

Содержание

| | |
|--|----|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1. Теоретические основы исследования образа Я молодых людей с интеллектуальной недостаточностью | 6 |
| 1.1. Проблема самосознания в психолого-педагогической науке | 6 |
| 1.2. Развитие Я-концепции в онтогенезе | 16 |
| 1.3. Особенности Я-концепции и её развитие у людей с интеллектуальной недостаточностью | 26 |
| 1.4. Особенности вовлечённости в трудовую деятельность лиц с интеллектуальной недостаточностью | 39 |
| Глава 2. Выявление взаимосвязи особенностей Я-концепции и включенности в трудовую деятельность молодых людей с интеллектуальной недостаточностью | 53 |
| 2.1. Цель, задачи и методика исследования взаимосвязи Я-концепции и включенности в трудовую деятельность молодых людей с интеллектуальной недостаточностью | 53 |
| 2.2. Особенности Я-концепции молодых людей с интеллектуальной недостаточностью, взаимосвязанные с включенностью в трудовую деятельность | 57 |
| 2.3. Практические рекомендации по профориентации и составлению индивидуального профессионального плана подростков и молодых людей с интеллектуальной недостаточностью с учетом их особенностей Я-концепции | 68 |
| Заключение | 77 |
| Список использованной литературы..... | 80 |

Введение

Актуальность проблемы исследования. Динамические изменения в социально-экономической, политической и общественной жизни страны обостряют проблемы социальной адаптации молодёжи и затрудняют прогнозирование их индивидуальной жизненной перспективы. Особую остроту и актуальность приобретают эти проблемы для умственно отсталых лиц. Недоразвитие у них мыслительных процессов приводит к своеобразию и упрощённости социальной перцепции, низкой эффективности усвоения социальных понятий, норм общественной жизни, нарушениям эмоционально-волевой сферы и поведения. Стремление к удовлетворению ближайших побуждений препятствует влиянию общечеловеческих нравственных ценностей и устойчивых социальных установок.

Накопление социального опыта у лиц с умственной отсталостью происходит в трудовой деятельности, поэтому для них особенно важна социально-трудовая адаптация, в которой раскрывается содержание задач общества по отношению к этой категории людей: приспособление их к самостоятельному общественно-полезному труду/ В настоящее время переход от школы к трудовой жизни для молодых людей с отклонениями в интеллектуальном развитии происходит с большими трудностями: они неадекватно себя оценивают, плохо адаптированы к общению в коллективе, к физическим и эмоциональным нагрузкам, не активны; они не имеют достаточной информации о реальном производстве, о профессиях и их требованиях к работнику, о возможностях профессиональной подготовки и трудоустройства в регионе проживания и т.д.

Актуальность проблемы профессионального самоопределения в процессе социально-трудовой адаптации молодежи признается такими учеными, как К. А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, А.Е. Голомшток, Н.Н. Захаров, Э.Ф. Зеер, Е.А.Климов, А.М. Кухарчук, А.В.Лаврентьева, А.Б. Ценципер, В.В.Чебышев, П.А.Шавир и другие. В коррекционной психологии

исследования по проблеме профессионального становления личности умственно отсталых лиц немногочисленны (И.М. Бгажнокова, Г.В. Васенков, Г.М. Дульнев, Л.Р. Мирский, Е.М. Старобина, Л.Д. Столяренко, А.М. Щербакова и другие). В них отмечается, что у умственно отсталых, как и у нормально развивающихся подростков, профессиональное самоопределение занимает одно из ведущих мест в самосознании личности, однако оно затруднено в связи с бедностью жизненного опыта, ограниченностью знаний, неточностью понятий и представлений, незрелостью чувств и интересов, неадекватностью самооценки.

Модели психолого-педагогической поддержки лиц с умственной отсталостью, создающие условия для развития их способностей к профессиональной деятельности в теоретическом и в практическом плане остаются неразработанными. Это обуславливает актуальность решения проблемы профессионального самоопределения, поиска эффективной модели психолого-педагогической поддержки процесса саморазвития умственно отсталых учащихся в образовательной среде, повышающей их адаптационные и интеграционные возможности.

В разработке современных средств и содержания психолого-педагогического сопровождения профессионального становления личности умственно отсталых старшеклассников большое значение имеет изучение особенностей их психического развития на данном возрастном этапе, что и определило проблему диссертационного исследования.

Цель исследования: выявление взаимоотношения Я-образа и степени вовлечённости в профессионально-трудовую деятельность лиц с ограниченными интеллектуальными возможностями (умственно отсталых)

Объект исследования: особенности формирования профессионального самоопределения личности молодых людей с интеллектуальной недостаточностью, способствующие развитию их компенсаторных и интеграционных возможностей для оптимизации их последующей социально-трудовой адаптации.

Предмет исследования: подбор и адаптация диагностического инструментария для изучения профессионального самоопределения личности молодых людей с интеллектуальной недостаточностью.

В соответствии с целью, предметом и объектом были поставлены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать литературные источники в области специальной психологии и педагогики по теме исследования; определить степень разработанности проблемы в теории и практике.
2. Подобрать и адаптировать комплекс диагностических методик для изучения профессионального самоопределения личности молодых людей с интеллектуальной недостаточностью.
3. Провести изучение особенностей личности молодых людей с интеллектуальной недостаточностью и на основе анализа результатов выявить условия компенсации их психических нарушений для повышения адаптационных возможностей.
4. Определить направления и содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности молодых людей с интеллектуальной недостаточностью с целью оптимизации их вовлечённости в трудовую деятельность.

Глава 1. Теоретические основы исследования образа Я молодых людей с интеллектуальной недостаточностью

1.1. Проблема самосознания в психолого-педагогической науке

Определение ключевых позиций о природе, сущности, структуре самосознания и его роли в развитии человека является основанием анализа проблемы изучения особенностей «образа-Я». Для характеристики самосознания психологами используются различные термины и объяснительные принципы: «Я», «Я-концепция», «образ-Я», «самость» и др., которые тесно связаны между собой чаще всего как свойство, процесс и результат. Обратимся к анализу ключевых вопросов о природе и сущности самосознания в современной психологической науке.

Проблеме самосознания посвящено немало исследований в отечественной психологии. Исследования эти сконцентрированы в основном вокруг двух групп вопросов.

В работах Б. Г. Ананьева¹, Л. И. Божович², Л. С. Выготского³, А. Н. Леонтьева⁴, С. Л. Рубинштейна⁵, П. Р. Чаматы⁶, И. И. Чесноковой⁷, Е. В. Шороховой⁸ в общетеоретическом и методологическом аспектах проанализирован вопрос о становлении самосознания в контексте более общей проблемы развития личности. В другой группе исследований рассматриваются более специальные вопросы. Они связанные с особенностями самооенок, их взаимосвязью с оценками окружающих. Это

¹ Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. - Изв. АПН РСФСР. Вып. 18. М., 1948.

² Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968

³ Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрение ребенка // Психология личности / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырева. М., 1982. С. 4 - 269

⁴ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

⁵ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946. 679 с.

⁶ Чамата П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности // Проблемы сознания. М., 1968

⁷ Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977. С. 95 - 100.

⁸ Шорохова Е. В. Проблема «Я» и самосознания // Проблемы сознания. М., 1966.

работы Н. Е. Анкудинова⁹, А. И. Липкина¹⁰, В. С. Магун¹¹, Е. И. Савонько¹², В. Ф. Сафинова¹³. Много публикаций, которые посвящены философско-психологическим (М. Кальвинь¹⁴, В. М. Лейбин¹⁵) и собственно философским исследованиям, в которых проанализированы проблемы, связанные с личностной ответственностью, моральным выбором, моральным самосознанием (О. Г. Дробницкий¹⁶, А. Г. Спиркин¹⁷, А. И. Титаренко¹⁸). Исследования А. А. Бодалева по социальной перцепции заострили интерес к вопросу связи познания других людей и самопознания¹⁹. Рассмотрением вопросов связи познания и самопознания также занимались Н. В. Крогиус²⁰, Р. А. Максимова²¹, Г. Я. Розен²² и ряд других исследователей.

Зарубежная литература по темам, имеющим отношение к психологии самосознания, чрезвычайно богата. У. Джемс первым из психологов начал разрабатывать проблематику Я-концепции. Глобальное, личностное Я, он рассматривал как двойственное образование, в котором соединяются Я-сознание и Я как объект. Это две стороны одной целостности, всегда существующие одновременно. Одна из них являет собой чистый опыт (Я-сознающее), а другая - содержание этого опыта (Я как объект). Джемс рассматривал Я как объект так: это все то, что человек может назвать своим.

⁹ Анкудинова Н. Е. Об особенностях оценки и самооценки учащихся I - V классов учебной деятельности // Вопросы психологии. 1968. № 3.

¹⁰ Липкина А. И. Самооценка школьника. М., 1976.

¹¹ Магун В. С. Оценки и самооценки в структуре индивидуальности // Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов). Л., 1976.

¹² Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми. - В кн. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. М., 1972.

¹³ Сафин В. Ф. Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 69 - 75.

¹⁴ Кальвинь О. М., Столин В. В. Психосемантические различия личностных смыслов // Вести Моск. ун-та. Сер. XIV. Психология. 1983. № 3.

¹⁵ Лейбин В. М. Психоаналитическая трактовка личности и неопрейдистская концепция самости // Вопросы философии. 1977. № 6.

¹⁶ Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности. М., 1977.

¹⁷ Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М., 1972.

¹⁸ Титаренко А. И. Структура нравственного сознания. М., 1974.

¹⁹ Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.

²⁰ Крогиус Н. В. Взаимообусловленность познания людьми друг друга и самопознание в конфликтной деятельности // Психология межличностного познания / Под ред. А. А. Бодалева. М., 1981.

²¹ Максимова Р. А. О познании школьниками самих себя и своих сверстников. Л., 1970.

²² Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми. - В кн. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. М., 1972.

В этой области Джемс выделяет четыре составляющие и располагает их в порядке значимости: духовное-Я, материальное-Я, социальное-Я, физическое-Я. Ч. Х. Кули, Д. Г. Мид и др. (интеракционная школа) полагают, что человеческое Я изначально социально и формируется в ходе социального взаимодействия, и язык играет здесь центральную роль. Ученные утверждают, что самосознание и ценностная ориентация личности зеркально отражают реакции на нее окружающих людей. Таким образом, возникает идея самости из социального окружения, и вследствие существования множества социальных сред существует возможность развития множества разных типов самостей. Изучая Я-концепцию, Р. Бернс считал, что становление ее у индивида происходит только под действием механизма взаимного обогащения.

В теории Э. Эриксона проблематика Я-концепции рассматривается сквозь призму эго-идентичности, понимаемой как возникающий на биологической основе продукт определенной культуры. Формирование идентичности Я - процесс, который служит основой постоянного расширения самосознания и самопознания.

И. С. Кон в своих исследованиях грамотно синтезировал философские, общепсихологические и социально-психологические, историко-культурные аспекты, теоретические вопросы и анализ конкретных экспериментальных данных. Он способствовал открытию новых граней этой одной из старейших проблем в психологии²³.

Необходимо отметить, что самосознание является свойством личности как существа социального; объектом самосознания является человек, сама личность как познающий субъект, который осознает себя субъектом деятельности; следовательно, человек осознает свои индивидуальные свойства, являясь не только личностью, но и индивидом.

Некоторые авторы рассматривают самосознание, выделяя его компоненты. Так, например, существует мнение о трехкомпонентном

²³ Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989. С. 72 - 74

строении самосознания, включающем когнитивную, аффективно-оценочную и регулятивную составляющие.

Когнитивную (описательную) составляющую самосознания чаще всего называют представлениями о себе, знаниями о своем Я, Эго, личностью (В. В. Столин, 1983²⁴).

Аффективно-оценочная составляющая представлена большим разнообразием понятий: самоуважение (М. Rosenberg, 1979); самопринятие, самоотношение, самообвинение, самообесценивание (В. В. Столин, 1983; С. Р. Пантелеев, 1989); Как правило, когнитивную и аффективно-оценочную составляющие объединяют в понятия самости, образ-Я, Я-концепцию (В. В. Столин, 1983).

Менее разнообразным составом понятий представлена регулятивная составляющая: локус контроля (К. Муздыбаев, 1983; В. В. Столин, 1983); саморегуляция, самообладание, самоконтроль (О. А. Конопкин, 1980; А. Л. Корнилов, 1995);

Таким образом, когнитивный компонент отражает знания человека о себе разной степени оформленности, обобщенности и осознанности; эмоциональный компонент репрезентирует отношение личности к себе, ее оценку, меру удовлетворенности своими действиями, результатами реализации намеченных целей; регулятивный компонент выражается детерминацией поведения и деятельности человека его знаниями о себе и отношением к ним. Фактически выделение перечисленных составляющих самосознания в качестве полностью самостоятельных независимых единиц является научной абстракцией, поскольку эти конструкты неразрывно связаны между собой и в онтогенетическом и в функциональном плане.

Итоговым результатом работы единства когнитивной и эмоциональной сторон самосознания является образ-Я, Я-концепция. К разграничению данных феноменов существует два подхода. Первый заключается в определении этих понятий как синонимичных, второй же - в

²⁴ Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983. С. 100 - 103

поиске фиксированных различий. В русле этого подхода наибольший интерес представляет мнение А. В. Захаровой. Она разделяет образ-Я и Я-концепцию по степени их структурной организованности и устойчивости, динамичности во времени. Образ-Я, по мнению автора, есть некое «... динамичное многообразие функционирующих в непрерывном единстве представлений субъекта о себе», а «Я-концепция отражает функционирование знаний субъекта о себе на более высоком уровне как сложившейся, иерархически организованной, относительно устойчивой системы. Я-концепция - константный компонент самосознания, определяющий общее отношение личности к себе, ее самочувствие, детерминирующий не только восприятие ею разных сторон собственной личности, но и окружающего мира» (А. В. Захарова, 1989)²⁵.

В свою очередь, К. Роджерс понимает под понятием Я-концепции сложную структурированную картину, существующую в сознании индивида как самостоятельная фигура и фон, включающая как собственно Я, так и отношения, в которые оно может вступить.

По мнению Е. Т. Соколовой, образ-Я - интегративное установочное образование, включающее следующие компоненты: когнитивный - как образ своих качеств, способностей, возможностей, социальной значимости, внешности и т. д.; аффективный - как отношение к самому себе (самоуважение, себялюбие, самоунижение и т. д.), в том числе и как к обладателю этих качеств; поведенческий - как реализация на практике мотивов, целей и условий в соответствующих поведенческих актах²⁶.

Интересно, что И. С. Кон, сохраняя данную трехкомпонентную структуру, подчеркивает, что образ-Я это не просто психическое отражение в форме представлений или понятий, но также и социальная установка, которая разрешается через отношение личности к самой себе.

²⁵ Захарова А. В. Уровень притязаний как показатель самооценки // Новые исслед. в психологии. М., 1989. Вып. 1. С. 26.

²⁶ Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983. С. 100 - 103

Развивая идеи С. Л. Рубинштейна об этапности развития самосознания, В. С. Мерлин выделяет четыре фазы его развития: 1) сознание тождественности своей личности; 2) сознание Я как активного начала своей деятельности; 3) осознание своих психических свойств, происходящее в результате обобщения данных самонаблюдения; 4) социально-нравственная самооценка (В. С. Мерлин, 1971)²⁷.

И. С. Кон выделяет уровни образа-Я, трактуемого им в качестве установочной системы. Нижний уровень «составляют неосознанные, представленные только в переживании установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с самочувствием и эмоциональным отношением к себе; выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств; затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ; и, наконец, сам этот образ-Я вписывается в общую систему ценностных ориентации личности, необходимых для достижения этих целей» (И. С. Кон, 1978).

В. В. Столин рассматривает вертикальное строение самосознания в виде трех уровней: индивидуального, социального и личностного. Индивидуальному уровню присуще самосознание «человека Природного», выражающее осознание человеком своих индивидуальных свойств: нейро- и психодинамических, органических. На социальном уровне имеем самосознание «Человека Социального», выражающее осознание им своих социальных норм и ролей, приобретенных социальных установок и ценностных ориентации. Личностный уровень представлен самосознанием «человека Личности», выражающего осознание им своих личностных свойств: характера, способностей, мотивов, личностного выбора, жизненного смысла и др. В. В. Столин также различает и единицы самосознания соответственно трем уровням: «на уровне органического самосознания такая единица имеет сенсорно-перцептивную природу; на уровне индивидуального самосознания предполагает оценку человека окружающими и его

²⁷ Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971.

самооценку; на уровне личностного самосознания такой единицей полагает конфликтный смысл Я, проясняющей для личности значение ее же собственных свойств и сигнализирующей об этом в форме эмоционально-ценностного отношения к себе» (В. В. Столин, 1983).

В отечественной психологической науке отличительной чертой исследований проблемы роли самосознания в развитии человека являются общие методологические принципы и теоретические основания, которые позволяют определить позицию большинства авторов относительно роли самосознания в жизненном развитии человека в понятиях континуума «свобода - детерминизм».

В зарубежной психологии в рамках теорий личности существует два противоположных взгляда на самосознание. Некоторые школы занимают либо промежуточную позицию по данному вопросу, либо объединяют оба подхода в трактовке самосознания на различных этапах его развития. Я трактуется либо в качестве образования, осуществляющего саморегуляцию поведения, либо в качестве детерминированного, в связи с чем исследуются различные факты, определяющие концепцию Я.

Таким образом, обзор высказываний о роли самосознания в развитии человека позволяет сделать вывод о том, что «вклад» самосознания в регуляцию жизнедеятельности человека по мере его взросления значительно увеличивается.

Анализ методологических и теоретических оснований позволяет сформулировать следующие выводы:

- анализ разноплановых подходов позволяет разделять взгляды ученых на два противоположных полюса: Я трактуется либо в качестве воплощающего в себе активное, творческое начало и осуществляющего саморегуляцию поведения, либо в качестве детерминируемого, воплощающего в себе связи человека с различными факторами, определяющими концепцию Я. Интересно, что общей для большинства

авторов является трактовка самосознания как области сознания личности, объектом которой является сам человек;

- методологическими основаниями изучения проблемы самосознания человека в процессе его жизнедеятельности являются принцип развития и теория единства сознания и деятельности, позволяющие рассматривать самосознание как внутренний фактор развития человека, влияние которого усиливается с возрастом;

- самосознание рассматривается как установочное образование, состоящее из трех компонентов и трех уровней. Большинство авторов выделяют в структуре этого психического феномена когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Каждая из этих трех подструктур проявляется на индивидуальном, личностном и социальном уровнях самосознания, обусловленных характером уровня активности человека;

- из-за отсутствия единой, общепринятой научной концепции самосознания необходимо придерживаться понимания самосознания как интегративного свойства личности, объектом которого выступает сама личность. А личность в свою очередь рассматривается как познающий субъект, который осознает свои индивидуальные, личностные особенности и осознает себя субъектом познания, общения и труда.

Под самосознанием, таким образом, понимается процесс познания человеком самого себя, в результате которого образуется представление о себе в качестве субъекта действий и переживаний (образ-Я) и складывается эмоционально-ценностное отношение к себе. Самосознание является не только процессом, не только свойством, не только результатом, но и предпосылкой, важнейшим условием психического развития человека.

Итак, проведенный анализ зарубежной и отечественной литературы показал неоднозначность представлений авторов о факторах, определяющих формирование психической сущности самосознания. В рамках анализируемых подходов был сделан существенный шаг в развитии представлений о природе самосознания. Было показано, что источники и

движущие силы развития самосознания не могут быть сведены ни к исключительно биологическому, ни к социальному опыту. Существенно, что, несмотря на кажущуюся теоретическую проработанность рассматриваемых понятий, на данный момент в психологической литературе нельзя не заметить большую терминологическую разобщенность в представлениях о содержании и структуре самосознания у разных авторов, в частности, в трактовке таких понятий, как «Я», «образ-Я», «Я-концепция», «самость» и т. п. Самосознание, формируясь в деятельности и общении, выполняет функции познания себя, регуляции поведения, самосовершенствования.

Самосознание умственно отсталых людей формируется значительно позже, оно искажено по сравнению с их здоровыми сверстниками. (Л.В.Занков, Р.Б.Стеркина, В.Г.Петрова, Ж.И.Намазбаева и др.) .

В целом особенности самосознания и возможности его формирования у умственно отсталых детей и подростков изучены недостаточно. Исследовать особенности самосознания необходимо, так как в настоящее время остро стоит проблема интеграции детей и подростков с умственной отсталостью в социум. Самосознание во многом определяет личностное развитие и особенности регуляции поведения в обществе.

Самоопределение понимается как относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества, что предполагает определенный уровень развития самосознания. В становлении самосознания велико значение самооценки. Способность оценивать себя закладывается в раннем детстве, а развитие и совершенствование самооценки происходит в течение всей жизни человека. Самооценка является свойством личности, обусловленным всей ее жизнедеятельностью; она носит общественный характер и складывается под воздействием социальных условий. В качестве основных условий развития

самооценки выступают такие факторы, как общение с окружающими и собственная деятельность ребенка.

Самооценка является центральным звеном произвольной саморегуляции, определяет направление и уровень активности личности. Исходные формы самооценки являются непосредственным отражением оценок взрослых. По мере развития ребенка преодолевается прямое принятие оценок взрослых, начинается процесс опосредствования их собственным опытом. Подлинная самооценка появляется тогда, когда ребенок наполняет ее новым содержанием, вытекающим из результатов его собственной активности.

В качестве главных аспектов самоопределения рассматриваются самодетерминация, активность, осознанное стремление занять определенную позицию в обществе. Занятие подростком позиции «Я и общество» является определяющим моментом в социальном развитии личности. Психологическая готовность к самоопределению, предполагающая сформированность самосознания, наличие нравственных установок, ценностных ориентаций и временной перспективы складывается к раннему юношескому возрасту.

Как собственно личностный уровень существования, так и взаимодействие личности и общества происходит в области смыслов и ценностей. Б. В. Зейгарник и Б. С. Братусь выделяют следующие функции смысловых образований: создание эталона, образа будущего и оценка деятельности с ее нравственной, смысловой стороны. Наличие интереса к смыслу жизни и его активное обсуждение, по мнению М. Р. Гинзбурга, свидетельствует об активно идущем процессе самоопределения; их отсутствие - о его искажении²⁸.

В. Франкл рассматривает стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни как врожденную мотивационную тенденцию, присущую

²⁸ Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2.

всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития взрослого человека. По мнению К. Обуховского²⁹, потребность в смысле жизни помогает человеку не переживать жизнь как последовательность разрозненных случайных событий, а строить ее как целостный процесс, имеющий цели и преемственность, интегрируя многочисленные требования, идущие из разных сфер его жизнедеятельности. Максимальная мобилизация всех способностей доступна человеку в случае решения задач, соответствующих выработанной им Я-концепции и концепции жизни.

С понятием «личностное самоопределение» можно соотнести понятие поиска «психосоциальной идентичности» (Э. Эриксон). Чувство идентичности формируется в ранней юности с помощью ответов на вопросы: «Кто я?», «Какой я?», «Каков мой дальнейший путь?». Молодой человек определяет нормы для оценки своего поведения и поведения других людей, оценивает собственную компетентность. Переоценке подвергаются физический облик, социальный статус, эмоционально-личностные черты.

1.2. Развитие Я-концепции в онтогенезе

Сложность определению указанных явлений выявляется уже при обращении к их характеристикам, даваемым в специальных исследованиях и словарях. Так, в Психологическом словаре В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова показана вся сложность феномена «Я-концепция» трактуется как «динамическая система представлений индивида о самом себе, включающая: осознание своих физических, интеллектуальных и прочих характеристик и пр. свойств; самооценку; субъективное восприятие влияющих на собственную личность внешних факторов»³⁰. В соответствии с рассмотрением «Я-концепции» как социально-психологического феномена (как совокупности установок личности, направленных на себя) в ней

²⁹ Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. - СПб., 2003.

³⁰ Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. - М., 2004. - С.475

выделяется три структурных компонента: когнитивный, характеризующий содержательное представление о себе; аффективный или эмоционально-ценностный, отражающий отношение к себе в целом или к отдельным сторонам своей личности; поведенческий, характеризующий особенности проявления первых двух. «Я-концепция», как сложное системное образование, состоит из целой совокупности «образов Я» – ее составных элементов, при этом образ собственного тела является наиболее ранним и исходным.

В зависимости от уровня (организма, социального индивида или личности), на котором проявляет себя человек В.В. Столин выделяет: физический «образ Я», или схему тела, вызывающаяся потребностью в физиологическом благополучии организма, но, по сути, схему тела еще нельзя в полном смысле называть самостоятельным образом, поскольку она привязана к отражению внешней среды и без него не существует (в отличие от образа тела, схема тела неосознаваема); социальные идентичности, связанные с потребностью человека в принадлежности к социуму; дифференцирующий образ Я, характеризующий знание о себе в сравнении с другими людьми и придающий индивиду ощущение собственной уникальности³¹.

Обозначим также динамический аспект изучения «Я-концепции». Сюда же относится транспективное временное представление о своем: Я-прошлом, Я-настоящем, Я-будущем. В.С. Агапов³², предлагая использовать «Я-концепцию» в качестве наиболее широкого понятия, объединяющего в себе и «образ Я», и самооценку, на основе проведенного им анализа научных работ выделяет шесть основных подходов исследователей к определению данного термина (далее не соблюдается авторский порядок их приведения):

1. «Я-концепция – это уникальность «нейроструктурных основ индивидуального «Я» человека»;

³¹ Столин, В.В. Самосознание личности. - М., 1983. – С.166

³² Агапов, В.С. Сущностная характеристика Я-концепции: Учеб.-метод. пособие. / В.С. Агапов. - М., 2001. – С.123

2. Я-концепция – это то, «чем я обладаю»;
3. «Я-концепция» – это то, «каким меня хотят видеть»: совокупность всех представлений личности о себе, сопряженная с их оценкой;
4. Я-концепция – это «совокупность установок, направленных на самого себя; данная позиция уже была освещена нами ранее»;
5. «Я-концепция» – это система «образов Я» и образов человека, в которой «Я-образы» постоянно меняются и никогда тот же образ не возникает дважды»;
6. «Я-концепция» – это система самовосприятий или «организованный, последовательный концептуальный гештальт, составленный из восприятий свойств Я или «меня» и восприятий Я или «меня» с другими людьми и с различными аспектами жизни, а также ценности, связанные с этими восприятиями» (здесь Агапов цитирует К. Р. Роджерса).

Последний подход представляется наиболее ценным в контексте обсуждения проблемы эволюционного развития самоотражения, поскольку именно образы, представленные в виде отдельных одномодальных ощущений, а затем перцептивные образы являлись филогенетически наиболее ранними с точки зрения формы психического отражения мира (внешнего мира и самого себя).

Невзирая на столь широкий спектр различных подходов к пониманию термина «Я-концепция», можно выделить два обобщающих, универсальных тезиса, характеризующих данный феномен и имеющих ключевое значение для разрешения обсуждаемой нами проблемы:

Во-первых, концепция (от лат. *Conceptio* – единый замысел, ведущая мысль) означает систему взглядов, нацеленных на понимание явления. «Я-концепция» – это система взглядов, когнитивно-эмоциональный конструкт понимания себя и отношений к внешнему миру. Это «теория самого себя»³³. Тем самым можно заключить, что «Я-концепция» является отдельным целостным образом (системой образов), противопоставленным образу

³³ Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. - М., 2004. – С.223

внешнего мира, хотя и тесно взаимодействующим с последним. В данном контексте уместно вспомнить идеи Б.Г. Ананьева, согласно которому «необходимо представить человека не только как открытую систему, но и как систему «закрытую», замкнутую вследствие внутренней взаимосвязанности ее свойств (личности, индивида, субъекта)... В такой относительно замкнутой системе, «встроенной» в открытую систему взаимодействия с миром, образуется определенное взаимоотношение тенденций и потенций человека, самосознание и «Я»-ядро человеческой личности. Благодаря противоречивому сочетанию в человеке свойств открытой и закрытой систем его сознания является одновременно субъективным отражением объективной действительности и внутренним миром личности»³⁴.

Во-вторых, - и этот тезис логически вытекает из первого – «Я-концепцию» следует рассматривать как итоговый продукт процесса самосознания. В целом сознание «обеспечивает: обобщённое и целенаправленное отражение внешнего мира; выделение человеком себя из окружающей среды и противопоставление себя ей как субъекта объекту»³⁵. Именно благодаря деятельности сознания у человека формируется этот целостный, относительно обособленный конструкт «Я-концепции», противопоставленный восприятию внешнего мира.

И.И. Чеснокова развивает стадиальную концепцию становления самосознания ребенка³⁶. У истоков самосознания стоит осознание пространственных отношений и отграничение ребенком своего тела от окружающего пространства. Действуя с предметом, приобретающим в процессе манипулирования им «изолирующую оболочку»³⁷, ребенок познает не только искомый предмет, но и самого себя. Так же важным моментом в онтогенезе «Я» человека является формирование образа-представления собственного тела (способности узнавать свое отражение в зеркале).

³⁴ Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. - М., 1980.- С.164

³⁵ Барабанщиков, В. А. Восприятие и событие.- СПб., 2002. – С.202

³⁶ Чеснокова, И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе / И.И. Чеснокова // Принцип развития в психологии. - М., 1978. – С.156

³⁷ Валлон, А. Психическое развитие ребенка. - М., 1967. – С.97

Согласно Н.Н. Авдеевой, этот процесс завершается к концу второго года жизни, когда ребенок уже безошибочно узнает себя в зеркале³⁸. Следующий важный скачок в развитии отражения себя человеком связан с выделением побуждений к выполняемым действиям, с регулированием их во времени. Данное преобразование тесно связано с овладением ребенком речью и все большим включением его в структуру социальных отношений. В данном контексте представляется уместным упомянуть утверждение Б.Г. Ананьева о том, что первичной формой «Я» человека является сознание себя как субъекта действий, где эти действия рассматриваются как свои собственные. С этой позицией сходно понимание самости, как первичного «Я», как утверждение самого себя, способности быть самим собой³⁹, притом, что в зрелом возрасте самость являет собой основу интеграции с миром⁴⁰.

Наиболее существенные изменения наступают в трехлетнем возрасте. «Если ранее ребенок не мыслил себя отдельно от привычных условий, испытывал чувство слитности с окружающим, называл себя по имени, говорил о себе в третьем лице, то к 3-летнему возрасту это слияние ребенка с окружающим неожиданно исчезает...»⁴¹. Именно к этому моменту происходит окончательная дифференциация ранее все еще слитного образа мира на два независимых конструкта: «Я-концепцию» и образ внешней среды. В дальнейшем образ мира, как результат психического отражения, будет существовать и эволюционировать в виде бинарной, иерархически организованной системы, соответствующей по своему уровню четвертой стадии дифференционно-интегративного цикла развития по М.А. Холодной. Сопоставим развитие отражения субъектом самого себя в процессе филогенеза животных с процессом становления и развития Я-концепции в онтогенезе человека, дабы более четко обозначить, во-первых, специфику

³⁸ Авдеева, Н.Н. Вы и младенец: у истоков общения.. - М., 1991. – С.181

³⁹ Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т.. - М., 1980.- С.170; Звездкина, Э.Ф. Социальная природа самосознания. - Красноярск, 1986. – С.91

⁴⁰ Абульханова, К.А. К проблеме эгоцентризма / К.А. Абульханова, А.Н. Славская // Психология личности, новые исследования. – М., 1998. С. 104-140.

⁴¹ Чеснокова, И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе / И.И. Чеснокова // Принцип развития в психологии. - М., 1978.- С.321

этого процесса именно как процесса дифференциации и все большего отделения отражения самого себя от отражения внешнего мира, а, во-вторых, подчеркнуть общие закономерности, прослеживающиеся в филогенезе и онтогенезе отражения самого себя.

Сравнение развития отражения самого себя в процессе эволюции психики животных с процессом становления и «Я-концепции» человека:

1. Исходная слитность отражения самого себя с отражением среды (внешнего мира) – присутствует и в филогенезе животных, и в онтогенезе человека;
2. Отграничение собственного тела от всего окружающего пространства (проприоцепция) – присутствует и в филогенезе животных, и в онтогенезе человека;
3. Отражение собственного тела в форме представления – присутствует и в филогенезе животных, и в онтогенезе человека;
4. Отражение самого себя как субъекта действий, как действующего начала – присутствует и в филогенезе животных, и в онтогенезе человека;
5. Полное отделение отражения самого себя от отражения внешнего мира в форме целостного образа и противопоставление себя среде – присутствует только в онтогенезе человека.

Можно констатировать, что как развитие отражения субъектом самого себя в филогенезе, приводящее к формированию человеческой «Я-концепции», с одной стороны, так и зарождение и развитие «Я-концепции» человека в процессе онтогенеза отдельного индивида – с другой, имеют целый ряд общих моментов.

На основе проведенного анализа возможно выделить общие стадии предшествующие окончательному формированию «Я-концепции» человека как в фило-, так и в онтогенезе:

1. Восприятие самого себя «слитно» со средой, как отправная точка развития;

2. Интеграция проприоцептивных ощущений, поступающих из разных частей тела, с зрительной информацией, получаемой на основе наблюдения за собственным телом и его взаимодействием с внешними объектами;
3. Отражение собственного тела в форме представления, возникающего и функционирующего лишь в контексте его соотнесенности с предметами внешнего мира. Обособление образа-представления себя от окружающих предметных связей, возникновение деятельности, основным мотивом которой является изучение собственного тела и его характеристик;
4. Восприятие себя как деятельностного начала и соотнесение своих действий с действиями других субъектов и приписывание им определенной мотивации;
5. Окончательное отделение отражения самого себя от отражения среды – формирование «Я-концепции».

В этой связи сегодня в поле деятельности служб управления особую актуальность приобретает категория «вовлечённость личности» как социально-психологическая характеристика сотрудника. Понимая под вовлечённостью личности (Я-концепция вовлечённости) устойчивую динамическую систему переживаний субъектом своих достижений в направлении согласования самооценки и уровня притязаний, отметим, что восприятие своих достижений как успешных или неуспешных служит решающим фактором формирования мотивации достижения, ценностно-смысловой системы, профессиональной идентичности и определяет адаптационный потенциал сотрудника. При всём многообразии вариантов инноваций в разных сферах профессиональной жизни, готовность человека к инновационному поведению не возможна без наличия определенной внутренней установки на успех, без оценки себя как успешного человека. Очевидно, что развитие Я-концепции вовлечённости сотрудников становится одной из важнейших задач в области мотивации и стимулирования персонала

наряду с такими проблемами как: планирование кадровой политики и ее основных направлений; обоснование важнейших функций системы управления персоналом; определение требований системы управления персоналом к кадровой политике; формирование мотивационных программ; создание системы стимулирования на предприятии.

Проблема совершенствования системы мотивации и стимулирования персонала в системе кадровой политики организации разрабатывается в экономической науке давно. В ставших уже классическими работах М.Х. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоури, Г. Десслера, И. Ансоффа, У. Брэддика, Д. Грейсона-мл., К. О'Делла роль мотивации и стимулирования наемных работников рассматривается, как правило, для стабильных условий экономики и сложившихся условий жизнедеятельности людей. В исследованиях российских ученых вопросы влияния мотивационных систем на эффективность управления персоналом получили дальнейшее развитие с учетом особенностей социально-трудовых отношений нашей страны. Различным аспектам этой проблемы посвящены работы Волгина Н.А., Дятлова В.А., Кибанова А.Я., Кокорева И.А., Кулапова М.Н., Маусова Н.К., Одегова Ю.Г., Половинко В.С., Пушкарева Н.Ф., Руденко Г.Г., Русинова Ф.М., Соломанидиной Т.О., Травина В.В., Федченко А.А. и ряда других специалистов.

Несмотря на востребованность в профессиональной среде категории вовлеченности как профессионального свойства сотрудника в настоящее время в организационной психологии отсутствует целостная концепция вовлеченности личности, не изучены психологические механизмы и факторы развития вовлеченности как подструктуры самосознания.

Обращение нас к латинскому языку обнаружило около десяти ассоциативных понятий с вовлеченностью («новый человек», «опытный, успешный человек», «самостоятельный человек», «счастливый человек», «полезный в житейских обстоятельствах человек» и др.). По-видимому,

проблема вовлечённости стояла на пути человечества в разные исторические и культурные времена.

На сегодняшний момент в изучении этого феномена можно определенно выявить философское направление, педагогическое, социально-психологическое.

Прежде чем четко оформиться в философском течении прагматизма (от греческого прагма - дело, действие) 70-х гг. XIX-го века в США, проблема успеха личности прошла определенный путь, наполняясь содержанием внутри различных философских школ, и долгое время не являлась самостоятельной единицей философского анализа. Вовлечённости личности в учении Сократа созвучно понятие «совершенства» как проявление добродетели и знания; в учении Эпикура в качестве единственного пути к счастью и успеху рассматривается правильное понимание удовольствий и разумное просвещение, отсутствие душевных тревог и телесных страданий.

В отечественной психологии предпосылки развития понятия вовлечённости (концепции Я-вовлечённости) как личностного свойства просматриваются в основополагающих психологических концепциях и базовых категориях: в рамках общепсихологической теории личности: концепция психической активности субъекта (П. П. Блонский, М. Я. Басов, Л. С. Выготский, Д. Н. Узнадзе, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев); соотношение понятий «личность-сознание-деятельность» (М.Я Басов, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) и «индивид-личность-индивидуальность» (Б. Г. Ананьев, В. С. Мерлин, Б. М. Теплов, В. Д. Небылицин); разработка основных моделей структуры и типизации личности (Б. Ф. Лазурский, К. К. Платонов, Л. И. Божович, Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, А. Г. Ковалев, А. Н. Леонтьев, Б. И. Додонов, Б. Д. Парыгин, В. С. Мерлин); в контексте психологии карьеры (Е. И. Головаха, Н. С. Пряжников) с позиций психологии профессиональной компетентности (Е. И. Климов, А. К. Маркова Э. Ф. Зеер), психологии управления и лидерства в организации (Т. С. Кабаченко, В. Ф. Рубахин, А. Л. Журавлев).

Обобщение и научная рефлексия позволили нам выделить следующие компоненты Я-концепции вовлечённости, которые составляют неповторимость Я-образа каждого сотрудника.

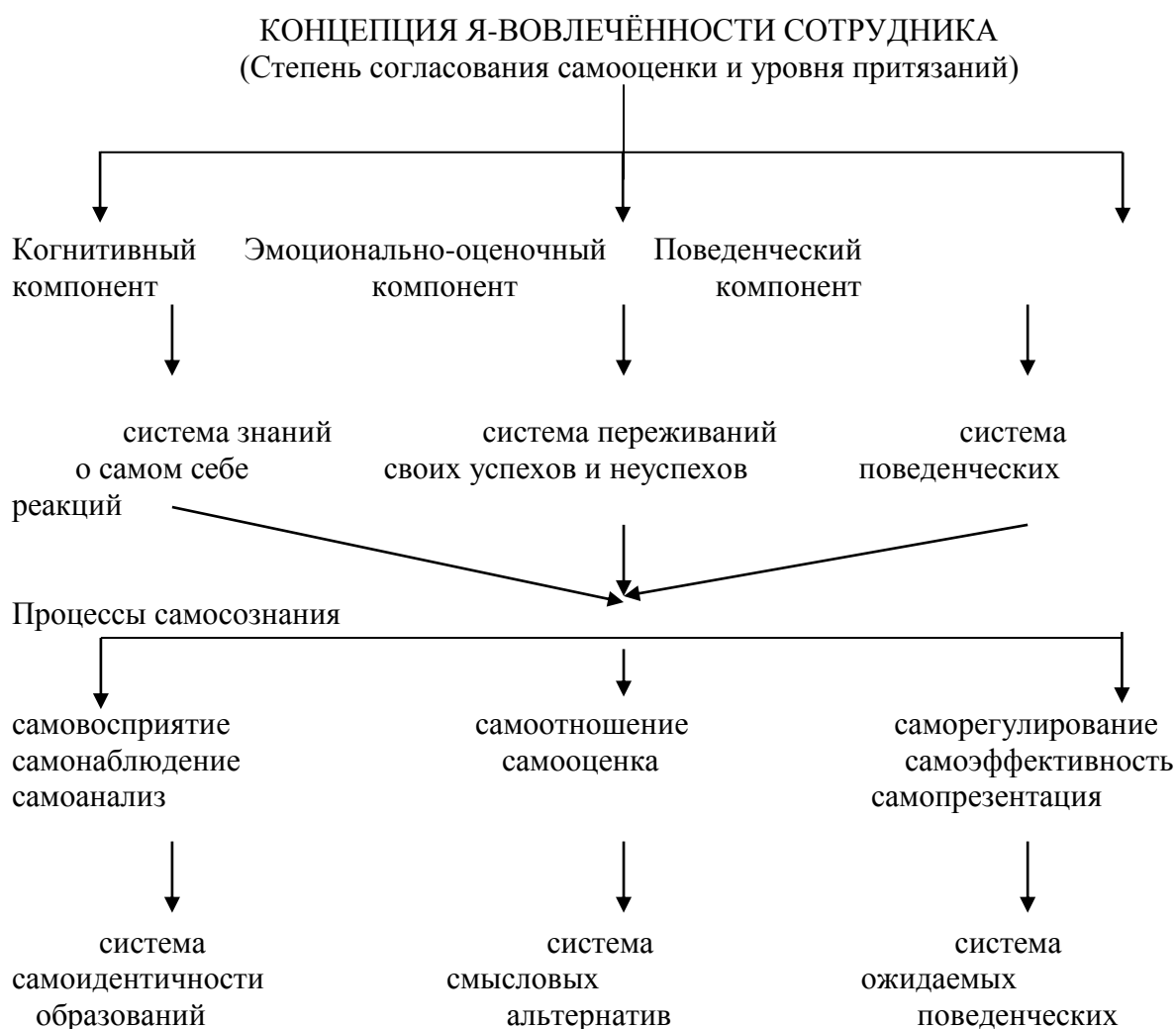


Рис. 1. Компоненты Я-концепции вовлечённости сотрудника.

Таким образом, Я-концепция вовлечённости предстает как совокупность суждений человека о самом себе и включает убеждения, оценки, эмоции и задает тенденции в его профессиональном поведении.

Я-концепция тесно связана с уровнем притязаний как стремления к достижению целей той степени сложности, на которую человек считает себя способным. Поскольку именно от установок персонала и, в том числе, установок на собственную вовлечённость в трудовую деятельность, зависит ее деятельность организации, ее выживаемость и конкурентоспособность, то

возникает объективная потребность в кадровой политике, определяющей принятие решений в отношении кадровой составляющей организации.

1.3. Особенности Я-концепции и её развитие у людей с интеллектуальной недостаточностью

Определение жизненной перспективы тесно связано с задачей профессионального самоопределения. Проблема выбора профессии является центральной для молодых людей при выборе ими своего жизненного пути.

Вопросы становления самосознания, самоопределения и самоактуализации у людей с интеллектуальной недостаточностью исследованы далеко не в полной мере.

Умственная отсталость - выраженная недостаточность интеллекта - является состоянием, затрудняющим адекватное социальное функционирование индивидуума. Как правило, умственная отсталость вызывается органической недостаточностью головного мозга, возникающей в силу различных причин. Органические поражения центральной нервной системы оказывают негативное влияние на развитие познавательной деятельности, приводят к нарушению саморегуляции, искажают формирование характера, личности, систем межличностных отношений и социальных связей. Таким образом, вторичные нарушения, являющиеся следствием первичного дефекта биологической природы, приводят к социальным последствиям - «социальному вывиху». «Социальный вывих», по Л. С. Выготскому, - это неспособность индивидуума выполнять в обществе социальные роли, посильные для здоровых людей. Понятно, что успешность интеграции в социум во многом определяется уровнем социального развития человека с ограниченными возможностями здоровья. Уровень социализации умственно отсталого определяется, с одной стороны, степенью его

интеллектуальной недостаточности, а с другой - теми социокультурными условиями, в которых он развивается.

Умственная отсталость – группа различных по причинам возникновения и клиническим проявлениям отклоняющихся от нормы состояний, признаком которых является наличие врожденного или приобретенного в раннем детстве (до трех лет) общего психического недоразвития с преимущественным недоразвитием интеллектуальных способностей.

В литературе выделяются следующие главные критерии умственной отсталости:

- своеобразная структура слабоумия со снижением мыслительной функции при меньших нарушениях других когнитивных функций (предпосылок интеллекта: внимания, памяти, восприятия) и относительно меньшим недоразвитием эмоциональной сферы;
- непрогредиентность – отсутствие снижения интеллектуального отставания;
- замедленный темп психического развития, пассивность психических процессов.

Чем более выражено интеллектуальное отставание, тем раньше оно обращает на себя внимание. Существенным является нарушение всех характеристик интеллектуальной деятельности. Это снижает способность к самообучению, что нарушает развитие личности. Условное разграничение расстройства по степени тяжести основывается прежде всего на уровне социальной адаптации.

1. Легкая умственная отсталость. Несмотря на видимую задержку развития, дети в дошкольном возрасте часто неотличимы от здоровых, они в состоянии усваивать навыки общения и самообслуживания, отставание развития сенсомоторики (чувствительного восприятия) у них минимально. К позднему подростковому возрасту при благоприятных условиях они усваивают программу 5–6 классов

обычной школы, в дальнейшем – могут справиться с посильной работой, не требующей навыков абстрактного мышления, жить и вести хозяйство самостоятельно, нуждаясь в наблюдении и руководстве лишь в ситуациях серьезного социального или экономического стресса. Со снижением абстрактного мышления навыки конкретного характера, особенно личные интересы ребенка, оказываются на первом месте.

Пассивность и отсутствие инициативы поощряются как повышенной опекой родителей, так и обезличивающим стилем обращения во многих учреждениях. Наиболее характерная личностная черта – сниженная самооценка. Затянувшаяся и повышенная зависимость от опекающих затрудняет формирование самостоятельной личности. Низкий уровень навыков общения при негативном отношении сверстников повышает уязвимость, ранимость, приводит к занижению самооценки. В большинстве случаев отмечается наличие других психических и поведенческих расстройств. Это прежде всего психотические эпизоды (вспышки) и расстройства, связанные с плохой социальной адаптацией и употреблением психоактивных веществ.

Вне зависимости от степени тяжести течение расстройства определяется взаимодействием между возможностями индивида и препятствиями окружающей среды, ее компенсирующими или дезадаптирующими влияниями. Действие биологических и психосоциальных факторов различно, но сводится в пользу последних по мере снижения тяжести расстройства.

Систематическое обучение необходимо для формирования социального опыта с использованием психокоррекционных (формирующих нормальную психику) воздействий, развитием ценностных ориентации, навыков психического контроля.

2. Умеренная умственная отсталость (выраженная дебильность, легкая имбецильность). При этом заболевании формируются конкретные логико-ассоциативные связи и представления (есть конкретная собака,

но нет понимания, что собака – это и обобщающее понятие). Интеллектуальная оценка собственного опыта отсутствует: изменение рабочего или бытового стереотипа вызывает состояние растерянности, поэтому приспособление к жизни и простым видам труда возможно при наличии помощи, постоянного контроля и руководства.

Логико-ассоциативные связи примитивны. Представления, эмоциональная сфера у этих людей достаточно развиты, присутствует эмоциональное разделение окружающего, значительных двигательных расстройств может и не быть, проблемы возникают при выполнении сложнокоординированных действий.

При отсутствии осложняющих факторов проявляют старательность, работоспособность, эмоциональность.

С интеллектуальным недоразвитием тесно связана незрелость личности. Отчетливо выступают несамостоятельность суждений и взглядов, отсутствие любознательности в игровой, познавательной и трудовой деятельности, отсутствие или редкое проявление инициативы.

3. Тяжелая умственная отсталость. Заболевание характеризуется глубоким недоразвитием функций восприятия. Реакция на окружающий мир слаба или неадекватна; анализ собственного поведения отсутствует; мыслительная функция находится в зачаточном состоянии; при обращении к ним больные воспринимают не смысл, а интонацию и сопровождающую речь мимику и жестикуляцию. Речь ограничивается единичными словами или нечленораздельными звуками. Эмоции крайне просты и большей частью связаны с физическим самочувствием, физиологическими потребностями. Источником удовольствия и проявлением радости являются ощущение сытости, тепла, удовлетворение патологических влечений (прожорливость, онанизм, сосание пальцев, жевание несъедобных предметов).

Недоразвитие моторики проявляется в скудной мимике, однообразии и замедленности движений, нарушенной координации вплоть до расстройств навыков стояния и ходьбы. Навыки самообслуживания не прививаются. Способности к целенаправленной деятельности отсутствуют. Профессиональная подготовка и дальнейшее трудоустройство невозможны – больные требуют постоянного ухода со стороны родных и близких или специалистов в учреждениях социальной защиты.

Описываемое заболевание классифицируется не только по уровню интеллектуального развития, но и по причинам возникновения дефекта и т. д. Также различают простые (не осложненные) и осложненные формы. В последнем случае кроме недоразвития познавательной деятельности наблюдаются и другие психические нарушения (астенические, психопатоподобные и др.).

Вопрос о формировании и особенностях личности умственно отсталого человека ставится относительно лиц с незначительной (легкой) степенью умственной отсталости. Когда же речь идет о лицах с выраженными степенями умственной отсталости (умеренной, тяжелой, глубокой), то проблема эта до настоящего времени остается практически неразработанной. Поэтому всякий раз, обсуждая личность умственно отсталого человека, необходимо уточнять, какая именно степень умственной отсталости имеется в виду.

Осмысление человеком сути и последствий своих деяний ограничено при умственной отсталости, когда страдают как понимание внешнего, так и осознание внутреннего мира. О недоразвитии «оморализованной самопроизвольности» у слабоумных писал еще Э. Сеген.

Многие проблемы во взаимодействии умственно отсталых подростков с социумом связаны с нарушениями формирования самосознания, с его неполнотой и нечеткостью. Умственно отсталому подростку бывает сложно посмотреть на себя глазами других. Недостаточностью самосознания в определенной мере обусловлено то, что для умственно отсталых учащихся

характерны противоречивые ценностные ориентации, определяющие жизненные планы, рассогласование потребностей и интересов личности с реальными возможностями их удовлетворения.

В исследованиях А. Г. Асафовой, И. А. Коробейникова, Е. Л. Инденбаум, В. Ф. Шалимова и др. отмечается зависимость между структурой и качественным своеобразием интеллектуального дефекта и достигнутым уровнем социальной адаптации. Влияние нарушений поведения на социально-трудовую адаптацию выпускников вспомогательных школ изучали Л. Г. Красовская, В. И. Нодельман, которые выделили три вида причин, осложняющих собственно умственную отсталость и обуславливающих такие нарушения (невротические расстройства, аффективные расстройства, патологии влечений).

Американская ассоциация умственной отсталости оперирует термином адаптивное поведение при характеристике уровней адаптации умственно отсталого к окружающей жизни⁴². Соответствие 3-му уровню описывается как возможность во взрослом состоянии (после 21 года) овладеть профессией, не требующей высокой квалификации, при наблюдении и руководстве в условиях незначительных стрессовых ситуаций социально-экономического плана. Достижение 4-го уровня означает способность социально-профессиональной адаптации при соответствующем обучении и потребность в руководстве и наблюдении в условиях серьезных стрессовых ситуаций.

Отечественная практика и исследования показывают, что определенная часть выпускников вспомогательных школ успешно осваивают различные профессии, справляются с бытом, взаимодействуют с социумом, что может быть обозначено как социальная адаптация конформного типа. В то же время в них отмечается, с одной стороны, проблема направленного формирования активности, самостоятельности в освоении реалий независимой жизни со

⁴² Моргачева Е. Н. Компаративный анализ парадигм феномена умственной отсталости в специальной педагогике России и США: Автореферат дисс. ...докт.пед.наук. - М., 2011.

стороны умственно отсталых выпускников, а с другой стороны, говорится о необходимости создания служб их социально-психологической поддержки.

Со времен Л. С. Выготского и до сегодняшнего дня психологи отмечают, что личность умственно отсталого изучена меньше, чем его интеллектуальная сфера. В последние годы этот пробел активно заполняется. При этом усилия исследователей часто направлены не на исследование собственно личности, а на исследование самосознания, образа Я, самооценки умственно отсталого. Авторы подчеркивают, что исследования самосознания, образа Я позволяют дать целостный, комплексный анализ развития умственно отсталого, поскольку эти образования объединяют «аффект и интеллект», эмоциональную и когнитивную сферы, личностное отношение и интеллектуальную оценку.

Самооценка умственно отсталого рассматривалась еще в классических работах Л. С. Выготского и С. Я. Рубинштейна, где речь шла в первую очередь о легкой степени умственной отсталости, о дебильности.

В силу интеллектуальной недостаточности умственно отсталый не может критически оценить свои достижения, результат своей деятельности. Самооценка у детей с дебильностью неадекватна, как правило, завышена. Факт бесспорный, известный до работ Л. Выготского и отраженный в современных учебниках .

В то же время Л. С. Выготский, а вслед за ним и С. Я. Рубинштейн подчеркивают, что умственно отсталый реагирует на трудности, с которыми сталкивается, на отрицательную оценку окружающих. Неудача, несостоятельность порождают аффект. Описывая компенсаторные механизмы на модели умственной отсталости, Выготский пишет, что возникновение компенсаторных процессов у умственно отсталого не связано с осознанием своей недостаточности, в силу интеллектуального дефекта он не замечает своей несостоятельности. Источником возникновения компенсаторных процессов в данном случае являются трудности, с которыми

сталкивается в процессе развития. И именно аффект побуждает к преодолению трудностей, построению компенсаторных механизмов.

Итак, у умственно отсталого возможно переживание отрицательного аффекта, связанного с собственной несостоятельностью, неуспешностью. Самооценка остается при этом высокой и положительной.

Выготский описывает два механизма формирования завышенной самооценки у умственно отсталого.

Во-первых, это аффективная самооценка, не обрамленная интеллектом. Человек с интеллектуальной недостаточностью склонен оценивать себя положительно. Незрелость личности и недостаточный интеллект сохраняют эту недифференцированную эмоциональную оценку. С. Рубинштейн добавляет, что положительная эмоциональная самооценка умственно отсталого подкрепляется отношением взрослых членов семьи, которые жалеют, опекают больного, радуются его небольшим успехам и достижениям.

Во-вторых, повышенная самооценка возникает как «фиктивная компенсация», как ответ на низкую оценку социальной среды.

Самооценка, безусловно, опосредована образом Я. Образ Я многогранен. В психологии самосознания, в зависимости от того, на каком уровне проявляется активность человека, выделяют различные образы Я. Если активность связана с организмом, речь идет о физическом или телесном образе Я. Активность, осуществляемая на уровне социального индивида, рождает образ Я, обеспечивающий объединение индивида с другими людьми. Это социальные идентичности: половая, возрастная, этническая, социально-ролевая.

Активности на уровне личности соответствует дифференцирующий образ Я, характеризующий знания о себе, придающий индивиду ощущение собственной уникальности.

Итак, можно говорить о Я телесном, Я социальном, Я личностном. Любой из этих образов Я — это образ сознания. И как любой другой образ

сознания он имеет ту же структуру. Структура образа сознания глубоко разработана в современной психологии и в своем первоначальном, классическом варианте включает в себя чувственную ткань, значение и смысл.

В основе телесного образа Я лежит чувственная ткань интрацептивного восприятия, которая, пройдя через означение, становится доступна сознанию и приобретает личностный смысл. Отметим, что означение, осознание интрацептивного образа, как и построение любого другого перцептивного образа, начинается с эмоционально-оценочной категоризации.

Эмоционально-оценочная категоризация - это этап своеобразного «первовидения». Этот этап связан с врожденными механизмами и выделяет субъективно значимые свойства объекта. В восприятии внешнего мира эмоционально-оценочная категоризация дает ощущение: опасен ли объект, хорош ли. В восприятии телесности этап «первовидения» дает еще не вполне осознанные ощущения приятного - неприятного.

В восприятии внутреннего мира (не мира телесности, а мира сознания) эмоционально-оценочную категоризацию заменили более развитые эмоциональные категориальные системы, которые оценивают внутренний субъективный мир. «В сердцевине того, что я могу сказать о себе,- совокупность... мира моих эмоций и чувств».

Если мы говорим о личностном или социальном образе Я, здесь в структуре образа роль чувственной ткани играет эмоция.

Эмоциональные состояния разворачиваются в сознании через означение. И чем выше интеллект, чем богаче культурно выработанные категоризации, присвоенные человеком, тем богаче и дифференцированнее образ Я.

Образ Я - один из самых значимых объектов для индивида. Этот образ всегда несет в себе выраженное смысловое отношение. И чем более развита личность, тем сложнее и многограннее отношение к себе.

Формирование образа Я, его личностного или социального аспекта начинается с рождения эмоции, но возможен и обратный порядок событий. В. Столин доказывает, что именно конфликтный личностный смысл запускает работу самосознания, направленную на формирование образа Я, формирование собственной личности.

Итак, в основе структуры образа Я, его личностного и социального аспекта, лежит эмоция, а в завершении - смысл.

Выготский писал: «Те мозговые системы, которые непосредственно связаны с аффективными функциями, располагаются чрезвычайно своеобразно. Они открывают и замыкают мозг, являются самыми низшими, древними, первичными системами мозга и самым высшим, самым поздним, специфически человеческим его образованием».

Эмоционально-оценочные базовые конструкторы восприятия, видимо, относительно сохранены у с легкой умственной отсталостью. Складывается и эмоциональная «чувственная ткань», лежащая в основе образа Я.

Н. Белопольская экспериментально показала, что у с легкой степенью умственной отсталости в 6—7 лет в сложном для него задании появляется неосознанное отрицательное эмоциональное предвосхищение, ведущее к отказу от продолжения деятельности и выходу, таким образом, из ситуации неуспеха. При этом автор отмечает, что зачатков формирования самооценки у умственно отсталого дошкольника выявить не удалось, не может оценить успешность своей деятельности, он ориентируется на похвалу взрослого.

В экспериментальных исследованиях показано, что именно за время школьного обучения происходят большие сдвиги в эмоциональном развитии умственно отсталого школьника. Эмоциональная сфера умственно отсталого младшего школьника плохо дифференцирована, лишена оттенков. У младших школьников отсутствуют слова, обозначающие эмоциональные состояния и переживания человека. Умственно отсталый младший школьник не контролирует свои эмоции. К старшим годам обучения возрастает возможность воспринимать и понимать наиболее часто переживаемые самим

ребенком и окружающими эмоциональные состояния. Умственно отсталые старшеклассники владеют довольно большим количеством слов, обозначающих различные по степени выраженности эмоции. Появляется способность к сопереживанию. В то же время сложные эмоции социально-нравственного характера часто остаются недоступными для умственно отсталого старшеклассника.

Приведенные примеры исследований позволяют предположить, что эмоционально-оценочная категоризация, лежащая в основе образа Я, у с легкой степенью умственной отсталости присутствует. Он испытывает аффект при столкновении с трудностью, эмоциональное предвосхищение толкает его к отказу от продолжения деятельности, в которой он может быть неуспешен.

В младшем школьном возрасте эти эмоции из-за низкого интеллекта не могут пройти вербальную категоризацию. У умственно отсталого младшего школьника нет слов для обозначения эмоций. Но если эмоции не разворачиваются в значениях, то они в полной мере и не осознаются. Эмоции, связанные с собственной деятельностью, в силу выраженного отставания в развитии личностной сферы не могут быть и соотнесены с мотивами. Неудача не осмысливается и не воспринимается как собственный недостаток.

Отметим, что у здорового истинная самооценка начинает формироваться в младшем школьном возрасте. Для дошкольника характерно ощущение своей безусловной ценности. До 7 лет успех и неудача связаны в сознании с результатом деятельности, но не с собой.

Общая недифференцированная положительная самооценка, которая не зависит от удач и неудач, сохраняется у с легкой степенью умственной отсталости и в младшем школьном возрасте. Такая самооценка опосредована недифференцированным, эмоциональным образом Я.

В подростковом возрасте у умственно отсталого образ Я, его личностный аспект, становится более развернутым.

Одним из важнейших факторов развития личности является правильное формирование самооценки. Самооценка - это аффективная оценка представлений о себе, ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом, а также отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Воспитание в условиях недоступной по уровню сложности предъявляемых задач среды искажает самооценку умственно отсталого, приводит к состоянию выученной беспомощности, чувству малоценности. Напротив, создание адекватной возможностям и потребностям человека среды развития и обучения служит основой для формирования самооценки, способствующей их самоопределению.

Становление самоопределения в случае выраженной интеллектуальной недостаточности исследовано недостаточно. В выполненном под нашим руководством исследовании И. С. Карнацкая (2008) изучала уровень притязаний и самооценку молодых людей с выраженной интеллектуальной недостаточностью в условиях профессионального обучения. Было выявлено, что для учащихся, имеющих значительные нарушения познавательной и эмоционально-волевой сферы, характерна неадекватность профессиональных предпочтений. Большинство испытуемых выбирали в качестве желаемых такие виды деятельности как директор, космонавт, певец Beatles, командир, руководитель, учитель и т. п. Некоторые учащиеся указывали (или добавляли к вышеперечисленному) специальности, которым они обучаются в колледже, при этом аргументация сводилась к умению выполнять данный вид работы. При ответе на вопрос «Кем бы я мог работать?» большинство учащихся выбирали только специальности (или родственные), по которым они обучаются, и лишь немногие дописывали недоступные им профессии.

Для молодых людей с выраженной интеллектуальной недостаточностью привлекательны доступные им ремесленные виды деятельности. Вместе с тем, положительное отношение к будущей работе неустойчиво, высокий либо неадекватный уровень притязаний вступает в противоречие с становящимся в процессе профессионального обучения

осознанием собственных возможностей. Учащимся сложно согласовать «хочу» и «могу», что порождает противоречие между желаниями и возможностями и, как следствие, сомнения в своих силах. На этом этапе особую важность приобретает профессиональная консультация и индивидуальный подход со стороны учителя и психолога.

Человек с интеллектуальной недостаточностью нуждается в такой социокультурной среде, которая учитывала бы «своеобразие пути», использовала бы «иные способы» и «иные средства» (Л. С. Выготский) социального и личностного развития. Реабилитация людей с интеллектуальной недостаточностью должна основываться на учете их потребностей в доступности общения и задач, ставящихся перед ними, в возможности включения их в продуктивную активность⁴³. Необходимо проведение системно организованной образовательной работы, в основе которой - ориентация на посильную трудовую деятельность. При этом следует ставить задачу целенаправленного формирования личности, искать пути создания и поддержания положительной мотивации к трудовому обучению. Для успешной реализации умственно отсталых выпускников в самостоятельной жизни определяющее значение имеют правильная профориентация и трудоустройство (Г. М. Дульнев, Б. И. Пинский, С. Л. Мирский и др.).

Кроме того, одним из условий успешной самоактуализации умственно отсталых молодых людей является обеспечение их патронажа (В. С. Луценко, П. И. Новиков). С. Л. Мирский еще в 1989 году поднимал вопрос курирования выпускников вспомогательных школ. Проблема эта доньше не решена, но необходимость организации, по меньшей мере, консультативной службы (с функциями социальной помощи) для молодых людей с умственной отсталостью и их родителей очевидна.

⁴³ Выготский Л. С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка //Дефектология. 1976. - № 6.

1.4. Особенности вовлечённости в трудовую деятельность лиц с интеллектуальной недостаточностью

Для прогноза трудоспособности кроме уровня интеллектуального развития очень важен учет проявлений психических нарушений. При экспертизе трудоспособности принято выделять четыре типа дефекта психики:

1. Основной (простой) тип дефекта психики. По темпераменту это сильный, уравновешенный, подвижный тип психической деятельности. Эмоционально устойчивый, с низкой реакцией на воздействия извне, добродушный. Реагирует на обиду, но отходчив и незлобив. Хорошо удерживается в разных социальных группах; склонен к совместной деятельности, слабо подчиняем, внушаем, широко использует наработанные жизненные стереотипы, покладист, управляем. Трудонаправлен, склонен к выполнению монотонной работы; требует контроля, четкого объема работы, ритма труда и направлен на конечный результат. Общение с миром упрощенно, ограничено кругом конкретных суждений и представлений. Мотивация (направленность личности): цели, идеалы, установки приземленные, простые; руководствуется стандартными социальными стереотипами, привычки и желания меняет с трудом.
2. Тип дефекта с эмоционально-волевыми нарушениями психики. Психопатоподобный вариант. Возбудим, не удерживается в коллективе, груб, недисциплинирован, беспокоен, склонен к бесцельной, безмотивной деятельности. Неуравновешенность, легкость возникновения аффектов, отсутствие эмоциональной зрелости затрудняет его социально-трудовое приспособление. Специфической особенностью его умственной деятельности является нарушение активного внимания, недостаточная способность к концентрации, быстрая истощаемость волевого усилия. Профессиональные навыки

вырабатывает довольно быстро, но выполнять работу может не сразу. Особенно вначале требует руководства деятельностью и индивидуального подхода с учетом склонностей к определенному виду труда.

3. Торпидный вариант. Заторможен, наблюдаются значительные расстройства памяти и внимания (нарушение объема памяти, патологическая концентрация внимания, отсутствие интереса к какой-либо деятельности). Трудовые навыки вырабатываются медленно и отличаются нестойкостью.
4. Астенический тип дефекта психики. Темп психической деятельности замедлен, утомляемость повышена, активное внимание неустойчиво и быстро истощаемо, не выдерживает физическое и психическое напряжение, овладение пространственными и временными представлениями невозможно в полном объеме, склонен к рецидивам.
5. Сложный тип дефекта психики. Значительную интеллектуальную недостаточность сочетает с грубой сомато-неврологической патологией (припадки, параличи, слепота, глухота, недоразвитие конечностей, пороки сердца и т. д.). Подобные сочетания еще более ограничивают возможности самообслуживания, передвижения, обучения, трудовой деятельности.

При профориентации и, в частности, при подборе соответствующего вида трудовой деятельности необходимо учитывать не только выраженность интеллектуальных нарушений, но и тип дефекта психики.

Успешность профессиональной, как и всякой другой, деятельности определяется не только уровнем развития интеллекта, но и степенью мотивированности, эмоциональными реакциями, возможностью волевого контроля поведения, личностными проявлениями, энергетическим потенциалом и рядом клинико-социальных данных, которые определяются типом психического дефекта.

Наиболее благоприятный трудовой прогноз отмечается у лиц с легкой степенью умственной отсталости и с основным типом дефекта психики. Их отличает эмоциональная устойчивость, уравновешенность и отсутствие сопутствующих заболеваний. Они проявляют высокие возможности восприятия, высокую концентрацию внимания, хорошую работоспособность. У них легко формируются общественно ценные потребности и интересы, навыки адекватного поведения и отношения к жизненным обстоятельствам. В период обучения они нуждаются в руководстве и помощи. Трудовые навыки у них формируются постепенно, но по мере освоения несложных профессий и видов физического труда (с умеренным, а в некоторых случаях даже значительным физическим напряжением), они хорошо адаптируются к условиям обычного производства и могут работать в течение нормированного рабочего дня с полной нагрузкой, легко приспосабливаясь к необходимости длительной работы стоя.

При трудоустройстве лица с легкой степенью умственной отсталости и с основным типом дефекта психики признаются трудоспособными, могут выполнять ручные, швейные, сапожные, мелкие слесарные, столярные, плотничные работы, а также подсобный труд на производстве. Наиболее оптимальной для них является групповая форма организации труда (звено, бригада) с участием здоровых работников. В этих случаях положительное влияние оказывает рабочая группа, создающая условия для взаимопонимания, выработки адекватных трудовых навыков, стимулирования интереса к труду. Трудовая адаптация лиц с легкой степенью интеллектуальной недостаточности и с основным типом дефекта психики бывает затруднена только при длительном отрыве от трудовой деятельности в связи с обострением болезни, также при отсутствии трудовых навыков вследствие неправильного воспитания. В этих случаях целесообразной формой трудовой деятельности являются особо созданные условия как этап реабилитации.

В целях облегчения трудовой адаптации им рекомендуется выполнение однообразных трудовых операций, не требующих быстрого переключения внимания и самостоятельного планирования. В результате выполнения привычных действий происходит формирование трудового стереотипа, использование которого облегчает процесс трудового приспособления.

Прогноз трудоспособности у лиц с умственной отсталостью, имеющих эмоционально-волевые нарушения. Психопатоподобный вариант указанного дефекта характеризуется неуравновешенностью, легкостью возникновения аффектов, отсутствием эмоциональной зрелости, что затрудняет социально-трудовое приспособление этих лиц и своевременное формирование у них трудовых навыков. Специфической особенностью их умственной деятельности является нарушение активного внимания, недостаточная способность к концентрации, быстрая истощаемость волевого усилия. Профессиональные навыки у них вырабатываются довольно быстро, но они неустойчивы. Особенно в начале трудовой адаптации они требуют руководства деятельностью и индивидуального подхода с учетом их склонностей к определенному виду труда. Также в начале трудовой адаптации у них часто ухудшается состояние, сильнее проявляются психические нарушения. Это приводит к тому, что многие лица с психопатоподобным типом дефекта чаще всего не работают, несмотря на легкую степень умственной отсталости. Оптимальной при эмоционально-волевых нарушениях в структуре дефекта (психопатоподобный вариант) является индивидуальная форма организации труда. Она предусматривает работу в отдельном помещении или небольшом коллективе на изолированных участках, подбор видов труда, обеспечивающих свободный темп деятельности, со сменой рабочих приемов: работа на вспомогательных участках, по сборке галантерейных изделий, изготовление и роспись сувениров, искусственных цветов, плетение матов, корзин, работа клепальщика, упаковщика, уборщика, дворника, на переборке овощей, на подсобных работах, в надомном производстве и др.

Лица с умеренной умственной отсталостью, чертами торпидности в эмоционально-волевой сфере или со сложным типом дефекта имеют наименее благоприятный прогноз трудоспособности. Особенности нарушений психической деятельности снижают их возможности к адаптации и препятствуют формированию устойчивого трудового стереотипа. К неблагоприятным показателям в данном случае относят: психомоторную заторможенность, значительное расстройство памяти и внимания, отсутствие интереса к какой-либо деятельности.

При грубых очаговых неврологических проявлениях трудовая адаптация затруднена не только в связи с выраженностью интеллектуальной недостаточности, но и с неуравновешенностью, повышенной возбудимостью, конфликтностью. Из-за недоразвития моторики крайне затруднено освоение элементарных трудовых операций. В период трудовой адаптации требуется постоянная помощь, активизирующее воздействие и контроль, необходимы многократные разъяснения смысла работы, наглядные повторения трудовых операций. В этот период работа может осуществляться не систематически, без проявления интереса к своим обязанностям и заработку. В процессе труда отмечается некоторая активизация психомоторной деятельности и повышение работоспособности.

Лица с умеренной умственной отсталостью с торпидным и сложным типом дефекта, как правило, нетрудоспособны в обычных производственных условиях. Адаптация их к труду возможна только в особо созданных, преимущественно надомных, условиях при выполнении отдельных элементарных операций физического труда под наблюдением родственников.

Выбор профессий и сфер трудовой деятельности должен осуществляться на основании следующих нормативных документов:

- Перечень медицинских противопоказаний к работе и производственному обучению подростков по профессиям, общим для всех отраслей народного хозяйства, машиностроения, судостроения, приборостроения и других связанных с ними производств.

- Перечень профессий, по которым организуется обучение детей и подростков с недостатками в умственном и физическом развитии.
- Перечень приоритетных профессий рабочих и служащих, овладение которыми дает инвалидам наибольшую возможность быть конкурентоспособными на региональных рынках труда.

Для профотбора по доступным профессиям также можно использовать:

1. Перечень профессий и специальностей, рекомендуемых для профессиональной подготовки и трудоустройства лиц с умственной отсталостью.
2. Профессиональные характеристики для подготовки в профессиональных училищах лиц с умственной отсталостью» («Маляр строительный», «Облицовщик-плиточник», «Обувщик по ремонту обуви», «Овощевод защищенного грунта», «Переплетчик ручного переплета», «Рабочий зеленого хозяйства», «Рабочий по уходу за животными», «Швея»).
3. Адаптированное содержание профессиональной подготовки для лиц с легкой умственной отсталостью» («Маляр строительный», «Облицовщик-плиточник», «Обувщик по ремонту обуви», «Овощевод защищенного грунта», «Переплетчик ручного переплета», «Рабочий по уходу за животными», «Швея»).
4. Программа профессиональной подготовки для лиц с умеренной умственной отсталостью» («Введение в швейное дело», по специальностям «Швея» 1–3 разряда, «Маляр» 1–3 разряда).

Окончательный выбор сферы профессиональной деятельности предпочтительно осуществлять на основе проведения профессиональных проб в соответствующих учебно-производственных или лечебно-трудовых мастерских для того, чтобы обучаемый смог адекватно оценить свои возможности и интересы, а соответствующий специалист по профессиональной реабилитации определить его профессиональную пригодность к данному виду труда.

Важным выступает и вопрос подготовки лиц с ограниченными интеллектуальными возможностями к трудовой деятельности в условиях коррекционных школ VIII типа и в средних специальных профессиональных учебных заведениях.

Проблема трудового обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта исторически привлекала внимание большого количества ученых и практиков в связи с ее высокой значимостью в деле адаптации и социализации данной категории учащихся в самостоятельной жизни (Л.С.Выготский, А.Н.Граборов, А.А.Гнатюк, Г.М.Дульнев, Е.А.Ковалева, В.В.Коркунов, Л. Мирский, В.А.Шинкаренко и др.). Подавляющая часть исследователей отмечает исключительную важность трудовой деятельности детей с нарушением интеллекта для формирования и коррекции у них жизненно необходимых функций: двигательной, коммуникативной, познавательной, мотивационной и т.д. (Т.А. Власова, Г.М. Дульнев, В.И. Лубовский, Н.Г. Морозова, М.С.Певзнер, Б.И.Пинский, Ж.И. Шиф и др.). В последние годы особую остроту приобрели вопросы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и лиц с нарушением интеллекта. Способствует этому значительное количество публикаций, так или иначе затрагивающих данную проблему и инициирующих научные исследования в данном направлении (Г.В. Безюлева, А.Т. Глазунов, В.С. Гринько, Н. Кавокин, В.В. Коркунов, Н.Н.Малофеев, Т.И. Саломатова, Е.М. Старобина, Е.Е.Чепурных, Л.П. Чикинова, А.М.Щербакова и др.).

Традиционно сложилось, что исключительное место в работе коррекционной школы VIII вида отводится трудовой подготовке умственно отсталых школьников с целью дальнейшей их социально-бытовой ориентации и адаптации в условиях окружающей среды. Однако коррекционная роль труда в обучении в разные периоды рассматривалась по-разному.

До 40-х годов XX в. особенности трудовой деятельности учащихся вспомогательных школ при определении содержания, видов труда, трудового обучения учитывались недостаточно. Только в послевоенные годы содержание трудового обучения было приближено к возможностям учащихся.

В этот период утвердился взгляд на трудовое обучение как на важнейшее средство коррекции психофизических недостатков. В то же время считалось, что любой производственный труд будет оказывать коррекционное воздействие на школьников. С критикой этого утверждения выступил Г.М. Дульнев (1961). Он убедительно показал, что коррекционное значение имеет трудовая деятельность учащихся при условии, если она педагогически специально организована для решения коррекционных задач.

Под руководством Г.М. Дульнева его сотрудниками и учениками (В.Ю. Карвялисом, Е.А. Ковалевой, Г.Н. Мерсияновой, С.Л. Мирским, Н.П. Павловой, В.Т. Хохриной) проделана большая работа по изучению трудовой деятельности умственно отсталых школьников. Показано, что для подготовки школьников к труду в условиях массового производства недостаточно формирования только двигательных трудовых навыков. Не менее важной задачей является развитие их общетрудовых умений (процессы ориентировки в задании, планирования, самоконтроля).

С этих позиций развивалась новая ветвь профессионально-трудоового обучения учащихся вспомогательных школ – сельскохозяйственный труд. На основе исследований о доступности умственно отсталым школьникам некоторых видов работ в овощеводстве, садоводстве и животноводстве разработаны программы по сельскохозяйственному труду.

К 90-м годам вспомогательная школа была обеспечена программами по пяти видам труда в городских условиях (столярному, слесарному, картонажно-переплетному, швейному, обувному) и специальными программами для школ с сельскохозяйственным профилем обучения или находящихся в сельской местности (сельскохозяйственный труд, столярно-

плотничное и штукатурно-малярное дело). Программы, разработанные С.Л. Мирским по обслуживающему труду и Е.А. Ковалевой по цветоводству и декоративному садоводству, перспективны как для школ сельской местности, так и для городских школ. Исходя из местных условий, в ряде школ обучение ведется тем видам труда, по которым учащиеся могут быть трудоустроены (трикотажное дело, вязальное дело, цветоводство, сетевязальное дело, кулинария, обработка рыбы и др.).

В методиках профессионально-трудового обучения промышленным видам труда и сельскохозяйственному труду теоретически обоснованы принципы коррекционной направленности трудового обучения в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида. Подготовлены специальные учебники по столярному делу (автор Б.А. Журавлев), слесарному (Н.П. Патракеев, И.З. Спиридонов), швейному (Г.Б. Картушина, Г.Г. Мозговая), сельскохозяйственному труду (Е.А. Ковалева). В перспективе разработка учебников и по другим видам труда.

Для совершенствования профессиональной подготовки умственно отсталых школьников периодически проводятся организационные мероприятия по обобщению положительного опыта, вносятся конструктивные предложения по организации трудовой подготовки и трудоустройства умственно отсталых школьников.

Большое внимание уделяется проблеме специфики трудового обучения и специализации трудовой подготовки умственно отсталых школьников с учетом местных условий и потребностей народного хозяйства данного региона.

В связи с переходом к рыночной экономике в стране стали предъявляться более высокие требования к качеству, производительности и мобильности труда рабочих. Это сделало в высшей степени актуальной проблему совершенствования трудовой подготовки умственно отсталых учащихся к самостоятельной жизни и труду в новых экономических

условиях. Данному направлению посвящено исследование Г. В. Васенкова, где экспериментальным путем найдены наиболее эффективные формы организации трудовой подготовки детей.

Вопросы трудового обучения и трудового воспитания остаются наиболее социально значимыми для С(К)ОШ VIII вида. Специальные исследования позволили разработать и совершенствовать содержание трудового обучения (ручной труд) в младших классах и восьми видов промышленного и сельскохозяйственного труда в старших классах. На основе исследований Н. П. Павловой и В. Т. Хохриной в программу младших классов включены новые виды работ (с природным материалом и конструктором), доступные умственно отсталым школьникам и имеющие большое коррекционное значение.

Уроки трудового обучения в младших классах проводятся в специально оборудованных кабинетах, в старших классах – в школьных мастерских, оснащенных станками и оборудованием. В мастерских соблюдаются необходимые условия техники безопасности и производственной санитарии. Для таких занятий учащиеся на основании изучения индивидуально-трудовых возможностей и по медицинским показаниям каждого из них делятся на две группы, для которых во внеурочное время может быть организован производительный труд, соответствующий профессии, изучаемой данной группой. Для учащихся старших классов проводится трудовая или производственная практика.

Виды трудового обучения в каждой конкретной школе определяются местными органами образования с учетом возможностей учащихся, условий производственного окружения школы, возможности проведения трудовой практики, а также возможности трудоустройства выпускников по месту жительства. В блоке трудовой подготовки различают трудовое обучение (I–IV классы), профессионально-трудовое (V–IX классы), профессиональное (X, X—XI, X—XII классы). После IX класса выпускники получают документ установленного образца, в котором указывается вид профессионально-

трудоустройке и итоговая оценка успеваемости по труду. После X, X—XI, X—XII классов учащиеся сдают квалификационные экзамены по специальности на базовом предприятии, где проводилась производственная практика, комиссии в соответствии с действующим законодательством. Успешно сдавшие этот экзамен получают свидетельство (удостоверение) о присвоении квалификации (разряда), тогда как школа выдает им справку об окончании школы.

Необходимо помнить и знать, что выпускник специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида не просто подросток, а человек, который нуждается в создании необходимых условий труда, в постоянном контроле, помощи взрослого наставника. В настоящее время в силу общего экономического положения в стране задача трудовой подготовки школьников с нарушением интеллекта решается с большим напряжением. Тем не менее, коррекционная школа должна подготовить выпускников для работы на производстве, решить вопрос их трудоустройства и включения в трудовую жизнь.

В целом можно констатировать, что сложившаяся практика трудового обучения умственно отсталых учащихся в настоящее время не отвечает в полной мере возросшим требованиям производства. Это делает в высшей степени актуальной проблему коренного изменения по ряду направлений подготовки умственно отсталых учащихся к самостоятельной жизни и общественно-полезному труду. Большинство выпускников коррекционных школ способны к овладению несложными профессиями и могут успешно работать на многих производственных предприятиях. В то же время их возможности в профессиональной подготовке существенно ограничены. Это проявляется, во-первых, в сужении выбора видов доступного профессионального труда, во-вторых, в медленном темпе учения и больших трудностях при овладении учебным материалом на достаточном уровне для самостоятельной профессиональной деятельности выпускников. Повышение требований к качеству, производительности и мобильности труда рабочих в

современных промышленных условиях сделали ранее существующую систему трудовой подготовки умственно отсталых детей и подростков малоэффективной.

В практике профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых школьников Российской Федерации в настоящее время сложились четыре формы:

1. Специальная (коррекционная) школа - ПТУ после окончания 9 класса.
2. Школа – 10 (десятые) производственные классы на базовых предприятиях.
3. Интегрированные формы обучения профессиям учащихся старших 10-12 классов на базе специальных (коррекционных) школ и ПТУ.
4. Открытие учебно-производственных отделений при специальных (коррекционных) общеобразовательных школах VIII вида.

Первый профиль, существующий издавна и, к сожалению, сегодня основной, (школа - ПТУ) по ряду объективных и субъективных причин во многом малоэффективен. Это связано как с содержанием, так и формой обучения. Профессионально-техническое учебное заведение не имеет должных специалистов-дефектологов, не в состоянии гарантировать учащимся их дальнейшее трудоустройство на предприятия. В данных учебных заведениях могут обучаться только умственно отсталые учащиеся с легкой степенью отсталости или ЗПР. Согласно существующему Закону «Об образовании» (статьи 29 и 30) разграничиваются уровни квалификационной подготовки рабочих на начальную профессиональную подготовку и профессиональную подготовку. Начальное профессиональное образование предполагает получение его на базе общего среднего образования, которым, как известно, большинство выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида не в состоянии овладеть. Профессиональную подготовку можно получить или на базе специально созданных ПУ, что явилось бы идеальной формой профессиональной подготовки лиц с интеллектуальной недостаточностью в развитии, но они либо еще не созданы, либо уже закрыты по различным причинам. Поэтому *вторая форма профильного*

обучения, в настоящее время является более эффективной. Открытие 10-11 классов на базовых предприятиях, когда с учащимися работают специалисты-дефектологи и квалифицированные производственники, явилось определенным продвижением в социально трудовой адаптации умственно отсталых школьников, о чем свидетельствуют результаты адаптированности выпускника. В конце 90-х годов возникла *третья форма профессиональной подготовки* – интегрированная, когда учащиеся 10-11 классов, занимаясь общеобразовательными предметами в коррекционной школе, профессиональную подготовку получают на базе ПТУ или профессиональных лицеев с подготовленными специалистами, работающими в них. Опыт такой формы организации профессиональной подготовки умственно отсталых старшеклассников способствует наиболее высокой результативности как в качественной подготовке квалифицированных рабочих на уровне II-III разряда, так и с юридической стороны.

С точки зрения Г.В. Васенкова, самой эффективной формой организации профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых школьников, является *четвёртая форма*, а именно, организация учебно-воспитательного процесса с 1 по 12 класс на базе непосредственно специальных (коррекционных) школ, школ-интернатов VIII вида. Такой подход к организации социально-трудовой адаптации умственно отсталых учащихся практикуется с успехом и у зарубежных коллег Бельгии, Германии, Голландии и других европейских стран, поскольку он решает одновременно ряд важных проблем, связанных с социализацией умственно неполноценного человека в современном обществе.

Социально-трудовая адаптация аномально развивающихся детей состоит не только в эффективной форме профессиональной подготовки, но и в развитии адаптивной личности, умеющей понимать место труда в жизни и общественные нормы в трудовой деятельности. Как показали современные исследования, улучшение системы и методов профессионально-трудовой

подготовки умственно отсталых школьников зависит не только от эффективности применяемой технологии их обучения, но и от самоорганизации образовательной системы самого учебного заведения с профессионально-трудовой подготовкой.

Глава 2. Выявление взаимосвязи особенностей Я-концепции и включенности в трудовую деятельность молодых людей с интеллектуальной недостаточностью

2.1. Цель, задачи и методика исследования взаимосвязи Я-концепции и включенности в трудовую деятельность молодых людей с интеллектуальной недостаточностью

Я-концепция способствует достижению внутренней согласованности личности, является активным началом, важным фактором в интерпретации опыта, и источником ожиданий - представлений о том, что должно произойти. Я -концепция - совокупность представлений человека о самом себе - является регулятором поведения.

В повседневной жизни поведение человека определяется влиянием таких компонентов (структур) Я -концепции, как социальное Я по Джемсу, Реальное Я, выделяемое, в том числе Бернсом, или рабочими Я - концепциями, согласно Маркусу.

В связи с этим возникает интерес к особенностям и аспектам Я - концепции, связанным с выбором и успешностью стратегии вовлечённости в трудовую деятельность. Данное исследование является важным шагом, предпринимаемым нами с целью изучения данной проблематики.

Цель исследования - изучение взаимосвязи особенностей Я -концепции и вовлечённости в трудовую деятельность.

1. Задачи:

Изучение стратегий вовлечённости в трудовую деятельность.

2. Выявление особенностей Я -концепции, связанных с выбором стратегии вовлечённости в трудовую деятельность.

Предметом исследования является взаимосвязь особенностей Я - концепции со стратегией вовлечённости в трудовую деятельность в трудной жизненной ситуации.

Объект исследования: молодые люди с интеллектуальной недостаточностью (18-22 года), всего 50 человек (экспериментальная группа) и их ровесники с нормальным интеллектуальным развитием (тоже 50 человек, контрольная группа)

В ходе исследования анализировалась самооценка умственно отсталого на двух уровнях - на вербальном, осознанном уровне и на эмоциональном, довербальном, не развернутом в значениях, а следовательно, не осознанном уровне.

В исследовании приняли участие 50 человек с интеллектуальной недостаточностью, отбор которых в экспериментальную группу осуществлялся на основе заключений психолого-медико-педагогической комиссии. В эту группу были включены лица с диагнозом: легкая степень умственной отсталости — дебильность. Контрольная группа состояла из 50 человек

На вербальном уровне самооценка (образ Я) измерялась по методике Дембо - Рубинштейн. К классическим шкалам - здоровье, ум, характер, счастье - были добавлены еще две - отметки и рост. Шкала, требующая определить свой рост относительно одноклассников, была введена для того, чтобы дать умственно отсталому представление о ранжировании. Эта шкала использовалась первой. Шкала отметки позволяла ребенку опереться на объективно существующие оценки. Шкалы располагались горизонтально, что позволяло легко представить на первой линейке свой уровень, выстроенный по росту. Измерялось расстояние от последней точки шкалы до отметки, с помощью которой он определял свое место на шкале. Таким образом, каждой отметке приписывался балл, что позволяло сравнивать результаты. Каждая шкала была длиной 20 см, следовательно, максимальное количество баллов - 20.

Использовалась также методика Де Греефа, описанная в работах Л. Выготского, по которой ребенку предлагают лист бумаги с тремя кружками, при этом психолог уславливается с исследуемым, что один кружок означает

его самого, второй — его товарища, третий - его наставника по организации трудовой деятельности. Затем проводит линии от этих кружочков вниз так, чтобы самая длинная линия досталась самому умному, вторая по длине — второму и т. д. В нашем исследовании мы измеряли длину линий, что позволяло оценки исследуемого, сделанные с помощью длины линий, отразить в баллах.

Для определения довербальной, аффективной самооценки использовалась проективная, рисуночная методика. Молодого человека просили нарисовать себя и своего друга. Рисунки делались на разных листах. Использовалась бумага формата А4, простой карандаш. При анализе и интерпретации данных учитывался лишь размер рисунка. В размере детского рисунка отражается значение личности, а не реальный рост или объем тела. Если молодой человек соотносит рисунок человека с собой, то в размере рисунка может отражаться чувство слабости или силы, уверенности или неуверенности, тревоги, уровень самоуважения и т. д. Размер рисунка человека (в случае идентификации себя с рисунком) традиционно используется для исследования самооценки.

Отметим, что рисунки умственно отсталых существенно отличаются от рисунков здоровых. У с отклоняющимся развитием безусловно будет искажение и в развитии рисунка. Современные исследования говорят о том, что при интерпретации рисунков умственно отсталых нельзя использовать стандартный подход, сравнение с эталонным описанием. Здесь требуется индивидуальный подход, учет не только возрастной динамики в развитии рисунка, которая не совпадает с нормой, но и учет индивидуальных особенностей дизонтогенеза: гностических особенностей, специфики развития произвольности, моторики и т. д..

Такой анализ выходит за рамки данной работы. Поэтому в настоящем исследовании не делалось развернутая интерпретация рисунков исследуемых. Применялся лишь размер рисунка человека как показатель эмоциональной, неосознанной самооценки.

Для исследования неосознаваемой самооценки использовался и цветовой тест отношений (ЦТО). Методика позволяет оценить отношение обследуемого к значимым людям, понятиям, в том числе и к себе, выявляя «невербальные компоненты отношения», «чувственную ткань смысловых образований», т. е. аффективное отношение, неозначенный, выраженный через эмоцию смысл.

Проведение методики было традиционным. В качестве стимульного материала использовались стандартные карточки из восьмицветового теста М. Люшера. С помощью карточек оценивались понятия, которые использовались и в других методиках для оценивания на вербальном, осознанном уровне. Обследуемому предлагалось выбрать из разложенных перед ним карточек цвет, который подходит человеку с хорошим характером, здоровому, умному, счастливому.

Затем предлагалось выбрать цвет, с которым он ассоциирует себя сам, наставника и друга. Один и тот же цвет мог выбираться неоднократно. После завершения ассоциативной процедуры цвета ранжировались обследуемым в порядке предпочтения, начиная с самого красивого, приятного и заканчивая самым некрасивым и неприятным. Второй этап, ранжирование, позволял определить ранг понятий, оцениваемых с помощью цвета. Наименьший ранг приписывался понятию, которое соотносилось с наиболее привлекательным цветом, и т. д. Таким образом, все оцениваемые понятия приобретали ранг, и чем меньше был этот ранг, тем более привлекательным для обследуемого было оцениваемое понятие.

При математической обработке результатов использовались U - критерий Манна - Уитни и Q - критерий Розенбаума.

Для исследования компонента «хочу» применялись методики «Ценностные ориентации» М. Рокича и «Профессиональные намерения» (Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович), адаптированные для выпускников коррекционных школ VIII вида Е.В. Муравьевой и Е.Ю. Фирсовой.

При изучении компонента «могу» были использованы экспериментально-психологические методики «Сравнение понятий», «Исключение понятий», «Обобщение понятий», «Установление простых аналогий», «Работа с анаграммами», «Вписывание в слова недостающих букв», «Работа с силлогизмами», методика Г.Эббингауза «Заполнение пропущенных в тексте слов»; методика диагностики типа мотивации (Е. Лепешова); методика «Ваша самооценка» (Г. Н. Казанцева); ориентационная анкета Б. Басса; методика «Профессиональные намерения»; психолого-педагогическое наблюдение.

2.2. Особенности Я-концепции молодых людей с интеллектуальной недостаточностью, взаимосвязанные с включенностью в трудовую деятельность

В методике самооценки Дембо - Рубинштейн, когда прямо ставится задача - оцени себя, умственно отсталые по всем шкалам ставят отметки выше, чем их здоровые сверстники ($p < 0,01$). При этом достоверных различий нет только по шкалам рост и счастье (табл. 1).

Таблица 1

Средние показатели самооценки по методике Дембо — Рубинштейн (в баллах)

| Обследуемые | Рост | Характер | Здоровье | Ум | Отметки | Счастье |
|--------------------|------|----------|----------|------|---------|---------|
| Умственно отсталые | 14,7 | 18,3 | 18,4 | 18,3 | 18,3 | 18,4 |
| Здоровые | 11,8 | 14,5 | 15,8 | 14,2 | 14,3 | 17,7 |

Интересно, что по шкале *рост* и здоровые, и умственно отсталые оценивают себя ниже, чем по другим шкалам. У умственно отсталых оценка по шкале *рост* достоверно отличается от уровня оценки по всем другим шкалам ($p < 0,05$). У здоровых оценка роста отличается от оценок по шкалам

здоровье и счастье ($p < 0,01$), по шкалам ум, характер, от-метки ($p < 0,05$). Видимо, для участников эксперимента, шкала роста оказалась социально менее значимой, чем другие шкалы, и оценка по этой шкале была более реалистична.

Отсутствие достоверных различий по шкале счастье образуется за счет более высокой оценки своего счастья здоровыми. У здоровых отметка по шкале счастье достоверно выше, чем отметка по шкале здоровье ($p < 0,05$). Различие оценки по шкале счастья со всеми другими шкалами еще более значимо ($p < 0,01$). В то же время умственно отсталые по шкале счастье оценивают себя также высоко, как и по другим шкалам.

Так же как шкала «рост», шкала «школьные отметки» имеет внешнюю объективную оценку, на которую может опереться при оценивании себя.

Исследования показали, что самооценка умственно отсталого по социально значимым шкалам неадекватна, завышена, даже тогда, когда есть объективные данные, на которые можно было бы опереться.

То, что завышенная на вербальном уровне самооценка умственно отсталых - «продукт компенсации», иногда ярко проявляется в беседе, сопровождающей отметки на шкалах. Например, оценивая характер, умственно отсталые опираются не на качества характера, а скорее, на наставления и пожелания руководителя, каким надо быть. Здоровые человека с хорошим характером описывают как «отзывчивого», «доброего», «хорошего», «понимающего». Лица из экспериментальной группы описывают человека с хорошим характером как «послушного», «неогрызающегося», «неругающегося», «не говорящего плохих слов», «никого не обижающего».

Итак, по методике Дембо - Рубинштейн у умственно отсталых проявилась завышенная, недифференцированная, одинаковая по всем шкалам (за исключением роста) самооценка.

С аналогичной ситуацией пришлось столкнуться при оценке ума по методике Де Греефа (табл. 2).

Средние показатели самооценки ума по методике Де Греефа у умственно отсталых и здоровых (в баллах)

| Обследуемые | Я | Друг | Наставник |
|--------------------|------|------|-----------|
| Умственно отсталые | 10,7 | 8,6 | 9,5 |
| Здоровые | 8,5 | 7,9 | 12,8 |

Умственно отсталый молодой человек считает себя самым умным. Он оценивает свой ум выше, чем ум друга ($p < 0,05$). Наши испытуемые не очень уверенно, но все-таки оценивают свой ум выше ума наставника: «Ну, учитель немного умнее, чем я. Она больше знает. Но скоро я стану умнее». U - критерий Манна - Уитни в данном случае не подтверждает достоверность различия, однако менее мощный критерий Q Розенбаума выявляет достоверную разницу ($p < 0,01$).

Л. Выготский, ссылаясь на данные Де Греефа, отмечает, что умственно отсталый лучше понимает другого умственно отсталого, чем взрослого человека с его сложной интеллектуальной жизнью, и поэтому ум своего товарища оценивает выше, чем ум наставника. Оценки ума друга и наставника умственно отсталым статистически не различаются, к тому же есть тенденция к более высокой оценке ума наставника.

Таблица 3

Средние показатели размера рисунка себя и друга (в см)

| Обследуемые | Я | Друг |
|--------------------|------|------|
| Умственно отсталые | 8,1 | 9,5 |
| Здоровые | 11,9 | 11,0 |

Таблица 4

Среднее арифметическое рангов понятий, полученных с помощью ЦТО

| Обследуемые | Я | Друг | Наставник | С хорошим характером | Здоровый | Умный | Счастливым |
|--------------------|-----|------|-----------|----------------------|----------|-------|------------|
| Умственно отсталые | 4,5 | 4,3 | 3,5 | 2,9 | 3,8 | 3,3 | 3,8 |
| Здоровые | 2,1 | 2,1 | 2,6 | 2,2 | 2,7 | 2,4 | 2,4 |

Здоровые наиболее высоко оценивают ум наставника. Их оценка ума наставника статистически достоверно отличается от оценки собственного ума ($p < 0,01$) и ума друга ($p < 0,01$). Различие в оценке своего ума и ума друга статистически не достоверны.

Оценка своего ума у умственно отсталых достоверно выше, чем у их здоровых сверстников ($p < 0,01$).

Итак, осознанная, осуществленная на вербальном уровне самооценка умственно отсталого завышена. Ситуация меняется, когда мы ставим умственно отсталого в ситуацию невербального, неосознанного, эмоционального оценивания себя.

В группе умственно отсталых размер рисунка себя в среднем меньше, чем размер рисунка друга. Различие в данном случае не достигает статистически значимого уровня. Следовательно, на эмоциональном, неозначенном уровне самооценка умственно отсталого, оценка своей значимости, как минимум, не превышает оценку друга. В то же время по методике Де Греефа на вербальном, осознанном уровне умственно отсталые достоверно выше оценивают свой ум, чем ум друга.

Интересно, что умственно отсталые рисуют себя по размеру меньше, чем здоровые испытуемые ($p < 0,01$). Напомним, что по методике Дембо - Рубинштейн, когда ставится задача оценить себя и самооценка осуществляется на осознанном уровне, оценки по всем шкалам у умственно отсталых выше, чем у их здоровых сверстников.

И это говорит нам о том, что самооценка умственно отсталого на эмоциональном, неозначенном уровне низкая. Последнее подтверждается и с помощью методики ЦТО.

Предложенные нами для оценки с помощью цвета понятия: Я, друг, учитель, человек с хорошим характером, здоровый человек, умный, счастливый — для здоровых имеют равную ценность. Статистических различий здесь нет. А вот умственно отсталые ниже всего оценивают себя и друга. На неосознанном уровне умственно отсталый молодой человек одинаково низко оценивает себя и своего умственно отсталого друга, достоверного отличия между этими оценками нет. Значимость же наставника, оцененная невербально, с помощью цвета, достоверно выше, чем оценка себя и друга ($p < 0,05$).

Отметим, что невербальная, эмоциональная оценка себя и своего друга у здоровых выше, чем у умственно отсталых. Различие статистически достоверно в обоих случаях ($p < 0,01$). Еще раз обратимся к методике Дембо - Рубинштейн: умственно отсталые оценивали себя по всем шкалам выше, чем их здоровые сверстники.

Таким образом, самооценка человека с интеллектуальной недостаточностью носит конфликтный, противоречивый характер. Завышенная псевдокомпенсаторная самооценка на осознаваемом, вербальном уровне сочетается с низкой самооценкой на неосознаваемом, эмоциональном уровне. В основе образа Я лежат низкие, а часто и отрицательные эмоциональные оценки, над которыми надстраивается означение с положительным знаком: «Я считаю себя самым умным. Я так хочу, я больше знаю». Самооценка, опосредованная таким образом Я, неустойчивая, хрупкая.

При анализе соотношения Я-образа и включённости в трудовую деятельность психодиагностический комплекс был направлен на многоаспектное исследование особенностей профессионального самоопределения умственно отсталых старшеклассников в соответствии со

структурой данного понятия (Н.С. Пряжников) и включал три блока. Первый блок - компонент «хочу» - был представлен жизненными планами, желаниями, ценностными ориентациями, характеризующими направленность личности. Второй блок -компонент «могу» - потенциальными возможностями, склонностями, способностями, личностными и физическими свойствами индивида. Третий блок - компонент «надо» - характеризовался нормами, требованиями, предъявляемыми к самоопределяющейся личности со стороны общества, коллектива.

Изучение документации о положении на рынке труда данного региона и приоритетных профессиях рабочих и служащих для инвалидов раскрывало содержание компонента «надо».

Для всех диагностических блоков была установлена единая шкала качественных показателей уровня развития компонентов профессионального самоопределения: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий, которые позволили определить возрастные особенности умственно отсталого, его «зону ближайшего развития».

В ходе эксперимента были получены следующие результаты.

Респонденты считают: чтобы стать хорошим специалистом, необходимо закончить ПТУ (36,6%), поработать на производстве (50%) и попробовать себя в выбранной профессии (16,6%). 26,6% испытуемых желали бы работать по строительству (каменщик,), 30% - в промышленности (швея, токарь), 20% - в сфере бытового обслуживания (повар, продавец, водитель, милиционер), в торговле - 10%, нянями детского сада, учителем, воспитателем - 10%, 3,3% - не определились в выборе. Половина (50%) респондентов предпочитают трудиться с товарищем, столько же 50% - с родителями или близкими родственниками.

Изучение компонента «могу» профессионального самоопределения умственно отсталых включало несколько направлений: изучение особенностей мыслительной деятельности; изучение мотивации; изучение личностной активности; изучение знаний о выбранной профессии.

Исследование операционной стороны мыслительной деятельности показало, что средний показатель всех уровней формирования операционной стороны мышления - ниже среднего. Учащимся старших классов наиболее доступны операции исключения и классификации понятий; менее - операция обобщения, трудности вызывает у них операция сравнения. Качественный анализ ответов в ходе обследования выявил, что 60,4% респондентов при объединении понятий в группы комбинируют констатирующее словесное обобщение с классификацией по заданному признаку, что свидетельствует о недостатках формирования аналитико-синтетической деятельности, трудностях вербального характера. При сравнении понятий учащиеся легче находили отличия, чем сходство. Более половины (63%) делали попытки нахождения различных признаков для несравнимых понятий, иногда просто старались связать эти понятия. Большие трудности вызвала методика «обобщение понятий», только 10% учащихся справились с заданием, продуктивно используя помощь взрослого.

Общий анализ критериев операционной стороны мышления показал достоверные отличия между ними. В ходе попарного сравнения при помощи критерия Манна-Уитни не выявлены отличия между операциями обобщения и исключения; между операциями сравнения и исключения. Показатели учащихся по операциям сравнения и обобщения достоверно отличаются.

Исследования мышления выявили низкий уровень формирования скорости и гибкости мышления.

Данные изучения критичности мышления показали также низкие уровни суждений, установления логических связей и отношений между понятиями. Качественный анализ результатов показал, что 36% респондентов исправляют свои непоследовательные суждения, продуктивно используя помощь взрослого, но у 6,6% ошибки типа «соскальзывания» не корректируются. С помощью методики «Силлогизм» выявились особенности вербально-логического мышления: большинство лиц с интеллектуальными задержками делали выводы на основе своих знаний и практического опыта.

Низкий уровень развития речи свидетельствует о сложностях в понимании и воспроизведении текстов с пропущенными словами. При дополнении текста, приближенного к личному опыту, справились с заданием 87% испытуемых; динамического текста с двумя действующими героями - 33% респондента; текста описательного характера - 20% (с неточностями употребления слов), 43,4% -отказались от выполнения задания.

Результаты исследования свидетельствуют о внутренней прямой положительной связи уровней критичности мышления между собой и об отсутствии их взаимного влияния. Это указывает на то, что уровень любого из данных показателей не имеет сильного влияния на процессы осознания и речевого оформления, и учащимся требуется дополнительная помощь при выведении суждений, установлении логических связей и работе с текстами. Статистический анализ показал, что все уровни операционной стороны мыслительной деятельности связаны между собой, выявлены сильные связи между динамическими процессами и критичностью мышления. Кроме того, наблюдается связь данных сторон мыслительной деятельности с операцией исключения понятий.

Результаты исследования учебной мотивации показали её средний уровень. Качественный анализ выявил: 30% испытуемых стремятся добросовестно и ответственно выполнять предъявляемые требования, 33,3% - достаточно успешны в обучении, 23,3% респондентов привлекает внеучебная деятельность, 10% - неохотно посещают занятия, 3,3% негативно относятся к школе. Учащиеся положительно относятся к школе, их привлекает внешкольная и достаточно успешная учебная деятельность. У них выражено стремление быть образованными людьми, есть осознание необходимости обучения для успешного будущего. Большое влияние оказывает значимость и одобрение учебной деятельности родителями, одноклассниками, педагогами. Но большинство респондентов (57%) учатся прежде всего ради похвалы, признания и поощрения. Преобладающие типы школьной мотивации: осознание социальной необходимости, престиж учёбы, ценность

образования в семье, мотив социального одобрения родителями, мотив социального одобрения (признание успехов со стороны других людей, ради похвалы, признания, поощрения), престижность учёбы, ценность образования в классе, мотив социального одобрения педагогами.

Уровень мотивации наиболее связан с уровнем одобрения и менее - с престижностью обучения. Это свидетельствует о том, что использование мотивации одобрения наиболее способствует повышению общего уровня учебной мотивации. Первая группа выявила сильные положительные связи семьи и школы с социальной необходимостью обучения и их отрицательные связи с внеучебной мотивацией. Вторая группа выявила сильные положительные связи мотивации общения, достижения, самореализации респондентов с одобрением и влиянием одноклассников. Обе группы объединены мотивацией одобрения.

Результаты наблюдения за активностью субъекта позволили сделать следующие выводы: устную или письменную инструкцию с первого раза или с использованием стимулирующей помощи педагога воспринимают 40% респондентов; способны сохранять инструкцию до конца задания, контролировать мыслительную деятельность - 44%, инструкцию понимают, но испытывают трудности вхождения в работу – 36 % умственно отсталых. Умственно отсталым легче выделить в информации новое (30%), чем главное (16 %). Темп интеллектуальной деятельности достаточно высокий у 34 %. 70% учащихся самостоятельно или с помощью предложенного учителем алгоритма получают результаты деятельности, но только 16% - наиболее полно и развёрнуто их предъявляют. 56 % респондентов способны к выполнению заданий творческого характера, но самостоятельно элементы творчества в работу не вносят. 20% из них планируют свою работу, задают вопросы до выполнения работы, самостоятельно используют предложенные учителем алгоритмы или таблицы. 70% - сохраняют к нему стойкий интерес, проявляя достаточно высокую работоспособность, добиваются запланированного результата, продуктивно используя помощь взрослого (86

%), проверяют результат, пытаются найти и исправить ошибки (64 %). 32% умственно отсталых понимают суть допущенных ими ошибок; 56 % испытывают трудности вербального характера при оценке своих действий. При взаимодействии со сверстниками 40-42% умственно отсталые могут самостоятельно изложить свои мысли, развернуто дать ответ или задать вопрос, корректно возражать оппоненту, аргументированно отстаивать свои позиции или разумно и осознанно её менять, подчиняться решению для общего успеха. В ходе общения (с учётом ситуации и статуса собеседника) они обычно соблюдают социальную дистанцию.

Особенности личности испытуемых: у 60% респондентов заниженная самооценка. 42 % имеют направленность на общение, треть респондентов (30%) ориентированы на собственное вознаграждение и удовлетворение, 26 % испытуемых имеют направленность на дело, заинтересованы в решении деловых проблем, сотрудничестве, выполнении работы как можно лучше. В ходе исследования выявлено 76 % интровертов и 24 % - экстравертов.

Статистический анализ личностных особенностей умственно отсталых показал высокий уровень взаимосвязи ряда компонентов: наиболее высокий - между показателями индивидуально - типологических особенностей и направленностью.

Изучение данных по выявлению знаний о выбранной профессии, самооценке своей пригодности, подготовке к ней респондентов на этапе констатирующего эксперимента показало: 64 % считают, что для получения выбранной профессии необходимы знания и умения, 14 % - специальные качества личности (нравится готовить, шить), 24 % - физическая сила; свои профессиональные качества они проверяли в школе на уроках труда и СБО (44 %), самостоятельно дома (16 %), не проверяли - 40% респондентов; учащиеся готовятся к выбранной профессии: 34 % - развивают необходимые знания, умения и навыки, 34 % - беседуют со знающими людьми, 10% - развивают специальные качества (учатся шить, готовить), 22 % - воспитывают положительные качества (трудолюбие, самостоятельность и

т.д.); наибольшее влияние на их выбор оказали родители (40%), педагоги (50%), друзья (10%); положительные практические примеры знакомых и родителей (36 %), убеждения взрослых (50%), не знают(14 %).

При исследовании компонента «надо» изучались данные Центров занятости населения. Результаты сравнительной обработки информационных данных о положении на рынке труда региона и перечня приоритетных профессий рабочих и служащих, овладение которыми дает лицам с ограниченными возможностями здоровья, наибольшую возможность быть конкурентоспособными на рынке труда, показали востребованность вакансий инженера, швеи, изготовителя или заготовителя продуктов или сырья, рабочих профессий (слесарь, токарь, фрезеровщик, строитель, столяр). Диагностика профессиональных намерений умственно отсталых учащихся показала, что большинство исследуемых реально оценивает свои возможности: 26,6% - желали бы работать по строительству (каменщик,), 30% - в промышленности (швея, токарь), 20% - в сфере бытового обслуживания (повар, продавец, водитель, милиционер), 10% - в торговле, 10% - нянями детского сада, учителями, воспитателями, 3,3% респондентов ещё не определились в выборе профессии. Выбор рабочих профессий соответствует предлагаемым вакансиям, а вот желание работать воспитателем, учителем, поваром, кондитером, директором предприятия, милиционером не соответствует уровню развития и образования выпускников коррекционных школ VIII вида (лиц с интеллектуальной недостаточностью), отражает неадекватное представление о своих возможностях.

2.3. Практические рекомендации по профориентации и составлению индивидуального профессионального плана подростков и молодых людей с интеллектуальной недостаточностью с учетом их особенностей Я-концепции

Полноценную профессиональную подготовку способны получить только лица с легкой умственной отсталостью. Рассмотрим особенности их интеллектуальной (умственной) и практической деятельности в целях определения специфики методики их трудового обучения и профессиональной подготовки.

Интеллектуальная деятельность у таких лиц имеет следующие специфические особенности: неустойчивость и плохая переключаемость внимания; нарушение памяти (особенно низок объем кратковременной оперативной памяти); замедленный темп умственной работоспособности, сенсомоторных реакций и скорости протекания психических процессов; нарушение способности к обобщению, анализу, синтезу, установлению причины и следствия, связей и отношений; расстройство аналитико-синтетической деятельности. При решении любых вопросов они исходят из конкретной ситуации, при этом у них преобладает конкретно-ситуационная оценка действительности.

Уровень развития внимания у лиц с таким заболеванием весьма низок. Они смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом отдельных элементов, не улавливают многое из того, о чем говорит педагог. Во время обучения у них часто рассеивается внимание.

При характеристике восприятия у таких лиц следует исходить из общих недостатков деятельности их центральной нервной системы. Восприятие и ощущения формируются замедленно и с большим количеством особенностей и недостатков. Низок темп зрительного восприятия. Легче воспринимаются простые предметы. Восприятие сложных объектов

затруднено из-за несовершенства анализа и синтеза, которым необходимо обучать специально.

Замедленный темп зрительного восприятия ограничивает ориентировку в пространстве. Такие больные недостаточно воспринимают глубину плоских изображений. Они не умеют всматриваться, искать и находить какие-либо объекты, избирательно рассматривать какую-либо часть предмета, отвлекаясь на несущественные стороны воспринимаемого.

Для лиц с умственной отсталостью характерно нарушение памяти – соотношение между произвольным и непроизвольным запоминанием. У них нет различий между результатами преднамеренного и непреднамеренного запоминания. Наиболее полно они запоминают реальные объекты, менее успешно их изображения, хуже всего – слова, при этом объем запоминаемого материала в целом безграничен, однако характерно быстрое его забывание. Больные с неосложненной структурой дефекта психики при воспроизведении иногда не могут достаточно точно отграничивать один материал от другого, сходного.

В улучшении запоминания особая роль принадлежит многократному повторению – испытанному средству закрепления знаний в памяти. Причины замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений кроются прежде всего в особенностях нервных процессов. Чтобы прочно усвоить какую-либо новую тему, им необходимо значительно большее число повторений, чем лицам с нормальным развитием. Без многократных повторений учебного материала они очень быстро его забывают, так как приобретенные ими условные связи быстро угасают, и они не могут вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике.

Слабость мышления, мешающая таким больным выделить существенное в материале, связать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные, побочные ассоциации, резко понижает качество их памяти. Плохое понимание воспринимаемого материала приводит к тому, что они лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений в их

чисто случайных отношениях. Механическое запоминание впечатлений внешнего мира принимает иногда ярко выраженную патологическую форму. Отвечая урок, они как бы продолжают видеть перед глазами страницу учебника, однако не в состоянии передать ее содержание.

Прочность непреднамеренного запоминания при этом очень низка. Задача запомнить материал мало способствует улучшению качества запоминания. Слабость целенаправленной деятельности выражается в том, что они не умеют припоминать заученный материал, что существенно отличается от забывчивости.

Отличительной особенностью отражательной деятельности умственно отсталых является нарушение их познавательной деятельности, прежде всего уметь обобщать и получать опосредованные знания. Решение мыслительных задач, даже простейших, вызывает значительные затруднения. Больные часто неадекватно осознают существо задания, упрощают его и искажают.

Лица с легкой умственной отсталостью и основным типом дефекта психики отличает устойчивость эмоциональной сферы, возможность восприятия действительности органами чувств, относительная устойчивость внимания, зрительно-моторная координация, хорошая вработываемость. У них легко формируются общественно полезные потребности и интересы, навыки адекватного поведения и отношения к жизненным обстоятельствам, стойкие трудовые навыки, формирование которых не сопровождается обострениями.

Для облегчения освоения трудовых навыков им необходимо предоставить свободный темп работы, добиваясь автоматизации действий, не требуя самостоятельного планирования, и использовать наглядно-практический метод обучения. В результате формируется трудовой стереотип, который способствует успешной вработываемости.

Учитывая эти особенности, можно сделать следующие выводы по методике обучения лиц с легкой умственной отсталостью:

низкий уровень развития внимания, восприятия и особенности памяти требуют постоянной активизации и концентрации внимания воспитанников на существенных признаках;

необходимо сопровождать объяснения демонстрацией натуральных объектов, показом практических действий (основной упор делается на наглядно-практические методы обучения);

замедленное произвольное и зачастую более развитое механическое запоминание диктуют необходимость многократного повторения наиболее важного материала в течение длительного времени;

низкий уровень владения такими процессами, как анализ, синтез, абстрагирование, требует опоры на практически-действенное мышление, однако при этом необходимо продолжать развивать эти мыслительные процессы;

из особенностей восприятия и речи вытекает необходимость отказа от длительного и частого использования словесных методов (особенно надо избегать лекций), большого количества пространственных записей в тетради, в то же время педагог должен говорить, четко выговаривая слова, особенно новые термины;

учитывая эмоциональную неуравновешенность, необходимо на занятиях поддерживать спокойную, доброжелательную атмосферу без крайностей в проявлении как положительных, так и отрицательных эмоций, с пониманием, чуткостью и терпением воспринимать смены настроения, беспричинную злобность или эйфорию.

Отсутствие целеустремленности, воли, мотивации, любознательности и инициативы, низкая активность требуют постоянного побуждения к целенаправленной деятельности, что может быть достигнуто введением элементов проблемности.

Поставленная перед воспитанниками проблема вызывает интерес, усиливает мотивацию, что служит важным условием формирования

произвольного внимания (особенно в процессе теоретического обучения, где мотивация и интерес, как правило, снижены).

Эффективная профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью возможна с опорой на принципы коррекции и компенсации, индивидуализации и дифференциации, что требует выполнения следующих условий:

изучение учебных групп (класса) с последующим делением их на подгруппы в зависимости от особенностей учебно-познавательной и практической деятельности;

выработка программы дифференцированного подхода к каждой подгруппе;

составление тематических и поурочных планов в соответствии с особенностями дифференцированного подхода к выделенным подгруппам;

осуществление дифференцированного обучения с выборочным использованием методов, приемов, средств организации занятий;

осуществление периодического текущего и заключительного подведения итогов дифференцированного обучения.

Результаты психологического изучения профессионального самоопределения умственно отсталых показали следующее:

- выбор профессии определяется направленностью школьного трудового обучения (каменщик, швея, токарь), примером родных и знакомых (продавец, водитель);
- испытуемые предпочитают групповую форму деятельности и желают трудиться с родственниками или товарищами;
- мотивационная направленность деятельности вызвана осознанием необходимости обучения для успешного будущего, большое значение имеет одобрение;
- семья и школа влияют на понимание обучения как социальной необходимости, поэтому выбор профессии осуществляется под влиянием педагогов и родителей;

- одобрение одноклассников влияет на формирование коллективистских мотивов деятельности, мотивацию достижения и самореализации;
- мыслительная деятельность (как основной дефект) характеризуется наглядно-образным или начальным этапом формирования вербально - логического мышления и существенно влияет на личностное развитие умственно отсталых. Основой компенсаторных механизмов являются динамические процессы;
- формированию субъективной активности личности в большой мере способствует регулятивная функция речи и волевой сферы;
- самооценка личности занижена и затруднена в связи со сложностью выделения нового в информации, трудностями вербального характера;
- у некоторых респондентов выявлено неадекватное представление себя в будущем (милиционер, водитель, учитель и т.п.);
- несформированность механизма дифференциации проявляется в нестабильности жизненных ценностей и профессиональных намерений;
- рынок труда данного региона предоставляет минимальный выбор вакансий для трудоустройства лиц с умственной отсталостью.

Эти результаты позволили определить основные направления и содержание программы формирования профессионального самоопределения личности умственно отсталого.

Основные принципы программы:

- принцип единства диагностической и коррекционно-развивающей работы с учащимися;
- принцип создания положительного эмоционального фона отношений лиц с проблемами интеллектуального развития с окружающими в процессе совместной деятельности;
- принцип ориентации на зону ближайшего развития;
- принцип максимального включения речевой активности при формировании профессионального самоопределения личности;

- принцип активного включения в социальную жизнь общества.

Цель программного курса: актуализация процесса профессионального самоопределения воспитанников за счёт включения их в специально организованную деятельность по получению знаний о них самих, о профессиональном труде, адаптационные возможности исследуемого контингента, выявление и коррекция проблем адаптации.

Задачи программного курса: повышение уровня психологической компетентности исследуемых, вооружение их соответствующими знаниями; формирование положительного отношения к себе. Чувства изначальной ценности как индивидуальности, уверенности в своих способностях применительно к реализации в будущей профессии; соотнесение в процессе обучения и самодиагностики личностных качеств с профессионально важными, способствующими успешности освоения профессиональной деятельности; ознакомление со спецификой профессиональной деятельности.

Большинство респондентов желает работать на производстве или продолжать учёбу в профессионально-техническом училище. При выборе профессии они ориентируются на получение высокой заработной платы, но уже задумываются над тем, что работа должна соответствовать возможностям и, чтобы быть хорошим специалистом на производстве, необходимо совершенствовать трудовые навыки и прислушиваться к советам специалиста-наставника.

Респонденты в основном определились со сферой деятельности, стали более адекватными в выборе профессии, знали больше способов профессионального взаимодействия (в бригаде, индивидуально, с наставником-специалистом).

Определившись с профессией, респонденты пытались применить некоторые свои знания и умения в домашних условиях (шили с мамой, готовили обед, вели сварочные работы с братом, отцом).

При выборе профессии лица с интеллектуальной недостаточностью ориентируются не только на советы педагогов, родителей, друзей, но и на

мнение специалистов, работников производств, обдумывают телепередачи и видеосюжеты о выбранной профессии, читают специальную литературу. 14 % респондентов в контрольном эксперименте утверждали, что выбор профессии - это их самостоятельный выбор.

Таким образом, целенаправленная, комплексная профориентационная деятельность при активном взаимодействии всех участников педагогического процесса: учащихся, педагогов, психологов, медиков, преподавателей ПТУ и родителей - оказывает положительное влияние на формирование профессионального самоопределения умственно отсталого и способствует его личностному развитию. Об этом свидетельствуют представленные результаты сравнительной диагностики.

Результаты статистической обработки выявили достоверные различия между параметрами и незначительные их изменения:

- положительный результат механизма дифференциации жизненных ценностей;
- изменения в определении жизненных планов, ориентиров при выборе профессии - это не только получение высокой заработной платы, но и учёт своих возможностей, наличие интереса к выбранной специальности, в выборе людей, влияющих на выбор профессии - это не только педагоги, родители, друзья, но и специалисты, работники производств, старшие товарищи, знающие эту профессию;
- ближайшие задачи испытуемых не изменились: закончить ПТУ, попробовать себя в выбранной профессии, поработать на производстве, совершенствовать свои трудовые навыки;
- нет изменений в профессиональных намерениях и эффективности полученных знаний о профессии (убеждений, встреч, экскурсий на производство, литературы), в их применении в самоопределении учащихся.
- Данные контрольного эксперимента показали, что после окончания школы 70% респондентов, занимавшихся по программе

«Профессиональное самоопределение» поступили в ПТУ на специальности швея (28 %), каменщик (26%) и маляр-штукатур (16 %).

Половина респондентов успешно адаптировались к условиям нового учебного заведения, 16 % - испытывали трудности при овладении учебным программным материалом, 18% респондентов закончили годовые курсы.

Многие выпускники трудоустроены на швейные предприятия и в строительные компании.

Таким образом, целенаправленная, комплексная профориентационная деятельность при активном взаимодействии всех участников педагогического процесса: учащихся, педагогов, психологов, медиков, преподавателей ПТУ и родителей - оказала положительное влияние на формирование профессионального самоопределения умственно отсталого.

Заключение

Обобщим основные итоги исследования.

Молодой человек с легкой степенью умственной отсталости, в отличие от ребёнка, уже может описать, назвать некоторые свои эмоции, эмоции окружающих. Следовательно, появляется вербальная категоризация эмоциональных состояний. Эмоциональное самоощущение может быть означено. Очевидно, что включенность знака в структуру образа сознания у умственно отсталого недостаточна, знаковое опосредование специфично, но оно все-таки есть. Появляется не только осознание некоторых своих качеств, но и отношение к себе. Об этом свидетельствует появление защитной, псевдокомпенсаторной самооценки. Смысловая составляющая образа Я, также как и означение, не носит проработанного характера. В экспериментальном исследовании П. Столяровой показано, что в самоописания люди с легкой умственной отсталостью включают социально одобряемые качества и качества, соответствующие родительским требованиям, т. е. лица с интеллектуальной недостаточностью используют знакомые им, но не личностно значимые качества.

Личностный образ Я с легкой умственной отсталостью с возрастом строится уже не только с опорой на аффект, на эмоциональное самоощущение, но и включает в себя значение и смысл. Означение и осмысление себя у умственно отсталого бедно, недостаточно, возможно, искажено. Аффект по-прежнему играет большую роль в образе Я, но образ теряет свою монолитность, становится более дифференцированным. Самооценка, опосредованная таким образом, перестает быть однозначной, приобретает хрупкость. На вербальном уровне оценивает себя высоко, в то же время может испытывать отрицательные эмоции, связанные с неуверенностью, неуспешностью, несостоятельностью.

Основные практические выводы:

1. Проблема профессионального самоопределения личности умственно отсталых недостаточно исследована, хотя актуальна в связи с задачами повышения эффективности социальной адаптации и социализации этой категории лиц.
2. Применение разработанного психодиагностического комплекса для изучения профессионального самоопределения личности позволяет определить прогноз ближайшего развития, предлагает материал для разработки программ психолого-педагогического сопровождения и составления индивидуальных коррекционных программ по развитию профессионального самоопределения личности умственно отсталых учащихся.
3. Комплексное исследование выявило проблемы и компенсаторные механизмы профессионального самоопределения личности умственно отсталых.
4. Результаты исследования позволили теоретически обосновать и определить основные направления и содержание программы психологического сопровождения формирования профессионального самоопределения личности умственно отсталого.

Для оптимизации профессионально-трудовой адаптации умственно отсталых необходимо создать следующие условия:

- использовать психодиагностический инструментарий для выявления компенсаторных и интеграционных возможностей профессионального самоопределения (когнитивных и личностных качеств) лиц с психическим недоразвитием;
- сопоставить требования рынка труда региона и профессиональные намерения подростков для осознания ими выбора будущей профессии и повышения адаптационных и интегративных возможностей социализации;
- разработать и внедрить систему психокоррекционной работы, основанную на взаимодействии коррекционной школы с семьями,

учреждениями начального профессионального образования и предприятиями, принимающими выпускников на работу;

- формировать у лиц с интеллектуальной недостаточностью практические навыки планирования, самоконтроля, самооценки деятельности и поведения в социуме, используя при этом наглядные средства для развития регулятивной функции речи и сюжетно-ролевые игры для создания ситуаций рефлексии;
- использовать предложенный психодиагностический инструментарий для выявления особенностей развития профессионального самоопределения личности;
- на основе результатов исследования создать комплексную программу психологического сопровождения профессионального становления личности.

Список использованной литературы

1. Абульханова, К.А. К проблеме эгоцентризма / К.А. Абульханова, А.Н. Славская // Психология личности, новые исследования. – М., 1998. С. 104-140.
2. Агапов, В.С. Сущностная характеристика Я-концепции: Учеб.-метод. пособие. / В.С. Агапов. - М., 2001. – С.123
3. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. - Изв. АПН РСФСР. Вып. 18. М., 1948.
4. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т.. - М., 1980.-
5. Анкудинова Н. Е. Об особенностях оценки и самооценки учащихся I - V классов учебной деятельности // Вопросы психологии. 1968. № 3.
6. Барабанщиков, В. А. Восприятие и событие.- СПб., 2002. – С.202
7. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития.— М.: Когито-Центр, 2009.— 192 с.
8. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
9. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968
10. Валлон, А. Психическое развитие ребенка. - М., 1967. – С.97
11. Васенков Г.В. Формы и методы профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых учащихся в новых экономических условиях // В сб. Инновации в Российском образовании (коррекционная педагогика). М.: 1999. – 80-95 с.
12. Выготский Л. С. К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого // Собр. соч. в 6-ти т.— Т. 5.— М.: Педагогика, 1983.— С. 115—136.
13. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития дефективного // Собр. соч. в 6-ти т.— Т. 5.— М.: Педагогика, 1983.— С. 196-218.

- 14.Выготский Л. С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка //Дефектология. 1976. - № 6.
- 15.Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости // Собр. соч. в 6-ти т.— Т. 5.— М.: Педагогика, 1983.— С. 231-256.
- 16.Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрение ребенка // Психология личности / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырева. М., 1982. С. 4 - 269
- 17.Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2.
- 18.Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация.— М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.— 272 с.
- 19.Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности. М., 1977.
- 20.Захарова А. В. Уровень притязаний как показатель самооценки // Новые исслед. в психологии. М., 1989. Вып. 1. С. 26.
- 21.Звездкина, Э.Ф. Социальная природа самосознания. - Красноярск, 1986.
- 22.Кальвинь О. М., Столин В. В. Психосемантические различия личностных смыслов // Вести Моск. ун-та. Сер. XIV. Психология. 1983. № 3.
- 23.Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989. С. 72 - 74
- 24.Копылова Т.Г., Лапшина О.Л. Система профориентационной работы в коррекционной школе VIII вида.//Дефектология. 2006.№ 5.с.75-78.
- 25.Крогиус Н. В. Взаимообусловленность познания людьми друг друга и самопознание в конфликтной деятельности // Психология межличностного познания / Под ред. А. А. Бодалева. М., 1981.
- 26.Леви С. Рисунок человека как проективный тест // Проективная психология: Пер. с англ.— М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.— С. 238-259.
- 27.Лейбин В. М. Психоаналитическая трактовка личности и неофрейдистская концепция самости // Вопросы философии. 1977. № 6.

28. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность.— М.: Смысл; Академия, 2004.— 346 с.
29. Липкина А. И. Самооценка школьника. М., 1976.
30. Магун В. С. Оценки и самооценки в структуре индивидуальности // Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов). Л., 1976.
31. Максимова Н. Ю., Милютин Е. Л. Курс лекций по детской патопсихологии.— Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.— 576 с.
32. Максимова Р. А. О познании школьниками самих себя и своих сверстников. Л., 1970.
33. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971.
34. Моргачева Е. Н. Компаративный анализ парадигм феномена умственной отсталости в специальной педагогике России и США: Автореферат дисс. ...докт.пед.наук. - М., 2011.
35. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. - СПб., 2003.
36. Олигофренопедагогика : учеб. пособие для вузов /Т.В. Алышева, Г.В. Васенков, В.В. Воронкова и др., М., Дрофа, 2009.
37. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. - М., 2004
38. Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике.— М.: Дидакт, 1992.— 256 с.
39. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946. 679 с.
40. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника.— М.: Просвещение, 1986.— 192 с.
41. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике.— М.: Апрель-Пресс, 2004.— 224 с.
42. Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми. - В кн. Изучение мотивации

- поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. М., 1972.
- 43.Сафин В. Ф. Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 69 - 75.
- 44.Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития . Дошкольный и младший школьный возраст.— СПб.: Речь.— 384 с.
- 45.Слепович Е. С., Гаврилко Т. И., Поляков А. М. Психология с аномальным развитием как практика психологии Л. С. Выготского: Подходы к построению и трансляции // Психологическая практика: Проблемы и перспективы.— Минск, 2002.— С. 167—182.
- 46.Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М., 1972.
- 47.Старобина Е.М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью М., 2003. - 119 с.
- 48.Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
- 49.Столярова П. П. Изучение временной организации образа Я у детей 12—14 лет с умственной отсталостью // Дефектология.— 2005.— № 6.— С. 83—88.
- 50.Титаренко А. И. Структура нравственного сознания. М., 1974.
- 51.Трошин О.В., Жулина Е.В., Кудрявцев В.А. Основы социальной реабилитации и профориентации. М., 2005.
- 52.Тхостов А. Ш. Психология телесности.— М.: Смысл, 2002.— 287 с.
- 53.Чамата П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности // Проблемы сознания. М., 1968
- 54.Чеснокова, И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе / И.И. Чеснокова // Принцип развития в психологии. - М., 1978.
- 55.Шорохова Е. В. Проблема «Я» и самосознания // Проблемы сознания. М., 1966.

56. Эмоционально-волевые процессы и познавательная деятельность умственно отсталых детей: Сб. науч. тр.— М.: Изд-во «Компенс-центр», 1992.— 120 с.
57. Эткинд А. М. Цветовой тест отношений // Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина.— М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.—С. 221—227.