [2004], выполнение которого предполагает рассмотрение взаимосвязанных событий – представления и описания событий, предшествующих изображенному; событий, последующих и промежуточных между двумя изображенными:

- a) «Нарисуй продолжение или начало истории»;
- b) «Подбирай картинки так, чтобы получались истории»;
- c) «Напиши, что могло случиться»;
- d) «Попробуй написать разные истории к одной картинке».

39. Укажите задание О.И. Кукушкиной [2004], выполнение которого предполагает представление разных вариантов развития ситуации и краткого описания своих представлений:

- a) «Нарисуй продолжение или начало истории»;
- b) «Подбирай картинки так, чтобы получались истории»;
- c) «Нарисуй продолжение истории и напиши рассказ»;
- d) «Напиши, что могло случиться»;
- e) «Попробуй написать разные истории к одной картинке».

40. Какие методические разработки были положены в основу биографических тренингов для умственно отсталых старшеклассников:

- a) программа Уроков Жизнетворчества Р. Ахмерова и А. Кроника для нормально развивающихся старшеклассников;
- b) программа Уроков Жизнетворчества Р. Ахмерова и А. Кроника для умственно отсталых старшеклассников;
- c) реабилитационная программа Е. Вяякуопус, А. Мелихова «Зеркало»;
- d) методика «Психологическая автобиография» Л.Ф. Бурлачука.

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

- a) программа «Уроков житнетворчества», разработанная для нормально развивающихся старшеклассников, успешно апробирована в неизменном виде;
- b) программа «Уроков житнетворчества» апробирована с внесением изменений в тематическое планирование оригинального материала;
- c) программа «Уроков житнетворчества» реализована с учётом принципов систематичности, последовательности, повторяемости, концентричности, доступности изложения материала, индивидуально-дифференцированного подхода.

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

- a) аргументированная оценка поступков героев кинофильма, направляемая вопросами педагога-психолога;
- b) фрагментация фильма на несколько эпизодов, являющихся наиболее важными самостоятельными смысловыми частями киноповествования;
- c) проблемный анализ сюжетной канвы кинопроизведения, опирающийся на повторный просмотр и обсуждение значимых эпизодов фильма;
- d) совместный с педагогом-психологом (воспитателем) просмотр, предваренный тематической беседой.

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

- a) необходимо доводить до сведения воспитанников адаптированную упрощённую интерпретацию событий фильма и поступков его героев;
- b) необходимо учить воспитанников высказывать отношение к поступкам героев кинофильмов;
- c) необходимо учить воспитанников давать аргументированную оценку поступкам героев кинофильмов с учётом представлений об этических нормах и правилах;
- d) необходимо учить воспитанников умению признавать возможность существования различных точек зрения, аргументировать свою позицию в процессе общения.

44. Укажите темы биографических тренингов, актуальные для проведения в адаптивной школе для обучающихся с нарушением интеллекта:

- a) «Характер и судьба»;
- b) «События жизни»;
- c) «Жизненный выбор»;
- d) «Взрослость»;
- e) «Мечта, цель, планирование».

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

- a) формирование ряда базисных мыслительных процессов, опосредующих деятельность по принятию решений;
- b) приоритетное формирование когнитивной стратегии выдвижения нескольких альтернатив поведенческого выбора;
- c) приоритетное формирование когнитивной стратегии оценки последствий предпочтения каждой из альтернатив поведенческого выбора.

46. Укажите назначение биографических игр:

- a) «развитие способностей человека к решению проблемных жизненных ситуаций, тренинг навыков перевоплощения и понимания чужой жизни» [А. Кроник, Р. Ахмеров, 2008, с. 250];
- b) возможность апробации возможных вариантов жизненного пути [там же];
- c) формирование особого «чувства пути» и умения рационально моделировать свой жизненный путь с учётом объективных условий жизнедеятельности и субъективных желаний и целей [Е. А. Юстус, 2016].

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

- a) правила игры опираются на планируемые АООП знания о возрастной периодизации, задачах возрастных периодов; содержании жизнедеятельности, соответствующей специфике возраста;
- b) правила игры опираются на планируемые АООП умения осуществлять когнитивные действия, связанные с принятием решения о жизненном выборе;
- c) правила игры дублируют правила компьютерной версии программы А. Кроника «Линия жизни».

48. Укажите характеристику сюжета биографической игры:

- a) сюжет воссоздаёт жизненные сценарии игроков, отображает жизненный опыт в ходе условного проживания разнообразных значимых, переломных и критических жизненных событий и ситуаций;
- b) проигрывается традиционный день в саду: родители приводят детей в группу, дети снимают верхнюю одежду и переобуваются, прощаются с родителями; затем малыши идут на зарядку, завтракают, воспитатель проводит с ними занятия и организует игры; после второго завтрака все идут на прогулку – далее игра идёт по установленному режиму дня.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- a) воспитанники достигают понимания того, какими личностными чертами должен обладать человек;
- b) воспитанники достигают понимания того, к чему стоит стремиться в жизни;
- c) воспитанники получают импульс к осмысленной ориентации на ценностные предпочтения в принятии решений о жизненном выборе.

55. Укажите роль вопросов психолога в процессе биографической игры:

- a) вопросы побуждают к аргументации каждого выбора на каждом жизненном этапе с целью причинно-следственного и целе-средственного анализа событий жизнедеятельности;
- b) вопросы наводят воспитанника на правильный, по мнению педагога-психолога, жизненный выбор;

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

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

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

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

с) необходимо совершенствование методики профессиональной пропаганды доступных профессий.

57. Укажите задачи, которые ставятся в процессе ведения специально разработанной рабочей тетради «Дневник событий моей жизни»:

а) формирование установки на систематическое и регулярное описание и обсуждение со взрослыми событий своей жизни;

б) формирование умения понимать свои психологические трудности и овладевать новыми способами эмоционального реагирования и конструктивного защитного поведения;

с) формирование умения анализировать конкретные ситуации с учетом множества причин, выводить следствия и выдвигать гипотезы;

д) формирование умения выделять главное, важное, существенное в пределах различных отрезков времени и отделять его от несущественного при описании событий своей жизни.

58. Укажите задачи, которые ставятся в процессе ведения специально разработанной рабочей тетради «Дневник событий моей жизни» О.И. Кукушкиной О.И., Е.Л. Гончаровой, Т.К. Королевской [Кукушкина О.И., 2005, с. 281]:

а) развитие психологической устойчивости детей с нарушениями развития к фрустрационным вызовам;

б) формирование умения восстанавливать полную картину произошедших событий и описывать ее при помощи письменной речи;

с) формирование Я-концепции;

д) формирование умения переоценивать, переосмысливать прожитое и ранее описанное в дневнике, рассматривая произошедшее с новых позиций.

59. Что представляет собой материал рабочей тетради «Дневник событий моей жизни» О.И. Кукушкиной О.И., Е.Л. Гончаровой, Т.К. Королевской:

а) единый, исходный и общий для всех учеников класса материал, раскрывающий мир внутренней психической жизни человека;

б) события жизни и впечатления конкретного ребенка в конкретных обстоятельствах, отраженные им самим в доступных ему знаковых формах;

с) события жизни и впечатления конкретного ребенка в конкретных обстоятельствах, отраженные им при помощи взрослого;

д) мечты и фантазии конкретного ребенка, отраженные им самим в доступных ему знаковых формах.

60. Установите последовательность этапов работы над описанием событий жизни в личном дневнике:

а) формирование умения переоценивать, переосмысливать прожитое и ранее описанное в дневнике, рассматривая произошедшее с новых позиций.

б) формирование умения восстанавливать полную картину произошедших событий и описывать ее при помощи письменной речи;

с) формирование установки на систематическое и регулярное описание и обсуждение со взрослыми событий своей жизни;

д) формирование умения выделять главное, важное, существенное в пределах различных отрезков времени и отделять его от несущественного при описании событий своей жизни.

61. Вставьте пропущенные слова: «Итак, роль пропедевтического этапа в контексте проектируемого курса «Внутренний мир человека» состоит в том, чтобы описать вместе с ребенком массив значимых для _____ (общества / него) событий жизни. На этом эмоционально _____ (нейтральном / значимом) для ребенка материале можно будет учить его рассматривать прожитое с _____ (эгоцентрических / разных) позиций, последовательно переходя от описаний _____ (бытовой / бытийной) стороны своей жизни к вычленению и _____ (забыванию / описанию) явлений внутренней, эмоциональной жизни. Работа с дневником событий жизни на пропедевтическом этапе обучения должна помочь начать движение «от значения к _____ (знакам / смыслам)», которое, в конечном итоге, и открывает возможность перехода от познания бытийной стороны жизни к познанию внутренней жизни человека» [О.И. Кукушкина, 2005, с. 287].

62. Укажите задачи, после решения которых возможен переход к основному курсу «Внутренний мир человека»:

- a) формирование установки на систематическое и регулярное описание и обсуждение со взрослыми событий своей жизни;
- b) формирование умения восстанавливать полную картину произошедших событий и описывать ее при помощи письменной речи;
- c) освоение лексики и грамматического строя речи на базе ситуативной речи;
- d) формирование мыслительных операций на базе личного опыта.

63. Укажите задачи, после решения которых возможен переход к основному курсу «Внутренний мир человека»:

- a) формирование умения выделять главное, важное, существенное в пределах различных отрезков времени и отделять его от несущественного при описании событий своей жизни;
- b) формирование умения переоценивать, переосмысливать прожитое и ранее описанное в дневнике, рассматривая произошедшее с новых позиций.
- c) формирование прогностической способности;
- d) формирование соответствующих возрасту представлений ребенка об окружающем мире.

64. Укажите блок психокоррекционной работы, которому соответствуют задачи формирования у детей навыков совместного целеполагания и совместного планирования деятельности [Омарова П.О., 1999]:

- a) формирование социальной перцепции;
- b) формирование совместной деятельности;
- c) коррекция эмоционального состояния;
- d) развитие речевого общения;
- e) снятие конфликтности и психологическая коррекция агрессивности.

65. Укажите, какие из предложенных М.А. Болгаровой тем занятий направлены на актуализацию автобиографических представлений воспитанников с ЗПР:

- a) «Национальная одежда»;
- b) «Традиции моей семьи»;
- c) «Семейные традиции встречи Нового года»;
- d) «Город, в котором я живу».

66. Укажите, какой метод актуализации жизненного опыта воспитанников с ЗПР предполагает постановку проблемных вопросов:

- a) анализ жизненных ситуаций;
- b) познавательная беседа;
- c) этическая беседа;
- d) игра.

67. Укажите метод, который «сближает учебный материал с представлениями самых различных сторон жизни, прошлого и настоящего, внешнего и внутреннего, близкого и дальнего, знакомого и неизвестного, сближает теорию с жизнью» [Болгарова М.А., 2009, с. 106]:

- a) мини-сочинения;
- b) применение наглядных пособий;
- c) составление небольших рассказов;
- d) анализ жизненных ситуаций.

68. Укажите рекомендованные М.А. Болгаровой темы мини-сочинений, позволяющие воспитанникам раскрыть свой жизненный опыт:

- a) «Как складывается мой день?»;
- b) «Доволен ли я собой?»;
- c) «Национальные традиции»;
- d) «Национальные праздники».

69. Укажите методы, реализуемые в теоретической части занятия:

- a) беседа;
- b) анализ фрагмента социальной действительности;
- c) ролевая игра;
- d) пластический этюд;
- e) задание домашнего задания.

70. Укажите методы, реализуемые в практической части занятия:

- a) мини-лекция;
- b) проигрывание ситуации;
- c) танцевальная импровизация;
- d) подведение итогов.

**Ключ правильных ответов к тесту по теме
«Формирование социально-временных представлений детей и подростков с
интеллектуальной недостаточностью»**

№ п/п вопроса	ответы	№ п/п вопроса	ответы	№ п/п вопроса	ответы	№ п/п вопроса	ответы
1.	осмысливать, понимания, прожитого, целесообразность, познавательной, личной жизни	19.	a, b, c, d	37.	a, b, c	55.	a
2.	b	20.	a, d	38.	a	56.	a, b
3.	b, d	21.	a, b	39.	d	57.	a, d
4.	a, b	22.	b, c	40.	a	58.	b, d
5.	d	23.	a, b	41.	b, c	59.	b, c
6.	a	24.	a, c	42.	d, b, c, a	60.	c, b, d, a
7.	b, c	25.	a, c	43.	b, c, d	61.	него, значимом, разных, бытийной, описанию, смыслам
8.	b, c	26.	a, b, c	44.	a, b, c, d, e	62.	a, b, c, d
9.	a, b, c, d	27.	a, b, c, d	45.	a	63.	a, b, d
10.	a, c	28.	a, c	46.	a, b, c	64.	b
11.	d, e	29.	a, c, d	47.	a, b	65.	b, c, d
12.	a, b, d	30.	a, b, c	48.	a	66.	a
13.	a, b, c	31.	a, b, c, d	49.	a, b, c	67.	b
14.	a	32.	a, b, c, d	50.	a, b, c, d	68.	a, b
15.	b, c	33.	c	51.	a, b	69.	a, b
16.	b	34.	d	52.	a, b, d	70.	b, c
17.	c	35.	c	53.	a, b, c, d	71.	
18.	a	36.	a, b, c	54.	c	72.	

ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ О ВНУТРЕННЕМ МИРЕ ЧЕЛОВЕКА

2.1. 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 легкими 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 жесткой иерархической структурированности подросткового сообщества (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];

- «необращенность к себе» на основе самостоятельного размышления [там же].

Генезис особенностей социальных представлений лиц данной категории объясняется также влиянием собственно психического недоразвития, «упрощающего социальную реальность под свое понимание» [там же]. Феномен искажения социальной действительности в восприятии и понимании считается следствием специфики речемыслительной деятельности при ИН. Первичный дефект в виде невозможности отвлеченно мыслить нарушает процессы самосознания и познания столь сложного объекта как человек. Такие недостатки мышления как низкий уровень обобщенности 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, затрудненность такового: «Сама возможность изучения индивидуального сознания появляется только в том случае, когда испытуемый имеет определенный 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 инструментальный идиографического подхода. Его преимущество подчеркивается в связи с фактом «недоказанности валидности³⁰ 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 дает словесный отчет об их содержании. При этом он осознает 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:

- 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; Королева 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 учетом различных аспектов понимания внутреннего мира других людей, таких как распознавание эмоций, понимание намерений и желаний других людей, умение прогнозировать развитие ситуаций

³⁰ Валидность – обоснованность и пригодность применения методик и результатов исследования в конкретных условиях; мера соответствия методик и результатов исследования поставленным задачам. [URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Валидность>].

социального взаимодействия [Володина И. С., 2004; Глоба Н. В., 2008; Землянкина Е. Д., 2009; Кистенева Е. П., 2000; Лебедева Е. И., 2006; Хасанова Р. И., 2009 и мн. др.];

○ исследования социально-перцептивных образов представителей ближайшего социального окружения лиц с ИН (взрослого, учителя, сверстника, друга); представлений об одиночестве [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., 2009; Королева Ю. А., 2008; Костылева 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; 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:

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

○ существенно меньшая определенность, «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 ее восприятия может быть очень разным. Чаще всего ему истинно доступны не те обобщенные 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, обобщенности 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* [Кякинэн 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 мн. 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, так как 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 подчеркнем **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 определенные 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 опыт³¹ [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 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;

³¹ Данному вопросу посвящена монография автора «Социальные представления подростков и юношей с интеллектуальной недостаточностью» [Стебляк Е. А., 2017].

- 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*³². Как свидетельствуют специальные исследования временной перспективы, УО воспитанники затрудняются выделить в потоке жизни значительные происшествия, явления или факты. До определенного возраста (7-8 лет) для ребенка с нарушением развития вообще все события равнозначны и нераздельны [Замалетдинова Ю. З., 2008]. Позже, начав выделять в своем 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 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 все 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 серьезные 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* вышеприведенные 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 тетей; простуда; принятие решения о том, где получать профессиональное образование*. Представляется, что приведенный 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, посвященные 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

³² В исследованиях автобиографических и биографических представлений УО лиц отсутствует характеристика содержания концептов *приятное событие* и *неприятное событие*.

психосоциальных 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: веселый – грустный; сердитый – довольный; жадный – щедрый, трусливый – смелый и т. д.

Для данного направления характерен «явный акцент на результативную идентификацию определенных элементов в невербальной коммуникации» [Шипицына Л. М., Заширинская 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* изображенных 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 изобилует выражениями, свидетельствующими о повышенной эмоциональной напряженности испытуемых вследствие «нестабильности, неуравновешенности, а, зачастую, и асоциального характера взаимоотношений в семьях», – *у него припадок, взбесился, сейчас в порошок сотрет, хочет ударить (задушить, убить), хочет обидеть, его сейчас убьют, над ним издеваются, он говорит: «Не надо, только не убивайте меня, я все отдам»* [Кинстлер Н. И., 2002, с. 87]. Заметим, что приведенные 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, остается невыясненным и понимание психологического значения эмоции страха) [Летягова Т. В., 2005, с. 84].

В своем 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 все 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 ребенок рождается;*

○ *Счастье – это здоровье. Не знаю.*

В связи с приведенными суждениями заметим, что содержательное наполнение концепта *счастье* весьма близко по интерпретации концептам *хорошая жизнь* и *судьба*³³ – во всех случаях воспитанники называют материальные и социальные достижения, дают генерализованные оценки качества жизни. Как чувство, как острое переживание эмоции

³³ Концепты *хорошая жизнь* и *судьба* будут рассмотрены в последней части данного параграфа.

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, перейдем к обзору тенденций понимания УО лицами концепта *чувства*.

Некоторые сведения о понимании УО осужденными лицами чувств долга и совести, верности как стойкости и неизменности чувств получены М. С. Китаевой [2009]. По ее 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 с педагогами, другими взрослыми (вероятность того, что это сделают родители УО детей, невысока).

Изучение понимания концептов чувств – актуальная и до сих пор нерешенная 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?

Приведем перечень языковых обозначений эмоциональных и чувственных концептов, встречающихся на страницах учебников чтения для 6-9 классов адаптивной школы: *чувство, душевное состояние, одушевленное существо, переживания, чувства волнуют, чувствовать себя, понимать, душевная чистота, душевная черствость, физическая боль, душевная боль, интонация речи, понять чувства другого человека, выразить чувства в музыке, первая любовь, искренняя, чистая любовь, сказать друг другу о своей любви, объяснение произошло, угасла любовь; борьба добра со злом, грустное и светлое чувство, теплые 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. Приведенный порядок не отражает порядок их появления по годам обучения.)³⁴ Представляется, что в соответствии с междисциплинарным подходом ориентация на концепты эмоций и чувств, присутствующие в книгах для чтения, необходима при 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.

Перейдем 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 идет 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

³⁴ Развёрнутое 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 интеллектуальной недостаточностью представлений о внутреннем мире человека» данного учебного пособия.

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 знакомится во внеурочное время. В нашем исследовании, например, учащиеся 7 класса в ходе интервью поделились убеждением в том, что *для исполнения мечты ее 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).

Так как 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 учетом возможных последствий в краткосрочной и долгосрочной перспективе.

В настоящее время в олигофренопсихологии развернутое 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 личностном 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. Приведем 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 приведенных ответов, отсроченные последствия систематического школьного обучения УО подростки рассматривают редко. Ввиду слабости антиципационной способности подростков с ИН целесообразно углубленное рассмотрение их представлений о вариантах развития значимых ситуаций социального взаимодействия с учетом 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: *украден раму и колесо, сознался, но не отдал; идет, всех веселит, кто грустный; никого не бьет; не обижает маленьких; никакие напитки не пьет; не делает дурные поступки; буду дальше с ним дружить; я ему никогда не изменю; не скажет на меня матом; очень сильно нравится; дает 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 приведем 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 ее 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, обобщенно-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 обобщенно-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, веселый, умный, хороший, плохой* [Щанкина Н. С., 2004, с. 89, 56]. По мере взросления число конкретных характеристик сокращается, а доля обобщенных характеристик медленно, но растет. 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, остается неясным. Для ответа на это вопрос необходимы экспериментальные исследования» [Щанкина Н. С., 2004, с. 89-90].

Перейдем 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 ребенок с ИН получает крайне упрощенную

и плохо расчлененную картину социально-психологической реальности. Логическая непоследовательность мышления и повышенная зависимость его от ситуационных потребностей и эмоциональных состояний делают ее 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, извлеченного 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 лексикона³⁵.

Как отмечает Н. С. Щанкина, в сочинениях о друге УО школьники характеризовали его характер, способности, интеллект, 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 объема 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), *курящие* (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 – 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, блхастые* 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, веселые* (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 – *веселые* и *растерянные*. Положительных черт характера упомянуто больше, чем отрицательных (представлено примерно 13 семантических гнезд):

³⁵ Ментальный лексикон (англ. *Mental lexicon*) (также «внутренний лексикон», англ. *internal lexicon*) – термин, обозначающий, в широком смысле, то, как представлены и систематизированы слова в сознании человека.

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, вишневые, 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 маргинальные³⁶ 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 еще в 5-6 классах хорошо понимают просьбу 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%), *веселый* (23%), что, по мнению Е. Л. Инденбаум, характеризует представления как достоверно и «существенно менее точные и определенные» [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* отождествлен с таким представлением как *денег много* (32%). Из-за многообразия высказываний, то «повышено эмоциональных» (например, *жадный вун, 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» осложненного типа [Инденбаум Е. Л., 2011, с. 176].

³⁶ Маргинальный (от фр. *marginal*, лат. – край, группа), находящийся на границе двух сред; человек, оказавшийся по своему положению вне определенного социального слоя, группы (маргинальная личность, маргинал). Нередко употребляется как негативная оценка по отношению к люмпенам, изгоям и другим [URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/28662>].

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 поучении 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 в дискурсе – как 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 отчетливо 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. Атрибуция³⁷ черт характера поверхностна, неустойчива, противоречива, 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 самописаний 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 самописаний УО подростков обнаружил следующие характеристики:

○ глобально-нерасчлененное позитивное самописание, например, *я хорошая, я нормальный пацан, считаю себя веселой 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 ценимых качеств характера сверстника: *умный, сильный, здоровый, аккуратный, хорошо учится, веселый, красивый* [Коробейников И. А., 1997, с. 131]. В подростковом возрасте в самописаниях наиболее часто упоминаются следующие

³⁷ Атрибуция (от лат. *attributio* – приписывание) – интерпретация поведения партнера по общению путём выдвижения предположений о его мотивах, намерениях, эмоциях, причинах поведения, качествах личности с последующим их приписыванием партнеру.

положительные характеристики: *отзывчивость, готовность помочь; общительность, трудолюбивый, добрый, веселый, 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, что 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*. Так как 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 умственно отсталые сироты 16-17 лет (n=30) 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. Учет содержания ответов каждого воспитанника будет полезен при разработке личностных и коммуникативных учебных действий обучающихся с учетом индивидуального и дифференцированного подходов. Приведем примеры ответов:

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

○ *Хорошая жизнь – это когда у тебя все есть, когда ты умеешь чем-то заняться, когда ты никогда с плохим делом не свяжешься, 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 все было хорошо, и чтобы я тоже уважал людей [Москоленко Н. В., 2001, с. 71-72].*

Реконструкция содержания концепта *судьба* еще 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.³⁸ Приведем примеры вербальной интерпретации понятия «судьба»:

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

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

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

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 еще одним необходимым направлением психокоррекционной работы, направленной на повышение разных аспектов социальной компетентности» воспитанников с ИН [Инденбаум Е. Л., 2011, с. 197]. Соответствующая коррекционно-

³⁸ Подробный анализ результатов эмпирического исследования социально-временных представлений старшеклассников с ЗПР и УО представлен в монографии Е. А. Стебляк «Социально-временные представления лиц с интеллектуальной недостаточностью подростково-юношеского возраста» [2017].

развивающая работа призвана сократить их существенное отставание от нормально-развивающихся сверстников в широте, дифференцированности и обобщенности 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 ее 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 ведется 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 чем 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. Кукушкина?
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*?

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

Анализируя социокультурный потенциал специальной педагогики, исследователи неоднократно отмечали сосредоточенность ее 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. идеаторные³⁹ феномены.

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 идет 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 ребенка 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; Кистенева 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 обобщенности представлений о людях, в содержании межличностного восприятия, способах репрезентации характеристик другого человека, понятийном аппарате и др. [Щанкина Н. С., 2004; Кинстлер Н. И., 2000].

³⁹ Идеаторный – имеющий отношение к идеям, к когнитивным процессам.

На сегодняшний день актуальность методического поиска в указанном направлении неоспорима ввиду того, что «способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, 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 данных результатов является планомерное освоение обучающимися всех предметных областей, включенность 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 содержит ряд взаимосвязанных подразделов. В опубликованных методических материалах курса представлено содержание раздела «*Настроение*». В нем представлены такие объекты познавательной деятельности ребенка, 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 ребенок:

- 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 свое настроение по-разному;
 - человек может говорить о своем настроении;
 - человек имеет право не говорить о своем настроении;
 - нужно обращать внимание на выражение своего лица и лиц окружающих людей, нужно и можно научиться «читать» настроение;
 - у меня самого бывают разные настроения;
 - мое настроение может совпадать, а может не совпадать с настроениями окружающих меня людей;
 - человек имеет право на любое настроение, имеет право не говорить о своем настроении, но не имеет право 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 учетом 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, формирование представлений о внутреннем мире и логике поведения персонажей. Представляется, что, взяв за основу факультатива «Внутренний мир человека» тезаурус⁴⁰ 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 рубрику, 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 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, так как не поддержана дифференцированным представлением о субъективном видении таковых самими воспитанниками⁴¹ [Терентьева Н. П., 2004 и др.]. В этой связи

⁴⁰ Тезаурус (от греч. thesauros – запас) – словарь, представляющий всю терминологию определенной отрасли знания, систематизированную по определенному принципу. Т. является словесной моделью соответствующей отрасли знания [URL: <https://vocabulary.ru/termin/tezaurus.html>].

⁴¹ К 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 ее рассмотрения в социально-психологическом обучении. Между тем, ввиду невнимания педагогов-психологов к ней некоторые обучающиеся адаптивных школ становятся жертвами сетевых злоумышленников, 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».

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* (разоблаченный за списывание задания по 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 перестает 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 ведет 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 ее 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 свое 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 – ее подвел нежный слух, воспитанный на слушании музыкальных пластинок), *«Сверху вниз*

наискосок» Б. Драгунского (пока маляры обедали, ребята захватили инструмент для покраски и покрасили коричневой краской чистую стенку, Аленку и костюм управдома) и др. [там же];

○ темы **поиска социального признания и повышения самооценки**, удачно совмещенные в рассказе *Н. Носова «Как я решал задачу»* (из страха потерять уважение младшей сестры Витя прекращает подготовку своего домашнего задания и все 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 «Елка»* (Лелька и Минька тайком приникают к наряженной Новогодней елке и разоряют ее, надкусывая и поедая украшающие ее 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 еще 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, большую 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, так как «наша земля истинный рай и нету другой такой хорошей земли на белом свете») [там же, с. 170];

○ тема **взросления 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 ее совершеннолетию преподнести подарок; проходят годы, и однажды на концерте 18-летняя Дагни слышит посвященную 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**, воплощенная во фрагменте знаменитого произведения *А. Сент-Экзюпери «Маленький принц»* (Маленький принц оказывается в саду роз, он чувствует разочарование, так как 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 узнает, что прирученный отдает 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 прирученная им Роза самая дорогая и единственная в целом свете, и он навсегда в ответе за нее – «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 дает ей играть куклой сестры, но после недолгого оживления Маруся все 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 [Аксенова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006].

Книги для чтения старшеклассников особенно полезны педагогам представленностью в них художественных произведений, посвященных теме пробуждения первого чувства, испытаний первой любви и ревности. Обсуждение читательских впечатлений воспитанников от их прочтения целесообразно органично включать в занятия, посвященные формированию представлений о влюбленности, романтической любви и культуре поведения влюбленных (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 слез 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 влюбленности и сохранении достоинства в борьбе за взаимность; дает возможность обсудить переживания душевной боли и унижения, возникающие из-за пренебрежения объекта симпатии твоими чувствами (новенькая Лиля Тарасова замечает восторженное 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!») [Аксенова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006, с. 279];

○ фрагмент из поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» описывает, как ухаживания расчетливого 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 [Аксенова 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 [Мальшева З. Ф. Чтение: учебник для 8 класса, 2005, с. 141];

○ рассказ Л. Н. Толстого «После бала» рисует картину охлаждения романтической влюбленности молодого человека под влиянием случайно увиденной им сцены телесного наказания, учиненного отцом девушки [Мальшева 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 – приемным сыном во втором браке ее отца, о противоречивых отношениях Тани с этим парнем, о ее любви, ревности и самоотверженном мужестве [Мальшева 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.

Так как 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 снабжен 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-х 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 № 1*).

Таблица № 1.

**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), тяжелая 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, тяжелое событие, выдуманное событие
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, твердое 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 тяжелые моменты жизни
4. Настроение
Внешний вид, внешность, состояние, настроение, грустные мысли, беспокойство, напряжение, сомнения, унижительное состояние, чрезвычайно важный вид, истомленный 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 черствость, 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, теплые 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
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, теплая 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
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, твердость слова, сила воли, личность, жестокость, хвастовство, романтичность, душевная, строгая, бессеребряная
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 свое место в жизни, играть роль в жизни, заполнить жизнь, насыщенная жизнь, разнообразная жизнь, что-то придает силы, сила жить, дальнейшая жизнь, взрослая жизнь, райское житье, жизнь протекает, тихая жизнь; вырасти, как тепличный цветок; испытания, преодолевать препятствия, тяжелая судьба, нелегкая жизнь, горький опыт, первый опыт, вывод для себя, намек, урок, мораль (басни), что-то делать с определенными 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, серьезные причины, два пути в судьбе (народа), высокий дух, поднять дух, задумать сделать, осуществить план, достичь результатов, сила воли, стойкость, тяжелая 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 ее 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. Так как 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 свое 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 свое мнение [Аксенова 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 ее для охраны дома, необходимость заботиться о ком-то, появление друга в одинокой жизни человека*. Докажите правильность своего выбора [Мальшева 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 [Аксенова 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 свое 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 [Аксенова 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 зовет царя Салтана в гости? Обсудите каждый вариант ответа: *хочет доказать, что царь Салтан был обманут; хочет обрадовать мать-царицу; хочет доказать царю, чего добился его сын* [Аксенова 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 свое 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 ее, похвалиться перед друзьями, посмеяться над ней*. Докажите правильность своего выбора словами из текста [Аксенова А. К., Шишкова М. И. Чтение: учебник для 9 класса, 2006, с. 115].

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

○ Сравните действия мальчиков из рассказов «Белый домик» и «Зеленые 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, все время оказывается умнее своих братьев. Можно ли про Ивана сказать словами русской поговорки «Себе на уме»? [Аксенова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006, с. 17];

○ Скажите, каким 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 свое 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, веселость, 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»? [Аксенова 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. *Умехнувшись*

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 [Аксенова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006, с. 155];

○ В каких поступках Алеши проявились его ненависть ко злу и жестокости, доброта, любовь и уважение к хорошим людям, честность, смелость, большая работоспособность, чувство собственного достоинства? [Аксенова 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 [Аксенова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006, с. 166];

○ Назовите черты характера Степки, 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 Ленке умение мужественно переносить физическую боль, преодолевать душевную боль, быть смелым, не бояться опасности [Аксенова 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 свое мнение [Аксенова 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, веселый доброжелательный смех над недостатками человека [Аксенова 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 [Аксенова А. К., Шишкова М. И. Чтение: учебник для 9 класса, 2006, с. 155];

○ Какая это любовь: *счастливая – несчастная, разделенная – неразделенная, горькая – радостная*. Подтвердите свое 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 «режиссерских» 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; возмущенный; самовлюбленность, жестокость, презрительное отношение к товарищу; властность, раздраженность, 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 создает 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, проведенный нами ранее анализ методических подходов к коррекции восприятия и понимания социального мира детьми и подростками с интеллектуальной недостаточностью 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 чем 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 прием 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 произведений?

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.

2.3. 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» [Лебеденко 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., Бардиер 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» [Вяхякупус 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 сохранить старых?
- Почему нужно чаще бывать на природе?
- Здоровый эгоизм – насколько нужно себя любить?
- Мы в истории – откуда мы взяли и частью чего являемся?
- Пьеса нашей жизни – комедия, драма, трагедия, детектив?
- Старение – что в этом хорошего и как обратить старость в источник сил? [Вяхякупус Е., Мелихов А., 2014].

В учебнике по реабилитационной программе Е. Вяхякупус «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, поселка), клиента, работника, собеседника, обидчика, обиженного, читателя, помощника, учителя, гражданина, человека, гостя, гостеприимного хозяина [Вяхякупус Е., Мелихов А., 2005]. Однако возраст лиц, которым адресован этот учебник, превышает школьный, что ставит задачу дальнейшего методической разработки учебных пособий для УО обучающихся различных возрастов – от младших школьников до старшеклассников.

Виду 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 влюбленных, 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» включен 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 X-XII классах – планируется за счет 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 посвящен курс «Этика» (третий этап обучения), включающий рассмотрение этики родительских отношений, дружбы, влюбленности, 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. Влюбленность и любовь. Романтическая любовь. Ссоры влюбленных. 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 Казенного общеобразовательного учреждения Омской области «Адаптивная школа № 18» (n=22, возраст УО испытуемых – 16-18 лет, 2015 г.).

В отборе методов, методик и приемов 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 влюбленных.

Так, в диагностический комплекс вошел 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 трех типов: переживания ревности, безответного

чувства (неразделенной любви) и ссоры. По каждой из 3-х тем самоотчет был структурирован 15 вопросами, предполагавшими возможность указания подходящего ответа из списка предложенных, например: *Как ты ведешь себя после серьезной ссоры с девушкой, которая тебе очень нравится? Ты влюблен 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 влюбленностях 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 прием 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 еще одним изображением собственного представления о дружбе (такая методика стимулирует отказ от шаблонов в графической продукции) [Аксенова Ю. А., 2000].

Программа социально-психологического обучения была посвящена рассмотрению трудных ситуаций межполовых отношений, возникающих при переживании ревности, безответной любви и конфликта влюбленных. Обучение было направлено на осознание старшеклассниками с ИИ 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 добрых отношениях, влюбленности и уходе; 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 влюбленности и привязанности и их обесмысливании грубым пренебрежением к чувствам партнера. 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 влюбленной 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, посвященные 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 из 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 свое 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 их 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 ведется 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 определенным группам с учетом различных оснований для группировки: 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, надежный, испытанный;* дружба-компанейство / дружба- соперничество, истинный друг / мнимый друг, например: *предавать, обижать, надсмехаться, 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: *эпизода 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 прищурения глаз и ухмылки рта (качество – подозрительность); напускной важности, надменной позы, насмешки (качество – высокомерие); вежливости, хороших манер (качество – воспитанность); улыбки, радостного смеха, шуток (качество – веселость) и т.д.;*

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

○ атрибуция с помощью семантического дифференциала⁴² личностных качеств и образа действий персонажа видеоролика про межличностные отношения подростков;

○ атрибуция качеств лидера, знакомого, товарища, мнимого друга, истинного друга с помощью модифицированной методики «Репертуарные ранговые решетки» [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.

⁴² Семантический дифференциал – процедура оценки объекта по ряду биполярных градуированных (трех-, пяти-, семибалльных) оценочных шкал, противоположные полюса которых заданы с помощью вербальных антонимов, например, *добрый – злой; веселый – грустный* и т. д.

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 влюбленных актуален выбор речевых ситуаций, моделирующих романтические отношения ухаживания, тайной влюбленности, объяснения в любви, ссор влюбленных, 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., 1999; 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 оснащенности специального образования учебными и методическими пособиями, освещающими психологию межличностных отношений с учетом особых образовательных потребностей УО обучающихся.
2. Какие темы поднимает книга Е. Вяжякуопус и А. Мелихова «Как сохранить радость жизни в трудное время»?
3. Какие темы поднимает книга Е. Вяжякуопус 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 влюбленных?
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?

2.4. Формирование картины мира детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью в процессе интерпретации произведений искусства

Федеральный Государственный образовательный стандарт (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 ребенка 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. Так как познание идеального мира переживаний происходит иначе, нежели сенсорно-перцептивное и деятельностное познание объектов материального мира, выдвинута задача «показать ребенку 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]. Так как 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 подчеркивается 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 свое 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 чем создаются картины, статуи и произведения декоративно-прикладного искусства; рассматривать жанры пейзажа, портрета, натюрморта, сюжетной картины, виды скульптурных произведений. Рекомендуются 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 использованных художником материалов, демонстрируя красоту и разнообразие природы, животных, человека, зданий и предметов, объемно выраженных в мраморе, граните, глине, пластилине; воплощенных 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 приемами социально-личностного развития УО обучающихся средствами интерпретации идейного содержания художественных образов произведения 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 ребенка 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 незавершенным. 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 определенным общим для обеих систем культурно-психологическим и семиотическим контекстом *эквивалентность*⁴³» (Лотман Ю. М. Риторика, с. 10. Цит. по: [Махлина С. Т., 1990]). Ю.М. Лотман отмечал, что способность к такому неточному, но в определенном отношении равноценному переводу «составляет один из существенных элементов всякого творческого мышления» [там же]. Заметим, что с целью компетентной реализации принципа словесного комментирования современная олигофренопедагогика

⁴³ Эквивалентность – равноценность, отношения типа равенства.

нуждается в методических разработках занятий «музейной педагогики», аналогичных имеющимся в педагогике массовых образовательных организаций [Панжинская-Откидач В. А., 2008; Ширяк М. С., 2016].

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 распространенным «дидактическим» диалогом, ориентированными 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. Подчеркивается, 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 ее 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 еще 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, так как в этом случае воспитанники с большим интересом вникают в сюжет;

- изображенная на картине ситуация, ее 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 ее содержанию:

- доступность содержания картины воспитанникам с ОВЗ;

- близость изображенной 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 %);

- четкое 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 изображенной 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 изображенных 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 Григорьева С. А. «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 представленные рекомендации не 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 ее 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]. Так как 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 нем «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, так как в недалеком 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 чем 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, изображенной 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?

2.5. 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 Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы (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 приема 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 (еще меньше внимания данной проблеме уделяется в отношении лиц с ОВЗ) [Семенова 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 медиа-воздействие [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:

- учет 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 предметов 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 жесткий пресс либеральной идеологии, попустительствующей противоположным тенденциям [Стебляк В. В., 2014, 2016]. Функции официально упраздненной цензуры по-прежнему выполняются, хотя механизм цензурирования не оглашен экспертным сообществом, а внедрен 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 легитимировать⁴⁴ определенный социальный порядок, выступая как идеология – «устоявшаяся и считаваемая 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 масс-медиа 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 подчеркивают, 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

⁴⁴ 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; Делез Ж., 2013; Кулка И., 2014 и др.]. Подчеркивается ряд преимуществ кино перед традиционным общением: «помимо наглядности и доступности материала, которые являются скорее организационными преимуществами, кино создает 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 определенные 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 учетом вариантов их разрешения, словаря, амплуа участников), элементы тренинга социальных компетенций и др. [Маховская О. И., 2017, с. 84]. Речь идет 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 подчеркнем 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. Вэдингом 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 ее коллекционирования. 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?
5. Какие аспекты проблемы медиа-воздействия выделила Т. Дашкова?
6. Для чего необходимо наведение междисциплинарных связей теории кино и психологии?
7. Какие методические усилия предполагает определение того, «на кого смотрит» зритель, в т. ч. зритель с особыми образовательными потребностями?
8. Какова роль масс-медиа в формировании социальных представлений и социальных способов поведения детей и юношества?
9. В чем состоит «психологическая» природа киноискусства?
10. Каковы преимущества кино перед традиционным общением?
11. Каким соображениям подчиняется выбор приоритетных тем кинофильмов и киносюжетов?
12. Подходит ли дефектологам традиция использовать разнообразные «жизненные истории» киноперсонажей как примеры, на которых можно рассмотреть поведение человека и его последствия?
13. Каковы критерии подбора кинофильма, моделирующего позитивный психологический эффект?
14. В чем суть технологии экспертной оценки потенциала фильма для развития саногенного мышления М. М. Даниной?
15. Каковы перспективные направления усовершенствования практики восприятия и понимания кинофильмов обучающимися с ОВЗ?

2.6. 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 с 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 X-XII 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 ребенка 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 растет, отсутствие методики работы с этим знаковым образованием в образовательном пространстве адаптивной школы является существенным «пробелом».

Между тем фотоизображение может и должно занять серьезное 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 определенное событие, явление, процесс, объект или субъекта 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 ее 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» запечатлеть существенные 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, референтом⁴⁵ 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 различие «*того, о чем 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, ее 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 путем 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 ребенка 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 изображенного. Анализ психологического и социального портрета человека в разные исторические периоды с акцентом на его внутреннем мире, социальных и профессионально-ролевых чертах

⁴⁵ Референт (лат. *referens, referentis*) – относящий, сопоставляющий, воспроизводящий.

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

○ Фотоочерк в многокадровом изобразительном ряду 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 ребенка, 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 жилье, 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 приеме на работу, сборов в путешествие, планирования семейного бюджета, поддержания здорового образа жизни.*

○ Фотозарисовка – предтеча фоторепортажа, фотонабросок жизненной ситуации в ее 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. 21-23. Демотиватор в жанре фотомонтажа или фотоколлажа позволяет смоделировать проблемную ситуацию или проблемный вопрос, например: *Почему фотограф так представил биографию человека? Какие возраста есть в жизни человека? Какие занятия им соответствуют?*

Таким образом, фотография может стать хроникером 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 определенных 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.

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].

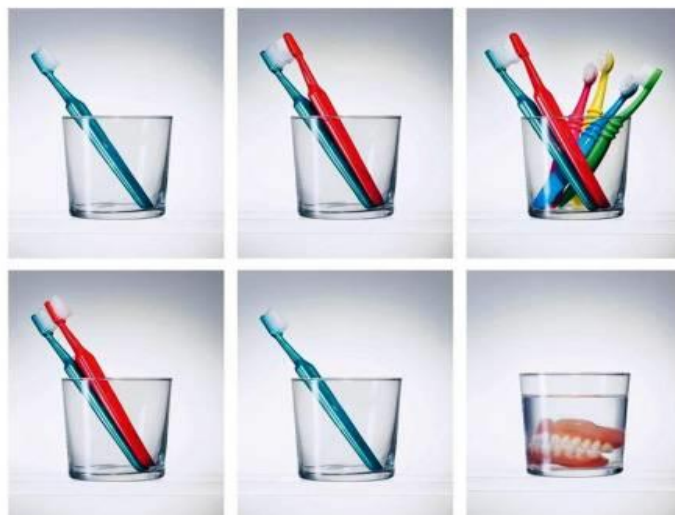


Рис.21. Демотиватор «Биография человека»



Рис. 22. Демотиватор «Возрастные периоды жизни»



Рис. 23. Демотиватор «Линия жизни»

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 замыслу 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.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Прочитайте и подготовьте конспект фрагмента главы «Социальные представления лиц с интеллектуальной недостаточностью» по: Стебляк, Е.А. Внутренний мир развивающейся личности при нормальном и нарушенном развитии [Электронный ресурс]: учеб. Пособие / Е.А. Стебляк. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2016. – С. 87-97. – [Эл. доступ: <http://globalf5.com/Knigi/Nauka-Obrazovanie/Psihologiya-i-pedagogika/Detskaya-pedagogika/Vnutrenniy-mir-razvivayuscheysya>].

2. Прочитайте и подготовьте конспект фрагмента главы «Формирование социальных представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью» по: Стебляк, Е.А. Формирование социальных представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью: М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – С. 9-103.

3. Выполните задания для самостоятельной работы главы «Формирование социальных представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью» по: Стебляк, Е.А. Формирование социальных представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью: М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – С. 104-197.

4. Познакомьтесь с проектом концепции Федерального Государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ответьте на следующие вопросы:

- Какие содержательные линии обучения включены в каждую область образования обучающихся с ОВЗ?
- Как варьируется роль компонента «жизненной компетенции» в вариантах Программ образования для обучающихся с ОВЗ?
- Что является движущей силой развития жизненной компетенции ребенка с ОВЗ?
- Какие образовательные области выделяются в концепции?
- Какие знания о человеке и практика личного взаимодействия с людьми включены в содержание образования обучающихся с ОВЗ?
- Какие знания о социуме и практика жизни в социуме предусмотрены содержанием образования обучающихся с ОВЗ?
- Какие знания и умения в области искусств и практика их применения в быту и творчестве предусмотрены содержанием образования обучающихся с ОВЗ?
- Какие знания о здоровье, своих возможностях и практика здорового образа жизни, физического самосовершенствования специфичны для содержания образования обучающихся с ОВЗ?
- Какие личностные результаты должны стать итогом овладения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья компонентом жизненной компетенции?
- Каковы критерии оценки достижения такого личностного результата как «овладение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия (т.е. самой формой поведения, его социальным рисунком), в том числе с использованием информационных технологий»?
- Каковы критерии оценки достижения такого личностного результата как «способность к осмыслению и дифференциации картины мира, ее временно-пространственной организации»?
- Каковы критерии оценки достижения такого личностного результата как «способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей»?

○ Какой из личностных результатов предлагается оценивать по критерию «умение принимать и включать в свой личный опыт жизненный опыт других людей; умение делиться своими воспоминаниями, впечатлениями и планами с другими людьми»?

○ В каких вариантах Программы работа по формированию сферы жизненной компетенции предусматривается содержанием каждой области образования? Почему?

5. Исходя из анализа фрагмента статьи Н. В. Бабкиной «Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития» ответьте на следующие вопросы:

○ Могут ли дети с задержкой развития овладеть жизненными компетенциями без систематической психолого-педагогической помощи?

○ Какие направления коррекционной помощи в сфере жизненной компетенции образуют структуру программы коррекционной работы?

○ Укажите специфику в развитии ребенка с задержкой развития, не позволяющую в сфере жизненной компетенции формироваться естественным образом. Для чего специалистам образовательных организаций необходимы представления такого рода?

○ Каковы направления коррекционной работы, необходимой для формирования адекватных возрасту детей с задержкой развития дифференциации и осмысления социального окружения?

○ Достаточно ли для специалистов образовательной организации, осуществляющих коррекционную помощь в сфере жизненной компетенции школьников с ЗПР, общего описания направлений работы и требований к результатам?

○ Укажите программно-методические разработки, рекомендованные Н. В. Бабкиной для оснащения коррекционной работы в обсуждаемой сфере.

○ Должны ли задачи формирования сферы жизненной компетенции включаться в предметные области и программы учебных предметов?

○ На каких уроках предусмотрена помощь в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем?

○ На каких уроках предусмотрена помощь в развитии способности планировать, принимать решения, осмысливать причинно-следственные связи в происходящем, оценивать свои поступки и прогнозировать их последствия?

○ Какова задача психолога в коррекционной работе по формированию сферы жизненной компетенции школьников с ЗПР?

Следует отметить, что у детей без отклонений в развитии в условиях нормальной социальной ситуации необходимые представления, умения и навыки естественным образом складываются в процессе семейного воспитания, но для ребенка с задержкой развития – даже слабо выраженной и при благоприятных семейных условиях – для формирования жизненных компетенций требуется систематическая психолого-педагогическая помощь. Поэтому *работа в сфере жизненной компетенции должна включаться в содержание образования* и осуществляться не только на специальных коррекционных занятиях психолога или социального педагога, но и пронизывать весь учебно-воспитательный процесс, всю урочную и внеурочную деятельность [Бабкина Н. В., 2016; Коробейников И. А., Инденбаум Е. Л., Бабкина Н. В., 2013; Проект ФГОС НОО обучающихся с ЗПР; ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, 2014].

В рамках разработки Концепции специального образовательного стандарта для детей с ОВЗ Институтом коррекционной педагогики РАО были определены необходимые направления коррекционной помощи в сфере жизненной компетенции, общие для всех детей с нарушениями развития [Концепция СФГОС..., 2013]:

○ развитие у ребенка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях;

○ овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной

жизни;

- овладение навыками коммуникации;
- дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации;
- осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

Эти направления образуют структуру Программы коррекционной работы, дополняющей основную общеобразовательную программу, и реализуются учителем и дополнительно привлекаемыми специалистами (педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом, социальным педагогом). При том что направления коррекционной помощи для всех категорий детей с ОВЗ едины [Малофеев Н.Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И., 2010], содержание работы с каждой из них имеет ярко выраженную специфику. Для детей с ЗПР она в общем виде представлена в Проекте специального федерального государственного образовательного стандарта начального образования детей с ЗПР [Коробейников И. А., Инденбаум Е. Л., Бабкина Н. В., 2013; Проект ФГОС НОО обучающихся с ЗПР...].

Рассмотрим каждое из перечисленных направлений коррекционной помощи применительно к первоклассникам с ЗПР, обозначив специфику в развитии ребенка, не позволяющую сфере жизненной компетенции формироваться естественным образом, а также направления коррекционной работы и планируемые результаты коррекционной помощи. Такая конкретизация поможет специалистам образовательных организаций в создании специальных образовательных условий для детей с ЗПР, предполагающих, в частности, разработку Программы коррекционной работы и рабочих программ коррекционных курсов, включение определенных задач формирования жизненных компетенций в содержание рабочих программ отдельных учебных предметов.

1. Развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях

Содержание коррекционной работы по данному направлению в целом соотносится с общими позициями, касающимися всех детей с ОВЗ. Цель ее – сформировать у ребенка с ЗПР необходимые представления и навыки жизнеобеспечения, осознанного контролирования своего психофизического состояния и своевременного и адекватного сообщения взрослым об изменении самочувствия или о неудобствах, возникающих в процессе учебной деятельности. Это обусловлено наличием у значительной части детей с ЗПР органических или функциональных нарушений деятельности центральной нервной системы, снижающих устойчивость ребенка к психофизиологическим нагрузкам: деятельность ребенка (учебная, познавательная) может сопровождаться недомоганием, слабостью, быстро наступающим утомлением. Поэтому следует предупреждать превышение нормы психофизиологических нагрузок в соответствии с индивидуальной переносимостью ребенка, которые не только должны контролироваться педагогическим персоналом, но и осознаваться самим ребенком. Младшего школьника следует научить контролю над общим самочувствием и состоянием работоспособности. Необходимо также сформировать у него умение точного словесного описания своего состояния и выражения своей потребности; умение своевременно обратиться к взрослым при затруднениях в учебном процессе, сформулировать запрос о специальной помощи <...>

2. Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни

Ребенок с ЗПР не имеет очевидных ограничений для овладения социально-бытовыми навыками, однако такие его особенности, как снижение мотивации к регулярной, упорядоченной, целенаправленной деятельности, недостаточность функции самоконтроля, слабая сформированность регулятивных процессов [Бабкина Н. В., 2016], нередко затрудняют спонтанное овладение умениями, используемыми в повседневной жизни на социально-бытовом уровне. При воспитании ребенка с ЗПР в семье в условиях гипер- или

гипоопеки затруднено формирование у него способности действовать самостоятельно, он не овладевает в необходимом объеме социально-бытовыми навыками или не приучается их использовать в повседневной жизни. Недостаточность бытовых умений нередко может провоцироваться и низким энергетическим потенциалом ребенка, в связи с чем он легко пресыщается и отказывается от субъективно непривлекательных для него нагрузок.

Недостаточно сформированные социально-бытовые умения оказывают влияние на качество социальной адаптации в школе. Обучающиеся с ЗПР могут демонстрировать неспособность самостоятельно подготовиться к уроку, выполнять требования, предъявляемые к учебному поведению во время урока, регулировать свое поведение в соответствии с социальными нормами на перемене, в школьной столовой и т.д. Все это обуславливает необходимость организации специальной помощи ребенку в овладении социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни <...>.

3. Овладение навыками коммуникации

У значительного числа детей с ЗПР могут отмечаться разнообразные, но, как правило, негрубые нарушения речевого развития, требующие помощи со стороны учителя-логопеда. Однако устранение или существенная компенсация речевых нарушений не избавляют сами по себе от трудностей коммуникации, причинами которых могут быть ограниченность опыта социальных взаимодействий, преобладание эмоционально-оценочного восприятия ситуаций, замедленный темп и пассивность когнитивного восприятия и переработки информации, трудности саморегуляции, склонность к эмоциональной дезорганизации поведения даже в несложных проблемных ситуациях.

Преодоление этих особенностей, мешающих полноценной и эффективной коммуникации с окружающими, требует длительной работы по формированию соответствующих жизненных компетенций, включающих, прежде всего, устойчивые и продуктивные коммуникативно-поведенческие умения и навыки <...>.

4. Дифференциация и осмысление картины мира

Большинство детей с ЗПР к моменту поступления в школу обладают ограниченным опытом активных и разнообразных контактов с окружающим миром. Складывающаяся у этих детей картина окружающего мира может быть недостаточно полной и подробной, представления о мире могут быть фрагментарными и стереотипными, ограниченными конкретными привычными ситуациями. Картина мира может быть недостаточно упорядоченной во времени и в пространстве, что препятствует освоению представлений о закономерном развитии событий, о взаимосвязи человека с целостным и изменчивым миром, усвоению соответствующих предметных знаний. <...>

5. Адекватные возрасту дифференциация и осмысление своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей

Представления о социальном окружении у обучающихся с ЗПР могут быть ограничены конкретными, привычными, поверхностно воспринимаемыми ситуациями и упрощенными, недифференцированными, ситуативно воспринятыми ролевыми образами других людей и столь же недифференцированными образами собственного ролевого поведения. Формирование адекватных представлений в этой области (см. табл. 5) целесообразно на уровне усвоения принятых в культуре норм и правил поведения, сложившихся ритуалов и умений, соответствующих социальным ролям, предписанным возрастом и статусным репертуаром ребенка (дочь, сын, ученик, товарищ и т.п.).

Таблица 5.

Адекватные возрасту дифференциация и осмысление своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей
 [цит. по: СФГОС НО детей с ЗПР, 2013; Проект ФГОС НОО обучающихся с ЗПР]

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Формирование представлений о правилах поведения в разных социальных ситуациях и с людьми разного социального статуса	<ul style="list-style-type: none"> – представления об общественных нормах, социально одобряемых и не одобряемых формах поведения в обществе; – стремление к соблюдению правил поведения в разных социальных ситуациях с людьми разного статуса: с близкими в семье, с учителями и учениками в школе, с незнакомыми людьми и т. д.
Освоение необходимых ребенку социальных ритуалов	<ul style="list-style-type: none"> – умение адекватно использовать принятые в окружении ребенка социальные ритуалы; – умение вступить в контакт и общаться в соответствии с возрастом, близостью и социальным статусом собеседника, умение корректно привлечь к себе внимание, отстраниться от нежелательного контакта; – умение корректно выразить свои чувства, отказ, недовольство, благодарность, сочувствие, намерение, просьбу, опасение; – овладение способностью правильно реагировать на похвалу и порицание со стороны взрослого, адекватно воспринимать оценки и замечания учителя.
Освоение возможностей и допустимых границ социальных контактов, выработки адекватной дистанции в зависимости от ситуации общения	<ul style="list-style-type: none"> – умение проявлять инициативу, корректно устанавливать и ограничивать контакт; – умение не быть назойливым в своих просьбах и требованиях, быть благодарным за проявление внимания и оказание помощи; – умение принимать формы выражения своих чувств в соответствии с ситуацией социального контакта и статусом участников взаимодействия.

Разумеется, специалистам образовательной организации, участвующим в обеспечении тех или иных видов коррекционной помощи, направленной на формирование сферы жизненной компетенции школьников с ЗПР, недостаточно общего описания направлений работы и требований к результатам. Приведем в качестве примера некоторые научно обоснованные коррекционно-развивающие программы, методические разработки и рекомендации, которые могут использоваться при работе с данной категорией детей. В учебно-методическом пособии Н.В. Бабкиной «Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития» (2015) раскрыты основные направления и содержание коррекционно-развивающей помощи детям с ЗПР на начальном этапе обучения, позволяющие, в частности, сформировать жизненные компетенции, необходимые для эффективного включения ребенка в обучение в условиях инклюзии. В монографии Н.В. Бабкиной «Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития» (2016) представлена комплексная программа коррекционно-развивающей работы по формированию у детей с ЗПР осознанной регуляции познавательной деятельности и поведения, включающая методические рекомендации по организации индивидуальных и групповых занятий психолога, рекомендации учителям по

осуществлению дифференцированного подхода к обучающимся, а также рекомендации для родителей. В методическом пособии для школьного психолога «Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития» того же автора (2006) представлена программа активизации познавательной деятельности детей с ЗПР со стимульным материалом и примерами поурочного планирования. В методических рекомендациях «Использование наглядного материала при формировании жизненных компетенций у детей с задержкой психического развития» (автор – Н.В. Бабкина, методическое приложение к журналу «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития», 2016, № 3) в качестве примера приведена работа по формированию у первоклассников с ЗПР адекватного представления об опасном и безопасном, предусмотренная в направлении «Дифференциация и осмысление картины мира» (см. табл. 4). Формированию у детей с ЗПР жизненных компетенций будут также способствовать занятия с использованием компьютерных программ из цикла «Картина мира» (авторы – О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, Е.Л. Гончарова). Учителям будут полезны методические рекомендации А.Д. Вильшанской по работе над пониманием скрытого смысла пословиц и поговорок, опубликованные в журнале «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития» (2014, № 5 и № 6).

Как было сказано выше, задача формирования сферы жизненной компетенции должна включаться во все предметные области и отражаться в рабочих программах отдельных учебных предметов. Так, например, при обучении первоклассников с ЗПР следует стимулировать их речевое, эмоциональное, когнитивное развитие, улучшать коммуникативные навыки, содействуя, таким образом, их школьной адаптации и социализации в целом. Во время урока учитель должен помогать ребенку в освоении различных форм адекватного учебного поведения, в частности, умения вступать в коммуникацию и взаимодействовать с учителем и одноклассниками (обратиться за помощью при затруднениях в учебном процессе, выразить свое отношение, согласие или отказ, поделиться впечатлением и т.д.), адекватно воспринимать похвалу и замечания. На уроках ознакомления с окружающим миром должна быть предусмотрена специальная работа по развитию самосознания ребенка с ЗПР: помощь в осмыслении, упорядочивании и дифференциации индивидуального жизненного опыта, крайне неполного и фрагментарного; в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем; в развитии способности планировать, принимать решения, осмысливать причинно-следственные связи в происходящем, оценивать свои поступки и прогнозировать их последствия. Школьник с ЗПР нуждается в специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, в специальной работе по формированию умения применять знания, полученные в ходе обучения, в повседневной жизни. Такой работе учитель должен уделять внимание на каждом уроке. Задача психолога – обучить педагога осмысленному наблюдению за ребенком, своевременной фиксации тех или иных трудностей и своевременному обращению за помощью к психологу [Бабкина, Н. В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина // Электронный журнал «Клиническая и специальная психология». – 2017. – Том 6. – № 1. – С. 140-156].

6. Исходя из анализа фрагмента статьи М. Р. Хайдарпашич «Жизненный опыт ребенка как основа формирования его представлений о мире» ответьте на следующие вопросы:

- Какое значение М. Р. Хайдарпашич придает преодолению фрагментарности картины мира ребенка?
- Что стало предметом исследования М. Р. Хайдарпашич?
- Как детям с ОВЗ предъявлялись знакомые по личному опыту образы окружающего мира?

- Учитывалась ли аргументация способа соотнесения образа мира со временем, даваемая дошкольниками с ОВЗ?
- Как в разных вариантах развития представлений о мире дошкольников с ОВЗ варьирует их умение аргументировать свое решение?
- При каком варианте развития представлений о мире дошкольник с ОВЗ нуждается в развернутой поэтапной помощи взрослого в «проработке» личного жизненного опыта, выделении существенных деталей и целостном и концептуальном его осмыслении?
- С какой целью практику необходимо знать особенности представлений о мире, характерные для дошкольников с ОВЗ?

Известно, что адекватность, широта, полнота, структурированность представлений об окружающем мире являются показателями полноценного когнитивного и аффективного развития человека, его психического здоровья, во многом определяющими возможность полноценной социализации и индивидуализации. Формирование картины мира ребенка должно являться одной из центральных задач воспитания и обучения дошкольников. При этом основным результатом обучения должно стать не само накопление знаний об окружающем мире, а продвижение в преодолении фрагментарности картины мира: расширение и обогащение опыта реального взаимодействия ребенка с бытовым окружением, миром природных явлений и вещей, формирование адекватного представления об опасности и безопасности; формирование целостной и подробной картины мира, упорядоченной во времени и пространстве, адекватно возрасту ребенка, формирование умения ребенка устанавливать связь между ходом собственной жизни и природным порядком; формирование внимания и интереса ребенка к новизне и изменчивости окружающего, к их изучению, пониманию значения собственной активности во взаимодействии со средой; развитие способности ребенка взаимодействовать с другими людьми, осмыслять и присваивать чужой опыт и делиться своим опытом, используя вербальные и невербальные возможности (игра, чтение, рисунок как коммуникация и др.)» [Концепция СФГОС для детей с ОВЗ, 2013]. Предметом нашего исследования были феномены развития представлений о мире, складывающиеся в разных условиях обучения у нормально развивающихся дошкольников и дошкольников с нарушениями слуха, речи и с задержкой психического развития. В качестве инструмента констатирующего эксперимента применялась компьютерная программа «Лента времени» и модифицированная нами методика работы с ней [Хайдарпашич М.Р., 2013]. В исследовании участвовали старшие дошкольники с нарушениями слуха, речи и с задержкой психического развития – всего 60 детей (средний возраст 6,8 лет). Среди них: нормально развивающиеся (30 чел.); с ОНР III уровня (10 чел.); с ЗПР (10 чел.); дети с нарушенным слухом, преимущественно, сенсоневральной тугоухостью III-IV степени, (10 чел.). Подчеркнем, что условия дошкольного воспитания и обучения детей различались. Нормально развивающиеся старшие дошкольники были представлены тремя группами: одни воспитывались в традиционной группе обычного детского сада, вторые - в смешанной группе, третьи – также совместно с детьми с нарушенным слухом, но при постоянной поддержке со стороны сурдопедагога. Испытуемые с ОНР, ЗПР воспитывались в специальных ДОУ. Эксперимент проводился индивидуально. Программа последовательно предъявляла ребенку знакомые по его личному опыту образы окружающего мира в фотографиях. От ребенка требовалось соотнести каждую с календарным временем. Гипотеза ребенка отмечалась экспериментатором на динамической модели года (ленте времени). Мы исходно рассматривали умение ребенка соотносить образ мира со временем в контексте его жизненной компетенции, поэтому аргументация гипотезы была для нас не менее важна, чем сама гипотеза. Анализировалось умение выделять существенное и опираться на личный жизненный опыт – накопленные впечатления наблюдения и действия в сфере сезонных явлений в ходе соотнесения образа действительности со временем. В

результате проведенного эксперимента были получены данные, анализ которых позволил выявить четыре варианта развития представлений о мире у детей к концу дошкольного возраста:

Вариант А. Ребенок может самостоятельно и правильно соотносить знакомые образы с календарным временем, самостоятельно аргументировать свое решение, выделяя все наиболее существенное и опираясь на личный опыт впечатлений, наблюдений и действий.

Вариант В. Ребенок может самостоятельно и правильно соотносить знакомые образы с календарным временем, при побуждении взрослого может выделить все наиболее существенное, актуализировать личный опыт впечатлений наблюдений и действий. Возникающие в отдельных случаях затруднения стремится разрешить при помощи коммуникации со взрослым.

Вариант С. Ребенок может самостоятельно и правильно соотносить знакомые образы с календарным временем, однако ориентируется на фрагмент вместо целого, устойчиво фиксируясь на отдельных деталях, стремится к механическому обоснованию, не замечая несоответствия между содержанием образа и используемыми для его описания «штампами». Он не умеет и не стремится самостоятельно опираться на личный опыт впечатлений наблюдений и действий при дифференциации образов и ее аргументации. Нуждается в развернутой поэтапной помощи взрослого в актуализации («проработке») личного жизненного опыта, выделении всех существенных деталей и их целостном и контекстуальном осмыслении при соотнесении образа мира с календарным временем;

Вариант D. Ребенок может самостоятельно и правильно соотносить со временем лишь отдельные знакомые образы мира, при этом стремится к ориентировке на фрагмент вместо целого, не может и не стремится самостоятельно опираться на личный опыт впечатлений наблюдений и действий при дифференциации образов и аргументации. Нуждается в длительной поэтапной специфической помощи взрослого, учитывающей весь комплекс особых образовательных потребностей ребенка. Результаты нашего исследования показали, что к концу дошкольного возраста все нормально развивающиеся дети демонстрируют наиболее благоприятные варианты развития представлений о мире – А и В. Основная масса детей с нарушениями речи, слуха и с ЗПР находится в Варианте С. К концу дошкольного возраста остались дети с ОНР и с ЗПР, кто попал в Вариант D. В результате проведенного исследования были получены важные косвенные свидетельства целесообразности включения дефектолога (сурдопедагога) в работу с нормально развивающимися детьми в условиях совместного обучения. В группе нормально развивающихся детей, воспитывающихся и обучающихся совместно с детьми с нарушенным слухом при поддержке сурдопедагога, было больше всего тех детей, кто показал, самую благополучную картину сформированности представлений о мире (Вариант А). У детей этой группы отмечалось стремление отразить в речи свое понимание протяженности времени, границ и стадий сезона. Их речь была более выразительной и развернутой. Только в этой группе с самого начала выполнения задания отмечался самостоятельный спонтанный комментарий – дети стремились непременно продемонстрировать взрослому осмысленность принятого решения. Выделенные в результате исследования варианты развития представлений о мире в контексте жизненной компетенции ребенка необходимы практику для понимания тех особенностей формирования представлений о мире, которые требуют коррекции: фрагментарность, упрощенность, их отрыв от личного опыта впечатлений, наблюдений и действий, недостаточная дифференцированность и осмысленность временных представлений, отсутствие стремления к коммуникации со взрослым при затруднениях. Выявив такого рода трудности у ребенка, учитель может обоснованно ставить индивидуальные развивающие и коррекционные задачи обучения [Хайдарпашич, М. Р. Жизненный опыт ребенка как основа формирования его представлений о мир / М. Р. Хайдарпашич // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: социализация субъекта на разных этапах онтогенеза [Электронный ресурс]: материалы IV Междунар. науч. конф.,

7. Исходя из анализа тезисов А. И. Гаурилюса «Знаковая поддержка и развитие абстрактных обобщений качеств личности у умственно отсталых учащихся» ответьте на следующие вопросы:

- Какие факторы, обуславливающие специфику самосознания умственно отсталых детей, рассматривает А. И. Гаурилюс?
- Дайте характеристику динамики понимания содержания качеств личности умственно отсталыми младшими школьниками.
- В каком возрасте умственно отсталые школьники акцентируют функциональные признаки тех или иных качеств личности, т.е. действия человека?
- В каком возрасте умственно отсталые школьники в интерпретации психологических категорий прибегают к выражению эмоционального отношения к другому человеку?
- Что способствует поддержанию активности умственно отсталого школьника в накоплении событийной, фактологической информации о проявлениях характера человека; активизирует запоминание необходимых слов-категорий и соответствующее размышление?
- К какому возрасту умственно отсталые школьники демонстрируют увеличение количества обобщенных ответов?
- Доступна ли умственно отсталым подросткам категоризация разнообразных ситуаций и фактов, т. е. подведение их под общие категории?
- Овладевают ли умственно отсталые подростки иерархией понятий, характеризующих внутреннюю, психологическую реальность человека?
- Проиллюстрируйте трудности в отвлечении от конкретных чувственных образов, возникающие у УО детей при употреблении слов, характеризующих внутреннюю, психологическую реальность человека.
- В чем состоят трудности умственно отсталых младших школьников в «переходе от перцепта к концепту, от чувственного образа к абстрактному пониманию»?

Развитие самосознания умственно отсталых детей, в частности, становление определенных этапов, связанных с отделением себя от окружающих людей и выделением собственных качеств и качеств другого человека, а также осознанием собственных процессов, имеет ряд специфических особенностей, обусловленных не только интеллектуальными возможностями этих детей, но и качеством знаковой поддержки развития соответствующих абстрактных обобщений.

Рассмотрим динамику понимания содержания ряда качеств личности. Следует отметить, что умственно отсталые первоклассники не способны размышлять по данному поводу на вербальном уровне. Обоснования второклассников носят аморфный и ситуативный характер. Попытки привести все более или менее подходящие запомнившиеся ситуации можно рассматривать как создание так называемой «коллекции». Кроме этого наличие «взрослых» оборотов, представляющих собой повторение оценок педагогов и родителей, не является показателем осознанного пользования этими речевыми конструктами.

Наибольший интерес могут представлять интерпретации третьеклассников. Это связано с тем, что в возрасте 9-10 лет у детей с интеллектуальной недостаточностью появляется тенденция к установлению функциональных признаков тех или иных качеств, т. е. в обоснование слов-качеств начинает входить глагол. Так, «аккуратный» начинает интерпретироваться как «чистый, одежду бережет, рубашка, штаны застегнуты, чисто ест»; «неаккуратный – грязный, лохматый, не бережет одежду, грязно ест»; «смелый – не боится;

трусливый – боится, убегает»; «сильный – дерется, бьется»; «слабый – не дерется»; «добрый – не бьется, не дерется, все дает»; «злой – лезет, жадный»; «умный – не бьется, не дерется, получает пятерки, хорошо себя ведет»; «глупый – лезет, кричит, не дает». Понятия «красивый» и «некрасивый» идентично понятиям «аккуратный» и «неаккуратный». то же время именно концентрация внимания на действиях позволяет осознать сущностные характеристики абстрактных обобщений, описывающих личность при помощи перечисленных выше атрибутов, и наполнить их адекватным содержанием.

К пятому классу при анализе интерпретаций психологических категорий на первый план выходит эмоциональное отношение («мы дружим, нравится») к другому человеку, которое выражается не только вербальными, но и невербальными средствами. Именно это эмоциональное отношение способствует поддержанию активности ребенка в накоплении событийной, фактологической информации о разнообразных проявлениях тех или иных характерологических особенностей человека, активизирует запоминание необходимых слов-категорий и размышление в данном направлении. Этот этап в наибольшей мере способствует выходу умственно отсталого ребенка на более высокий уровень обобщения. Об этом может свидетельствовать тот факт, что к 11-12 годам значительно увеличивается количество обобщенных ответов на фоне снижения попыток привести конкретные примеры или описать реальную ситуацию. Однако в силу кратковременности данного этапа, умственно отсталому подростку лишь частично удастся, на основе незначительных по объему попыток, подвести отдельные ситуации и факты под общие категории и выстроить иерархию соответствующих понятий. В результате недостаточной осознанности и субъективной значимости процесса познания внутренней, психологической реальности человека в данный период происходит сворачивание процесса поиска сущности понятий, касающихся свойств личности и уточнения смысла соответствующих слов-категорий.

Таким образом, употребление умственно отсталым ребенком младшего школьного возраста слов типа «умный, красивый, добрый» и т. д. не является доказательством того, что он усвоил соответствующие обобщающие понятия и их сущность и, скорее всего, является штампом или стереотипом. В действительности дети данной категории в этот возрастной период еще не способны относить слова и называемые ими объекты к определенным обобщающим категориям. Умственно отсталый ребенок испытывает затруднения в познании своей психологической реальности и психологической реальности другого человека не только вследствие «закрытости» этой реальности, а также вследствие ригидности мышления и застревания на конкретных, внешних, наблюдаемых проявлениях. Употребление слов, характеризующих внутреннюю, психологическую реальность человека, при наличии трудностей в отвлечении от конкретных чувственных образов, свидетельствует о неувоенности содержания ряда соответствующих психологических категорий. Это может являться показателем того, что в младшем школьном возрасте у умственно отсталых детей слово еще не способно оказывать помощь в переходе от перцепта к концепту, от чувственного образа к абстрактному пониманию. Кроме этого, специфические проблемы интеллектуального развития препятствуют приобретению и отработке навыка обобщения, что проявляется в возникновении определенных затруднений в переносе конкретного понимания на новые ситуации и образцы поведения. Более или менее адекватные абстрактные обобщения качеств личности формируются у данной категории детей лишь в подростковом возрасте.

В целом, рассмотренные трудности знаковой поддержки интеллектуальных операций у умственно отсталых детей приводят к формированию специфических абстрактных обобщений качеств личности, что определённым образом сказывается на развитии их самосознания и осознания других людей, а также на качестве внутренних систем регуляции личности [Гаурилюс, А. И. Знаковая поддержка и развитие абстрактных обобщений качеств личности учащихся с умственной отсталостью / А. И. Гаурилюс // Психолого-педагогические проблемы развития речемыслительной деятельности детей с особенностями психофизического развития : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф.,

посвященной 75-летию со дня рождения К. Г. Ермиловой, Минск, 8-9 июня 2004 г.; под ред. Н. Н. Баль. – Минск : НИО, 2004. – С. 56-58].

8. Исходя из анализа фрагмента Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью, посвященного содержанию речевой практики обучающихся в I-IV классах, выполните предложенные задания и ответьте на следующие вопросы:

○ Выпишите из нижеследующего текста упоминания методических приемов, уместных в активном социально-психологическом обучении детей и подростков с ИН, например, *соотнесение речи и изображения*.

○ Какое место в организации речевой практики умственно отсталых обучающихся занимают масс-медиа? Предложите способы применения медийного контента с целью знакомства с неречевым общением, с правилами речевого общения и с другими целями.

○ Подготовьте фотопримеры применения средств письменного общения в семье, в деловой среде и т.п.

○ Подготовьте сообщение об общении в социальных сетях с помощью серии фотопортретов, фоторепортажа или фотоочерка.

○ Подумайте и выскажите свое мнение о том, чем важна педагогу-психологу и воспитателю информация об актуальных для УО воспитанников базовых формулах речевого общения?

○ Какие темы речевых ситуаций предлагает Программа?

○ В чем состоит алгоритм работы над речевой ситуацией? Соотнесите его требования с вариантами моделирования проблемной ситуации по О.Е. Шаповаловой.

Речевая практика

Аудирование и понимание речи. Выполнение простых и составных устных инструкций учителя, словесный отчет о выполненных действиях. Прослушивание и выполнение инструкций, записанных на аудионосители. Чтение и выполнение словесных инструкций, предъявленных в письменном виде.

Соотнесение речи и изображения (выбор картинки, соответствующей слову, предложению).

Повторение и воспроизведение по подобию, по памяти отдельных слогов, слов, предложений.

Слушание небольших литературных произведений в изложении педагога и с аудионосителей. Ответы на вопросы по прослушанному тексту, пересказ.

Дикция и выразительность речи. Развитие артикуляционной моторики. Формирование правильного речевого дыхания. Практическое использование силы голоса, тона, темпа речи в речевых ситуациях. Использование мимики и жестов в общении.

Общение и его значение в жизни. Речевое и неречевое общение. Правила речевого общения. Письменное общение (афиши, реклама, письма, открытки и др.). Условные знаки в общении людей.

Общение на расстоянии. Кино, телевидение, радио.

Виртуальное общение. Общение в социальных сетях.

Влияние речи на мысли, чувства, поступки людей.

Организация речевого общения

Базовые формулы речевого общения.

Обращение, привлечение внимания. «Ты» и «Вы», обращение по имени и отчеству, по фамилии, обращение к знакомым взрослым и ровесникам. Грубое обращение, нежелательное обращение (по фамилии). Ласковые обращения. Грубые и негрубые обращения. Бытовые (неофициальные) обращения к сверстникам, в семье. Именные, бытовые, ласковые обращения. Функциональные обращения (к продавцу, к сотруднику

полиции и др.). Специфика половозрастных обращений (дедушка, бабушка, тетенька, девушка, мужчина и др.). Вступление в речевой контакт с незнакомым человеком без обращения («Скажите, пожалуйста...»). Обращение в письме, в поздравительной открытке.

Знакомство, представление, приветствие. Формулы «Давай познакомимся», «Меня зовут ...», «Меня зовут ..., а тебя?». Формулы «Это ...», «Познакомься пожалуйста, это ...». Ответные реплики на приглашение познакомиться («Очень приятно!», «Рад познакомиться!»).

Приветствие и прощание. Употребление различных формул приветствия и прощания в зависимости от адресата (взрослый или сверстник). Формулы «здравствуй», «здравствуйте», «до свидания». Развертывание формул с помощью обращения по имени и отчеству. Жесты приветствия и прощания. Этикетные правила приветствия: замедлить шаг или остановиться, посмотреть в глаза человеку.

Формулы «Доброе утро», «Добрый день», «Добрый вечер», «Спокойной ночи». Неофициальные разговорные формулы «привет», «салют», «счастливо», «пока». Грубые (фамильярные) формулы «здорово», «бывай», «чао» и др. (в зависимости от условий школы). Недопустимость дублирования этикетных формул, использованных невоспитанными взрослыми. Развертывание формул с помощью обращений.

Формулы, сопровождающие ситуации приветствия и прощания «Как дела?», «Как живешь?», «До завтра», «Всего хорошего» и др. Просьбы при прощании «Приходи(те) еще», «Заходи(те)», «Звони(те)».

Приглашение, предложение. Приглашение домой. Правила поведения в гостях.

Поздравление, пожелание. Формулы «Поздравляю с ...», «Поздравляю с праздником ...» и их развертывание с помощью обращения по имени и отчеству. Пожелания близким и малознакомым людям, сверстникам и старшим. Различия пожеланий в связи с разными праздниками. Формулы «Желаю тебе ...», «Желаю Вам ...», «Я хочу пожелать ...». Неречевые средства: улыбка, взгляд, доброжелательность тона.

Поздравительные открытки.

Формулы, сопровождающие вручение подарка «Это Вам (тебе)», «Я хочу подарить тебе ...» и др. Этикетные и эмоциональные реакции на поздравления и подарки.

Одобрение, комплимент. Формулы «Мне очень нравится твой ...», «Как хорошо ты ...», «Как красиво!» и др.

Телефонный разговор. Формулы обращения, привлечения внимания в телефонном разговоре. Значение сигналов телефонной связи (гудки, обращения автоответчика сотовой связи). Выражение просьбы позвать к телефону («Позовите пожалуйста ...», «Попросите пожалуйста...», «Можно попросить (позвать)...»). Распространение этих формул с помощью приветствия. Ответные реплики адресата «алло», «да», «Я слушаю».

Просьба, совет. Обращение с просьбой к учителю, соседу по парте на уроке или на перемене. Обращение с просьбой к незнакомому человеку. Обращение с просьбой к сверстнику, к близким людям. Развертывание просьбы с помощью мотивировки. Формулы «Пожалуйста, ...», «Можно ..., пожалуйста!», «Разрешите ...», «Можно мне ...», «Можно я ...». Мотивировка отказа. Формулы «Извините, но ...».

Благодарность. Формулы «спасибо», «большое спасибо», «пожалуйста». Благодарность за поздравления и подарки («Спасибо ... имя»), благодарность как ответная реакция на выполнение просьбы. Мотивировка благодарности. Формулы «Очень приятно», «Я очень рада» и др. как мотивировка благодарности. Ответные реплики на поздравление, пожелание («Спасибо за поздравление», «Я тоже поздравляю тебя (Вас)». «Спасибо, и тебя (Вас) поздравляю»).

Замечание, извинение. Формулы «извините пожалуйста» с обращением и без него. Правильная реакция на замечания. Мотивировка извинения («Я нечаянно», «Я не хотел» и др.). Использование форм обращения при извинении. Извинение перед старшим, ровесником. Обращение и мотивировка при извинении.

Сочувствие, утешение. Сочувствие заболевшему сверстнику, взрослому. Слова поддержки, утешения.

Одобрение, комплимент. Одобрение как реакция на поздравления, подарки: «Молодец!», «Умница!», «Как красиво!»

Примерные темы речевых ситуаций

«Я – дома» (общение с близкими людьми, прием гостей)

«Я и мои товарищи» (игры и общение со сверстниками, общение в школе, в секции, в творческой студии)

«Я за порогом дома» (покупка, поездка в транспорте, обращение за помощью (в т. ч. в экстренной ситуации), поведение в общественных местах (кино, кафе и др.)

«Я в мире природы» (общение с животными, поведение в парке, в лесу)

Темы речевых ситуаций формулируются исходя из уровня развития коммуникативных и речевых умений обучающихся и социальной ситуации их жизни. Например, в рамках лексической темы «Я за порогом дома» для отработки этикетных форм знакомства на уроках могут быть организованы речевые ситуации «Давайте познакомимся!», «Знакомство во дворе», «Знакомство в гостях».

Алгоритм работы над темой речевой ситуации

Выявление и расширение представлений по теме речевой ситуации.

Актуализация, уточнение и расширение словарного запаса по теме ситуации. Составление предложений по теме ситуации, в т. ч. ответы на вопросы и формулирование вопросов учителю, одноклассникам.

Конструирование диалогов, участие в диалогах по теме ситуации.

Выбор атрибутов к ролевой игре по теме речевой ситуации. Уточнение ролей, сюжета игры, его вариативности. Моделирование речевой ситуации.

Составление устного текста (диалогического или несложного монологического) по теме ситуации [Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). С. 99-103].

9. Исходя из анализа фрагмента статьи О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой «Внутренний мир как предмет изучения в специальной школе: опыт проектирования нового содержания обучения» ответьте на следующие вопросы:

○ Проанализируйте концептуальную основу теоретических обобщений данного тематического раздела с точки зрения психологии эмоций и чувств.

○ Проанализируйте последовательность развертывания концептуального наполнения тематического раздела и стилистику текста рассматриваемых в нем обобщений и выводов.

○ Дополните обобщения представленного тематического раздела курса, указав воспитанникам на опосредованность связи настроения человека и события смыслом события для него.

○ Укажите доступные пониманию воспитанников с ИН примеры взаимосвязи события и настроений некоего персонажа, сопроводив их примерами интерпретаций смысла события во внутреннем диалоге и внешней речи персонажа.

○ Разъясните в тексте, доступном восприятию лиц с ИН младшего школьного и подросткового возрастов, моральное требование не портить другим людям их настроение *намеренно*. Объясните необходимость проявлять осторожность в том, чтобы не причинять неприятности другим людям *нечаянно, без злого умысла*.

Тематические разделы курса

Исходной точкой является событие как сюжетно целостный отрезок жизни ребенка на шкале времени, окрашенный пристрастным, пусть недостаточно еще эмоционально дифференцированным отношением. В такой отрезке жизни как в капле воды отражены и

некоторое содержание, и момент отношения к этому событию, и момент взаимодействия с другими людьми, и разные отношения участников к событию и друг другу. Исходя из этого, в качестве объектов познавательной деятельности ребенка в курсе последовательно выделяются: события жизни, отношение к событиям жизни, настроение, чувства, поведение, оценка поступка, последствия поведения для него самого и для другого человека, отношение к людям и оценка их отношения к себе, характер, характер и судьба.

Соответственно называются и выделяются следующие разделы курса:

- 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.

Каждый тематический раздел курса включает целый ряд взаимосвязанных подразделов. Покажем это на примере тематического раздела «Настроение», который, как нам представляется, демонстрирует особенности содержания проектируемого курса и его отличие от других разработок.

В разделе «Настроение» выделенными объектами познавательной деятельности ребенка последовательно становятся:

- связь событий и настроений;
- изменение настроения и связь изменений настроения с событиями жизни;
- направление изменения настроения (ухудшение – улучшение) и их связь с событиями жизни;
- шкала настроений: степени хорошего и плохого настроения;
- выражение лица как форма выражения настроения; явное и неявное выражение настроения на лице человека;
- мое собственное настроение;
- действия, поступки, слова людей, которые могут исправить или испортить мое настроение;
- мое настроение и настроение другого;
- мои действия, поступки, слова, которые могут исправить или испортить настроение других людей, окружающих меня.

Обобщения и выводы, к которым в ходе длительной, специально организованной познавательной деятельности подводится ребенок:

- 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 свое настроение по-разному;
- человек может говорить о своем настроении;
- человек имеет право не говорить о своем настроении;

- нужно обращать внимание на выражение своего лица и лиц окружающих людей, нужно и можно научиться «читать» настроение;
- у меня самого бывают разные настроения;
- мое настроение может совпадать, а может не совпадать с настроениями окружающих меня людей;
- человек имеет право на любое настроение, имеет право не говорить о своем настроении, но не имеет право 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.

На примере данного тематического раздела курса хорошо видно, что к такого рода выводам и обобщениям подвести ребенка можно только в результате специально организованной познавательной деятельности, берущей свое начало на пропедевтическом этапе обучения» [Гончарова, Е.Л., 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. 7-8].

10. Исходя из анализа фрагмента книги Е. Вякякупус и А. Мелихова «Зеркало» выполните следующие задания:

- Составьте план текста «Мой характер» и подготовьте к каждой смысловой части вопросы для обсуждения с УО подростками.
- Сформулируйте выводы, к которым, на Ваш взгляд, следует подвести УО подростков на основании анализа поведения Али?
- Подготовьтесь к проведению с подростками с умственной отсталостью задания «Задача» (п. 3). Придумайте описания слабых черт характера и объяснения их возможной пользы в определенных обстоятельствах.
- Подготовьтесь к проведению с умственно отсталыми подростками задания «Игра» (п. 4). Продумайте варианты организации упражнения по моделированию проблемной ситуации с заданным сюжетом, с неоконченным сюжетом, по заданной теме (по О. Е. Шаповаловой).
- Продумайте свою позицию в споре об исправлении плохого характера (п. 6). Подберите видео или кинофрагмент, иллюстрирующий плохой(ие) характер(ы) человека.
- Подготовьте справочный материал, представляющий виды характеров, в основе которых лежит преобладание одной или нескольких черт, например, *злопамятный, застенчивый, вспыльчивый*.
- Подберите фрагменты произведений детской литературы, содержащие художественные описания человеческих характеров.

Мой характер

Мы каждый день видим, что разные люди в одних и тех же обстоятельствах ведут себя по-разному: кто-то сердится, а кто-то смеется, кто-то начинает действовать, а кто-то опускает руки. Мы видим, что одни чаще сердятся, а другие чаще сочувствуют людям и жалеют их; одни скромны, а другие хвастливы; одни заботятся о будущем, другие живут одним днем. Вот эти постоянные качества человека: что он любит и что не любит, как планирует свою жизнь, как он относится к себе и к другим, к своей работе и к чужим заботам, все эти свойства вместе называются характером.

Когда человек не думает о будущем, мы говорим, что у него характер легкомысленный. Если человек всегда держит слово, мы говорим: он ответственный. Если он всегда склонен пошутить, мы говорим про него: веселый. Если никогда не смеется, часто сердится, говорим: у него тяжелый характер. Если часто взрывается, кричит, говорим: у него вспыльчивый характер.

Аля всегда права. Она девушка разумная, спокойная и дисциплинированная. Она все делает вовремя. И если кто-то что-то сделал неправильно, Аля всегда его поправит. Ребята часто ошибаются и делают глупости, например, едят конфеты перед обедом, забывают надевать шарфы в холодную погоду, шумят, не хотят мыть посуду. Але приходится каждую минуту кого-то одергивать, кому-то делать замечания, давать советы. Как только Аля встречает друга или просто знакомого человека, она сразу смотрит, что он делает неправильно, и немедленно сообщает ему об этом. Например, увидев подругу, она обычно говорит:

– Здравствуй, Леночка! Ой, как ты сегодня плохо причесана! Пойди, быстрее приведи себя в порядок!

И незнакомым людям Аля знает, что сказать:

– Извините, у вас запачкано пальто. И на перчатке дырка.

Или:

– Пройдите, пожалуйста, вперед, вы встали у прохода и всем мешаете.

Аля следит за всеми вокруг и сразу замечает все неполадки, недостатки и недоделки. Обмануть ее невозможно. Например, она говорит:

–Зря ты, Саша, думаешь, что я не видела, как ты прятал кока-колу под шкаф. Твоя мама сказала, что тебе ее пить нельзя.

Саша пугается и оправдывается:

– Нет, Аля, тебе показалось. Нет у меня никакой кока-колы.

– Ах, какой ты врун! – улыбается Аля. – Но ничего, я все расскажу твоей маме, она больше не даст тебе денег, и ты не сможешь покупать всякую опасную для здоровья ерунду.

Вот такой твердый характер у Али. Хотели бы Вы с ней дружить?

Домашнее задание к данному занятию

○ Подумайте, каковы три главные черты Вашего характера, и запишите их на листе бумаги или нарисуйте.

○ Спросите, что думают Ваши близкие об этом – согласны ли они, что Вы именно такой человек, как Вы себя описали? Какие три главные черты Вашего характера они бы назвали?

Мой характер. План занятия

1. Начало занятия

2. Разбор домашнего задания

Назовите две-три главные черты вашего характера.

3. Задача

Как слабость сделать силой: назовите какую-то слабую черту своего характера и придумайте, какие от нее могут быть вред и польза в разных ситуациях.

4. Игра

Твердость характера

Друг говорит Вам: давай напьемся, у меня есть бутылка вина. Как Вы можете отказываться, какие доводы привести?

5. Беседа

Какие черты характера Ваших друзей Вам нравятся больше всего?

Люди с каким характером Вас пугают?

6. Спор

Может ли у хорошего человека быть плохой характер?

Если да, то нужно ли пытаться его исправить, или это не так важно?

7. Следующее домашнее задание

Получаем домашнее задание, которое должно быть готово к следующему занятию.

8. Завершение занятия

Сидим в кругу. Поем и прощаемся [Вяхякуопус, Е. Зеркало / Е. Вяхякуопус, А. Мелихов. – СПб.: ООО «Журнал "Нева"», 2005. – С.82-85].

11. Исходя из анализа фрагмента книги Е. Вяхякуопус и А. Мелихова «Зеркало» выполните следующие задания:

- Составьте план текста «Мое настроение» и подготовьте к каждой смысловой части вопросы для обсуждения с УО подростками.
- Сформулируйте выводы, к которым, на Ваш взгляд, следует подвести УО подростков на основании анализа поведения Светочки?
- Подготовьтесь к проведению с умственно отсталыми подростками задания «Беседа» (п. 5). Проиллюстрируйте способы выражения человеком настроения с помощью кино-примеров взаимоотношений в семье, в школьном классе, дружеской компании.
- Подготовьте справочный материал, вербально представляющий виды настроений.
- Подберите фрагменты произведений киноискусства, иллюстрирующие перемены в настроении человека под влиянием различных жизненных обстоятельств.

Мое настроение

Настроение бывает разное. Плохое, хорошее, радостное, грустное, веселое. Одно и то же событие в разное время может вызвать смех, а может слезы. Одна и та же шутка может рассмешить, а может обидеть. Одни и те же слова могут рассердить или оставить безразличными. Иногда мы верим в свои силы, а иногда нам кажется, что у нас никогда ничего не получится. Вот эту склонность испытывать приятные или неприятные чувства, склонность сердиться, смеяться, радоваться или плакать мы называем настроением.

Приятные чувства – это разновидности надежды. Все неприятные чувства – это разновидности страха. Хорошее настроение – это ожидание чего-то приятного, уверенность в том, что все будет хорошо. Плохое настроение – это ожидание чего-то неприятного.

Вот девушка идет в магазин. Она улыбается, и у нее хорошее настроение. Она думает, что она красивая, что ее ее любят, что светит солнышко, что сейчас она купит пирожные. Но тут ее толкает какой-то человек и говорит «У, бомба, чуть с ног не сбила, худеть над». И сразу настроение у девушки портится. Она начинает думать, что она некрасивая, толстая и от пирожного делается еще толще. Она больше не хочет покупать пирожное, и больше ее не радует солнышко.

Улучшить настроение можно так: понять, чего человек опасается, и убедить его, что опасается он напрасно. Если друг боится, что он некрасивый, нужно показать ему, что его внешность нам нравится. Если он опасается, что он недостаточно умный, нужно убедить его, что многие вещи он понимает лучше других. Если друг боится, что он неловкий, нужно показать ему, что многие вещи получаются у него совсем неплохо, а то, что он не умеет делать, не так уж важно. И главное, что мы должны ему показать: в нашей дружбе он может быть уверен. Что нас уж он во всяком случае не потеряет.

Светочка всегда веселая и жизнерадостная. Больше всего ее радует, если в жизни других людей происходят какие-то катастрофы, несчастья и ужасные события. Чем ужаснее событие, тем оно для Светы интереснее и приятнее. Она с утра начинает смотреть телевизор и читать газеты. Интересуют ее только происшествия. Особенно нравятся ей стихийные бедствия. Жаль только, что они случаются каждый день. Посмотрев телевизор и послушав радио, Светочка набирает номер телефона какой-нибудь подружки. И между ними происходит беседа:

- Здравствуй, Машенька!
- Здравствуй, Светочка!
- Как дела, как настроение? – Судя по твоему веселому голосу, у тебя все хорошо.
- Спасибо, все прекрасно! – отвечает Маша. – А у тебя?

– И у меня хорошо. Но вообще, знаешь, в мире все ужасно. В Замбии голодают дети. В Индии поезд сошел с рельсов, и погибли восемь человек. – Светочка с удовольствием повторяет: – Восемь!

– Какой ужас! – пугается Маша.

– И это еще не все! Представляешь, сегодня утром на канале Грибоедова нашли замерзшего маленького щенка. У него были беленькие лапки, и он был холодный как камень! Правда, ужас?

– Ну что же ты, Машенька, молчишь? И что там хлюпает?

– Это я плачу... – тоскливым голосом говорит Маша.

– А, ну хорошо, давай плачь, а я еще Даше и Зине позвоню. Надо им тоже про щенка рассказать!

И Света звонит всем подряд, торопясь сообщить о бесчисленных бедах, постигших в это зимнее утро наш ужасный мир. И все, кому она звонит, перестают улыбаться и радоваться солнцу и морозу. Они до вечера только и думают, что о замерзшем щенке, о погибших в Индии пассажирах, о голодных детях Замбии.

Домашнее задание к занятию «Мое настроение»

- Какое у Вас сегодня настроение.
- Спросите у близких, что портит им настроение.
- Спросите у мамы, что можно сделать, чтобы ее настроение стало лучше?
- Попробуйте сделать что-то, чтобы настроение Ваших близких улучшилось.

Мое настроение. План занятия

1. Начало занятия

2. Разбор домашнего задания

Скажите, в каком настроении Вы сейчас и какое настроение было у Вас вчера вечером.

3. Задача

Нарисуйте себя грустным, счастливым и боящимся чего-то.

Каким нужно быть, чтобы не портить, а улучшать людям настроение?

4. Игра

Погода.

Нарисуйте свое настроение карандашами или красками, например, солнечное – веселое, дождливое – грустное, гроза – гнев и т. п.

5. Беседа

Отчего у Вас бывает плохое настроение, а отчего хорошее?

Когда Ваше настроение бывает грустным. а когда веселым?

Как можно улучшить настроение своих близких:

принести маме тапочки, когда она пришла усталая;

сказать маме: «Мамочка, я очень тебя люблю»;

улыбнуться;

просить прощения, если виноват;

искать в близких такие свойства, за которые можно их искренне хвалить;

показывать, как они нам дороги;

показывать им, что их жизнь вам интересна (спрашивать, как у них дела, с интересом слушать) и т. п.

6. Спор

Нужно ли скрывать свое плохое настроение? Или иногда можно поделиться с близкими, показать, что ты им доверяешь и хочешь, чтобы тебе посочувствовали?

7. Следующее домашнее задание

Получаем домашнее задание, которое должно быть готово к следующему занятию.

8. Завершение занятия

Сидим в кругу. Поем и прощаемся [Вяхякупус, Е. Зеркало / Е. Вяхякупус, А. Мелихов. – СПб.: ООО «Журнал "Нева"», 2005. – С.86-91].

12. Исходя из анализа фрагмента одной из книг американского психолога и педагога Э. Крейри из серии «Учимся владеть чувствами» – книги «Я злюсь» – ответьте на следующие вопросы:

- Как построен сюжет книги?
- Какие способы справиться с сильным эмоциональным переживанием предлагает Э. Крейри?
- Сколько раз необходимо читать эту книгу, чтобы достигнуть перемен в поведении ребенка?
- Как помочь ребенку понять разницу между чувством и поведением, поступком?
- Раскройте процедуру анализа вариантов действий ребенка в волнующей его ситуации.
- С какой целью и как необходимо развивать словарный запас ребенка?
- Допустимы ли оценки в стиле «прав / неправ» при разборе вариантов поведения в той или иной ситуации на этапе обучения?

Почему книга о злости. Родители часто обращаются ко мне за советом, как научить детей владеть своими чувствами. Вероятно, это из-за того, что самих их в детстве приучили не придавать значения собственным эмоциям, и теперь они хотят воспитать своих детей иначе, но не знают, с чего начать.

Чем поможет эта книга. Книга “Я злюсь” поможет детям разобраться в своих чувствах и решить, как правильно на них реагировать. В ней показаны отец и дочь, открыто обсуждающие возникшие у нее эмоции. Сюжет построен так, что перед ребенком появляется возможность выбора поступков. При этом описаны словесный, физический и творческий способы, помогающие детям справиться со своими чувствами. Кроме того, книга “Я злюсь” будет полезной для тех родителей, которые хотят изменить собственную реакцию на проявления эмоций своих детей.

Как пользоваться книгой. Книга “Я злюсь” будет более полезной при повторных чтениях через определенные промежутки времени. Если вы прочтете ее лишь пару раз, то серьезных перемен в ребенке не обнаружите. Однако вы сумеете помочь ребенку переносить полученную информацию на реальную жизнь.

Различия между чувствами и поступками. Прочтите книгу, предлагая ребенку самому выбрать варианты поступков. В конце каждой страницы спросите его: “Что сейчас чувствует Кейти? Как она теперь поступит?”

Варианты действий. Детям нужно предложить несколько способов, помогающих справиться со своими чувствами. В этой книге рассмотрены одиннадцать вариантов поведения. Закончив чтение, спросите ребенка: “Как еще могла поступить Кейти?” Запишите его ответы на “страничку идей” в конце книги.

Книга как мостик для перехода к обсуждению с ребенком других волнующих его ситуаций. Начните с обсуждения случая, который произошел с кем-то из знакомых детей. Попросите ребенка определить его чувства и предложить свои варианты поступков. Воздержитесь от оценок результатов этого разговора с позиций прав – неправ. Цель его чисто познавательная. Допустим, например, что Майк пришел в гости к своему другу и не захотел вовремя возвращаться домой. Спросите: “Что чувствовал Майк, когда пришло время уходить? Что он сделал, как только почувствовал, что огорчен? Что он сделал потом?” Возможны такие ответы: он пропустил мимо ушей предложение собираться, он ответил “Нет!” или он нахмурился и сказал “Ладно”. Когда ваш ребенок поймет разницу между чувствами и поведением других, вы сможете откровенно говорить с ним о его собственных поступках, ненавязчиво руководить его чувствами.

Детские чувства и роль родителей. Одна из важнейших задач родителей и педагогов – помочь детям осознать свои чувства и научить владеть ими. Детям необходимо знать главное о чувствах и уметь управлять ими. Эти проблемы мы и рассмотрим ниже.

Развивайте словарный запас. Ребенок может чувствовать себя подавленным при сильных эмоциях. Один из простейших способов научиться понимать чувства – дать каждому из них словесный “ярлычок”.

Обращайте внимание на ваши собственные чувства: “Я расстраиваюсь, если проливаю кофе на пол”. Читайте больше книг на тему о чувствах и, в частности, книги серии “Учимся владеть чувствами”. Наблюдайте за чувствами других детей: “Я думаю, что он гордится полученной пятеркой с плюсом за урок”. Кроме того, старайтесь вводить в лексикон ребенка как можно больше родственных слов, обозначающих те или иные чувства, например: раздосадованный, огорченный, расстроенный, сердитый и т. д.

Научите детей распознавать разницу между чувствами и поступками. Помогите ребенку понять, что чувства не могут быть ни хорошими, ни плохими. Скажем, чувствовать злость не хорошо и не плохо. Однако давать волю рукам – это уже поведение, причем недопустимое. Вы можете сказать: “Ты вправе сердиться на свою сестру, но ударить ее я тебе не разрешаю”. Оставляйте детям право на проявление чувств. Многие люди с детства приучены игнорировать или даже подавлять свои чувства. Девочкам часто говорят, что злиться – это неженственно или, по крайней мере, неделикатно. Мальчиков учат, что они никогда не должны плакать. Вы поможете ребенку утвердить право на его чувство, если просто выслушаете его и вместе с ним обдумаете его эмоции. Нужно лишь слушать, но не осуждать. Старайтесь оставаться как бы в стороне. Помните, что чувства ребенка принадлежат только ему.

Обсуждая с ребенком его чувства (“Ты злишься оттого, что Стефании уже пора возвращаться домой”), не пытайтесь решить проблему за него. Ваше объяснение причины чувства должно помочь ребенку самому справиться с ним.

Предлагайте ребенку различные способы, помогающие ему взять себя в руки. Если внушать малышам: “Выражай чувства словами”, то, став подростками, они без труда будут справляться с детскими эмоциями. Дети могут давать выход своим чувствам по-разному – слуховыми, физическими, зрительными, творческими способами и т. д. Когда ребенок испробует разные способы, вы можете спросить его, какой вариант он предпочитает. Например: “Ты собираешься и дальше злиться или хочешь успокоиться?” Если ребенок предпочтет сменить гнев на милость, вы можете спросить его: “Что ты можешь для этого сделать? Давай подумаем вместе. Ты можешь обежать вокруг дома, послать Стефании открытку, высказать свои чувства или почитать любимую книжку”. Предложите ребенку варианты, и пусть он сам выберет наиболее действенный. Часто все, что ребенку требуется, – это понять охватившее его чувство.

Будьте последовательны. Помните, что одни ситуации разрешаются быстро, а другие требуют времени и терпения. Не теряйте из виду цель, которую вы поставили перед ребенком и перед собой, обязательно отмечая успехи, которых он добился [Крейри, Э. Я злюсь: пер. с англ. / Э. Я. Крейри. – СПб.: АО «Комплект», 1995. – С. 4-6].

13. Исходя из анализа фрагмента диссертации А. Ц. Цыбиковой «Система работы над литературными персонажами в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида» ответьте на следующие вопросы:

- Какие вопросы, отвечающие дидактическим требованиям специальной школы, требуют перечисления или названия действующих лиц?
- Какие вопросы, отвечающие дидактическим требованиям специальной школы, требуют осмысления сюжетных линий произведения?
- Необходимо ли требовать от обучающихся дифференцированного представления положительных и отрицательных персонажей?
- Каким образом обучающиеся иллюстрируют совершенный персонажем произведения поступок?

- Какие вопросы предусматривают описание характеров и поступков отрицательных персонажей произведения?
- Какой вопрос предполагает установление причинно-следственных зависимостей в собственной оценке персонажа?
- Ответ на какой вопрос требует правильного понимания мотивов поступка персонажа?

Восприятие и понимание учащимися литературных персонажей

На третьем этапе экспериментального исследования после прослушивания текста произведений учащимся предъявили следующие вопросы, направленные на выявление восприятия персонажей:

1. Назови героев рассказа (сказки).
2. Кто тебе понравился?
3. Чем он тебе понравился?
4. Какой поступок он совершил? (Какие черты характера особенно ярко проявились в этом поступке?)
5. Каким описывает его автор?
6. Кто из героев тебе не понравился?
7. Почему он тебе не понравился?
8. Какой поступок он совершил? (Какие черты характера особенно четко проявились в этом поступке?)
9. Каким описывает его автор?

Представленный круг вопросов отвечает дидактическим требованиям специальной школы для умственно отсталых детей. Он включает всего девять вопросов, которые условно можно разделить на две группы. К первой группе мы отнесли вопросы (первый, второй, шестой), которые требуют лишь перечисления или названия действующих лиц. Во вторую группу вошли третий, четвертый, пятый, седьмой, восьмой, девятый вопросы, которые требуют осмысления сюжетных линий произведений. Эти вопросы также дифференцированы по представлению положительных и отрицательных персонажей. Такая последовательность, на наш взгляд, должна облегчить работу над выполнением заданий.

Из приведенного перечня видно, что в него были включены вопросы, которые помогают выявить, как учащиеся усвоили сюжетную линию, смогли ли дифференцировать главных и второстепенных героев, определить положительные и отрицательные персонажи, их характеры, поступки, в которых должны найти отражение основные черты их характеров, указать на авторскую позицию к изображаемому, дать свою оценку героям.

Первый вопрос предполагает ответ, в котором должны быть перечислены главные и второстепенные герои произведения. Второй вопрос нацелен на выявление положительного персонажа, следовательно, он уже имеет в виду в своем ответе оценочную характеристику героя. Ответом на третий вопрос анкеты: «Чем он тебе понравился?», как нами предполагалось, должна послужить собственная оценка учеников положительных персонажей. Вопрос «Какой поступок он совершил?» требует, чтобы испытуемые привели пример из текста произведения – поступок, в котором наиболее зримо раскрывается характер героя. Он не должен казаться трудным в анализе произведения, где описано одно действие персонажа, но может стать достаточно сложным, если изображено несколько действий и поступков действующих лиц. Пятый вопрос: «Каким описывает его автор?» дает установку на раскрытие авторского отношения к поступкам и характеру положительного героя.

Следующая серия вопросов предусматривает описание характеров и поступков отрицательных персонажей произведения. Так, шестой вопрос: «Кто из героев тебе не понравился?» требует от учащихся названия отрицательного персонажа. Ответ на седьмой вопрос: «Почему он тебе не понравился?» предполагает установление причинно-следственных зависимостей в собственной оценке персонажа. Восьмой вопрос: «Какой поступок он совершил?»

выявляет знание содержания текста, правильное понимание мотивов поступка персонажа позволяет выбрать наиболее важный, как указывающий на существенную черту характера отрицательного персонажа. И наконец, последний, девятый вопрос «Каким описывает его автор?» позволяет указать на авторскую оценку отрицательного персонажа произведения [Цыбикова, А. Ц. Система работы над литературными персонажами в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида: дис. ... канд. пед. наук / А. Ц. Цыбикова. – М., 1999. – С. 88-90].

14. Исходя из анализа фрагмента диссертации А. Ц. Цыбиковой «Система работы над литературными персонажами в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида» ответьте на следующие вопросы:

- Перечислите приемы работы над литературным персонажем.
- Для чего предназначены приемы работы с иллюстративным материалом, словесного рисования, составления ленты диафильма, инсценирования?
- Какое влияние на понимание литературного произведения оказывает его инсценирование?
- Как подготовить лексическую базу для составления характеристики персонажа?
- С какого этапа урока предлагает проводить работу над литературными персонажами А. Ц. Цыбикова?
- Как раскрываются характерные черты персонажа?
- Сохраняется ли необходимость учить учащихся видеть героя во всей сложности и диалектической противоречивости его черт?
- Как выясняется авторское отношение к образу-персонажу?
- Зачем и как выясняется собственное отношение учащихся к действующим лицам произведения?
- Каковы особенности понимания сюжета литературного произведения, свойственные УО школьникам?
- Какие сложности возникают у УО школьников в понимании характера литературного героя?
- Достаточно ли УО школьники понимают и владеют «психологической» лексикой, чтобы осмысливать характер литературного героя?
- Зачем и как необходимо работать над усвоением мотивов поведения персонажей?

Основные принципы построения экспериментальной методической системы работы над литературными персонажами <...>

Методический арсенал работы над литературным персонажем предлагает различные приемы. К таким приемам можно отнести комментированное чтение эпизодов, в которых замечены существенные элементы для характеристики персонажей; отбор деталей, необходимых для понимания литературного персонажа; выборочный пересказ характерных отрывков; сопоставительная характеристика персонажей [Сорокин В.И., 1955]; иллюстрирование, словесное рисование [Мосунова Л. А., 1997]; составление схем для вычленения черт характера персонажа [Корст Н. О., 1963] и другие важные приемы.

Ряд методистов (Р. В. Глинтершик, Л. А. Мосунова, Л. Я. Гришина и др.) указывают на особую значимость воссоздающего воображения в литературном развитии учащихся. Среди методических приемов, способствующих развитию воссоздающего воображения, они выделяют работу с иллюстративным материалом, словесное рисование, составление ленты диафильма и другие. Использование этих средств при необходимом учете специфических особенностей произведений окажет действенную помощь в развитии воссоздающего воображения.

В аспекте рассматриваемой нами проблемы особый интерес представляют указания методистов на целесообразность использования на уроках чтения приемов словесного рисования, инсценирования. Л. С. Выготский считал драматизацию «самым частым и распространенным видом детского творчества». Исследованием В. Б. Побрейн установлено, что инсценирование усиливает понимание и пробуждает значительный интерес к литературному произведению и, следовательно, к его персонажам [Побрейн В. Б. Воспитание интереса умственно отсталых школьников 5-6 классов к чтению художественной литературы, 1976]. Материалы Р. В. Глинтерщик также убеждают нас в том, что инсценирование чрезвычайно эффективно при оформлении характеристики литературных персонажей [Глинтерщик Р.В., 1964].

Анализ методических рекомендаций из общей и специальной методики показывает, что в изучении литературных персонажей значительную роль играют методы и приемы, которые сочетают образное и логическое начала. <...>

Соотношение видов работы над литературными персонажами

1. В работе над литературными персонажами необходим комплексный подход. На уроках русского языка и чтения следует проводить серию подготовительных упражнений, творческих заданий, рассказов о персонажах, способствующих лучшему усвоению литературных образов. Предварительная работа по актуализации словарного запаса названий качеств характера человека подготовит лексическую базу для составления характеристики персонажа.

2. В системе работы над литературными персонажами учащиеся идут от коллективной деятельности к самостоятельной. В ныне действующей программе в обзоре примерной тематики эта степень самостоятельности предусмотрена. В седьмом классе учащиеся составляют характеристику персонажа под руководством учителя, в восьмом и девятом классах переходят на самостоятельную работу.

3. В процессе обучения работе над литературными персонажами учащимся необходимо разъяснить различие между пересказом и характеристикой.

Работу над литературными персонажами, как правило, выделяют отдельным этапом на уроке чтения, проводят после усвоения главной мысли произведения. Данная система предлагает проводить работу с первого этапа – восприятия произведения в целом. <...>

Преимственность и перспективность

Преимственность видов работы над литературными персонажами состоит в том, что каждый новый вид представляет собой шаг вперед от уже усвоенного, опирается на предыдущий. В каждом виде работы учащиеся овладевают хотя бы небольшим умением, учатся использовать новые приемы оформления своих мыслей, закрепляют умения, полученные при выполнении предыдущего задания.

При проведении экспериментального обучения мы посчитали необходимым учесть основные принципы обучения чтению во вспомогательной школе. В условиях вспомогательной школы работа над литературными персонажами не носит той степени обобщенности и глубины, которая характеризует уроки литературы в школах общего назначения. Однако некоторые методические положения являются общими для обоих типов школ. Педагогу при подготовке к уроку необходимо исходить из того, что в литературном образе автор обобщает свои жизненные наблюдения над человеческими характерами и в то же время образ конкретен, т. е. типичное и индивидуальное выступает в единстве. Соответственно этому действовал педагог: организация анализа произведения проходила таким образом, чтобы учащиеся воспринимали персонажи как представителей определенной эпохи и одновременно как живого человека с характерными для него особенностями (например, Герасим из рассказа И. С. Тургенева «Муму» – это представитель самого угнетенного класса крепостнической России и отражает определенные общественные отношения, которые сложились в тот исторический период и в то же время это человек, наделенный личностными чертами характера).

В процессе раскрытия характерных черт персонажа произведения выделяются ведущие, главные черты, определяющие весь облик. Автор подчеркивает эту ведущую черту развитием сюжета, взаимоотношениями с другими действующими лицами. Обычно эта ведущая особенность героя раскрывается более полно в ходе развития действий; автор показывает, как проявляется она в разных условиях. Чаще всего именно эта ведущая, характерная черта объясняет мотивы поведения героя произведения, позволяет понять в целом образ. Но необходимо учить учащихся видеть героя, по возможности, во всей сложности и диалектической противоречивости черт.

Пониманию учащимися образа-персонажа способствует выяснение авторского отношения к тому или иному действующему лицу. Следует научить учащихся прислушиваться не только к тому, *что* говорит автор о своем герое, но и *как* говорит о нем. Если в произведении имеется авторская характеристика, то целесообразно предложить учащимся самостоятельно найти эти слова и, пользуясь текстом, доказать, почему автор мог так сказать, какие факты он приводит в подтверждение своей оценки.

Чрезвычайно важным условием эффективности работы над образом художественного произведения является сопереживание читателя, его симпатия или антипатия к персонажу. Читатель или принимает персонаж, готов подражать ему, или отвергает как носителя отрицательных качеств.

Для понимания образа учащимися чрезвычайно важно, чтобы они не остались равнодушными к нему. Следовательно, анализ литературного персонажа должен включать собственное отношение учащихся к действующим лицам произведения (за кого они радовались, и почему, кто вызывает осуждение и за что и т. д.).

Как уже отмечалось, восприятие умственно отсталых школьников характеризуется целым рядом особенностей, связано с определенными трудностями. Они не могут определить внутренние причинно-следственные зависимости между отдельными ситуациями или персонажами произведения, не понимают функциональной значимости событийных эпизодов, описаний. С трудом учащиеся вспомогательной школы отделяют существенные эпизоды, факты, явления, отображенные в художественном произведении, от несущественных.

Наибольшие сложности возникают при осмыслении умственно отсталыми учащимися характера литературного героя. <...> для учащихся вспомогательных школ характерны формализм, однообразие, «полярность» оценок персонажей, что отмечает не только речевое недоразвитие, но и то, что они не умеют анализировать характеры действующих лиц, плохо знают внутренний мир человека и недостаточно владеют «психологической» лексикой. Многие недостатки восприятия сохраняются и у старшекласников. Неумение систематизировать фактический материал не позволяет им сформулировать обобщенное суждение о характерах литературных персонажей и замысле писателя, воплощенном в системе художественных образов. Учащиеся старших классов вспомогательной школы затрудняются в определении чувств, переживаний персонажей, особенно если они не проявляются в каких-либо действиях.

Роль педагога чрезвычайно важна в руководстве аналитико-синтетической деятельностью умственно отсталых учащихся, в обогащении их речи. Продумывая план изучения художественного произведения, педагог должен учитывать необходимость коррекционной работы, позволяющей преодолевать недостатки восприятия произведения умственно отсталыми учащимися. В процессе работы над составлением характеристики учащиеся постоянно обращаются к тексту. М. Ф. Гнездилов [Гнездилов М. Ф. Обучение чтению в старших классах вспомогательной школы, 1959] предлагает проводить работу над образами героев путем выделения соответствующих мест из текста. Учащиеся перечитывают нужные фрагменты текста, которые позволяют воссоздать образ в том виде, каким подает его автор. Проводится анализ каждого отрывка.

Понимание личностных особенностей, характера действующих лиц основывается на осознании мотивов их поведения. Это условие направляет внимание на необходимость целенаправленной работы на усвоение мотивов поведения персонажей. Без правильного понимания мотивов поступка действующих лиц невозможно полное представление о персонаже, а следовательно, и «подлинное понимание рассказа» [Малиновская О.И., 1965].

Понимание мотивов деятельности действующих лиц тесно связано с эмоциональным восприятием прочитанного и зависит главным образом от того, насколько описываемые в тексте поступки близки детям по их жизненному опыту. Отвечая на вопросы, направленные на выяснение понимания мотивов поступков персонажей, учащиеся не только оценивают поступки действующих лиц, но одновременно учатся рассуждать, подкрепляя свои высказывания выборочным чтением. Осознание мотивов поступков персонажей – нелегкая умственная деятельность для олигофренов. В этой части анализа учителю необходимо тщательно продумывать корригирующие вопросы [Цыбикова А. Ц. Система работы над литературными персонажами в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида: дис. ... канд. пед. наук / А. Ц. Цыбикова. – М., 1999. – С. 115-120].

15. Исходя из анализа фрагмента диссертации А. Ц. Цыбиковой «Система работы над литературными персонажами в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида» ответьте на следующие вопросы:

- Приведите примеры заданий, направленных на обобщение проявлений качеств личности в деятельности путем называния соответствующего прилагательного?
- Какие подготовительные упражнения предворяют составление характеристики персонажа литературного произведения?
- Как правильно необходимо анализировать жизненную ситуацию, чтобы понять внутренние качества человека?
- В чем разница между пересказом о герое и его характеристикой? Приведите пример характеристики.
- Рассмотрите пример работы с деформированным текстом, дающим полную характеристику персонажа.

Следующая серия подготовительных упражнений предусматривает описание внутренних качеств человека. <...>

Задание. Как можно назвать человека, который любит трудиться, хорошо выполняет любую работу? Составьте с этими словами словосочетания и предложения. ...

Для более глубокого осознания значения этих слов, применения их в речи мы предложили следующие вопросы:

1. *Кого из твоих товарищей можно назвать старательным, прилежным? Почему?*
2. *Можешь ли ты назвать себя таким? Почему?*

Эти вопросы направлены на актуализацию личного опыта учащихся, на мобилизацию их представлений о тех или иных личностных качествах человека. Они требуют от учащихся анализа действий, поступков товарищей и своих собственных и на основе этого анализа делать обобщения о том, каков этот человек, который совершил данный поступок. Чтобы учащиеся лучше осознали значение каждого нового слова, введенного в их речь, мы пополняли примеры учеников своими, описывали определенную ситуацию. <...>

Задание. Записать под диктовку текст. Определить, какой частью речи выражены слова-названия черт характера человека.

Света – аккуратная ученица. Ее учебники ровной стопкой лежат на столе. Тетради обвернуты. Ручка, линейка, карандаши находятся в пенале. Света – серьезная девочка. Домашние задания она выполняет вовремя. Учителя хвалят трудолюбивую девочку.

– О каких качествах характера здесь говорится? Определите, положительный или отрицательный человек. Обоснуйте свой ответ.

Задание. Подобрать антонимы к именам прилагательным: аккуратный, серьезный, трудолюбивый. Составить рассказ о человеке с записанными вами чертами характера. Какой это будет человек: положительный или отрицательный? <...>

Задание. Списать текст и подобрать к существительным подходящие по смыслу имена прилагательные. Имена прилагательные следует записать в нужной падежной форме.

Обычно поздняя осень вызывает ... чувство. Однако ... человек и в ее картине может отыскать ... моменты. Вот мелькнет рыжая шапка гриба, а вот краснеет брусника. Все это пробуждает ... радость. И тогда ... покой разливается в душе.

Слова для объяснения: *наблюдательный, улыбай, радостный, легкий, полный.*

<...> В результате выполнения первой серии упражнений, которая описана выше, учащиеся были подведены к новому этапу – переносу навыка употребления усвоенной лексики в ситуацию текста.

В заданиях следующей серии упражнений предусматривалась реализация программного материала. Так, в восьмом классе изучение рассказа И. С. Тургенева «Муму» идет параллельно с темой «Глагол», поэтому в предложенные упражнения включались соответствующие грамматические задания.

В работе над составлением характеристики Герасима мы воспользовались планом, предложенным авторами учебника «Книга для чтения (8 класс)» [Мальшева З.Ф., 1994]. План включает следующие пункты:

1. Внешний вид.
2. Физическая сила.
3. Усердие в работе.
4. Способность на глубокую привязанность.
5. Твердость слова и сила воли Герасима.
6. Уход Герасима – протест против произвола барыни.

Для подготовки развернутых ответов по пунктам плана были проведены подготовительные упражнения с использованием материала литературного произведения, так как данный этап работы над характеристикой чрезвычайно сложен для умственно отсталых учащихся. Содержание материала этих упражнений составляют ответы учащихся на уроках чтения, но обработанные учителем. Предложена следующая серия упражнений:

Задание. Записать под диктовку. Найти в предложениях глаголы, подчеркнуть их. Найти имена прилагательные и существительные, к которым они относятся. Определить падеж прилагательных.

Герасим – главный персонаж рассказа И. С. Тургенева «Муму». Он был глухонемой от рождения. Обладал Герасим необычайной физической силой, сложение у него богатырское. Трудолюбивый и аккуратный по своей природе, Герасим усердно исполнял обязанности дворника. Герасим был нрава строгого и серьезного, любил во всем порядок.

Задание. Составить предложения из отдельных слов. В составленных предложениях подчеркнуть глаголы.

1. Быстро, дворника, трудолюбивый, справлялся, Герасим, и, обязанностями, аккуратный.
2. Строгим, характеру, Герасим, и, был, по, серьезным.
3. Похож, степенного, автор, на, что, замечает, сам, гусака, Герасим.
4. Решительный, Герасим, человек, и, смелый, держал, слово, свое.
5. Победил, барыни, Герасим, гнет, он, привычку, победил, и, повиноваться, терпеть.

В упражнениях, проведенных в экспериментальном обучении, предусматривалось частое повторение одних и тех же слов. Такое намеренное повторение должно было, на наш взгляд, способствовать запоминанию их умственно отсталыми школьниками и актуализации их в дальнейшей работе над характеристикой персонажа.

На уроках чтения учащиеся работали над составлением характеристики персонажей, т. е. имели уже дело с отвлеченным материалом, но называя слово с отвлеченным значением, часто затруднялись привести соответствующий пример, поскольку судили о качествах характера по отдельным деталям поведения персонажей вне связи с мотивами поступка.

В связи с этим было предложено проанализировать определенную ситуацию, выяснить, какой поступок совершил человек, в чем суть его поступка, назвать его мотив, и после этого установить личностные качества человека. При этом внимание обращалось на то, что исходным моментом вычленения особенностей личности и адекватной оценки поступка является выяснение мотива поступка. С помощью наводящих вопросов учитель подводил учащихся к выводам о личностных качествах человека. Подобный анализ отдельных жизненных ситуаций способствовал более глубокому пониманию внутренних качеств человека.

Необходимо было также показать разницу между пересказом и характеристикой. С этой целью мы провели ряд упражнений на усвоение композиционных особенностей характеристики как вида высказывания. Работа по характеристике проходила в седьмом классе (сказка Шарля Перро «Волшебство»), в восьмом, девятом классах (рассказ А. Мошковского «Вызов на дуэль»).

После чтения рассказа «Вызов на дуэль» учащимся были предложены следующие вопросы: Что мы узнали о Петьке? Какой человек вырастет из Петьки? О чем вы скажете сначала, а о чем потом?

После коллективного обсуждения композиции характеристики учащиеся составили характеристику персонажа. Приведем пример составленной характеристики:

Петька – ученик пятого класса. Он верный и преданный товарищ Веры. Он ухаживает за ней, помогает носить портфель. Когда Генка обидел Веру, Петька заступился за нее. Он вызвал Генку на дуэль, хотя стрелять из рогатки не умеет. Петька – смелый. Из него вырастет хороший человек, он не дает в обиду друга, заступится за него (Сережа А., 9 класс, школа № 3, г. Улан-Удэ).

Учащимся следовало объяснить разницу между рассказом о герое и характеристикой: в характеристике не должны быть описаны события жизни персонажа, а лишь показаны особенности характера.

В больших по объему произведениях, чтению и разбору которых отводится несколько уроков, отбор материала о персонаже проходит довольно сложно. Характеристика персонажа – трудная работа, поэтому мы включали в подготовительные упражнения предложения, которые могут войти в текст характеристики. Подобная работа проводилась параллельно с отбором материала, постепенно накапливался материал о персонаже из высказываний о нем учащихся; на уроках русского языка этот отобранный материал входил в содержание различных творческих упражнений. Предлагаем поэтапное выполнение работы над деформированным текстом (отводится несколько часов).

Задание. Записать предложения в правильной последовательности. Определить время глаголов.

1. Это был немой от рождения, могучий, как дерево на плодородной земле, человек. Самым замечательным лицом из всех слуг барыни был дворник Герасим. Автор постоянно подчеркивает его близость к природе.

2. Герасим сам оборудовал свое жилище. Трудлюбивый и аккуратный Герасим быстро справлялся с обязанностями дворника. По обстановке каморки можно было понять, что в ней живет богатый.

3. Он же считал их за своих, но в приятели не лез. По характеру Герасим был строгим и серьезным. Другие слуги его побаивались и с ним считались.

4. Герасим выполнил приказ барыни. Последние дни были самыми тяжелыми в его жизни. Сильные чувства поднимает в нем встреча с Муму. Автор показал страшную силу крепостничества и беспомощность людей перед этим гнетом. Он потерял любимого друга, и именно гибель Муму толкает его к решению уйти от барыни.

5. Именно поэтому его можно назвать самым замечательным лицом. Позади чужая жизнь, чужие люди. В конце повести Герасим показан решительным, смелым, довольным своей

решимостью, человеком. Герасим победил не только злет барыни, крепостной победил привычку терпеть и повиняться.

Выполнение этого вида упражнения позволило подвести учащихся к составлению полной характеристики персонажа. Учащимся можно предложить разделить текст на части, озаглавить эти части. В составленной характеристике мы определяем ее композиционные особенности, указываем на различие между пересказом о герое и его характеристикой [Цыбикова А.Ц. Система работы над литературными персонажами в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида: дис. ... канд. пед. наук / А. Ц. Цыбикова. – М., 1999. – С. 122-132].

16. Составьте аннотации следующих учебно-методических пособий:

○ Андрианов, М. А. Философия для детей (в сказках и рассказах). Пособие по воспитанию детей в семье и школе / М. А. Андрианов. – Минск : Современное слово, 2003. – 280 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : eronp.ru/upload/vip23/filosofiya_dlya_detey_v_rasskazah_i_skazkah.doc – Дата обращения : 16.12. 2017.

○ Битянова, М. Р., Вачков, И. В. Я и мой внутренний мир. Психология для старшеклассников / М. Р. Битянова, И. В. Вачков. – СПб. : Питер, 2009. – 192 с. – (Серия «"Школьный психолог" рекомендует»).

○ Вачков, И. В. Приключения во внутреннем мире. Психология для старшеклассников / И. В. Вачков. – СПб. : Питер, 2008. – 128 с. : ил. – (Серия «"Школьный психолог" рекомендует»).

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

○ 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.

○ Корчак, Я. Правила жизни : педагогика для детей и взрослых : [для старшего школьного возраста и юношества] / Януш Корчак; [пер. с пол. К. Э. Сенкевич]. – Изд. 2-е. – М. : Детство. Отрочество. Юность, 2013. – 157 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://litlife.club/br/?b=61900>. – Дата обращения : 16.12. 2017.

○ Лебедеенко, Е. Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Выпуск 1. Какой Я? Творческая тетрадь / Е. Н. Лебедеенко. – М. : Прометей, 2003. – 32 с.

○ Максакова, В., Семина, Л. Учимся договариваться (Я – ты – мы). Методическое пособие для учителя начальной школы (1-2 классы) / В. Максакова, Л. Семина. – М. : БОНФИ, 2000. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : school-sector.relarn.ru/prava/school/classes/1-2/index.htm. – Дата обращения : 16.12. 2017.

○ Семина Л., Максакова В. Учимся принимать решения // Мы-сограждане. – М. : БОНФИ, 2002. – С. 270-497.

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

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

○ Фопель, К. На пороге взрослой жизни. Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Планирование жизни. Решение проблем. Сотрудничество / К. Фопель, К. – М. : Генезис, 2008. – 184 с.

○ 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.

○ Шипицына, Л. М. Это Я! Формирование Я-концепции у мальчиков 4-6 лет / Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова. – М. : Речь, 2003. – 25 с.

! Напомним, аннотация должна характеризовать направленность произведения, практическую значимость, основные проблемы и вопросы, рассматриваемые автором; особенности формы, языка, стиля изложения.

17. Составьте аннотации или подготовьте конспекты следующих книг и статей:

○ Габдуллина, Е. Ю. Работа над лексикой в начальных классах специального (коррекционного) учреждения VIII вида / Е. Ю. Габдуллина // Школьный логопед. – 2011. – № 2. – С. 43-46.

○ Зикеев, А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ : учеб. пособие / А. Г. Зикеев. – М. : Академия, 2002. – 176 с.

○ Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений : [учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по дефектологическим специальностям] / А. Г. Зикеев. – М. : Академия, 2007. – 198 с.

○ Кубасов, А. В. Речевой жанр и речевой поступок на уроках устной речи в младших классах специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида / А. В. Кубасов // Специальное образование. – 2009. – № 1. – С. 34-41.

○ Микфельд, Я. О. Формирование лексико-семантического компонента у детей с нарушением в интеллектуальном развитии / Я. О. Микфельд, Н. В. Волкова // Практическая психология и логопедия. – 2008. – № 4. – С. 50-57.

○ Микфельд, Я. О. Формирование лексико-семантического компонента у детей с нарушением в интеллектуальном развитии / Я. О. Микфельд, Н. В. Волкова // Практическая психология и логопедия. – 2008. – № 5. – С. 39-47.

○ Павлова, Н. В. Обогащение словарного запаса умственно отсталых учащихся лексикой с качественным значением / Н. В. Павлова // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 2(4). – с. 27-38.

○ Панченко, Н. А. Учимся сопереживать (рекомендации к изучению произведения Р. И. Фраермана «Дикая собака Динго, или повесть о первой любви» в 8 классе специальной (коррекционной) школы VIII) / Н. А. Панченко // Специальное образование. – 2008. – № 11. – С. 50-59.

○ Панченко, Н. А., Яковлева, Ю. Е. «Ты всегда в ответе за тех, кого приручил» (рекомендации к изучению произведения Антуана де Сент-Экзюпери «маленький принц» в 6 классе коррекционной школы / Н. А. Панченко, Ю. Е. Яковлева // Специальное образование. – 2008. – № 9. – С. 42-45.

18. Исходя из анализа фрагмента диссертации Е.А. Селивановой «Специфика проявления состояния одиночества и коррекция его негативного влияния на личностное развитие подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в разных условиях», представляющего задания 1 блока программы «Ты не одинок», выполните предложенные задания и ответьте на следующие вопросы:

○ Целью предложенного Вашему вниманию блока «Ты не одинок» является «повышение уровня жизненного оптимизма, осознание своей уникальности и неповторимости, снижение уровня фрустрации, знакомство со способами преодоления одиночества» [там же, с. 120]. Чтобы составить более полное представление о содержании заданий этого блока, познакомьтесь с соответствующим разделом программы по тексту диссертации Е.А. Селивановой (С. 147-155).

○ Заполните представленные ниже страницы рабочей тетради с учетом сведений, обсуждаемых с подростками с ЗПР по программе Е.А. Селивановой.

○ Какие концепты психического получили отражение в приведенном задании?

○ Предложите свой вариант негативных и позитивных представлений о жизни в целом, который, по Вашему мнению, соответствует образу мыслей подростков с задержкой психического развития, с умственной отсталостью.

○ Подберите кино- или видео-фрагменты, иллюстрирующие ситуации переживания одиночества, грусти, тоски и других чувств, обсуждаемых на 3 занятии блока.

○ Подберите кино- или видео-фрагменты, иллюстрирующие продуктивные способы борьбы с одиночеством – разнообразные творческие занятия наедине с самим собой; коммуникативное поведение, направленное на установление товарищеских и дружеских контактов; помощь нуждающимся, слабым и несчастным; занятия самосовершенствованием и др.

○ Соберите коллекцию демотиваторов и фотозарисовок на тему одиночества и путей его преодоления. Подготовьте к ним комментарии, например, *одиночество – удел сильных, слабые всегда жмутся к толпе*, или *у меня есть я – мы справимся*, или *одиночество и уединение – отличие не только в цвете*.

○ Основываясь на представленном материале рабочей тетради, разработайте авторский проект страниц, проиллюстрируйте его проблемными утверждениями, примерами из фильмов и книг, фотозарисовками.

○ С помощью онлайн-сервиса по созданию кроссвордов разработайте кроссворд на тему «*Одиночество и как с ним справиться*». Для этого подберите 7-10 слов и определений-вопросов к ним, например, *одиночество, уединение, уверенность, дневник, отдых, расслабление* и др.

Блок I. Ты не одинок

Занятие I. Что такое одиночество? – 1

Одиночество – это

Закончи предложения:

1. Мне сегодня понравилось
2. Я понял (а)
3. Мне хотелось
4. Я почувствовал (а)

Занятие II. Что такое одиночество? – 2

Рисунок одиночества

Плюсы одиночества

Минусы одиночества

Занятие II. Я не один – 1
МОЯ ВСЕЛЕННАЯ

Я чувствую у себя
способности к

Моя любимая
одежда

Мои любимые герои

Мои любимые
животные

Моя любимая
музыка

Больше всего
на свете
я люблю делать

Моя любимая игра

Я

Мой
любимый
цвет

Я знаю, что
смогу

Мой лучший
друг

Люди –
авторитеты
для меня

Я уверен в себе,
потому что

Занятие II. Я не один – 2

В чём мне повезло в жизни:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Занятие II. Пути преодоления одиночества -1

План борьбы с одиночеством

План поведения в состоянии одиночества	
Проблема	Способы решения

Представления о жизни в целом

№	Негативные представления	Позитивные представления
1	Жизнь – это страдание	Я могу изменить мою жизнь
2	Мир – это сплошной хаос	Мне приятно жить в этом интересном и непредсказуемом мире
3	Жизнь – это борьба	
4	Все политики, бизнесмены – воры и жулики	Я беру на себя ответственность сделать этот мир лучше, чем он есть
5	Мои действия ничего не меняют	
6	На планете всегда будет идти борьба за существование, питание и ресурсы	В этом мире изобилия я могу найти способ удовлетворять свои потребности
7	В наше время все люди испорчены и извращены	
8	В жизни во все времена будет существовать плохое	

Заполни пустые колонки

Занятие III. Пути преодоления одиночества -2

Вспомните ситуации, когда вы испытывали разные чувства, напишите их напротив каждого чувства:

Радость
Любовь
Грусть
Враждебность
Нежность
Тоску
Злобу
Благодарность
Жалость
Одиночество
Симпатию

Помни, что ты можешь испытывать разные чувства, но ты – не чувства.

Продуктивные способы борьбы с одиночеством:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Запомни! Не беги от одиночества. Поразмышляй, что можно с ним сделать. Используй его в своих целях. Учёба, творческая деятельность и физическая культура – главные твои помощники [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. – Екатеринбург, 2009. – С. 200-203].

19. Исходя из анализа фрагмента диссертации Е.А. Селивановой «Специфика проявления состояния одиночества и коррекция его негативного влияния на личностное развитие подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в разных условиях», представляющего задания 2 блока программы «В мире эмоций», ответьте на следующие вопросы:

○ Целью предложенного Вашему вниманию блока «*В мире эмоций*» является «формирование представлений об эмоциональной сфере человека, знакомство с различными способами проявления эмоциональных реакций, рефлексия собственного эмоционального состояния» [там же, с. 120]. Чтобы составить более полное представление о содержании заданий этого блока, познакомьтесь с соответствующим разделом программы по тексту диссертации Е.А. Селивановой (С. 155-164).

○ В инструкции к заданию «Нарисуй эмоции» Е. А. Селиванова употребляет как взаимозаменяемые термины *эмоции, настроение, чувства*. Согласны ли таким подходом? Почему? Найдите в словаре определения данных терминов. Внесите уточнения в текст рабочей тетради, если посчитаете их необходимыми.

○ Подберите в интернете живописные иллюстрации «Чаша доброты» и «Сада чувств» или создайте собственные эскизы. Это нужно для того, чтобы заручиться доступным пониманию УО воспитанников примером того, как выполняются данные задания (см. рис. №24).

○ Подготовьте собственные комментарии в опровержение ошибочных представлений о гневе. Помните, что их адресатами должны стать воспитанники с ИН, поэтому при формулировке мысли применяйте простые предложения и доступные слова и выражения.

- Подготовьте фотофильм или фотопанно на тему «Свои настроения я встречаю в природе...».

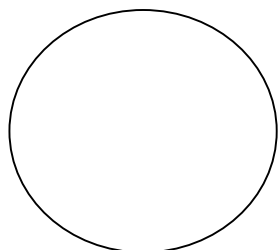
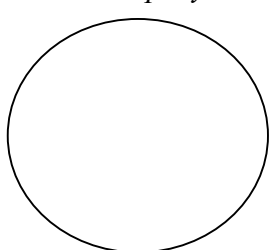
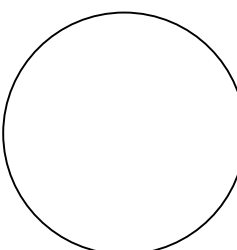
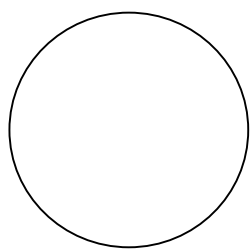
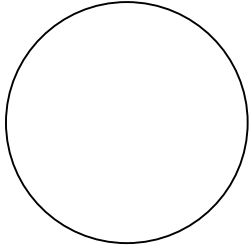
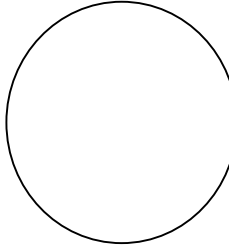


Рис.24 Детский рисунок «Чаша доброты»

Блок 2. В мире эмоций

Занятие 1. Эмоции человека – 1

Нарисуй эмоции

		
радость	печаль	удивление
		
страх	гнев	безразличие

Отметь, какое настроение у тебя сейчас

Нарисуй чувство, от которого ты хотел бы избавиться. Подпиши его

Занятие 1. Эмоции человека – 2

Клякса

Нарисуй кляксу, согни лист пополам.

На что она похожа?

Занятие 2. Наши чувства - 1

Нарисуй чашу доброты

Занятие 2. Наши чувства - 2

«Сад чувств»

Нарисуй свой сад чувств.

Занятие 3. Моё настроение – 1

Заполни бланк

Когда я злился	Что после этого произошло

ОШИБОЧНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ГНЕВЕ

1. Гнев пустая трата времени и энергии.
2. Хорошие люди никогда не сердятся.
3. Если мы сердимся на кого-нибудь, мы этого человека теряем.
4. Если другие злятся на нас, значит, мы сделали что-то неправильно.
5. Если мы злимся на кого-то, значит, мы его больше не любим.
6. Если мы в гневе, нам нужно закричать.

Моё настроение

Нарисуй своё настроение в виде какого-либо природного явления

Запомни! Эмоции не могут быть хорошими или плохими, они просто существуют. Хорошими или плохими может быть способ их выражения [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. – Екатеринбург, 2009. – С. 155-164].

20. Исходя из анализа фрагмента книги Е. Вяякуопус, А. Мелихова «Как сохранить радость жизни в трудное время» ответьте на следующие вопросы:

- Какие концепты психического получили отражение в нижеприведенном конспекте занятия?
- Дополните перечень пословиц и поговорок полезными для обсуждения с обучающимися с ИН.
- Подберите для беседы иллюстративный фон, создающий представление об обсуждаемом предмете – звуках, цветах, запахах, оптимистичном, пессимистичном и реалистичном стилях отношения к жизни. Помните, что данное занятие рассчитано на лиц с ОВЗ юношеского и более старшего возраста и их ближайших помощников.
- Сформулируйте инструкцию к ролевой игре для умственно отсталых обучающихся.
- Как Вы думаете, как можно квалифицировать материал для ролевого разыгрывания, предлагаемый Е. Вяякуопус, по Н. Д. Ярмухамедовой [1984]? Это ситуации-иллюстрации? Это ситуации-упражнения, демонстрирующие готовый способ решения проблем и предлагающий его практиковать? Может быть, это ситуации-оценки, в которых проблема решена и надо дать ей оценку? Или это ситуации-проблемы, на материале которых надо выделить проблему и предложить выходы из нее?
- Предложите вопросы, позволяющие проанализировать, оценить поведение персонажей ситуаций, предложить приемлемое (конструктивное) поведение в данных обстоятельствах.
- Предложите процедуру работы с подобными сюжетами, позволяющую обдумать и завершить неоконченный сюжет.
- Преобразуйте процедуру работы с данными ситуациями так, чтобы воспитанники смогли самостоятельно подобрать и разыграть ситуацию по соответствующей теме.
-

Что успокаивает и улучшает нам настроение <...>

Пословицы и поговорки

- Веселого нрава не купишь.
- Радость молодит, а горе старит.
- Кто в радости живет, того кручина не возьмет.

Вопросы для обсуждения

- Какие звуки вас успокаивают и создают приятное настроение? А каких звуков вы избегаете?
- Какие запахи вам приятны и действуют успокаивающе?
- Почему кофе бодрит, а его запах успокаивает?
- Какие цвета наиболее приятны? Имеет ли для вас значение цвет одежды собеседника? Цвет стен в спальне и в гостиной?
- Что лучше – быть оптимистом и больно ошибаться или быть пессимистом и не разочаровываться?
- Выполните домашнее задание к данному занятию. Проиллюстрируйте фотофильмом предметы, радующие людей.

Ролевая игра

Ниже приведены примеры маленьких сценок. Вы можете сами придумать такие сценки. Напишите на листочках бумаги вопросы и ответы, раздайте их актерам, которые разыгрывают эти сценки. Репетиций не нужно. Актеры имеют права изменять слова ответов, сохраняя заданный эмоциональный смысл или придумывая новый.

Встреча коллег после отпуска

Главный герой: Кого я вижу! Привет, коллеги! Как лето прошло?

Нытик: Худшее лето было за много лет, сухость, жара, грибы не уродились, я ногу подвернул, кошелек украли, сосед все лето ремонт делал, спать не давал и т. п.

Мрачная личность: Это инопланетяне нам вирусы завезли, поэтому все и кашляли все лето. Думаю, последнее было для всех. Конец света в декабре наступит.

Весельчак: Отлично! Рыбалка, отпуск, яблоки уродились большие и сладкие.

Встреча знакомых дам на улице

Главная героиня: Здравствуйте, дорогие! Какие прелестные у вас платья!

Дама 1: Еще бы! Это платье стоит 500 долларов. умаю, ни у кого и вас такого нет и не будет. мне его муж купил в Париже. Жаль, ни у кого из вас такого мужа нет и не будет, и в Париж вы вряд ли попадете.

Дама 2: Спасибо! Мне оно самой очень нравится! И у тебя просто замечательное платье!

Дама 3: Ну ты и скажешь! Старое платье, давно покупала на распродаже, за пять рублей. Видишь, вот дырка и вот.

Встреча одноклассников

Главный герой: Здорово, друзья! Пять лет не видались! Как поживаете, что нового?

Одноклассник 1: Я женился, вот познакомьтесь, моя Зинуля. Зинуля работает в телефонной компании. Начальник у нее зверь. План дает неподъемны, а платит мало. Зинуля в отпуске не была два года. Хотя давно хотели к морю поехать. У Зинули ревматизм. Таблетки мало помогают. Зинуля, какие таблетки ты принимаешь?

Одноклассник 2: Нового много! Я тоже женился! Пятый раз! Вот жена новая. Квартира новая, костюмчик вот на мне новый, ботиночки на мне новые от Виссона. Мерседес новый, внизу стоит, идите все быстрее, посмотрите!

Одноклассник 3: Ничего у меня нового нет. Прозябаю, как всегда. Болею, скучаю, тоскую, грущу. Денег мало, работа тупая, жена ушла, дети бросили, ногу сломал, руку вывернул, собаку отравили, кока утонула...

Одноклассник 4: Рад вас всех видеть, друзья! А помните, как Шурик играл на гармошке? А Оля взорвала колу на химии? А Серега из окна выпрыгнул?

Ужин для мужа

Муж: Дорогая, я пришел! Устал ужасно, за весь день ни крошки во рту не было. А что у нас сегодня на ужин?

Жена 1: Здравствуй, лапусик! Сегодня у нас пулярка, фаршированная белыми трюфелями, перепелиными яйцами и белужьей икрой. Правда, у тебя аллергия на яйца, икру и трюфели, но уже приготовила все лекарства и вызвала, на всякий случай, скорую. Садись и кушай, дорогой. Да, забыла сказать, что я продала твою машину, чтобы приготовить тебе этот обед. Но зачем тебе машина, она мне никогда не нравилась...

Жена 2: Сам готовь, эгоист. Я бледная, слабая, мягкая. А ты толстый, красный и еще есть хочешь!

Жена 3: В понедельник сварила тебе гороховый суп, ты ел и хвалил. В среду тоже ты отлично ел гороховый суп. А вчера вдруг ты заорал, что ненавидишь гороховый суп! Так что я ничего не готовила. А тебе вот – заказала время к психоаналитику, чтобы ты наконец разобрался со своими странностями.

Жена 4: А чего бы тебе хотелось, дорогой? Разве коржиков с салом, или пирожков с маком, или, может быть, рыжиков соленых? Только скажи, я все приготовлю.

Упражнения

Напишите на карточках или листочках бумаги слова, означающие разные чувства: радость, печаль, стыд, страх, восторг, безразличие, отвращение и т. п. Перемешайте карточки и раздайте участникам. По очереди каждый участник изображает (без слов, пантомимой или просто выражением лица) настроение, соответствующее написанному в карточке, а его сосед слева отгадывает; потом он сам изображает свое настроение, а отгадывает следующий участник, сидящий слева от него, и так далее по кругу. Побеседуйте о том, трудно ли было отгадать, и кто лучше всего изобразил свое настроение. Какое чувство было наиболее трудным для выражения без слов?

Домашнее задание

Принесите на следующее собрание короткий рассказ (максимум, одна страница), который вы сами написали или написал кто-нибудь другой. Главное, чтобы он был приятным для вас лично и поднимал настроение, например, был связан с каким-то хорошим событием. Это может быть стихотворение ли фотография, или иллюстрация из журнала, или какой-то предмет (цветок, вышивка, ветка, камень и т. п.) [Вяхякуопус, Е. Как сохранить радость жизни в трудное время / Е. Вяхякуопус, А. Мелихов. – СПб. : Журнал «Звезда», 2014. – С. 53-57].

21. Разработайте прогностический профиль одного из художественных фильмов (мультфильмов) по технологии М.М. Даниной (можно воспользоваться нижеследующим списком):

- «Полианна» (2003);
- «Призрак» (2015);
- «Мы из будущего» (2008);
- «Гагарин. Первый в космосе» (2013);
- «Легенда № 17» (2012);
- «Вам и не снилось» (1980);
- «Привет, Джули» (2010);
- «Дикая собака Динго» (1962).

ПРАКТИКУМ

План практического занятия № 1 по теме «Формирование социально-временных представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью»

Оборудование: методические материалы Вяхякуопус Е., Шипицыной Л.М., Гончаровой Е.Л., Кукушкиной О.И., Селивановой Е.А. и др., посвященные формированию представлений обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья, о внутреннем мире человека.

Формы организации работы магистрантов: индивидуальная, подгрупповая. Студенты (магистранты) получают методические материалы, анализируют их и готовятся представить аналитический доклад.

Содержание:

1. Проанализируйте предложенные или выбранные Вами самостоятельно методические материалы с точки зрения выявления концептов внутреннего мира человека, его поведения, взаимоотношений и судьбы, отраженных в текстах заданий, рассказов, бесед и т.п.
2. Разработайте авторский проект содержания тематических разделов курса «Внутренний мир человека», структура которого предложена О. И. Кукушкиной:

Тематический раздел курса	Содержание раздела
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	

План практического занятия № 2 по теме «Формирование социально-временных представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью»

Оборудование: книги для литературного чтения, предназначенные для умственно отсталых обучающихся 7-9 классов.

Формы организации работы магистрантов: индивидуальная, подгрупповая. Студенты (магистранты) получают методические материалы, анализируют их и готовятся представить аналитический доклад.

Содержание:

1. Проанализируйте методический аппарат книг для чтения с точки зрения упоминания в текстах заданий концептов внутреннего мира человека, поведения и человеческой судьбы.

2. Классифицируйте встреченные концепты психического, поведения и судьбы, основываясь на предложенном О.И. кукушкиной концептуальном членении пространства отражения внутреннего мира человека.

ТЕСТЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ

Выполните задания тестового контроля знаний:

1. Укажите факторы, обуславливающие низкую способность лиц с ЛФИН к вербальной репрезентации представлений о социальных объектах [по: Инденбаум Е. Л., 2011]:

- a) аномальная организация социальной среды развития, фактически исключая подростков с ИН из социального взаимодействия с нормально развивающимися сверстниками;
- b) социокультурная ситуация, активно поддерживающая обсуждение чувств, мыслей в диадах «подросток – общественный взрослый»;
- c) систематическая «обращенность к себе» лиц с ИН для самостоятельного размышления;
- d) влияние собственно психического недоразвития, вследствие чего социальная реальность упрощается «под свое понимание».

2. Укажите обстоятельства, объясняющие отсутствие модели понимания внутреннего мира человека в олигофренопсихологии:

- a) редкость обращения к изучению индивидуального сознания УО лиц в олигофренопсихологии;
- b) легкость обращения к изучению индивидуального сознания УО лиц в олигофренопсихологии;
- c) существенные затруднения, возникающие в эмпирическом изучении субъективной реальности лиц с ИН.

3. Укажите, какой диагностический инструментарий находит применение в исследованиях представлений УО лиц о внутреннем мире человека:

- a) диагностический инструментарий идиографического – описательного – подхода;
- b) диагностический инструментарий номотетического – объяснительного – подхода.

4. Укажите направления, в рамках которых ведется изучение представлений УО детей и подростков о внутреннем мире человека:

- a) исследования социально-психологической компетентности;
- b) исследования представлений о ментальном мире с учетом аспектов распознавания эмоций, понимания намерений и желаний других людей, умения прогнозировать развитие ситуаций социального взаимодействия;
- c) исследования социально-перцептивных образов представителей ближайшего социального окружения;
- d) исследования понимания невербальных и вербальных знаков человеческого поведения;
- e) исследования чувствительности к строению и динамике окружающего сенсорного поля;
- f) исследования представлений о взрослой жизни и жизненном пути человека.

5. Укажите особенности социальных представлений и представлений о внутреннем мире человека, свойственные лицам с ИН:

- a) упрощенность, примитивность суждений, однообразие, поверхностность, несущественность, конкретно-ситуативный характер;
- b) существенно меньшая определенность, «рыхлость» и ситуативная изменчивость;
- c) выраженная способность дифференцировать главное от второстепенного, точность формулировки своих мыслей, самостоятельность высказываемого мнения;
- d) формальный характер.

6. Укажите базовые концепты наивной психологии воспитанников с ИН, изучаемые в олигофренопсихологии и психологии лиц с задержанным психическим развитием:

- a) *хорошая жизнь* [Москоленко Н. В., 2001];

- b) *массовая культура* [Янгирова Г.Ф., 2006];
- c) *долг, совесть, верность* [Китаева М. С., 2009];
- d) *взрослость* [Заиграева Н. В., Волкова Ю. Л., 2015; Стебляк Е. А., 2016, 2017];
- e) *неправильный мир* [Улыбина Е. В., 1999].

7. Укажите тезис, верно характеризующий связь базовых концептов наивной психологии с пониманием внутреннего мира человека:

- a) концепты помогают отождествлять и различать объекты мира, в т. ч. внутреннего мира;
- b) разнообразие наблюдаемых и воображаемых явлений мира сводится к рубрикам-концептам, и таким образом упорядоченные знания о мире хранятся;
- c) владение концептами помогает обучающимся с НИ удовлетворительно освоить адаптированную образовательную программу.

8. Укажите положение, характеризующее практическую значимость владения научными сведениями о системе и содержании концептов внутреннего мира человека лиц с ИН:

- a) владение сведениями о системе и содержании концептов внутреннего мира человека лиц с ИН, о характерных для них противоречиях и заблуждениях позволит обосновать необходимость изоляции лиц указанной категории от общества;
- b) владение сведениями о системе и содержании концептов внутреннего мира человека лиц с ИН позволит эффективно помогать им в интерпретации субъективного опыта, подведении информации под определенные выработанные обществом категории, устранении противоречий, неполноты и неточностей истолкования ими того или иного концепта;
- c) владение сведениями о системе и содержании концептов внутреннего мира человека лиц с ИН позволит ориентировать в разработке тактики адресованного им педагогического дискурса.

9. Укажите рубрики членения концептуального пространства отражения внутреннего мира человека, предложенные О. И. Кукушкиной [1998]:

- a) события жизни;
- b) поведение;
- c) оценка поступка и характера;
- d) жизненный путь человека;
- e) последствия поведения для тебя самого и другого человека;
- f) характер и судьба.

10. Укажите особенности понимания лицами с ИН концептов *событие, важное событие*:

- a) воспитанники затрудняются выделить в потоке жизни значительные происшествия, явления или факты;
- b) воспитанники легко выделяют в потоке жизни значительные происшествия, явления или факты;
- c) в качестве планируемых событий называются желания, зачастую инфантильные;
- d) воспитанники могут обосновать важность события рассмотрением его последствий для жизнедеятельности человека.

11. Укажите, каким образом информация о понимании того или иного концепта лицами с ИН может помочь в разработке учебных действий УО обучающихся:

- a) примеры суждений УО воспитанников на заданную тему могут послужить материалом заданий на анализ и умозаключение по поводу того или иного примера суждения;
- b) суждения УО воспитанников на заданную тему указывают педагогам запретные для обсуждения с воспитанниками темы;
- c) сведения о понимании лицами с ИН того или иного концепта позволяют конструировать тексты описания и объяснения феноменов внутренней психической жизни и явлений поведения человека с учетом выявленной неполноты и противоречий в понимании.

12. Укажите верные характеристики степени изученности в олигофренопсихологии макроконцептов *настроение и чувства*:

- а) понимание лицами с ИН настроения человека как его внутреннего, душевного состояния, как направления его мыслей и чувств специально не рассматривалось;
- б) отсутствуют исследования и коррекционно-развивающие методики, посвященные рассмотрению восприятия и понимания воспитанниками с ИН эмоциональных состояний человека;
- с) для данного направления исследований характерен «явный акцент на результативную идентификацию определенных элементов в невербальной коммуникации» [Шипицына Л. М., Заширинская О. В., 2009, с. 5].

13. Прочитайте характеристику степени изученности в олигофренопсихологии макроконцепта *поведение*. Вставьте пропущенные слова:

Специальных сведений о _____ (конструировании / понимании) УО воспитанниками концептов, характеризующих психологическую структуру _____ (поведения / деятельности) человека, нет. Речь идет о концептах *цель, план, действие, последовательность действий, стремление, замысел, желание, поступок и т. п.* Некоторые сведения получены при изучении особенностей представлений о _____ (прошлом / будущем), о предстоящей взрослой жизни. Так, отмечается неразвитость способности полагать _____ (мечты / цели) и планировать их достижение. Анализ высказываний старшеклассников с ИН о жизненном пути обнаружил крайне _____ (широкий / 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 _____ (логикой / семантикой) в мышлении

14. Укажите, как УО лица дают оценку поступку и характеру человека:

- а) в речевой продукции УО лиц характеристики действий и поступков преобладают над характеристиками качеств характера и внутренних состояний человека;
- б) в речевой продукции УО лиц характеристики качеств характера и внутренних состояний преобладают над характеристиками действий и поступков человека;
- с) в речевой продукции УО лиц наиболее часто упоминаются характеристики перцептивных, интеллектуально-волевых, эмоциональных действий человека;
- д) в речевой продукции УО лиц наиболее часто упоминаются характеристики физических и коммуникативных действий.

15. Укажите концепты, выражающие отношение лиц с ИН к людям и оценку их отношения к себе:

- а) это примитивные когнитивные структуры типа «*плохой-хороший*»;
- б) это дифференцированные когнитивные структуры типа «*безразличный, равнодушный – внимательный, заинтересованный*»;
- с) это диаметрально противоположные оценки типа «*угостил конфетой – хороший, не дал чего-то – плохой*»;
- д) область актуальных для лиц с ИН оценочных суждений включает морально-нравственные оценки поведения; характеристики направленности личности, образа жизни, стиля распоряжения бюджетом времени; эстетические оценки внешнего облика.

16. Прочитайте характеристику макроконцепта *характер*. Вставьте пропущенные слова:

Ввиду неточного понимания микроконцептов черт характера интерес вызывает истолкование их _____ (применимости / содержания) УО воспитанниками, что позволило бы разрабатывать учебные действия социального _____ (приспособления / познания) более _____ (произвольно / целенаправленно). Однако информация о содержании _____ (значения / понимания) сущности того или иного качества характера крайне скудна, иногда можно только догадываться, что подразумевает воспитанник при прочтении того или иного характерологического _____ (слова / термина).

17. Укажите, кем инициирован первый опыт проектирования и апробации программы формирования психологических представлений обучающихся с ОВЗ:

- a) О. И. Кукушкиной в соавторстве с Е. Л. Гончаровой;
- b) Л.С. Выготским;
- c) И.И. Мамайчук;
- d) Л.М. Шипицыной в соавторстве с О.В. Заширинской.

18. Укажите основополагающий принцип отбора познавательных обобщений, к которым рекомендовалось подводить обучающихся с ОВЗ:

- a) принцип детерминации жизненного пути стадией жизни, образом жизни, индивидуальным образом мира, усилиями человека по преобразованию ситуации;
- b) акцентирование взаимозависимости наблюдаемых поведенческих проявлений и ненаблюдаемых психических феноменов;
- c) акцентирование взаимосвязи событий и эмоций, поступков и отношений к ним разных людей, поступков и настроений, эмоций и желаний, желаний и поступков и др.
- d) принцип формирования языкового тезауруса категорий биографического мышления.

19. Укажите, какие учебные действия были предложены в качестве средств социального познания:

- a) анализ, оценка, классификация, сравнение, обобщение и прогнозирование, основанные на фактическом материале, накопленном в ходе наблюдений за поведением людей, самонаблюдения;
- b) анализ и вербальная интерпретация намерений, интересов, возможностей, отношений, черт характеров людей;
- c) конкретизация психологических закономерностей на доступном для понимания уровне.

20. Укажите, поддерживается ли задача формирования представлений о внутреннем мире человека олигофренопсихологами и нормативными документами специального образования:

- a) постулируется обязательными планируемыми личностными результатами освоения АООП для УО обучающихся;
- b) постулируется обязательными планируемыми академическими результатами освоения АООП для УО обучающихся;
- c) не постулируется.

21. Расположите тематические разделы содержит программа курса «Внутренний мир человека» в предложенной О.И. кукушкиной последовательности:

- a) характер; характер и судьба;
- b) последствия поведения для тебя самого и другого человека; отношение к людям и оценка их отношения к себе;
- c) настроение; чувства; поведение; оценка поступка и характера;
- d) события жизни (пропедевтический этап); отношение к событиям жизни по критерию «важное – неважное»; отношение к событиям жизни по критерию «приятное – неприятное».

22. Укажите характеристику содержания раздела «Настроение» [по: Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., 1998]:

- a) изменчивость настроения в диапазоне «ухудшение – улучшение»;
- b) обстоятельства, влияющие на настроение (жизненные события, действия, поступки, слова людей);
- c) выражение настроения с помощью лицевой экспрессии (явное и неявное);
- d) наблюдения над степенями хорошего и плохого настроения, как своего, так и чужого;
- e) рассмотрение возможностей его исправить или испортить;
- f) рассмотрение способов испортить настроение.

23. Укажите, какие предметные области образования УО обучающихся предоставляют возможность для знакомства с психологией человека:

- a) «Искусство»;
- b) «Язык и речевая практика»;

- с) «Технологии»;
- д) «Человек».

24. Укажите, с какой целью можно рассматривать текстовые модели жизненных ситуаций и событий, представленные в литературных произведениях книг для чтения, в социально-психологическом обучении УО воспитанников:

- а) с целью отработки навыка беглого осознанного чтения;
- б) с целью понимания фактологической информационной основы литературного текста;
- с) с целью анализа психологической основы сюжета повествования, причин и мотивов поведения героев, оценки поступков и качеств личности персонажей произведений.

25. Укажите представленные в литературных произведениях книг для чтения темы, значимые для формирования представлений УО воспитанников о внутреннем мире человека:

- а) темы *товарищеского долга, ответственности и совести*;
- б) тема *общественной активности*;
- с) тема *проявлений любви и деликатности*;
- д) тема *справедливости и решительности в отстаивании своих интересов, умения завоевывать авторитет*;
- е) тема *самообладания и находчивости, умения сохранять достоинство в отчаянной жизненной ситуации*.

26. Укажите, в каких литературных произведениях затрагиваются темы любви, верности, предательства и ревности:

- а) Н. Носов «Как я решал задачу»;
- б) К. Паустовский «Стальное колечко»;
- с) А. Сент-Экзюпери «Маленький принц»;
- д) Р. И. Фраерман «Дикая собака Динго, или повесть о первой любви».

27. Укажите, как реализуется прием проведения аналогий события произведения с современной жизнью:

- а) рассматривается дидактический материал, иллюстрирующий подобные события в жизни современных детей, подростков и юношей;
- б) в качестве иллюстративного материала подбираются иллюстрирующие подобные события интервью из журналов и телепередач, фоторепортажи о событиях личной жизни;
- с) в качестве иллюстративного материала подбираются видеоролики и публикации, выкладываемые в социальных сетях, иллюстрирующие подобные события;
- д) в качестве иллюстративного материала подбираются художественные фильмы в жанре фэнтези, триллера и мистики.

28. Укажите две группы нравственно-психологических категорий, представленные в учебниках для чтения:

- а) категории дидактического аппарата, которым снабжен литературный текст авторского произведения;
- б) категории авторского языка произведения;
- с) категории ментального лексикона УО обучающихся.

29. Укажите типы заданий, применяемые в книгах для чтения УО старшеклассников:

- а) задания на атрибуцию причин поведения, отдельного поступка или эмоционального состояния;
- б) задания на атрибуцию психоэмоционального состояния персонажа, его настроения, переживаемых чувств и отношений;
- с) задания на мотивационную и целевую атрибуцию;
- д) задания на атрибуцию личностных качеств персонажа;
- е) задания на определение понятия.

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

Вид атрибуции	Номер	Пример задания
Причинная	1.	А. Как вы думаете, для чего царевич вытащил Морскую царевну на берег? Начните так: <i>Царевич вытащил Морскую царевну на берег, для того чтобы...</i> Выберите правильный вариант ответа: <i>жениться на ней, убить ее, похвалиться перед друзьями, посмеяться над ней</i> . Докажите правильность своего выбора словами из текста [Аксенова А. К., Шишкова М. И. Чтение: учебник для 9 класса, 2006, с. 115].
Целевая	2.	Б. Подтвердите примерами из сказки, что Иван работающий, честный, не любит хвалиться, умеет хранить тайну, все время оказывается умнее своих братьев. Можно ли про Ивана сказать словами русской поговорки «Себе на уме»? [Аксенова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006, с. 17].
Мотивационная	3.	В. Объясните, чего хотела достичь Моська своим лаем на слона. Выберите ответ среди данных: <i>хотела разозлить слона, прослыть смелой собакой, которая не боится даже огромного слона, считает, что нельзя водить слона по улицам</i> [Аксенова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006, с. 92].
Личностная	4.	Г. Объясните, почему мальчик стал говорить неправду. Что это – характерная черта или временное явление? [Аксенова А. К. Чтение: учебник для 7 класса, 2006, с. 279].

31. Укажите оттенки психических переживаний и настроений, рекомендуемые УО воспитанникам при выборе интонации выразительного чтения литературного текста по ролям:

- a) пренебрежительно-снисходительный тон;
- b) уверенность в себе;
- c) достоинство и спокойствие;
- d) спокойное, рассудительное поведение;
- e) простота и искренность интонации.

32. Укажите, с каким речевыми действиями знакомятся УО воспитанники при выполнении заданий на анализ литературного произведений:

- a) определение понятий, например, таких, как *юмор*;
- b) высказывание оценочных суждений, предположений;
- c) анализ, сравнение и классификацию характеров, настроений, событий, поступков, судеб и т. п.;
- d) подтверждение своего мнения фактами из литературного произведения.

33. Укажите, какие умственные действия УО воспитанников предполагает выполнение заданий книг для чтения:

- a) анализ причин состояния, например, несчастья;
- b) характеристика персонажа по поведению;
- c) поиск сходства судеб;

- d) анализ влияний на формирование характера человека, сравнения влияния, оказанного разными людьми;
- e) сравнение поведения людей в одинаковых обстоятельствах.

34. Укажите, какие умственные действия УО воспитанников предполагает выполнение заданий книг для чтения:

- a) поиск сходства поведения человека и животного, в состоянии природы и человека;
- b) сравнение взаимоотношений людей, поиск отличий;
- c) поиск сходства домашней обстановки в разных домах;
- d) поиск общего у друзей, того, что их сроднило;
- e) сравнение отношения человека к разным людям.

35. Укажите верную характеристику степени оснащенности специального образования учебными и методическими пособиями, освещающими психологию межличностных отношений с учетом особых образовательных потребностей УО обучающихся:

- a) имеются учебные пособия для работы с умственно отсталыми детьми, затрагивающие вопросы психологии межличностных отношений – дружбы, романтической влюбленности, любви, брачно-семейных отношений;
- b) учебные пособия для работы с умственно отсталыми детьми, затрагивающие вопросы психологии межличностных отношений – дружбы, романтической влюбленности, любви, брачно-семейных отношений – являются редкостью как в общей, так и в специальной педагогике.

36. Укажите темы, поднимаемые в книге Е. Вяжякупус и А. Мелихова «Как сохранить радость жизни в трудное время»:

- a) Что успокаивает и улучшает нам настроение?
- b) Где найти новых друзей и сохранить старых?
- c) Что делает нас сильнее?
- d) Пьеса нашей жизни – комедия, драма, трагедия, детектив?
- e) Я - гражданин.

37. Укажите темы, поднимаемые в книге Е. Вяжякупус и А. Мелихова «Зеркало»:

- a) Здоровый эгоизм – насколько нужно себя любить?
- b) Я- ученик;
- c) Я - друг;
- d) Я – собеседник.

38. Укажите требования к формированию представлений о межличностных отношениях, содержащиеся в нормативных документах специального образования:

- a) Дружба и любовь, культура поведения влюбленных, добрачное поведение, выбор спутника жизни, готовность к браку, планирование семьи;
- b) Семейный досуг. Виды досуга: чтение книг, просмотр телепередач, прогулки и др. правильная, рациональная организация досуга. Любимые и нелюбимые занятия в свободное время. Досуг как источник получения новых знаний: экскурсии, прогулки, посещения музеев, театров и т. д. Досуг как средство укрепления здоровья: туристические походы; посещение спортивных секций и др. Досуг как развитие постоянного интереса к какому либо виду деятельности (хобби): коллекционирование чего-либо, фотография и т. д. Отдых.
- c) Брак и молодая семья. Брак и его мотивы. Молодая семья и ее первые шаги в самостоятельной семейной жизни. Социальные роли молодоженов. Взаимопомощь в молодой семье;
- d) 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. Влюбленность и любовь. Романтическая любовь. Ссоры влюбленных. Взаимные уступки. Как прощать

обиды; какие поступки непростительны для человека. Этика взаимоотношений юноши и девушки.

39. Укажите тезис, характеризующий актуальность проектирования содержания коррекционно-развивающих и внеурочных занятий на темы межличностных отношений на втором этапе обучения:

- а) Так как УО обучающиеся вступают в межличностные отношения и отношения с противоположным полом до того, как становятся старшеклассниками и приступают к их рассмотрению в школьном обучении, актуально проектирование содержания коррекционно-развивающих и внеурочных занятий на эти темы на втором этапе обучения;
- б) На втором этапе обучения обучающиеся становятся подростками.

40. Укажите методики, вошедшие в диагностический комплекс, направленный на изучение представлений УО воспитанников об отношениях и поведении, связывающем друзей и влюбленных:

- а) проективный рассказ «Дружба. Мой друг»;
- б) структурированный вербальный самоотчет о предпочитаемых когнитивных или поведенческих стратегиях в ситуациях переживания ревности, безответного чувства (неразделенной любви) и ссоры;
- в) проективные рисунки на темы «Важное событие в отношениях с противоположным полом», «Моё представление о дружбе»;
- г) стандартизированный опросник.

41. Укажите, чему была посвящена программа социально-психологического обучения УО старшеклассников К.А. Таболиной:

- а) рассмотрению трудных ситуаций межполовых отношений, возникающих при переживании ревности, безответной любви и конфликта влюбленных;
- б) осознанию проблемных аспектов межполовых отношений, особенностей характерных для трудных ситуаций отношений между юношами и девушками эмоциональных реакций во взаимосвязи с поведенческими стратегиями;
- в) половому воспитанию;
- г) формированию представлений о будущем.

42. Соотнесите темы занятий «Ссора», «Ревность» и «Безответная любовь» с их содержанием:

Темы занятий	Номер	Содержание занятий
«Ссора»	1.	А. Анализ причин ревности и рассмотрение тактик деструктивного и конструктивного поведения ревнующего, обоснование преимуществ уверенного и тактичного поведения в данной фрустрирующей ситуации. Анализ фрагментов кинофильмов с последующим моделированием ситуаций реагирования на провоцирующее поведение со стороны соперника(цы).
«Ревность»	2.	Б. 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.
«Безответная любовь»	3.	В. Обучение распознаванию невербальных признаков негативного настроения партнера и рассмотрению конструктивных стратегий избегания конфликта и его урегулирования в отношениях девушки и парня.

43. Укажите учебные действия, осуществляемые воспитанниками в рамках коррекционно-развивающих занятий по психологии дружбы:

- поведенческий анализ и сравнение признаков поведения в диапазоне «приятель-товарищ-хороший (истинный) друг-плохой (мнимый) друг-недоброжелатель (враг)»;
- 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 закадычного друга и лжетоварища (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);
- развёрнутая характеристика своего отношения к поступку сверстника, стимулируемая вопросами самих воспитанников (на материале фрагмента кинофильма).

44. Укажите задания, предложенные УО воспитанникам в рабочих тетрадях на печатной основе, посвященных психологии дружбы:

- прочитать и объяснить свое понимание правил дружбы;
- выбрать действия, которые можно / нельзя делать другу;
- прочитать и объяснить правила поведения, которые помогут продлить ссору с другом;
- самостоятельно подобрать и письменно описать свой вариант выхода из проблемной ситуации межличностного взаимодействия.

45. Укажите учебные задания для УО обучающихся по этике и психологии межличностных отношений, нуждающиеся в апробации:

- отнесение обозначаемых словами объектов к определенным группам с учетом различных оснований для группировки;
- узнавание на иллюстрациях, фотографиях, видеофрагментах и называние проявлений различного отношения к сверстнику;
- установление межпонятийной связи от противоположного;
- атрибуция с помощью семантического дифференциала личностных качеств и образа действий персонажа видеоролика про межличностные отношения подростков;
- свободная классификация схематических изображений ситуаций межличностного взаимодействия и последующая категоризация существенного общего отличительного признака, объединившего разные ситуации в одну группу.

46. Укажите методические усилия, необходимые для разработки методики работы над речевой ситуацией по алгоритму, представленному в ПрАООП для УО обучающихся:

- инсценировка произведений детской литературы;
- подбор тем ситуаций;
- уточнение ролей и сюжетов;

d) составление диалогических текстов по темам и сюжетам ситуаций;

e) выбор атрибутов к ролевым играм по темам ситуаций.

47. Укажите речевые ситуации, заслуживающие моделирования в свете требований ПрАООП для УО обучающихся к содержанию представлений об этике межличностных отношений:

a) речевые ситуации, моделирующие 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.;

b) речевые ситуации, моделирующие романтические отношения ухаживания, тайной влюбленности, объяснения в любви, ссоры влюбленных, возникающие по разным причинам, просьбу о прощении и прощение и т. п.;

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

48. Укажите, какое значение для формирования представлений о межличностных отношениях имеет привлечение художественной литературы, кинодраматургии и других художественно-эстетических средств:

a) позволяют моделировать межличностные отношения и осуществлять их анализ;

b) позволяют формировать социальное поведение обучающихся;

c) служат формированию зрительского и читательского кругозора обучающихся;

d) иллюстрируют отношения ухаживания.

49. Прочитайте обобщение требований ФГОС для обучающихся с ОВЗ к формированию картины мира. Вставьте пропущенные слова:

Федеральный Государственный образовательный стандарт (ФГОС) для обучающихся с ОВЗ обязывает адаптивную школу содействовать _____ (обдумыванию / осмыслению) воспитанниками своего социального _____ (положения / окружения), становлению у них осмысленной, _____ (диффузной / дифференцированной) и организованной в пространстве-времени картины _____ (мира / природы). ФГОС предлагает педагогам _____ (бессистемно / планомерно) вводить ребенка в более _____ (простую / сложную) предметную и социальную среду, поэтапно расширять его жизненный _____ (мир / опыт) и повседневные социальные контакты, помогать ему в диалоге с _____ (опытом / миром), становясь посредниками – своего рода «переводчиками» – в осмыслении и выражении _____ (значения / смысла) познаваемых событий и _____ (приключений / ситуаций) жизнедеятельности.

50. Укажите, с какой целью в ПрАООП для УО обучающихся предлагается использовать произведения искусства:

a) с целью обогащения эмоционального восприятия произведений искусства путем формирования умения анализировать его содержание, выразить свое мнение;

b) для беседы о содержании рассматриваемых репродукций картин художников, книжных иллюстраций, картинок, произведений народного и декоративно-прикладного искусства;

c) для анализа использованных художником материалов, демонстрации красоты и разнообразия природы, животных, человека, зданий и предметов, объемно выраженных в мраморе, граните, глине, пластилине; воплощенных в плоскости холста и бумаги красками, карандашами и т. д.

51. Укажите, по какой причине необходимо искать «обходные пути» в формировании представлений о внутреннем мире человека в процессе знакомства УО обучающихся с произведениями искусства:

a) они самостоятельны и успешны в понимании увиденного и услышанного не только в социальном мире, но и в мире художественных образов;

b) художественный текст не воспринимается ими как нечто цельное по смыслу или вовсе оказывается непонятен, поэтому они не способны к самостоятельной перестройке своей картины мира на основе *понятого* в увиденном и услышанном.

52. Укажите, допустимо ли словесное комментирование формальных признаков и идейного содержания произведения искусства:

- a) недопустимо;
- b) допустимо в соответствии с принципом словесного комментирования художественных образов, художественных эмоций и мыслей произведения искусства.

53. Укажите, в чем суть коммуникативного подхода к изучению произведений художественной литературы М. И. Шишковой [2013]:

- a) в равноценном переводе из одной знаковой системы в другую;
- b) урок литературного чтения организуется 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;
- c) урок литературного чтения организуется «дидактический» диалог, ориентированный на достижение заранее известного педагогу результата.

54. Укажите критерии выбора произведений живописи для знакомства нормально развивающихся детей с миром эмоций и переживаний человека, существующие в музейной педагогике [Панжинская-Откидач В. А., 2008]:

- a) предпочтение отдается картинам бытового жанра;
- b) предпочтение отдается картинам жанра натюрморт;
- c) предпочтение отдается картинам, изображающим сцены с участием детей;
- d) изображенная на картине ситуация, ее сюжет и психология персонажей должны быть доступны восприятию воспитанников.

55. Укажите требования к содержанию музейной среды для дошкольников с ОВЗ [Прошкина А. В., Кокорева О. И., 2016]:

- a) близость изображенной ситуации личному опыту детей с ОВЗ;
- b) реалистичность изображения;
- c) нарушение пропорций в соотношении величин изображений предметов по отношению к их реальным величинам;
- d) смешение ближнего, среднего, дальнего планов.

56. Укажите, какой цели служит анализ проблемной ситуации, изображенной на картине, по мнению создателей виртуальной картинной галереи для детей с ОВЗ:

- a) анализу изображенной на художественном полотне ситуации с акцентом на рассмотрении связей между действиями и переживаниями персонажей картины в процессе их совместной деятельности или межличностного общения;
- b) научению объяснять действия персонажей как их внутренними состояниями, так и воздействием или отношением со стороны другого персонажа, что способствует формированию способности к «выявлению социальной причинности изображенных на картине действий и эмоционального состояния героев»;
- c) расширению и углублению представлений детей с ОВЗ о природных явлениях.

57. Укажите сферы применения музыкальных произведений в социально-психологическом обучении детей и подростков с ИН:

- a) музыкальное иллюстрирование нравственных качеств человека, душевных состояний и черт характера человека;
- b) создание филолого-психологического словаря иллюстраций психологических явлений и феноменов на примерах произведений музыкального искусства, живописи и киноискусства, доступных пониманию УО обучающихся.

58. Укажите словарь, являющийся примером методической разработки, необходимой для дидактического оснащения занятий по формированию представлений УО обучающихся о внутреннем мире человека:

- a) Краткий психолого-филологический словарь «Тысяча состояний души» Летяговой Т. В., Романовой Н.Н., Филиппова А.В. [2005];
- b) «Константы и переменные русской языковой картины мира» Зализняк А.А., Левонтиной И. Б., Шмелева А. Д. [2012];

с) Материалы к словарю «Русская языковая модель мира» Шмелева А. Д. [2002].

59. Укажите программные требования, регулирующие применение кинофильмов в обучении УО детей и подростков:

- а) УО обучающиеся должны учиться 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;
- б) кинофильмы в обучении УО школьников применяются с целью мотивации к познавательной деятельности;
- с) кинофильмы в обучении УО школьников применяются с развлекательными целями.

60. Укажите, каким образом кинофильмы традиционно используются в специальном образовании:

- а) как дидактический материал в образовательном процессе;
- б) как средство формирования социальных компетенций;
- с) как средство передачи предметных знаний и нравственно-эстетического развития детей и юношества.

61. Укажите характеристику отношения к практике просмотра кинофильмов с целью социального развития лиц с ОВЗ:

- а) практика просмотра кинофильмов с целью социального развития лиц с ОВЗ регулируется согласованными требованиями и апробированным программным содержанием;
- б) 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;
- с) ценные методические идеи относительно практики просмотра кинофильмов с целью социального развития лиц с ОВЗ носят разрозненный характер.

62. Укажите преобладающие в современной медиапсихологии трактовки кино- и телеаудитории [Маховская О. И., 2017]:

- а) в настоящее время бихевиористская концепция пассивной аудитории уступила первенство концепциям когнитивизма и социального конструкционизма об активной и в целом компетентной аудитории, опосредованно воспринимающей медиа-воздействие;
- б) до настоящего времени преобладает концепция пассивной аудитории, обучающейся по схеме S→R.

63. Соотнесите аспекты анализа проблемы медиа-воздействия, выделенные Т. Дашковой, с их характеристикой применительно к зрительской аудитории лиц с ОВЗ:

Аспект анализа	Номер	Характеристика
«Кто смотрит?»	1.	А. Моделирование полезных эффектов просмотра кинофильмов (телесмотрения) и обусловленный им отбор фильмов (телесюжетов).
«На кого смотрит?»	2.	Б. Конструирование психотехники когнитивного анализа, направленной на формирование осмысленного отношения к идейному содержанию кинофильма, углубление его понимания и эстетического переживания.
«Как смотрит?»	3.	В. Выявление тем и сюжетов, семантически резонансных с проблемами жизненного мира детей и подростков с ОВЗ; 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?»	4.		Г. Учет особенностей восприятия и понимания кинопроизведения или другого медийного контента, определяемых специфичностью когнитивных возможностей реципиентов – детей и подростков с ОВЗ.

64. Укажите, для чего необходимо наведение междисциплинарных связей теории кино и психологии:

- для решения сложных методических и методологических проблем выявления социального эффекта просмотра кинофильма;
- для решения проблемы *взгляда* кинозрителя – учету того, «кто смотрит, на кого смотрит, как смотрит, что видит, а что не замечает и т. п.» [Дашкова Т., 2013, с. 21];
- для реализации программы когнитивной интервенции альтернатив гендерной схематизации [Семенова Л.Э., 2010];
- для разработки категорий анализа проблемы с междисциплинарных позиций.

65. Укажите, какие методические усилия предполагает определение того, «на кого смотрит» зритель, в т. ч. зритель с особыми образовательными потребностями:

- выявление популярных в детско-юношеской аудитории персонажей кинофильмов;
- выявление проблем, событий, ситуаций и переживаний, возникающих в жизни современных детей, подростков и юношей (девушек);
- навязывание медийного контента в угоду коммерческим интересам теле- и кинопроизводства.

66. Укажите влияние масс-медиа на формирование 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» [Маховская О. И., 2017, с. 66];
- зрители «получают важную информацию о том, как себя вести, копируя модели поведения медийных персонажей» [там же, с. 12];
- зрителю внушаются социальные стереотипы и установки;
- сфера медийного влияния никак не охватывает приватную область существования, не участвует в программировании интересов и вкусов, в регламентации личной жизни, организации свободного времени.

67. Укажите, в чем состоит «психологичная» природа киноискусства:

- в передаче на экране человеческого поведения и переживаний;
- в повествовании средствами слова и конструкций естественного языка о событиях прошлого.

68. Укажите преимущества кино перед традиционным общением:

- наглядность, доступность;
- кино создает безопасное пространство самопознания и обучения конкретным моделям поведения;
- кино демонстрирует поведенческие альтернативы;
- кино исполняет неосуществленные фантазии и желания зрителя (виртуально).

69. Укажите соображения, которым подчиняется выбор приоритетных для детского просмотра тем кинофильмов и киносюжетов:

- приоритет отдается сюжетам об актуальных проблемах детства и типичных конфликтах с участием детей (с учетом вариантов их разрешения, словаря, амплуа участников);
- приоритет отдается содержанию с элементами тренинга социальных компетенций;

- с) киносюжет должен передавать «жизненную историю» киноперсонажа с акцентом на изображении поведения человека и его последствий;
- д) приоритет отдается качественным сценариям.

70. Укажите критерии подбора кинофильма, моделирующего позитивный психологический эффект:

- а) наличие / отсутствие негативных стереотипов;
- б) соответствие характеристик героев реальным социальным ролям;
- с) актуальность конфликта в сюжете;
- д) корректность способов разрешения конфликта.

71. Укажите критерии подбора кинофильма, моделирующего позитивный психологический эффект:

- а) достоверность словаря персонажей;
- б) вопросы социальной, психологической и физической безопасности в предлагаемых моделях взаимодействия героев;
- с) целостность психологического амплуа героев <...> (соответствие поведения персонажа заданному психологическому портрету);
- д) неадекватность выразительных средств художественному замыслу.

72. Укажите компоненты экспертной оценки потенциала фильма для развития саногенного мышления по М. М. Даниной:

- а) фильм оценивается по критерию целостности формы, развернутости идеи, позитивной настроенности;
- б) 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;
- с) 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;
- д) фильм оценивается по критерию соответствия заявленной теме, глубине раскрытия содержания.

73. Укажите перспективные направления совершенствования практики восприятия и понимания кинофильмов обучающимися с ОВЗ:

- а) создание каталога фильмов (с предсказательным профилем), подходящих для формирования различных социальных компетенций обучающихся с ОВЗ;
- б) адаптация психотехники восприятия и понимания кинофильмов как средства формирования социальных представлений обучающихся с ОВЗ;
- с) коллекционирование библиотеки киносюжетов, моделирующих позитивные социальные эффекты и просоциальное поведение детей и подростков;
- д) отказ от педагогически целесообразного управления зрительским кругозором обучающихся с ОВЗ.

74. Укажите место, отводимое в ПрАООП для УО обучающихся знакомству с фотоискусством:

- а) ПрАООП обязывает знакомить УО обучающихся с рисунком, живописью, скульптурой, декоративно-прикладным искусством, архитектурой и дизайном, но не с фотоискусством;
- б) в X-XII 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»);
- с) ПрАООП обязывает знакомить УО обучающихся с рисунком, живописью, скульптурой, декоративно-прикладным искусством, архитектурой, дизайном, а также с фотоискусством.

75. Укажите, уточнены ли в ПрАООП актуальные для обучения УО воспитанников жанры фотоискусства и фотожурналистики:

а) ПрАООП не уточняет актуальные для обучения УО воспитанников жанры фотоискусства и фотожурналистики, встречается лишь отсылка к историческому периоду создания востребованных фотографий – «военные годы»;

б) ПрАООП уточняет актуальные для обучения УО воспитанников жанры фотоискусства и фотожурналистики.

76. Укажите место, которое фотоискусство занимает в «полихудожественной среде» коррекционно-развивающего образовательного пространства [Медведева Е. А., 2007]:

а) художественный язык фотоискусства не включен в «полихудожественную среду» коррекционно-развивающего образовательного пространства;

б) художественный язык фотоискусства занимает в «полихудожественной среде» коррекционно-развивающего образовательного пространства заметное место.

77. Укажите, отражена ли работа с фотографией в методике работы УО обучающихся с детской газетой [Пулатова П. М., 1993]:

а) в методике работы УО пятиклассников с детской газетой работа с фотографическим текстом не предусмотрена;

б) в методике работы УО пятиклассников с детской газетой предусмотрена работа с фотографическим текстом;

с) в методике работы УО пятиклассников с детской газетой акцент сделан на выделении рубрик и тем газетных публикаций, на понимании содержания статей.

78. Укажите возможности фотографического текста, определяющие широкие перспективы использования фотографии в адаптивной школе [Березин В. М., 2017]:

а) широкие выразительные и изобразительные возможности фотографического текста;

б) реалистическое направление, т.е. прямой стиль;

с) возможность дополнить наглядное представлений о событии, явлении или объекте словесным текстом, эмоционально раскрывающим или поясняющим рациональную суть фотоизображения;

д) возможность повествования с использованием серии последовательных снимков – «остановленных мгновений».

79. Укажите особенности мышления лиц с ИН, в силу которых актуально применение фотографии в их социально-психологическом обучении:

а) наглядно-образный тип мышления;

б) предпочтение реалистического направления фотографии;

с) абстрактно-логический тип мышления.

80. Установите последовательность анализа визуально-вербального текста в фотожурналистике, служащую примером для дефектолога:

а) дальнейшее обсуждение фотографии или серии снимков в ходе беседы должно быть направлено на логическое завершение основной идеи синтетического визуально-вербального текста;

б) рассмотрение образных структур фотоизображения;

с) педагог-дефектолог обязан снабдить фотографию(и) по теме занятия поясняющим или развивающим текстом (заголовком, комментарием, заметкой).

81. Соотнесите акценты, существенные при разборе повествовательных и неповествовательных фотоизображений, с видами фотоизображений [Березин В. М., 2017]:

Вид фотоизображения	Номер	Акцент при разборе фотоизображения
Повествовательные, рассказывающие о событии в том или ином отрезке времени	1.	А. Различение «того, о чем фотография».

Неповествовательные, только показывающие, представляющие что-то или кого-то	2.	<p>Б. Интуитивно постигается эмоционально-образный план изображения, т. е. <i>«то, что говорится об этом»</i>. Внимание воспитанников направляется на детали композиции, мизансцены, позы и образы, создаваемые линией, ее изломами, светом, цветом, их оттенками, ритмическими повторами. Поощряется пристальное разглядывание с использованием укрупнения планшетов. Задача педагога в том, чтобы помочь воспитанникам «схватить», уловить характер человека, ритм города, состояние природы, исключительность («особость») события или ситуации путем разглядывания и обсуждения увиденного.</p>
---	----	--

82. Укажите жанры фотографии:

- a) фотокнига;
- b) фотопортрет;
- c) фотоочерк;
- d) фоторепортаж;
- e) фотокомментарий;
- f) фотосюрприз;
- g) фотофильм.

83. Соотнесите жанр фотографии с его функциональными возможностями:

Жанр фотографии	Номер	Функциональные возможности данного жанра
Фотокнига	1.	<p>А. Музыкально оформленное слайд-шоу на основе фотографий, сопроводительных заголовков и подписей, например, <i>об основных возрастных этапах жизни, их содержании, о жизненных кризисах.</i></p>
Фотоальбом	2.	<p>Б. Предтеча фоторепортажа, фотонабросок жизненной ситуации в ее 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, <i>о дружбе, романтической любви, о родительском поведении, о решении споров.</i></p>
Фотофильм	3.	<p>В. Позволяет вести изобразительный рассказ о жизни воспитанника, например, <i>о детстве, о событиях взросления и др.</i> Они применяются в качестве комментированной фото летописи истории жизни ребенка с ОВЗ при формировании автобиографической памяти.</p>
Фотозарисовка	4.	<p>Г. Толкование, разъяснение с помощью слова и фотоизображения того или иного события, решения проблемы,</p>

			например, <i>собеседования при приеме на работу, сборов в путешествие, планирования семейного бюджета, поддержания здорового образа жизни.</i>
--	--	--	--

84. Укажите функциональные возможности фотопортрета:

- a) изображает внешний облик портретируемого человека (группы людей);
- b) раскрывает внутренний мир портретируемого человека (группы людей) в единстве исторических, социальных, национальных характеристик и индивидуальных черт;
- c) позволяет показать людей в эпицентре социальных связей, в контексте реалий и событий действительности;
- d) рассказывает о судьбе человека или общности людей, решаемых проблемах, чувствах и действиях людей по их разрешению.

85. Укажите цели беседы, сопровождающей рассматривание фотопортрета:

- a) акцентировать психологическое состояние, переживания и характер изображенного на портрете;
- b) очертить контуры личной и семейной судьбы;
- c) анализ психологического и социального портрета человека в разные исторические периоды с акцентом на его внутреннем мире, социальных и профессионально-ролевых чертах;
- d) формирование биографических представлений.

86. Укажите функциональные возможности фотоочерка:

- a) рассказ в многокадровом изобразительном ряду о судьбе человека или общности людей, решаемых проблемах, чувствах и действиях людей по их разрешению;
- b) демонстрация поведенческих стратегий совладания с разнообразными жизненными ситуациями и проблемами, например, *добрачное ухаживание*;
- c) иллюстрация узловых моментов поступательного или динамического развития события, показ его позитивных и негативных последствий для человека;
- d) толкование, разъяснение с помощью слова и фотоизображения того или иного события, решения проблемы.

87. Укажите функциональные возможности фоторепортажа:

- a) 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, например, *вступлении в брак*;
- b) иллюстрация узловых моментов поступательного или динамического развития события, показ его позитивных и негативных последствий для человека;
- c) толкование, разъяснение с помощью слова и фотоизображения того или иного события, решения проблемы.
- d) музыкально оформленное слайд-шоу на основе фотографий, сопроводительных заголовков и подписей.

88. Укажите функциональные возможности фотокомментария:

- a) 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, например, *вступлении в брак*;
- b) иллюстрация узловых моментов поступательного или динамического развития события, показ его позитивных и негативных последствий для человека;
- c) толкование, разъяснение с помощью слова и фотоизображения того или иного события, решения проблемы.
- d) музыкально оформленное слайд-шоу на основе фотографий, сопроводительных заголовков и подписей.

89. Прочитайте текст о применении демотиваторов. Вставьте пропущенные слова:

В Интернете широко представлены т. н. *демотиваторы* – фототексты, _____ (развенчивающие / высмеивающие) идейность и пафосность _____ (повествуемых / изображаемых) сюжетов и мотивов [Березин В. М., 2017]. Они могут содержать _____ (реалистическую / символическую) фотографию с _____ (статьей / подписью), например, изображение сплетенных старческих рук и надпись *А ты сможешь так долго любить?* Демотиватор в жанре фотомонтажа или фотоколлажа позволяет смоделировать проблемную ситуацию или проблемный _____ (опыт / вопрос), например: *почему фотограф так представил биографию человека? Какие возраста есть в жизни человека? Какие занятия им соответствуют?*

90. Укажите познавательные учебные действия, осуществимые на материале разнообразных по жанру фототекстов:

- на материале фоторепортажа целесообразен поведенческий прогноз, мотивационная атрибуцию события, поиск его глубинных причин;
- для развития эмпатии и самосознания уместно сравнение впечатлений от множества фотопортретов человека и рефлексия над трансформацией своего изображения на одновременных фотографиях;
- с целью отыскания перемен в личности могут обсуждаться фотоизображения «до» и «после» свершения переломного события;
- фотография может стать хроникером биографии и автобиографии, запечатлевая яркие, важные и переломные события жизни.

**Ключ правильных ответов к тесту по теме
«Формирование представлений детей и подростков с интеллектуальной
недостаточностью о внутреннем мире человека»**

№ п/п вопроса	ответы	№ п/п вопроса	ответы	№ п/п вопроса	ответы	№ п/п вопроса	ответы
1.	a, d	24.	c	47.	a, b	70.	a, b, c, d
2.	a, c	25.	a, b, c, d, e	48.	a	71.	a, b, c
3.	a	26.	b, c, d	49.	осмыслению, окружения, дифференцированной, мира, планомерно, сложную, опыт, миром, смысла, ситуаций	72.	b, c
4.	a, b, c, d, f	27.	a, b, c	50.	a, b, c	73.	a, b, c
5.	a, b, d	28.	a, b	51.	b	74.	a, b
6.	a, c, d	29.	a, b, c, d, e	52.	b	75.	a
7.	a, b	30.	1Г, 2А, 3В,	53.	b	76.	a
8.	b, c	31.	a, b, c, d, e	54.	a, c, d	77.	a, c
9.	a, b, c, e, f	32.	a, b, c, d	55.	a, b	78.	a, c, d
10.	a, c	33.	a, b, c, d, e	56.	a, b	79.	a
11.	a, c	34.	a, b, c, d, e	57.	a	80.	c, b, a
12.	a, c	35.	b	58.	a	81.	1А, 2Б
13.	понимании, поведения, будущем, цели, скудный, семантикой	36.	a, b, c, d	59.	a	82.	a, b, c, d, e, g
14.	a, d	37.	b, c, d	60.	a, c	83.	12В, 3А, 4Б
15.	a, c	38.	b, c, d	61.	b, c	84.	a, b, c
16.	содержания, познания, целенаправ-	39.	a	62.	a	85.	a, c

	ленно, понимания, термина						
17.	a	40.	a, b, c	63.	1Г, 2А, 3Б, 4В	86.	a, b
18.	b, c	41.	a, b	64.	a, b	87.	a, b
19.	a, b	42.	1В, 2А, 3Б	65.	a, b	88.	c
20.	a	43.	a, b, c, e	66.	a, b, c	89.	развенчивающие, изображаемых, символическую, подписью, вопрос
21.	d, c, b, a	44.	a, b, d	67.	a	90.	a, b, c
22.	a, b, c, d, e	45.	a, b, d, e	68.	a, b, c, d		
23.	a, b, d	46.	b, c, d, e	69.	a, b, c		

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Агавелян, М. Г. Оpozнание невербального поведения человека умственно отсталыми школьниками : дис. ... канд. пед. наук / М. Г. Агавелян. – Новосибирск, 1998. – 439 с.
3. Агавелян, О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития: Монографическое исследование / О. К. Агавелян. – Челябинск : Б.и., 1999. – 357 с.
4. Аксенова, А. К. Чтение: учеб. для 7 кл. спец. (коррекц.) образов. учреждений VIII вида / А. К. Аксенова. – М. : Просвещение, 2006. – 289 с.
5. Аксенова, А. К. Чтение: учеб. для 9 кл. спец. (коррекц.) образов. учреждений VIII вида / А. К. Аксенова, М. И. Шишкова. – М. : Просвещение, 2006. – 271 с.
6. Аксенова, Ю. А. Символы мироустройства в сознании детей / Ю. А. Аксенова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 272 с.
7. Антонова, Е. А. Нравственное сознание и поведение дошкольников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. А. Антонова. – СПб., 2012. – 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. Ахметзянова, А. И. Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. И. Ахметзянова. – Казань, 2004. – 22 с.
12. Бабушкина, Т. В. Что хранится в карманах детства. 3-е, дополненное изд. / Т. В. Бабушкина. – СПб. : Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь, 2011. – 320 с.
13. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
14. 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.
15. Белопольская Н. Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания / Н. Л. Белопольская. – М. : Когито-Центр, 1998. – 24 с.
16. 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.
17. Белопольская, Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. Изд. 2-е, испр. / Н. Л. Белопольская. – М. : Когито-Центр, 2009. – 192 с.
18. Бергер, П., Лукман, Т. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Моск. Филос. Фонд; Academia –Центр; Медиум, 1995. – 323 с.
19. Березин, В. М. Фотожурналистика. Учебник для академического бакалавриата / В. М. Березин. – М. : Издательство Юрайт, 2017. – 226 с.

20. 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.
21. 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.
22. Богдановская, И. М. Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков / И. М. Богдановская, Г. Ю. Иконникова, Н. Н. Королева // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2015. – Т.7. – № 1. – С. 1-11.
23. 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.
24. Борисова Ю. В. Соотношение прошлого и будущего в психологической автобиографии подростков-сирот с задержкой психического развития / Е. С. Иванов, Ю. В. Борисова // Дефектология. – № 2. – 2005. – С. 27-31.
25. 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.
26. Бурлачук, Л.Ф., Коржова, Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие. - М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
27. Бутенко, И. А. Социальное познание и мир повседневности: горизонты и тупики феноменологической социологии / И. А. Бутенко // Отв. ред. Л. Г. Ионин. – М. : Наука, 1987. – 144 с.
28. Буфетов, Д. В. Формирование способности к общению у учащихся с проблемами в интеллектуальной сфере в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д. В. Буфетов. – Самара, 2011. – 26 с.
29. Былинкина, О. В. Временная перспектива и жизненные планы детей-сирот с недоразвитием интеллекта / О. В. Былинкина // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 2(4). – С. 72-75.
30. 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.
31. 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.
32. Ватина, Е.В. Социальный интеллект учащихся с недоразвитием познавательной деятельности: Монография / Е.В. Ватина. – Соликамск: СГПИ, 2011. – 166 с.
33. Вачков, И. В. Психологическая азбука. Рабочая тетрадь. 1 класс / И.В. Вачков, Т.А. Аржакаева, А.Х. Попова. – М. : Генезис, 2014. – 60 с.
34. Винтерхофф-Шпурк, П. Медиапсихология. Основные принципы / П. Винтерхофф-Шпурк. / Пер. с нем. – Харьков : Изд-во «Гуманитарный центр», А. В. Коченгин, О. А. Шипилова, 2016. – 268 с.
35. 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.
36. 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.

37. 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.
38. 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.
39. Володина, И. С. Специфика развития социального интеллекта младших школьников с умственной отсталостью : дис. ... канд. психол. наук / И. С. Володина. – СПб., 2004. – 180 с.
40. 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.
41. Вяжякуопус, Е. Зеркало / Е. Вяжякуопус, А. Мелихов. – СПб: Изд-во “Журнал «Нева»”, 2005. – 216 с.
42. Вяжякуопус, Е. Как сохранить радость жизни в трудное время / Е. Вяжякуопус, А. Мелихов. – СПб: ООО “Журнал «Звезда»”, 2014. – 160 с.
43. Галимова, Н. М. Подготовка умственно отсталых старшеклассников к будущей семейной жизни : дис. ... канд. пед. наук / Н. М. Галимова. – М., 2000. – 190 с.
44. Гаурилюс, А. И. Знаковая поддержка и развитие абстрактных обобщений качеств личности учащихся с умственной отсталостью / А. И. Гаурилюс // Психолого-педагогические проблемы развития речемыслительной деятельности детей с особенностями психофизического развития : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 75-летию со дня рождения К. Г. Ермиловой, Минск, 8-9 июня 2004 г.; под ред. Н. Н. Баль. – Минск : НИО, 2004. – С. 56–58.
45. Герасимова, А. Книга жизни / А. Герасимова. – Тверь: ИПК Парето-Принт, 2016. – 80 с.
46. Герасимова, А. Руководство к работе над книгой жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://detinashi.ru/material/rukovodstvo_k_rabote_nad_knigoi_gizni.doc. – Дата обращения : 16. 12. 2017.
47. 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.
48. Головаха, Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – Киев: Наукова думка, 1984. – 208 с.
49. 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.
50. Гончарова, Е. Л. Внутренний мир человека как предмет изучения в специальной школе: опыт проектирования нового содержания обучения / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 3-13.
51. Гончарова, Е. Л. Дневник событий жизни ребенка: первая рабочая тетрадь к курсу «Внутренний мир человека» / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 26-38.
52. Гончарова, Е. Л. Фотолетопись жизни маленького человека: для него, для меня, для нас / Е. Л. Гончарова, Д. В. Дмитриева // Дошкольное воспитание. – 2006. – №8. – С. 102-111.
53. Гордеева, А. В. Реабилитационная педагогика : учебное пособие для вузов / А. В. Гордеева. – М. : Парадигма, 2005. – 318 с.
54. Грибакин, А. В. Жизненный путь как социально-историческое утверждение человека / А. В. Грибакин. – Иркутск: Изд-во Иркутск. ун-та, 1985. – 200 с.
55. Гульятеева, О. А. Особенности критичности мышления детей с интеллектуальным недоразвитием : дис. ... канд. психол. наук / О. А. Гульятеева. – СПб., 2006. – 242 с.

56. 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.
57. 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.
58. Дашкова, Т. Телесность – Идеология – Кинематограф : Визуальный канон и советская повседневность / Татьяна Дашкова. – М. : Новое литературное обозрение, 2013. – 256 с.
59. Делез, Ж. Кино / Жиль Делез. – М. : ООО «Ад Маргинем Пресс», 2013. – 560 с.
60. Дмитриева, В. А. / Психология кино : учебно-методическое пособие / В. А. Дмитриева, В. В. Одинцова, Д. М. Намди. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2016. – 44 с.
61. 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.
62. Егорова, О. Н. Социальный интеллект умственно отсталых подростков с девиантным поведением : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. Н. Егорова. – СПб., 2014. – 24 с.
63. 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.
64. Завражин С. А., Алексеева, С. А. Ребенок со сниженным интеллектом в кризисной ситуации / С. А. Завражин, С. А. Алексеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – №1. – С. 54-58.
65. Завражин С.А., Жукова Н.В. Исследование отношения к жизни и смерти у подростков с нарушением интеллекта / С. А. Завражин, Н. В. Жукова // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 58-67.
66. Заиграева, Н. В. Взрослость в понимании умственно отсталых подростков / Н. В. Заиграева, Ю. Л. Волкова // Дефектология. – 2015. – № 5. – С. 50–58.
67. Зайцев, Ю. А. Диагностика и коррекция подростково-юношеской тревожности относительно будущего : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. А. Зайцев. – М., 2008. – 23 с.
68. 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.
69. 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.
70. Заровняева, А. Ю. Коррекция восприятия человека с учетом влияния вербальной установки на учащихся с нарушением интеллекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Ю. Заровняева. – Екатеринбург, 2002. – 23 с.
71. Землянкина, Е. Д. Особенности эмпатии умственно отсталых школьников с психопатоподобным поведением : дис. ... канд. психол. наук / Е. Д. Землянкина. – СПб., 2009. – 246 с.
72. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Сокровищница жизненных сил : Набор психологических карт / Т. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2012. – 24 двусторонние карточки + обложка.
73. Иванова, Н. В. Особенности проявления юмора у подростков с отклонениями в развитии : дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Иванова. – СПб., 2006. – 182 с.
74. Инденбаум, Е. Л. Об информативности опросников в диагностике личности детей и подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности / Е. Л. Инденбаум // Дефектология. – 2013. – № 5. – С. 3-13.

75. Инденбаум, Е. Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности : дис. ... д-ра психол. наук / Е. Л. Инденбаум. – М., 2011. – 353 с.
76. 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.
77. Кисова, В. В., Конева, И. А. Практикум по специальной психологии / В. В. Кисова, И. А. Конева. – СПб.: Речь. – 352 с.
78. Кистенева, Е. П. Понимание эмоциональных состояний умственно отсталыми детьми : дис. ... канд. пед. наук / Е. П. Кистенева. – М., 2000. – 190 с.
79. Китаева, М. С. Социальная ситуация и нравственная сфера осужденных молодого возраста с легким 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.
80. Князькина, Н. Х. Развитие социальных идеалов подростков с пограничными состояниями средствами театральной педагогики : монография / Н. Х. Князькина; [науч. ред. С. А. Маврин]. – Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2015. – 236 с.
81. 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.
82. Ковачев, О. В. Индивидуально-психологические особенности осужденных олигофренов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. В. Ковачев. – Рязань, 2004. – 23 с.
83. 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.
84. Колчина, В. А. Субъективные основания социальной реальности: пространство смысла : дис. ... канд. филос. наук / В. А. Колчина. – Ижевск, 2004. – 137 с.
85. Коновалова, М. Д. Особенности образа «Я» и осознания жизненной перспективы детьми-сиротами с интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.sgu.ru/files/nodes/68190/1.pdf. – Дата обращения : 16.12. 2017.
86. Корнилова, Т. В. Психология риска и принятия решений : Учебное пособие для вузов / Т. В. Корнилова. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
87. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. - М. : ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
88. Коробейников, И. А. Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития : дис. ... д-ра психол. наук / И. А. Коробейников. – М., 1997. – 323 с.
89. Королева, Н. Н. Психосемиотика субъективных реальностей личности : дис. ... д-ра психол. наук / Н. Н. Королева. – СПб., 2006. – 488 с.
90. Королева, Ю. А. Особенности социально-психологической компетентности младших школьников с задержкой психического развития (в условиях школы-интерната) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2008. – 21 с.
91. Костылева, Н. В. Социальная дезадаптация старших подростков с задержкой психического развития: факторы риска, организация психологической коррекционно-реабилитационной помощи : дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Костылева. – Ярославль, 2005. – 223 с.
92. 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.

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

94. Кузнецов, Ю. Ф. Формирование умения ориентироваться в общественно-исторических событиях у учащихся с недостатками интеллектуального развития: Учеб. пос. для студ. деф. фак., учителей и воспитателей вспомогательных школ / Ю. Ф. Кузнецов. – Уральский гос. пед. ун-т, Ин-т специального образования, Екатеринбург, 1997. – 65 с.

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

96. 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.

97. Кукушкина, О. И. Дневник событий жизни ребенка : Учебно-методическое 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.

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

99. Кукушкина, О. И. События жизни. Комплект рабочих тетрадей по развитию речи для учащихся 1–4 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений I, II, IV, V, VI, VII, VIII видов с кратким методическим руководством / О. И. Кукушкина. – М. : Просвещение, 2004. – 1 папка (7 тетр.) с. + Краткое методическое руководство к компл. (30 с.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/sobytyja-zhizni-komplekt-rabochih-tetradaj-2299>. – Дата обращения : 16.12. 2017.

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

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

102. 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.

103. Лебеденко, Е. Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Выпуск 1. Какой Я? Творческая тетрадь / Е. Н. Лебеденко. – М. : Прометей, 2003. – 32 с.

104. 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.

105. Летягова, Т. В. Тысяча состояний души: краткий психолого-филологический словарь / Т. В. Летягова, Н. Н. Романова, А. В. Филлипов. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 424 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://padabum.com/d.php?id=49902>. – Дата обращения : 16.12. 2017.

106. Литовченко, И. С. Особенности самосознания подростков, имеющих в анамнезе задержку психического развития церебрально-органического генеза / И. С. Литовченко // Дефектология. – 2015. – № 5. – С. 59-65.

107. 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.

108. 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.
109. Лукашенко, М. А. Организация времени. 2-4 кл. Методические рекомендации для учителя к дополнительной образовательной программе внеурочной деятельности / М. А. Лукашенко, Н. В. Ключ, Т. В. Телегина; под науч. ред. Г. А. Архангельского. – М. : Баласс, 2013. – 160 с.
110. Лукашенко, М. А. Организация времени. Рабочая тетрадь. 2-4 классы / М. А. Лукашенко, Н. В. Ключ, Т. В. Телегина; под науч. ред. Г. А. Архангельского. – М. : Баласс, 2013. – 128 с., ил.
111. Лукашенко, М. А. Тайм-менеджмент для детей: Книга продвинутых родителей / М. А. Лукашенко. – М.: Альпина Паблишер, 2014. – 297 с.
112. Лукашенко, М. А. Тайм-менеджмент для школьника: Как Федя Забывакин учился временем управлять / М. А. Лукашенко. – М. : Альпина Паблишер, 2015. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.litres.ru/m-lukashenko/taum...dlya...fedya-zabyvakin.../chitat-onlayn/>. – Дата обращения: 03.03. 2017.
113. Ляпина, Е. С. Психологическая защита у акцентуированных подростков с умственной отсталостью : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. С. Ляпина. – СПб., 2008. – 24 с.
114. Малышева, З. Ф. Чтение: учеб. для 8 кл. спец. (коррекц.) образов. учреждений VIII вида / З. Ф. Малышева. – М. : Просвещение, 2005. – 288 с.
115. 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.
116. Масленникова, С. А. Детерминанты проявления лживости у школьников с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. А. Масленникова. – СПб., – 2000. – 25 с.
117. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учебное пособие / В. А. Маслова. – Флинта : Наука, 2006. – 296 с.
118. Маслова, Ю. А. Особенности смысловой сферы старшеклассников в условиях интерната для глухих и слабослышащих : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. А. Маслова. – Ростов-на-Дону, 2008. – 22 с.
119. Махлина, С. Т. Язык искусства / С. Т. Махлина. – Ленинград : ленинградский гос. ин-т культуры им. Н. Крупской, 1990. – 84 с.
120. 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.
121. Медведева, Е. А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в образовательном пространстве : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. А. Медведева. – Н. Новгород, 2007. – 51 с.
122. Минков, Е. Г. Мотивация : структура и функционирование / Е. Г. Минков. – Дубна: Феникс+, 2007. – 416 с.
123. Москоленко, Н. В. Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Москоленко. – М., 2001. – 170 с.
124. Никишина, В. Б. Социально-психологическая детерминация нарушений психического развития детей : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. Б. Никишина. – Ярославль, 2004. – 54 с.
125. Никольская, И. М. Уроки психологии в начальной школе: из опыта работы / И. М. Никольская, Г. Л. Бардиер. – Санкт-Петербург, Рига : ПЦ «Эксперимент», 1997. – 86 с.
126. Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида: Новые учеб. программы и метод. материалы. – Кн. 2 / под ред. А. М. Щербаковой. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2002. – 184 с.

127. Нуркова, В. В. Автобиографическая память // *Общая психология. Память*: в 7 т. под ред. Б. С. Братуся. Т.3. / В. В. Нуркова. – М. : Академия, 2006. – С. 214-240.
128. Нуркова, В. В. Зеркало с памятью : Феномен фотографии: Культурно-исторический анализ / В. В. Нуркова. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2006. – 287 с.
129. Нуркова, В.В. Роль автобиографической памяти в структуре идентичности личности / В. В. Нуркова // *Мир психологии*. – 2004. – №2. – С. 77-87.
130. Нуркова, В.В. Созидание прошлого. К вопросу о потенциале автобиографической мнемотерапии // *Московский психотерапевтический журнал*. – 2005. – № 1. – С. 73-88.
131. Панжинская-Откидач, В. А. В. Г Перов. Эмоции и переживания человека / В. А. Панжинская-Откидач. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. – 16 с. + 6 цв. ил. – (Серия «Путешествие в мир живописи».)
132. 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.
133. 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.
134. Петренко, В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма / В. Ф. Петренко. – М. : Эксмо, 2013. – 448 с.
135. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Изд. Центр «Академия», 2002. – 160 с.
136. Печерский, В. Г. Способности подростков и юношей с легкой умственной отсталостью к продуктивному межличностному взаимодействию : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. Г. Печерский. – М., 2009. – 38 с.
137. 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.
138. Поляков, А. М. Особенности целеобразования у подростков с интеллектуальной недостаточностью / А. М. Поляков // *Вопросы психологии*. – 2009. – № 6. – С. 21- 31.
139. 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. – Дата обращения : 16.12. 2017.
140. 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>. – Дата обращения : 16.12. 2017.
141. Проект концепции Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.herzen.spb.ru/img/files/stas/.../Концепция_FGOS_03.02_2014. – Дата обращения : 16.12. 2017.
142. 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.

143. Пулатова, П. М. Коррекционно-педагогическая работа с газетным материалом в 5-ом классе вспомогательной школы на уроках внеклассного чтения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / П. М. Пулатова. – М., 1993. – 18 с.
144. Радина, Н.К. «Жизненные сценарии» воспитанников детских домов по материалам ранних детских воспоминаний / Н. К. Радина // Журнал прикладной психологии. – 2005. – № 5. – С. 48-52.
145. Ретуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Ретуш. – СПб., Речь, 2003. – 352 с.
146. 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.
147. Сапогова, Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е.Е. Сапогова. – Тула: Приок. кн. изд-во, 1993. – 264 с.
148. 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.
149. Семенова, Л. Э. Становление ребенка как гендерного субъекта в процессе личностного развития в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте в условиях онто- и дизонтогенеза : дис. ... д-ра психол. наук / Л. Э. Семенова. – Н. Новгород, 2010. – 521 с.
150. Серова, В. В. Психологические особенности развития социальной компетентности у старших дошкольников с легкими формами психического недоразвития-воспитанников детского дома : дис. ... канд. психол. наук / В. В. Серова. – Н. Новгород, 2008. – 177 с.
151. Слепович, Е.С. Размышления о воображении в контексте психологической помощи ребенку с интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://charko.narod.ru/tekst/cb7/slep.html>. – Дата обращения: 25.02. 15.
152. 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.
153. 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.
154. Стебляк, В. В. Российская цивилизация в поисках иного пути : монография / В. В. Стебляк. – Омск : Ом. гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского, 2016. – 213 с.
155. Стебляк, В. В. Цивилизационный выбор современной России : монография / В. В. Стебляк. – Омск : Ом. гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского, 2014. – 359 с.
156. Стебляк, Е. А. Внутренний мир развивающейся личности при нормальном и нарушенном развитии: учебное пособие / Е. А. Стебляк. – М.: Флинта : Наука, 2017. – 484 с.
157. Стебляк, Е. А. Внутренний мир ребенка с интеллектуальной недостаточностью как предмет исследования и целенаправленного формирования / Е. А. Стебляк // В мире научных открытий. Научный журнал. – № 3.3 (51) (Социально-гуманитарные науки). – 2014. – Красноярск: Научно-инновационный центр. – С. 1610-1622.
158. Стебляк, Е. А. Об опыте проведения «Уроков жизнотворчества» с депривированными подростками с интеллектуальной недостаточностью / Е. А. Стебляк, Р.Г. Трофимова // Гуманитарное знание. Серия «Преемственность»: сб. науч. тр. Ежегодник. Вып. 13. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. – С. 89–92.
159. Стебляк, Е. А. Проблемы конструирования картины мира ребенка 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.

160. Стебляк, Е. А. Формирование картины мира лиц с ОВЗ в процессе интерпретации мира художественного произведения / Е. А. Стебляк // Актуальные проблемы образования в сфере культуры и искусства: теория и практика: материалы Межрегионального Форума педагогических работников, 31 октября – 1 ноября. 2014 г., Омск. – Омск: Омский областной колледж культуры и искусства, 2014. – С. 159-165.

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

162. 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.

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

164. Стебляк, Е. А., Козлова, Е. А. Формирование прогностической способности подростков с задержкой психического развития / Е. А. Стебляк, Е. А. Козлова // Практическая педагогика и психология: методы и технологии: сборник статей Международной научно-практической конференции (10 сентября 2016 г., г. Казань). – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – С. 215-217.

165. Стебляк, Е. А., Юстус Е. А. Проектирование биографических игр для подростков с интеллектуальной недостаточностью / Е. А. Стебляк, Е. А. Юстус // Aktuální pedagogika. Vědecký časopis. – Praha: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» – 2016. – № 4. – С. 47-50.

166. Стебляк, Е. А., Юстус Е. А. Формирование у подростков с нарушением интеллекта умения осуществлять жизненный выбор / Е. А. Стебляк, Е. А. Юстус // 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. 156-157.

167. Стебляк, Е. А. Методические условия формирования прогностической способности лиц с интеллектуальной недостаточностью / Е. А. Стебляк // Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2014. – С. 205-208.

168. Столярова, П. П. Изучение временной организации образа Я у детей 12-14 лет с умственной отсталостью / П. П. Столярова // Дефектология. – 2005. – № 6. – С. 83-88.

169. Суворова, О. И. Формирование конструктивного поведения у старшеклассников с нарушением интеллекта в ситуации конфликта : дис. ... канд. пед. наук / О. И. Суворова. – М., 2005. – 211 с.

170. Тайм-менеджмент. Полный курс: Учебное пособие / Г. А. Архангельский, М. А. Лукашенко, Т. В. Телегина, С. В. Бехтерев; под ред. Г. А. Архангельского. – 3-е изд. – М.: Альпина Паблицер, 2014. – 311 с.

171. Терентьева, Н. П. Особенности психологической защиты у слабослышащих и слабовидящих подростков : дис. ... канд. психол. наук / Н. П. Терентьева. – М., 2004. – 216 с.

172. Толстых, Н. Н. Развитие временной перспективы личности : Культурно-исторический подход: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н. Н. Толстых. – М., 2010. – 53 с.
173. Улыбина, Е. В. Обыденное сознание в картине мира личности : Психосемантический подход : дис. ... д-ра психол. наук / Е. В. Улыбина. – Ставрополь, 1999. – 368 с.
174. 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.
175. 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.
176. Федеральный государственный образовательный стандарт для умственно отсталых обучающихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/.../08_ФГОС_УО_27.09.2014.pdf. – Дата обращения: 16.12. 2017.
177. 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.
178. Фопель, К. На пороге взрослой жизни. Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Ценности, цели и интересы. Школа и учеба. Работа и досуг / К. Фопель. – М. : Генезис, 2008. – 208 с.
179. Фопель, К. На пороге взрослой жизни. Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Планирование жизни. Решение проблем. Сотрудничество / К. Фопель, К. – М. : Генезис, 2008. – 184 с.
180. Хасанова, Р. И. Особенности эмпатии у дошкольников с нарушением интеллектуального развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р. И. Хасанова. – СПб., 2009. – 19 с.
181. Хахалкина, У. В. Особенности эмоционального восприятия учителя учащимися школы VIII вида : дис. ... канд. психол. наук / У. В. Хахалкина. – Н. Новгород, 2007. – 294 с.
182. Херсонский, Б. Г. Метод пиктограмм в психодиагностике / Б. Г. Херсонский. – СПб. : Речь, 2003. – 120 с.
183. Хлыстова, Е. В. Особенности социально-перцептивных процессов у подростков с интеллектуальной недостаточностью : автореф. дис. ... канд. психол. н. / Е. В. Хлыстова. – Шадринск, 2002. – 25 с.
184. Холодная, М. А. Психология понятийного мышления : От концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.
185. Цыбикова, А. Ц. Система работы над литературными персонажами в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида : дис. ... канд. пед. наук / А. Ц. Цыбикова. – М., 1999. – 193 с.
186. Чеботова, М. А. Социальная компетентность первоклассников с интеллектуальной недостаточностью / М. А. Чеботова, А. Зарин, С. Ю. Ильина // Специальное образование. – 2016. – № 4. – С. 59-66.
187. 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.
188. Шамко, Л. Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Ю. Шамко. – М., 1993. – 19 с.

189. Шаповалова, О. Е. Переживание умственно отсталыми школьниками своего отношения к страшному / О. Е. Шаповалова // Дефектология. – 1998. – № 1. – С. 37-42.
190. 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.
191. 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.
192. 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.
193. Шипицына, Л. М. Это Я! Формирование Я-концепции у мальчиков 4-6 лет / Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова. – М. : Речь, 2003. – 25 с.
194. Шипицына, Л.М., Заширинская, О.В. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте. Монография / Л.М. Шипицына, О.В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2009. – 128 с.
195. 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. Шабольтас, Н. В. Гришина, С. В. Медников, Д. Н. Волков. – СПб. : Айсинг, 2016. – С. 361-362.
196. Шишкова, М. И. Развитие коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников на уроках литературного чтения : дис. ... канд. пед. наук / М.И. Шишкова. – М., 2005. – 187 с.
197. 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.
198. Щанкина, Н. С. Особенности образа другого человека у учащихся с интеллектуальной недостаточностью : дис. ... канд. психол. наук / Н. С. Щанкина. – Н. Новгород, 2004. – 206 с.
199. Юревич, А. В. Причинная интерпретация в процессе социального восприятия: дис. ... канд. психол. наук / А. В. Юревич. – М., 1984. – 201 с.
200. 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.
201. Янданова, Т. И. Особенности отношений умственно отсталых школьников с учителем в конфликтных ситуациях : дис. ... канд. психол. наук / Т. И. Янданова. – М., 2000. – 190 с.
202. Ярмухамедова, Н. Д. Метод анализа конкретных ситуаций как форма социально-психологического обучения : дис. ... канд. психол. наук. / Н. Д. Ярмухамедова. – М., 1984. – 164 с.

Е.А. Стебляк

Формирование социальных представлений лиц с
интеллектуальной недостаточностью

Часть 2

Учебное пособие

Подписано в печать 20.12.2017г. Формат 60x84 1/16. Бумага типогр.
Оперативный способ печати.

Тираж 200 экз.

Отпечатано:

ООО «Полиграфический центр «Татьяна»
644010, г. Омск, ул. Жукова, дом 78, офис 14П
Тел./факс: (3812) 95-65-45, 46-21-15