

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА***А. А. Ярышева, Е. М. Ланина***PROFESSIONAL IDENTITY FORMATION IN TEENAGERS WITH INTELLECTUAL DISABILITY***A. A. Yarysheva, E. M. Lanina*

Авторы анализируют особенности формирования и структуру профессиональной идентичности подростков с нарушением интеллекта. В статье эмпирически и теоретически подтверждена актуальность разработки психолого-педагогической программы формирования профессиональной идентичности. Представлена модель программы работы с подростками, страдающими нарушениями интеллекта, способствующая осознанию себя в будущей профессиональной деятельности.

The authors analyze the formation of specifics and structure of professional identity in teenagers with intellectual disability. The paper empirically and theoretically confirmed the relevance of the development of the psychopedagogical programme of professional identity formation. The model of the programme of working with teenagers with intellectual disabilities, promoting self-awareness in future professional activity, is presented.

Ключевые слова: идентичность, профессиональная идентичность, самоопределение, подростки с нарушением интеллекта.

Keywords: identity, professional identity, self-determination, teenagers with intellectual disability.

Психолого-педагогические исследования по проблеме профессиональной идентичности подростков с нарушением интеллекта немногочисленны, при этом в большинстве случаев не рассматривается влияние профессионального самоопределения личности на ее реализацию и развитие.

Важное место в процессе онтогенетического развития личности занимает подростковый возраст. Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин в своих работах подчеркивали важность направленности деятельности подростка на усвоение норм поведения, трудового самоопределения, успешной социализации в обществе. В подростковом возрасте отчетливо проявляется потребность «быть личностью». Подросток в процессе общения и взаимодействия со сверстниками стремится к самоутверждению пытается понять себя, свои положительные и отрицательные качества, определиться с выбором профессионального и дальнейшего жизненного пути. Увеличение числа подростков, помещенных в ограниченные от социума группы, такие как коррекционные учреждения VIII вида, ограничивает возможность наблюдения дифференцирующих моделей поведения, социальных и трудовых ролей, навыков общения в группах, отсюда вытекают трудности развития и формирования профессиональной идентичности подростка с нарушением интеллекта. Процесс становления личности подростка с нарушением интеллекта практически не связывают с развитием его самосознания, осознанием им собственной идентичности, самоактуализации посредством доступных видов деятельности.

Идентичность – это твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всём богатстве отношений личности к окружающему миру, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственного «Я» независимо от изменений «Я» и ситуации [13, с. 12].

Идентичность является сложным структурным образованием, состоящим из большого количества идентификаций: гендерная идентичность, националь-

ная, профессиональная и т. д. Некоторые виды идентичности даруются молодому человеку изначально, практически с рождения; другие начинают осознаваться только в подростковом возрасте. Чем разнообразнее структура идентичности, тем легче молодому человеку адаптироваться под постоянно изменяющиеся условия жизни.

У подростков с нарушением интеллекта структура идентичности более бедная по содержанию. В силу имеющегося интеллектуального дефекта и вследствие замедленного психического развития формирование многих идентификаций у умственно отсталых подростков запаздывает, а некоторые могут не формироваться вообще. Н. В. Антонова, вслед за Г. Брейкуэлл, анализируя структуру идентичности, пишет, что простая структура идентичности формируется на основе ограниченного социального опыта [1, с. 141]. Процесс взросления у подростков с нормативным развитием часто проходит с различными осложнениями, которые выражаются в трудностях в социальном, психологическом, педагогическом аспектах, становлением психологических и психофизиологических механизмов саморегуляции [3]. У подростков с нарушением интеллекта эти проблемы наступают позже, но проявляются гораздо острее. Необходима своевременная психолого-педагогическая помощь таким подросткам, в частности помощь в формировании профессионального аспекта идентичности.

Профессиональная идентичность является одним из наиболее важных аспектов личностной идентичности. Это осознание себя как представителя определённой профессии, как человека, обладающего определёнными знаниями, умениями, навыками. Это результат процесса формирования социальной идентичности, отождествления себя с другими. С другой стороны, профессиональная идентичность определяет содержательные характеристики собственного «Я» [6].

Л. Б. Шнейдер пишет, что профессиональная идентичность – это процесс долговременный. Окончатель-

но формируется на поздних этапах профессионализма, берёт начало в период профессионального обучения [12, с. 14]. Профессиональная идентичность формируется на основе соотношения образа профессии с теми знаниями, которые имеются у человека о самом себе [12, с. 142].

Для выявления особенностей профессиональной идентичности подростков с нарушением интеллекта нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие учащиеся школ VIII вида г. Новосибирска и г. Кемерово, всего 50 человек. Это юноши и девушки 16 – 17 лет, имеющие диагнозы: лёгкая умственная отсталость и ЗПР. Нами было использовано полуструктурированное интервью (Identity Status Interview – ISI) Дж. Марсиа, модификация В. Р. Орестовой, О. А. Карabanовой [4], и опросник двадцати утверждений М. Куна, Т. Макпартленда «Кто я?» [7].

Полуструктурированное интервью предназначено для определения статуса идентичности. В нем охвачены наиболее важные сферы самоопределения личности: профессия, религия, политика, любовь, дружба, семья. Каждая область оценивается согласно двум критериям: наличия кризиса (периода исследования возможностей выбора) и выбора (принятие решения и соответствующих сделанному выбору обязательств). В итоге определяются четыре статуса идентичности: достигнутая идентичность (выбор есть, поиск есть); мораторий (выбора нет, поиск есть); предрешение (выбор есть, поиска нет); диффузная идентичность (выбора нет, поиска нет) [5].

Мы выделили наиболее важную для нас сферу самоопределения – профессия – и решили выяснить, какой статус идентичности у наших испытуемых преобладает в данной сфере. Анализ эмпирических данных показал, что у подростков с нарушением интеллекта преобладает статус диффузии профессиональной идентичности (72,52 %), у них нет ни выбора, ни поиска профессии. Профессиональный статус им малоинтересен, о будущем они не задумываются. Затем идёт предрешённая идентичность (21,33 %), т. е. выбор был сделан с ориентацией на взгляды и точку зрения родителей, семьи. Это объясняется отсутствием умения принимать решения самостоятельно, практически всё за них решают родители. Кризис идентичности (мораторий) в сфере профессии переживают всего 4,04 %, уровень достигнутой идентичности в данной сфере показали 2,11 %.

Анализ данных, полученных с помощью опросника двадцати утверждений «Кто Я?», позволил нам выделить структуру идентификационных характеристик, уровень дифференцированности идентичности у подростков с нарушением интеллекта. В нашем исследовании мы использовали шкалу анализа идентификационных характеристик по следующим категориям: социальное «Я», коммуникативное «Я», материальное «Я», физическое «Я», деятельное «Я», перспективное «Я», рефлексивное «Я». Для анализа в данной статье нами были выбраны шкалы «перспективное Я», «деятельное Я» как отражающие особенности профессиональной идентичности.

В процессе проведения методики мы выявили, что у подростков с нарушением интеллекта узок диапазон

профессиональных интересов, практически полностью отсутствуют знания о профессиях и своих возможностях. Категории ответов распределились следующим образом: нет профессионального самоописания у 52 % испытуемых, менеджерами себя видят 28 %, бизнесменами – 20 %.

При оценке уровня дифференцированности идентичности мы обнаружили очень низкое количество самоописаний (в среднем 4,7). Это говорит о несформированности структуры идентичности, размытости образа «Я», что в свою очередь затрудняет формирование профессиональной идентичности.

Представленные результаты исследования дали основание для разработки модели психолого-педагогической программы формирования профессиональной идентичности подростков с нарушением интеллекта.

Основанием для разработки психолого-педагогической модели, кроме нормативных документов, явились положения приоритетного национального проекта «Образование» и программа обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Основными ориентирами для разработки психолого-педагогической модели послужили труды ряда авторов в области педагогической, возрастной и специальной психологии, выводы по исследованиям Л. И. Божович, Г. М. Дульнева, А. И. Захарова, В. П. Кащенко, А. Р. Малера, С. Л. Мирского, А. М. Прихожан и других о том, что практическая психолого-педагогическая помощь учащимся с нарушением интеллекта имеет эффективный результат, если включает в себя психологическую и социально-педагогическую диагностику, коррекцию, профилактику, медицинскую реабилитацию [4].

При разработке модели мы учитывали результаты проведенного эмпирического исследования, а также рекомендации к организации обучения и воспитания подростков с нарушением интеллекта с учетом структуры дефекта и условий воспитания. Программа состоит из нескольких компонентов: организационного, диагностического, социально-психологического и педагогического. Опираясь на работы Н. А. Сироты и др. [8], мы данную программу рассматриваем как личностно центрированную – воздействие на определенные характеристики личности: развитие представлений о самом себе, формирование коммуникативных умений, повышение самооценки, развитие самосознания, самоопределения и т. д.

В организационный компонент модели нами были включены следующие направления деятельности: разработка индивидуального образовательного маршрута с учетом данных эксперимента; организация психолого-педагогической работы с учетом программы коррекционного образовательного учреждения; организация взаимодействия интернатного учреждения с медицинскими и образовательными учреждениями в рамках определения профессионально-трудового маршрута; организация работы психолого-медико-педагогического консилиума; организация условий профессионально-трудовой подготовки учащихся в рамках доступной профессии.

В диагностический компонент: определение психологических особенностей (психолого-педагогиче-

ческая диагностика); социально-педагогическая диагностика; диагностика усвоения ЗУН (текущая, периодическая, итоговая), необходимых для определения профессионально-трудового маршрута; диагностика структуры интеллектуального дефекта, изучение физического состояния и противопоказаний к профессии (медицинская диагностика); анкетирование педагогов (определение степени готовности к профессиональной деятельности).

Социально-психологический компонент программы включает в себя: развитие представлений о самом себе, обучение эффективной коммуникации, это реализуется через специально разработанные игровые занятия с элементами тренинга. Помощь в самоопределении включает в себя профориентацию и организацию основ самоуправления в образовательном учреждении.

Наиболее эффективной формой, способствующей развитию представлений о собственном «Я», формированию коммуникативных умений, повышению самооценки является групповая форма работы, содержащая в себе игры и элементы тренинга. Групповая форма работы предусматривает проведение ролевых игр, связанных с различными профессиями, обучение умению разрешать жизненные проблемы, упражнений, направленных на развитие более разнообразной и позитивной «Я-концепции».

Позиция педагога-психолога, ведущего данные занятия, должна заключаться в следующем: это ненавязчивое взаимодействие с подростками, доверительный контакт с группой, трансляция постоянного интереса, расположения к каждому подростку, установление безоценочных отношений с подростками, включенность педагога-психолога в игровые моменты на тренинге (игровая позиция).

Ожидаемые результаты: у подростков с нарушением интеллекта должно сформироваться ясное представление о себе, адекватная самооценка, сформироваться способность к планированию своего поведения, выработаться позитивные жизненные цели, повыситься ответственность за свое поведение.

Педагогический компонент: организация учебных и воспитательных занятий (в урочное и неурочное время); психолого-педагогическая работа в рамках программы «Поиск работы», просветительская работа с родителями (подростков, воспитывающихся в семье); индивидуальное и групповое консультирование педагогов, ознакомление с диагностическим материалом. В этот компонент также включены следующие формы работы: организация самоуправления в учебном заведении, профориентация. Педагогический компонент мы связали с понятием «педагогическая поддержка».

Под педагогической поддержкой мы понимаем любое сотрудничество или взаимодействие педагога с ребенком, характеризующееся позитивным отношением к ученику, готовность помочь в его начинаниях, самореализации и решении индивидуальных проблем школьников, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, с жизненным, профессиональным, этическим выбором. Суть ее состоит в том, чтобы помочь учащимся преодолевать препятствия, трудности, ориентируясь на

имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности, развивая способность в успешности самостоятельных действий, в поиске личностного смысла [14].

Следующая форма работы – помощь в самоопределении подростков с нарушением интеллекта – включает в себя идею выбора, предоставление старшеклассникам возможности смены и выбора социальных ролей в образовательном учреждении. В этом плане большое значение имеет организация основ самоуправления в учебном заведении, помощь в профориентации школьникам с нарушением интеллекта. Проблема самоопределения связана с формированием профессиональной идентичности. Огромное значение в плане самоопределения подростков с нарушением интеллекта является позитивное представление о самом себе. Как отмечал Т. Шибутани [11, с. 172], то, что делает человек, в значительной мере определяется мнением человека о самом себе. Старшеклассник в жизненном самоопределении становится перед множеством социальных выборов. Р. Бернс пишет, что в этот момент происходит процесс выбора «социального гардероба» и подгонки его «по фигуре» [2, с. 194]. Те же самые процессы происходят и у подростков с нарушением интеллекта с тем отличием, что количество социальных выборов у них уже.

Организацию самоуправления в коррекционном учебном заведении можно рассматривать как путь активной позиции в поиске профессиональной идентичности. Самоопределение подростка с нарушением интеллекта начинается с выбора роли, наиболее подходящей ему в общении. Опираясь на учение Г. Мида, мы понимаем роль как способность соразмерить свои поступки с действиями других. По Р. Мертону роль способствует раскрытию спонтанных свободных действий человека, обусловленное его индивидуальными свойствами [9]. Поскольку молодой человек, как правило, находится в поиске собственной идентичности, в возможности эффективного профессионального самоопределения, он должен реализоваться в различных ролях.

Общение должно быть полноценным в учебном заведении, и в целях воспитания должны быть реализованы все его функции. Только в комфортных условиях возможна ситуация выбора. Еще Мария Монтессори утверждала, что в «выборе» должна быть свобода, но свобода ограничивается интересами других детей: «Можно все, что не мешает остальным. Нельзя ничего не делать. Только так можно научиться быть «мастером самого себя». В ее системе свобода означает: свободу передвижения ребенка в дидактически подготовленной окружающей среде, свободу выбора места для деятельности, свободу в определении продолжительности своей деятельности, свободу коммуникаций [10, с. 375]. Для успешного формирования профессиональной идентичности у подростка с нарушением интеллекта должна быть возможность в смене и выборе ролей в коррекционном образовательном учреждении. Для этого мы считаем целесообразным участие подростка в разных советах школы (праздников, чистоты и порядка, спорта, труда, учебы и т. д.). Главное, чтобы каждый подросток с нарушением интеллекта мог попробовать себя в разных формах дея-

тельности в разных советах. Это необходимо для развития самостоятельности, дисциплинированности, активности.

Выбор профессии – один из главных жизненных выборов, совершаемых молодым человеком перед окончанием школы. Характерные для этого периода жизни становление нового уровня развития самосознания, выработка собственного мировоззрения, определение позиции в жизни активизируют процессы личностного самоопределения, проектирования себя в профессии [6]. Наряду с этим, для данного возраста свойственно практически полное отсутствие опыта профессиональной деятельности в какой бы то ни было области. Поэтому подросток должен делать выбор только на основании осознания своих интересов и получения исчерпывающей информации об особенностях и требованиях той или иной профессии. Для этого необходимо проведение классных часов «Человек и профессия», оформление классных уголков о различных доступных профессиях, проведение дней

профориентации, организации экскурсий в учебные заведения, в которые могут поступить выпускники школ VIII вида, индивидуальные, семейные, групповые консультации.

Итак, мы считаем, что профессиональная идентичность у подростков с нарушением интеллекта является необходимым компонентом самосознания и выражается в выборе трудового маршрута, понимании важности поиска места работы, осознании необходимости осуществления профессионально-трудовой деятельности и, как следствие, успешной адаптации в обществе.

Психолого-педагогическая программа формирования профессиональной идентичности у подростков с нарушением интеллекта должна быть направлена на формирование следующих компонентов: самоопределение, позитивное представление о самом себе, расширение ролевого репертуара, определение целей жизни, эффективные коммуникации.

Литература

1. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 131 – 143.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 357 с.
3. Казин Э. М., Айдаркин Е. К., Красношлыкова О. Г., Литвинова Н. А., Блинова Н. Г., Федоров А. И., Яницкий М. С. Психологические и психофизиологические механизмы саморегуляции и дезадаптации личности (сообщение 2) // Валеология. 2012. № 3. С. 81 – 91.
4. Ланина Е. М. Психолого-педагогическая работа по формированию мотивации трудовой деятельности как условие осознанного выбора профессии подростками с нарушением интеллекта // Современные проблемы науки и образования. № 5. 2012. С. 359. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/105-6940>
5. Орестова В. Р., Карабанова О. А. Методы исследования идентичности в концепции статусов идентичности Дж. Марсиа // Психология и школа. 2005. № 1. С. 39 – 90.
6. Пряжников Н. Н. Профессиональное и личностное самоопределение. М.; Воронеж: МОДЭК, 1996. 256 с.
7. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. СПб.: Речь, 2006. 176 с.
8. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Теоретические основы копинг-профилактики наркоманий как база для разработки практических превентивных программ // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 59 – 67.
9. Смелзер Н. Социология. М.: Феникс, 1998. 688 с.
10. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. М.: 2000. 400 с.
11. Шибутани Т. Социальная психология / пер. с англ. Ростов н/Д.: Феникс, 2008. 544 с.
12. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография. М.: МОСУ, 2001. 272 с.
13. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. М.: Флинта, 2006. 342 с.
14. Ярышева А. А. Взаимосвязь несформированной идентичности и склонности к аддитивному поведению старшеклассников: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. 131 с.

Информация об авторах:

Ярышева Алиса Аркадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и специальной психологии ФП НГПУ, Новосибирск, ya.alisse@gmail.com.

Alisa A. Yarysheva – Candidate of Psychology, Assistant Professor at the Department of Personality Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

Ланина Екатерина Михайловна – кандидат психологических наук, ассистент кафедры социальной психологии и психосоциальных технологий КемГУ, ekaterina-lanin@mail.ru.

Ekaterina M. Lanina – Candidate of Psychology, Assistant Lecturer at the Department of Psychology and Psycho-Social Technologies, Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 29.12.2014 г.