



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Психолого-педагогическое сопровождение школьников с нарушениями
интеллекта в процессе профессионального самоопределения

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями
здоровья»

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-306-188 -2-1
Велижанцева Анастасия Сергеева

Научный руководитель:
к.б.н., доцент кафедры СПиПМ
Лапшина Любовь Михайловна

Проверка на объем заимствований:

73,03 % авторского текста

Работа готовится к защите

21 » 06 2017 г. пр. п. 10

зав. кафедрой

(название кафедры)

ФИО

Лапшина

Челябинск
2017 год

Введение

Нестабильная социально-экономическая ситуация, сложившаяся в России, и связанные с этим проблемы рыночных отношений, рост безработицы среди молодежи, в целом оказывают неблагоприятное влияние на процесс социализации человека. В настоящее время в педагогике и психологии особенно актуальны темы, которые рассматривают профессиональное самоопределение, выбор профессии и трудоустройство как основу социализации и как показатель её успешности. Решение этих вопросов позволяет подготовить выпускников школ к выбору будущей профессии, адаптации к условиям рыночной экономики и мобильности рынка труда.

Изучение обозначенной проблемы тем более актуально в отношении обучающихся коррекционных школ, для которых удачное трудоустройство – это практически гарантия успешной социализации.

Анализ требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) позволяет определить пути и средства организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в принципиально новых условиях, когда результатом освоения основной образовательной программы такими детьми должно стать введение их в социум. Необходимо отметить, что ФГОС позволяет организовать обучение детей с учетом их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их развития и оценить полученные результаты. Только удовлетворяя особые образовательные потребности такого ребенка, можно помочь ему в социализации, что, в свою очередь, способствует его успешному становлению в обществе и овладению той или иной профессией.

Как показывает практика обучения школьников с ОВЗ, на рынке труда дети с интеллектуальными нарушениями крайне не востребованы, сфера их профессиональной деятельности носит достаточно ограниченный

характер, а показанные специальности непрестижны, непривлекательны и низкооплачиваемы. Между тем, в процессе социального развития, социальной реабилитации и интеграции людей с ограниченными возможностями в общую среду, данная категория детей должна получить те условия воспитания и обучения, которые подняли бы их социальную успешность и способствовали самореализации в трудовой деятельности. Сегодня основной формой реализации таких условий является психолого-педагогическое сопровождение.

Идея психолого-педагогического сопровождения подробно рассматривается в трудах В.С. Басюка, Е.И. Казаковой, И.Э. Куликовской, О.А. Матвеевой, Л.М. Шипицыной, диссертационных исследованиях А.А. Ефимова, П.А. Элькановой и др. Технологическое обеспечение педагогической поддержки профессионального самоопределения школьника разрабатывается Н.Ф. Родичевым, С.Н. Чистяковой и др.

Определению теоретических подходов к формированию профессионального самоопределения посвящены исследования следующих авторов: В.Г. Асеева, А.Г. Асмолова, И.А. Винтина, Л.С. Выготского, Д.П. Дербенева, Е.А. Климова, К.К. Платонова, М.Х. Титмы, П.А. Шавира и др. [5; 35; 49].

Специфика профессиональной ориентации школьников с нарушениями интеллекта рассматривается в работах Н.И. Букуна, Г.В. Васенкова, К.М. Турчинской, А.М. Щербаковой и др. [81; 92]. Авторы подчеркивают значимость профессионального самоопределения данного контингента детей, необходимость профориентационной работы с учетом состояния их интеллектуальных способностей и психофизиологических особенностей [23, с. 5].

Актуальность проблемы профессионального самоопределения старших школьников с нарушением интеллекта признается такими учеными, как К.А. Абульханова-Славская, И.М. Бгажнокова, Г.В. Васенков, А.И. Даний, Г.М. Дульнев, Н.Н. Захаров, Э.Ф. Зеер, Л.А.

Йовайша, Е.А.Климов, А.М. Кухарчук, А.В.Лаврентьева, С.Л. Мирский, Ж.И. Назамбаева, Е.М. Старобина, Л.Д. Столяренко, А.Б. Ценципер, В.В.Чебышев, П.А.Шавир и др. В работах авторов отмечается, что у детей с нарушением интеллекта, как и у нормально развивающихся подростков, профессиональное самоопределение занимает одно из ведущих мест в самосознании личности, однако выбор будущей профессии затрудняется бедностью жизненного опыта, нехваткой знаний в данной области, незрелостью чувств, ограниченностью интересов и неадекватным уровнем самооценки [23; 86; 55]. Это, безусловно, затрудняет работу с такими школьниками, а модели психолого-педагогического сопровождения старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью, создающие условия для развития их возможностей к профессиональной деятельности в теоретическом и в практическом плане остаются до конца неразработанными.

Все вышесказанное обуславливает актуальность решения проблемы профессионального самоопределения, поиска эффективной модели психолого-педагогической поддержки процесса саморазвития школьников с интеллектуальными нарушениями в образовательной среде, повышающей их адаптационные и интеграционные возможности.

В процессе изучения вопроса о психолого-педагогическом сопровождении школьников с интеллектуальными нарушениями выявились противоречия между:

- сложившейся традиционной системой профильной профессионально-трудовой подготовки школьников с нарушенным интеллектом и востребованностью данных профессий на рынке труда;
- высокими требованиями к профессиональной компетентности педагогов профессионально-трудового обучения коррекционных школ и отсутствием подготовки таких специалистов на государственном уровне;
- объективно осложнившимся контингентом обучающихся коррекционных школ для детей с нарушенным интеллектом и

возрастающими требованиями к показанным для данного контингента обучающимся профессиям.

Таким образом, необходимость разрешения данных противоречий, актуальность проблемы, теоретическая и практическая значимость, недостаточная её изученность обусловили выбор темы исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение школьников с нарушениями интеллекта в процессе профессионального самоопределения».

Объект исследования: процесс профессионального самоопределения школьников с нарушениями интеллекта.

Предмет исследования: модель психолого-педагогического сопровождения школьников с нарушениями интеллекта в процессе профессионального самоопределения

Цель исследования: определить, теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность предложенной модели психолого-педагогического сопровождения школьников с интеллектуальными нарушениями в процессе их профессионального самоопределения.

Задачи исследования:

1. Обосновать теоретические подходы к организации психолого-педагогического сопровождения процесса выбора будущей профессии учащимися коррекционной школы.

2. Выявить особенности профессионального самоопределения школьников с интеллектуальными нарушениями.

3. Разработать и апробировать модель психолого-педагогического сопровождения школьников с интеллектуальными нарушениями в процессе профессионального самоопределения.

4. Оценить эффективность предложенной модели психолого-педагогического сопровождения школьников с интеллектуальными нарушениями в процессе профессионального самоопределения.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- выделены определяющие идеи сопровождения формирования личности и природосообразности воспитания, фундаментальные исследования в отечественной и зарубежной науке по проблемам формирования профессионального самоопределения и практические предпосылки, способствующие психолого-педагогическому сопровождению процесса выбора учащимися будущей профессии; необходимость педагогического сопровождения, учитывающего характер и социальный опыт каждого отдельного ученика;

- раскрыта специфика психолого-педагогического сопровождения формирования профессионального самоопределения учеников коррекционной школы (развитие личности учащегося с интеллектуальным нарушением, помощи внесения корректировки в стиль его поведения, межличностного взаимодействия, а также в жизненные и профессиональные планы);

- определены педагогические условия, способствующие эффективности процесса выбора будущей профессии учащимися коррекционной школы - обеспечение личностно-ориентированной направленности образования, предусматривающей психолого-педагогическую поддержку профессионального самоопределения каждого учащегося.

Теоретическая значимость исследования:

- уточнены и конкретизированы современные представления об особенностях когнитивного и личностного развития школьников с нарушениями интеллекта. Расширены теоретические представления о развитии профессионального самоопределения личности старшеклассников с нарушением интеллекта.

- теоретически обоснована необходимость включения в профконсультативную и профориентационную работу родителей, воспитывающих детей с нарушенным интеллектом;

- обоснована необходимость взаимодействия в современных условиях коррекционной школы с учреждениями начального профессионального образования и предприятиями, принимающими выпускников на работу.

Теоретическая значимость исследования также состоит в разработке модели психолого-педагогического сопровождения школьников с нарушением интеллекта в процессе профессионального самоопределения, включающей в себя целевой (цели, принципы, задачи), содержательно-управленческий (функции, содержание и направления деятельности), операционно-действенный (этапы, педагогические условия, формы и методы) и оценочно-результативный (критерии, показатели, уровни) компоненты; учитывающая медико-физиологические, социально-педагогические и психолого-педагогические особенности профессионального самоопределения школьника с нарушением интеллекта.

Практическая значимость исследования заключается в разработке конкретного содержания психолого-педагогического сопровождения процесса выбора будущей профессии учащимися коррекционной школы.

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографии и приложения.

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения школьников с нарушением интеллекта в процессе профессионального самоопределения на современном этапе развития специального образования

1.1. Сопровождение школьников с нарушением интеллекта в процессе профессионального самоопределения как психолого-педагогическая проблема

Проблема профессионального самоопределения – одна из активно разрабатываемых в современной психолого-педагогической теории и практике. В изучение педагогических, социологических и психологических основ проблемы профессионального самоопределения большой вклад внесли Г.М. Андреева, В.Г.Асеев, А.Г. Асмолов, П.Р. Атутов, С.А. Беличева, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.Н. Захаров, Э.Ф. Зеер, Н.И. Калугин, Е.А. Климов, И.С.Кон, Н.И. Крылов, Т.В. Кудрявцев, А.В. Мудрик, А.Я. Найн, Е.М. Павлютенков, К.К. Платонов, В.А. Поляков, Н.С. Пряжников, М.С. Савина, А.Д. Сазонов, В.Ф. Сахаров, Т.В. Снегирева, Т.М. Турчинская, С. Фукуяма, Н.Н. Чистяков, С.Н. Чистякова, Т.И. Шалавина, В.А. Шинкаренко и др. [32; 60; 75; 93]

Концепция сопровождения как новая образовательная технология в нашей стране начала разрабатываться Е.И. Казаковой [95]. Автор под сопровождением понимает технологию, обеспечивающую создание оптимальных условий для принятия субъектом решений в различных ситуациях жизненного выбора (упрощенная трактовка: сопровождение - это помощь субъекту в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора). При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система, а ситуации жизненного выбора определяются как множественные проблемные

ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития. Очевидно, что психолого-педагогическое сопровождение автором понимается в контексте классического определения: «сопровождать» - это постоянно быть, иметь место, следовать во время пути; напутствовать при уходе, отъезде; выражать свое отношение идущему, едущему и т.д. [16, с. 735].

Идея педагогического сопровождения в современной отечественной научной литературе раскрывается через такие понятия как «педагогическая поддержка», «педагогическое взаимодействие», «индивидуальная помощь». Так, О.С. Газман под «педагогическим сопровождением» понимает процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни [96].

В.В. Воронкова дает психолого-педагогическому сопровождению следующее определение – это совместная деятельность участников воспитательного процесса, создающая условия для самопознания и самореализации воспитанника [97].

В исследованиях зарубежных авторов (К. Валстром, П. Зваал, К. Мак Лафлин, Д. Романе) при характеристике процессов индивидуального развития под педагогическим сопровождением понимается умение ребенка самостоятельно решать собственные проблемы и справляться с повседневными трудностями, что предполагает познание себя и адекватное восприятие окружающей среды [54, с. 45].

Идея сопровождения школьников в процессе обучения и воспитания подробно освещена в исследованиях В.С. Басюка, А.С. Воронина, А.А. Ефимова, О.В. Ждановой, Е.М. Исайкиной, И.А. Кискаева, О.А. Коряковцевой, О.А. Матвеевой, Л.Г. Субботиной, П.А. Элькановой и др. [38; 48; 77]

По мнению В.С. Басюка и А.А. Ефимова, сопровождение - комплексный метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [8, с. 51]. При этом А.А. Ефимов исходным положением комплексного сопровождения подчеркивает системно-ориентированный подход, положением которого выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта, как ключевое положение [37, с. 24]. В исследовании Е.М. Исайкиной сопровождение представлено как «деятельность учителя, направленная на создание условий, соответствующих развитию конкретного ребенка, используя методы активизации резервных возможностей» [98, с. 58].

По мнению Л.Г. Субботиной, «психоло-педагогическое сопровождение учащихся - это целостный, последовательный и непрерывный процесс изучения личности ученика, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в обществе на всех возрастных этапах обучения в школе, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия» [77, с. 122].

О.А. Матвеева предлагает определять систему психолого-педагогического сопровождения как «ориентированную помощь детям в их успешном решении указанных задач, при снижении психосоматического здоровья, недоразвития школьников, а также снижении у них мотивации обучения». [48, с. 61]

Проанализировав ряд зарубежных и отечественных исследований, можно сказать, что сопровождение школьников с интеллектуальными нарушениями состоит из нескольких шагов: совместное обозначение проблемы; выявление тех возможностей, которые реально (или потенциально) присутствуют у подростка; проектирование деятельности по преодолению проблемы доступными способами (опора на сильные

стороны); развитие тех возможностей, которые могут быть реально развиты (опора на потенциальное). []

Более конкретно стоит вопрос об определении понятия «психолого-педагогическое сопровождение» в рамках профессионального самоопределения.

Процесс выбора будущей специальности, являясь центральным аспектом профессионального и личностного самоопределения, рассматривается как одно из направлений социализации личности (И.С. Кон, А.В. Мудрик [60, с. 89]), потребности занять внутреннюю позицию взрослого человека (Л.И. Божович [15, с. 210]), проблемы включения молодежи в социальную среду (М.Х. Титма [79, с. 134]), определяемые как взаимнообусловленное влияние личности и общества.

Процесс профессионального самоопределения индивидуален для каждого человека, что связано с особенностями миропонимания и уровнем отношения к себе и окружающему его миру. Так, И.С. Кон, изучая выбор профессии как главную социальную перспективу, обращает внимание на юношеский максимализм, когда юноша ищет формулу, которая разом осветила бы ему и смысл собственного существования и перспективы развития всего человечества. Как полагает автор, выбор профессии делает человека более определенным, где реализуются его силы и способности, но вместе с тем он отказывается от других видов деятельности. В этой связи возникают препятствия перед человеком: реально-объективные, независящие от субъекта, и внутренние, субъективные, определяющие особенности именно данного субъекта, причины. [49, с. 92].

В данном исследовании профессиональное самоопределение рассматривается как главная социальная задача, являясь основой целевой установки личности, процессом формирования учащимися своего отношения к трудовой деятельности и конкретной профессии,

социализации личности, что понимается как составная часть жизненного самоопределения.

Между тем, ряд авторов трактуют профессиональное самоопределение как существенную сторону общего развития и часть жизненного развития человека. В этой связи Н.Н. Захаров, определяет профессиональное самоопределение как «этап профессионального развития, на котором осуществляется профессиональное становление личности - критерий одного из этапов профессионального развития» [40, с 32], Т.В. Кудрявцев - как «осознанное положительное отношение личности к сфере профессиональной деятельности» [99], В.Ф. Сахаров, Н.Н. Чистяков - как «один из элементов профессионального развития человека, включающего в себя и профессиональную направленность (интересы, склонности, способности, мотивы, знания, умения)» [84, с. 56]. С.Н. Чистякова социально-профессиональное самоопределение описывает как процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной сфере и способ её самореализации, достигаемой благодаря согласованию внутриличностных и социально-профессиональных потребностей. В этой связи автор подчеркивает необходимость педагогической поддержки в становлении личностного роста, социальной адаптации, принятия решения об избираемой профессиональной деятельности и самоутверждения в ней [84, с. 93].

Между тем, определяющими для всех авторов являются наличие знаний о сущности профессиональной деятельности, стремление выбрать профессию в данной сфере, осознать ее содержание и получить необходимое образование. Неоспоримым достоинством такого подхода можно считать выделение осознанности при выборе специальности, как одного из основных его признаков, эмоциональной окрашенности его мотивации. [93, с. 173].

Профессиональное самоопределение школьников общеобразовательных школ по избранной профессии рассматривается

В.А. Поляковым, С.Н. Чистяковой, Т.И. Шалавиной и др. как осознанное стремление личности к реализации целевых установок в выборе профессиональных позиций [69; 87]. Исследователи определяют профессиональное самоопределение личности с позиций дифференцированно-психологического подхода как «сложный, целенаправленный и длительный процесс, затрагивающий значительный период жизни, эффективность которого определяется степенью согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры».

В свою очередь, Е.А. Климов профессиональное самоопределение связывает с самооценкой человека, определяет как процесс формирования отношения личности к себе как субъекту профессиональной деятельности [48, с. 72].

Таким образом, рассматривая процесс выбора будущей специальности центральным моментом профессионального самоопределения и анализируя личностные и социальные аспекты, различные подходы к определению профессионального самоопределения, можно выделить следующие положения, значимые для данного исследования:

- профессиональное самоопределение - это процесс формирования отношения личности к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности, своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ его самореализации через согласование внутриличностных и социально- профессиональных потребностей;

- профессиональное самоопределение - долговременный и последовательный процесс, раскрывающий возможности личности и индивидуальности;

- процесс формирования отношения личности к себе как субъекту профессиональной деятельности, предполагающий взаимоотношение с другой личностью, обществом, государством;

- профессиональное самоопределение как одно из направлений социализации человека, как существенная сторона общего и часть жизненного развития личности;

- сознательное стремление личности к реализации целевых установок, в выборе профессиональных позиций, определяемых личными потребностями и сопоставимых с требованиями общества при поддержке квалифицированных педагогов в становлении личностного роста, принятии решения об избираемой профессиональной деятельности и самоутверждении в ходе профессиональной ориентации. [11, с. 79].

Между тем, степень готовности к выбору специальности определяется последовательностью этапов профориентации учащихся. Разделяя точку зрения К.М. Турчинской по поводу содержания этапов профориентации относительно учащихся специальной школы, следует их перечислить и назвать:

- пропедевтический период (профпросвещение, подготовительная консультация);
- общетехническая подготовка (профпросвещение, профпропаганда);
- подготовительная и завершающая (профконсультация, профотбор);
- профессиональное обучение (профпросвещение, профпропаганда, уточняющая консультация, профессиональная адаптация) [81, с. 32].

Автор отмечает значимость такого аспекта профориентации, как изучение психологического профиля личности, считая, что диагностика ведется с позиций распознавания профессиональных качеств личности школьника, а не с позиций изучения вообще, что необходимо в целях определения путей развития и коррекционного воздействия на учащегося.

Следовательно, готовность к выбору профессии – это осознанность самого факта выбора и четкость профессиональных предпочтений,

информированность ученика в своих способностях и о том, какие физические и психологические требования предъявляет та или иная профессия к человеку. Готовность старшеклассника к выбору конкретной профессии означает, что он хочет овладеть этой профессией и трудиться по данной специальности. Такое желание может появиться только при наличии определенных мотивов и предпосылок, составляющих группу компонентов мотивационного характера.

Знания, умения, личностные качества составляют вторую группу компонентов, которые определяют степень возможности выбора с реальной перспективой успешно работать по избранной профессии. Анализ трудового пути составляет третью группу компонентов, в которую входят такие черты личности, как: трудолюбие, привычка к физическому труду, аккуратность, собранность, самодисциплина, ответственность, добросовестность и т.д.[86, с. 45]

Анализируя готовность к выбору профессии учащихся с нарушенным интеллектом, следует выделить взаимосвязь двух систем: с одной стороны, это система профессиональной ориентации в специальной школе, а с другой - сама личность такого ученика. Взаимодействие этих двух систем как процесс различных видов деятельности и постоянного учета личностных предпосылок профессионального самоопределения предполагает организацию эффективной деятельности старшеклассников (В.И. Загвязинский, В.А. Поляков и др. [70, с. 45]).

По мнению Л.А. Йовайши, при разработке содержания профессиональной ориентации надо исходить из понимания профориентации как составной части учебно-воспитательного процесса, при котором решаются в качестве основных следующие задачи:

- расширение профессионального опыта школьников;
- формирование у них мотивов выбора профессии;
- оказание помощи детям в трудный момент самоопределения [43, с. 27].

Таким образом, от профиля профессионально-трудового обучения во многом зависит ориентация учащихся коррекционной школы на ту или иную профессию и определение содержания профориентационной работы, которая проводится не только на уроках труда, но и учителями-предметниками общеобразовательного цикла и другими педагогами коррекционной школы.

Вопросы формирования профессионально-трудовой деятельности и профессионального самоопределения учащихся с интеллектуальной недостаточностью разработаны в трудах Г.В. Васенкова, Т.В. Волосовец, Г.М. Дульнева, Б.И. Пинского, В.Н. Тарасова [23; 27; 36]. Эта работа осуществляется последовательно, начиная с первого года обучения в школе.

Значимая роль в осуществлении задач трудового воспитания детей с интеллектуальными нарушениями в I-III классах принадлежит урокам по общеобразовательным дисциплинам. Например, на уроках чтения учащиеся получают информацию о ряде специальностей, о том, что любой труд нужен обществу, почетен, уважаем, оплачиваем и т.д. Таким образом, на уроках чтения решается широкий спектр задач трудового воспитания и профознакомительной работы. Эти же задачи реализуются в воспитательной системе внеклассных мероприятий. [36, с. 71]

IV класс представляет собой пропедевтический период профессионально-трудовой подготовки (В.Г. Патракеев, К.М. Турчинская []). На этом этапе важен правильный выбор объекта труда, т.к. на основании наблюдений в течение учебного года можно определить, каким профилем трудового обучения следует заниматься ученику в V-IX (возможно, в X) классах, включающий подготовку по разным специальностям. [64; с. 78] Например, на уроках социально-бытовой ориентировки при изучении темы «Питание», «Транспорт» учитель знакомит детей с профессиями, связанными с общественным питанием и транспортом, при прохождении темы «Жилище» рассказывает о работе

ЖКХ, обязанностях сотрудников коммунальной службы, электросети и других служб, непосредственно обслуживающих жилой фонд. Для школьников проводят беседы и классные часы, посвященные беседам о профессиях современного общества. [67, с. 42]

Однако основной отличительной характеристикой данного периода является профессионально-трудовая подготовка в рамках выбранного профиля; в средних классах еженедельная нагрузка по профессионально-трудовому обучению доходит до одиннадцати уроков. Этого времени хватает для того, чтобы у подавляющего большинства школьников с легкой степенью нарушения интеллекта сформировать профессиональные умения на достаточном уровне. [84, с. 39].

На X-XII году обучения особое внимание уделяется предмету «профессионально-трудовое обучение», оно занимает наиболее значимое место в учебном процессе. На этом этапе профессионально- трудовые умения доводятся до уровня навыка [24, с. 67].

Выбор профиля трудового обучения зависит от целого ряда факторов, в том числе, и местного трудового окружения, его потребности в рабочих кадрах возможности трудоустройства выпускников по месту жительства программы реализуются в двух направления теоретическом и практическом. Обучающиеся принимают полученные теоретические знания на практике в условиях школьных мастерских. В старших классах по-прежнему остаются общеобразовательные предметы для общего развития старшеклассников и совершенствования общетрудовых умений и навыков [82, с. 100].

Отношение ученика к заданиям, получению новых знаний, приобретению умений и навыков, стремление занять признанное положение в обществе и другие побудительные силы, определяют мотив учебно-трудовой деятельности школьников с нарушением интеллекта. Повышение уровня мотивации школьников с нарушенным интеллектом, формирование у них ясных и доступных мотивов, побуждающих к

достижению осознанных целей, являются главными условиями выбора будущей профессии. [38, с. 47].

Также в старших классах важно изучение мотива учебно-трудовой деятельности и профессионального намерения (А.И. Даний, С.Л. Мирский, К.М. Турчинской, В. А. Шинкаренко, А.М. Щербакова и др. []). В этой связи, реализация мотива предполагает умение действовать целенаправленно, т.е. в тесной связи с формированием целенаправленности. Для достижения поставленной цели необходимо действовать по плану. Однако процесс планирования у школьников с нарушением интеллекта недостаточно развит, что отражается на их деятельности и на реализации мотива, оказывающего влияние на определенные факторы, которые зависят от самооценки и уровня притязания, а значит, и работу по развитию мотивов следует сочетать с деятельностью по формированию процесса планирования [20, с. 27].

Согласно исследованиям Н.И. Букуна, А.И. Дания, А.И. Иваницкого, А.И. Раку, В.С. Стратана, у школьников с нарушением интеллекта постепенно, по мере накопления знаний, формируется заинтересованность, опирающаяся на внутреннюю логику этого знания. Под влиянием школьного обучения у учащихся с возрастом возрастает интерес к различным профессиям, появляются профнамерения [34; 76].

Таким образом, грамотно организованная профессионально-трудовая подготовка и профориентационная работа способствуют естественному формированию основ профессионального самосознания у школьников с нарушением интеллекта.

Вместе с тем, профориентационная работа в специальном учреждении имеет некоторые особенности в отличии от общеобразовательных школ. Специфика умственного и психического развития как фактора девиаций в поведении школьника раскрываются в трудах Б.С. Братусь, Т.А Власовой, А.Д. Гонеева, Б.В. Зейгарник, В.П. Кащенко, М.И. Лисиной, М.С Певзнер, Б.П. Пузанова, В.А. Петровского,

А.А. Реана, С.Я. Рубинштейн, Е.Д. Худенко, Ж.И. Шиф и др., которые отмечают возможность невротических и аффективных расстройств, патологии влечений у школьников с нарушенным интеллектом [74; 82; 91]. Это следует учитывать при выборе не только содержания профориентационной работы, но и при планировании активных ее форм.

В трудах С.В. Кудриной, Н.В. Москоленко, Ж.И. Намазбаевой, Т.П. Трубачевой, Т.В. Ушаковой, Л.Н. Чанг Мартинес, И.С. Якушева, Т.И. Яндановой и др. освещена коррекционно-воспитательная работа с учащимися коррекционной школы [80; 94].

Все авторы едины в своем мнении в том, что формирование учебно-трудовых навыков, социально-профессионального и жизненного самоопределения в целом у школьников с нарушением интеллекта имеет ряд сложностей.

Г.М. Дульнев указывает, что именно эти особенности не позволяют ставить вопрос о свободном выборе профессии учеником [36, с.91]. К.М. Турчинская подчеркивает, что учащиеся специальной коррекционной школы, как правило, не достигают такого уровня самоопределения, который позволил бы им самостоятельно объективно оценить свои склонности и потенциал; при этом они понимают необходимость труда. Поэтому, всегда есть необходимость тщательного отбора наиболее доступных для учащихся специальностей в соответствии с психофизическими возможностями ученика с интеллектуальной недостаточностью и востребованностью данных профессий на местном рынке труда. [81, с. 62]

Общий анализ проблемы профессионального самоопределения старших школьников с нарушением интеллекта показывает, что оно затруднено в связи с бедностью жизненного опыта, ограниченностью знаний, представлений, незрелостью чувств, интересов, неадекватностью самооценки [33, с. 65]. В этой связи организация процесса выбора будущей профессии школьниками включает изучение медико-психолого-

педагогического протокола учащихся, обобщение данных об особенностях психофизического и интеллектуального развития, поведения, деятельности на разных ступенях обучения, в различных условиях учебной и практической деятельности с целью анализа структуры личности [26, с. 92] .

Особое внимание уделяется таким качествам и характеристикам организма как: общее физическое состояние, состояние нервной системы, школьная успеваемость, выносливость, наиболее выраженные черты поведения ребенка, работоспособность, склонности, интересы. Также с позиции распознавания профессиональных качеств личности школьника изучается психическое развитие, проявляющееся в различной психической деятельности: восприятие, внимание, наблюдательность, память, мышление, коммуникабельность и активность [26, с. 89].

В этой связи определяется доступная школьнику сфера дальнейшей трудовой деятельности, осуществляется оказание помощи в получении школьниками знаний о себе, о мире профессий, соотнесение их с требованиями различных профессий в процессе выполнения профессиональных проб, развитие у них способности профессиональной адаптации в современных социально-экономических условиях. Определенная система мероприятий, направленная на более эффективное решение проблемы профессионального самоопределения с учащимися коррекционной школы, по К.М. Турчинской, трактуется как определение сопряжения человека и профессии [81, с. 92].

Накопленный опыт коррекционных школ разных регионов позволяет не только перенять знания и наработки по данному направлению, но и оценить сложившуюся ситуацию как весьма актуальную.

Так, авторская школа социальной реабилитации № 24 г. Красноярска предпочитает вариативность структуры обучения. Как пишут Т.П. Трубачева, Н.А. Семенайт школьники могут получить

профессиональную подготовку в первую половину дня на заводе холодильников «Бирюса», согласно заключенному между школой и руководством завода договору, а во второй половине они занимаются в школе по специальной программе, включающей в себя занятия деловым письмом, краеведением, полезным трудом, осваивали элементы экономических знаний [80] .

На базе школы-интерната № 102 г. Москвы организован учебно-воспитательный комплекс, структурными единицами которого выступают девятилетняя коррекционная школа с подготовительным классом и учебно-производственным отделением, где имеются цеха полиграфического и кожгалантерейного производства. Помимо трудовых дисциплин школьники изучают уроки математики, русского языка, основ физики, химии, граждановедения, истории и культуры родного края, этики и психологии семейной жизни. Планируется открытие цеха для подготовки рабочих деревообрабатывающего производства и курса обслуживающего труда [64, с. 24].

В коррекционной школе № 30 г. Москвы на протяжении многих лет сложилась система обучения столярному, слесарному, картонажно-переплетному и швейному делу. Профили трудовой подготовки школьников выбирались с учетом производственного окружения, по которым учащиеся проходят производственную практику в качестве рабочих у определенных наставников. В начале практики главным инженером и инженером по технике безопасности проводится инструктаж с обязательной проверкой усвоения учащимися необходимых правил техники безопасности под подпись последних.[64, с. 87]

Как показывает ретроспективный анализ зарубежного опыта, а других странах проблема профессионального самоопределения школьников с нарушением интеллекта также стоит достаточно остро. Е.Д. Худенко отмечает, что в воспитании и обучении детей с нарушением интеллекта в США особое место отводится трудовой и профессиональной

подготовке. Именно грамотность в области труда позволяет учащимся вести самостоятельное существование в социуме. [82, с.22]. Как отмечает исследователь, исходным, опорным моментом, определяющим содержание обучения, являются профессиональные предпочтения ученика, при этом основное внимание уделяется формированию у него необходимых трудовых навыков и привычек. Показателем адаптивности поведения выступает социальный коэффициент, который включает степень коммуникативности школьника, его умения существовать в различных группах, способность ориентироваться в экологической среде, а также профессиональная успешность.

В Панаме, как пишет Ч.Нориела, в процессе специального образования особое внимание уделяется реализации политехнического обучения, при котором трудовое обучение способствует общему развитию детей с физическими и умственными недостатками. Автор утверждает, что задачей трудового обучения является коррекция и компенсация недостатков физического и умственного развития, средствами трудового обучения, с целью подготовки выпускников школы к максимальной адаптации и вхождению в социально-экономическую жизнь общества, а значит интеграции в социум настолько, насколько это позволяют психофизические возможности, трудовые навыки и умения, полученные в ходе обучения. Исследователь выделяет «три этапа подготовки: ручной труд, общетехнический труд и профессионально-техническую подготовку, а при определении содержания указанных этапов учитываются особенности развития каждой категории детей; чем сильнее отклонения в развитии аномальных детей, тем более специфичной является их профессионально-трудовая подготовка» [83, с. 20].

Специальные учреждения Республики Молдовы при выборе учащимися профессии главный упор делают на сельскохозяйственные профессии по профилям: садоводство, овощеводство, полеводство, виноградарство, животноводство и другие сельскохозяйственные ремесла

[92, с. 25]. Если же, регион осуществляет работу промышленной направленности, то и профессии будут соответствующего характера.

Однако, вне зависимости от профиля и направленности профессионально-трудовой подготовки, учащиеся в процессе трудовой адаптации обязательно проходят через особый этап подготовки к профессии. Так, приобретая в школе специальности столяра, плотника, слесаря-наладчика, обувщика, придя на современное производство, прежде чем приступить к основному виду труда, проходят этап ученичества в разные сроки (от 1-4 месяцев), как считает О.К. Агавелян, это является необходимым промежуточным звеном [2, с. 6].

Таким образом, при подготовке учащегося с нарушенным интеллектом к выбору будущей профессии в процессе специального образования за рубежом учитывается фактор возможности общего развития, способность ориентироваться в социальной среде, овладевать навыками трудовой деятельности для социальной адаптации в обществе.

При этом формы организации трудового воспитания могут быть самыми различными, но их осуществление связано с тремя видами трудовой деятельности: учебной, бытовой и общественно полезной, каждая из которых способна при правильной организации корректировать личностное развитие учащегося. [33, с. 89] Так, например, систематически выполняемая работа позволяет развивать чувство долга и товарищества, ответственности за порученное дело и такие качества личности, как настойчивость, честность, правдивость. Трудовая деятельность помогает включать учащихся в процессы, которые оказывают благотворное влияние на весь организм ребенка. [24, с. 98] У школьников воспитываются необходимые навыки личной гигиены, привычка следить за чистотой помещения, что создает условия для здорового образа жизни. Включение школьников в разнообразный труд позволяет также постигнуть его красоту, получить удовлетворение от его результатов. [24, с. 104]

Таким образом, проблема психолого-педагогического сопровождения школьников с интеллектуальными нарушениями в процессе профессионального самоопределения, как в России, так и за рубежом одна из самых актуальных. Основной целью коррекционных учреждений для детей с нарушенным интеллектом является социализация своих выпускников.

Одним из основных показателей успешной социализации в обществе является профессиональное самоопределение, последующая трудовая подготовка и трудоустройство. Для повышения качества профессионального самоопределения и профессионально-трудовой подготовки необходима организация школой психолого-педагогического сопровождения данного процесса.

При грамотно выстроенной работе школы по психолого-педагогическому сопровождению, возможно создать необходимые условия для успешного профессионального самоопределения школьника с нарушенным интеллектом на этапе окончания образовательного учреждения.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика школьников с интеллектуальными нарушениями

Дети с нарушенным интеллектом – одна из самых многочисленных групп детей с ОВЗ. В психолого-педагогической науке и педагогической практике выделяют большое количество форм и синдромов нарушения интеллекта.

Структура психики ребенка с нарушенным интеллектом чрезвычайно сложна. Нарушения познавательной деятельности и личности ребенка с общим психическим недоразвитием отчетливо обнаруживаются в самых различных его проявлениях: не только в образовательной деятельности такого школьника, но и в поведенческом аспекте и в сфере межличностного взаимодействия.

Вопросы, связанные с изучением интеллектуальных нарушений, относятся к числу наиболее важных в коррекционной педагогике. Занимаются ими не только олигофренопедагоги, но, и специалисты смежных наук: психологи, невропатологи, психиатры и др. Внимание к проблемам интеллектуальных нарушений вызвано тем, что количество людей с этим вариантом нарушенного развития не уменьшается. Об этом свидетельствуют статистические данные не только России, но и зарубежья. Поэтому изучение психологических особенностей данной категории лиц становится первостепенным.

Нарушение интеллекта - это качественные изменения всей психики, всей личности ребенка в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. [3, с. 15] Это своеобразная особенность развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития детей с нарушенным интеллектом вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности.[72, с. 69]

Причины, вызывающие у ребенка нарушение интеллекта (умственную отсталость), многочисленны и разнообразны [42, с. 76]. В отечественной дефектологии их принято разделять на:

1) внешние (экзогенные). Экзогенные причины могут воздействовать в период внутриутробного развития плода, во время рождения ребенка и впервые месяцы (или годы) его жизни. Наиболее распространенными из них являются: тяжелые инфекционные заболевания, которые женщина переносит во время беременности (вирусный грипп, краснуха и другие); тяжелые дистрофии во время беременности, т.е. нарушения обмена веществ в органах и тканях, вызывающие расстройства их функций и изменения в строении; заражение плода различными паразитами, существующими в организме матери; различные интоксикации, т.е. болезненные состояния организма будущей матери; травматические поражения плода, возникающие при ударе или ушибе, также могут быть причиной умственной отсталости; Установлено, что примерно 75 % случаев составляет врожденная умственная отсталость.

2) внутренние (эндогенные). Среди эндогенных причин, обуславливающих возникновение умственной отсталости, следует выделить: болезни младенца на ранних этапах жизни, такие, как воспалительные заболевания мозга и его оболочек (менингиты, менингоэнцефалиты различного происхождения), нередко служат причинами умственной отсталости; фактор наследственности, который проявляется, в частности, в хромосомных заболеваниях; к числу внутренних причин относятся также нарушения белкового и углеводного обмена в организме; в последние годы все больше случаев, когда умственная отсталость оказывается обусловленной резко повышенной радиацией той местности, где живет семья, неблагоприятная экологическая обстановка. Состав людей с нарушением интеллекта очень разнороден, как по времени и причинам поражения головного мозга, так и

по степени тяжести клинической картины и психолого-педагогическим характеристикам.

В современных классификациях болезней выделяются до 50 вариантов интеллектуальных нарушений. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) выделяет 4 степени умственной отсталости:

- Лёгкая (F70.);
- Умеренная (F71.);
- Тяжёлая (F72.);
- Глубокая (F73.).

Легкая умственная отсталость (IQ-50-69). Ограничена способность к абстрактному мышлению, в связи с этим могут окончить лишь начальную школу по специальной программе. Осваивают некоторые специальности, но получают только низкую квалификацию. При эмоциональной и социальной незрелости не справляются с требованиями брачной жизни или воспитания детей.

Умеренная умственная отсталость (IQ -35-49). Медленно развивается понимание и использование речи, отстает развитие навыков самообслуживания и моторики, часть больных осваивает основы чтения, письма и счета и приобретает некоторые умения. Они овладевают простой работой и выполняют ее под надзором. Независимое проживание невозможно, но участвуют в простейших социальных занятиях.

Тяжелая умственная отсталость (IQ - 20-34). Овладевают навыками самообслуживания не полностью. Даже основы школьных умений не доступны. Если и овладевают некоторыми элементарными трудовыми процессами, то нуждаются в постоянном надзоре. Имеются моторные нарушения и слабое развитие речи. Этиология — органическое поражение мозга.

Глубокая умственная отсталость (IQ - ниже 20). У одних не развиваются даже предпосылки интеллекта. Они не осваивают никаких

навыков, обладают двумя-тремя элементарными эмоциями, речь не развивается. У других -ограниченная способность к пониманию или выполнению требований и инструкций. Неподвижны или ограничены в подвижности, страдают недержанием мочи и кала. Они не способны заботиться о своих основных потребностях, нуждаются в постоянной помощи и уходе [].

Исследования А.Р. Лурии, В.И. Лубовского, А.И. Мещерякова, М.С. Певзнер и др. доказали, что у детей с нарушенным интеллектом имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом [53, с. 75].

Особенности психики детей с недоразвитием интеллектуальной сферы исследованы достаточно полно (Л. В. Занков, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, С. Я. Рубинштейн, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и др.) [100, с. 45]

Для детей с нарушением интеллектуальной сферы характерно недоразвитие познавательных интересов, проявляющееся в том, что они меньше, чем их нормативно развивающиеся сверстники, испытывают потребность в познании [61, с. 71] .

Как показывают результаты исследований, у детей с нарушением интеллекта на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате такие дети получают неполные, а зачастую искаженные представления об окружающем их мире, и жизненный опыт таких детей крайне ограничен [65, с. 93]. Известно, что при интеллектуальном недоразвитии оказывается дефектной уже первая степень познания - восприятие. Часто восприятие детей с нарушенным интеллектом страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития

речи, но и в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей имеет ряд особенностей, на это указывают исследования психологов (К. А. Вересотская, В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф). Одним из основных недостатков является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормативно развивающимися детьми. Детям с интеллектуальной недостаточностью необходимо значительно большее количество, чтобы воспринять представляемый им материал (картину, текст и т. п.). Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за интеллектуального недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью. [91, с. 87]

Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания знакомой информации, а также в том, что школьники часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т. п. Отмечается также узость объема восприятия. Такие дети зачастую выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, выраженной особенностью является нарушение избирательности восприятия. [50, с. 145]

Все обозначенные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, вследствие чего снижается возможность дальнейшего понимания материала. Восприятием таких школьников необходимо постоянно руководить. Так, при предъявлении детям рисунка с изображением нелепых ситуаций (нелепость изображенного им понятна) не отмечается явных эмоциональных реакций, подобных тем, что замечены у детей с нормальным интеллектом. Это объясняется не только различиями их эмоциональных реакций, но инертностью процесса восприятия. Они не умеют вглядываться, не умеют самостоятельно рассматривать, заметив какую-то одну нелепость, они не

переходят к поиску следующих, им необходимо непрерывное побуждение, инициирование. В учебной деятельности это приводит к тому, что дети без стимулирующих вопросов взрослого не могут исполнить доступное их пониманию задание. [77, с. 115]

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерны сложности восприятия пространства и времени, что затрудняет ориентировку в окружающем. Зачастую даже в 8-9-летнем возрасте эти дети не различают правую и левую сторону, затрудняются в поиске своего класса, столовой, туалета, хотя учатся в этой школе достаточно давно. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времен года и т. п. Значительно позже своих нормативно развивающихся сверстников, дети с нарушенным интеллектом, начинают различать цвета и оттенки. Особой сложностью выступает для них различение сходных оттенков цвета. Так, по данным Ж. И. Шиф, в 14% случаев к образцу темно-синего цвета учениками специальной школы подбирался объект темно-зеленого цвета и наоборот. [91, с. 76]

Восприятие неразрывно связано с процессом мышления. Если ученик воспринял только внешние стороны учебного материала, не уловил главное, внутренние зависимости, то понимание, усвоение и выполнение задания будет крайне затруднено. Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Как показывают исследования (В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, И. М. Соловьев, Н. М. Стадненко, Ж. И. Шиф и др.), все эти операции у детей с нарушенным интеллектом недостаточно сформированы и имеют своеобразные особенности [100, с. 95] .

Так, анализ предметов они осуществляют бессистемно, упускают ряд значимых свойств, вычлняя только лишь наиболее заметные части. В результате проделанного анализа они затрудняются определить связи между частями предмета. Устанавливают обычно лишь такие зрительные

свойства объектов, как размер, цвет. При анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки. Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предметов. Выделяя в предметах единичные их части, они не могут установить связи между ними, и, вследствие этого, затрудняются составить представление о предмете в целом. [19, с. 95]

Ярко выражены специфические черты мышления у таких детей в операции сравнения, в ходе которого нужно провести сопоставительный анализ и синтез. У таких детей не получается выделить главное в предметах и явлениях, зачастую проводят сравнение по несущественным признакам, а часто — по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства. [27, с. 71]

Отличительной чертой их мышления является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Дети с нарушенным интеллектом чаще всего не замечают своих ошибок. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для такой категории детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Дети с нарушенным интеллектом чаще всего начинают выполнять работу, не дослушав инструкции до конца, не поняв задач задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле. [27, с. 98]

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Основные процессы памяти — запоминание, сохранение и воспроизведение — у таких детей имеют ряд особенностей, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Сложнее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи. У школьников с нарушенным интеллектом позже, чем у их нормативно развивающихся

сверстников, формируется произвольное запоминание, при этом преимущество преднамеренного запоминания выражено не так ярко, как у школьников с нормальным интеллектом [18, с. 95]. Как отмечают Л.В. Занков и В.Г. Петрова, слабость памяти таких детей выражается в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом их значимое отличие от детей с нормальным интеллектом. [101, с. 15] Воспроизведение — процесс многоступенчатый, требующий большой волевой активности и целенаправленности. Из-за непонимания логики событий воспроизведение детей с нарушением интеллекта отличается бессистемным характером. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие сложности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредствованная смысловая память у таких детей слабо развита. [89, с. 26]

Необходимо указать и на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости. Зачастую, у детей с нарушением интеллекта наступает состояние охранительного торможения. Также, нередко отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия - представлений. Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений негативно влияют на развитие познавательной деятельности. [64, с. 82]

Чтобы обучение школьников протекало успешней и носило творческий характер, требуется достаточно развитое воображение. У детей с нарушением интеллекта оно отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью. Так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны, формирование воображения идет на неблагоприятной основе. [64, с. 105]

Наряду с вышеперечисленными особенностями психических процессов у детей с нарушением интеллекта отмечаются недостатки в

развитии речевой деятельности, физиологической основой которой является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами.

По данным М. Ф. Гнездилова, В. Г. Петровой и др., у таких детей страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды дисграфии и дислексии, снижена потребность в речевом общении с окружающими людьми. Их речь достаточно проста, не включает в себя распространенные члены предложения. Им с трудом даются пересказы: дети упускают главное и запоминают второстепенное, не могут последовательно пересказать, чаще всего в поле их внимание попадает начало и конец истории. [31, с. 87]

У таких детей ярко выражены недостатки внимания: низкая устойчивость, сложности распределения внимания, замедленная переключаемость. При данном нарушении сильно страдает непроизвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона. Это связано с тем, что школьники, при возникновении трудностей не пытаются их преодолеть. Они, как правило, в этом случае теряют мотивацию и бросают работу. Однако, если работа интересна и посильна, она поддерживает внимание детей, не требуя от них большого напряжения. Слабость произвольного внимания проявляется и в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности. [91, с. 96]

Нарушение интеллектуальной сферы проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, также имеющей ряд специфических особенностей. [43, с. 12] Отмечается недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний. Характерной чертой является

неустойчивость эмоций. Состояние восторга внезапно, без особых на то причин, может смениться грустью и тоской. Переживания их неглубокие, поверхностные. У некоторых детей с данным нарушением эмоциональные реакции не адекватны источнику. Имеют место случаи то повышенной эмоциональной возбудимости, то выраженного эмоционального спада (патологические эмоциональные состояния — эйфория, дисфория, апатия) [13, с. 89].

Педагогам, при планировании учебно-образовательной деятельности, необходимо принимать во внимание и учитывать состояние волевой сферы детей этой категории. Слабость собственных намерений, побуждений, большая внушаемость — одни из самых ярких качеств их волевых процессов. Как подчеркивают исследователи, такие дети предпочитают в работе легкий путь, чтобы не прилагать усилий для решения той или иной ситуации. Именно поэтому в их деятельности часто наблюдаемы подражание и импульсивные действия. Из-за непосильности предъявляемых требований у некоторых детей развивается негативизм, упрямство или агрессия. [8, с. 72]

Все эти особенности психических процессов у учащихся с нарушенным интеллектом влияют на характер протекания их деятельности. Психология деятельности рассмотрена Г.М. Дульневым, Б.И. Пинским и др. Отмечая несформированность навыков учебной деятельности, следует, прежде всего, подчеркнуть недоразвитие целенаправленности. [69, с.71] Дети с нарушенным интеллектом приступают к работе без необходимой предшествующей ориентировки в ней, не руководствуются конечной целью. В результате в процессе работы они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, соскальзывают на действия, производимые до этого, причем переносят их в неизменном виде, не учитывая того, что имеют дело с иным заданием. Этот уход от поставленной цели наблюдается при столкновениями с трудностями, а также в случаях, когда ведущими являются ближайшие

мотивы деятельности. Дети с особенностями в интеллектуальном развитии не соотносят получаемые результаты с задачей, которая изначально была поставлена, а потому не могут правильно оценить ее решение. Некритичность к своей работе также является особенностью деятельности этих детей, они зачастую игнорируют замечания или не соглашаются с ними. [69, с. 95]

Таким образом, нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов являются причиной ряда специфических особенностей личности школьников с интеллектуальными нарушениями. В сравнении со сверстниками, имеющих сохранный интеллект, детей с интеллектуальной недостаточностью отличает ограниченность представлений об окружающем мире, примитивность интересов, потребностей и мотивов. Снижена активность всей познавательной деятельности. Эти черты личности затрудняют формирование правильных отношений со сверстниками и взрослыми.

Особенности мышления, памяти, восприятия, внимания накладывают отрицательный отпечаток на личность школьника, формируя его приоритеты в жизни, ценностные установки, и, оказывают влияние на один из важных периодов подросткового возраста – выбор дальнейшей специальности.

1.3. Особенности профессионального самоопределения учащихся с нарушением интеллекта

Методологические основы психологического подхода к проблеме профессионального самоопределения были заложены С. Л. Рубинштейном. Данная проблема в отечественной психологии рассматривается в русле деятельного подхода. Теоретические аспекты профессионального самоопределения анализируются в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, Р.В. Габдреева, Н.Н. Захарова, Э.Ф. Зеера, А.М. Кухарчук, Е.А. Климова, Е.Ю. Пряжниковой, Н.С. Пряжникова, В.Ф. Сафина, П.А. Шавира, А.Б. Ценципера, и т.д. [1;15: 40;41; 78]

Личность подростка с нарушенным интеллектом характеризуется рядом особенностей, среди которых есть достаточное количество, влияющих на их профессиональное самоопределение. В первую очередь, необходимо отметить самооценку таких школьников. Анализируя данные, относящиеся к самооценке детей с нарушенным интеллектом, Л. С. Выготский подчеркивает, что некритичность, завышенная самооценка, связанная с общим интеллектуальным недоразвитием, является проявлением общей эмоциональной окрашенности оценок и самооценок незрелости личности. Он считает, что именно на почве слабости, чувства малоценности, в ответ на низкую оценку со стороны окружающих и возникает псевдокомпенсаторная переоценка своей личности [28, с. 72].

Самооценка ребенка с нарушенным интеллектом в обычных условиях воспитания непрерывно подвергается резким и контрастным воздействиям. В семье нередко этот ущерб усугубляется разными видами осложнений - раздражение и горькой досада на «неудачного» ребенка или чрезмерное его «захваливание», превосходство и унижение со стороны

младшего, психически полноценный брата (сестры) [62, с. 70]. Обучение по неадаптированным программам, в условиях недостаточного методического аспекта, обречённое на длительный, многократный неуспех, приводит к возникновению и закреплению отрицательных качеств личности. [40, с. 95]

Неустойчивость самооценки приводит к отрицательному влиянию оценочной ситуации (опрос, контроль и т. д.). Этому посвящено специальное исследование Б.И. Пинского, которое выявило, что количество ошибок в условиях оценочной ситуации возрастает, хотя темп работы остается таким же, как и в обычной ситуации. Под влиянием оценочной ситуации активности, направленной на улучшение работы, они не проявили, а ухудшение работы все же было [69, с. 89]. Экспериментальные данные Б. И. Пинского показали, что зависимость действий от оценочной ситуации школьников с нарушенным интеллектом меньше, чем это наблюдается у учащихся общеобразовательной школы, необходимость дифференцированного подхода к детям данной категории обуславливается тем, что у некоторых из них обнаруживается пониженная и хрупкая самооценка и сильная зависимость от оценки окружающих [69., 93

Многие проблемы, связанные с выстраиванием взаимодействия подростков, имеющих нарушения интеллекта, с жизнью и обществом вне образовательного учреждения, возникают в связи с нарушениями формирования самосознания. У таких учащихся самосознание неполное, они ограниченно воспринимают самих себя и окружающих людей. Подростку с нарушением интеллекта бывает трудно «посмотреть на себя глазами других» [68, с. 91].

Недостаточностью самосознания в определенной мере обусловлено то, что для учащихся с интеллектуальными нарушениями свойственны противоречивые ценностные ориентации, определяющие жизненные планы, рассогласование потребностей и интересов личности с реальными воз-

возможностями их удовлетворения. В этой связи исследователи подчеркивают необходимость оказания помощи учащимся в познании себя, становлении образа «Я», включающего три компонента: познавательный (знание себя), эмоциональный (оценка себя), поведенческий (отношение к себе). Самым сложным для учащихся коррекционных школ является оценка самого себя, а также своих поступков [32, с. 70].

Нарушения вышеперечисленных качеств личности несет значительный отпечаток не только на формирование жизненных установок и ценностей, но и на профессиональное самоопределение такого школьника. Процесс выбора будущей профессии осложнен специфическими особенностями учащихся коррекционной школы, в качестве которых следует отметить:

- несформированность учебной и трудовой мотивации;
- недостаточный уровень потребностей, в частности, культурных;
- неадекватность самооценки;
- примитивность интересов и нехватка жизненного опыта;
- недостаточность психологической и физической готовности к преодолению бытовых и других жизненных трудностей;
- узость социальных контактов, недееспособность учащихся и института семьи;
- низкий уровень самостоятельности и постоянное ожидание помощи от государства (трудоустройство, материальное и жилищное обеспечение) [37, с. 62].

Особые условия, присущие социальным отношениям школьника с нарушением интеллекта, отсутствие адекватных педагогических средств часто приводят к неадекватности выбора ими деятельности, вследствие несоответствия их самооценки реальным возможностям, ограниченного круга общения [25, с. 91]. В условиях семейного воспитания путь

становления ребенка проходит с опорой на целый ряд позитивных факторов, которые составляют преимущества семьи:

- опыт социализации родителей, который усваивает ребенок путем непосредственного подражания шаблонам их поведения и методам преодоления жизненных ситуаций;

- наличие широких связей и контактов семьи, которые позволяют ребенку включаться в систему дополнительных дифференцированных социально-ролевых взаимодействий. Это позволяет ему получить разные типы отношений к себе и формировать объемный образ «Я»;

- особенности устройства семьи, обеспечивающие ребенку опыт совместного проживания, позволяющий развить умение учитывать потребности другого и опыт автономного существования [50, с. 45] .

Однако это происходит в том случае, если ребенок живет в благополучной семье. Кроме того, важную роль имеет материальное положение и стабильный социальный статус, когда речь идет о характеристике благополучной семьи. В реальной жизни ребенок с особенностями в интеллектуальном развитии сталкивается с тем, что сами родители часто демонстрируют ему образцы девиантного поведения. Формирование образа «Я» происходит лишь на основе накопления минимум положительного, максимум отрицательного опыта, который неадекватно влияет на ребенка в процессе жизненного и профессионального самоопределения, как по поводу самой деятельности, так и по поводу ее реализации [50, с. 62]. В результате наблюдается неприятие других людей, равнодушие школьника к жизни, не имеющего поддержки и одобрения в социуме. Следовательно, отсутствие адекватных педагогических средств приводит к завышению или занижению учащимися своих возможностей в решении жизненных, профессиональных и социальных трудностей, блокирует проявление их потенциальных ресурсов, связанных с самооценкой, а также ведет к неправильному выбору своего будущего в целом [24, с. 71] .

Таким образом, развивающаяся личность ребенка с интеллектуальными нарушениями нуждается в помощи в жизненном, профессиональном, а также социальном самоопределении. Сложность социального самоопределения состоит в том, что в разных сферах бытия человека оно происходит и не одновременно, и не с одинаковой интенсивностью.

Сопровождая социальное самоопределение учащихся с нарушениями интеллекта, педагог содействует лучшему сочетанию внешних факторов воздействия на школьников: социализации, воспитания, общения, саморазвития (внутренний фактор). Ни один педагог не может объективно изменить ситуацию жизни выпускника за стенами школы. Его задача – облегчить жизнь выпускников школы в том, что им в какой-либо степени под силу: обучать владеть собой в любой стихии и обстоятельствах, уберечь их от нравственной пустоты, в соответствии с правилами морали и права оценивать поступки окружающих; формировать самокритичность, умения самоанализа, объективность самооценки.

Как отмечает К.А. Абульханова-Славская, механизмы осуществления развития личности как единства реализации социальной и личностной детерминации ее становления заключены в общении, которое протекает в целом в жизнедеятельности личности. Исследователь отмечает, что высшие личностные образования - сознание, активность, зрелость и т.д. - выполняют функцию организации, регуляции, обеспечения целостности жизненного пути, субъектом которого человек становится по мере своего развития [1, с. 54].

С.А. Беличева выделяет эмпирические признаки, позволяющие охарактеризовать диагностически значимые показатели уровня социального развития, среди которых также указываются: наличие положительно ориентированных жизненных планов и профессиональных намерений; степень сознательности и дисциплинированности по

отношению к учебной деятельности; способность критически в соответствии с нормами морали и права оценивать поступки окружающих; самокритичность, наличие умений самоанализа [9, с. 67].

Нарушение критичности может выразиться в неправильной оценке своей личности, осуществляемых действий, проявиться в некритичности к своим психопатическим переживаниям. Критичность образует вершину личностных качеств человека. С.Я. Рубинштейн отмечает, что у детей с поражением лобных долей мозга в силу отсутствия стойкого отношения к продукту своей деятельности не возникает критического отношения к себе, отсутствует коррекция внутренних действий, не формируются профессиональные навыки. Если у таких детей нет стойкой и осознанной мотивации, нарушается целенаправленность их действий и суждений. Нарушение критичности, произвольности, невозможность управления своими действиями обнаруживаются в регуляции деятельности, требующей обобщения и в трудовой ситуации. Они указывают на то, что действия детей с нарушенным интеллектом не подчинены личностным целям и не регулируются ими. [74, с. 91]

Нередко нарушения критичности сочетаются с тенденцией к персеверациям, в основе которых лежит механизм инертности (непроизвольные, назойливо повторяющиеся действия или движения при переключении задания). А.Р. Лурия считал, что «влияние инертных действий, вызванных предшествующей инструкцией, является настолько сильным, что правильное выполнение задания заменяется фрагментами прежних действий». [102, с. 34] У детей с поражением лобных долей часто встречается ситуационное поведение (внушаемость и подчиняемость), которое содержит в себе тенденцию к чрезмерно быстрой смене реакций. Оба эти явления являются индикаторами того, что деятельность больного лишена смысловой характеристики, и замещается действиями, за которыми не стоит смыслообразующий мотив. [102, с. 51] Утеря возможности оценивать себя и других разрушает самым гротескным

образом деятельность таких детей. Она является индикатором их глубокого личностного нарушения [102, с. 70] .

Результаты исследования «Я-концепции» как фактора формирования поведенческих ориентаций лиц с лёгкой умственной отсталостью Т.И. Кузьминой показали, что в подростковом возрасте появляется больше ожидания негативного отношения от окружающих, да и собственное отношение к ним перестаёт быть целиком положительное: встречается как негативное, так и нейтральное. Школьники начинают более ясно представлять себе те качества, которые они хотели бы или не хотели бы иметь. Оценивание себя связывается с тем, как они осознают свой дефект, и становится выше, чем больше общения с группами нормально развивающихся сверстников. Внутренние преграды находятся на стадии внутренней борьбы, преобладают неустойчивые поведенческие ориентации, учащаются случаи асоциального поведения [88, с. 91]. По мере взросления и обогащения социального опыта старшеклассники с нарушенным интеллектом становятся ориентированными на выход в социум и адаптацию в нем: хотят узнать больше о других, стремятся быть принятыми. [45, с. 34] В процессе самопознания начинают обращаться к чувственной стороне жизни. Но пытаясь говорить о чувствах, не дают им чётких характеристик, ограничиваясь примитивными, неразвёрнутыми описаниями. Поведенческие ориентации приобретают устойчивость. [44, с. 52]

Подростковый возраст - это возраст ориентации на будущее, на обдумывание профессионального жизненного пути (профессиональное самоопределение) [67, с. 71]. Учебные интересы начинают связываться с профессиональными мечтами и идеалами. Ведущая деятельность данного возраста учебно-профессиональная (ценностно-ориентационная) [68, с. 71].

По данным исследований прошлых лет выяснилось, например, что у 20% учащихся VI - VII классов отношение к различным сторонам

школьной жизни и учению определялось мотивами будущего, а в IX-X классах 58% смотрят на школу с позиции своего будущего [77, с. 21].

В.В. Чебышев в своих работах отмечает, что наличие интеллектуальных нарушений отражается на процессе профессионального становления выпускников коррекционных учреждений. У них без особых трудностей формируются положительное отношение к труду, понимание его роли в жизни человека, интерес к определенным профессиям. Сложности начинаются в период формирования основных компонентов профессионального самоопределения, профессиональной направленности и профессионального самосознания, когда перед школьниками встает проблема соотнесения своих профессиональных интересов и способностей, с реальными возможностями. Профессиональное самоопределение личности затруднено в связи со сложностями и спецификой формирования самосознания на всех этапах развития, с ограниченностью жизненного опыта, нехваткой знаний, неточностью понятий и представлений, незрелостью чувств и интересов, неадекватностью самооценки. Наличие отклонений в умственном развитии проявляется в том, что выбор профессии для учащихся с нарушенным интеллектом, сужается до ограниченного числа доступных им специальностей. [86, с. 21].

Экспериментальный уровень рассмотрения проблемы профессионального самоопределения лиц с нарушением интеллекта представлен работами Н.Л. Коломенского, Н.Г. Морозовой, Ж.Н. Назарбаевой, К.М. Турчинской [51; 62; 81] . Было показано, что профессиональная направленность и самосознание таких школьников имеют свои особенности: профессиональное самоопределение затруднено в связи с бедностью их жизненного опыта, ограниченностью знаний, неточностью представлений, незрелостью интересов, неадекватностью самооценки в период формирования основных компонентов профессионального самоопределения и самосознания; [51, с. 82] из-за

ограниченности знаний о профессиях, о тех отраслях народного хозяйства, в которых они могли бы трудиться, о собственной профессиональной пригодности к определённому виду труда. Они претендуют даже на профессии, которые связаны с интеллектуальным трудом, что говорит о высоком уровне притязаний и о сильно завышенной самооценке. Вследствие этого их профессиональные намерения расходятся с возможностями в овладении профессией. Кроме того, возможности и эффективность трудовой деятельности выпускников коррекционной школы для детей с нарушением интеллекта, определяется соответствием их психофизических качеств социально-психологическим особенностям выбираемой профессии. Это происходит из-за несоответствия уровня подготовки учащихся требованиям современного производства [99, с. 67].

По мнению Ж.Н. Назамбаевой, учащиеся коррекционных учреждений очень редко самостоятельно выбирают себе профессию. Чаще всего их профессиональные интересы формируются под влиянием родителей или трудового обучения в школе. Зачастую им свойственны неадекватные способы профессионального самоопределения: отсутствие собственных профессиональных намерений, общая инертность, недооценка тяжести своего дефекта, когда подросток считает себя абсолютно здоровым и выбирает недостижимую специальность. [62, с. 75]

Критериями успешного профессионального самоопределения лиц с нарушением интеллекта являются выбор доступной специальности, на которую есть спрос в данном регионе и осознание своего места в жизни [62., 80]. Значительная часть выпускников трудоустраивается родителями. Однако далеко не все родители осознают возможности своих детей и могут подобрать работу соответствующую их психофизическим особенностям [62, с. 92].

По данным Е.М. Старобиной в ряде коррекционных школ Санкт-Петербурга в профориентационной помощи нуждаются 69,1% исследуемых школьников. Примерно в 50% случаев мнение родителей и

педагогов о выбранных школьниками профессиях не совпадают. Отмечено, что за полгода до окончания школы профессиональные планы имеются только у 47% выпускников и только у 28% они адекватны. После проведения, соответствующей профориентационной работы, они реализовались у 56% выпускников. Профиль трудового обучения совпал с профессиональными планами у 39%. По данным Института коррекционной педагогики РАО только 5,5% выпускников коррекционных учреждений работают или учатся в соответствии с профилями школьного трудового обучения, поэтому специалистами была доказана важность организации «системы непрерывного профессионального образования инвалидов» и дана характеристика нарушению интеллекта с точки зрения возможностей профессиональной подготовки [79., с. 83].

Как отмечает автор, наиболее благоприятный профессиональный прогноз наблюдается у лиц с легкой степенью умственной отсталости с простым типом дефекта психики. Их отличает устойчивость эмоциональной сферы, уравновешенные нервные процессы и отсутствие стойких соматоневрологических нарушений. Они обнаруживают высокие перцептивные возможности, относительную сохранность внимания, хорошую вработываемость. У них на достаточном уровне формируются общественно ценные потребности и интересы, навыки адекватного поведения и отношения к жизненным обстоятельствам, стойкие трудовые установки. В период вработывания они нуждаются в руководстве и помощи. Трудовые навыки у них формируются постепенно, но по мере освоения несложных профессий и видов физического труда с умеренным, а в некоторых случаях даже значительным физическим напряжением, они хорошо адаптируются к условиям обычного производства и могут работать в течение нормированного рабочего дня с полной нагрузкой, приспособляясь к необходимости длительного пребывания на ногах. [79, с. 102]

Люди данной категории могут выполнять ручные, швейные, сапожные, мелкие слесарные, столярные, плотничные работы, а также подсобный труд на производстве и при рациональном трудоустройстве признаются трудоспособными. Наиболее рациональной для них является групповая форма организации труда (звенья, бригады) с участием работников без особенностей в интеллектуальном развитии. В этих случаях положительное влияние оказывает рабочая группа, создающая условия для взаимопонимания, выработки адекватных трудовых установок, стимулирования интереса к труду. Трудовая адаптация бывает затруднена только при длительном отрыве от трудовой деятельности в связи с декомпенсацией состояния, также при отсутствии трудовых навыков вследствие неправильного воспитания. В этих случаях целесообразной формой трудовой деятельности, являются особо созданные условия как этап реабилитации. В целях облегчения трудовой адаптации им рекомендуется выполнение однообразных трудовых операций, не требующих быстрого переключения внимания и самостоятельного планирования. В результате выполнения привычных действий происходит формирование трудового стереотипа, использование которого облегчает процесс трудового приспособления [80, с. 132].

К.М. Турчинская в своих исследованиях отмечает, что прогноз трудоспособности у детей с интеллектуальной недостаточностью, имеющих эмоционально-волевые нарушения менее благоприятен. Психопатоподобный вариант такого дефекта отличается чертами возбудимого типа. Неустойчивость настроения, легкость возникновения аффектов, ригидность этих реакций, нехватка эмоциональной зрелости затрудняют социально-трудовое приспособление таких людей и своевременное формирование у них трудовых навыков. Профессиональные навыки у данной категории лиц вырабатываются довольно быстро, но трудовые установки нестойкие. Особенно в начале трудовой адаптации они требуют руководства деятельностью и

индивидуального подхода с учетом их склонностей к определенному виду труда. В начале трудовой адаптации у них часто ухудшается состояние, наблюдается усиление психопатических проявлений. Эта особенность затрудняет трудовое приспособление, в связи с чем, многие люди с психопатоподобным типом дефекта чаще всего остаются безработными, несмотря на легкую степень умственной отсталости. Оптимальным при эмоционально-волевых нарушениях в структуре дефекта (психопатоподобный вариант) является индивидуальная форма обучения и организаций труда, которая предусматривает работу в отдельном помещении или небольшом коллективе на изолированных участках, подбор видов труда, обеспечивающих свободный темп деятельности, со сменой рабочих приемов: работа и подсобных промыслах, по сборке галантерейных изделий, изготовление и разрисовка сувениров, искусственных цветов, плетение матов, корзин, работа клепщика, упаковщика, уборщика, дворника, на переборке овощей; на подсобных работах, в надомном производстве и др [81, с. 132].

Разумеется, что школьники с более сложным типом интеллектуального нарушения имеют менее благоприятные перспективы социально-трудовой адаптации. Особенности психопатологической симптоматики снижают их адаптивно-компенсаторные возможности и препятствуют формированию устойчивого трудового стереотипа. К неблагоприятным показателям социально-трудового прогноза в данном случае относятся: психомоторная заторможенность, значительное расстройство памяти и внимания (нарушение объема последнего, патологическую его концентрацию), отсутствие интереса к какой-либо деятельности. [90, с. 98]

При наличии в клинической картине грубых очаговых неврологических проявлений трудовая адаптация затруднена не только в связи с выраженностью интеллектуальной недостаточности, но и в связи с колебаниями настроения, повышенной возбудимостью, конфликтностью

[65., с. 68]. Помимо указанной выше симптоматики наблюдается также моторная неловкость и крайне затрудненная адаптация к производственным условиям - с трудом осваиваются даже элементарные трудовые операции. В период вработывания требуется постоянная помощь, активизирующее воздействие и контроль, необходимы многократные разъяснения смысла работы, наглядные повторения трудовых операций. В начале трудовой деятельности работа может осуществляться не систематически, без проявления интереса к своим обязанностям и заработку. В процессе труда отмечается некоторая активизация психомоторной деятельности и повышение работоспособности [84, с. 73].

Люди с умеренной умственной отсталостью с торпидным, а также сложным типом дефекта, как правило, нетрудоспособны в производственных условиях. Адаптация их к труду возможна только в особо созданных, преимущественно домашних, условиях при выполнении отдельных элементарных операций физического труда под наблюдением родственников [84, с. 89]. .

Таким образом, оценка своих индивидуальных способностей, профессиональной пригодности и соотношение их с требованиями профессии для школьников с нарушением интеллекта характеризуется рядом особенностей. В качестве основных можно отметить: неадекватность, часто завышенность самооценки; несоответствие сформированных профессиональных навыков школьника с реальными перспективами в трудоустройстве; ограниченная информированность о показанных профессиях для лиц с данным нарушением; нежелание выпускника в дальнейшем овладеть какой-либо профессией.

Поэтому профессиональное самоопределение школьников с нарушением интеллекта должно осуществляться под руководством школы, семьи, общества. в процессе своего социального общения индивид обретает систему социальных качеств и становится личностью, в

процессе, которого он будет постоянно отстаивать свое личностное видение мира, а также право на выбор, влияющее на жизненное и профессиональное самоопределение. Процесс выбора будущей профессии учащихся в личностном и социальном аспекте предусматривает педагогическое сопровождение как сферу деятельности, ориентированную на оказание помощи в личностном развитии, определении себя в мире профессионального труда, адаптации и интеграции личности в социальной среде, предполагающей жизненное, социальное и профессиональное самоопределение.

1.4 Деятельность специальных коррекционных образовательных учреждений по организации психолого-педагогического сопровождения старших школьников с интеллектуальными нарушениями в процессе профессионального самоопределения

Одним из приоритетных направлений специального (коррекционного) обучения учащихся нарушенным интеллектом является развитие их реальных возможностей с целью профессиональной самореализации и трудоустройства.

Изучение теоретических источников, практического опыта работы отдельных коррекционных школ и специального образования в целом, позволяют выделить следующие проблемы, возникающие и затрудняющие процесс профессионального самоопределения учащихся с нарушением интеллекта:

- 1) недостаточное изучение личности ребенка и помощь в познании и формировании реального образа «Я» как субъекта деятельности и социальной среды. В результате у школьников проявляется неадекватная самооценка своих возможностей, что отрицательно влияет на реальный выбор профессии;
- 2) психолого-педагогическая неграмотность родителей;
- 3) отсутствие скоординированности в работе всех социальных институтов, связанных с профориентацией и трудоустройством школьников с нарушением интеллекта;
- 4) современные социально-экономические условия (невостребованность на рынке труда детей с интеллектуальной недостаточностью),

затрудняющие трудоустройство, следовательно, социально-трудовое становление в целом.

Эти трудности можно условно разделить на объективные – определяемые естественным ходом развития общества, степенью его социальной зрелости; и субъективные – возникающие в рамках конкретных учреждений, в результате деятельности конкретного педагогического коллектива.

И если объективные трудности недоступны воздействию педагогических усилий, то субъективные каждое специальное коррекционное образовательное учреждение (СКОУ) может и должно решать; в частности через организацию психолого-педагогического сопровождения школьников в период их профессионального самоопределения.

Целью организации такого психолого-педагогического сопровождения является формирование профессионального самоопределения школьников с нарушенным интеллектом. Эта общая цель конкретизируется в следующих задачах психолого-педагогического сопровождения:

- помощь (содействие) школьнику с нарушенным интеллектом в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута;

- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

- содействие раскрытию способностей и склонностей учащихся для адекватного поиска будущей сферы профессиональной деятельности.

Профессиональная ориентация, являясь целостной системой, состоит из взаимосвязанных подсистем, объединенных общностью целей, задач и единством функций:

- Организационно-функциональная - деятельность различных социальных институтов, ответственных за подготовку школьников к сознательному выбору профессии, выполняющих свои задачи и функциональные обязанности, с учетом специфики деятельности, на основе принципа координации.

- Логико-содержательная - профессиональное просвещение, развитие интересов и склонностей учащихся, максимально приближенных к профессиональным; профессиональная консультация, профессиональный отбор, социально-профессиональная адаптация.

- Личностная - личность школьника рассматривается в качестве субъекта развития профессионального самоопределения, характеризующаяся: активной позицией, то есть стремлением к творческой деятельности, самовыражением и самоутверждением в профессиональной деятельности; направленностью - устойчивой доминирующей системой мотивов, убеждений, интересов, отношением к усваиваемым знаниям, умениям, социальным нормам и ценностям, определяющим выбор профессии школьников и осознаваемых как лично значимые; уровнем развития самосознания: представлением о себе, своих способностях, особенностях характера.

Процесс профессионального самоопределения обусловлен расширением и углублением деятельности учащегося, опосредованной факторами профориентации и их личностной установкой на модель профессионала.

- Управленческая - предполагает сбор и обработку информации о процессах, явлениях или состоянии системы профориентации, выработку программы действий, ее осуществление, регулирование выполнения программы, разработку рекомендаций по ее совершенствованию.

Основные направления профориентации определяются задачами и конечной целью профориентации. В основу всей воспитательной работы в школе по вопросам профориентации учащихся должен быть положен

принцип государственной заботы об удовлетворении потребности в кадрах различных отраслей народного хозяйства, науки, культуры и быта. Приспособление человека к внешней целесообразности, в чем бы она ни выражалась (заполнение трудовых вакансий, выбор школьниками пусть даже необходимых обществу профессий и т.д.), не может выступать конечной целью профориентации. Таковой является всестороннее развитие самого субъекта как личности. Решающим же условием гармоничного развития личности выступает творческое отношение человека к своей деятельности, увлеченность ею. Поэтому формирование у школьников интереса и склонностей к избираемой профессии (в том числе и рабочей), формирование профнаправленности - вот главное в профессиональной ориентации. Ее конечная цель - подготовить подрастающее поколение к сознательному выбору профессии [58, с. 81].

В процессе профессионального самоопределения школьников работа осуществляется через реализацию следующих направлений:

I. Работа с учащимися.

Целью данного направления является:

- оказание профориентационной поддержки учащихся в процессе выбора будущей профессиональной деятельности;
- выработка у школьников сознательного отношения к труду, профессиональное самоопределение в условиях выбора сферы деятельности в соответствии со своими возможностями, способностями и с учетом требований рынка труда.

Задачами данного направления выступают:

- получение объективных данных о предпочтениях, склонностях и возможностях учащихся, учитывающих их структуру дефекта и особенности интеллектуального развития;
- ознакомление школьников с профессиями, которые являются актуальными для них и наиболее востребованы в обществе и в регионе в настоящее время.

Данное направление может быть реализовано через использование следующих организационных форм:

- психолого-педагогическое тестирование, в частности, исследование внутреннего «Я» школьника, изучение его профессиональных предпочтений, помощь в раскрытии талантов
- консультации по выбору профиля обучения (индивидуальные и групповые).
- беседы (индивидуальные, подгрупповые, групповые);
- игры и тренинги во внеурочное время;
- экскурсии на предприятия (организация и проведение экскурсий в учебные заведения, на предприятия), встречи с представителями предприятий, учебных заведений, просмотр фильмов и презентаций о профессиях.

Работа направлена на воспитание интереса к разного рода профессиям, анализу различных сфер профессиональной деятельности и соотнесение их со своими психофизическими возможностями и способностями. На данном этапе формируются практические навыки в учебно-трудовой деятельности на основании полученных ранее знаний и умений [61, 182]. Учащиеся ориентируются на принятие решения о выборе определенного вида труда или профессии, на проявление целенаправленного психологического настроя по отношению к конкретной практической деятельности, обучению. У школьников активизируется познавательная деятельность, которая основана на полученных знаниях о мире профессий в соответствии с их интеллектуальным развитием, перспективах выбираемой профессии, требованиях, предъявляемых к человеку [44, 67].

В общей системе профориентации при общетехнической подготовке профессиональное просвещение сочетается с профессиональной агитацией и профконсультацией. Сочетание этой работы с сознательным усвоением учащимися учебных предметов, соответствующее воспитание и трудовая

подготовка являются основой профессионального определения учащихся, способствуют более осознанному выбору профессии выпускникам вспомогательных школ. Основными формами профессионального просвещения и пропаганды являются беседы, лекции, обсуждения фильмов, статей, книг соответствующего содержания, встречи с выпускниками, передовыми людьми производства, героями труда, родителями, экскурсии, общественно полезный труд. При проведении этой работы учащихся в доступной форме знакомят с определенной профессией, ее социальной значимостью, престижем, перспективой трудоустройства, повышением квалификации, техникой безопасности, материальным обеспечением, санитарно-гигиеническими условиями труда, демонстрируют примеры ударного труда, высокой производительности [61, 190].

II. Работа с педагогами.

Целью данного направления является:

- организация слаженной и продуктивной работы всех специалистов коррекционной школы в вопросах профессионального самоопределения школьников с нарушением интеллекта;
- помощь выпускникам специальной школы в профессиональном самоопределении.

В рамках данного направления принято решать следующие задачи:

- обсуждение актуальных проблем в работе со школьниками по вопросу профессионального самоопределения;
- определение содержания работы по формированию профессионального самосознания школьников;
- разработка и реализация конкретных мероприятий и технологий формирования профессионального самосознания школьников;
- организация мониторинга данной работы с целью эффективности осуществляемой работы.

Данное направление может быть реализовано через использование следующих организационных форм:

- педагогический совет;
- деловые игры;
- мастер-классы;
- мозговой штурм.

В данном направлении задействованы классный руководитель, учителя-предметники, специальный психолог, социальный педагог, администрация школы. У каждого из специалистов есть ряд функций и обязанностей, связанных с профессиональным самоопределением старшеклассника, зачастую они перекликаются и являются общими [54, 77].

Так, например, классный руководитель организует беседы с учениками старшего школьного возраста, знакомя учеников с доступными им профессиями. Классный руководитель решает задачу подготовить учащихся к трудовой деятельности, к общественно-полезному производительному труду. Старшеклассники обязательно должны овладеть определенной специальностью, т.е. должны быть подготовлены к работе на производстве.

Классный руководитель берет на себя задачу сформировать у учащихся общую готовность трудиться, для этого необходимы различного рода профориентационные беседы, тренинги, игры и т.д. Учитель призван активно влиять на профессиональное самоопределение учащихся, знакомя их с различными видами и технологией труда, трудовыми процессами, раскрыть экономический потенциал страны.

Классный руководитель, опираясь на концепцию, образовательную программу и план воспитательной работы школы:

- составляет для конкретного класса (группы) план педагогической поддержки самоопределения учащихся, включающий разнообразные формы, методы, средства, активизирующие познавательную, творческую активность школьников;

- организует профориентационные беседы (как в индивидуальной, так и групповой форме), диспуты, конференции;
- ведет психолого-педагогические наблюдения склонностей учащихся (данные наблюдений, анкет, тестов фиксируются в индивидуальной карте ученика);
- организует посещение учащимися дней открытых дверей в профессиональных учебных заведениях;
- организует тематические и комплексные экскурсии учащихся на предприятия;
- оказывает помощь школьному психологу в проведении анкетирования, учащихся и их родителей по проблеме самоопределения;
- проводит родительские собрания по проблеме формирования готовности учащихся к профильному и профессиональному самоопределению;
- организует встречи учащихся с выпускниками школы - обучающимися профессиональных учебных заведений [70, с.91].

Немаловажную роль в работе над данным вопросом играет педагог-психолог, перед которым стоят следующие задачи:

- изучение профессионального интереса и склонностей учащихся;
- организация мониторинга готовности учащегося к профессиональному самоопределению через анкетирование учащихся и их родителей;
- проведение занятий по профориентации учащихся;
- организация бесед, психологического просвещения, психологических консультаций для родителей с учётом возрастных особенностей учащихся;
- формирование у школьников адекватной самооценки;
- оказание помощи классному руководителю в анализе и оценке интересов и склонностей учащихся [72, с. 56].

Педагог-психолог выступает, своего рода, «проводником» между всеми участниками процесса, осуществляя свои функции. Его задача – сделать работу сообщенной между родителями, детьми и классным руководителем и, в свою очередь, осуществить задуманные цели [72, с. 63]..

Существенную роль в вопросе профессионального самоопределения играет социальный педагог. Задачи, за решение которых отвечает данный специалист, можно сформулировать следующим образом:

- формирование у школьников «группы риска» в области профессионального самоопределения адекватной самооценки;
- оказание помощи детям «группы риска» в процессе их профессионального и жизненного самоопределения;
- организация консультаций учащихся по социальным вопросам;
- оказание помощи классному руководителю в анализе и оценке социальных факторов, затрудняющих процесс самоопределения школьника [88, с. 7]..

Значительную роль в формировании профессионального самосознания и профессионального самоопределения играют учителя-предметники; они осуществляют:

- обеспечение профориентационной направленности уроков, формирование у учащихся общетрудовых навыков;
- научение старшеклассников тому или иному виду деятельности, в зависимости от его индивидуальных увлечений, физического и интеллектуального развития, возраста, пола.
- формирование у школьников адекватной самооценки;
- наблюдение склонностей и способностей учащихся [88, с. 30]..

В итоге слаженной работы педагогов наиболее важной социальной потребностью старшеклассников с нарушением интеллекта должна стать потребность в поисковой активности, в самоопределении, в выстраивании жизненных перспектив; т.о., чтобы для выпускников самыми актуальными

должны стать ответы на вопросы: «Куда я пойду учиться после окончания школы? Как я могу применить свои силы и способности? В какой профессии я найду себя и буду успешным?».

Конечно, этими вопросами озадачены не только учащиеся, но и их родители, но им сложно быть объективными в оценке возможностей своих детей, они страдают от недостатка информации о современных профессиях и учебных заведениях, с которыми дети смогут связать свое будущее. Исходя из этого, можно выделить ещё одно направление [60, с. 56]..

III. Работа с родителями

Целью данного направления является:

- включение родителей в процесс профессионального самоопределения их детей;
- привлечение родителей учащихся для помощи в организации работы кружков и спортивных секций, в проведении внеклассных мероприятий;

Задачами этого направления выступают:

- просвещение и информирование о доступности профессий для их детей, побуждение родителей к принятию участия в формировании профессионального самоопределения их детей.

Данный этап может быть организован посредством следующих форм:

- проведение родительских собраний, (общешкольные, классные);
- лектории для родителей;
- индивидуальные беседы педагогов с родителями школьников;
- анкетирование родителей учащихся;
- привлечение родителей школьников для выступлений перед учащимися с беседами;
- привлечение родителей к организации работы кружков и спортивных секций, в проведении внеклассных мероприятий.

Профориентация как проблема является предметом исследования многих ученых. Изучением вопросов содержания и структуры общей профориентации занимались А. Н. Волковский, М. Д. Виноградова, Е. Н. Вольский, О. И. Галкина, А. Е. Голомшток, В. И. Журавлев, Л. М. Зюбин, Н. И. Калугин, Г. М. Кочетов, Н. Д. Левитов, А. Д. Сазонов, В. Ф. Сахаров, В. Д. Симоненко, В. В. Чебышева, С. Н. Чистякова, Дульнев Р.М., Бондарь В.И., Хохлина О.П., Синев В.Н., Кущенко И.В., Золотоверх В.В. и др [21; 27; 30; 35; 38; 40; 54] .

Анализируя структуру профориентации у всех исследователей, можно отметить неоднозначность трактовки данной структуры и разнообразие ее структурных компонентов [72, с. 56]..

Ни один автор не отрицает необходимости проведения профессионального просвещения учащихся. Одни это называют профориентацией, другие - профинформацией, третьи - сообщением знаний о профессиях, четвертые - ознакомлением учащихся с профессиями, пятые - профинформационной деятельностью.

Под профессиональным просвещением понимается ознакомление учащихся с разными видами труда в нашем обществе, с условиями и особенностями профессий, воспитание у них уважения к умственному и физическому труду, к различным профессиям [34, с. 52] .

Профессиональная консультация школьников также признается всеми авторами как фактор прямого воздействия на выбор профессии. Некоторые авторы не называют этот раздел работы (и соответственно составляющий компонент в понятии профориентации) профконсультацией, но, раскрывая сущность индивидуальной работы с учащимися или работы по изучению детей в целях их профориентации, они фактически говорят об элементах профессиональной консультации [7, с. 51] . Под профессиональной консультацией понимается помощь в форме совета учащимся, особенно колеблющимся и не определившимся, в их самоориентации, в выборе профессии с учетом интересов и склонностей,

физиологических возможностей. Профконсультация - это не принятие решения за ученика, а совет по выбору профессии, аргументированный и педагогически правильный [7, 59] .

Профконсультация ведется на основе длительного психолого-педагогического изучения учащихся в процессе их обучения и воспитания в различных видах деятельности. Поэтому все авторы в структуре профориентации изучение учащихся вводят или как самостоятельный компонент, или рассматривают его как составную часть профессиональной консультации. Очевидно, целесообразнее рассматривать оба компонента в единстве, ибо без изучения интересов и склонностей учащихся невозможна профконсультация. Результаты изучения направлены на развитие и укрепление склонностей и способностей, а затем используются в период предварительного консультирования и собственно консультации. Однако для более четкого выявления структуры общей профориентации следует условно разграничить эти компоненты [32, с.89] .

Н. Д. Левитов, А. Е. Голомшток, Г. Галките, С. Н. Чистякова и др. рассматривают предварительную трудовую подготовку учащихся к работе в избираемой отрасли самостоятельным компонентом профориентации [21; 30; 44]. Такой подход вполне правомерен в профориентации подростков и старших школьников. Для того чтобы еще больше дифференцировать их профессиональные интересы, надо дать им дополнительные знания и навыки, помочь им реализовать первые «трудовые пробы». Это относится и к физическому развитию ученика, и к его психике, и к умственному развитию, и к профессиональным умениям и навыкам. Таким образом, теоретическая и практическая подготовка учащихся к трудовой деятельности, как одно из средств дифференциации интересов и отработки практических умений и навыков, является самостоятельным разделом профориентационной работы с учащимися. Эта работа осуществляется в допрофессиональный и последующий,

профессиональный периоды в школе посредством всей системы трудового обучения и трудового воспитания учащихся (общественно полезный, производительный труд, познавательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная и другие виды деятельности) [7, 59] .

Следует подчеркнуть, что «трудовые пробы» - это центральное звено единой подготовки учащихся к труду и сознательному выбору профессии, при которой практически осуществляется профессиональное обучение и воспитание и организуется долговременная преднамеренная работа по формированию профинтересов. Важно педагогически правильно организовать трудовое обучение, внеклассную кружковую, факультативную работу, общественно полезный и производительный труд в школьных мастерских, в цехах и на участках предприятий, на фермах, в ученических производственных бригадах, школьных лесничествах и т.д [34, с. 61] .

Для этих же целей организуются творческие объединения старшеклассников (клубы и бригады по интересам), деятельность в Домах детского творчества и т.д.

Все авторы, изучающие проблему профессионального самоопределения школьников, рассматривают и вопросы трудоустройства выпускников школ. Однако лишь некоторые из них выделяют это в самостоятельный компонент профориентации (Я. И. Будкевич, О.И. Галкина, Л.М. Зюбин, В.В. Чебышева, Ю.И. Шпигель) [95, с. 70]. Нельзя оставлять трудоустройство выпускников неконтролируемым процессом и заканчивать всю профориентацию в школе выдачей аттестата. Необходима непосредственная помощь учащимся после окончания школы в реализации профконсультационных советов и их намерений.

Другой путь - контроль над реальным трудоустройством и проверка, таким образом, удачности выданного на консультации совета. Эта работа необходима для накопления опыта и избежания ошибок при проведении

профессиональной консультации. Этот вид деятельности школы в педагогической литературе называют постконсультационным контролем.

Составной частью профориентации является профессиональный отбор (подбор). Профотбор производится в период распределения старшеклассников школы по профилям производственной подготовки и при поступлении в профтехучилища и техникумы [88, с. 91].

И, наконец, завершающий этап процесса профессионального самоопределения человека, по мнению всех исследователей, - профессиональная адаптация, которая предполагает приспособление обучающихся в школах по профилю трудового обучения и в профтехучилищах (так же, как и в техникумах, вузах, на производстве) - к условиям их профессионального труда, к производству в целом, к особенностям конкретной специальности. "Профессиональная адаптация характеризуется такими признаками, как сохранение и дальнейшее развитие склонностей к конкретной профессиональной деятельности, совпадение общественной и личной мотивации труда, зависящей от его содержания, влияния семьи и производственного окружения. Профессиональная адаптация осуществляется в единстве с социальной адаптацией" [88, с. 98].

Профессиональная адаптация вместе с постконсультационным контролем — это логическое завершение, финал всей работы по профориентации. И школа, и профтехучилище видят плоды своего труда, видят, насколько результативно они поработали в процессе предварительного ориентирования и профессионального обучения своих учеников [87, с. 70].

Нужно сказать, что работа должна быть системной, постоянной и учитывать в себе принцип преемственности. Только при проведении всего комплекса воспитательных воздействий на учащихся можно считать работу по формированию профессионального самоопределения, которую

проводит школа и профтехучилище, правильной и научно обоснованной [79, с. 81].

Таким образом, слаженная работа педагогов, родителей и учеников может привести к реальному положительному результату в вопросе выбора будущей профессии.

В настоящее время ряд авторов выделяют направления, этапы, компоненты профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение школьников осуществляется в различных видах деятельности - познавательной, включающей и учебную, общественно полезной, коммуникативной, производительном труде, игровой, с учетом возрастных и индивидуальных возможностей и особенностей каждого школьника, способствующей накоплению его социально-профессионального опыта [].

Данная работа в рамках психолого-педагогического сопровождения в процессе профессионального самоопределения должна осуществляться по трем направлениям:

- работа с учащимися коррекционного учреждения; - работа со специалистами внутри коррекционного учреждения; - работа с родителями выпускников.

Каждое направление имеет свою цель, задачи и осуществляется посредством определенных форм.

В качестве наиболее эффективных и часто используемых можно выделить следующие:

- профессиональное просвещение учащихся;
- предварительная теоретическая и практическая подготовка учащихся к работе в избираемой области;
- изучение учащихся в целях профориентации;
- профессиональная консультация;
- постконсультационный контроль;
- профессиональный отбор (подбор);

- профессиональная адаптация.

Выводы по 1 главе

Проблема профессионального самоопределения лиц с интеллектуальными нарушениями – одна из актуальных в современной теории и практике педагогической науки.

Теоретической базой изучения данного вопроса в нашем исследовании выступили работы Л.И. Божович, Г.М. Дульнева, Г.В. Васенкова,

С.Л. Мирского, А.М. Щербаковой и др. Авторы едины во мнении, что психолого-педагогическое сопровождение является необходимым звеном в образовательной деятельности старшеклассников с нарушением интеллекта в процессе профессионального самоопределения. Авторы определяют психолого-педагогическое сопровождение как совместную деятельность участников воспитательного процесса, создающую условия для самопознания и самореализации ученика. В нашем исследовании понятие «профессиональное самоопределение» трактуется как существенная сторона общего развития и часть жизненного развития человека. Сопровождение рассматривается как совокупность последовательных педагогических, личностно-ориентированных действий педагога-психолога, предоставляющих помощь школьнику в приобщении к социальному опыту, познании и формировании реального, адекватного образа «Я», определении личностью своего места в жизни и её социализации в современном обществе.

Анализ литературы о вопросе профессионального самоопределения старшеклассников с нарушением интеллекта позволил выделить ряд особенностей, присущих таким ученикам:

- несформированность учебной и трудовой мотивации, узость социальных контактов, примитивность интересов, нехватка жизненного

опыта, недостаточность психологической готовности к преодолению трудностей в усвоении трудовой деятельности;

- школьники, страдающие нарушением интеллекта, чаще всего имеют завышенную самооценку и неадекватно относятся к выбору будущей профессии. Им не свойственно реально воспринимать мир и свои способности;

- учащимся с нарушением интеллекта свойственны противоречивые ценностные ориентации, определяющие жизненные планы, наблюдается рассогласование потребностей и интересов личности с реальными возможностями их удовлетворения.

Развивающаяся личность ребенка с интеллектуальными нарушениями нуждается в помощи в жизненном, профессиональном, а также социальном самоопределении. Все вышеперечисленные особенности старших школьников в процессе профессионального самоопределения влекут за собой необходимость создания психолого-педагогического сопровождения для разрешения этих трудностей.

