

ОСОБЕННОСТИ ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

А.М. ПОЛЯКОВ

Представлены результаты эмпирического исследования динамики целеобразования у подростков с задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью. Динамика проявляется в изменении формы целей и преобладающего механизма целеобразования. У нормально развивающихся подростков происходит переход от образования целей в форме образов-представлений к их построению в абстрактно-вербальной или символической форме. У них меняется механизм целеобразования от выделения промежуточных целей, обусловленного препятствиями, к механизму конкретизации общей цели в частных. При умственной отсталости и ЗПР преобладает движение от образования целей в форме образов восприятия к их построению в форме образов представлений. У умственно отсталых подростков наблюдается динамика механизмов от усвоения знания о готовых целях к превращению отдельных требований в цели, а у их сверстников с ЗПР – от превращения отдельных требований в цели к выделению промежуточных целей, обусловленному препятствиями.

Ключевые слова: целеобразование, подростки, задержка психического развития, умственная отсталость, механизм целеобразования.

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ

Подростковый возраст – период, в котором активно усваиваются и используются для организации собственной жизнедеятельности различные идеальные формы культуры (социальные нормы, правила, требования, ценности, задачи). Особенность таких идеальных форм заключается в их абстрактности, обобщенности и многозначности. Они не имеют жесткого и однозначного толкования, а следовательно, должны быть осмыслены самим подростком, чтобы опосредствовать его деятельность. У подростка расширяется спектр и содержание предметных ситуаций, в которых он вынужден самостоятельно ориентироваться и организовывать свою деятельность. Увеличивается сфера самостоятельной активности индивида (профессиональная подготовка, неформальные ситуации, отношения со сверстниками, разнообразными становятся бытовые ситуации и пр.). Усвоение подростком социальных требований, с одной стороны, и усложнение предметных условий

его деятельности – с другой, предполагает развитие особой активности по их соотношению друг с другом, по опредмечиванию идеальных форм культуры, преобразованию предметных ситуаций в соответствии с ними. Образование психологических структур, регулирующих такую активность, представляет собой важную задачу в процессе социализации подростка.

Особенно актуальной эта проблема становится применительно к социализации подростков с легкими отклонениями в умственном развитии. Трудности социализации подростков данной категории проявляются в разных сферах их жизнедеятельности: в проблемах школьной успеваемости, в нарушениях поведения и дезадаптации, в проблемах трудового обучения и профессиональной деятельности [1], [4] – [6], [9], [12].

Важнейшим психологическим образованием, обеспечивающим самостоятельную регуляцию и построение деятельности в соответствии с социальными требованиями и предметными условиями деятель-

ности, является **целоеобразование**. Оно выступает одним из центральных выражений субъектности и, соответственно, отражает эффективность процесса социализации подростка. Последняя в логике культурно-исторической теории Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева предполагает превращение ребенка в *сознательного субъекта* деятельности и человеческих отношений. Суть социализации заключается в том, чтобы ребенок научился действовать самостоятельно и осмысленно. Очевидно, что целоеобразование играет в этом значительную роль, поскольку (а) образуемая цель всегда осознается, (б) цель служит основанием для построения и регуляции деятельности, (в) целоеобразование синтезирует результаты освоения социальных требований (норм, ценностей), отражения предметных условий деятельности и ее мотивов, (г) целоеобразование в значительной степени включает в себя процессы творчества и воображения, также играющие не последнюю роль в построении человеком собственной деятельности и способствующие преодолению зависимости от конкретных условий.

Исследования деятельности детей-олигофренов широко представлены в специальной психологии. Изучались особенности структуры деятельности [12], ее операциональная сторона ([5], [16]), особенности мотивации и целеполагания ([4], [12]), проблемы взаимосвязи в системе «деятельность-речь» ([4], [7], [11], [12]), особенности умственной работоспособности [10], [12], [14]. Исследовалась и деятельность детей с задержкой психического развития (ЗПР): операциональная сторона деятельности ([7], [9], [15]), особенности мотивации и целеполагания в процессе решения мыслительных задач ([9], [15]), специфика системы «деятельность-речь» ([7], [8], [15]), умственная работоспособность ([3], [10]), проблемы в поведении и социальной адаптации младших школьников и подростков ([6], [9]), роль деятельности в формировании интеллекта и личности ребенка

[6], [15]. Перечисленные исследования позволяют предположить возникновение у детей с интеллектуальной недостаточностью специфических трудностей целоеобразования на этапе подростничества.

МЕТОДИКА И ЭМПИРИЧЕСКАЯ БАЗА ИССЛЕДОВАНИЯ

Нами было проведено эмпирическое исследование возрастной динамики целоеобразования на этапе подросткового возраста [13]. В нем участвовали три группы испытуемых: 1) нормально развивающиеся (75 человек), 2) подростки с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (60 человек), и 3) с легкой степенью умственной отсталости (60 человек) в возрасте 12–13, 14–15 и 16–17 лет. С целью моделирования процессов целоеобразования применялась авторская методика, состоящая из трех заданий: «Кубики», «Отгадай картинку»¹ и «Составление рассказа по картинкам». Чтобы данные исследования можно было перенести на реальные условия жизнедеятельности подростка, при моделировании экспериментальной ситуации следовало учесть несколько моментов: а) как и большинство жизненных ситуаций, предлагаемые задачи должны быть «открытыми», т.е. не иметь однозначного и единственного варианта решения; б) их решение должно иметь развернутый и многоступенчатый характер; в) в заданиях следует предъявлять не одно, а несколько требований, носящих общий характер.

Кроме того, чтобы мы могли соотнести логику целоеобразования в разных возрастах и у испытуемых разных категорий, требования в заданиях не должны касаться самого процесса целоеобразования (требования к оригинальности, скорости, спосо-

¹ Процедура организации задания была заимствована [13], однако стимульный материал, способы обработки и интерпретации эмпирических данных авторские.

бу решения). Таким образом, испытуемый сам определял способ порождения и форму цели. В задании «Кубики» подросткам предлагалось придумать (назвать) и отобразить на специальном бланке изображение какого-либо предмета, которое они впоследствии смогли бы сложить из кубиков Кооса (по четыре пробы из четырех и девяти кубиков). Детям следовало вычленив исходные элементы изображения (раскрашенные грани кубиков) и на их основе построить целостный образ, наполненный некоторым идеальным содержанием. Этот образ, создаваемый в соответствии с рядом требований и материалом задания, и выступал в качестве образуемой цели.

В задании «Отгадай картинку» от испытуемого требовалось из 45 картинок с изображениями различных существ (людей, зверей, птиц, насекомых и пр.) найти при помощи задания наименьшего числа вопросов загаданную экспериментатором картинку. Картинки были выполнены различными способами и различались по множеству критериев: цвету, действиям, выполняемым персонажами, эмоциональным состояниям, стилю изображения и др. Испытуемый для решения задачи должен был создать образ искомой картинки и вычленив элементы, из которых он строится. Такая цель-образ служила регулятором деятельности, что находило выражение в содержании и последовательности задаваемых испытуемым вопросов. В третьем задании необходимо было из набора сюжетно не связанных черно-белых картинок выбрать 3–5 и составить по ним рассказ. Содержание картинок служило материалом для построения цели (замысла) рассказа, определяющей содержание и структуру высказывания.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Возрастная динамика целеобразования заключалась, во-первых, в изменении формы целей, и во-вторых, в смене преоб-

ладающего механизма целеобразования. О.К. Тихомиров писал, что цель — это во все не обязательно *представление* о результате деятельности, как ее часто определяют [16]. Образ-представление — это всего лишь одна из форм существования цели, которая может быть представлена в форме образа восприятия (если мы хотим взять предмет, находящийся у нас перед глазами, или делаем что-либо по образцу) и в вербальной форме (например, мы ставим цель овладеть профессией).

Механизм целеобразования раскрывает способ образования цели. О.К. Тихомиров выделил такие механизмы, как осознание мотива и превращение его в цель-мотив, освоение знаний о готовых целях из культуры, превращение полученного требования в цель, выбор одного из требований, превращение побочного результата деятельности в цель [16].

Особенности целеобразования у нормально развивающихся подростков.

У 12–13 и 14–15-летних подростков в норме образуемые цели были воплощены в форме образов-представлений. Однако если у 12–13-летних подростков они «буквально» отображали предметное содержание результата, т.е. наблюдалось точное соответствие цели-образа реальному объекту или его фрагменту (68,5%), то у 14–15-летних они носили скорее схематизированный характер (60, 9%)². Например, при выполнении задания «Кубики» в первой группе придумывались такие изображения, как «домик», «ковер» (складывался в виде ромба), «шахматная доска» (два белых и два красных квадрата) и т.п. Во второй группе предлагались следующие образы: «гриб», «цветочек», «человек», «вилка», которые предполагали способность домысливать изображение. В группе 16–17-летних подростков преобладало построение цели в форме абстрактно-вербального или сим-

² Обобщенные данные по формам целеобразования приведены в табл. 1.

волического образа, который лишь отдаленно передавал сложный замысел (52 %). Это выражалось в создании таких образов как «три моста» (сложное сочетание элементов из девяти кубиков), «крыша дома сверху» (фигура в виде ромба, сложенного из четырех кубиков), «лестница вверх и вниз» и др.

Механизмы целеобразования. Динамика проявилась также в смене преобладающего механизма целеобразования. В начале подросткового возраста таким механизмом является *выделение промежуточных целей, обусловленное препятствиями*³. Например, разнообразие картинок, среди которых нужно отыскать одну, побуждает вычленять в них общие *внешние* признаки (цвет, действие) и формулировать соот-

ветствующие вопросы, разделяя картинки на группы. Предметные условия служат отправной точкой для образования цели. К концу подросткового возраста доминирующим механизмом становится превращение ряда общих требований в общую цель, синтезирующую их, и *конкретизация общей цели в частных*.

Так, при «отгадывании» картинки используется стратегия, предполагающая движение от общей идеи-замысла к вычленению внешних признаков картинок. Акцент смещается с предметных условий на идеальные общие требования к деятельности. Действие такого механизма предполагает осмысленность процесса целеобразования. Он превращается в самостоятельное

Таблица 1

Форма образуемых целей на разных этапах подросткового возраста у разных категорий испытуемых (в %)

Форма цели	12–13 лет			14–15 лет			16–17 лет		
	Норма	ЗПР	УО	Норма	ЗПР	УО	Норма	ЗПР	УО
Образ-синкрет	0,0	3,8	69,0	0,0	1,0	30,9	0,0	0,0	0,0
Образ восприятия	0,5	43,8	31,0	0,1	37,0	38,2	0,0	8,3	34,0
Редуцированное представление	17,5	33,7	0,0	3,7	52,0	27,3	1,7	60	52,0
Представление, соответствующее реальному объекту	68,5	15,0	0,0	22,5	9,0	3,6	9,0	27,5	14,0
Схематизированное представление	13,5	3,7	0,0	60,9	0,0	0,0	37,3	2,5	0,0
Символический образ	0,0	0,0	0,0	12,8	1,0	0,0	52,0	1,7	0,0

Примечание: ЗПР – задержка психического развития, УО – умственная отсталость.

Полужирным шрифтом выделены проценты типичных, наиболее распространенных в соответствующей подгруппе форм цели.

Таблица 2

Механизмы целеобразования на разных этапах подросткового возраста у разных категорий испытуемых

Возраст, лет	Норма	ЗПР	УО
12–13	Выделение промежуточных целей, обусловленное препятствиями	Превращение отдельных требований в цели	Усвоение знания о готовых целях
14–15			
16–17	Конкретизация общей цели в частных целях	Выделение промежуточных целей, обусловленное препятствиями	Превращение отдельных требований в цели

действие. Поскольку такое смещение механизмов не задавалось ни требованиями инструкции, ни стимульным материалом, можно предположить, что «предпочтение» ориентации на общие требования и построения общих целей ориентации на предметные условия приобретает у старших подростков особый смысл. Данный механизм начинает работать как смыслообразующий (ведь одно из пониманий смысла выражается соотношением общих и частных целей [2]). Это подтверждается случаями, в которых подросток продолжал использовать стратегию «от общего к частному», даже когда это было непродуктивно.

Особенности целеобразования у подростков с ЗПР

Характеризуя возрастную динамику целеобразования у подростков с ЗПР в целом, следует отметить, что статистически значимых различий между 12–13 и 14–15-летними подростками в характере целеобразования не обнаружено, а основные изменения приходится на возраст между 14–15 и 16–17 годами.

Основной формой цели у 12–13-летних подростков является *образ восприятия*, т.е. цель не образуется во внутреннем плане сознания, а существует только как образ, т.е. при непосредственном чувственном контакте с предметом (43,8 %). 12–13-летние подростки с ЗПР способны произвольно удерживать предмет-цель в сознании и даже выделять некоторые его свойства, что делает возможным достижение цели при наличии наглядного образца. По сути, подростки в этом возрасте не способны правильно выполнить предлагаемые задания, учитывая все предъявляемые требования. По заданию «Кубики» дети не могли придумать и нарисовать предмет в соответствии с требованиями и условиями задачи. Она могла решаться двумя способами. В первом варианте, манипулируя кубиками во внеш-

нем плане и сложив какой-либо узор, они впоследствии придумывали ему название. Изображение при этом внешне копировало реальный объект («елочка», «знак Рено» — изображение ромба). Во втором варианте дети придумывали и рисовали изображение, но таким образом, что его впоследствии нельзя было выложить из кубиков. Задание «Отгадай картинку» выполнялось методом простого перебора картинок: испытуемый просто бессистемно указывал на ту или иную картинку, повторяясь, угадывая, перебирая их. Такой способ выполнения свидетельствует, что деятельность регулируется внешними предметами. Цель действия и сам предмет, с которым осуществляется деятельность, совпадают.

У 14–15-летних подростков цели начинают образовываться в форме *редуцированных образов-представлений в соответствии с отдельными требованиями задания* (52 %), однако еще часто встречаются ответы, характерные для 12–13-летних детей, т.е. цель образуется в форме образа восприятия (37 %)⁴. При выполнении заданий общие требования понимаются конкретно, лишь в контексте данной ситуации, и учитываются только некоторые из них. Образование цели переходит во внутренний план, в сферу образов-представлений, однако остается зависящим от внешних условий и внешней помощи в организации действий. При выполнении задания «Кубики» испытуемому предъявляется ряд требований, которые он должен учитывать (чтобы создаваемый рисунок был похож на реальный предмет, чтобы его впоследствии можно было выложить из кубиков, рисунок должен быть раскрашен в соответствии с цветами кубиков, кубики должны выкладываться «квадратом» и др.). Испытуемые, у которых цель

³ Обобщенные данные по механизмам целеобразования приведены в табл. 2.

⁴ В то же время у 12–13-летних подростков с ЗПР в значительном числе случаев ответы демонстрируют образование цели в форме образов-представлений (33,7%), как и у 14–15-летних испытуемых. Поэтому разница между этими возрастными подгруппами незначительна.

образовывалась в форме редуцированно-го образа-представления, были способны учитывать каждое из этих требований по отдельности и регулировать с их помощью свои действия. Действия (операции), определяемые отдельными требованиями, еще не «собираются» в единую систему, последовательность, будучи подчиненными единой цели – выполнению поставленной задачи. Это говорит о неспособности построения плана деятельности в соответствии с образованной целью.

Хотя на этом уровне развития и происходит «переключение» сознания подростка с достижения внешнего предмета-цели на способ его преобразования, на операцию, действие еще не направляется общей целью, а оказывается как бы «привязанным» к ситуации. Скорее не цель определяет изменение условий деятельности, а условия определяют содержание цели. Например, при выполнении задания «Отгадай картинку» подростки выделяли отдельные внешние признаки изображений, что позволяло с помощью одного вопроса выделять группы, состоящие лишь из нескольких картинок.

Василий, 15 лет. (*испытываемый*): Думаю, что собака (собака вообще, а не конкретная картинка). *Экспериментатор*: Нет. *И.*: Кот с клубком? *Э.*: Нет. *И.*: Черный кот? *Э.*: Ты гадаешь. Попробуй так спрашивать, чтобы не по одной картинке отбирать, а по несколько. *И.*: Это голубой цвет? *Э.*: Нет. *И.*: А лапы есть? *Э.*: Да. *И.*: Разноцветный? *Э.*: Да. *И.*: Может, котик? *Э.*: Да. *И.*: Без лап? *Э.*: С лапами. *И.*: Кот или собака? *Э.*: Кот. *И.*: Кот, который спит? *Э.*: Нет. *И.*: Свинья? *Э.*: Нет. Нужно найти конкретную картинку, какой именно кот. *И.*: (Отложил котов.) У кота есть бант на шее? ... Полоски или пятна? ... Этот? (Мы видим, что выделяются лишь конкретные признаки, вопросы не связаны между собой, получаемая информация не используется, о чем говорят повторяющиеся вопросы о «цвете», «лапах», о «свинье» после того, как выяснилось, что это кот.)

Наши данные можно соотнести с исследованиями структуры мыслительной деятельности у детей с ЗПР [9]. В этом исследовании развитие мыслительной деятельности рассматривалось как смещение акцента с цели (в данном случае предмет-

ной картинке) на способ ее достижения, что происходит в подростковом возрасте.

В 16–17 лет цель начинает образовываться из чувственно представленных элементов сознания, отражающих предметную ситуацию, т.е. в форме *образа-представления, соответствующего реальному объекту*. Данный тип целеобразования наблюдается значительно чаще по сравнению с 14–15-летними подростками (27,5 % против 9 %) и соответствует типу, характерному для младших подростков в норме. При выполнении задания «Отгадай картинку» подростки с этим типом целеобразования «буквально» представляли результат действия и использовали как вопросы, ориентированные на выявление внешних признаков изображений, так и ответы на которые последовательно исключали значительную часть картинок. Задаваемые вопросы были подчинены определенной цели (нахождению картинке) и плану.

Татьяна, 16 лет. *И.*: Это домашнее животное? *Э.*: Бывают и домашние и дикие (загадана одна из кошек). *И.*: Они умеют плавать? *Э.*: Да. *И.*: (отложила наряду с насекомыми и собак, лебедя, которые умеют плавать) Молоко дают? *Э.*: Нет. *И.*: Играют с клубком (некоторые животные изображены на картинках играющими с клубком ниток)? *Э.*: Нет. *И.*: Она злая? *Э.*: Да. – Девочка показывает загаданную картинку.

Цели привязаны к конкретным образам-представлениям и условиям осуществления деятельности. Так, в вышеописанном задании вопросы испытуемых были ориентированы на актуализацию конкретно-предметного, чувственно воспринимаемого содержания картинок («Есть ли у него лапы?», «У него голубой цвет есть?», «Он плавает?» и т.п.), а не на установление абстрактно-понятийных или смысловых отношений между предметами («Это животное или человек?», «Какую он приносит пользу?» и т.п.) как у нормально развивающихся 14–15-летних подростков. Подростки с таким типом целеобразования способны самостоятельно и осмысленно ставить и решать конкретные задачи, строить действия, подчиненные *частным*

целям. Они оказываются способными преобразовывать ситуацию, изменять конкретный предмет, подчинять свои действия единому замыслу, объединять в сознании отдельные операции в целостную систему, но осуществляют это лишь на конкретном эмпирическом материале и в зависимости от условий деятельности. Однако у большинства испытуемых даже в этом возрасте такая стратегическая последовательность отсутствовала, вопросы-операции не опосредствовали достижение единой цели, а каждый из вопросов был направлен на решение одной самостоятельной задачи.

Механизмы целеобразования. У 12–13 и 14–15-летних подростков преобладает механизм *превращения отдельных требований в цели* без их связывания в единую систему. Деятельность оказывается не подчиненной единой цели и плану, а как бы распадается на набор частных действий, в каждом из которых подросток стремится соблюсти предъявляемое к нему какое-либо общее требование. Данный механизм целеобразования находил выражение и при выполнении задания «Составление рассказа по картинкам».

Света, 15 лет. Рассказ по картинкам «Стол», «Книги», «Компьютер»: «Машинка печатывает. Книжки тоже можно напечатывать все эти листья. А на компьютере можно напечатать какие-то буквы».

Юля, 15 лет. Рассказ по картинкам «Компьютер», «Стол», «Книги», «Здание»: «Это вот можно гулять, играть, там, писать что-нибудь. А это, сюда можно ложить что-нибудь и печатать. Это дом, да? Тут можно жить. А это книги, их можно читать».

Костя, 16 лет. Рассказ по картинкам «Мальчик», «Компьютер», «Часы», «Стол», «Машина»: «Этот человек взял и сперва купил себе эту машину. Потом купил себе, зашел в магазин, купил себе часы. И ездил на работу на этой машине этот человек. И сын его однажды попросил его: “Купи мне компьютер”. Ну, он и купил ему компьютер. А на работе у него попросили, чтобы он купил себе печатную машину. И его поставили главным, чтоб печатать на этой машине».

С этим можно соотнести и особенности объяснения подростками с ЗПР человеческих ценностей, личностных отношений, смыслов, качеств, заключающиеся в их «привязке» к конкретным действиям («до-

брый, потому что дает списывать», «умный, потому что умею чинить мотоцикл»).

В 16–17 лет у подростков с ЗПР начинает действовать механизм, свойственный 12–13-летним нормально развивающимся подросткам, — *выделение промежуточных целей, обусловленное препятствиями*. Это позволяет им, опираясь на предметные условия и используя помощь взрослого, планировать и регулировать собственную деятельность.

Особенности целеобразования у умственно отсталых подростков

Преобладающей характеристикой целеобразования у 12–13-летних подростков является отсутствие способности к самостоятельному построению цели даже во внешнем плане деятельности (69 %). Общие требования к заданию не понимаются подростком и не определяют его действий. Действия направляются самим *внешним предметом*, отраженным в *образе восприятия*. Образ внешнего предмета и выполняет функции цели. При этом цель выбирается случайно, по субъективным основаниям без учета требований задания. Например, при выполнении задания «Отгадай картинку» испытуемый в полной мере не понимает задания и либо не осуществляет поиска картинки, либо отбирает отдельные картинки по латентным признакам, не ориентируясь на их объективное содержание. Нерасчлененный *образ-синкрет* картинки направляет деятельность индивида, отвечая его внутренним неосознаваемым импульсам («понравилась»).

Юра, 13 лет. Э.: предъявление инструкции. И.: (Пауза. Не понял инструкцию.) Э.: более подробное объяснение инструкции («...Одну из этих картинок я загадал. Тебе нужно ее найти. Чтобы ее найти, тебе нужно что-нибудь про нее узнать. А чтобы узнать, ты можешь задавать мне различные вопросы.») И.: Какие вопросы? Э.: Это ты сам должен определить. И.: Эта (один из котов)? Э.: Нет. И.: Эта (другой кот)? Э.: Нет. И.: Эта (рак). Э.: Нет. И.: Эта (гепард)? Э.: Нет. Попробуй что-нибудь узнать про эту картинку, спросить про нее. И.: Эта (рак)? ... и т.д. (продолжает перебирать).

Эти данные согласуются с исследованиями Б.И. Пинского мыслительных дей-

ствий у учащихся вспомогательной школы [12]. Он отмечал, что младшие школьники с умственной отсталостью еще не способны к выполнению задания по образцу, к удержанию цели в сознании на протяжении осуществления деятельности. Они не могут адекватно понять задачу и склонны упрощать ее, опуская до уровня своего понимания. Дети данной категории, по Б.И. Пинскому, могут выполнить задание, достичь цели лишь при помощи взрослого. У них отсутствует иерархическая организация целей. Они не способны к постановке и достижению дальних целей, «поэтому в ходе деятельности мотивы смещаются с конечной цели на сами действия» [12; 31]. Дети руководствуются «близкими» мотивами, связанными с данной конкретной ситуацией. «Мотивы деятельности учащихся младших классов вспомогательной школы обычно не опосредованы сознательно принятым намерением» [Там же]. Согласно нашим данным, отсутствие опосредствованной целеобразованием регуляции деятельности сохраняется до младшего подросткового возраста включительно.

У 14–15-летних учащихся вспомогательной школы преобладает образование цели в форме *образа восприятия* (38,2 %). Они способны к образованию цели преимущественно во внешнем плане в процессе практического преобразования предметных условий. Учет общих требований задания осуществляется лишь частично и с опорой на предметные условия. Подростки произвольно удерживают предмет-цель в сознании и даже выделяют некоторые его свойства. Это требует разведения в сознании цели и предметных условий и делает возможным ее достижение при наличии наглядного образца. Испытуемый при выполнении задания «Кубики» не способен самостоятельно создать рисунок-замысел при соблюдении поставленных условий.

По результатам выполнения этого задания мы выделили два типа ответов, характерных для данного возраста:

1) построение замысла во внутреннем плане (вначале испытуемый рисует его на бланке) в форме образа-синкрета, в котором не выделяются отдельные элементы, соответствующие узору кубиков. В связи с этим оказывается невозможным сложить кубики по предложенному самим испытуемым образцу. Однако чаще в этом случае нарисованная картинка неадекватна условиям задания.

2) замысел соответствует требованиям задания, но он очень прост по своему строению («Узор», «Елка» и т.п.) и создается не во внутреннем плане, а сразу выкладывается из кубиков.

Для выполнения задания испытуемым часто приходилось оказывать помощь: побуждающую («попробуй», «попытайся еще раз», «посмотри внимательней» и т.п.) и организующую (напоминания различных аспектов инструкции при ее несоблюдении: что нужно закрасить рисунок, что кубики должны быть сложены квадратом и др.). Понимание вербальной инструкции было затруднено: требовалось множество дополнительных пояснений и, как правило, демонстрация одного из примеров выполнения задания экспериментатором.

Аналогичные трудности встречались и при выполнении других заданий. Так, при выполнении задания «Отгадай картинку» испытуемый оказывался неспособен адекватно понять и выполнить задание. Зачастую было необходимо дополнительное пояснение инструкции, а также использование стимулирующей и организующей помощи («Попробуй узнать что-нибудь про эту картинку», «можешь еще что-нибудь спросить», «отложи те картинки, которые уже точно не подходят», «что ты уже знаешь про эту картинку?»; «подумай», «ты гадаешь» и т.п.). Задание выполнялось методом простого перебора картинок, не называя изображенные предметы (испытуемый просто бессистемно указывает на ту или иную картинку, иногда даже повторяясь, перебирает их). Часто задавались

слишком общие вопросы, не позволяющие что-либо узнать о картинке: «Какая она?», «Какой облик, на кого похоже?», «Какие у него лапы?» и т.п. Если задавались вопросы, позволяющие выявить некоторые характеристики картинки, то полученная информация не использовалась.

Виктор, 14 лет. ... *И.*: Что делает животное: стоит, сидит, лежит? *Э.*: Стоит. *И.*: Корова? *Э.*: Нет. *И.*: ... (пауза). *Э.*: Ты гадаешь. *И.*: Эта (картинка «певица»)? *Э.*: Нет. *И.*: Этот (картинка «бык»)? ... Этот (картинка «сидящий поросенок»)? ... Этот? ... Оно летает, плавает? (Мы здесь видим, что после первого выделенного вопроса нелогично задавать второй, так как они фиксируют несоотносимые реальности. Если кто-то стоит, он не может одновременно плавать или летать).

Встречалось использование общих вопросов, которые могут отражать особенности целой группы картинок, однако в действительности применялись для исключения одной-единственной картинки.

Настя, 15 лет. ... *И.*: Она добрая или злая (исключает одну из двух картинок с собаками)? ... Дрессированная (вопрос задается для определения одной из собак без учета других картинок)?

Обращают на себя внимание трудности осмысления умственно отсталых подростками общих требований, предъявляемых в заданиях, и построения на их основе цели действия. Общие требования не оказывают достаточного регулирующего воздействия на деятельность индивида, т.е. не определяют содержание цели, из-за своей чрезмерной обобщенности, низкого уровня осмысленности, т.е. неспособности подростка перенести их на конкретные условия деятельности. Кроме того, этому мешает фиксация на отдельном элементе ситуации и невозможность воспринять ситуацию в целом. Таким образом, существует определенный зазор между общими требованиями к деятельности и процессами целеобразования. В силу этого, дети данной группы оказываются сильно зависимыми от конкретных ситуаций и отношений окружающих людей.

В группе умственно отсталых подростков 16–17 лет доминирует построение

целей в форме *редуцированных образов-представлений* (52 %), которое сопряжено с рядом специфических особенностей. При этом достаточно часто встречается целеобразование в форме образов восприятия (34 %). Самостоятельное целеобразование существенно ограничено и требует организующей помощи. Содержание цели конструируется из чувственно представленных элементов предметной ситуации, что не позволяет предвосхищать возможности ее целостного преобразования, переструктурирования. Для учащихся этой подгруппы характерно сходство формы и способов целеобразования с таковыми у 12–15-летних подростков с ЗПР. Важно, что испытуемые начинают учитывать отдельные требования заданий и на их основе образовывать частные цели, не объединяя их в единый замысел. Это, как уже отмечалось, делает невозможным самостоятельное планирование деятельности. Приведем пример выполнения задания «Отгадай картинку» учащимся вспомогательной школы.

Слава, 16 лет. *И.*: Это животное? *Э.*: Да. *И.*: Это домашнее животное? *Э.*: Оно бывает и домашним и диким. *И.*: Вот (указал на одну из собак). *Э.*: Нет. *И.*: Кот (имеется в виду одна из картинок с котами). *Э.*: Нет. *И.*: Млекопитающее? *Э.*: Да. *И.*: Это (картинка с овцой)? *Э.*: Нет. *И.*: Корова (конкретная картинка)? *Э.*: Нет. *И.*: Лошадь (конкретная)? *Э.*: Нет. *И.*: Какой облик, на кого похоже? *Э.*: В смысле? Поясни свой вопрос. *И.*: (Не смог пояснить свой вопрос). Чем питается?... Собака?... Эта?... (Испытуемый задает конкретные вопросы «Эта картинка?» или «псевдообщие» вопросы («Это животное?»), по форме предполагающие обобщение содержания картинок, но на деле оказывающиеся бессодержательными, «дутьми абстракциями» (А.Р.Лурия). На это указывает отсутствие последовательности в вопросах, резкий переход от «псевдообщих» вопросов к перебору отдельных картинок, неспособность пояснить такие вопросы, т.е. непонимание их смысла.)

При выполнении задания «Составление рассказа по картинкам» испытуемые в своих рассказах интегрируют содержание отдельных выбранных ими картинок через описание некоторой конкретной предметной ситуации. При этом отсутствует интенция к преобразованию, изменению

наличной ситуации, отображаемой в рассказе. Приведем примеры.

Виктор, 16 лет. Рассказ по картинкам «Мальчик», «Здание», «Часы», «Собака»: «Жил человек в одном доме и у него были настенные часы. Еще он завел себе собаку».

Светлана, 16 лет. Рассказ по картинкам «Здание», «Мальчик», «Дверь», «Часы»: «Человек посмотрел на время, потом пошел домой. Все».

Механизмы целеобразования. При умственной отсталости преобладающим механизмом целеобразования в младшем и среднем подростковом возрасте является *усвоение знания о готовых целях*. Целеобразование представляет собой процесс непроизвольного (или, по крайней мере, самостоятельно не регулируемого) принятия предоставленных подростку образцов деятельности и ее результатов либо деятельность стихийно регулируется воспринимаемыми предметными условиями. Иными словами, целенаправленная деятельность может строиться только в случае, если испытуемому наглядно предоставлен образец результата, который нужно воспроизвести. К старшему подростковому возрасту (16-17 лет) ведущим механизмом становится *превращение отдельных общих требований в цели*. При этом образуемые цели не связаны единым замыслом, в результате чего деятельность распадается на частные действия, и, как правило, не учитываются все требования, происходит их редукция. Если перенести эти особенности на реальные условия социализации, то можно полагать, что подросток будет избирательно (причем избирательность будет носить непроизвольный характер) ориентироваться на некоторые социальные нормы, требования и эта ориентированность не будет стабильной, а будет меняться в зависимости от обстоятельств.

ВЫВОДЫ

Со всей очевидностью можно утверждать, что как у подростков с ЗПР, так и у умственно отсталых подростков имеются

нарушения становления процессов целеобразования и, следовательно, субъектности, способности к самостоятельному и осмысленному построению деятельности. У обеих категорий подростков мы наблюдаем склонность к редукции многообразных общих социальных требований и неспособность к преобразованию предметных условий в соответствии с ними. Если при нормальном развитии реальность идеальных форм культуры, фиксирующих общие требования, нормы, ценности, и реальность предметной действительности являются как бы разделенными (подросток соединяет их как раз в процессе построения цели-замысла), то при интеллектуальной недостаточности эти реальности оказываются «слепленными».

В результате общие требования редуцируются до конкретных чувственных образов. Они не находят воплощения в поливариативно представляемых результатах и способах деятельности. Все это указывает на необходимость проведения коррекционно-развивающей работы по формированию целеобразования у подростков с интеллектуальной недостаточностью. Основной мишенью такой работы может стать соотнесение целей деятельности подростка, с одной стороны, с общими социальными требованиями, а с другой — с предметными условиями.

1. Бгажнокова И.М., Мусукаева Ф.В. Особенности понимания и использования общекультурных норм поведения умственно отсталыми подростками // Дефектология. 1998. № 5. С. 46–52.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Наука, 1988.
3. Домишкевич С.А. Продуктивность и динамические особенности интеллектуальной деятельности детей с задержкой психического развития: Автореф. канд. дис. М., 1977.
4. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование. М.: Педагогика, 1969.
5. Коробейников И.А. Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития: Автореф. докт. дис. М., 1997.

6. *Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В.* Подростки с нарушениями в аффективной сфере. М.: Педагогика, 1988.
7. *Лубовский В.И.* Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М.: Педагогика, 1978.
8. Особенности познавательной деятельности аномальных детей: Сб. науч. трудов / Под ред. Т.А. Григорьевой и др. Минск, 1982.
9. Отстающие в учении школьники: (Проблемы психического развития) / Под ред. З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной. М.: Педагогика, 1986.
10. *Переслени Л.И., Рожкова Л.А.* Ориентировочная реакция и ее связь с процессом прогнозирования у детей в норме и при задержке психического развития // Дефектология. 1990. № 3. С. 12–19.
11. *Петрова В.Г.* Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М.: Просвещение, 1968.
12. *Пинский Б.И.* Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. М.: Изд-во АПН, 1962.
13. *Поляков А.М.* Развитие продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью: Канд. дис. Минск, 2002.
14. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе: Сб. науч. трудов. Вып. II / Под ред. Ж.И. Шиф, Т.Н. Головиной. М., 1977.
15. *Слепович Е.С.* Психологическая структура ЗПР в дошкольном возрасте: Автореф. докт. дис. М., 1994.
16. *Тихомиров О.К.* Психология мышления: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2002.

Поступила в редакцию 10.II 2009 г.