

DOI: 10.12731/2218-7405-2015-7-35
УДК 159.973

СПЕЦИФИКА ОПЕРИРОВАНИЯ СЕМАНТИКОЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ЛИЦ

Стебляк Е.А.

Статья посвящена решению актуальной задачи социальной психологии нарушенного развития, связанной с теоретическим обоснованием и эмпирической проверкой принципов преобразования исследовательской процедуры психосемантического эксперимента в специально организованную процедуру семантического описания социальных объектов, обладающую развивающим эффектом. В статье рассматривается имеющийся в специальной психологии опыт применения качественно-феноменологических и психосемантических методов. Характеризуется специфика оперирования субъективной семантикой умственно отсталых лиц. Рассматриваются особенности проведения психосемантической процедуры, оптимизирующей потенциальные возможности их осмысленного отношения к социальной действительности. Представляется экспериментально опробованная процедура семантического оценивания умственно отсталыми лицами объектов социального мира, позволяющая компенсировать трудности функционирования субъективной семантики. Формулируются принципы организации процедуры семантической оценки социальных объектов умственно отсталыми лицами. Отмечается нецелесообразность постановки умственно отсталых лиц в ситуацию коннотативной оценки социальных объектов и явлений и необходимость применения специализированных средств семантической оценки.

Ключевые слова: социальные представления; субъективная семантика; невербальный семантический дифференциал; семантическая оценка; коннотативный; дено- тативный; умственная отсталость.

SPECIFICS OPERATING SEMANTICS MENTALLY RETARDED PERSONS

Steblyak E.A.

The article is devoted to solving urgent problems of social psychology of developmental disabilities, associated with the theoretical basis and empirical test of the principles of

transformation of research procedures psychosemantic experiment in a specially organized process of semantic descriptions of social objects with developmental effect. The article deals available in special psychology experience with qualitative and phenomenological and psychosemantic methods. It is characterized by the specificity of operating subjective semantics of mentally retarded persons. The features of psychosemantic procedure that optimizes the potential of their possibility for a meaningful relationship to social reality are considered. It is experimentally tested procedures semantic evaluation of mentally retarded persons of objects of the social world, allowing them to compensate for the difficulties of functioning of subjective semantics. Formulated principles of procedure of the semantic evaluation of social objects mentally retarded persons. The article is noted inexpediency of setting mentally retarded persons in the situation connotative evaluation of social objects and phenomena and the need for specialized tools semantic evaluation.

Keywords: *social representations; subjective semantics; nonverbal semantic differential; semantic evaluation; connotative; denotative; mental retardation.*

Введение

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 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 рассмотрения в настоящей статье является рассмотрение специфики оперирования семантикой УО детей и подростков и условий ее изучения, коррекции и компенсации посредством процедур семантического оценивания.

Обзор литературы

Предметом качественно-феноменологического и психосемантического анализа в социаль-

ной психологии нарушенного развития стало изучение содержания ядра смысловой сферы, структуры жизненных ценностей, круга значимых других, специфики отношения к себе, социуму, миру в целом, выраженности и содержательных особенностей мотивации учения и профессиональной деятельности, жизненных планов и др. [21]. Качественно-феноменологический подход к исследованию смысловой реальности лиц с интеллектуальной недостаточностью реализуется с помощью беседы, сочинения, биографического метода, интервью с элементами экзистенциального анализа, методики предельных смыслов, методики ранжирования объектов-ценностей, образной репрезентации представлений в конструктивном продукте «Детский образ мира» и т. п. [1; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 12 и др.]. Все более заметное место среди инструментов диагностики и экспериментального исследования смысловой реальности картины социального мира лиц с нарушениями развития занимают методы экспериментальной психосемантики – свободный ассоциативный эксперимент, метод семантического дифференциала, репертуарные ранговые решетки, свободная классификация. Так, с помощью адаптированных К. Муздыбаевым методик «Шкала аттитюдов ко времени» и «Атрибуция личностных качеств», основанных на методе семантического дифференциала, было установлено отношение неслышащих старшеклассников к образованию и трудовой деятельности, сфере досуга, жизненным перспективам и планам [14]. Применение вербального семантического дифференциала позволило изучить у старшеклассников с УО и задержкой психического развития (ЗПР) неосознаваемые мотивационно-эмоциональные значения понятия «Мое будущее» [1]; у УО подростков – отношение к жизни и смерти и визуальную семантику графических форм [4; 15]. С помощью вербального ассоциативного эксперимента удалось изучить социальные представления детей и подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности (ЛФИН) о человеке, умеющем хорошо ладить с людьми; о богатом человеке, об образованном человеке [5]. Свободный ассоциативный эксперимент на слово «ложь» предоставил сведения о соответствующих когнитивных структурах младших школьников с ЗПР, включая неосознаваемые компоненты значения; о сформированности личностного смысла данного понятия и эмоциональных переживаниях, вызванных ситуациями лжи и обмана [13]. Изучение речевых ассоциаций дошкольников с ЗПР на многозначные слова трех грамматических категорий и графические изображения предметов позволило составить представление об имеющихся у них представлениях об окружающем, о свойствах когнитивного фрейма ситуации [17]. Метод классификации посредством разбиения массива понятий, описывающих лживое поведение, на классы позволил построить семантическое пространство понятий, которыми младшие школьники с ЗПР описывают нравственное поведение и лживость [13]. Вариант метода, предполагающий классификацию испытуемым

карточек со схематическим изображением жизненных, включая школьные, ситуаций позволил судить о восприятии и категоризации 10–12-летними школьниками с ЗПР соответствующих социальных ситуаций [10]. Благодаря технике репертуарных решеток у воспитанников интернатных учреждений выявлены показатели идентификации с близкими людьми и «характерными» персонажами, а также личностные конструкты, при помощи которых осуществляется интерпретация социального мира [18]. С помощью той же техники, но при заданных экспериментатором конструктах оценки, у младших подростков с ЗПР изучены компоненты образа «Я»: наличное, представляемое, желаемое, «Я-для друзей» и «Я-для взрослых» [7].

Проникновение в суть того, что ребенок с нарушенным развитием воспроизводит в своем сознании в процессе психического отражения, как он осмысливает содержание своего сознания, невозможно осуществить без элементов лингвистической интроспекции, предполагающей понимание и применение испытуемым вербализованных характеристик личности и деятельности, несущих важную семантическую нагрузку в исследовательских методиках [19; 20]. Так, реконструкция семантического пространства в психосемантическом исследовании предполагает способность испытуемых к анализу и развернутому определению значения, вынесению суждений о степени сходства понятий или объектов по значительному набору сложно градуированных шкал оценки. Вместе с тем, анализ опыта изучения субъективной реальности лиц с нарушениями развития обнаруживает существенные затруднения, усугубляющиеся по мере усиления познавательного дефицита и речевой недостаточности исследуемых лиц, как, например, при ЛФИН [6]. Характерные ввиду конкретности мышления трудности понимания семантики объекта-стимула (сюжетной картинки, фраз инструкции, утверждений опросника, слов-дескрипторов качеств личности и деятельности, социальной ситуации взаимодействия 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» [6]. Типичны искаженное восприятие инструкции, неумение перенести показанный способ действия на аналогичное задание, неадекватная реакция на оценку выполнения задания [11]. Трудности вербальной репрезентации представлений о мире характерны для лиц с нарушениями интеллектуального развития в разном возрасте [6; 9; 11; 17; 21; 25 и др.].

Вышеуказанные основания обусловили предоставление УО младшим школьникам возможности образной репрезентации представлений о мире в ходе конструктивной деятельности «с опорой на чувственно воспринимаемый материал, где все объекты должны быть знакомы»

им [9, с. 58]. Обоснованные сомнения в целесообразности использования в исследовательских целях изобразительной деятельности ребенка с нарушениями интеллектуального развития, зрительно-моторная координация которого может быть нарушена, привели к предложению использовать в качестве альтернативы «снимающее технические затруднения при рисовании» дорисовывание [9, с. 58].

На основании опыта исследования самосознания лиц с нарушениями интеллектуального развития предлагается модифицировать вербальную основу заданий, основанных на стандартизированных и нестандартизированных самоотчетах, упрощая лексический материал, сокращая количество вопросов [5; 11]. Предлагается также учитывать зону ближайшего развития ментального лексикона испытуемого, для чего необходима предварительная апробация методики, содержащей вербальные обозначения личностных и поведенческих характеристик. Испытуемому необходимо объяснить, что обозначают предъявленные в письменном виде слова (например, сказав, что они обозначают то, каким может быть человек). Затем, попросив прочесть все слова, уточняют, понятны ли они; просят объяснить, как испытуемый понимает каждое слово. Слова доступно разъясняются. Проведение подобного обсуждения необходимо с целью выяснения того, существует ли то или иное вербальное обозначение личностного качества или поведенческой характеристики в понятийном аппарате испытуемого, и насколько это понятие дифференцировано. В дальнейшем умение оперировать только что усвоенными понятиями будет свидетельствовать о том, что они находились в зоне ближайшего развития испытуемого [7].

Компенсация трудностей вербальной репрезентации социальных представлений лиц с нарушениями интеллектуального развития не ограничивается модификацией вербальной основы и процедуры заданий, но и побуждает к исследованию их потенциальных возможностей использовать слово как вербальный знак осмысленного отношения к объектам окружающего мира [15; 16].

Психосемантический эксперимент по изучению способности УО подростков к использованию семантических категорий для обозначения отношения к объекту позволил В.М. Навицкой разработать типологию их субъективных семантик [15]. УО испытуемые 10-11 лет продемонстрировали нулевой тип субъективной семантики (6,7 %), бесструктурный (66,7 %) и смешанный (26,7 %). Это означает возможность ориентировочно-исследовательской деятельности в ситуации оценивания только при ее специальной организации – исследователь дозированными порциями предоставляла организующую помощь испытуемым. Благодаря этому становился возможным процесс описания оцениваемого визуального стимула. Однако активизация

познавательного-оценочной позиции компенсирует лишь исходную пассивность испытуемого, но не в состоянии преодолеть дефицит представлений об объектах мира. Вот поэтому даже при столь благоприятных условиях испытуемые актуализировали лишь категории, отражающие предметно-специфические свойства объекта описания (да и то не всегда верно – из-за ошибочной оценки признаков объекта или непонимания значения оценочной категории). При этом предметно-специфические категории чередовались со стереотипными речевыми штампами. На этом фоне обращает на себя внимание отсутствие в описании объекта эмоционально-оценочных характеристик и характеристик, наделяющих его свойствами объекта взаимодействия, что свидетельствует об общей неготовности к языковому выражению эмоционального отношения к объекту и, следовательно, о неосознанности / бессознательности самого этого отношения. Структурированный тип семантики со свойственным ему выражением эмоционального отношения к объекту, стремлением наделять его свойствами объекта взаимодействия, вписать в контекст игровой воображаемой ситуации, «оживить» и «одушевить», не был зафиксирован у УО испытуемых ни в 10-11 лет, ни в 12-13, ни в 14-15 лет. В целом, субъективная семантика УО подростков, имея недифференцированную структуру, будучи несамостоятельной и неустойчивой, не выражает их субъективное отношение к объекту в существенных признаках описания и в эмоционально-оценочных характеристиках. Это дает основание характеризовать ее как «недостаточно функциональное средство описания представляемого объекта», отчего «субъективное отношение остается скрытым для умственно отсталого подростка за массой несущественных признаков объекта» [15, с. 27].

Анализируя факторы, детерминирующие речемыслительный процесс лиц с ЛФИН, Е.Л. Инденбаум связывает низкую способность к вербальной репрезентации представлений о социальных объектах лиц указанной категории с их «необращенностью к себе» на основе самостоятельного размышления, с «социокультурной ситуацией, не поддерживающей обсуждение чувств, мыслей в диадах «подросток – общественный взрослый» [6, с. 12]. В контексте рассмотрения возможностей применения субъективного метода этот вывод привел к утверждению о том, что «сама возможность изучения индивидуального сознания появляется только в том случае, когда испытуемый имеет определенный уровень развития 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 самостоятельного размышления» [6, с. 12]. Это ограничение распространяется на применение стандартизированных самоотчетов ради психометрических показателей, вместе с тем, не касаясь структурирования с их помощью диалога ребенка с ЛФИН

со взрослым, компенсирующего трудности совместной коммуникации: «Можно побуждать их [детей с ЛФИН – *примеч. Е.С.*] рассуждать о своих психологических особенностях, предлагая опросники» [6, с. 12].

Таким образом, на сегодняшний день высказаны предложения о мерах по компенсации специфики оперирования семантикой лиц с нарушениями интеллектуального развития путем создания условий, способствующих организации продуктивного диалога со взрослым, сфокусированного на осмыслении эмоционально-смыслового опыта и осознанном его выражении в системе вербальных категорий. Эти ориентиры положены в основу коррекционной программы по развитию знаковой функции семантики средствами искусства белорусского специального психолога В.М. Навицкой-Гаврилко [16]. Нельзя не отметить, что в рассматриваемой диагностико-коррекционной программе акцент сделан на проживании и осмыслении испытуемыми эмоционально-оценочного отношения к объектам окружающего мира, для чего в психосемантическую процедуру обоснованно введены коннотативные средства семантической оценки, образный, метафорический язык искусства. Предлагая УО подросткам описывать визуальные графические стимулы с помощью таких дескрипторов, как *несчастный, голодный, холодный* и т.п., исследователь сконцентрировала коррекционно-развивающие усилия на досоциальном слое эмоционально-перцептивной психики, более глубоком и эволюционно раннем [24].

Отдадим себе отчет в том, что применение лексики стандартного СД к характеристике социальной роли или социальной ситуации взаимодействия связано с метафорическим переносом физических атрибутивных наименований в эмоционально-оценочную сферу, например, *легкая (слабая, темная, влажная, мягкая) свадьба*. Известно, что метафорическое сравнение основывается на субъективных ассоциациях и гипотетическом домысле, малодоступных лицам с нарушениями интеллектуального развития ввиду специфики развития речемыслительной деятельности и творческого воображения [17; 21; 22 и др.]. В олигофренопсихологии общепризнан факт того, что УО дети затрудняются в понимании таких лингвистических явлений как слова с расплывчатой семантикой, метафорические уподобления и сравнения, основанные, например, на синестезии. Тем не менее, с целью развития понимания эмоционально-оценочных аспектов значения важно искать «обходной» путь, позволяющий учить УО детей и подростков выражать мысль через образ, иносказание. Однако в целях развития социального мышления считаем нецелесообразным ставить УО детей и подростков в ситуацию переноса метафорических значений оценочных категорий на описание социальных объектов и явлений.

Итак, обзор литературных источников позволяет говорить о недостаточности усилий по разработке и экспериментальной апробации средств осмысления и вербального кодирования социальных представлений УО лиц, которые бы позволяли им выделять в социальных объектах существенные для общественно-исторической практики и личного опыта перцептивные и функциональные признаки и впечатления. В то же время очевидно, что, не обладая структурированным восприятием и дифференцированным пониманием разных сторон действительности в соответствии с социально-нормативной логикой, УО лица остро нуждаются в расширении категориальной структуры сознания за счет социально-нормативных универсалий. С этой целью необходимо дополнение процедур построения образа социальной реальности УО воспитанников новыми значениями (понятиями), ведь «образ мира < ... > – это наполнение образа реальности значениями, и, тем самым, построение его. Образ мира, презентуя познанные объективные связи предметного мира, определяет, в свою очередь, восприятие мира» [20, с. 18].

Постановка задачи

Таким образом, олигофренопсихология нуждается в разработке и экспериментальной апробации психотехники, позволяющей развивать социальные представления УО воспитанников, компенсируя свойственную им специфику субъективной семантики. Теоретический анализ опыта воссоздания смыслообразующего и интерпретационного контекста модели социального мира лиц с нарушениями развития и с УО позволяет предположить возможность развивающего влияния в особом образе организованной процедуры психосемантического эксперимента. С целью проверки данного предположения необходимо выявить и эмпирически проверить условия и принципы преобразования классической процедуры психосемантического эксперимента в специально организованную процедуру семантического описания УО лицами существенных характеристик социальных объектов.

Описание исследования

Предположение о возможности оптимизирующего воздействия на оперирование УО лицами субъективной семантикой получило проверку в эмпирическом исследовании социальных представлений УО старшеклассников (n=25). Исследование проводилось на базе КОУ Омской области «Средняя (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 5 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» и на базе КОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 6 VIII вида» в 2012-2013 г.

Впервые в олигофренопсихологии нами были применены специализированные невербальные семантические дифференциалы (СД). В качестве оцениваемых объектов-стимулов выступили социальные ситуации, связанные с заботой о здоровье, приобретением сексуального опыта, созданием семьи, рождением ребенка, отдельным проживанием, приобретением финансовой независимости и др. [22; 23]. Ситуации жизнедеятельности были представлены тематическими видеофрагментами (фрагментами кинофильмов, рекламными роликами, любительской съемкой). Разрабатывая процедуру, мы остановили свой выбор на использовании видеосюжетов, а не картин, так как имеется высокая вероятность непонимания испытуемыми смысла коммуникативной ситуации, изображенной на идеографическом стимуле, и затрудненность прогнозирования ее развития [6; 22]. Кроме того, такой способ презентации фрагмента социальной реальности является наиболее конкретным, доступным восприятию УО испытуемых и, что весьма важно, вызывает их неподдельный интерес и внимание.

Опираясь на сделанный ранее вывод о нецелесообразности постановки умственно отсталых лиц в ситуацию переноса метафорических значений оценочных категорий на описание социальных объектов и явлений, мы сочли необходимым предоставить УО испытуемым специализированные средства семантической оценки отношения к объекту – денотативные семантические дифференциалы разной направленности («Образ жизни» и личностный СД) [19]. Их дескрипторы позволяют дать разностороннюю характеристику образа жизни персонажей видеосюжетов и особенностей их личности, основываясь на принятой для этих целей в культурной среде лексике. Так, например, при личностной семантической оценке характеризовались как внутренние «душевные» качества человека (*добрый, черствый, слабый и др.*), так и коммуникативно-поведенческие особенности (*вялый, уверенный, разговорчивый, открытый, раздражительный, нелюдимый и др.*). При семантической оценке образа жизни дескрипторы также позволили рассмотреть разнообразные стилевые особенности жизнедеятельности, касающиеся бытовой и финансовой-экономической сторон, коммуникативной и поведенческой, нравственно-этической и интеллектуально-творческой. Была также сохранена возможность выражения эмоционально-оценочного отношения, поскольку этот СД включает такие характеристики, как *достойный – недостойный, профанный- настоящий, обычный – особый, привлекательный – непривлекательный, скучный – интересный и др.*

Апробация психосемантического инструментария была связана с уточнением средств семантической дифференциации ситуационного восприятия. С целью уточнения списка оценочных шкал проведение психосемантического дифференциала было предварено ассоциативным экспериментом. Нами использовались направленные ассоциации, т.е. ответ на заданное сло-

во-стимул. Испытуемым предлагались такие понятия: «свадьба», «гражданский брак», «первый ребенок», «нежеланный ребенок», «беременность», «своя квартира», «съёмное жильё», «бедность», «достаток». Полученные данные продемонстрировали скудость вербальных ассоциаций (среднее количество ассоциатов – 5). Редкость атрибуции ассоциативного образа, вызванного понятием, прилагательными (10 % от объема словоупотреблений), послужила стимулом к использованию стандартного 21-шкального личностного СД (для реконструкции семантических пространств, моделирующих семантику личностных черт беременной женщины, молодой матери, молодого отца; человека, уступающего настояниям выпить за компанию, и др.), 45-шкального специализированного СД «Образ жизни» (для реконструкции отношений к гражданскому браку, образу жизни при разном достатке, в разных квартирных условиях, с разным деятельным отношением к условиям жизни и др.) и 25-шкального стандартного СД (для семантической оценки ситуаций свадебного торжества, пробежки в компании товарищей). Таким образом, результаты ассоциативного эксперимента не помогли уточнить список оценочных шкал при создании семантического инструментария. Нами были в полном объеме использованы биполярные варианты семантических дифференциалов, предложенных Е.Ю. Артемьевой и В.П. Серкиным [19].

Предполагалось, что использование дескрипторов стандартных бланков окажет стимулирующий эффект, поможет активизировать пассивный словарь испытуемых. Данное предположение подтвердилось, так как оценочные шкалы были полностью восприняты и ни одна шкала не была отвергнута испытуемыми из-за недоступности для понимания. Все испытуемые при выборе из полного и укороченного списка дескрипторов предпочитали выражать свое отношение к увиденной в видеосюжете ситуации с помощью трудоемкого длинного варианта списка. При этом в процедуру был внесен пилотный этап и регулярное консультирование относительно смысла и значения оценочных шкал-дескрипторов.

Пилотный этап исследования проводился в соответствии с принципами и рекомендациями И.А. Коневой, апробированными ею в процессе применения репертуарных ранговых решеток [7]. Обследование осуществлялось сначала строго индивидуально, потом, по мере упрочения в памяти значения слов-дескрипторов описания невербального СД, – в парах испытуемых при непосредственном контакте с каждым. С помощью дополнительных вопросов уточнялась мера осознанности и обоснованности выбора одного из полюсов биполярной оценочной шкалы и степени выраженности оцениваемого качества. Вопросы задавались однотипные: *«Ты увидел образ жизни (допустим краткий комментарий событийной канвы видеосюжета). Какой он?», «Герой (папа, невеста и т.п.) какой? Он добрый или злой? Он сильный или слабый?»*

И т.д. «Насколько он добрый? На три балла (совсем-совсем добрый)? На два балла (очень добрый)? На один балл (добрый, но поменьше, пореже проявляет это качество, уже не так сильно...)?». После того, как испытуемый выбрал оценку, экспериментатор периодически спрашивал: «Ты уверен? Точно? Мне важно именно твое мнение». Регулярно испытуемые дополнительно комментировали поставленные оценки, в этих случаях на полях протокола экспериментатор записывал эти комментарии, сопровождая запись утверждением, что «я записываю, потому что мне важно знать, что ты об этом думаешь». Мы убеждены, что подчеркивание важности размышлений испытуемых смягчает страх ошибки и ориентирует на обдумывание и выражение личного мнения, а не на угадывание некоего «правильного» ответа.

При разработке процедуры мы опирались на выделенные исследователями условия и принципы преобразования процедуры, позволяющие оптимизировать потенциальные возможности осмысленного отношения к социальной действительности УО лиц. Особого упоминания заслуживают приемы семантизации, примененные нами при объяснении значений слов-дескрипторов. Учитывая уровень речевого и интеллектуального развития, мы придерживались с каждым испытуемым единообразия в представлении значения нового прилагательного. В разъяснении лексического значения помогало, что слова организованы в биполярные шкалы антонимов. В каждой паре одно из слов оказывалось более знакомым и толкование начиналось с этого члена пары. Качества характеризовались конкретно, на примерах поведения человека. Отвечая на просьбу дать собственные пояснения пониманию значения того или иного слова, испытуемые давали примеры из собственного жизненного опыта, зачастую они были связаны с опытом наблюдений и отношений с представителями противоположного пола. Структура толкования обязательно включала доступное обобщенное объяснение и характерные примеры проявления качества. При разборе значения слова приводимые примеры не затрагивали действий и поступков персонажей видеоролика, что давало стимул для умозаключений по аналогии. В заключение назывались наиболее близкие синонимичные замены, в некоторых случаях – т.н. жаргонизмы, принятые в речи современных подростков и юношей, например, *класный*. Так, например, слово *статичный* применительно к оценке образа жизни человека получило характеристику «склонный к постоянству, ничего не хочет менять в своей жизни, не любит перемены, движение, смену обстановки». Слово *эгоистичный* в том же контексте трактовалось как «заботится прежде всего о своих интересах, думает и заботится о себе, а не о других людях». Одним из наиболее сложных в истолковании для экспериментатора оказалось слово *профанный*, которое противопоставлено в СД слову *настоящий*. Применительно к характеристике светского образа жизни традиционный религиозный контекст истолкования

оказался неприменим. Мы ассоциировали это слово со следующими эмоционально-оценочными суждениями: *настоящий: классный! класс! – такому образу жизни хочется подражать – с такого героя хочется брать пример, учиться у него жить так же; профанный: ерунда, чушь – это ненастоящий пример, подражать такому образу жизни не следует и не хочется.* Примеры заимствовались из сфер жизнедеятельности, знакомых испытуемым. Так, для объяснения значения слова *авторитарный* примеры заимствовались из практики принятия решений в малых группах, например, школьном классе; подчеркивалось, что авторитарный образ жизни предполагает принятие решений без учета мнений и советов других, путем оказания давления на людей. Учитывая, что некоторые слова СД входят в одну семантическую группу, мы считали допустимым для слов этой группы давать похожие разъяснения, как, например, для слов *статичный – постоянный – консервативный*. Например, *консервативный образ жизни «отличается стремлением к постоянству, нелюбовью к частым переменам, например, привычек, друзей, спортивной секции, кружка по интересам».* Зато *радикальный образ жизни «отличается крутыми переменами, как бывает, когда переезжаешь в другой город, меняешь прическу (как говорят, имидж) – вдруг остригаешь длинную косу...».*

Хочется заметить, что все испытуемые с удовольствием занимались обсуждением значений слов. Представляется, что мы столкнулись с определенным феноменом – в условиях безоценочного общения и принятия себя УО испытуемые доверились экспериментатору и безоглядно предались разъяснению значений новых для себя слов. В последующих встречах со словом (в общей сложности протоколы СД использовались каждым испытуемым 15 раз) при необходимости они спокойно просили напомнить значение слова, уточняя или подтверждая сохранившееся в памяти значение. Любопытно, что к концу эксперимента испытуемые стали вполголоса фиксировать замеченные качества еще при просмотре видеоролика, следя за монитором. Представляется, что это вербальное поведение можно рассматривать в качестве признака принятия оценочной деятельности по предложенному алгоритму, усвоения некоторых социально-нормативных категорий оценки и постепенной интериоризации оценочной стратегии.

Наблюдения за испытуемыми в процессе семантического оценивания с помощью коннотативного стандартного СД выявили затруднения в понимании смысла и значения метафорического, переносного употребления оценочных категорий, подтвердив, что тип восприятия, при котором на первый план выступает интуитивное эмоционально-оценочное переживание, влекущее за собой художественный образ, не активен у УО старшеклассников. Так, испытуемые испытывали затруднения в понимании выражений *сухая / влажная (острая / тупая) свадьба, темный / светлый (свежий / гнилой) бег и т.п.* Они искали в оцениваемом событии (свадьба) и

ситуации (пробежка в товарищеской компании) объективные предметно-специфичные, вещественные признаки, описываемые предложенным словом, например, бег оценивался как *влажный*, потому что бегун вспотел; свадьба оценивалась как *свежая*, потому что гостей на свадьбе угощают свежими блюдами. В случаях, когда соответствующий признак был не выводим из объективных характеристик ситуации, испытуемые выбирали оценку «0», трактуемую как «*ни то, ни другое*». В редких случаях (5-8 %) метафорический перенос был связан с субъективной эмоциональной оценкой события, но практически всегда он был несамостоятелен и опирался на разъяснение экспериментатора.

Заключение

В заключении сформулируем ряд выводов, характеризующих принципы построения процедуры семантического оценивания социальных объектов, позволяющей компенсировать специфику функционирования субъективной семантики лиц, имеющих нарушения интеллектуального развития:

1. Ввиду преобладания у лиц данной категории недифференцированной структуры субъективной семантики и неточной характеристики объекта для семантической оценки целесообразно предлагать преимущественно денотативные категории семантической дифференциации, позволяющие руководствоваться существенными для общественно-исторической практики и личного опыта воспитанников признаками социальных объектов – детской познавательной телепередачи, образа жизни, профессии, профессионала, работы, времени, личностно-поведенческих и деятельностных характеристик знакомых людей, персонажей литературы и произведений киноискусства, социальных ситуаций и пр. (этому критерию соответствуют разнообразные специализированные СД, в т. ч. основанные на применении различных частей речи) [19; 21].

2. Ввиду затруднений УО лиц в понимании метафорических сравнений и употреблении оценочных категорий в переносном значении целесообразно на одном занятии ограничивать использование коннотативных категорий семантической оценки рамками одной модели метафорического переноса, применяя их в комплексе со специфичными для оценки конкретных социальных объектов категориями. При этом необходимо специально фокусировать внимание воспитанников на той или иной модели метафорического переноса.

3. Ввиду бедности ментального лексикона воспитанников семантику социально-нормативных универсалий, предлагаемых для атрибутирования разнообразных признаков, свойств и качеств социальных объектов, необходимо систематически истолковывать, применяя доступные

и актуальные для личного опыта воспитанников эмпирические обобщения и приводя конкретные примеры проявления называемых качеств. С целью преодоления неточного понимания значения оценочной категории словарная работа должна включать приемы семантизации (подбор антонимов, синонимов и др.).

4. С целью формирования интереса и мотивационной готовности к анализу и оценке социальных объектов целесообразно моделировать фрагменты социальной реальности с помощью комплекса вербальных и невербальных стимулов (иконографических и тематических видеофрагментов), в связи с чем актуально создание библиотеки фото-, видео- и киноиллюстраций социальных ситуаций, существенных для социализации и социальной адаптации УО лиц.

5. С целью активации эмоционально-смысловой оценочной позиции воспитанников в ходе общения со взрослым необходимо дозированными порциями предоставлять организующую помощь – наводящие вопросы, стимулирующие комментарии, письменные списки слов-дескрипторов или утверждений и т.п.

6. Организуя процедуру семантической оценки посредством субъективного шкалирования или ранжирования, необходимо достигать адекватного ее понимания воспитанниками путем повтора инструкции в разных вариантах, показа, демонстрации выполнения задания на аналогичном, но более простом материале и т.п.

Список литературы

1. Борисова Ю.В. Особенности представления о будущем подростков-сирот с задержкой психического развития и умственной отсталостью: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2005. 23 с.
2. Боярская Е.Л. Взаимодействие когнитивных, семантических и прагматических аспектов явления полисемии // Проблемы семантики и прагматики: Сб. науч. тр. – Калининград, 1996. С. 77-83.
3. Былинкина О.В. Временная перспектива и жизненные планы детей-сирот с недоразвитием интеллекта // Коррекционная педагогика. 2004. № 2. С. 72-75.
4. Завражин С.А., Жукова Н.В. Исследование отношения к жизни и смерти у подростков с нарушением интеллекта // Вопросы психологии. 2006. № 2 (4). С. 58-67.
5. Инденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие при легких формах интеллектуальной недостаточности. – Иркутск: Изд-во ВСГАО, 2011. 120 с.

6. Инденбаум Е.Л. Об информативности опросников в диагностике личности детей и подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности // Дефектология. 2013. № 5. С. 3-13.
7. Кисова В.В., Конева И.А. Практикум по специальной психологии. – СПб.: Речь, 2006. 352 с.
8. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М.: ПЕР СЭ, 2002. 192 с.
9. Косымова А.Н. Изучение и коррекция представлений об окружающем мире младших школьников с нарушениями интеллектуального развития: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006. 198 с.
10. Крупенникова И.В. Учебная мотивация младших школьников с задержкой психического развития при переходе в классы основного звена: Дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2008. 216 с.
11. Кузьмина Т.И. Динамика формирования Я-концепции у лиц с легкой степенью умственной отсталости: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. 26 с.
12. Леонтьев Д.А., Бузин В.Н. Особенности смысловой структуры мировоззрения при хроническом алкоголизме // Вестник Московского Университета. Сер. 14. Психология. 1992. № 3. С. 22-29.
13. Масленникова С.А. Детерминанты проявления лживости у школьников с задержкой психического развития: Дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2000. 189 с.
14. Маслова Ю.А. Особенности смысловой сферы старшеклассников в условиях интерната для глухих и слабослышащих: Дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2008. 186 с.
15. Навицкая В.М. Перспективы применения семантического эксперимента как метода исследования особенностей осмысленного отношения умственно отсталого подростка к миру // Дефектология. 2008. № 3. С. 23-31.
16. Навицкая-Гаврилко В.М. Психология субъективной семантики и специальная психология // Специальный психолог: сайт научной школы Е.С. Слепович. – URL: <http://www.special-psy.com/navickaya-vm-psixologiya-subektivnoj-semantiki-i-specialnaya-psixologiya/> (дата обращения 20.06.2015).
17. Пекишева Е.В., Медникова Л.С. Особенности вербализации представлений об окружающем у дошкольников с задержкой психического развития (на примере вербального ассоциирования) // Дефектология. 2013. №1. С. 40-49.

18. Радина Н.К. Сравнительный анализ психосемантического пространства у детей с позитивным и негативным самоотношением, воспитывающихся в семье и в условиях интернатных учреждений // Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция [Под ред. проф. У.В. Ульенковой]. – СПб.: Питер, 2007. С. 146-161.
19. Серкин В.П. Методы психологии субъективной семантики. – М.: ПЧЕЛА, 2008. 380 с.
20. Серкин В.П. Определение понятия «образ мира» // Психология субъективной семантики в фундаментальных и прикладных исследованиях: Материалы научной конференции, посвященной 60-ти-летию со дня рождения Е. Ю. Артемьевой [Отв. ред. Д.А. Леонтьев]. – М.: Смысл, 2000. С. 16-19.
21. Слепович Е.С. Размышления о воображении в контексте психологической помощи ребенку с интеллектуальной недостаточностью // Специальный психолог: сайт научной школы Е.С. Слепович. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/cb7/slep.html> (дата обращения 20.06.2015).
22. Стебляк Е.А. Внутренний мир развивающейся личности при нормальном и нарушенном развитии. – Омск: Татьяна, 2013. 272 с.
23. Стебляк Е.А. Методика изучения восприятия социальных ситуаций подростками с интеллектуальной недостаточностью // Актуальні досягнення педагогіки та психології в ХХІ столітті. – Харків, 2012. С. 83-86.
24. Шмелев А.Г. Многослойность субъективной семантики и трудности ее «расслоения» // Психология субъективной семантики в фундаментальных и прикладных исследованиях: Материалы научной конференции, посвященной 60-ти-летию со дня рождения Е.Ю. Артемьевой [Отв. ред. Д.А. Леонтьев]. – М.: Смысл, 2000. С. 34-39.
25. Щанкина Н.С. Особенности образа другого человека у учащихся с интеллектуальной недостаточностью: Дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2004. 206 с.

References

1. Borisova Yu.V. *Osobennosti predstavleniya o budushchem podrostkov-sirot s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya i umstvennoy otstalost'yu* [Features presentation about the future of adolescents orphans with delay mental development and mental retardation]. – St. Petersburg, 2005. 23 p.
2. Boyarskaya E.L. *Problemy semantiki i pragmatiki* [Problems of semantics and pragmatics]. – Kaliningrad, 1996. Pp. 77-83.

3. Bylinkina O.V. *Korreksionnaya pedagogika* [Correctional pedagogy], no. 2 (2004): 72-75.
4. Zavrazhin S.A., Zhukova N.V. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology], no. № 2 (4) (2006): 58-67.
5. Indenbaum E.L. *Psikhosotsial'noe razvitiye pri legkikh formakh intellektual'noy nedostatochnosti* [Psychosocial development in mild forms of mental deficiency]. – Irkutsk: Izd-vo VSGAO, 2011. 120 p.
6. Indenbaum E.L. *Defektologiya* [Defektologiya], no. 5 (2013): 3-13.
7. Kisova V.V., Koneva I.A. *Praktikum po spetsial'noy psikhologii* [Workshop on special psychology]. – St. Petersburg: Rech', 2006. 352 p.
8. Korobeynikov I.A. *Narusheniya razvitiya i sotsial'naya adaptatsiya* [Developmental disorders and social adaptation]. – Moscow: PER SE, 2002. 192 p.
9. Kosymova A.N. *Izuchenie i korrektsiya predstavleniy ob okruzhayushchem mire mladshikh shkol'nikov s narusheniyami intellektual'nogo razvitiya* [Studying and correction ideas about the world of younger schoolboys with intellectual disabilities]. – Moscow. 2006. 198 p.
10. Krupennikova I.V. *Uchebnaya motivatsiya mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya pri perekhode v klassy osnovnogo zvena* [Educational motivation of younger schoolboys with a delay of mental development in the transition classes in primary care]. – Yaroslavl'. 2008. 216 p.
11. Kuz'mina T.I. *Dinamika formirovaniya Ya-kontseptsii u lits s legkoy stepen'yu umstvennoy otstalosti* [Dynamics of formation of self-concept in persons with mild mental retardation]. – Moscow. 2009. 26 p.
12. Leont'ev D.A., Buzin V.N. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Psychology] 14, no. 3 (1992): 22-29.
13. Maslennikova S.A. *Determinanty proyavleniya lzhivosti u shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya* [Determinants manifestations falsity schoolchildren with mental retardation]. – St. Petersburg. 2000. 189 p.
14. Maslova Yu.A. *Osobennosti smyslovoy sfery starsheklassnikov v usloviyakh internata dlya glukhikh i slaboslyshashchikh* [Features of semantic sphere of high school students in a boarding school for the deaf and hard of hearing]. – Rostov-na-Donu. 2008. 186 p.
15. Navitskaya V.M. *Defektologiya* [Defektologiya], no. 3 (2008): 23-31.
16. Navitskaya-Gavrillo V.M. *Специальный психолог: сайт научной школы Е.С. Слепович* [Special Psychology: website of scientific school E.S. Slepovich]. <http://www.special-psy.com.navickaya-vm-psixologiya-subektivnoj-semantiki-i-specialnaya-psixologiya> (accessed June 20, 2015).

17. Pekisheva E.V., Mednikova L.S. *Defektologiya* [Defektologiya], no. 1 (2013): 40-49.
18. Radina N.K. *Psikhologicheskie osobennosti detey i podrostkov s problemami v razviti. Izuchenie i psikhokorreksiya* [Psychological features of children and adolescents with developmental problems. Study and psychocorrection]. – St. Petersburg, 2007. Pp. 146-161.
19. Serkin V.P. *Metody psikhologii sub'ektivnoy semantiki* [Methods of psychology subjective semantics]. – Moscow: PChELA, 2008. 380 p.
20. Serkin V.P. *Psikhologiya sub'ektivnoy semantiki v fundamental'nykh i prikladnykh issledovaniyakh: Materialy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 60-ti-letiyu so dnya rozhdeniya E.Yu. Artem'evoy* [Psychology subjective semantics in fundamental and applied research: Materials of scientific conference devoted to the 60 anniversary of the birth of E.J. Artemieva]. – Moscow, 2000. Pp. 16-19.
21. Slepovich E.S. *Специальный психолог: сайт научной школы Е.С. Слепович* [Special Psychology: website of scientific school E.S. Slepovich]. <http://charko.narod.ru/tekst/cb7/slep.html> (accessed June 20, 2015).
22. Steblyak E.A. *Vnutrenniy mir razvivayushcheyasya lichnosti pri normal'nom i narushennom razviti* [The inner world of the developing person in the normal and developmental disabilities]. – Omsk: Tat'yana, 2013. 272 p.
23. Steblyak E.A. *Aktual'ni dosjagnennja pedagogiky ta psyhologii' v XXI stollitti*. [Actual achievement pedagogics and psychology in the XXI century]. – Harkiv, 2012. Pp. 83-86.
24. Shmelev A.G. *Psikhologiya sub'ektivnoy semantiki v fundamental'nykh i prikladnykh issledovaniyakh: Materialy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 60-ti-letiyu so dnya rozhdeniya E.Yu. Artem'evoy* [Psychology subjective semantics in fundamental and applied research: Materials of scientific conference devoted to the 60 anniversary of the birth of E.J. Artemieva]. – Moscow, 2000. Pp. 34-39.
25. Shchankina N.S. *Osobennosti obraza drugogo cheloveka u uchashchikhsya s intellektual'noy nedostatochnost'yu* [Features the image of another person of students with intellectual disabilities]. – N. Novgorod, 2004. 206 p.

ДАНИЕ ОБ АВТОРЕ

Стебляк Елена Анатольевна, доцент кафедры специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент

*Омский государственный педагогический университет
наб. Тухачевского, 14, г. Омск, Омская обл., 644099, Россия
E-mail: steblyak@list.ru*

DATA ABOUT THE AUTHOR

Steblyak Elena Anatolievna, Associate Professor of special psychology, Ph.D., associate professor

*Omsk State Pedagogical University
nab. Tukhachevsky, 14, Omsk, 644099, Russia
E-mail: steblyak@list.ru*