ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 5

Глава 1. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....9

1.1. Социальные представления как объект исследования в социальной психологии нарушенного развития.....9

1.2. Специфика оперирования семантикой умственно отсталых лиц 20

1.3. Методика изучения восприятия и понимания социальных ситуаций подростками с интеллектуальной недостаточностью 37

1.4. Социальные представления умственно отсталых старшеклассников о трудных жизненных ситуациях 42

1.5. Социальные представления умственно отсталых старшеклассников о семье и браке 52

1.6. Формирование социальных представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью: опыт, проблемы и перспективы исследований 62

1.7. Методические подходы к коррекции восприятия и понимания социального мира детьми и подростками с интеллектуальной недостаточностью.....68

1.8. Методическое оснащение психотехники формирования социальных представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью.....81

1.9. Использование знаково-символических средств в формировании субъективности детей с интеллектуальной недостаточностью.....93

Задания для самостоятельной работы.....104

Практикум 198

Тесты для самоконтроля 200

Глава 2. ФОРМИРОВАНИЕ ЗАЩИТНОГО ПОВЕДЕНИЯ И СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ СИТУАЦИЯМИ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....219

2.1. Опыт, проблемы и перспективы активного социально-психологического обучения совладающему поведению лиц с интеллектуальной недостаточностью.....219

2.2. Моделирование проблемных ситуаций в социально-психологическом обучении лиц с интеллектуальной недостаточностью.....227

2.3. Методическое оснащение психотехники оптимизации защитного и совладающего поведения детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью.....235

Задания для самостоятельной работы.....242

Практикум 294

Тесты для самоконтроля 296

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....329

ВВЕДЕНИЕ

В современном специальном образовании признается самоценность и уникальность внутреннего мира лиц с интеллектуальной недостаточностью (ИН) и необходимость создания условий для наиболее полного развития и самореализации их личности. Подчеркивается исключительная важность актуализации жизненного опыта лиц с ИН, оказания им помощи в понимании социального и внутреннего, ментального мира, в осмыслении событийной канвы собственной жизни, в «определении смысла происходящего для себя и для окружающих людей» [Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., 1998, с. 12; Болгарова М.А., 2009; Егорова Т.А., 2006; Яковлева И.М., 2010 и др.]. В свете положений проекта концепции Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) непреходящую ценность приобретает осмысленный социальный опыт и психологическое настоящее время жизни воспитанников с ограниченными возможностями здоровья [Проект концепции ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, 2013].

Основываясь на методологии культурно-исторической школы, проект утверждает значимость психолого-педагогической работы как в зоне ближайшего социального развития, так и в зоне актуального развития, связанной с отношениями с окружающими в настоящем. Реализация столь принципиального и тактичного отношения к полноте и качеству социального опыта жизни воспитанников с ОВЗ мыслится как процесс последовательного формирования у них сбалансированного набора академических и жизненных компетенций. Традиционная для отечественного образования академическая составляющая усиливается внедрением в профессиональное мышление и практику конструкта «жизненная компетентность». Эта ситуация создает запрос на разработку оптимальных для целей передачи социального опыта воспитанникам с ОВЗ жизненных компетенций в их неразрывной связи с академическими.

Наряду с вышеобозначенными в проекте ставятся также задачи формирования способности к осмыслению и дифференциации воспи-

танниками с ОВЗ картины мира, ее временно-пространственной организации [там же, с. 51–52]. В качестве личностных результатов освоения примерной адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (ПрАООП) выделен комплекс социальных (жизненных) компетенций, состоящих во владении разноаспектными социальными представлениями и навыками социального поведения «в динамично изменяющемся мире» в диапазоне от начальных навыков адаптации до «проявления готовности к самостоятельной жизни» [ПрАООП, с. 25]. Тем самым содержание жизненных компетенций, отталкиваясь от актуального уровня развития УО обучающихся, упреждает усложнение задач их жизнедеятельности в период послешкольной социализации. В этой связи планируемые личностные результаты их социокультурного развития включают «способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей» [ПрАООП, с. 25]. Наряду с этим, личностная составляющая учебной деятельности включает практику таких познавательных действий, как «целостный, социально ориентированный взгляд на мир в единстве его природной и социальной частей» и «понимание личной ответственности за свои поступки на основе представлений об этических нормах и правилах поведения в современном обществе» [ПрАООП, с. 87].

На наш взгляд, необходимым условием достижения планируемых результатов должно стать выделение в содержании профессионального мышления закономерностей и свойств социальной и психической реальности, разработка процедур их обоснования (объяснения, интерпретации, доказательства и т.п.) в соответствии с принципами специальной дидактики. Ведь, вводя в сознание воспитанников тот или иной социальный объект, его свойство или закономерность посредством любой из названных процедур, педагог-психолог придает им качества существующих «на самом деле». Очевидные конструктивные следствия процедур обоснования обязывают продуманно отнестись к их основанию, по сути, к определению того, *чему учить*. Какие свойства социального и психического открывать воспитанникам с ИН? Какую систему понятий, слов, знаков, символов использовать? Какой конкретной психологической теорией руководствоваться?..

В свете сказанного понятна необходимость конкретизации специальной психолого-педагогической помощи детям и подросткам с ИН в формировании смысловой регуляции жизнедеятельности, уточнения жизненных и академических компетенций в сфере знаний о человеке и общении, в практиках личного взаимодействия с людьми и жизни в социуме.

Представляется, что конкретизация психолого-педагогических условий развития жизненных компетенций лиц с ИН зависит от дальнейшей концептуализации в олигофренопсихологии внутреннего мира человека и социальной реальности его бытия, иными словами, от разработки системы понятий, описывающей социальную жизнь и внутренний мир человека специально для воспитанников с ИН. Решение задачи *«чему учить»,* определяясь особенностями и потенциальными возможностями лиц с ИН в социальном познании, предполагает максимальную персонификацию знания, т.е. представление отвлеченного понятия в качестве человеческого образа, на примерах из жизни, личного опыта воспитанников, что ставит проблему *как учить.* Ее решение ведет к созданию особой семиотической среды специального образовательного учреждения — знакового пространства представления ментальных и социальных концептов в виде системы понятийных, текстовых и визуальных и пр. знаков. Осмысление воспитанниками предлагаемых учебно-научных понятий и их преобразование в достояние личности — личностное знание — на наш взгляд, возможно при условии использования методов активного социально-психологического обучения с применением инструментов семантической дифференциации мировидения в целом и восприятия отдельных социальных ситуаций в частности. (Под инструментами семантической дифференциации будем понимать методические средства, позволяющие воспитанникам с ИН понимать значения и смыслы социальных объектов и явлений через осмысление знаков, в которых они представлены).

Работа по созданию логически и эмпирически обоснованного психолого-педагогического сопровождения лиц с ИН неосуществима без изучения опыта образовательно-коррекционной деятельности, направленной на формирование и коррекцию восприятия и понимания ими социального мира и себя в мире. Это создает запрос на обобщение результатов современных исследований ведущих отечественных специалистов в области изучения и формирования социальных

представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью и обобщение имеющегося в олигофренопсихологии опыта психолого-педагогического сопровождения направлений работы, предлагаемых концепцией ФГОС для обучающихся с ОВЗ.

Предлагаемое вниманию читателей учебное пособие знакомит с особенностями социальных представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью о различных социальных объектах и явлениях, включая трудные и кризисные ситуации жизнедеятельности. Значительное внимание уделено рассмотрению практик целенаправленного формирования социальных представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью и оптимизации их защитного и совладающего поведения. В данном учебном пособии рассмотрение теоретико-методологических основ формирования социальных представлений ребенка и подростка с ИН дополнено освещением методических вопросов психотехники. В изложении процедурных аспектов применения игр, заданий и упражнений автор стремился избежать рецептурности, предлагая знакомство с современным опытом специальных психологов и педагогов. Автор счел необходимым проиллюстрировать общие методические положения и рекомендации конкретными примерами апробированных в социально-психологических тренингах процедур. Знакомство с текстами современных публикаций позволит составить представления о них, выполнение репродуктивных и творческих заданий к данным текстам подготовит почву для творческого использования современного опыта профессионалов в данной сфере.

Глава 1
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

1.1. Социальные представления как объект исследования в социальной психологии нарушенного развития

В социальной психологии проблема социальных представлений рассматривается в контексте изучения механизмов социального мышления. В настоящее время обыденное мышление, мысли и суждения отдельных индивидов и целых групп о социальных явлениях, их место и функции в системе психического отражения социальной реальности являются объектом повышенного исследовательского интереса. В контексте современного синтеза различных теоретико-методологических подходов к их изучению социальные представления определяются как фактор, конструирующий реальность людей [Андреева Г.М., 2000]. Принадлежа личности и отражая ее индивидуальность, социальные представления одновременно с этим являются «объектами, сконструированными социальной группой», теми «теориями здравого смысла», что рождаются в коммуникации, касающейся обсуждения явлений и ситуаций [Московичи С., 1995; цит. по: [Азарнова А., 2011, с. 53]; Абульханова К.А., 1991]. За отправную точку в теории социальных представлений берется система идей, установок, ценностей и практик, которые разделяются членами данной социальной группы. Эти социальные представления порождаются социально, социально поддерживаются и социально передаются индивидам в группе [Московичи С., 1992, 1995].

В западной социологии и психологии проблема социальных представлений поднимается в работах Г. Зиммеля, Э. Дюркгейма, Л. Леви-Брюля, Ж. Пиаже, З. Фрейда. Концепция социальных представлений

С. Московичи внесла значительный вклад в разработку этого понятия [Воловикова М.И., 2005].

В отечественной научной традиции основы концепции социального мышления были заложены работами С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, в дальнейшем развивались К.А. Абульхановой-Славской, В.Н. Брушлинским, Л.И. Анцыферовой. Значительную роль в развитии и формировании теории социальных представлений сыграла культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, ставшая ее методологической основой. «Единый способ описания содержания сознания и механизмов его изменения» задает концепция А.Н. Леонтьева [Бобрышева Т.В., 1996, с. 5]. Концепция К.А. Абульхановой, включая теорию социальных представлений в контекст социального мышления и всей жизнедеятельности личности, выявила ее «обращенность к онтологическим основаниям [1] социальной жизни личности» [Воловикова М.И., 2005, с. 61]. В психосемантическом подходе В.Ф. Петренко, В.П. Серкина, А.Г. Шмелева получили развитие идеи знаково-символического опосредствования социальных представлений.

Исследователи предпринимают попытки обобщения теоретико-методологических подходов к исследованию социальных представлений, преодолевая недостаточность теоретического синтеза отечественных и западных теорий [Бобрышева Т.В., 1996; Бовина И.Б., 2009; Воловикова М.И., 2005; Улыбина Е.В., 1999 и др.]. Реконструируя историю социальных представлений, М.И. Воловикова вслед за С. Московичи отмечает, «что введение исторического и культурного измерения приближает Выготского и Лурию к истокам теории социальных представлений» [Воловикова М.И., 2005, с. 55]. Рассматривая традиции изучения социальных представлений, Т.В. Бобрышева выделяет два подхода к их исследованию. Первый рассматривает социальные представления как структурные элементы социального мышления, позволяющие описывать, оценивать и классифицировать явления социальной жизни, действуя и поступая соответственно этим оценкам, в рамках второго рассматривается порождение и функционирование социальных представлений с помощью языка и других знаково-символических систем [Бобрышева Т.В., 1996].

---

[1] Онтологические основания — *здесь* — общие категории и закономерности бытия.

Подчеркивая многомерность социальных представлений как объекта психологического исследования, исследователи рассматривают две формы их существования: «...осознаваемую, которую можно соотнести со *значением*; и неосознаваемую, которая охватывает *совокупность смыслов* и связана преимущественно с областью социального бессознательного» [Бобрышева Т.В., 1996, с. 22; Улыбина Е.В., 1999 и др.]. В этой связи рассмотрение социальных представлений как знаково-символической системы рассматривается как на уровне осознанного рационального знания, так и на уровне слабо рефлексируемого и преимущественно бессознательного обыденного знания [Улыбина Е.В., 1999]. Последнее имеет с точки зрения знакового опосредствования ряд специфических особенностей языкового выражения — низкий уровень обобщения, невозможность использовать и выражать абстрактные понятия, своеобразие категории времени, отсутствие законов логики и др. «Язык бессознательного в качестве образов располагает только наглядными образами, тактильными ощущениями, совершением внешних действий, типа навязчивых движений, ошибочных действий и т.п.» [Улыбина Е.В., 1999, с. 32]. Такая особенность как «невозможность разделить содержание и средства выражения содержания» проявляется в том, что «ситуации соотносятся с символом таким образом, словно он занимает место реальной вещи... Абстрактные слова и рассуждения могут восприниматься там совершенно буквально и конкретно» [Холдер, 1998, с. 249; цит. по: Улыбина Е.В., 1999, с. 32].

Будучи преимущественно слабо осознаваемыми, социальные представления обычно обнаруживаются «в результате напряженности между отдельными людьми и между коллективами», т.е. разговорный процесс — дискурс — занимает в их осознании и конструировании ведущую роль [Емельянова Т.П., 2001, 2002; цит. по: Воловикова М.И., 2005, с. 53]. В этой связи предпринимаются попытки соединения концепции социальных представлений с диалогическим подходом, органично учитывающим парадоксальность социального мышления и возможность соавторства в конструировании (со-развитии) диалогической перспективы [Воловикова М.И., 2005; Markova I., 2003 и др.].

Теоретическое осмысление взаимосвязи процесса межличностной коммуникации и порождаемой им системы представлений обнажило тот факт, что понятия и формы мышления, с помощью которых чело-

век описывает окружающий мир, не являются сущностными характеристиками мира [Бергер П., Лукманн Т., 1995; Джерджен К., 1998]. Знания человека о социальном мире есть результат не пассивного отражения, но активного конструирования социальной реальности. Исследования в данном проблемном поле направляет методологический принцип, рассматривающий социальную реальность как дискурсивное пространство, языковую конструкцию: «Мир для каждого человека в значительной мере структурирован языком, хотя возникновение типизаций возможно и на доязыковом уровне» [Колчина В.А., 2004, с. 17]. Языковые (дискурсивные) практики определяют границы сознанного и возможность существования реальности, находящейся в неразрывном единстве с сознанием и языком, — «что мыслимо, то и возможно» [Колчина В.А., 2004]. 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].

Понимание процесса конструирования реальности предполагает также обязательный учет ограничений в социальных представлениях, возникающих в связи с занимаемой «точкой конструирования» или «точкой зрения», ведь социальное «поле есть место сил, внутри которого агенты 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. Бурдье, цит. по: Колчина В.А., 2004, с. 13]. Социальное поле, являясь местом действия и противодействия различных агентов[1], обладающих устойчивыми смысловыми диспозициями, определенным образом отпечатывается в сознании индивида посредством интериоризации внешнего опыта нахождения в данном поле [Колчина В.А., 2004].

Функции социальных представлений связывают с адаптацией личности в группе через создание непротиворечивой картины социального мира, что дает «...возможность справляться с проблемами благодаря «конструированию» группой действительности. Они (социальные представления. — *Е.С.*) включают в себя определенную сумму

---

[1] Агент (от лат. *agens* — действующий) — лицо, действующее по поручению в интересах кого-либо.

знаний об объекте представления и содержат эмоциональную оценку явлений (В. Дуаз, 1994; Абрик, Московичи)» [Воловикова М.И., 2005, с. 58]. Совокупность социальных представлений обеспечивает личности субъективную определенность «восприятия, понимания и воспроизведения социальной действительности и себя в ней» [там же, с. 60]. Как утверждается, «функция воспроизведения связана с отрывом во времени представления от впечатления» [там же].

В связи с тем, что рациональные осознанные области представлений об отдельных явлениях «относительно самостоятельны и изолированны», можно провести анализ различий представлений по их предмету [там же, с. 114]. Рассматриваются социальные представления о разнообразных областях действительности — праве, демократии, идеологии потребления, качествах личности, справедливости, успешности, деньгах и т.п., — т.е. практически обо всех предметах и явлениях действительности, с которыми личность и группа сталкиваются в повседневной жизни. Поиск связей между ними является важной исследовательской задачей, решаемой в настоящее время в аспекте дальнейшей дифференциации предметных областей на материале представлений лиц различных социальных групп, лиц с различными типами ценностно-смысловой позиции [Соболев С.И., 2006 и др.]. Не меньший интерес представляет онтогенетический аспект, рассматривающий процессы становления и формирования образа социального мира развивающейся личности в контексте социальной ситуации развития личности и социокультурных практик [Глушак Е.В., 2001; Гребенникова О.В., 2010; Куликовская И.Э., 2002; Николаева И.А., 2004, Храпенко И.Б., 2004; Янгирова Г.Ф., 2006 и др.]. Современные исследователи проявляют интерес к «обыденному мышлению» людей о таких социальных явлениях, как: люди с инвалидностью [Агеева Н.В., 2006] и священнослужители [Разумова М.А., 1998]; нравственный идеал [Воловикова М.И., 2005], справедливость [Голынчик Е.О., 2004] и «неправильный мир» [Улыбина Е.В., 1999]; дружба в межличностных отношениях [Юркова Е.В., 2004] и успех [Атюнина В.С., 2007; Нефедова Н.И., 2004; Тугушева А.Р., 2007], образованность [Павлова Е.В., 2008] и массовая культура [Янгирова Г.Ф., 2006], болезнь и здоровье [Бовина И.Б., 2009], способы достижения экономического благополучия [Узденов Т.М., 2010]; отцовство и значение работы и семьи в жизни женщины [Чикалова Е.А. 2014; Шуляева К.М., 2009], ситуации риска

[Москвина Ю.Н., 2004] и социальные ситуации, вызывающие фобические реакции [Сагалакова О.А., 2005]. Однако слабо рационализированные представления социального бессознательного отличает меньшая выраженность границ между социальными представлениями о разных явлениях реальности и сильное влияние глубинных, неосознаваемых процессов, укорененных в традициях, общественной и индивидуальной истории. О таких представлениях утверждается их близость к мифам [Воловикова М.И., 2005, с. 113].

Таким образом, социальные психологи рассматривают функции, уровни осознанности и особенности знаково-символического опосредствования социальных представлений различной степени осознанности, предметные области социальных представлений; активно развивают принципы дискурс-анализа социальных представлений, основываясь на положениях конструктивистского подхода.

Рассмотрение образа мира в контексте социального развития личности как ее «расширяющегося пространства» и «расширяющегося времени», осуществленное А.Н. Леонтьевым, С.Д. Смирновым [1993], А.А. Гостевым, В.Ф. Рубахиным [1985], Е.Ю. Артемьевой [1999], В.Ф. Петренко [1988], А.Г. Шмелевым [2002], Л.И. Анцыферовой [1993, 1994], Л.Ф. Бурлачуком [2000], Е.Ю. Коржовой [2000] и др., получает продолжение в исследованиях социальной составляющей образа мира лиц с ОВЗ. Конечно, социальные представления как объект исследования в социальной психологии нарушенного развития еще только складывается. Представления о мире традиционно являются предметом изучения специальной педагогики. Однако анализ тенденций развития социальной психологии дизонтогенеза позволяет констатировать появление в ней разностороннего исследовательского интереса к проблематике взаимосвязанных процессов развития и формирования образа мира. На фоне увеличения числа исследований и дифференциации изучаемых направлений на рубеже XX–XXI вв. заметно усиление интереса к когнитивным моделям социальных отношений лиц с нарушениями развития, к особенностям и закономерностям развития картины социального мира. Заинтересованность исследованием моделей понимания и предсказания мира объясняется упрочивающейся теоретико-методологической установкой на то, что то или иное понимание информации о мире, например информации о ментальных состояниях людей, определяет поведение детей, «лежит в основе воз-

растающей сложности социальных взаимоотношений в детском возрасте» [Лебедева Е.И., 2006, с. 23]. Наличие сведений о возрастной динамике становления картины мира при разных видах дизонтогенеза рассматривается как условие более эффективного построения процессов психолого-педагогического сопровождения ее развития и налаживания адекватной коммуникации с детьми указанной категории [Андросова Г.Л., 2008; Додзина О.Б., 2006; Егорова Т.А., 2006; Ильченко Н.В., 2015; Косымова А.Н., 2006; Лебедева Е.И., 2006 и др.].

Тематический обзор исследований позволяет утверждать, что их предметная область простирается от изучения картины физического мира, включая природу и предметный мир, до социального мира, включая мир внутренней психической жизни человека (ментальные модели). Погружение специальных психологов в исследование процессов субъективированного отражения действительности мира осуществляется «на разную глубину», о чем, к сожалению, не всегда можно составить однозначное представление на основе используемого в том или ином исследовании категориального аппарата. Основываясь на том, что интерес ряда исследований сосредоточен на рассмотрении «особенностей представлений о мире», можно утверждать, что в них рассматривается чувственная ткань образов представлений о мире детей и подростков с нарушениями в развитии, выраженная доступными им языковыми и неязыковыми средствами [Егорова Т.А., 2006; Ильченко Н.В., 2015; Косымова А.Н., 2006; Матвеева Н.В., 1996; Шамко Л.Ю., 1993 и др.]. Это, в свою очередь, соответствует рассмотрению перцептивного мира по Артемьевой Е.Ю. или картины мироустройства по Аксеновой Ю.А. Интерес к более глубоким слоям субъективного опыта лиц с нарушениями развития, к семантическому слою картины мира представлен исследованиями ведущих отношений к актуально воспринимаемым объектам и значимым лицам окружения, к физическому и социальному мирам [Егорова Т.А., 2006; Додзина О.Б., 2006; Маслова Ю.А., 2008 и др.]. Рассматриваются особенности понимания явлений физического мира и ментального мира в условиях снижения интеллектуального развития и аутистического дизонтогенеза [Лебедева Е.И., 2006], способность к восприятию и пониманию человека по знакам поведения при психическом недоразвитии и задержанном психическом развитии [Агавелян О.К., 1999; Беткер Л.М., 2009; Гольдфарб О.С., 2002; Дробышева Е.С. 2012; Заров-

няева А.Ю., 2002; Кинстлер Н.И., 2000; Кистенева Е.П., 2000; Першина Н.А., Плешакова М.В., 2012; Семенченко И.В., 2005; Хлыстова Е.В., 2002; Шевченко Н.Б., 1999, Якушева Л.М., 2007]. Для олигофренопсихологии становится характерным интерес к исследованию понимания другого человека, социальных групп, социально-психологического контекста жизненных ситуаций, содержательным характеристикам образа другого человека (например, сверстника, учителя) [Буфетов Д.В., 2004; Васильева Е.Н., 1994; Володина И.С., 2004; Гаурилюс А.И., 1995, 1998, 2006; Масленникова Н.В., 2004; Морозова Н.Н., 1995; Романовский Н.В., 2010; Сагидова А.С., 2003; Улыбина О.В., 2005; Хахалкина У.В., 2007; Щанкина Н.С., 2004; Янданова Т.И., 2000 и др.].

Таким образом, в рассмотрении картины мира и мировоззрения лиц с нарушениями развития могут быть выделены следующие предметные области:

- представления о физическом мире, понимание его закономерностей, объяснение детьми с нарушениями развития ситуаций физического мира с точки зрения научности [Лебедева Е.И., 2006; Матвеева Н.В., 1996];
- представления о социальном мире, тип отношения к нему и наличие познавательного интереса [Болгарова М.А., 2009; Егорова Т.А., 2006; Хайдарпашич М.Р., 2013];
- представления о ментальном мире с учетом различных аспектов понимания внутреннего мира других людей, развитие базовых представлений о ментальном мире, таких как распознавание эмоций, понимание намерений и желаний других людей; умение прогнозировать развитие ситуаций социального взаимодействия [Володина И.С., 2004; Глоба Н.В., 2008; Землянкина Е.Д., 2009; Лебедева Е.И., 2006; Хасанова Р.И., 2009 и мн. др.];
- механизмы развития моделей психического и физического миров, уровень организации «модели психического» детей с нарушениями развития [Лебедева Е.И., 2006];
- детерминанты развития представлений о мире, в т.ч. психолого-педагогических основ процесса становления предпосылок мировоззрения у дошкольников с нарушениями развития; влияния родительских позиций на формирование отношений к миру у детей старшего дошкольного возраста с различным уровнем интеллектуального развития в условиях семейного воспитания [Болгарова М.А., 2009;

Егорова Т.А., 2006; Инденбаум Е.Л., 2011; Никишина В.Б., 2004; Шамко Л.Ю., 1993 и др.];

- закономерности формирования особенностей картины мира детей с нарушенным развитием, раскрытие специфики формирования и осмысления ими картины мира [Додзина О.Б., 2006; Косымова А.Н., 2006; Лебедева Е.И., 2006; Маслова Ю.А., 2008; Хайдарпашич М.Р., 2013 и др.].

Обращает на себя внимание отсутствие систематизации и теоретического обобщения полученных результатов, объединяющих их в целостное научное представление о содержании и закономерностях развития детской картины мира, формирующейся в условиях того или иного варианта дизонтогенеза, о ее структуре, динамике и механизмах развития. Следует также отметить, что исследовательский интерес к субъектоцентрированной картине мира [Аксенова Ю.А., 2000] остается малохарактерным явлением для специальной психологии вообще и для олигофренопсихологии в частности. Еще менее изученным представляется диалогическое измерение образа мира, в котором образ мира другого человека представлен на основе принципа отраженной субъектности. (В этом случае происходит открытие в собственном внутреннем мире смысловой позиции, переживаний и представлений значимого Другого лица.)

Сложившаяся теоретико-эмпирическая ситуация, на наш взгляд, не может быть объяснена исследовательскими затруднениями в связи с ограниченностью круга доступных исследуемым лицам методических процедур, трудностями осознания и знаково-символической репрезентации субъективного опыта, которые, безусловно, выражены значительно. Истоки сложившегося положения видятся в преимущественном использовании в этой гуманитарной сфере исследований естественнонаучной парадигмы со свойственными ей рационализацией и объективацией. Преобладание рационального познания в ущерб познанию на основе герменевтического[1] усилия тормозит развитие методики психотехнического эксперимента[2] и апробацию про-

---

[1] Герменевтический (от греч. *hermeneuo* — разъясняю) — разъясняющий, истолковывающий; направленное на постижение смысла и значения знаков.

[2] Психотехнический эксперимент — исследовательская процедура, изменяющая, амплифицирующая (то есть обогащающая) сознание испытуемого.

цедур смыслотехнического воздействия, направленного на управление смысловыми процессами. Дополнительность в использовании рационального пути познания и познания на основе духовного самоуглубления и самосовершенствования представляется необходимым условием для достижения гуманистической направленности специального образования и преодоления вышеуказанной теоретико-эмпирической ситуации. В этой связи представляется актуальным рассмотрение потенциала педагогической и психологической герменевтики[1] в понимании мира и его картины как воспитанниками учреждений специального образования, так и их наставниками [Закирова А.Ф., 2004]. Интерпретативная деятельность педагогов призвана извлекать из знаково-символического воплощения детского образа представления показатели, имеющие для конкретного воспитанника личностный смысл, определяющие его мотивы и другие смысловые структуры. Только благодаря выявлению и описанию глубинной субъективной семантики становится возможным многомерное познание картины мира лиц с нарушениями развития, в котором будут сохранены не только типологические черты, но и вечно ускользающее от рационального познания индивидуальное видение. Герменевтическое истолкование текста детской картины мира, выраженного графическими, языковыми, конструктивными, пластическими и иными средствами, само по себе является непременным условием его дальнейшего конструирования и деконструкции. В свете сказанного наибольший интерес представляет разработка приемов осуществления смыслотехнического воздействия на смысловые процессы лиц с нарушениями развития.

Имеющийся практический опыт управления процессами смыслообразования, смыслоосознания и изменения смысла возник как действенный отклик на обнаружение негативной специфики понимания и интерпретации окружающего мира указанной категорией лиц, как

---

[1] Герменевтика — философское учение об искусстве понимания «другого»; метод интерпретации культурно-исторических явлений и понимания субъекта, основанный на «внутреннем опыте» человека и его непосредственном восприятии «жизненной целостности» (В. Дильтей, Х-Г. Гадамер, Э. Гуссерль, М. Хайдеггер) [URL: http://www.onlinedics.ru/slovar/soc/g/germenevtika.html].

стремление выработать адекватные ей коррекционно-развивающие программы. В олигофренопсихологии поводом к их разработке послужило накопление свидетельств в пользу того, что без специальной работы по стимулированию оценочных суждений лиц с интеллектуальной недостаточностью их стихийный обыденный опыт остается скудным, отмеченным накоплением ложных представлений, недостаточно осознанным и вербализованным.

Представляется, что будущее социальной психологии дизонтогенеза — за исследованиями содержания, структуры и закономерностей формирования образа мира в контексте социального развития лиц с нарушениями развития. Это позволит приблизиться к рассмотрению субъективного, индивидуального при освоении социального, к созданию типологий образа мира лиц с ОВЗ как нового основания для типологии их личности [Стебляк Е.А., 2013]. При этом субъективный образ социального мира может быть рассмотрен как репрезентация социальной ситуации развития и описан кругом близких понятий символического интеракционизма и когнитивно-феноменологической психологии — «образ мира», «субъективная реальность», «ситуация» и «идентичность» [Николаева И.А., 2004, с. 5].

Вопросы и задания

1. Что берется за «отправную точку» в теории социальных представлений?
2. Какие зарубежные и отечественные ученые развивали концепцию социальных представлений?
3. Какие два подхода к рассмотрению социальных представлений существуют в психологии?
4. Какие две формы существования социальных представлений известны?
5. Укажите характерные особенности неосознаваемых социальных представлений.
6. Какую роль в осознании и конструировании социальных представлений занимает разговорный процесс — дискурс?
7. Что означают выражения «точка конструирования» и «точка зрения» индивида в социальном поле?
8. Каковы функции социальных представлений?
9. Назовите предметные области современных исследований социальных представлений.

10. Чем объясняется заинтересованность исследователей когнитивными моделями социальных отношений, складывающихся у лиц с нарушениями в развитии?
11. Какие предметные области в изучении представлений о мире лиц с нарушениями в развитии можно выделить?
12. Дайте характеристику степени изученности перцептивной и субъектоцентрированной картины мира лиц с нарушениями в развитии.
13. Какую роль в изучении субъективированного отражения мира ребенком с нарушенным развитием играют педагогическая и психологическая герменевтика и процедуры смыслотехнического воздействия?
14. Что подлежит герменевтическому истолкованию в исследованиях детской картины мира?

1.2. Специфика оперирования семантикой умственно отсталых лиц

Оценка умственно отсталыми лицами своих отношений к значимым объектам социального мира, событиям жизни и самим себе все более привлекает внимание олигофренопсихологов. Ее изучение представляет разносторонний научно-практический интерес, позволяя продолжать герменевтическое постижение внутреннего мира умственно отсталых (УО) воспитанников и одновременно конструировать психотехнику оптимизации резервных возможностей их осмысленного миропонимания. Важным условием решения обеих задач является разработка такой процедуры семантического оценивания, которая, отвечая специфике оперирования семантикой[1] УО лиц и оставаясь доступной, содействовала бы лучшему осмыслению и вербальному выражению их представлений о социальном мире. С этой точки зрения представляется целесообразным рассмотрение опыта и потенциала путей воссоздания смыслообразующего и интерпретационного контекста модели социального мира лиц с нарушениями развития (в т.ч. УО), существующего в рамках качественно-феноменологического и психосемантического подходов. Таким образом, объектом

[1] Семантика исследует отношение языковых выражений к обозначаемым объектам и выражаемому содержанию. Словосочетание «оперирование семантикой» означает «использование средств языка в речи для выражения определенных значений и смыслов».

Конец ознакомительного фрагмента.
Приобрести книгу можно
в интернет-магазине
«Электронный универс»
e-Univers.ru