

Временная организация «образа Я» младших подростков с умственной отсталостью

Астрейко П. П.*,
аспирант кафедры психологии факульте-
та философии и социальных наук Бело-
русского государственного университета

В статье представлены материалы исследования, посвященного рассмотрению «образа Я» в контексте проблемы понимания субъектом собственной изменчивости во времени. Приводятся данные эмпирического изучения временной организации «образа Я» подростков 12–14 лет в норме и с умственной отсталостью, в которых выделены структурные типы самооенок и их содержательные характеристики.

Ключевые слова: самооценка, самосознание, «образ Я», подростковый возраст, умственная отсталость.

Характеристика нарушений при умственной отсталости, лежащая в основе построения диагностической и коррекционной помощи детям данной категории, часто не является адекватной, поскольку направлена, прежде всего, на формальное решение задач образовательной дифференциации. Результатом многих психологических исследований по этой теме является констатация фактов и определение некоторых тенденций функционирования преимущественно когнитивной сферы умственно отсталого ребенка. Подобная тенденция, вероятно, формируется согласно педагогическим запросам, обусловленным характером внешнего проявления основных проблем умственно отсталого ребен-

ка, связанных, прежде всего, с трудностями обучения, возникающими как прямое следствие интеллектуальных нарушений. При этом недостаточное внимание уделяется изучению особенностей личности, сознания и эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей и подростков [2]; [4]; [8]. Исследование самосознания как психологического процесса, интегрирующего в себе и развитие сознания, и развитие личности, представляется нам необходимым этапом в процессе оказания психологической помощи умственно отсталому ребенку, поскольку информация, полученная в рамках такого исследования, по нашему мнению, вскрывает более сложную структуру нарушений при умственной от-

* stolyarova@list.ru

сталости, чем традиционно принято думать.

Самосознание определяется как сложный продукт развития сознания и в качестве своей основы предполагает реальное становление ребенка практическим субъектом, способным к разграничению «Я» и «не-Я» [13]; [14]. Формирование самосознания связано с процессом индивидуализации, с процессом роста сил и целостности личности [1]; [3]; [5]; [6]. Структурной и функциональной проекцией самосознания, его «частным» целым выступает образ «Я» как когнитивный компонент самосознания [2]; [10]. Его мы определяем как своеобразное понятие о себе. Опираясь на представление о понятии (значении) как о свернутом действии (операции), можно говорить о том, что «образ Я» – результат деятельности самопознания, продукт развернутой и сложной рефлексии, ориентировки субъекта в его собственной личности. Аффективный компонент самосознания – самоотношение, как общая самооценка, трансформирует знания и представления о себе собственно в *личностно* соотнесенные знания, формирующие самосознание и придающие ему целостность [7]; [9]; [11].

При умственной отсталости проблема исследования самосознания и «образа Я» обретает особую актуальность в том смысле, в котором этот образ выполняет не только и не столько интегрирующую, организующую процессы самопознания функцию, сколько обеспечивает реализацию самостоятельной регуляции поведения, мониторинга собственной деятельности и эмоциональных проявлений. Возможность осуществления самостоятельной оценки и контроля поведения, способность антиципации результатов деятельности, построение сложных программ действий, адекватных собственным возможностям и учитывающих контекст социальной ситуации, – процессы, без которых невозможно социализация и саморазвитие личности [12]. Кроме того, одним из проявлений умственной отсталости выступает недостаточная представленность знака в структуре сознания, ведущая к невозможности формиро-

вания психики как системы высших психических функций [9]. Следовательно, знаковое опосредствование, понимаемое нами здесь как одновременно *показатель* определенного уровня субъективного развития и *способ формирования* этого развития, является либо нарушенным, либо специфичным.

Под временной организацией самосознания мы понимаем отчетливую представленность для самой личности ретроспективного, актуального и проспективного «образа Я», способность моделирования ситуаций прошлого и будущего в собственной биографии. Онтогенетически *проспективный* «образ Я» является самым поздним новообразованием в самосознании. Процесс моделирования ситуации будущего требует сформированности сложных мыслительных операций для построения временных и пространственных моделей в умственном плане. Для реконструкции *ретроспективного* «образа Я» требуются в основном ресурсы памяти – умственное достраивание не обретает здесь определяющего значения. Следовательно, сформированность проспективного «образа Я» и способности личности оперировать с ним может являться важным маркером способности к глубокой рефлексивной деятельности.

В данной статье представлены результаты исследования «образа Я» младших подростков в норме и с умственной отсталостью. Индивидуальные и половые различия не являлись в данном случае самостоятельным предметом исследования.

Цель нашего исследования – выделение структурных типов самооценки и самоописаний.

В качестве основных **методов** исследования были использованы полустандартизированное интервью и наблюдение. Для исследования самооценки применялся вариант методики Дембо-Рубинштейн «Лесенка», предполагающий использование двух шкал («умный», «счастливый»). Для количественной обработки и сравнительного анализа данных применялись методы статистического анализа: *L*-критерий Пейджа, критерий Стьюдента, коэффициент

корреляции Пирсона, дисперсионный и частотный анализ.

В исследовании приняли участие младшие подростки в возрасте от 12 до 14 лет: контрольная группа (16 учащихся СШ № 22 Минска, 25 учащихся СШ № 168 Минска); экспериментальная группа – 32 подростка, обучающихся в специальной школе-интернате № 10 Минска. Всего в эксперименте приняли участие 73 человека.

В качестве экспериментальных заданий испытуемым были предложены три «лестницы», каждая из которых представляла собой определенный временной locus «образа Я»: прошлое, настоящее, будущее. Под структурными характеристиками временной организации самооценки мы будем понимать:

а) положение испытуемого на «лестнице» в каждом из времен самооценки;

б) взаиморасположение и конфигурация самооценок между временными локусами внутри каждой из шкал; в) контрастность самооценок при переходе от одного временного локуса к другому внутри каждой из шкал. Под содержательными характеристиками мы понимаем самоописания испытуемого.

В ходе психологического анализа протоколов нами были выделены следующие структурные типы временной организации самооценок:

1) *прогрессивный*. К данной структурной конфигурации мы отнесли самооценки, которые во временном развертывании

носили перспективную направленность, т. е. ретроспективная самооценка была ниже актуальной, а актуальная ниже проспективной. Следовательно, смоделированное изменение во времени по каждой из шкал испытуемый полагал как развитие;

2) *линейный* (недифференцированный). Линейными мы считали структурные типы временной дифференциации, которые могли бы расположиться на схематично опущенном перпендикуляре относительно расположенных друг под другом «лестниц». В рамках линейных структурных конфигураций наблюдалось положение испытуемых на одинаковых по высоте ступенях во всех трех временных модусах. Данный структурный тип носил недифференцированный, монолитный характер;

3) *инверсионный* (регрессивный). Структурная конфигурация, которая характеризовалась высокой ретроспективной самооценкой, более низкой актуальной и еще более низкой проспективной самооценкой (смоделированные изменения во времени носили обратный по сравнению с развитием характер);

4) *парадоксальный*. К данной структурной конфигурации были отнесены самооценки, расположение которых на «временных лестницах» подчинялось парадоксальной логике. Здесь самой низкой из всех оказывалась актуальная самооценка, в то время как ретроспективная и проспективная имели более высокое положение.

Данные протоколов сведены в табл. 1.

Таблица 1

Структурные типы временной дифференциации самооценок у младших подростков контрольной и экспериментальной групп

Группа Структурный тип	Шкала «умный»				Шкала «счастливый»			
	контрольная группа		экспериментальная группа		контрольная группа		экспериментальная группа	
	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %
Прогрессивный	24	58,53	13	40,62	18	43,90	20	62,5
Линейный	2	4,87	3	9,37	6	14,63	3	9,37
Инверсионный	3	7,31	8	25	4	9,75	–	–
Парадоксальный	12	29,26	8	25	13	31,70	9	28,12

По степени выраженности контрастности самооценок ответы испытуемых были распределены по следующим группам:

а) *высокая* (самооценки, при переходе от одного к другому временному модусу расположившиеся на крайних ступенях «лестниц»);

б) *средняя* (взаимоудаленность ретроспективной, актуальной и проспективной самооценок определяется 3–4 ступенями «лестницы»);

в) *низкая* (взаимоудаленность самооценок не превышает 1–2 ступени);

г) *нулевая* (самооценки линейного недифференцированного структурного типа) (табл. 2).

Для анализа общегрупповых содержательных характеристик самооценок была разработана следующая классификация.

1. *Физическое Я*. Описание внешности, роста, веса, физической красоты и привлекательности.

2. *Социально одобряемые качества*. Указание положительных, социально одобряемых характеристик личности.

3. *Социально неодобряемые качества*. Самоописания негативных, социально порицаемых личностных качеств.

4. *Качества-соответствия родительским требованиям*. Указанную категорию мы решили выделить отдельно, хотя по своему общему значению она попадает в смысловое поле категории социально одобряемых качеств. Основанием для разде-

ления данных категорий, на наш взгляд, может являться то, что здесь самоописания указывают на выполнение социальных, связанных с подчиненной ролью ребенка по отношению к родителю (воспитателю, учителю) норм и правил не столько на личностном, сколько на поведенческом уровне. Здесь испытуемый оценивал себя с позиции взрослого по отношению к себе-ребенку.

5. *Самоописания эмоционального состояния*. Определяя данную категорию как самостоятельную, мы тем самым хотим сфокусировать внимание на аффективном компоненте данных самооценок, а также на тех эмоциональных состояниях, которые они описывают.

6. *Деятельностно ориентированные самоописания*. Описание своих умений, навыков либо выполнения определенных действий.

7. *Отсутствие самоописаний*. Отдельно выделяем данную категорию, поскольку полагаем отсутствие или сильное затруднение самоописаний не менее важным в диагностическом и исследовательском плане, чем их наличие. Ответы «не знаю» и «не помню», которые относились нами в данную группу, могут свидетельствовать если не о недостаточной сформированности представлений о себе, то о затруднении в их вербализации. Хотя последние, по существу, могут выступать как одно из следствий первых.

Таблица 2

Контрастность самооценок у младших подростков контрольной и экспериментальной групп

Группа Структурный тип	Шкала «умный»				Шкала «счастливый»			
	контрольная группа		экспериментальная группа		контрольная группа		экспериментальная группа	
	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %
Высокая	3	7,31	18	56,25	3	7,31	23	71,87
Средняя	29	70,73	3	9,37	31	75,60	4	12,5
Низкая	8	19,51	8	25	5	12,19	2	6,25
Нулевая	1	2,43	3	9,37	2	4,87	3	9,37

Обсуждение полученных результатов

1. *Шкала «умный».* Во временной организации самооценок умственно отсталых подростков нам удалось выделить все структурные типы, определенные нами в группе нормально развивающихся подростков, что свидетельствует о том, что дифференциация представлений о себе во времени у учащихся вспомогательной школы сохраняет такую же направленность, что и в группе нормально развивающихся сверстников. Однако между группами существуют неслучайные (уровень доверия 95 %) различия в соотношении структурных конфигураций. Распределение выделенных нами структурных типов в экспериментальной группе не дает безоговорочных оснований для выделения четко оформившейся тенденции (как, например, в контрольной группе, где самооценки большей части испытуемых имели прогрессивную структурную организацию). Большинство испытуемых контрольной группы (58,53 %) и значительная часть подростков с умственной отсталостью (40,62 %) имеют прогрессивный структурный тип самооценки по шкале «умный», т. е. представляют свою изменчивость во времени как носящую характер развития.

Парадоксальный структурный тип также оказался распространенным для обеих групп. Выделение подобной структурной конфигурации в самостоятельный тип и его оформление во второй по распространенности вариант оказалось для нас неожиданным. В психологической литературе, посвященной данному вопросу, нам не удалось найти упоминания о подобной структурной организации самооценок относительно временных модусов. Данное своеобразие может быть обусловлено спецификой критического периода подросткового возраста с характерным преобладанием аффективно окрашенных оценок и самооценок [1]; [6]; [8]. Кроме того, ретроспективная самооценка как составная часть «образа Я-в-прошлом» к подростковому возрасту интенсивно обобщается, проживается и оформляется в сложную ор-

ганизацию с периферией и ядром. Подросток больше не находится в ситуации детства, поэтому эмоциональные переживания, образующие периферию, максимально обрастают субъективными значениями, обретают личностный смысл и под воздействием упорядочивающей функции мышления преобразуются в более или менее законченный образ, практически всегда положительно аффективно окрашенный. Следовательно, комплекс представлений о себе в детстве – по сути, общее самоотношение, общее самопринятие – оказывается высоко субъективно оцениваемым и подвергается идеализации.

Высокая доля линейных структурных конфигураций в экспериментальной группе представляется нам иллюстрацией к распространенной в литературе интерпретации высокой самооценки и недифференцированного монолитного «образа Я» умственно отсталых как калькирования, демонстрации знакомого социально поощряемого эталона, применяемого к себе зачастую лишь на вербальном (а не поведенческом) уровне для достижения максимального социального принятия и одобрения.

Инверсионный (регрессивный) структурный тип оказался наименее распространенным в обеих группах. Он может быть рассмотрен и как имеющий свой генеральный, независимый механизм оформления, и как своеобразная вариация парадоксального структурного типа с единственным отличием в проспективной самооценке, которая выражается в пессимистической окрашенности представлений о своем будущем. Предполагаем, что более вероятной является трактовка инверсионного структурного типа как разновидности парадоксальной структурной организации самооценок, так как в обратном случае, когда регрессивный структурный тип имел бы независимые механизмы формирования и описывал иную феноменологию, он бы оформился в более закономерную тенденцию и не имел случайного характера. В обоих случаях детерминанты инверсионной структурной организации представляются нам родственными тем, которые были

описаны нами при интерпретации парадоксального структурного типа.

На основании анализа самоописаний испытуемых обеих групп можно говорить, что в модуле настоящего подростки с умственной отсталостью оценивают себя с помощью самоописаний группы социально одобряемых качеств, а также качеств-ответствий родительским требованиям, в то время как их сверстники в норме говорят о себе в характеристиках группы описаний эмоционального состояния и физической привлекательности. Отдельно отметим, что проспективная самооценка у подростков с нарушениями интеллектуального развития к 12–14 годам не является дифференцированной и в полном объеме не присутствует в структуре представлений о себе, прогностические самоописания отличаются линейным характером, а в большинстве случаев и вовсе отсутствуют.

2. Шкала «счастливый». Согласно полученным данным и проведенной статистической обработке, в контрольной группе с высоким уровнем доверия (95 %) нельзя говорить о преобладании того или иного структурного типа временной дифференциации самооценок по шкале «счастливый», а в то время как в экспериментальной группе тенденция к оформлению прогрессивной структурной конфигурации как преобладающей является не случайной ($p = 0,05$). Такие данные могут служить подтверждением гипотезы Л. С. Выготского, согласно которой высокая самооценка умственно отсталых детей может быть понята как псевдокомпенсаторное психологическое образование, обусловленное осознанием ребенком своей социальной неполноценности. Выбор крайней, самой высокой степени, а также высокая контрастность говорит о сильной эмоциональной окрашенности данного конструкта для испытуемых и его значительной субъективной значимости, в то время как в контрольной группе самооценки большинства респондентов характеризовались средней степенью контрастности. Следовательно, есть основания говорить, что самооценки умственно отсталых младших подростков по шкале

«счастливый» обладают более высокой, чем в норме, аффективной заряженностью и характеризуются высококонтрастным прогрессивным структурным типом временной дифференциации.

Выводы

Несмотря на значительный объем эмпирических и теоретических исследований особенностей умственно отсталых детей, который позволяет судить о специфике их личностного развития, характеристиках различных видов деятельности, особенностях протекания познавательных процессов, мы, тем не менее, полагаем, что основной массив данных сущностно не отражает динамики развития тех особенностей личности и самосознания умственно отсталых детей, которые можно констатировать при первом же приближении. Механизмы их формирования, феноменология и онтогенетическая динамика малоизучены. Кроме того, можно говорить о своеобразном исследовательском акценте детей дошкольного и младшего школьного возраста, в то время как подростки в целом (а что действительно важно, динамические особенности на протяжении всего подросткового возраста – от младшего до старшего) редко изучались.

Общеизвестно, что для детей, а главным образом, для подростков с интеллектуальными отклонениями особенно важна возможность социализации. По данным Д. Н. Исаева, из всех учеников с умственной отсталостью, выпускаемых коррекционными учебными заведениями, около 50 % имеют нарушения поведения [7]. Такие подростки характеризуются повышенной внушаемостью и зачастую оказываются вовлеченными в асоциальные группы. В рамках осуществления процесса социализации мы полагаем необходимым формирование адекватного, личностно-отнесенного «образа Я» и самосознания подростков, с опорой на которое подвергающийся манипуляции и асоциальному воздействию подросток мог бы адекватно оценивать социальный контекст ситуации и выработать собственное стойкое отноше-

ние к ней. Однако результаты нашего исследования показывают, что при умственной отсталости и аффективный, и когнитивный компоненты «образа Я» конституируют своеобразный психологический «монолит». Отмечается отсутствие собственно «само» в личностных оценках, иными словами – личностная несоотнесенность собственной деятельности и отношений. Следовательно, осознанная регуляция собственного поведения и выступление от своего «Я» как в группе сверстников, так и перед самим собой, оказывается практически невозможной. Полагаем, особое внимание в ходе диагностических, а главное, коррекционных мероприятий следует уделять исследованию самосознания и лично-

сти подростка и организации условий для формирования его «образа Я».

Приведенные данные могут быть использованы как в качестве теоретических положений, дополняющих представление о закономерностях развития личности в онтогенезе, так и в практической деятельности психологов в качестве значимых показателей личностных особенностей детей с умственной отсталостью. В специальной психологии полученные результаты могут быть использованы для разработки методических приемов исследования самосознания и личности умственно отсталых подростков, а также при построении коррекционных программ, организации учебно-воспитательной работы.

Литература

1. *Алексеев В. А.* Развитие самосознания на рубеже подросткового и юношеского возраста. М., 1985.
2. *Бирюкевич Е. А.* Развитие образа я у детей при переходе от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту. Дис. ... канд. психол. наук. Брест, 2001.
3. *Выготский Л. С.* Сознание как проблема психологии поведения // Собр. соч. Т. I. М., 1982.
4. *Гаурилус А. И.* Возрастная динамика представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений. Дис. ... канд. психол. наук. Минск, 1998.
5. *Гуткина Н. И.* Личностная рефлексия как один из механизмов самосознания // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. М., 1987.
6. *Гуткина Н. И., Прихожан А. М.* Особенности самосознания // Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту. М., 1987.
7. *Исаев Д. Н.* Умственная отсталость у детей и подростков. СПб., 2003.
8. *Коломинский Я. Л.* Самооценка и уровень притязаний учащихся старших классов вспомогательной школы в учебной деятельности и межличностных отношениях. Дис. ... канд. психол. наук. Минск, 1972.
9. *Лубовский В. И.* Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989.
10. *Прихожан А. М.* Анализ содержания образа Я в старшем подростковом возрасте у учащихся массовой школы и школы-интерната // Возрастные особенности психического развития детей. М., 1982.
11. *Прихожан А. М., Вохмянина Т. В., Двойнишников В. А.* Представление о жизни в рисунках и самосознание подростков и старшеклассников // Психологический мониторинг детей, родителей и учителей в районах радиационного загрязнения. Вып. 2. М., 1996.
12. *Слепович Е. С., Гаврилко Т. И., Поляков А. М.* Психология ребенка с аномальным развитием как практика психологии Выготского: подходы к построению и трансляции // Психологическая практика: Проблемы и перспективы. Минск, 2002.
13. *Соколова Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 1989.
14. *Чеснокова И. И.* Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принцип развития в психологии. М., 1977.

Temporal organization of Self image in junior teenagers with intellectual disabilities

P. P. Astreyko,

PhD student, Psychology Chair, Department of Philosophy and Social Sciences, Belarus State University

This study is devoted to the Self image through a subject's notion of own variability over time. The article presents results of the empirical study on the temporal organization of the Self in normal adolescents 12–14 years and with mental retardation. Structural types of self-esteem and their content characteristics were identified.

Keywords: self-esteem, self-consciousness, Self image, adolescence, mental retardation.

References

1. *Alekseev V. A.* Razvitie samosoznaniya na rubezhe podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta. M., 1985.
2. *Biryukevich E. A.* Razvitie obraza ya u detei pri perehode ot starshogo doshkol'nogo k mladshemu shkol'nomu vozrastu. Dis. ... kand. psihol. nauk. Brest, 2001.
3. *Vygotskii L. S.* Soznanie kak problema psihologii povedeniya // *Sobr. soch. T. 1.* M., 1982.
4. *Gaurilyus A. I.* Vozrastnaya dinamika predstavlenii uchashihsya vspomogatel'noi shkoly o sebe i odnoklassnikah v sisteme mezhlchnostnyh otnoshenii. Dis. ... kand. psihol. nauk. Minsk, 1998.
5. *Gutkina N. I.* Lichnostnaya refleksiya kak odin iz mehanizmov samosoznaniya // *Formirovanie lichnosti v perehodnyi period ot podrostkovogo k yunosheskomu vozrastu.* M., 1987.
6. *Gutkina N. I., Prihozhan A. M.* Osobennosti samosoznaniya // *Formirovanie lichnosti v perehodnyi period: Ot podrostkovogo k yunosheskomu vozrastu.* M., 1987.
7. *Isaev D. N.* Umstvennaya otstalost' u detei i podrostkov. SPb., 2003.
8. *Kolominskii N. L.* Samoocenka i uroven' prityazanii uchashihsya starshih klassov vspomogatel'noi shkoly v uchebnoi deyatel'nosti i mezhlchnostnyh otnosheniyah. Dis. ... kand. psihol. nauk. Minsk, 1972.
9. *Lubovskii V. I.* Psihologicheskie problemy diagnostiki anomal'nogo razvitiya detei. M., 1989.
10. *Prihozhan A. M.* Analiz soderzhaniya obraza Ya v starshem podrostkovom vozraste u uchashihsya massovoi shkoly i shkoly-internata // *Vozrastnye osobennosti psihicheskogo razvitiya detei.* M., 1982.
11. *Prihozhan A. M., Vohmyanina T. V., Dvoynichnikov V. A.* Predstavlenie o zhizni v risunkah i samo-soznanie podrostkov i starsheklassnikov // *Psihologicheskii monitoring detei, roditelei i uchitelei v raionah radiacionnogo zagryazneniya. Vyp. 2.* M., 1996.
12. *Slepovich E. S., Gavrilko T. I., Polyakov A. M.* Psihologiya rebenka s anomal'nym razvitiem kak praktika psihologii Vygotskogo: podhody k postroeniyu i translyacii // *Psihologicheskaya praktika: Problemy i perspektivy.* Minsk, 2002.
13. *Sokolova E. T.* Samosoznanie i samoocenka pri anomal'nykh lichnosti. M., 1989.
14. *Chesnokova I. I.* Osobennosti razvitiya samosoznaniya v ontogeneze // *Princip razvitiya v psihologii.* M., 1977.