

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

Т.И. Бонкало¹, Е.В. Истомина^{2,3}

¹ ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы», г. Москва

² ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К.Д.Ушинского», г. Санкт-Петербург

³ ГБОУ «Центр «Динамика», г. Санкт-Петербург

Исследован уровень готовности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к профессионально-личностному самоопределению, степень выраженности статусов их профессиональной идентичности, особенности образовательных сред школ, преобладающий стиль педагогического общения и уровень развития у обучающихся и учителей мотивации достижения. Установлено, что формирование у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья готовности к профессионально-личностному самоопределению возможно при условии создания в инклюзивной школе проблемно-насыщенной образовательной среды за счет интеграции диалогового стиля педагогического взаимодействия и организации профессионально-ориентированных эмоционально значимых образовательных событий, участие в которых способствует свободному проявлению индивидуально-психологических особенностей личности каждого субъекта инклюзивного образования и формированию у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья первичного профессионального опыта.

Ключевые слова: профессионально-личностное самоопределение, готовность к профессионально-личностному самоопределению, профессиональная идентичность, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, образовательная среда школы, стили педагогического взаимодействия, мотивация достижений, проблемно-эмоциональная насыщенность образовательной среды.

Введение в проблему

Проблема профессионально-личностного самоопределения формирующейся личности давно стала одной из центральных в психологическом, педагогическом, социальном и философском исследованиях. Однако быстро меняющийся характер жизнедеятельности вносит коррективы в процесс решения данной

проблемы. Новые потребности общества создают изменения в организации обучения участников образовательного процесса, что влияет на запрос, направленный образовательной системе [5].

Особую значимость проблема профессионально-личностного самоопределения приобретает в отношении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так как выбор доступной, с одной стороны, а с другой – привлекательной профессии для них – это условие их успешной интеграции в общество [1].

В настоящее время в ситуации становления и развития системы инклюзивного образования актуализируется проблема создания условий для профессионального и личностного самоопределения школьников с ОВЗ, в связи с чем было проведено исследование, направленное на выявление таких условий.

Краткий обзор литературы

В современных исследованиях раскрываются механизмы и факторы профессионально-личностного развития обучающихся с ОВЗ [8], методы их профессиональной ориентации [11], способы актуализации их профессионального самоопределения [14], принципы формирования у них субъектности и субъектной позиции в выборе профессионального и жизненного пути [1], средства и условия построения в образовательной организации системы инклюзивного трудового и профессионального ориентирования [2].

Исследователями отмечается, что поощрение взрослым окружением самостоятельного принятия решений имеет важное значение для подростков с ОВЗ и составляет основу для их профессионально-личностного самоопределения [12]. Самоопределение развивается на основе готовности и способностей обучающихся с ОВЗ, предлагаемых им дома и в школе, принимать личные решения относительно своей жизни [15].

В связи с этим исследователи едины во мнении, что формирование у подростков с ОВЗ готовности к профессиональному и личностному самоопределению является обязательным условием для их успешной интеграции в общество и повышения их качества жизни [11].

Однако представления о сущности и структуре такой готовности отличаются своей неопределенностью. Существуют разные точки зрения о содержании обозначенного психологического феномена. Результаты теоретического анализа позволяют уточнить, что готовность обучающихся с ОВЗ к профессионально-личностному самоопределению – это системное образование их личности, отражающее способность к осознанному выбору своего места в системе социальных, в том числе и профессионально обусловленных отношений [3]. Как системное образование готовность включает в себя ценностный, содержательный и результативный компоненты [9]. В содержание ценностного компонента

входят знания, убеждения, мотивы, ценности и моральные предпочтения, которые субъект приобретает по мере осуществления своей собственной жизнедеятельности. Все приобретенные им знания, умения и навыки регулируют его психическую активность, влияя на самостоятельный и собственный выбор, а также на восприятие окружающего мира в целом. Важным элементом ценностного компонента являются те жизненные сферы, в которых личность наиболее активна, так как выбор и стремление осуществлять деятельность в контексте данных жизненных сфер непосредственно связаны с имеющейся системой ценностей [8]. Содержательный компонент готовности включает в себя все механизмы и схемы взаимодействия подростка с окружающей средой [10]; результативный – его компетенции в решении различных жизненных задач, способность включиться в новую деятельность, определять для себя и общества продукт своей деятельности и объяснять причины полученных результатов [4].

Исходя из такого понимания готовности обучающихся к профессионально-личностному самоопределению, следует говорить о том, что ее формирование во многом обусловлено не столько субъективными, сколько объективными факторами, то есть факторами окружающей среды, оказывающей непосредственное воздействие на ее ценностный, содержательный и результативный компоненты.

В связи с этим существуют особые психологические условия, которые либо стимулируют процесс развития у обучающихся с ОВЗ готовности к профессионально-личностному самоопределению, либо, напротив, блокируют этот процесс.

На основе результатов теоретического анализа было выдвинуто предположение о том, что основными психологическими условиями формирования у обучающихся с ОВЗ готовности к профессионально-личностному самоопределению являются: преобладание мотивации достижений в мотивационно-целевой сфере учителей и обучающихся; проблемно-эмоциональная насыщенность образовательной среды; демократический стиль педагогического общения.

На верификацию данного предположения было направлено проведенное исследование.

Материалы и методы

Всего в исследовании приняли участие 1058 школьников, обучающихся в 11-х классах 38 общеобразовательных школ города Москвы и города Санкт-Петербурга, из них 162 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также 382 педагога системы общего образования, осуществляющие профессиональную деятельность в этих школах.

В начале эмпирического исследования были рассмотрены статусы профессиональной идентичности (методика А.А. Азбель, А.Г. Грецова) обучающихся в старших классах – как имеющих, так и не имеющих ОВЗ.

Экспресс-диагностика осуществлялась на выборке 1058 обучающихся 11 классов разных школ Москвы и Санкт-Петербурга. Среди респондентов 162 обучающихся имели ОВЗ (дефицитарный тип дизонтогенеза: нарушения слуха ($n = 47$), зрения ($n = 22$), опорно-двигательного аппарата ($n = 75$) и общие заболевания ($n = 18$). На основе первичных результатов исследования профессиональной идентичности из 162 обучающихся с ОВЗ были сформированы две контрастные группы: первая (основная) группа включала в себя 32 обучающихся с высокими баллами по шкале «Сформированная профессиональная идентичность», контрольная группа – 39 старшеклассников с ОВЗ, характеризующихся сильной степенью выраженности неопределенной профессиональной идентичности.

В соответствии с гипотезой исследования, в двух исследовательских группах были изучены, во-первых, уровень сформированности у обучающихся с ОВЗ готовности к профессионально-личностному самоопределению, а во-вторых, проведена оценка психологических условий, созданных в школах, где обучались респонденты двух исследовательских групп, для формирования у них такой готовности.

В двух группах сравнивались показатели: мотивации успеха и боязни неудач как самих обучающихся, так и их учителей (методика А.А. Реана; уровня проблемной и эмоциональной насыщенности образовательной среды (использована методика экспертизы образовательной среды В.А. Ясвина [13]); уровня выраженности определенного педагогического стиля общения (методика А.Б. Майского и Е.Г. Ковалевой [7]). Готовность к профессионально-личностному самоопределению изучалась, исходя из теоретических положений о ее трехкомпонентной организации: ценностный компонент готовности изучался с помощью методики изучения терминальных ценностей И.Г. Сенина [6], содержательный и результативный – с помощью специально организованного наблюдения за решением проблемных задач, предполагающих включение обучающихся в профессиональную пробу, выступающую в качестве образовательного события. Участие в профессиональной пробе как образовательном событии способствует возникновению определенных взаимоотношений обучающихся с окружающим миром, а именно с другими людьми, условиями, пространством, знаниями и с самим собой. Профессиональная проба в контексте образовательного события организовывалась в качестве внеурочной деятельности учащихся. Основой деятельности стало решение подготовленной кейсовой задачи. Оценка результатов деятельности производилась на основе карты экспертной оценки, разработанной В.М. Гребенниковой и С.С. Игнатович [9].

Статистические методы исследования включали в себя стандартный набор методов описательной статистики: процентное распределение, среднее арифметическое, расчет U -критерия Манна–Уитни для выявления различий между исследовательскими группами.

Результаты и их обсуждение

Выявлено, что большинству обучающихся с ОВЗ в выборке основной группы (около 72%) присуща приверженность к мотивации достижения, в то время как точные показатели контрольной группы выявить не удалось (рис. 1).



Рис. 1. Процентное распределение обучающихся с ОВЗ по степени преобладания мотивации успеха и избегания неудач

Среди учителей, работающих в школах, где обучаются школьники с ОВЗ, составившие основную и контрольную группы, большинство (около 73%) педагогов характеризуются преобладанием мотивации успеха (рис. 2).

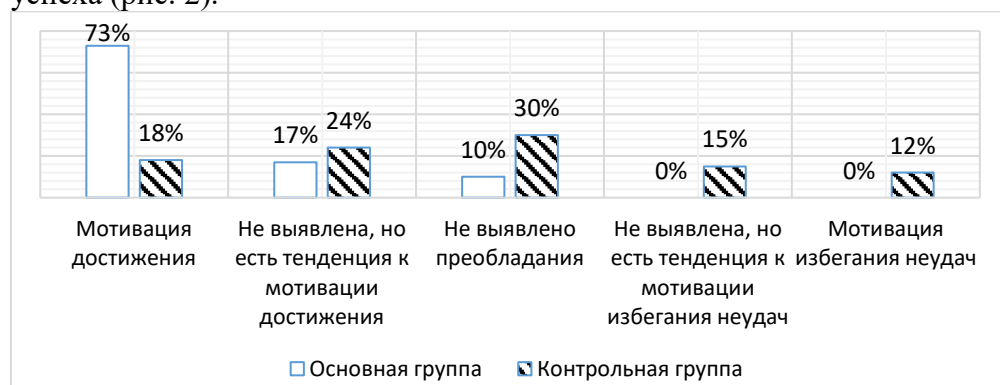


Рис. 2. Процентное распределение учителей основной и контрольной групп по степени преобладания мотивации успеха и избегания неудач

Среди респондентов основной группы (учащиеся и учителя) большинство имеют большую выраженность мотивация достижения, что характеризует данную выборку как активных, свободных, ответственных личностей. Любые сложности воспринимаются ими положительно и вызывают интерес. Такие личности стойки перед препятствиями, легко воспринимают изменение критериев конечной цели, чаще всего умеют быстро ориентироваться при возникновении проблем.

Интерпретация результатов контрольной группы показала, что характер мотивации среди участников данной группы не выявлен. Однако существует тенденция к мотивации неудач среди обучающихся и

тенденция к мотивации достижения среди учителей. Данные показатели затрудняют определение результатов исследования.

В исследовании проблемно-эмоциональной насыщенности среды школ основной группы были выявлены высокие и средние показатели таких ее параметров, как широта, обобщенность, доминантность, устойчивость. Стоит отметить, что, в контексте данной методики, высоким показателем параметров «Эмоциональность» и «Активность» является результат 7,5. Исходя из этого, можно определить, что данные параметры в образовательной среде школ основной группы имеют высокую выраженность.

В школах контрольной группы выявлены, напротив, низкие показатели параметров образовательной среды. Наиболее низкими были показатели таких параметров, как когерентность и активность (рис. 3).

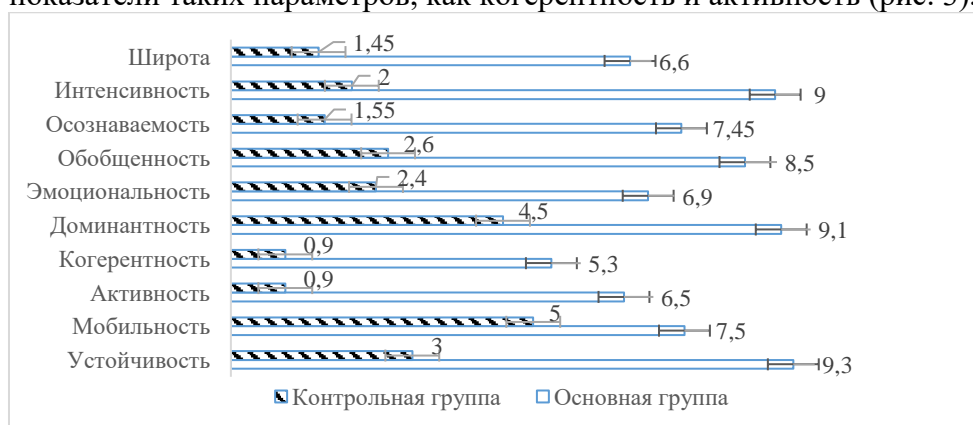


Рис. 3. Результат оценки проблемно-эмоциональной насыщенности образовательной среды школ, в которых обучаются школьники с ОВЗ основной и контрольной групп, баллы

Для образовательных сред школ, где обучались подростки с ОВЗ основной группы, то есть характеризующиеся сформированной профессиональной идентичностью, характерна включенность в образовательную среду всех субъектов, объектов, предметов и процессов образования; в них создана возможность координировать деятельность всех субъектов образования. В образовательные среды школ основной группы включены эмоциональные и рациональные компоненты, которые являются показателями высокого уровня взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.

В отличие от основной группы, образовательная среда школ контрольной группы демонстрирует отсутствие включенности в образовательную среду различных субъектов и достаточно важных процессов. Данная образовательная среда имеет низкий уровень практически всех показателей проблемно-эмоциональной насыщенности: ее широты, что отражается в отсутствии разнообразных образовательных событий в школе; активности, предполагающей

активное участие школы в событиях города и региона, когерентности как характеристики взаимодействия школы с другими образовательными и производственными учреждениями и организациями. Низкие показатели отражают отсутствие возможности координировать деятельность субъектов образования, имеется низкий уровень согласованности данной образовательной среды и ее влияния на участников образования. Однако стоит отметить потенциал повышения выраженности социальной активности, эмоционального и рационального компонентов образования, рост значимости конкретной образовательной среды для участников образования и способность подстраиваться под меняющиеся условия, но при этом сохранять свою стабильность.

Результаты дальнейшего исследования дали возможность определить различия между основной и контрольной группами в выборе стиля педагогического общения среди учителей обучающихся с ОВЗ. Учителя основной группы имеют склонность к демократическому стилю педагогического общения. Это характеризует их как педагогов, которые воспитывают у обучающихся самостоятельность, развивают коммуникативность и сочувствие. Центрированность на процессе и результате деятельности учащихся, а не на оценивании их через негативные или позитивные оценки, позволяет развить адекватную самооценку и мотивацию достижения у обучающихся. В демократическом стиле присутствует элемент доверия педагога ученику, который гармонично сочетается со строгостью. Придерживаясь данного стиля, педагог реже чувствует негативные эмоции от общения с классом, а результаты деятельности учителя и учащихся характеризуются своей продуктивностью.

Большинство учителей контрольной группы, напротив, придерживаются авторитарного стиля педагогического общения, что характеризует их как строгих воспитателей, которые ощущают себя основным центром образовательного процесса. Строгость во взаимодействии с детьми создает преграду в формировании самостоятельности, мотивации достижений и потребности в самопознании и развитии практической деятельности обучающихся (рис. 4).



Рис. 4. Процентное распределение учителей по преобладающему стилю педагогического общения, %

Доброжелательность, общительность учителей основной группы, их открытость к новым контактам, искренность позволяют устанавливать доверительные и диалоговые отношения со всеми субъектами образовательного процесса, чувствовать существенные потребности каждого из них, адекватно реагировать на них, подбирая соответствующие средства психологического воздействия.

Следует указать на факт, выявленный в процессе исследования, что различия между обучающимися с ОВЗ и без ОВЗ основной и контрольной групп в показателях их готовности к профессионально-личностному самоопределению отнюдь не одинаковы. Если в основной группе такие различия минимальны, то в контрольной – напротив – существуют статистически достоверные различия в показателях ценностного, содержательного и результативного компонентов обозначенной готовности: в группе обучающихся с ОВЗ они в значительной степени ниже, чем в группе обучающихся без ОВЗ. Данный факт свидетельствует о том, что образовательная среда школы, уровень ее проблемно-эмоциональной насыщенности, степень стремления учителей к развитию у своих учеников самостоятельности, потребности в самосовершенствовании и самоактуализации оказывают большее влияние на обучающихся с ОВЗ, чем на обучающихся без ОВЗ, так как для школьника с ОВЗ обучение в обычном классе является чуть ли не единственным социальным фактором формирования его личности, в силу большей, чем у обучающихся без ОВЗ, ограниченности межличностных контактов.

Исследование ценностного компонента готовности старшеклассников к профессионально-личностному самоопределению позволило сделать следующие выводы:

– в ценностной системе учащихся основной группы важное место занимает стремление к достижению целей, развитие, создание продуктивных взаимодействий;

– выраженность терминальных ценностей и выбор жизненных сфер определяет наличие готовности обучающихся с ОВЗ к самоопределению и стремление создавать и осуществлять поставленные цели;

– многие обучающиеся основной группы самостоятельны в принятии решений относительно осуществления образовательного и развивающего маршрута, что способствует их дальнейшему личностному и профессиональному самоопределению;

– обучающиеся с ОВЗ контрольной группы демонстрируют в основном неготовность к осуществлению деятельности, направленной на самоопределение и осознанный выбор своего профессионального и жизненного пути; им трудно определить цели дальнейшей развивающей деятельности из-за несформированности ценностной базы, что препятствует выявлению интересов к определенной жизненной сфере.

Результаты наблюдения за действием обучающихся основной и контрольной групп во время профессиональной пробы позволили подтвердить предыдущие выводы (рис. 5).

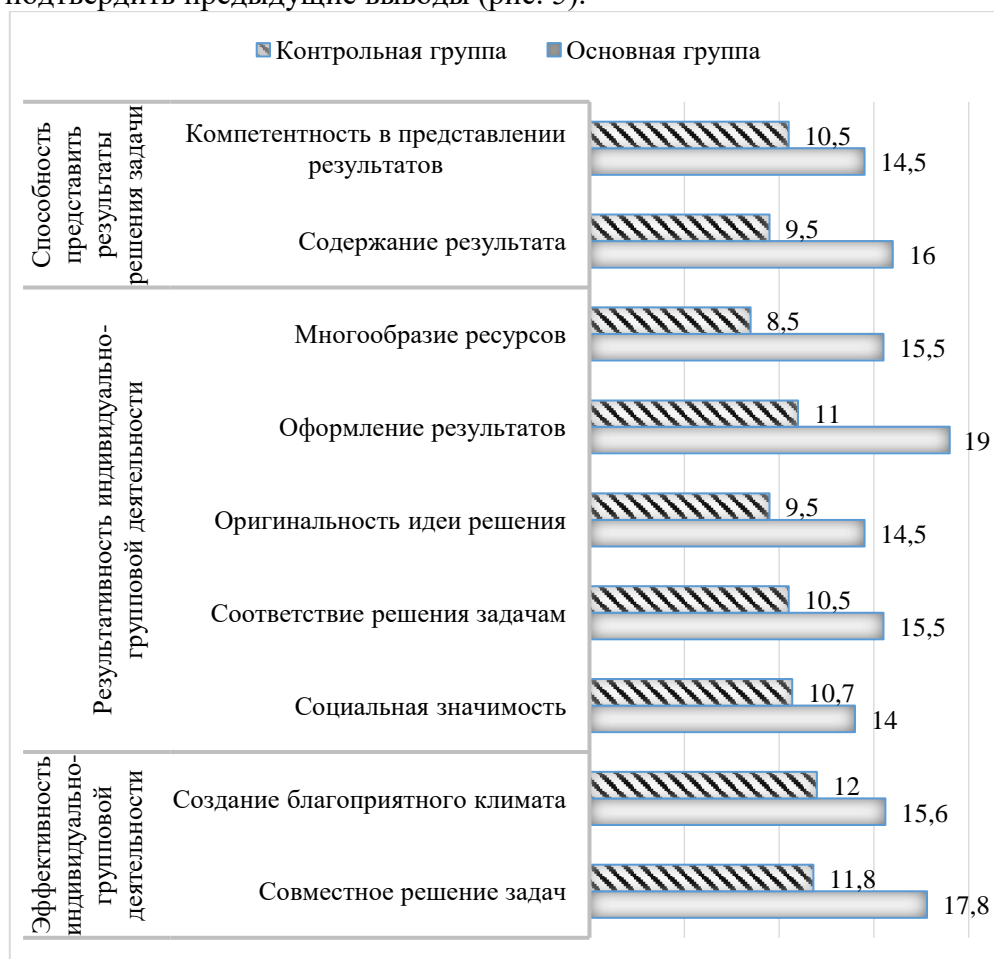


Рис. 5. Результаты наблюдения и оценки действий обучающихся с ОВЗ во время профессиональной пробы, балл

Участники основной группы проявляли высокий уровень самопонимания и заинтересованности в приобретении нового опыта. Нахождение в ситуации решения профессиональной проблемы, с которой они не сталкивались ранее, мотивировало их к решению через потребность в достижении нового опыта и пониманию своих проблемных и продуктивных зон развития. Обучающиеся с ОВЗ основной группы активно вступали во взаимоотношения со всеми участниками образовательного события, проявляя высокий уровень осознанности, так как взаимодействие было воспринято ими как инструмент приобретения знаний и создания алгоритма решения новой для них проблемы.

Участники контрольной группы демонстрировали меньший уровень заинтересованности в выполнении задания. Процесс

взаимодействия с проблемой и группой не мотивировал их. Не все обучающиеся с ОВЗ контрольной группы поняли цели этого образовательного события. Результаты оценки деятельности участников контрольной группы позволяют сделать вывод о том, что большинство из них не воспринимали ситуацию решения проблемы как возможность собственного развития. Ситуация, в которой оказались участники контрольной группы, оценивалась ими как неприятная, неинтересная. Действия группы имели в основном поверхностный характер и мотивировались не желанием, а долгом перед значимым взрослым (учителем).

Заключение

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие выводы:

- наличие комфортной образовательной среды, обладающей эмоциональностью, активностью, когерентностью, разнообразием внеурочной деятельности, осознаваемостью и обобщенностью, определяет возникновение у обучающихся с ОВЗ потребности и готовности к профессионально-личностному самоопределению;
- одним из доминирующих показателей комфортной для формирования готовности обучающихся с ОВЗ к профессионально-личностному самоопределению образовательной среды является наличие продуктивных отношений между учителем и учащимся, что обеспечивает возникновение у него стремления к достижениям и способствует включению его в качественно новую деятельность;
- проблемно-эмоциональная насыщенность образовательной среды определяет интересы обучающихся с ОВЗ в достижении ими конкретных результатов, развивает способность взаимодействовать со средой и дарит им ценный опыт совершения ошибок и проб, что в дальнейшем мотивирует обучающихся на постоянный интерес к саморазвитию, самопониманию, самоосознанию своих профессиональных интересов, стремлений и реальных возможностей.

Список литературы

1. Бонкало Т.И., Цыганкова М.Н. Актуализация личностного и профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: монография. М.: РГСУ, 2015. 215 с.
2. Бонкало Т.И., Гребенникова В.М. Соблюдение принципа инклюзии в системе высшего образования как условие успешной профессиональной подготовки студентов с инвалидностью и ОВЗ // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2022. № 4(308). С. 73–81.
3. Варданын В.А., Русяев А.П. Сущность и структура готовности к профессиональному самоопределению подростков // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN519.pdf>

4. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография. М.: Ритм, 2015. 144 с. С. 49.
5. Кандыбович С.Л., Разина Т.В. Профессиональная ориентация и профессиональный отбор в вузы на современном этапе // Человеческий капитал. 2022. № 1(157). С. 124–137.
6. Кулагин А.Ю. Психометрический анализ двух «ценностных» методик-аналогов: «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина и опросник «Аксиологическая направленность личности» А.В. Капцова, Л.В. Карпушиной // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 1 (45). С. 62–79.
7. Майский А.Б., Ковалева Е.Г. Методика «Стиль педагогического общения». URL: <https://studfile.net/preview/9129153/page:59/>
8. Никитина Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения специалиста как системообразующий фактор профессионального воспитания // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2007. № 1 (4). С. 47–54.
9. Образовательная самостоятельность старшеклассников: понятие, формирование, оценка: монография / В.К. Игнатович, П.Б. Бондарев, В.М. Гребенникова, С.С. Игнатович, В.Е. Курочкина; под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Просвещение-Юг, 2017. 68 с.
10. Пряжников Н.С. Румянцева Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация обучающихся. М.: Академия, 2013. 208 с.
11. Пряжников П.Н., Пряжникова Е.Ю., Сергеева М.Г. Теоретические аспекты профориентации студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. М.: РУДН, 2019. 148 с.
12. Чистякова С. Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения // Педагогика. 2005. №1. С. 19–26.
13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. М.: Смысл, 2001. 365 с.
14. Jenkins M.R., Ansong D., Banks A., Dangleben T.D. Regional trends and the role of school support staff in suspensions of students with disabilities // Children and Youth Services Review. 2022. V. 141. P. 106622. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106622>
15. Taub T., Werner S. Perspectives of adolescents with disabilities and their parents regarding autonomous decision-making and self-determination // Research in Developmental Disabilities. 2023. V. 136. P. 104442. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104442>

Об авторах:

БОНКАЛО Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, доцент; начальник отдела ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы» (115088, г. Москва, ул. Шарикоподшипниковская, д. 9); SPIN-код: 6572-7417; ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0887-4995>; e-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru

ИСТОМИНА Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского» (191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11-13, литера А); руководитель медицинского структурного подразделения, ГБОУ «Школа № 616 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга «Центр абилитации с индивидуальными формами обучения «Динамика» (190020, Санкт-Петербург, улица Курляндская, дом 29, литера А); e-mail: ekryzhko@yandex.ru

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF FORMATION STUDENTS WITH DISABILITIES HAVE READINESS TOWARDS PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DETERMINATION

T.I. Bonkalo¹, E.V. Istomina^{2,3}

¹Scientific Research Institute of Healthcare Organization and Medical Management of the Department of Healthcare of the City of Moscow, Moscow

²St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, Saint Petersburg

³School № 616 of the Admiralteysky district of St. Petersburg «Habilitation center with individual forms of education "Dynamics"», Saint Petersburg

The article presents the results of a study in which the following took part: 1058 schoolchildren studying in the 11th grade of 38 secondary schools in Moscow and St. Petersburg, of which 162 students with disabilities, as well as 382 teachers of the general education system carrying out professional activities in these schools. The following were studied: the level of readiness of students with disabilities for professional and personal self-determination, the degree of expression of the status of their professional identity, the characteristics of the educational environments of schools, the prevailing style of pedagogical communication and the level of development of achievement motivation among students and teachers. It has been established that the formation of readiness for professional and personal self-determination among students with disabilities is possible provided that a problem-rich educational environment is created in an inclusive school through the integration of a dialogue style of pedagogical interaction and the organization of professionally oriented, emotionally significant educational events, participation in which promotes free the manifestation of individual psychological characteristics of the personality of each subject of inclusive education and the formation of primary professional experience among students with disabilities.

Keywords: *professional and personal self-determination, readiness for professional and personal self-determination, professional identity, students with disabilities, the educational environment of the school, styles of pedagogical interaction, motivation of achievements, problem-emotional saturation of the educational environment.*

Принято в редакцию: 10.01.2024 г.

Подписано в печать: 24.01.2024 г.