

Особенности профессионального самоопределения и профессиональных предпочтений школьников с интеллектуальными нарушениями

О. В. Пашинова

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Аннотация.

Актуальность проблемы, исследуемой в статье, определяется тем фактом, что в настоящее время перед специальными (коррекционными) школами стоит задача обеспечить педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся с интеллектуальными нарушениями. В статье анализируются вариативные подходы к раскрытию сущности феномена «профессиональное самоопределение», компоненты, этапы, условия профессионального самоопределения, рассматриваются вопросы и проблемы, препятствующие профессиональному самоопределению выпускников специальных (коррекционных) школ. Представлены процедура и результаты исследования профессиональных предпочтений школьников старшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова:

профессиональное самоопределение, профессиональные предпочтения, школьники с интеллектуальными нарушениями.

Для цитирования:

*Пашинова О. В. Особенности профессионального самоопределения и профессиональных предпочтений школьников с интеллектуальными нарушениями // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 3 (40). С. 86–98
DOI: 10.32343/2409-5052-2018-11-3-86-98*

Дата поступления статьи в редакцию:
7 мая 2018 г.

В настоящее время изучаемая нами проблема профессионального самоопределения школьников с интеллектуальными нарушениями стала особенно актуальной. В связи с этим необходимо чётко понимать сущность профессионального самоопределения, его структурные компоненты, этапы и условия его формирования.

Внимание исследователей было уделено профессиональному самоопределению в средней школе (Е. М. Борисова, Е. А. Климов, Н. С. Пряхников, Г. С. Никифоров, И. Н. Семенов, Е. В. Шелобанова, С. Н. Чистякова, А. Е. Голомшток и др.); профессиональному самоопределению в процессе социально-трудовой адаптации учащихся средней школы (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); профессиональному самоопределению воспитанников детских домов и школ-интернатов (А. Г. Хаймина, Л. Г. Юрченко, Н. В. Лебедева, Е. О. Гордиевская, Н. Н. Толстых и др.); профессиональному самоопределению школьников с интеллектуальными нарушениями (О. И. Акимова, Г. В. Васенков, Е. М. Старобина, К. М. Турчинская, Е. В. Муравьева и др.); профессионально-трудовому обучению в специальном (коррекционном) образовании (Г. М. Дульнев, А. А. Гнатюк, С. Л. Мирский).

Анализ психолого-педагогических работ позволяет сделать заключение, что профессиональное самоопределение – проблема многоплановая и применительно к какой-то конкретной группе детей имеет свои особенности. В настоящее время существует большое количество определений понятия «профессиональное самоопределение».

Определённый интерес представляют для нас взгляды М. В. Ретивых. Автор характеризует профессиональное самоопределение как «интегральное свойство личности, способствующее осознанному и самостоятельному осуществлению стратегии профессионального выбора и выражающееся в нравственной, психофизиологической и практической готовности к формированию и реализации профессионального намерения и стремления» [23].

В понимании Н. С. Пряжникова, суть профессионального самоопределения заключается в самостоятельном и осознанном отношении к выбираемой или уже осуществляемой работе и всей жизнедеятельности в определённой социально-экономической ситуации, а также в понимании сущности самого процесса самоопределения [21].

Рассматривая точку зрения В. А. Полякова, С. Н. Чистяковой, следует сказать, что профессиональное самоопределение – это процесс становления отношения личности к профессионально-трудовой области и способ самореализации через взаимосвязь личностных и социально-профессиональных потребностей [17].

Для нашего исследования особый интерес представляют исследования профориентологической работы, где профессиональное самоопределение определяется как цикл задач. Это задачи, которые предъявляются социумом и которые необходимо решить индивидууму, представляют собой процесс поэтапного принятия решений. Данный процесс заключается в регулировании человеком собственных предпочтений в отношении потребности социума в кадровых ресурсах. Это процесс формирования индивидуального почерка профессиональной деятельности [15; 19].

В психологических работах Э. Ф. Зеера [6] подводится итог вышесказанному. Автор говорит о профессиональном самоопределении как об активном и долговременном процессе выбора профессии, внутреннем психологическом основании и результате этого процесса.

Профессиональное самоопределение как процесс рассматривает Д. С. Медведев. Он трактует профессиональное самоопределение как процесс и результат обретения человеком новых качеств, смыслов, менталитетов профессии, которые становятся лично значимыми и определяющими его жизненный путь в ситуациях межкультурной коммуникации и профессионального общения [13].

Наиболее полно, на наш взгляд, его определяет С. Н. Чистякова. Автор характеризует профессиональное самоопределение как процесс формирования позиции личности в отношении себя как субъекта будущей профессиональной деятельности, нахождение себя в образах профессионального мира, который поможет подготовить человека к возможной перемене профессии, адаптации к меняющимся условиям жизни и профессиональной деятельности, соответствию законам и принципам рыночной экономики [36].

Е. А. Климов [8] рассматривает профессиональное самоопределение как одно из значимых проявлений психического развития человека, как процесс формирования себя как полноценного участника профессионального сообщества, затем и социального сообщества.

Е. А. Климов считает, что «профессиональное самоопределение зависит от отношения к выбору профессии как к выбору постоянного островка в мире профессий»; от предрассудков чести, когда некоторые профессии считаются зазорными, предназначенными людям «второго сорта»; от прямого или опосредованного влияния знакомых, близких и друзей; переноса отношения к человеку, который представляет ту или иную профессию, на профессию; увлечения какой-то внешней или какой-то определённой стороной профессии; отождествления учебного предмета с профессией (или неправильное различение этих реалий); от устаревшего представления о характере труда в сфере материального производства; от неумения разобраться или отсутствия привычки разбираться в своих личных качествах (способностях, склонностях, подготовке); от незнания или недооценки своих физических особенностей и недостатков, значимых при выборе профессии; от незнания основных действий, операций и последовательности их выполнения в процессе решения проблемы выбора профессии [9].

Современные научные исследования О. В. Трошина, В. А. Кудрявцева позволяют выделить основные компоненты профессионального самоопределения:

- эмоциональный компонент подразумевает доминирующее у выпускника настроение, связанное с профессиональной деятельностью, эмоциональную окраску видения профессионального будущего, уверенность в завтрашнем дне;
- когнитивный компонент содержит оценку своих профессиональных компетенций, стремление к развитию, понимание перспектив профессионального роста, готовность профессиональных планов, представление о своём месте в непростой системе профессиональных связей;
- поведенческий компонент включает в себя способность осуществлять те или иные действия, направленные на сохранение достаточного уровня сформированности или совершенствование профессиональной компетентности, показатель активности действий, нацеленных на достижение поставленных целей [30].

И. И. Юматова [40] выделяет следующие компоненты профессионального самоопределения: ценностно-нравственный компонент (предполагает поиск сути и предназначения профессиональной деятельности и согласованность ценностных ориентиров личности), планировочный (отражает уровень готовности профессионального плана личности, включая его определённую полноту, осознанность, обоснованность, устойчивость), информационный компонент (показывает степень осведомлённости о профессии) и эмоциональный (означает формирование положительной оценки себя как профессионала).

Мы убеждены, что предложенные авторами компоненты профессионального самоопределения значимы для школьников с интеллектуальными нарушениями, поскольку для них также актуален вопрос понимания профессиональных перспектив будущей профессии, сформированность профессиональных планов на будущее, а также готовность повышения уровня знаний, умений и навыков по данной профессии.

В своих работах Е. Ю. Пряжикова [22] отмечает, что профессиональное самоопределение присутствует во всей профессиональной деятельности личности: от появления профессиональных замыслов и стремлений до окончания трудовой деятельности.

Учёные выделяют этапы профессионального самоопределения:

- 1) первичный выбор профессии (младший школьный возраст) – данный этап характеризуется малодифференцированными представлениями о мире профессий, ситуативным представлением о внутренних ресурсах, необходимых для данного рода профессий, неустойчивостью профессиональных намерений (характерен для учащихся старшего звена);
- 2) этап профессионального самоопределения (старший школьный возраст) – характеризуется возникновением и формированием профессиональных намерений и первоначальной ориентировкой в различных сферах труда;
- 3) этап профессионального обучения реализуется после школьного обучения основам выбранной профессии;
- 4) этап профессиональной адаптации – на данном этапе происходит формирование индивидуального стиля деятельности, преобладание системы социально-трудовых отношений;
- 5) этап самореализации в труде – этап характеризуется выполнением или невыполнением ожиданий, связанных с профессиональным трудом.

Вышеперечисленные этапы профессионального самоопределения диктуют необходимость рассмотреть условия формирования профессионального самоопределения. С одной стороны, выделяются объективные условия, с другой – субъективные.

К объективным условиям относятся интеллектуальные возможности, социальное и материальное положение семьи, образование родителей, престиж профессии [18].

Профессиональное самоопределение современных школьников отличается стремлением получить престижную профессию, охваченностью идеей быстро построить карьеру и разбогатеть. Посредством масс-медиа и мнений общества формируется основа профессиональной ориентации человека, которая может повлиять на сущность самоопределения. Следовательно, работа в этом направлении должна строиться не на том, чтобы дать готовый план действий и рекомендации, а на плавном, поэтапном создании у учащегося способности самостоятельно осуществлять выбор профессии [27].

Перейдём к рассмотрению субъективных условий. К ним относятся возраст, уровень информированности, уровень притязаний, педагогическое сопровождение обучающихся.

Активное становление профессионального самоопределения проявляется в подростковом возрасте, когда сама ситуация развития подростка детерминирует развитие этих процессов. Поэтому правомерно утверждение о том, что процессы профессионального самоопределения обусловлены не самим возрастом, а социальной ситуацией, в которой растёт и развивается человек. Например, доказано, что процессы профессионального самоопределения наиболее активны у старшеклассника, продолжающего обучение, именно в этот период, если же подросток собирается получать только среднее неполное образование, то процессы профессионального самоопределения наиболее активны у него по окончании девятого класса [27]. Профессиональное самоопределение может совпадать с этапом выбора профессии, если человек выбирает профессию в соответствии со своими склонностями, способностями, стремлениями.

Если у подростка отсутствуют выраженные и устойчивые интересы, может возникнуть опасность затягивания им профессионального самоопределения. Расширение круга интересов учащегося, ознакомление с различными профессиональными видами деятельности, приобщение к труду на протяжении всего образовательного процесса помогут самостоятельному профессиональному самоопределению [32].

Раннее самоопределение считается положительным фактором, однако оно имеет свои минусы: сделанный выбор категоричен, и нежелание рассмотреть другие варианты абсолютно. Этот своего рода психологический защитный механизм, который является способом уйти от переживаний и неуверенности, что может привести к разочарованию в будущем.

Кроме того, очень важна степень сформированности знаний и представлений о выбранной профессии, а также уровень личных стремлений, который включает в себя объективную оценку собственных возможностей и способностей. У школьников уровень притязаний часто завышен. Это приводит к тому, что профессиональные стремления расходятся с возможностями овладения профессией [25].

Процесс профессионального самоопределения обусловлен половой дифференциацией. Становление профессиональных интересов у мальчиков начинается раньше, они объективнее дают оценку своим возможностям и более требовательно относятся к выбираемой профессии, а девушки легче переносят неудачи, так как большее значение для них имеет устройство семейной жизни [33; 34].

Немаловажным для нашего исследования является выделение показателей, характеризующих самоопределение на этапе выбора профессии. К ним относятся: информированность субъекта самоопределения, сформированность мотивов выбора профессии, выраженность профессиональных интересов, наличие специальных способностей к той или иной профессии, опыт в избранной трудовой деятельности, сформированность профессиональных намерений, действительный уровень профессиональных стремлений [7].

Соответственно, показателями развития профессионального самоопределения, в трактовке Е. А. Климова, выступают: изменения в сфере профессиональной направленности и профессионального самосознания личности [8]. Н. С. Пряжников называет показателями уровня профессионального самоопределения: сформированность профессиональных намерений (профессиональное намерение – это высшая стадия развития профессионального интереса, оформленного в сознании учащегося как его профессиональный выбор), которые находят своё отражение в личностных профессиональных планах, а также такие качества самоопределяющейся личности, как креативность, автономность и настойчивость, определяющие способность субъекта преодолевать трудности на пути достижения своих профессиональных планов. Деятельность выбора более успешна, если личность характеризуется интернальностью, осмысленным подходом к жизни, компетентностью во времени. Конструкт локуса контроля личности может служить показателем активности личности, степени принятия ею ответственности за свой выбор, тем самым локус контроля оказывает регулирующее влияние на процесс профессионального самоопределения [21]. Другие авторы выделяют среди показателей профессионального самоопределения также личностную рефлексивность, активность жизненной позиции личности, реалистичность

и насыщенность временной перспективы и т. д. [12]. Причём для различных этапов профессионального самоопределения показателями уровня развития этого процесса будут выступать разные образования, например, для этапа выбора профессии О. В. Трошин, В. А. Кудрявцев, Е. В. Жулина называют главными показателями сформированность профессиональных намерений и успешность профессионального обучения [30].

Основными интегративными показателями способности подростка к самоопределению являются: готовность к самопознанию, адекватная самооценка, дифференцированная оценка других людей, а также способность делать самостоятельный выбор, занимать свою позицию, быть открытым и готовым к любым новым поворотам своего жизненного пути, активная жизненная позиция личности [16].

Об эффективности профессионального самоопределения можно судить по сформированности тех показателей, которые выделяют в самом процессе самоопределения. Итоговыми показателями успешности осуществления профессионального самоопределения выступают: успешность, реалистичность профессионального выбора, обоснованность выбора и удовлетворённость субъекта сделанным выбором [22; 27].

Таким образом, профессиональное самоопределение – это процесс построения личностью системы базисных позиций по отношению к профессионально-трудовой сфере, процесс становления и реализации духовных и физических ресурсов, формирования адекватных профессиональных замыслов и планов, реалистичного образа себя как субъекта профессиональной деятельности в специально созданных условиях.

Профессиональное самоопределение у учащихся с интеллектуальными нарушениями затруднено в связи с жизненной неопытностью, ограниченными знаниями, неточными представлениями, несформировавшимися чувствами, неустоявшимися интересами, неадекватной самооценкой. Профессиональные интересы данной категории детей не сформированы, неустойчивы и недостаточно осознаны. У них отсутствует или слабо выражена профессиональная ориентация. У многих учащихся с интеллектуальными нарушениями обнаружено значительное расхождение между названными интересами в области профессий и содержанием процесса профессионального обучения в школе [1; 2].

Выпускники с интеллектуальными нарушениями часто не могут достичь такого порога профессионального самосознания, который характеризуется самостоятельностью и объективностью при оценке своих наклонностей, возможностей и способностей. Однако при этом они понимают важность, значимость труда и хотят работать на благо общества [20].

Применительно к школьному образованию в становлении профессионального самоопределения базисными являются такие умения учащихся, как:

- готовность применить полученные знания и навыки в незнакомой жизненной ситуации;
- справиться с проблемой, с которой ранее не сталкивался;
- адаптироваться в условиях современного рынка труда [20].

Для нашей работы, в связи с вышесказанным, актуален вопрос готовности школьников с интеллектуальными нарушениями к профессиональному самоопределению. В работах А. М. Щербаковой [39], Е. П. Хохлиной [35] и др. выделяются следующие проблемы, которые встают перед школьниками с интеллектуальными нарушениями:

- некорректная оценка своих способностей и возможностей, неадекватная самооценка;
- дефицит знаний о реальном производстве, о требованиях к деловым и профессиональным качествам работников;
- нехватка информации о возможностях получения профессионального образования в своём регионе, о порядке и потенциале трудоустройства;
- отсутствие возможности получить консультацию и помощь в планировании и построении траектории развития своей карьеры;
- неудовлетворительная социальная адаптация, несформированность требуемых социальных навыков;
- инертность, неготовность к трудовой установке и труду; неспособность отделить реальные возможности от воображаемых, идеальных установок.

Мы полагаем, что перечисленные проблемы особо актуальны для школьников с интеллектуальными нарушениями, так как в большей степени затрудняют профессиональное самоопределение в связи с неправильными установками.

Рассматривая точку зрения А. С. Рылеевой, следует обозначить компоненты готовности школьников с интеллектуальными нарушениями к самостоятельной жизни и профессиональному самоопределению:

1. Когнитивный компонент состоит из следующих показателей:

- а) знание технологий, формирующих и сберегающих здоровье;
- б) ясная и чёткая формулировка целей и планов на жизнь;
- в) осознанное и обоснованное отношение к ситуации выбора и к будущей семейной жизни;
- г) понимание смысла и сущности роли члена общества, гражданина;
- д) представление о положении на рынке труда, свободная ориентация в мире профессий;
- е) наличие устойчивых профессиональных интересов и объективное представление о своих возможностях и способностях.

2. Эмоционально-мотивационный компонент включает в себя:

- а) адекватную самооценку;
- б) наличие учебно-познавательных и социальных мотивов;
- в) желание самостоятельно и осознанно выбирать модель будущей семьи;
- г) занятие активной позиции в процессе самоопределения в жизни;
- д) позитивное отношение к выбору профессии и определению жизненных и профессиональных целей;
- е) присутствие мотивации к ведению здорового образа жизни.

3. Деятельностно-практический компонент характеризуется наличием таких навыков и умений, как:

- а) навыки и умения ведения здорового образа жизни;
- б) готовность и способность применить ранее полученные знания на практике;
- в) проектировать и планировать будущую семейную жизнь;
- г) соблюдать нормы и правила поведения в обществе;
- д) делать выбор сообразно своим способностям, интересам и социальному заказу общества;
- е) владеть приёмами и методами самоконтроля [24].

В своих исследованиях Г. В. Васенков [5], Е. В. Муравьева [14] подчеркивают, что у школьников с интеллектуальными нарушениями готовность к самоопределению в профессиональной сфере находится на низком уровне, что связано с их индивидуальными психическими и физическими особенностями развития. Помимо нарушений интеллектуального развития у данной категории детей имеются нарушения и эмоционально-волевой сферы. Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями не всегда объективно дают оценку себе и своим поступкам. Часто они не способны к самоконтролю и саморегуляции и не стремятся к обучению и самообразованию. В связи с этим работа по профессиональному самоопределению со школьниками должна строиться с учётом индивидуальных и типологических особенностей.

Е. М. Старобина [20] выделяет основные этапы формирования профессионального самоопределения школьников с интеллектуальными нарушениями:

– первый этап: 8–12 лет. На данном этапе изучаются трудовые возможности и способности учащихся с целью отбора для обучения трудовым операциям, действиям, соответствующим определённой профессии. Происходит ознакомление школьников с видами труда, изучаемыми в данном учреждении. Основными задачами данного этапа являются исправление дефектов личности с одновременным развитием возможностей; развитие и коррекция высших психических функций, формирование навыков самообслуживания, установки на труд; формирование общетрудовых умений и навыков;

– второй этап: 14–15 лет. Он направлен на обучение воспитанников в кружках и мастерских, выявление способностей и интересов. К основным задачам данного этапа относятся: продолжение коррекционно-развивающего обучения; личностное развитие мотивационно-потребностной

сферы; отработка навыков самообслуживания; профессиональная пропаганда той профессии, по которой ведётся обучение;

– третий этап: 15–17 лет – направлен на приобщение воспитанников к занятиям по интересам, формирование предпрофессиональной подготовки. Основными задачами данного этапа являются: трудовая реабилитация (совершенствование трудовых навыков, формирование производственных отношений и коллективных форм труда); расширение социального опыта, профпропаганда овладеваемых профессий.

При этом, как отмечает К. М. Турчинская [31], на первых двух этапах формирования профессионального самоопределения у учащихся с интеллектуальными нарушениями особых расхождений с нормой не наблюдается.

Для нашего исследования актуален третий этап, поскольку трудности начинаются в период становления таких компонентов профессионального самоопределения, как профессиональная ориентация и профессиональное самосознание, когда перед учащимися с интеллектуальными нарушениями встаёт дилемма соотнесения своих способностей и намерений со своими действительными возможностями.

В результате анализа психолого-педагогических исследований О. А. Аленкиной [3], И. Баранаскене [4] были выделены трудности в профессиональном самоопределении школьников с интеллектуальными нарушениями:

1. Неадекватная самооценка и неспособность адекватно оценить свои возможности при определении профиля и содержания профессии. Большая часть детей претендует на профессии, связанные с интеллектуальным трудом (программист, врач, учитель).

2. Незнание собственных возможностей и того, какие качества требуются для овладения той или иной профессией.

3. Осложнение интеллектуального дефекта различными нарушениями поведения, расстройствами влечений, несформированность личностных качеств.

4. Многие профессии являются недоступными для детей с интеллектуальными нарушениями (учащиеся получают в рамках коррекционной школы только одну профессию).

5. Знания школьников данной категории о какой-либо профессии ограничены: не могут правильно разделить профессии на промышленные и сельскохозяйственные, а также не имеют ясных и чётких представлений о профессиях, которыми они были бы способны заниматься.

6. Многим учащимся неинтересна изучаемая профессия.

7. Отрицательное отношение родителей к помощи в процессе профессионального самоопределения детей (многие родители школьников с интеллектуальными нарушениями не соотносят способности и склонности своего ребёнка с профессиональным обучением в будущем, не имеют представления о том, чем увлекаются их дети, не осознают значимости трудового воспитания и подготовки ребёнка к профессиональному обучению и труду [27]).

8. Профессиональное самоопределение школьников с интеллектуальными нарушениями является неполным, фрагментарным, характеризующимся отсутствием осознанного выбора.

Анализ работ, посвящённых исследованиям рынка труда, позволяет выделить проблемы, которые препятствуют профессиональному самоопределению, а в дальнейшем и трудоустройству выпускников специальных (коррекционных) школ:

1. Повышение требований к квалифицированному труду, что создаёт низкую конкурентоспособность школьникам с интеллектуальными нарушениями

2. Профессии, полученные обучающимися в рамках специальных (коррекционных) школ и профессиональных училищ, не востребованы на рынке труда.

3. Затянуты по времени сроки пребывания на учёте в центре занятости выпускников с интеллектуальными нарушениями. Это может быть связано с отказом работодателя принимать на работу человека с интеллектуальными нарушениями, а в случае принятия на работу с неспособностью соискателя пройти испытательный срок [10].

Таким образом, школьники с интеллектуальными нарушениями в силу своих индивидуальных особенностей не конкурентоспособны в отличие от здоровых сверстников, следовательно,

для них необходимо разработать иные, особые маршруты профессионального обучения и дальнейшего трудоустройства.

Нами было проведено экспериментальное исследование, целью которого явилось изучение и анализ особенностей профессиональных предпочтений школьников с интеллектуальными нарушениями.

Исследование проводилось в период с 2016 по 2018 год на базе специальных (коррекционных) образовательных организаций г. Иркутска. В нем принимали участие 42 ученика 8–9 классов с интеллектуальными нарушениями.

С учётом поставленных в работе задач был определён спектр методов и конкретных диагностических методик, позволяющих изучить и проанализировать особенности профессиональных предпочтений школьников с интеллектуальными нарушениями.

В их число вошли психодиагностический метод (опросники, мини-сочинение), а также методы количественной (статистический анализ) и качественной обработки материала.

С целью получения информации о планировании своей профессиональной деятельности и уточнения профессиональных планов школьников с интеллектуальными нарушениями нами была использована проективная методика мини-сочинение на тему «Кем я хочу работать после окончания школы».

Большим достоинством мини-сочинений является их значительный коррекционный потенциал. Материалы сочинений – это первый шаг в рефлексии проблем планирования, кроме того, мини-сочинение как проективная методика даёт возможность раскрыть личностные особенности школьников с интеллектуальными нарушениями, их ориентиры взрослой жизни, что обеспечивает более высокую эффективность программы психолого-педагогической коррекции.

Необходимым условием, предшествующим написанию мини-сочинения, является установление эмоционально-позитивных, доверительных отношений с педагогом на основе создания атмосферы безопасности. Сочинение задавалось в открытой форме, без конкретизации того содержания, которое должно быть представлено. Время написания сочинения не ограничивалось.

При анализе сочинений школьников мы обращали внимание на следующие критерии:

- дальнейшая учёба и углубление представлений по специальности, получаемой в школе (девочки – швея, мальчики – столяр);
- получение специальности (профессии), не связанной с получаемыми в школе профессиями;
- материальные ценности (зарплата, машина, квартира).

Для выявления склонностей (предрасположенности) школьников к определённым типам профессий мы использовали дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова. Методика представляет собой опросник, состоящий из 20 альтернативных суждений, которые дают возможность определить профессиональные предпочтения учеников. В результате диагностики установлена ориентация на 5 профессий: человек↔природа, человек↔техника; человек↔человек, человек↔знаковый образ, человек↔художественный образ.

С целью определения ведущего типа мотивации при выборе профессии использовалась методика «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой. Данная методика определяет ведущую мотивацию в процессе выбора профессии. В тексте опросника – утверждения, которые характеризуют какую-либо профессию. Необходимо установить, в какой мере каждое из этих утверждений имело влияние на выбор профессии. С помощью методики возможно определить преобладающую мотивацию (внутренние мотивы, значимые на индивидуальном уровне, и внутренние мотивы, значимые на социальном уровне, внешние положительные и отрицательные мотивы).

Внутренние мотивы выбора профессии связаны с её социальной и личной значимостью, удовлетворённостью работой; возможностью общения, руководства другими людьми.

Внешние мотивы – это заработная плата, престиж, боязнь порицания, неуспеха. Внешние мотивы делятся на положительные и отрицательные. К положительным мотивам относятся: вознаграждение, возможность карьерного роста, одобрение коллектива, авторитет. Это стимулы, ради которых человек считает нужным стараться и прикладывать усилия. Отрицательные мотивы включают в себя воздействие на личность путём прессинга, наказания, критики, порицания и запретов.

После проведения обследования осуществлялась обработка результатов в соответствии с приведёнными выше критериями. С целью получения информации о планировании своей профессиональной деятельности и уточнения профессиональных планов школьников с интеллектуальными нарушениями нами была использована проективная методика: мини-сочинение на тему «Кем я хочу работать после окончания школы». Нас интересовал вопрос, по какой специальности (профессии) хотят работать ученики после окончания школы, хотят ли продолжить своё образование по профессии, получаемой в образовательной организации, и от каких причин зависит их выбор?

Первым критерием анализа послужила дальнейшая учёба и углубление представлений по профессии, получаемой в рамках школы. К сожалению, никто из респондентов не указал на то, что хочет продолжить обучение по профессии, получаемой в школе. В то же время некоторые учащиеся (7, 14 %) обозначили, что им нравится работа швеи, столяра и они хотят помогать людям. Например, Катя С. говорит о том, что ей нравится работа швеи и она хотела бы шить людям брюки, юбки, шорты и одежду своим будущим детям. А Сережа Р. пишет, что хочет стать мастером по дереву и изготавливать столы, стулья, швабры, табуретки. Так как будет получать за это хорошие деньги.

Таким образом, следует отметить, что у школьников с интеллектуальными нарушениями не сформированы намерения на продолжение обучения, и лишь часть учащихся указали, что им нравится осваиваемая профессия в школе и они готовы работать в данном направлении.

Рассматривая результаты исследования по второму критерию, мы пришли к выводу, что в основном школьники с интеллектуальными нарушениями (92,86 %) ориентированы на профессии, которые явно им недоступны. Так, Дима С. утверждает, что он хочет стать предпринимателем и открыть несколько магазинов, Ира П. мечтает стать воспитателем, поскольку ей нравятся маленькие дети, Лена И. желает стать актрисой, так как хочет быть красивой и сниматься в сериалах, Миша Л. связывает свою дальнейшую жизнь с тренерской деятельностью, поскольку видит себя тренером по горным лыжам. Это говорит о том, что учащиеся затрудняются в оценке собственных возможностей и проявляют не критичное отношение.

Анализ мини-сочинений показал, что школьников (83,4 %) привлекают профессии, связанные с материальным благополучием, а не со спецификой данной работы. Приведём примеры из мини-сочинений школьников: Илья М. выбирает профессию таксиста, потому он считает, что данная профессия приносит «много денег». Лиза В. намеревается стать певицей, она мечтает стать популярной и зарабатывать «большие деньги». Марина И. собирается работать поваром в ресторане: «У меня будет высокая зарплата, на которую я куплю квартиру».

Следует отметить, что 16,6 % учащихся в своих мини-сочинениях указали иные причины выбора профессии, не связанные с материальными ценностями. Например, Илья В. написал в сочинении, что после школы он думает работать водителем, ездить на автобусе и возить людей, а заработную плату отдавать маме, помогать ей. Полина С. рассчитывает работать парикмахером. Подстригать людей. Ей нравятся красивые причёски, и она мечтает участвовать в конкурсах.

Таким образом, анализ мини-сочинений показал, что школьники с интеллектуальными нарушениями затрудняются в оценке собственных возможностей, проявляют не критичное отношение, при выборе профессии и на первый план ставят материальное благополучие.

Для выявления склонностей (предрасположенности) школьников к определённым типам профессий мы использовали дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова. Рассмотрим данные, представленные на рисунке 1.1.

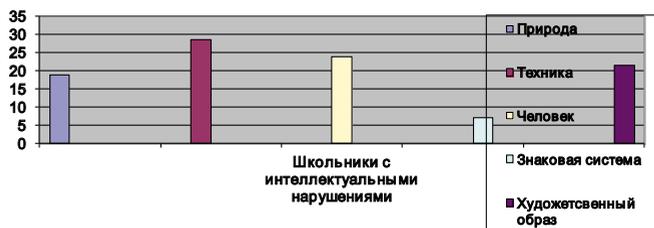


Рис. 1.1. Склонности школьников к определённым типам профессий (по Е.А. Климову)

Анализ результатов показал, что подростки выбирали различные типы профессий, и в первую очередь это связано с половыми разграничениями. Так, девочки выбирали профессии, связанные в большей степени с уходом за людьми, растениями или вещами, мальчики же придерживались выбора профессий, требующих использования физического труда. Большинство школьников с интеллектуальными нарушениями 8–9 классов выбрали тип профессии человек-техника – 28,60 %. Эти школьники отдавали предпочтение управлению каким-либо грузовым средством – подъёмным краном, трактором, тепловозом, осуществлению монтажа или сборки машин, приборов, изготовлению по чертежам деталей, изделий (машины, одежда), строительству зданий. Это связано с тем, что старшеклассникам делали выбор без учёта собственных возможностей освоить эту профессию.

Значимыми для детей оказались профессии, связанные с общением и взаимодействием между людьми. Данный тип профессии (человек-человек) выбрали для себя 23,6 % респондентов. Они остановились на утверждениях: тренировка товарищей в выполнении каких-либо действий (трудовых, учебных, спортивных), сообщение и разъяснение людям нужных им сведений, регулирование споров, ссор между людьми, убеждение, разъяснение, поощрение.

В отношении желания работать в будущем по какой-либо специальности учащиеся с интеллектуальными нарушениями определяют широкий диапазон интересующих их профессий – от повара и парикмахера до продавца и воспитателя. Это можно объяснить низкой критичностью обучающихся, низким запасом знаний, недостаточным жизненным опытом и рассогласованностью между их интересами и истинными, осознаваемыми возможностями.

Данные, представленные на рис. 1, показывают, что 21,42 % школьников выбрали для себя тип профессии человек-художественный образ. Большая часть респондентов, которые отдали предпочтение этому типу, – девочки. Их интересуют профессии, связанные с изобразительной, музыкальной, актёрской, сценической деятельностью. По нашему мнению, это связано с тем, что специальные (коррекционные) организации уделяют много времени дополнительному образованию детей. Учащиеся выступают на сцене перед различной аудиторией, поют, танцуют, ставят спектакли, читают стихотворения. Кроме того, это обусловлено завышенной самооценкой и уровнем притязаний школьников с интеллектуальными нарушениями.

По результатам опроса было выявлено, что 19,04 % школьников выбирают для себя такой тип профессии, как человек-природа (представители этого типа взаимодействуют с растениями и животными). Главной мотивацией выбора детей служила связь с личным опытом. Многие учащиеся любят растения и животных, умеют ухаживать за ними, обрабатывать почву, вести борьбу с вредителями огорода и сада. Кроме того, проводится работа по озеленению школы и пришкольного участка.

Типу профессии человек-знаковая система отдали предпочтение 7,14 % школьников. Этим учащимся привлекает работа за компьютером, дополнительные устройства для компьютера. Дети выбирают профессии, связанные с умственным трудом, что позволяет говорить о завышенной самооценке. Их профессиональные намерения расходятся с возможностями для овладения профессией.

Таким образом, мы наблюдаем социальную и личностную незрелость школьников, которая проявляется в непоследовательности планов на будущее, в непонимании взаимосвязи профессионального обучения с дальнейшими успехами в жизни.

Для определения ведущего типа мотивации при выборе профессии использовалась методика «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой.

Из рис. 1.2. видно, что большая часть выпускников (80,95 %) приводит внешние положительные мотивы выбора профессии. Для них наиболее значимы такие мотивы выбора профессии, как материальное вознаграждение, возможность карьерного роста, одобрение коллектива, авторитет.

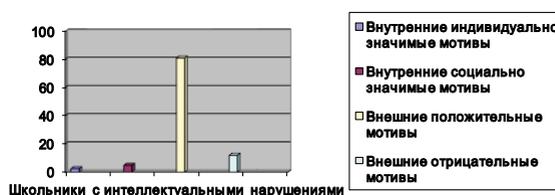


Рис. 1.2. Мотивы выбора профессии у школьников с интеллектуальными нарушениями (по Р. В. Овчаровой)

Менее выражены у школьников 8–9 классов с интеллектуальными нарушениями внутренние социально значимые мотивы (4,77 %). Старшеклассникам с интеллектуальными нарушениями наиболее важны следующие мотивы выбора профессии: её личная и социальная значимость; удовлетворение от работы; возможность общения, руководство другими людьми и т. д.

Малочисленную группу составили учащиеся с внутренними индивидуально-значимыми мотивами (2,38 %). Выпускники выбрали профессию под прессингом на них со стороны окружающих (например, родителей), страха наказаний, критики, порицания и других запретов.

Наименее выражены у школьников с интеллектуальными нарушениями внешние отрицательные мотивы (11,90 %). Для школьников важны такие мотивы выбора профессии, как интерес к профессии, соответствие умений и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности с имеющимися способностями, стремления к данному виду деятельности.

Таким образом, изучение мотивов выбора профессии у школьников с интеллектуальными нарушениями показало, что мотивы выбора профессии сформированы на низком уровне и отмечается преобладание мотива материального благополучия. Причина которого связана в большей степени с конкретностью мышления и условиями социальной адаптации. Для мальчиков немаловажны внешние положительные мотивы выбора профессии, то есть для них значимо материальное стимулирование, поскольку они ориентированы на создание семьи и материальные блага. Для девочек на первом месте внешние положительные мотивы выбора профессии и внутренние социально значимые мотивы. Так как они ориентированы также на создание семьи, на социальную и личную значимость профессии; удовлетворение, которое приносит работа; возможность общения, руководство другими людьми.

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости комплексного педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников с интеллектуальными нарушениями.

Список литературы

1. Аверкиева О. Л. О профессиональном самоопределении лиц с ограниченными возможностями // Профорientация и психологическая поддержка. Теория и практика. Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. Томск. 2004. С. 7–11
2. Акимова О. И. Внеурочная деятельность как средство формирования профессионального самоопределения выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Екатеринбург, 2012. 23 с.
3. Аленкина О. А. Изучение готовности к профессиональному выбору у школьников с ограниченными возможностями интеллектуального развития и их сверстников из общеобразовательных школ // Коррекционная педагогика. 2011. № 1. С. 24–30.
4. Баранаскене И., Карвялис В. Модели профессиональной подготовки молодых людей с незначительным нарушением интеллекта: оценочный аспект // Дефектология. 2007. № 4. С. 60–69.
5. Васенков Г. В. Педагогические аспекты становления профессионально-трудового обучения умственно отсталых школьников // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2008. № 1. С. 16–23.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. М. : Академия, 2013. 416 с.
7. Катаева Л. И., Полозова Т. А. К вопросу о сущности профессионального самоопределения личности в пространстве становления нового российского общества // Мир психологии. 2005. № 1. С. 147–156.
8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия. 2004. 304 с.
9. Как выбирать профессию : кн. для учащихся ст. классов сред. шк.; 2-е изд., доп. и дораб. М. : Просвещение, 1990. 159 с.
10. Ковалева Е. А. О подготовке учащихся вспомогательных школ к обучению в профессионально-технических училищах // Дефектология. 1991. № 4. С. 32–34.
11. Кондрат Е. Профессиональное самоопределение подростков с девиантным поведением // Alma mater. 2003. № 4. С. 16–19.
12. Кузнецова О. В. Роль временной перспективы в личностном и профессиональном самоопределении подростков // Психологическая наука и образование. 2007. № 3. С. 5–15.
13. Медведев Д. С. Модель профессионального самоопределения старшеклассников в профильной школе // Профильная школа. 2009. № 4. С. 58–62.
14. Муравьёва Е. В. Особенности развития профориентационной направленности умственно отсталых

школьников // *Коррекционная педагогика*. 2009. № 5. С. 75–80.

15. Павлова Т. Л. Профорентация старшекласников: диагностика и развитие профессиональной зрелости. М. : Сфера, 2006. 128 с.

16. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М. : Изд-во УРАО, 2002. 169 с.

17. Поляков В. А., Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение // *Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 т. Т. 2 / гл. ред. В. В. Давыдов. М. : Большая российская энциклопедия, 1999. С. 212–213.

18. Попович А. Э. К вопросу о профессиональном самоопределении выпускников общеобразовательных школ // *Социально-гуманитарные знания*. 2011. № 2. С. 169–177.

19. Сазонов А. Д., Сазонов В. А., Сазонов И. А. Профессиональная ориентация учащихся общеобразовательных школ России : монография. Курган : Изд-во КГУ. 2000. 192 с.

20. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости: метод, пособие / под ред. Е. М. Старобиной. М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2007. 304 с.

21. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе // *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 62–72.

22. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профорентация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия. 2006. 496 с.

23. Ретивых М. В. Подготовка школьников к профессиональному самоопределению. Брянск : Изд-во БГПУ, 1999. 111 с.

24. Рылеева А. С. Влияние вариативной образовательной среды на процесс готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2012. № 6 (55). С. 31–35.

25. Сайко Е. В. Совершенствование трудового обучения в школе VIII вида // *Дефектология*. 2005. № 4. С. 81–82.

26. Сафин В. Ф., Ников Г. П. Психологические аспекты самоопределения личности // *Психологический журнал*. 1986. № 4. С. 65–73.

27. Столяренко Л. Д. Психодиагностика и профорентация в образовательных учреждениях. Ростов н/Д : Феникс, 2005. 416 с.

28. Сторожева Г. О. О профессиональном самоопределении учащихся // *Воспитание школьников*. 2004. № 10. С. 37–44.

29. Твоя профессиональная карьера: методика: кн. для учителя / И. А. Умовская, А. И. Цуканов, С. Н. Чистякова, Т. И. Шалавина; под ред. С. Н. Чистяковой. М. : Просвещение, 2006. 160 с.

30. Трошин О. В., Жулина Е. В., Кудрявцев В. А. Основы социальной реабилитации и профорентации. М. : Сфера, 2007. 384 с.

31. Турчинская К. М. Профорентация во вспомогательной школе. Киев : Радянська школа, 1976. 126 с.

32. Фадеева Г. А. Подготовка учащихся к труду и выбору профессии // *Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы и перспективы*. Новосибирск. 2003. С. 137–138.

33. Хаймина А. Г. Профессиональное самоопределение воспитанников детских домов и школ-интернатов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ярославль. 2006. 22 с.

34. Ходина Т. К. Проблемы профессионального самоопределения современных школьников // *Профессиональный потенциал*. 2002. № 1. С. 43–47.

35. Хохлина Е. П. Исследование психолого-педагогических основ коррекционной направленности трудового обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья // *Дефектология*. 2003. № 2. С. 25–34.

36. Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение обучающихся: проблемы и пути решения // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2015. № 2 (18). С. 118–122.

37. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М. : Педагогика, 1981. 96 с.

38. Шеховцов О., Шеховцова Л. Психологическое сопровождение выбора профессии в школе : учебное пособие. СПб. : Северо-Запад, Ростов н/Д : Феникс. 2006. 176 с.

39. Щербаква А. М. Проблемы трудового обучения и профессиональной подготовки учащихся вспомогательной школы // *Дефектология*. 1996. № 4. С. 24–28.

40. Юматова, И. И. Динамика профессионального самоопределения студентов (на примере педагогического вуза) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ростов н/Д., 2000. 27 с.

Peculiarities of Professional Self-Determination and Professional Preferences of Schoolchildren with Intellectual Disabilities

O.V. Pashinova

Irkutsk State University, Irkutsk

Abstract. *The urgency of the studied problem is in fact that now special schools are to provide pedagogical support for professional self-determination of students with intellectual disabilities. The article analyzes various approaches to the essence of professional self-determination phenomenon, its components, stages and conditions. The issues impeding the professional self-determination of special schools graduates are considered. The author describes the methodology and results of studying the professional preferences of senior schoolchildren with intellectual disabilities.*

Keywords: *professional self-determination, professional preferences, schoolchildren with intellectual disabilities.*

**Пашинова
Ольга Викторовна**

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и практи-
ки специального обучения и
воспитания*

*Педагогический институт,
Иркутский государственный
университет*

*664011, г. Иркутск, ул. Нижняя
Набережная, 6*

*тел.: +7(3952)200739
e-mail: shelk72@mail.ru*

**Pashinova
Olga Viktorovna**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor of the Theory and
Practice of Special Education and
Upbringing Department*

*Pedagogical Institute,
Irkutsk State University*

*6 Nizhnyaya Naberezhnaya St, Irkutsk,
6664011*

*tel.: +7(3952)200739
e-mail: shelk72@mail.ru*