

## Феномен инаковости в самосознании подростков с лёгкой умственной отсталостью

Т. И. Кузьмина

Московский государственный психолого-педагогический университет, Институт коррекционной педагогики РАО, г. Москва

**Аннотация.** ***Введение.** В данной статье представлено содержание феномена инаковости в самосознании подростков с умственной отсталостью, отмечено его качественное своеобразие. Инаковость – это имманентно (изначально) заданная характеристика личности и способ бытия субъекта. В подростковом возрасте этот способ бытия начинает становиться рефлексивным и осознаваемым.*

***Материалы и методы.** Метод беседы, наблюдения, метод феноменологической установки, контент-анализ; методики «Модифицированный вариант методики изучения самооценки Дембо-Рубинштейн», «Модифицированный вариант методики “Половозрастная идентификация”», методика «Это про меня», «5 Хороших Я», «5 плохих Я», «Закончи предложение»; для изучения Я-социального: «Шарики», «Закончи предложение», «Узнай о себе», «Лесенка», методика «Ситуации».*

***Результаты исследования.** У подростков с лёгкой умственной отсталостью противопоставление «Я – Ты» сопряжено с нарушением формирования границ личного пространства и интимности. Противопоставление «Я – Мы» реализуется через сдвигание личных границ в интересах группы, особенно при первых попытках вхождения в неё. Противопоставление «Я – Вы» связано с нарушением формирования границ субординации в межличностных и групповых отношениях. Противопоставление «Мы – Они» на уровне групповой инаковости реализуется через возможность «дружить против кого-то, кто не такой, как мы». Противопоставление «Я – Они» со стороны коллектива может подразумевать буллинг, неприятие, намеренное создание в группе роли «крайнего», или аутсайдера.*

***Заключение.** Переживание инаковости – обширное поле для научного поиска и разработки методов и способов исследования данного феномена у лиц с нарушением интеллекта ввиду неопределённости методологического базиса и методического инструментария, которая отчасти может быть преодолена означенным в рамках данной статьи подходом.*

## Ключевые

**слова:** *самосознание, Я-концепция, инаковость, подростки, лёгкая умственная отсталость, противопоставление, социализация, адаптация.*

**Благодарности** *Автор выражает благодарность рецензентам.*

## Для

**цитирования:** *Кузьмина Т. И. Феномен инаковости в самосознании подростков с лёгкой умственной отсталостью // Педагогический ИМИДЖ. 2020. Т. 14. № 2 (47). С. 321–334.*

DOI: 10.32343/2409-5052-2020-14-2-321-334

**Дата поступления  
статьи в редакцию:**  
19 марта 2020 г.

Актуальность исследования самосознания подростков с нарушением интеллекта обусловлена выраженной значимостью формирования представлений о себе в контексте реализации социального поведения лиц с отклонениями в развитии. Некритичное отношение к себе, завышенная самооценка и неадекватный уровень притязаний, наблюдаемые у детей с нарушением интеллектуального развития в младшем школьном возрасте, в подростковичестве сменяются попытками осознания своего состояния, сокрытием своего диагноза при общении с нормативно развивающимися сверстниками, формированием патохарактерологических тенденций поведения из-за переживания собственной неуспешности в учёбе и социальном взаимодействии [1; 4; 5].

Подростковый возраст по праву считается одним из наиболее ярких, интенсивных и сензитивных периодов развития личности. Формирование способности обращения к себе с целью самопознания и ведения внутреннего диалога – рефлексии является одним из базовых механизмов развития самосознания. Понимание подростком того, кто он есть, каков он, как себя ведёт, каким он хочет и не хочет быть, чего ждёт от мира и других, происходит благодаря его эгоцентрическому противопоставлению себя миру, с одной стороны, а с другой – на основании попыток реализации его острой потребности поиска референтной группы – общности значимых «своих». Такой группы, где подросток будет принят и сможет быть частью некоего коллективного субъекта, идентифицируя себя с группой и представляя групповые интересы. В этой связи он определяет себя как носителя субъективных границ, и одновременно с этим осознаёт свою принадлежность к общности значимых других, которая эти границы сдвигает. Дуальность такого направления социального взаимодействия можно описать двумя переменными: «тождественность – инаковость». Способность быть тождественным и инаковым одновременно позволяет человеку, с одной стороны, идентифицировать себя

с группой, а другой – остаться самим собой, насколько это возможно, не ограничивая формирование собственной уникальности и идентичности.

Разрешение основного противоречия подросткового возраста – «быть принятым другими, оставаясь при этом собой...» – реализуется в процессе вхождения подростка в значимую группу сверстников или более старших товарищей. Такой процесс проходит несколько этапов: адаптация, индивидуализация, интеграция [3; 9].

Адаптация связана с активным усвоением подростком существующих в группе норм, правил, инициаций, поведенческих стереотипов. На этом этапе он не может проявить индивидуальность, и у него возникает необходимость стать «таким, как все», чтобы максимально адаптироваться через утрату своих индивидуальных отличий и приобретение новых групповых ценностей. Группа является благоприятной почвой для формирования новых черт личности, отсутствовавших у подростка ранее, но формирующихся/ или уже сформировавшихся у других членов группы.

Индивидуализация порождается обострением противоречий между результатом адаптации – тем, что подросток стал «таким, как все», – и его неудовлетворённой потребностью в максимально возможной персонализации. Теперь он ищет средства для обозначения и предъявления своей индивидуальности, мобилизует внутренние ресурсы для деятельной трансляции своей уникальности и имеющихся особенностей.

Интеграция наблюдается, когда подросток приводит свою потребность в персонализации и выражении себя в соответствие с потребностями группы, а она, в свою очередь, трансформирует свои потребности в соответствии с запросами субъекта. Таким образом обеспечивается взаимная трансформация и личности, и группы. Следствием дезинтеграции в данном случае оказывается либо вытеснение личности из данной группы, либо изолированность внутри неё.

Для подростка с умственной отсталостью сложны все представленные этапы, поскольку его адаптационно-интеграционные процессы проходят достаточно специфично в силу наличия качественного своеобразия их личности [1; 4; 5]. Таким образом, изучение континуума «тождественность – инаковость» в рамках формирования самосознания таких подростков имеет большое значение для выявления факторов их социальной дезадаптации и разработки направлений психологической поддержки и сопровождения. На сегодняшний день научно-психологические работы по изучению непосредственно феномена инаковости у лиц с нарушением интеллекта отсутствуют, методология и методика таких исследований не определена, не определены также значимые для такого исследования параметры инаковости, что является собой научную проблему, требующую решения.

### **Обзор литературы**

Мультиконтекстуальное понятие инаковости рассматривается в русле философского, психологического, лингвистического, психолингвистического, педагогического, психопатологического и иных дискурсов. Согласно обобщённо-парадигмальным междисциплинарным представлениям современной науки человек не обладает постоянным и устойчивым Я как чем-то цельным, неделимым и статичным. В современном рассмотрении данного феномена модус изучения с внутренней самодостаточности перемещается на взаимоотношения субъекта с собой и другими. Акцент в психологии личности смещён в область изучения места и роли личности в совместной деятельности, установления общения и взаимоотношений с другими людьми. В связи с этим необходимо исследовать психологические механизмы социального развития личности [6] и механизмы социального понимания [15]. Внимание исследу-

дователей фокусируется на непрерывно изменяющемся отношении «Я-Другой», в рамках которого человек находится в поисках себя самого, а его Я может быть репрезентировано и констатировано только через Другого [11; 15; 16–18]. Наше отношение к Другому, ставшее частью структурно-содержательного наполнения личности, представляет собой основу межличностного взаимодействия, поскольку именно через отношение к Другому личность получает возможность удостовериться в своей самостности [13].

В концепциях постструктурализма Я определяется как постоянная, непрерывная самоинтерпретация, связанная с интерпретацией мира Другим, в том числе основывающаяся на течении бессознательных процессов. Мультикультуралистские концепции, проявляя выраженный интерес к проблеме Другого, переводят представления об инаковости во внутрличностную плоскость [11].

Личностная инаковость реализуется в динамике жизни и служит качественной характеристикой того бытийного события, которое совершается в границах природной индивидуальности. А личность в её инаковости поднимается над объективными свойствами и общими видовыми признаками индивида. Личность определяет свою природу, или сущность [14; 17; 19]. Переживание инаковости во внутреннем мире субъекта может быть представлено двумя полюсами: переживание инаковости Другого, переживание собственной инаковости.

Таким образом, методологически подойти к изучению феномена инаковости можно как минимум с двух позиций:

1. Субъективное познание инаковости Другого как отличного от Я.
2. Субъективное переживание собственной Инаковости как отличия от Другого/Других и очерчивание границ Я в контексте границ Другого/Других.

И если первое соотносится с предметом социального понимания, то второе напрямую связано с содержанием самосознания личности.

Инаковость – это имманентно (изначально) заданная характеристика личности и способ бытия субъекта [14]. И именно в подростковом возрасте этот способ бытия в норме начинает становиться рефлекслируемым и осознаваемым.

Самосознание подростка крайне противоречиво: с одной стороны, он стремится к аутентичности – принятию себя и переживанию соответствия себе, с другой – для того, чтобы быть принятым группой, он готов максимально отказать от себя, принять порой чуждые для себя правила и роли, поддаться внушению, совершать несвойственные, рискованные, нелогичные поступки. Скачок в развитии рефлексии переводит фокус внимания подростка со значимых ранее социальных ожиданий на переживание собственной уникальности, инаковости, наряду с неспособностью и нежеланием этим ожиданиям соответствовать. Собственную инаковость подросток переживает не только как кардинальное отличие от других, но как основу сепарации и выставления личных границ, а также границ интимности и стыда. Инаковость переживается и реализуется на всех этапах вхождения подростка в группу: адаптации, индивидуализации, интеграции.

При нормативном и нарушенном развитии закономерности возрастного становления субъекта едины. При этом периоды и стадии психического развития могут быть пролонгированы во времени и иметь качественное своеобразие и содержание [2; 7; 12].

Развитие самосознания подростков с умственной отсталостью также связано с переживанием инаковости, интенсификацией развития рефлексивных компонентов личности, нуждаемостью в референтной группе [5]. По нашему мнению, целесо-

образно исследовать феномен инаковости подростков с нарушением интеллекта в контексте его значимости для установления личностных границ и организации взаимодействия Я – Другие.

Качественное своеобразие содержания феномена инаковости у подростков с лёгкой умственной отсталостью связано, прежде всего, с социальной средой и ситуацией развития. Многие подростки с умственной отсталостью живут в асоциальных условиях, имеют родителей, подверженных аддикциям, и находятся вне стен образовательного учреждения в «нечеловеческих» условиях проживания. Плохо питаются, ограничены в социальных контактах либо имеют близкое асоциальное окружение. Всё это неблагоприятно отражается на развитии их личности и ведёт к формированию неадаптивных поведенческих стереотипов, усугубляет воздействие других лиц на их поведение, способствует развитию внушаемости и ведомости, что влечёт за собой дезадаптацию и дезинтеграцию в обществе вплоть до совершения противоправных поступков [1; 4; 5; 10].

Изучение феномена инаковости у подростков с умственной отсталостью необходимо для определения оснований их конфронтации с социумом, специфики рефлексии и диагностики качественного своеобразия их переживаний в связи с ограничением себя от других и попытками влиться в те или иные значимые коллективы.

#### **Материалы и методы**

Методический инструментарий для психологического изучения переживания инаковости подростков с интеллектуальными нарушениями отсутствует. В связи с чем качественное своеобразие переживания инаковости у подростков с лёгкой умственной отсталостью целесообразно исследовать феноменологическим методом, методом контент-анализа на материале, полученном с помощью методик изучения самосознания лиц разного возраста с интеллектуальными нарушениями. Наиболее отчётливо построение личностных границ и оснований взаимодействия со значимыми другими выделяется при исследовании Я-социального и Я-реального в структуре Я-концепции, а также при анализе поведенческих ориентаций с помощью ситуационных методик.

В исследовании приняли участие 54 подростка с лёгкой умственной отсталостью от 12 до 16 лет, учащиеся специальных (коррекционных) школ-интернатов VIII вида.

Были использованы следующие методы: беседа, наблюдение, феноменологическая установка, контент-анализ. Остановимся подробнее на феноменологическом методе. «Феноменология – это установка познания, в которой речь идёт о том, «что, собственно, есть», о «сущности». Если речь не идёт о познании существенного, то феноменология не показана и неуместна. Поэтому в повседневной жизни прагматичное «естественное познание» с разделением на субъект и объект более уместно. Повседневное делает познанное несомненным, как объективно данное, кроме того, оно «онтологизирует» (например, мы говорим: «Ты сказал...» – вместо: «Из твоих слов я почувствовал...») [8, с. 124–125].

Феноменологическая установка в контексте экзистенциально-аналитического направления исследований рассматривается как установка открытости диагноста, когда последний, используя позицию «erohe», отставляя в сторону предыдущие знания, условия, заданности, предпосылки восприятия, может получить «чистое» впечатление о сущности феномена, находящегося в поле его видения. Впоследствии специфика феномена может быть интерпретирована

на, поскольку вынесенное за скобки другое знание может помочь понять воспринятое и раскрыть важные взаимосвязи. При таком восприятии мы оставляем Другого в его уникальности и способны понять его, исходя из него самого, максимально видя его таким, каким он сам себя переживает благодаря возникновению интерперсонального поля [8]. Таким образом, установка диагноста в данном случае направлена на познание инаковости Другого не просто как отличного от Я, а как уникального, единственного в своём роде.

Были использованы следующие методики для исследования самосознания: 1) для изучения Я-реального: «Модифицированный вариант методики изучения самооценки Дембо-Рубинштейн», «Модифицированный вариант методики “Половозрастная идентификация”», методика «Это про меня», «5 Хороших Я», «5 плохих Я», «Закончи предложение», 2) для изучения Я-социального: «Шарики», «Закончи предложение», «Узнай о себе», «Лесенка», методика «Ситуации» [4].

### Результаты исследования

Из материалов, полученных с помощью данных методик, посредством вышеназванных качественно-аналитических методов была выделена информация, касающаяся описания исследуемого феномена инаковости подростков с умственной отсталостью. (Каждый подросток был обследован с помощью 11 методик исследования самосознания, предполагающих представление результатов в виде нарративных репрезентаций). С помощью метода феноменологической установки из материала нарративных репрезентаций, полученных от субъектов диагностики в беседе и при работе с методиками исследования самосознания и поведенческих ориентаций, были выявлены вербальные компоненты (словосочетания, предложения, монологические отрывки), касающиеся их субъективного переживания собственной инаковости как отличия от Другого/Других и очерчивание границ Я в контексте границ Другого/Других.

В дальнейшем вербальный материал с помощью контент-анализа был обобщён и структурирован в понятийные кластеры (компоненты психологического содержания феномена инаковости). Наличие любого количества репрезентативных упоминаний, использующих различные вербальные компоненты (словосочетание, предложение, монологический отрывок) и касающихся одного кластера, в рамках каждой отдельно взятой методики равно одной репрезентативной единице (например, пять репрезентативных упоминаний (вербальных содержаний), относящихся к одному понятийному кластеру в рамках одной методики, принималось за одну репрезентативную единицу). Таким образом, максимальное количество репрезентативных единиц в рамках одного понятийного кластера по всей выборке – 594. Наполнение выделенных понятийных кластеров было сопоставлено с материалами наблюдений и психолого-педагогической документации (нарративные репрезентации были сопоставлены с поведенческими репрезентациями для составления комплексного описания психологического содержания феномена переживания собственной инаковости подростков с нарушением интеллекта), очертив качественное своеобразие переживания собственной инаковости подростками с нарушением интеллекта, заключающееся в следующих структурно-содержательных вербально-поведенческих компонентах.

1. Противопоставление «Я – Ты» (уровень формирования личностных границ в межличностных отношениях, интимности, образа Другого) – 487 репре-

зентативных единиц.

2. Противопоставление «Я – Мы» (уровень личностных границ в групповом взаимодействии, идентификация с группой, конфликт личных и общественных интересов) – 299 репрезентативных единиц.

3. Противопоставление «Я – Вы» (уровень границ субординации в межличностных и групповых отношениях, признание авторитета) – 195 репрезентативных единиц.

4. Противопоставление «Мы – Они» (уровень межгрупповой конфронтации, конфликт интересов нескольких групп) – 193 репрезентативные единицы.

5. Противопоставление «Я – Они» (уровень индивидуально-группового противостояния, роль «белой вороны») – 134 репрезентативные единицы.

Раскроем качественную специфику переживания собственной инаковости подростками с умственной отсталостью на материале сопоставительного анализа.

В рамках структуры противопоставления «Я – Ты» у умственно отсталых подростков наблюдается нарушение формирования границ личного пространства и интимности. Подростки склонны пренебрегать личными границами окружающих, у них отсутствует чувство собственных границ и границ другого человека. Не сформировано понятие «личного вопроса» к другому человеку (могут спрашивать о чём-то очень интимном и искренне удивляться, почему человек не хочет отвечать, порой даже требуют ответа). Присутствует фамильярное отношение к отдельным значимым людям, причём эта фамильярность, по словам самих подростков, возникает вследствие того, что они считают человека «близким», «он нравится», «он классный», «нормальный такой», «крутой». Не видят различий между «другом», «приятелем», «знакомым». Иногда даже человек, которого подростки видели один раз, может именоваться как «друг». Слово «друг» употребляется в речи умственно отсталых подростков по отношению к представителям ближайшего, ближнего, случайного окружения намного чаще, нежели «приятель» или «знакомый». Могут использовать в адрес человека уничижительные, обесценивающие, обидные прозвища, не задумываясь, как это будет восприниматься собеседником, при этом демонстрируют сильные эмоциональные реакции, если слышат нечто подобное в свой адрес и утверждают, что им это «не нравится». В адрес тех, к кому проявляют уважение, изыскиваются с придыханием, используя формулировки, превозносящие человека или образ. Упоминают о перепадах настроения и нестабильности эмоций в отношении других людей: «он бесит», «она раздражает», «я его прямо обожаю», «сегодня прям классный он, а вчера фу...» и т. д. Охотно перечисляют, на кого хотели бы быть похожи. В ряде случаев этими людьми (или образами) являются для себя сами подростки «хочу походить сам на себя». Могут выставлять напоказ свои чувства и переживания, привлекая к себе внимание окружающих, с тем чтобы таким образом «пообщаться» или получить минутную выгоду. У детей-сирот присутствуют трудности понимания семантических конструкций: «побыть наедине с собой», «личные вещи», «побыть одному» – в силу специфики социальной ситуации их развития. Практически полное отсутствие «личного» в целом не вызывает дискомфорта, но стимулирует к идеализациям: «А я мечтаю, что у меня будет своё...». Образ значимого другого несколько размыт. Прообразом чаще всего являются друзья, «кому можно доверять», заслуживающие уважения взрослые или «крутые» юноши

и девушки наравне с героями фильмов или комиксов. В пространстве интимности формируется понятие «личный секрет», «мой секрет», «а я никому не скажу». При этом чужие секреты подростки с умственной отсталостью не хранят, с желанием их открывают, но при условии, что тот, кому открыли секреты, «никому-никому... (не расскажет)». Ранее пробуждение сексуального влечения в психологическом смысле толкает на поиск «пары», чтобы «дружить, ну или как там?», потому что, по мнению подростков, если человек без пары, то он «никому не нужен», неинтересен, он «не такой».

В рамках противопоставления «Я – Мы» уровень личностных границ в групповом взаимодействии является достаточно размытым при наличии большой потребности подростка с нарушением интеллекта быть принятым группой. Подростки допускают сдвигание личных границ в интересах группы, особенно при первых попытках вхождения в неё, подчиняют свои интересы групповым, избегают конфликтов, охотно принимают существующие правила. Идентификация с группой происходит очень быстро, даже если группа ещё не осуществила принятие подростка, а только обозначила эту потенциальную возможность. Умственно отсталый подросток уже считает себя частью группы. Мнение группы имеет особое значение, подросток ждёт группового одобрения собственных действий, опасаясь изгнания из значимого сообщества или эмоционального игнорирования его членами. Отдельно стоит отметить формирование чувства сопричастности к группе в рамках так называемой групповой «безответственности», когда группа совершает что-то и ответственность словно распределяется между всеми участниками («это не я сделал, это мы все»). Именно в этот период происходит асоциализация (если таковая не случилась ранее) личности подростка с нарушением интеллекта, попадающего в антисоциальную группу и начинающего копировать противоправные варианты поведения других её участников. Совершённые вместе противоправные действия сплочивают группу, формируют внутригрупповые тайны, секреты, открытие которых отдельными членами угрожает бытию всей группы, влечёт за собой её распад или санкции в адрес участников за содеянное. Иногда совершение асоциального поступка становится условием приятия подростка в группу и отведение ему соответствующей социальной роли по результатам выполнения «группового поручения», в результате чего подросток с умственной отсталостью становится исполнителем чужих преступных замыслов. Когда подростку удаётся занять необходимое и желаемое в групповой иерархии место, он с большим удовольствием выполняет функционал, связанный с данной социальной ролью. Если же занять желаемую социальную позицию в группе не получается, подросток продолжает искать способы её изменения либо соглашается с тем, что есть, даже в случае, если это роль аутсайдера.

Уровень противопоставления «Я – Вы» связан с формированием границ субординации в межличностных и групповых отношениях. Субординация со взрослыми очень сложно даётся подросткам с умственной отсталостью. Вместо «Вы» к старшему человеку используется обращение на «Ты», но чаще всего на «Ты» и по имени-отчеству. Могут быть заданы «очень личные» вопросы. Для выстраивания субординационных компонентов отношений необходимо дополнительное воспитательное воздействие и проработка. В рамках признания авторитета большую роль играет компонент «страха». Умственно отсталые подростки чаще всего в своих ответах употребляли конструкцию «ува-



жать» – значит «бояться». Боязнь основывается на возможности реализации совершенно конкретных санкций в адрес подростка со стороны авторитета и оценке потенциальных возможностей авторитета эти санкции осуществить не только на словах, но и на деле. Причём сформировавшийся образ авторитетной и значимой персоны, соотнесённый с совершенно конкретным человеком, может распространять своё влияние на поведение такого подростка, юноши, взрослого в течение многих лет. (Например, две взрослые женщины в возрасте 30 лет, в прошлом ученицы специальной (коррекционной) школы, встречаются на прогулке по городу учителя (заместителя директора) школы, в которой они учились, общаются. В процессе разговора спрашивают у своего бывшего педагога разрешение закурить, памятуя о том, что именно этот педагог, будучи авторитетной фигурой, запрещала им курение, когда они были подростками).

Противопоставление «Мы – Они» (уровень межгрупповой конфронтации, конфликт интересов нескольких групп). Как правило, такие группы формируются внутри учебного учреждения или за его пределами, чаще по территориальному типу или по типу интересов. Уровень групповой инаковости в данном случае отчасти определяется для подростков с интеллектуальными нарушениями возможностью «дружить против кого-то, кто не такой, как мы». Причём групповая инаковость базируется на личностных результатах разрешения противоречий уровня противопоставления «Я – Мы». Если это противоречие разрешено подростком конструктивно (в случае с умственной отсталостью, для этого он должен быть принят в группу, там ему отведена некая роль, в соответствии с которой он действует, при этом сама группа или роль в ней подростка может носить как просоциальный, так и асоциальный характер), то он идентифицируется с группой и всячески демонстрирует в поведении попытки подчеркнуть свою групповую принадлежность. Как правило, в оценке действия членов других групп (например, другого класса) подросток ориентируется на коллективно выработанную общую оценку, которой должны придерживаться все люди, состоящие в данной группе. В противном случае он может быть объявлен предателем («кто не с нами, тот против нас») и лишён наличной иерархической роли независимо от её значимости.

Противопоставление «Я – Они» (уровень индивидуально-группового противостояния), роль «белой вороны» также знакома подросткам с лёгкой умственной отсталостью, однако, по нашему мнению, они прибегают к ней несколько реже, нежели подростки с нормативным развитием. Как правило, противопоставление в рамках такого аспекта связано с необходимостью рефлексии себя в контексте различных ситуаций, развитым самосознанием и необходимостью отстаивать свои границы и ценности, самость (Я и всё, с чем непосредственно соприкасается Я) такого подростка. Также со стороны коллектива такое противостояние может подразумевать буллинг (травлю), неприятие, намеренное создание в группе роли «крайнего», или аутсайдера: «мы с ним не общаемся, он стрёмный». Часто такое отношение может быть сфокусировано на подростке, чьи интеллектуальные способности, успехи в учёбе и социальном взаимодействии в целом ниже, чем у сверстников (например, в рамках одного класса).

У подростков с умственной отсталостью неприятие Другого больше связано с отказом от общения, подкреплённым уничижительными характеристиками в его адрес, нежели с целенаправленной коллективной травлей. Но те подростки, кто имел опыт обучения в массовых школах, в беседе прямо указывали на то,

что там их «задирали», «смеяли» (Прим.: слово из лексикона умственно отсталого подростка), «тюкали», «мочили». Часто такое отношение может быть сфокусировано на подростке, чьи интеллектуальные способности, успехи в учёбе и социальном взаимодействии в целом ниже, чем у сверстников (например, в рамках одного класса). Также ярко выражен данный уровень противопоставления у подростков, поступивших в коррекционную школу после нескольких лет пребывания в массовой. У них отмечаются негативные социальные ожидания и патологические проявления защитных механизмов психики, связанные с пребыванием в психотравмирующей ситуации школьной неуспешности.

### **Заключение**

Отсутствие на сегодняшний день в специальной психологии методологических и методических опор для исследования феномена инаковости в самосознании лиц с нарушением развития, в том числе с умственной отсталостью, может быть отчасти преодолено подходом, описывающим инаковость как междисциплинарную дефиницию, но конкретно выделяющим направления изучения данного феномена именно с точки зрения рассмотрения его значимости для формирования адаптационно-интеграционных характеристик личности и поведения (в данном случае инаковость может рассматриваться в двух направлениях).

Переживание собственной инаковости подростками с нарушением интеллекта лёгкой степени выраженности целесообразно рассматривать как переживание ряда противопоставлений и отграничений себя от Другого/Других, что соотносится с имеющимся поведенческим базисом и рутинными формами реализации поведения в рамках ежедневного социального взаимодействия.

Феномен инаковости в самосознании подростков с умственной отсталостью имеет качественное своеобразие, которое заключается, прежде всего, в трудностях установления личных границ (например, нарушения чужих и собственных границ интимности и личного пространства), несмотря на имеющуюся у таких подростков потребность в отграничении, в наличии элементов личностного слияния со значимыми другими, что имеет значение для формирования внушаемости, ведомости, отсутствия переживания личной ответственности в рамках групповых действий, в специфическом формировании образа значимого другого или авторитета, в формировании специфических личных позиций по отношению к коллективу и своему месту в нём.

Таким образом, переживание инаковости подростками с нарушением интеллекта представляет собой достаточно обширное поле для научного поиска. Требуется разработка методов и способов исследования данного феномена, поскольку качественное своеобразие переживания субъектом собственной инаковости и формирование её содержания имеет большое (в том числе и негативное) значение для выстраивания социальных взаимоотношений, формирования социальных ожиданий, осуществления адаптации подростка с нарушением развития и его интеграции в общественной среде.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

## Список литературы

1. Белопольская Н. Л., Иванова С. Р., Свистунова Е. В., Шафирова Е. М. Самосознание проблемных подростков. М. : Институт психологии РАН, 2007. 332 с.
2. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование // Собр. соч. в 6 т. Т. 1. М., 1982. С. 292–436.
3. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. Ростов н/Д. : Феникс, 1998. 512 с.
4. Кузьмина Т. И. Особенности изучения и формирования личностного потенциала подростков с нарушениями интеллектуального развития. М. : Практика, 2015. 145 с.
5. Кузьмина Т. И. Психологическая диагностика самосознания лиц разного возраста с интеллектуальной недостаточностью. М. : Национальный книжный центр, 2016. 192 с.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 444 с.
7. Лубовский В. И. Что такое «структура дефекта»? // Специальное образование. 2018. № 4 (52). С. 145–157.
8. Лэнгле А. Феноменологический подход в экзистенциально-аналитической терапии // Московский психотерапевтический журнал. 2009. № 2. С. 110–129.
9. Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. Каунас : Швиеса, 1983. 184 с.
10. Пирожков В. Ф. Криминальная психология. М. : Ось-89, 2001. 704 с.
11. Половцев Д. О. Постструктуралистические концепции инаковости и их прочтение в мультикультурализме // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта, 2006. № 3 (41). С. 6–9.
12. Трошин Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей: В 2 т. Петроград : Петергофское шоссе, 1915.
13. Шерозия А. Е. Психика. Сознание. Бессознательное: К обобщённой теории психологии. Тбилиси : Мецниереба, 1979. 172 с.
14. Яннарас Х. Избранное: Личность и Эрос; пер. с греч. Г. В. Вдовиной. М. : РОССПЭН, 2005. 480 с.
15. Galbusera L., Fellin L. The intersubjective endeavor of psychopathology research: methodological reflections on a second-person perspective approach // *Frontiers in Psychology*. 2014. № 5:1150. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01150.
16. Newen A. The Embodied Self, the Pattern Theory of Self, and the Predictive Mind // *Frontiers in Psychology*, 2018. № 9:2270. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02270
17. Newen A. The Person Model Theory and the Question of Situatedness of Social Understanding // *The Oxford Handbook of 4E Cognition*, eds Newen F, de Bruin L, Gallagher S. Oxford: Oxford University Press, 2018. P. 469–492. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780198735410.013.25
18. Newen A. Understanding others – the person model theory // *Open Mind*, eds Metzinger T, Windt J.M. Cambridge, MA: MIT Press. 2015. P. 1049–1076. DOI: 10.15502/9783958570320.
19. Newen A., Vogeley K. Self-representation: Searching for a neural signature of self-consciousness // *Consciousness and Cognition*, 2003. Vol. 12. Is. 4. P. 529–543. DOI: 10.1016/S1053-8100(03)00080-1.

## References

1. Belopol'skaya N.L., Ivanova S.R., Svistunova E.V., Shafirova E.M. Samosoznanie problemnykh podrostkov [Self-consciousness of troubled teenagers]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2007, 332 p. (In Russian).
2. Vygotskiy L.S. Istoricheskiy smysl psikhologicheskogo krizisa. Metodologicheskoe issledovanie [Historical meaning of the psychological crisis. Methodological research], Moscow, 1982, vol. 1, pp. 292–436. (In Russian).
3. Karpenko L. A. Kratkiy psikhologicheskii slovar' [Brief psychological dictionary]. Rostov-on-Don, Foenix, 1998, 512 p. (In Russian).

4. Kuz'mina T.I. Osobennosti izucheniya i formirovaniya lichnostnogo potentsiala podrostkov s narusheniyami intellektual'nogo razvitiya [Features of studying and building the personal potential of adolescents with intellectual disabilities]. Moscow, Practica, 2015, 145 p. (In Russian).
5. Kuz'mina T.I. Psikhologicheskaya diagnostika samosoznaniya lits raznogo vozrasta s intellektual'noy nedostatochnost'yu [Psychological diagnostics of self-consciousness of people of different ages with intellectual disabilities]. Moscow, National Book Centre, 2016, 192 p. (In Russian).
6. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow, Nauka, 1984, 444 p. (In Russian).
7. Lubovskiy V.I. Chto takoe «struktura defekta»? [What is the «defect structure»?]. Spetsial'noe obrazovanie [Special Education], 2018, no. 4 (52), pp. 145–157. (In Russian).
8. Lengle A. Fenomenologicheskii podkhod v ekzistsentsial'no-analiticheskoy terapii [Phenomenological approach in existential-analytical therapy]. Moskovskiy psikhoterapevticheskiy zhurnal [Moscow Psychotherapy Journal], 2009, no. 2, pp. 110–129. (In Russian).
9. Petrovskiy A.V., Shpalinskiy V.V. Sotsial'naya psikhologiya kolektiva [Social psychology of the collective]. Kaunas, Shviesa, 1983. 184 p. (In Russian).
10. Pirozhkov V.F. Kriminal'naya psikhologiya [Criminal psychology]. Moscow, Os'-89, 2001, 704 p. (In Russian).
11. Polovtsev D.O. Poststrukturalisticheskie kontseptsii inakovosti i ikh prochtenie v mul'tikul'turalizme [Poststructuralist concepts of otherness and their interpretation in multiculturalism]. Vesnik Vitsebskaga dzyarzhaynaga universiteta [Bulletin of Vitebsk State University], 2006, no. 3 (41), pp. 6–9. (In Russian).
12. Troshin G.Ya. Antropologicheskie osnovy vospitaniya. Sravnitel'naya psikhologiya normal'nykh i nenormal'nykh detey [Anthropological foundations of education. Comparative psychology of normal and abnormal children]. Petrograd, Petergofskoe shosse, 1915. (In Russian).
13. Sheroziya A.E. Psikhika. Soznanie. Bessoznatel'noe: K obobshchennoy teorii psikhologii [Psyche. Consciousness. The Unconscious: To the generalized theory of psychology]. Tbilisi, Metsniereba, 1979, 172 p. (In Russian).
14. Yannaras Kh. Izbrannoe: Lichnost' i Eros [Favorites: Personality and Eros]. Moscow, Rossijskaya politicheskaya enytsiklopediya [Russian Political Encyclopedia], 2005, 480 p. (In Russian).
15. Galbusera L., Fellin L. The intersubjective endeavor of psychopathology research: methodological reflections on a second-person perspective approach. *Frontiers in Psychology*, 2014, vol. 5:1150. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01150
16. Newen A. The Embodied Self, the Pattern Theory of Self, and the Predictive Mind. *Frontiers in Psychology*, 2018, vol. 9:2270. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02270
17. Newen A. The person model theory and the question of situatedness of social understanding in *The Oxford Handbook of 4E Cognition*, eds. Newen F, de Bruin L, Gallagher S. Oxford, Oxford University Press, 2018, pp. 469–492. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780198735410.013.25
18. Newen A. Understanding others – the person model theory// *Open Mind*, ed. by Metzinger T, Windt J.M. Cambridge, MA: MIT Press, 2015, pp. 1049–1076.
19. Newen A., Vogeley K. Self-representation: Searching for a neural signature of self-consciousness. *Consciousness and Cognition*, 2003, vol. 12, pp. 529–543. DOI: 10.1016/S1053-8100(03)00080-1 110-129.

## The Phenomenon of Otherness in the Self-consciousness of Adolescents with Mild Mental Retardation

**Tatyana I. Kuzmina**

*Moscow State University of Psychology and Education,  
Institute of Correctional Pedagogy of RAE, Moscow*

**Abstract. TIntroduction.** *This paper describes the phenomenon of otherness in the self-consciousness of adolescents with mental retardation and notes its qualitative originality. Otherness is an immanently set characteristic of a person and a way of existence of a subject. In adolescence, this way of existence begins to become reflexive and aware of.*

**Materials and methods.** *The research involved an interview, observation, a phenomenological method, and content analysis. It also used a modified version of the Dembo-Rubinstein technique for the study of self-evaluation, a modified version of the age and gender identification technique, and the techniques "It's about me", "Five good selves", "Five bad selves", and "Finish the sentence". The techniques used to study the social self include "Beads", "Finish the sentence", "Learn about yourself", "Ladder", and "Situation".*

**The results of the study.** *In adolescents with mild mental retardation, the "I – You (peer)" opposition is associated with violation of the boundaries of personal space and intimacy. The "I – We" opposition is implemented by shifting personal boundaries in the interests of a group, especially during the first attempts to join it. The "I – You (non-peer)" opposition is associated with violation of the boundaries of subordination in interpersonal and group relations. The "We – They" opposition at the level of group otherness is implemented through the possibility of "uniting against someone who is not like us". The "I – They" opposition on the part of the team may imply bullying, rejection, or deliberate creation of the role of a "whipping boy" or outsider in the group.*

**Conclusion.** *The experience of otherness is a vast field for scientific research and development of methods and techniques for studying this phenomenon.*

**Keywords:** *Self-awareness, Self-concept, otherness, teenagers, mild mental retardation, opposition, socialization, adaptation*

### Acknowledgements

*The author is grateful to the reviewers.*

**Кузьмина Татьяна Ивановна**

*кандидат психологических наук,  
доцент кафедры специальной  
психологии и реабилитологии*

*ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2367-3390>*

*Московский государственный  
психолого-педагогический  
университет*

*127051, Россия, г. Москва,  
ул. Сретенка, 29*

*тел.: +7(499)9755629  
e-mail: ta-1@list.ru*

*старший научный сотрудник  
лаборатории образования  
и комплексной абилитации  
лиц с нарушениями опорно-  
двигательного аппарата и  
множественными нарушениями  
развития*

*Институт коррекционной  
педагогики РАО*

*119121, Россия г. Москва,  
ул. Погодинская, 8, к. 1*

*тел.: +7(499)2450452  
e-mail: ta-1@list.ru*

**Kuzmina Tatyana Ivanovna**

*Candidate of Sciences (Psychology),  
Associate Professor of the  
Department of Special Psychology  
and Rehabilitation*

*ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2367-3390>*

*Moscow State University of  
Psychology and Education*

*29 Sretenka St, Moscow, Russia,  
127051*

*tel.: +7(499)9755629  
e-mail: ta-1@list.ru*

*Senior Researcher of the Laboratory  
of Education and Complex  
Habilitation of Persons with  
Musculoskeletal Disorders and  
Multiple Developmental Disorders*

*Institute of Correctional Pedagogy  
of RAE*

*8, Bld.1, Pogodinskaya St, Moscow,  
Russia, 119121*

*tel.: +7(499)2450452  
e-mail: ta-1@list.ru*