

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОТНОШЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ 10–13 ЛЕТ К ОБЪЕКТАМ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА\*

*В.М. НАВИЦКАЯ, аспирант кафедры клинической и консультативной психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка ©*

В статье обсуждаются результаты исследования отношения подростков с умственной отсталостью к объектам мира. Показано, что одной из причин трудностей осмысленного отношения ребенка данной категории является особое соотношение его мотивационного, аффективного и интеллектуального компонентов, т.е. специфика целостного отношения подростка к объекту. Исследование строится на основе изучения «языка отношения» ребенка, системы категорий, посредством которой он выделяет, классифицирует и оценивает значимые свойства объекта « субъективной семантики подростка (на материале его визуальной семантики форм). Утверждается, что показателем характера целостного отношения ребенка к объекту является структура и свойства его семантики. Намечаются перспективы использования полученных данных в работе по развитию у подростков данной категории целостного, осмысленного отношения к объектам мира.

*Ключевые слова:* мотивационный, аффективный и интеллектуальный компоненты отношения, целостное отношение, субъективная семантика, визуальная семантика форм.

До настоящего времени проблема отношения ребенка с умственной отсталостью к окружающему миру остается одной из наименее разработанных в олигофренопсихологии (О. Шпек, Л.М. Шипицына, М. Пишчек, J. Dogoszewska, O. Sacks). В то же время формирование осмысленного отношения умственно отсталого ребенка к миру, к себе, своим возможностям и ограничениям является одним из наиболее перспективных направлений коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.В. Занков, М.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, В.Г. Петрова, Л.Ф. Хайрtdинова и др.).

Особую остроту проблема формирования субъективного отношения ребенка к окружающему миру приобретает в подростковом возрасте. Интенсивный рост и развитие организма, изменение социальной ситуации развития ставят подростка перед необходимостью осмысленного ответа теперь уже не только на учебные, но и на сложнейшие жизненные вызовы (осознание своего места и роли в социуме, профессиональная подготовка и т.д.). Важным индикатором «вхождения» подростка в мир является

сознательное определение им своего отношения к объектам его предметной, учебной и профессиональной деятельности (Б.И. Пинский, Г.М. Дульнев, Г.Л. Выгодская и др.).

Интеллектуальный дефект в совокупности с биологическими и социальными факторами обуславливает трудности осмысленного отношения подростков с умственной отсталостью к объектам окружающего мира [1]. Для подростков данной категории характерно недоразвитие мотивационно-потребностного аспекта отношения, проявляющегося в формальном, индифферентном характере отношения ребенка к тому или иному объекту, зависимости его от конкретной ситуации, отсутствии познавательного интереса к объекту (Н.Г. Морозова, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, Г.Л. Выгодская, И.Д. Соколова). Многие исследователи отмечают трудности обнаружения, осмысления и обозначения умственно отсталыми детьми эмоционально-оценочного отношения к объекту, а также узость и неточность его предметного содержания (Ж.И. Шиф, Н.Л. Коломинский, И.М. Соловьев, В.Г. Петрова). Это указывает на недостаточное развитие как мотивационного, так интеллектуального

\* Статья поступила в редакцию 27 ноября 2007 года.

и аффективного компонентов отношения умственно отсталых подростков к объектам мира. Неразработанной остается проблема *соотношения* структурных элементов отношения, обуславливающего специфику осмысления объектов мира подростками данной категории. Разработка понятия целостного отношения позволяет представить единство и внутреннюю связь его мотивационного, интеллектуального и аффективного компонентов. В соответствии с этим актуальным становится поиск путей формирования у подростков с умственной отсталостью целостного отношения к объектам окружающего мира как важнейшей стороны формирования его осмысленности у данной категории детей.

В основе формирования осмысленного отношения ребенка к объекту лежит умение обнаружить, осмыслить, оценить и обозначить его свойства. Особенности, проявляющиеся у детей с умственной отсталостью при выполнении этого сложного вида умственной деятельности, дают существенную информацию о характере трудностей этих детей и адекватных способах их преодоления [1]. Данное исследование направлено на описание «языка отношения» ребенка, системы категорий, которые являются носителем целостного отношения – субъективной семантики подростка.

Экспериментальная концепция субъективной семантики человека как носителя его целостного отношения к объектам, явлениям и ситуациям окружающей действительности была разработана в рамках психологии субъективной семантики [2; 3]. Ее автору, Е.Ю. Артемьевой, совместно с учениками и коллегами удалось на примере изучения больных с депрессией, шизофренией, психопатией и с локальными поражениями мозга, показать связь изменения характера целостного отношения человека к объектам мира с особенностями его субъективной семантики (Е.Ю. Артемьева, О.В. Ефремова, Т.Н. Денисова, Ф.С. Сафуанов, М.Ш. Баймишева). Основания концепции субъективной семантики лежат в психосемантическом подходе к исследованию субъективного отношения человека к окружающему миру (В.Ф. Петренко, А.А. Нистратов, А.Г. Шмелев и др.).

Психосемантический эксперимент апеллирует к способности человека рефлексировать свое отношение к объектам, явлениям, ситуациям окружающего мира и понятиям, существующим

в естественном языке. Он основан на предположении, что это отношение адекватно представляется семантическими оценками объекта по заданному набору свойств. В качестве основной экспериментальной методики применяется методика семантического дифференциала (далее – СД), заключающаяся в оценивании испытуемым того или иного стимульного материала по шкалам СД. Рассмотрение набора шкал СД позволяет выделить в нем модальные и эмоционально-оценочные семантические координаты [4]. Модальные координаты содержательно описывают объект на языке его собственных атрибутов. Эти категории являются носителями предметного содержания отношения ребенка. Эмоционально-оценочные шкалы отражают смысловой, личностный аспект его отношения к объекту описания. Мотивационный компонент отношения проявляется в том, как ребенок создает образ условий задачи и выполняемых действий.

Анализ теоретических и экспериментальных исследований, осуществленных в рамках психологии субъективной семантики, позволяет заключить, что показателем характера целостного отношения ребенка к объекту является специфика структуры и свойств его семантики. Сложно дифференцированная структура семантики является индикатором целостности отношения. Его ядро составляет субъективно-личностное содержание отношения (эмоционально-оценочные координаты), вокруг которого концентрируются внутрисистемные свойства объекта (модальные координаты). Последние образуют поверхностные структуры субъективной семантики. Эмоционально-оценочные шкалы формируют глубинный уровень семантики ребенка, «семантический базис» объекта описания [2]. Предметно-специфические свойства прямо или опосредованно проецируются в реальность эмоционального отношения [2]. Длина цепочки межсистемных переходов указывает на сложность, дифференцированность структуры субъективной семантики ребенка. Наличие трех компонентов, их единство и взаимосвязь, при котором эмоционально-смысловое содержание, вступая во внутреннюю связь с мотивом отношения, организует его предметное содержание, позволяет судить о целостности отношения ребенка к объекту.

Представление о сложно дифференцированной структуре семантики позволяет описать ее

свойства, которые в то же время являются дифференциальными критериями уровня ее развития у подростков в норме и при умственной отсталости.

**Первый критерий** – *самостоятельность субъективной семантики* – характеризует умение ребенка использовать задаваемые извне условия как материал для решения экспериментальной задачи [5].

**Второй критерий** описывает *гибкость и устойчивость субъективной семантики*. Устойчивость семантики обеспечивается актом приписания экспериментальному стимулу значения, называнием его ребенком [6]. Следование свойствам и способам рассмотрения данного объекта, упроченным в общественном опыте, содействует устойчивости его семантизации ребенком. Момент обозначения внутренне связан с процессом выбора деятельностного (смыслового) контекста выбора и интерпретации семантических координат. Устойчивость субъективной семантики становится следствием выбора ребенком *единого смыслового контекста, психологической реальности*, в которой происходит структурирование разномодальных признаков объекта и объединение их в систему – семантику.

Гибкость семантики отражает способность ребенка выходить за рамки устоявшегося значения объекта и обогащать его образ свойствами, добытыми в субъективном опыте взаимодействия с объектом семантического оценивания. Гибкость является прямым выражением способности ребенка к мысленному преобразованию образа, выходу ребенка за уровень эмпирического действия с представляемым объектом в план эмоционального воображения: оперированию им одновременно в нескольких модальных системах, а также вне заданной модальности при сохранении его целостности и структурности. В случае семантического описания условием гибкости является обращение ребенка к своему эмоционально-смысловому опыту, иными словами, выбор в качестве деятельностного контекста описания реальности эмоционального взаимодействия с объектом.

**Третий критерий** – *глубина субъективной семантики* – «измеряется» глубиной субъективной метафоризации ребенком шкал семантического дифференциала, т.е. близости семантических оценок к «оценкам эмоций, возникших в процессе контактов с объектом в личном опыте испытуемого, или оценки тех же

эмоций, присвоенные при освоении общественного опыта» [2, с. 156].

**Четвертый критерий** – *осознанность субъективной семантики* – характеризует способность ребенка «наблюдать» собственный процесс семантизации объекта и *формулировать* наблюдаемый процесс. Показателем осознанности семантики является степень представленности в интерпретациях семантических координат эмоционально-смыслового опыта ребенка.

Данное исследование строится на предположении, что в основе трудностей формирования целостного отношения к объекту у подростков с умственной отсталостью лежит специфическое соотношение трех его структурных компонентов. Показателем указанных трудностей является более простая, по сравнению с нормой, структура субъективной семантики ребенка данной категории, ее свойства несамостоятельности, поверхностности, неосознанности и синкретичности.

Понятие субъективной семантики разрабатывается Е.Ю. Артемьевой с целью решения задачи изучения актуализации и формирования отношения к реальным объектам, «представленным в разных модальностях и не являющихся чувственно модальными, но не являющихся и искусственно созданными текстами» [2, с. 28]. Непосредственному экспериментальному изучению подвергаются семантики объектов, представленных в тех или иных модальностях: визуальная семантика форм, семантики запахов, вкусов и др. [2]. В ходе многочисленных экспериментов Е.Ю. Артемьевой совместно с учениками и коллегами удается доказать единство механизма «хранения и актуализации отношения к объектам разной природы» [2, с. 120]. В связи с этим фиксация единого для всех объектов реального мира механизма формирования отношения возможна при любом варианте модальной представленности стимула. Предметом данного экспериментального исследования является визуальная семантика форм у подростков с умственной отсталостью [2; 3].

Исходный стимульный набор методики включает набор шкал 14-шкальной модификации семантического дифференциала и 2-х карточек с контурными изображениями, являющимися случайными трансформациями круга. Подбор именно таких стимулов обусловлен стремлением Е.Ю. Артемьевой добиться эффекта категориальной неопределенности, с целью выс-

вободить эмоционально-смысловую категоризацию объектов «из-под пресса социально-нормативной системы категорий языка и предметно-орудийных значений» [4, с. 30]. В отличие от объектов, которые апеллируют к явно сообщаемой категориальной системе («вещи мира», «инструменты», «существа», «социальные существа», «предметы действия» и т.д.), бессюжетные геометрические изображения «не сообщают», в какой категориальной системе необходимо с ними работать [3]. Ребенок совершает выбор категориального контекста самостоятельно. Особенности этого выбора дают существенную информацию о специфике отношения ребенка к объекту описания.

Инструкция была следующей: «Сейчас я покажу тебе два изображения. Тебе необходимо описать каждое с помощью вот этих слов (указываем на список шкал СД). Для этого ты будешь выбирать одну из пары противоположных характеристик, которая, как тебе кажется, больше всего подходит для этого изображения. Пропускать пары нельзя».

В ходе выполнения ребенком экспериментального задания отмечались особенности ориентировки ребенка в экспериментальном задании: образ условий задачи и выполняемых действий создается им на основе словесной инструкции либо необходима специальная организация ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка. Обращалось внимание и на то, назвал ли ребенок изображение, обозначил ли его для себя; если да, то, как и в каком качестве. На этапе выбора семантических координат отмечалось, какой деятельностный контекст лежит в основе их выбора ребенком. С этой целью после каждого выбора ребенка экспериментатор спрашивал, почему он сделал выбор в пользу той или иной семантической координаты.

В эмпирическом исследовании приняли участие нормально развивающиеся дети (СШ № 71 г. Минска, 30 человек), а также дети с умственной отсталостью в степени выраженности дефекта дебильность (вспомогательная школа-интернат № 11 г. Минска, 30 человек). Все дети выполняли тестовую методику два раза: в возрасте 10–11 и 12–13 лет.

В соответствии с представлениями о структуре семантики и критериями ее развития был осуществлен анализ полученных экспериментальных данных. В результате было выделено 4 (от 0-го по 3-й) уровня развития визуальной

семантики форм, отражающих 4 варианта целостного отношения к объектам мира подростков в норме и при умственной отсталости.

0-ой уровень был зафиксирован только в трех случаях у детей с умственной отсталостью на этапе раннего подросткового возраста. Визуальная семантика форм не отвечает ни одному из критериев. Ребенок демонстрирует отсутствие способности к семантическому оцениванию предъявляемого изображения. «Сбой» происходит на этапе ориентации ребенка в задаче. Словесная инструкция экспериментатора не запускает ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка, в результате чего у него не складывается образ условий задания и действий, необходимых для его выполнения. Это ведет к дезорганизации процесса семантического описания объекта: он сводится к механическому перемещению карточек с семантическими дифференциалами. С 0-ым уровнем развития семантики ребенок оказывается не способным использовать экспериментальные условия для обозначения своего отношения к объекту.

1-му уровню развития визуальной семантики соответствует 90% случаев семантических описаний в группе подростков с умственной отсталостью. Для него характерно два варианта свойств и структурной организации семантики ребенка.

Первому варианту соответствует 15% случаев из общего числа семантических описаний в данной группе испытуемых. Для него характерна дезорганизация визуальной семантики форм: составляющие ее семантические оценки структурно не связаны друг с другом. Это обусловлено *отсутствием единого деятельностного (смыслового) контекста* выбора и интерпретации семантических координат, на котором происходит структурирование семантических признаков объекта. Следствием нарушения структуры являются свойства поверхностности, неосознанности и несамостоятельности визуальной семантики ребенка. Указанием на *поверхностность* является то, что выбираемые семантические координаты не являются носителями опыта действия ребенка с объектом (будь-то общественно выработанный или его субъективный опыт). Они, скорее, имеют свойства звукоформ, «дутых абстракций» (А.Р. Лурия), не имеющих конкретного практического воплощения в реальной действительности. Экспериментальным воплощением

неосознанности визуальной семантики форм является близость процесса семантического описания ходу ассоциативного эксперимента, где шкалы семантического дифференциала выступают в качестве слов-стимулов, на каждый из которых ребенок «дает» новый образ-ассоциацию. Это сопряжено со снижением произвольного контроля семантического описания.

Настя Б. (12 л., у/о). Изображение 2. Это человек.

Молодой – у него молодое лицо; Добрый – человек добрый, когда его никто не злит; Счастливый – добрый, нежный, сладкий; Тяжелый – когда у человека тяжелая работа; Смелый – руки сделаны из доброго тепла; Медленный – он идет медленно, п.ч. его толкают, пихают; Глупый – курит, пьет; Горький – шоколад горький; Чистый – ходит чисто; Сытый – много ест; Приятный – смелые руки, смелое добро; Горячий – горячий человек, пьет чай горячий; Мягкий – лицо, как шоколадные глаза.

Дезорганизация структуры и связанные с этим свойства поверхностности, неосознанности и несамостоятельности визуальной семантики форм указывают на значительные трудности, возникающие у подростка с умственной отсталостью в формировании *целостного отношения* к объекту описания. В основе этих трудностей лежит несформированность мотивационного компонента отношения: ребенок не создает образ условий стоящей перед ним задачи и действий, необходимых для ее выполнения. Выпадение мотивационного аспекта отношения ведет к нарушению единства и взаимосвязи его предметного и эмоционально-смыслового содержания. Таким образом, подростком формируется неадекватное отношение к объекту описания.

Остальные 75% случаев семантических описаний в группе умственно отсталых подростков соответствуют второму варианту 1-го уровня развития визуальной семантики. Критерием отнесения визуальной семантики форм к данному уровню являлась ее особая структурная организация, для которой характерна жесткая линейная связь семантических координат. В ее основе лежит обеднение деятельностного контекста выбора и интерпретации семантических оценок. В данном случае он представлен реальностью предметно-практического действия с представляемым объектом. Семантика данного уровня развития характеризуется ситуативностью, синкретизмом, неосознанностью и несамостоятельностью. В основе ситуативности (или поверхностности) визуальной семантики лежит направленность ребенка

на предметную квалификацию изображения. В результате, значение, приписываемое изображению, имеет низкий, конкретно-ситуативный уровень развития. Значимые семантические признаки объекта образуют синкрет, узкий набор его предметно-специфических свойств, «связанных» конкретной ситуацией действия с последним. Привнесение нового, «неадекватного» с точки зрения его объективного значения свойства ограничено и часто невозможно: эмоционально-оценочные координаты либо исключаются из описания, как «неподходящие», либо частично интерпретируются сквозь призму доступных подростку действий с объектом. Трудности, возникающие у подростка при необходимости выбора и обоснования семантических координат из ряда эмоционально-оценочных, указывают на неосознанность его семантики. Ребенок нуждается в оказании массивной стимулирующей и организующей помощи.

Надя К. (11 л., у/о). Изображение 1. «Снежинка».

Легкий – снежинка не тяжелая; Чистый – снежинка, когда летит, чистая; Холодный – снег холодный; Медленный – снежинка медленная; Несчастный – снежинка несчастливая; Твердый – если лепить снег, он твердый.

Жесткая, недифференцированная структура визуальной семантики, присущие ей свойства ситуативности, синкретизма, неосознанности и несамостоятельности, указывают на отсутствие целостного отношения подростка к объекту описания. В данном случае оно ограничено не всегда верным и точным его предметным содержанием. Эмоционально-смысловое содержание либо не актуализируется, либо представляется в урезанной и искаженной форме.

2-ой уровень развития визуальной семантики форм охватывает 90% случаев семантических описаний подростков в норме. Данный уровень предполагает наличие структуры, в которой модальные и эмоционально-оценочные координаты принимают простейшую иерархическую организацию. При этом оценочные координаты занимают подчиненное положение по отношению к предметно-специфическим категориям: они выступают как оценки степени функциональности физических свойств объекта описания. Основными свойствами визуальной семантики форм данного уровня развития являются ситуативность, устойчивость, низкая степень осознанности и самостоятельности. Ситуативность является проявлением свойства поверхностности визуальной семантики: в ней не

представлены ее глубинные структуры. В качестве реальности-основания выбора и обоснования семантических координат выступает конкретная ситуация действия с представляемым объектом. На данном уровне развития визуальной семантики ребенок испытывает значительно меньшие трудности в выборе и интерпретации эмоционально-оценочных координат: они проецируются им в реальность предметно-практического действия с объектом и наделяются качеством его модальных свойств. Тем самым, семантика приобретает устойчивость: семантические признаки объекта связаны друг с другом, «наличие одного из свойств влечет за собой другое» [6]. Отдаленность природы семантических оценок от реальности эмоционального взаимодействия с объектом обуславливает негибкость (отсутствие «неадекватных» свойств, соответствующих эмоционально-смысловому опыту ребенка) и низкую степень осознанности визуальной семантики форм данного уровня развития. Ребенок нуждается в оказании однократной или эпизодической стимулирующей и/или организующей помощи.

Валерия М. (10 л., норма). Изображение 2. Чайник.

Твердый – если залить кипятком, он не расплавляется; Тяжелый – нальешь воду, он тяжелый; Горячий – если налить кипятком, он горячий; Несчастный – завариваешь, он не может ничего сделать; Чистый – когда помоешь; Горький – когда его делают, он сам горький; Голодный – ничего не может есть; Злой «посмотришь на чайник, кажется, что он злой; Старый/Молодой – когда его покупают, он молодой, потом – старый; Медленный – медленно закипает; Глупый – кипит, ничего не делает; Трусливый – его можно ударить – ничего не сделает.

Наличие структуры визуальной семантики указывает на усложнение, по сравнению с предыдущими уровнями, соотношения структурных компонентов отношения ребенка к объекту деятельности. В нем выделяется его предметное и личностно-смысловое содержание. Своеобразие ее структурной организации указывает на детерминированность эмоционального отношения ребенка к объекту его предметным содержанием. Своеобразная *утилитарность отношения*, направленность на выявление «полезных», функциональных свойств объекта, обуславливает трудности формирования целостного отношения у подростков данной группы [7].

Визуальная семантика форм 3-го уровня развития характеризуется разветвленной

иерархической организацией, выделением ее поверхностных и глубинных структур. В основе образования *сложно дифференцированной структуры* семантики лежит выбор ребенком в качестве деятельностного контекста семантического описания реальности эмоционального взаимодействия с объектом. В связи с этим модальные категории, составляющие поверхностные уровни, прямо или опосредованно проецируются в глубинной реальности эмоционального отношения к объекту. Это объясняет появление в описаниях детей среднего и старшего подросткового возраста метафор, понимаемых нами как «межсистемный перенос... переход от одной категориальной системы к другой, от одной классификации объектов мира «к другой» [2, с. 124]. Цепочка межсистемных переходов отражает единство и взаимосвязь структурных элементов семантики ребенка. Визуальной семантике данного уровня развития свойственны *глубина, гибкость и устойчивость, осознанность, самостоятельность*.

Вика П. (10 л.). Изображение 2.

Легкий – стрела легкая; Приятный – я ее не чувствовала, но мне кажется, что она приятная; Злой – не жалеет живого; Старый – много лет; Умный – знает, куда ударить; Смелый – не боится; Счастливый; Голодный – долго ждала, потом ей захотелось ударить; Чистый; Горячий – злой; Быстрый – быстро делает; Сладкий – сильная; Мягкий – не твердая;

Сложно дифференцированная структура визуальной семантики указывает на целостность отношения, при котором его мотивационный компонент, предметное и эмоционально-смысловое содержание существуют в единстве и взаимосвязи. Активность как стремление ребенка к преобразованию визуального стимула с целью формирования его наиболее полного отношения способствует тому, что предметное и смысловое содержание отношения выступают в единстве и внутренней связи, при ведущей и направляющей роли последнего.

Экспериментальное исследование структуры и особенностей визуальной семантики форм подростков в норме и при умственной отсталости позволяет выявить характер целостного отношения детей двух исследуемых категорий к объектам их деятельности. Результаты убедительно показывают, что в основе трудностей целостного отношения подростков с умственной отсталостью лежит иное, чем в норме, соотношение его структурных элементов. Недоразвитие мотивационного компонента ведет к

тому, что мотив отношения подростка с умственной отсталостью ограничен актуализацией его предметного содержания. У данной категории детей отношение замыкается на не всегда верной и точной предметной квалификации объекта. Эмоционально-смысловое содержание либо не актуализируется, либо при его воспроизведении ребенок обнаруживает недостаточное понимание того, что оно воспроизводит (смысловые ошибки). И в том, и в другом случае умственно отсталым подростком формируется неполное, не отвечающее на вызовы актуальной ситуации, отношение к объекту.

Детерминированность отношения его предметным содержанием, т.е. предметно-специфическими свойствами объекта деятельности, невозможность выхода за пределы конкретной ситуации действия с ним характеризуют особенности целостного отношения к объектам мира нормально развивающимися подростками. В отличие от подростков с умственной отсталостью в структуре отношений данной категории детей присутствуют все три компонента. Своеобразие мотива отношения, проявляющегося в *пассивности ребенка, отсутствии стремления к преобразованию объекта* в процессе его семантического оценивания, обуславливают то, что личностно-смысловой компонент играет подчиненную роль в общей структуре отношения ребенка. Результаты эксперимента убедительно показывают, что потенциально каждый нормально развивающийся подросток способен «опускаться на глубину», актуализировать и работать с эмоционально-смысловым содержанием своего отношения. Однако лишь небольшой процент подростков отличает наличие этой особой смысловой установки на преобразование объекта в ходе его семантического описания, формирования наиболее полного отношения к нему.

Результаты исследования показывают, что задача коррекционно-развивающей работы с умственно отсталыми подростками должна состоять в выделении для ребенка его субъективного отношения к объектам окружающего мира, которое скрыто для него за массой несущественных признаков. Необходимо материализовать и спроецировать существенные признаки и отношения действительности в плоскость непосредственно воспринимаемого. С целью решения данной задачи предполагается *создание конкретной предметной модели*

*целостного отношения*, отражающего единство и взаимосвязь его структурных элементов: мотива отношения, его эмоционального и предметного содержания. Работа с умственными отсталыми детьми должна вестись в направлении формирования единства и внутренней связи выделенных компонентов. Формирование мотива отношения, понимаемого как изменение (а скорее, привнесение) жизненного значения целостного отношения к тому или иному объекту, должно быть неразрывно связано с расширением, прежде всего, эмоционально-смыслового опыта действия или взаимодействия ребенка с данным объектом. Использование такой модели даст ребенку возможность уже на уровне наглядно-образного знания овладеть своим отношением, сделать его осмысленным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Головина, Т.Н. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Т.Н. Головина [и др.]; под общ. ред. Ж.И. Шиф, В.Г. Петровой, Т.Н. Головиной. – М.: Педагогика, 1979. – 176 с.
2. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Смысл, 1999. – 387 с.
3. Артемьева, Е.Ю. Психология и математика. Модели субъективного мира / Е.Ю. Артемьева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1990. – № 3. – С. 4–14.
4. Шмелев, А.Г. Семантический код и возможности матричной психодиагностики / А.Г. Шмелев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1990. – № 3. – С. 23–28.
5. Поляков, А.М. Развитие продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.10 / А.В. Поляков; Бел. гос. пед. ун-т. – Минск, 2002. – 28 с.
6. Восприятие и действие / А.В. Запорожец [и др.]; под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1967. – 322 с.
7. Лазурский, А.Ф. Избранные труды по общей психологии. Психология общая и экспериментальная / А.Ф. Лазурский. – СПб.: Алетейя, 2001. – 288 с.
8. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 160 с.
9. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью: учеб. пособие / М. Пишчек [и др.]; науч. ред. М. Пишчек / Пер. с польск. – СПб.: Речь, 2006. – 276 с.