

УДК 152.276 (021)

Структура и содержательные характеристики самооценки детей с умственной отсталостью

П. П. Астрейко, аспирант*

В статье представлены данные эмпирического исследования временной организации образа Я детей 12–14 лет в норме и с умственной отсталостью, выделены структурные типы самооценок и их содержательные характеристики.

Self-Esteem of Mentally Retarded Children: Structure and Content

P. Astreyko, Postgraduate Student

Thorough empirical study had been conducted to inquire into self-consciousness of children with retarded mentality. In comparison with normal peers adolescents with mental deficiency show line (undifferentiated) self-esteem structure and tend to describe themselves in terms of socially approved characteristics. The future self-conception is not represented at all. All these results should be taken into account when dealing with mentally retarded children.

Неотъемлемым диагностическим и коррекционным этапом в организации помощи детям с умственной отсталостью оказывается изучение их самосознания, а в частности образа Я – базовой субструктуры, представляющей собой единицу в анализе тотального психологического недоразвития при умственной отсталости. Подвергая детальному исследованию образ Я, мы тем самым изучаем больше, чем просто когнитивный и аффективный компоненты самосознания – мы исследуем их работу в единстве: единстве формирования и развития, и, что важно, в единстве нарушений [1].

Целью данной статьи является попытка осмысления необходимости формирования иных методологических основ для психологического исследования в олигофренопсихологии – преемственного методологического перехода от психологии деятельности к психологии субъекта. Кроме того, исследование самосознания как психологического процесса, интегрирующего в себе и развитие сознания, и развитие личности, представляется нам важным, поскольку информация, полученная в рамках такого исследования, на наш взгляд, вскрывает более сложную структуру нарушений при умственной отсталости, чем традиционно принято думать.

Единицей анализа комплексного психологического недоразвития при умственной отсталости может стать образ Я ребенка – базовая структура самосознания, представляющая собой сложный когнитивно-аффективный комплекс. Подвергая детальному исследованию образ Я, мы тем самым изучаем больше, чем просто когнитивный и аффек-

тивный компоненты самосознания – мы изучаем их работу в единстве: единстве формирования и развития, единстве нарушений. В контексте олигофренопсихологии это положение имеет особое звучание: отношения единства развития аффекта и интеллекта здесь преобразуются в отношения зависимости и несбалансированности эмоциональной и интеллектуальной сфер. Здесь проблема исследования самосознания и образа Я обретает особую актуальность в том смысле, в котором образ Я 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 невозможна социализация и саморазвитие личности. Кроме того, как отмечает Е. С. Слепович, одним из проявлений умственной отсталости выступает недостаточная представленность, включенность знака в структуру сознания, ведущая к невозможности формирования психики как системы высших психических функций [2]. Следовательно, знаковое опосредование, здесь понимаемое нами как одновременно *показатель* определенного уровня субъективного развития и *способ формирования* этого развития, является либо нарушенным, либо специфичным.

Итак, в контексте вышесказанного нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на анализ временной организации самосо-

* Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор Е. С. Слепович.

знания и образа Я детей 12–14 лет в норме и с умственной отсталостью. Возрастные границы были определены согласно периодизации психического развития, разработанной Д. Б. Элькониным [1971; 1997], в соответствии с которой подростковый возраст (от 11–12 до 16–17 лет) подразделяется на два периода – младшего подростничества (от 11–12 до 14–15 лет) и старшего подростничества (от 14–15 до 16–17 лет). В данной статье будут представлены результаты исследования образа Я младших подростков. Индивидуальные и половые различия не являлись самостоятельным предметом исследования.

Целью нашего исследования стал психологический анализ структурных типов самооценки (аффективный компонент образа Я) и содержательный анализ самоописаний (когнитивный компонент образа Я). Разграничение конституирующих образ Я компонентов обладает большой долей условности и проводится нами сознательно, поскольку в ходе исследования нужно сосредотачивать внимание то на одном, то на другом из них. В качестве основных методов использовались полустандартизированное интервью и наблюдение. Для исследования самооценки применялся вариант методики Дембо-Рубинштейн «Лесенка» по двум шкалам («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 дети 12–14 лет: контрольная группа (16 учащихся СШ № 22 г. Минска, 25 учащихся СШ № 168 г. Минска); экспериментальная группа – 32 подростка, обучающихся в специальной школе-интернате № 10 г. Минска. Всего в эксперименте приняло участие 73 человека.

В качестве экспериментальных заданий испытуемым были предложены три «лестницы», каждая из которых представляла собой определенный временной локус образа Я: прошлое, настоящее, будущее. С помощью данной методики исследовалась

временная организация образа Я испытуемого и в частности ее структурные и содержательные характеристики. Под структурными характеристиками временной организации самооценки мы будем понимать: а) положение испытуемого на «лестнице» в каждом из времён 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 самоописание испытуемого.

В результате обработки протоколов нами были выделены четыре структурные конфигурации временной организации самооценки: *прогрессивный* (самооценки, которые во временном развертывании носили перспективную направленность, т. е. ретроспективная самооценка была ниже актуальной, а актуальная в свою очередь – ниже проспективной); *линейный* (структурные типы временной организации, которые могли бы расположиться на схематично опущенном перпендикуляре относительно расположенных друг под другом «лестниц», самооценки испытуемых полагались на одинаковых по высоте ступенях во всех трех временных локусах); *инверсионный* (*регрессивный*) структурный тип характеризовался высокой ретроспективной самооценкой, более низкой актуальной и еще более низкой проспективной); *парадоксальный* (к данной структурной конфигурации были отнесены самооценки, расположение которых на «лестницах» подчинялось парадоксальной, на наш взгляд, логике. Здесь самой низкой из всех оказывалась актуальная самооценка, в то время как ретроспективная и проспективная имели более высокое положение). Полученные данные представлены в табл. 1. Контрастность самооценок испытуемых нами определялась в группы высокой, средней, низкой выраженности.

Для анализа общегрупповых содержательных характеристик самооценок (самоописаний) была разработана следующая классификация:

Таблица 1

Структурные типы временной дифференциации самооценок у детей 12–14 лет
контрольной и экспериментальной групп

Группа	Шкала «умный»				Шкала «счастливый»			
	контрольная группа		экспериментальная группа		контрольная группа		экспериментальная группа	
	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %	абс.	в %
Структурный тип								
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

а) *Физическое Я.*

Описание внешности, роста, веса, физической красоты и привлекательности. Пример: «красивый», «стройный», «высокий», «пухленький», «хорошенькая» и т. д.

б) *Социально одобряемые качества.*

Указание положительных, социально одобряемых характеристик личности. Пример: «хороший», «добрый», «храбрый», «смелый» и т. д.

в) *Социально не одобряемые качества.*

Самоописания негативных, социально порицаемых личностных качеств. Пример: «ленивый», «плохой», «грубый», «раздражительный».

г) *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 разделения 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. Пример: «послушный», «вежливый», «помогаю маме», «не кричу», «не грызуюсь», «выношу мусор» и т. д.

д) *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. Пример: «счастливый», «жизнерадостный», «веселый», «взволнованный» и т. д.

е) *Деятельностно ориентированные самоописания.*

Описание своих умений, навыков либо выполнения определенных действий. Пример: «когда я был маленький, то любил играть в футбол»; «когда я была маленькой, я не умела вязать, часто гуляла на улице» и т. п.

ж) *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).

Анализ общегрупповых самоописаний проводился отдельно по каждому из трех временных модулей.

Шкала «умный». Во временной организации самооценок умственно отсталых подростков нам удалось выделить все структурные типы самооценок, определенные нами в группе нормальных 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 не случайные (уровень доверия 95 %) различия в соотношении структурных конфигураций. 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., можно предположить, представляют свою изменчивость во времени как носящую характер развития. Самооценка детей с умственной отсталостью по шкале «умный» характеризовалась некоторыми особенностями: во временной организации невозможно четко определить преобладающий структурный тип (в то время как у нормально развивающихся подростков доминировала прогрессивная структурная организация), отмечалось значительно большее, чем в норме, присутствие инверсионной, парадоксальной и линейной структуры самооценок и их высокая контрастность. Такая может быть следствием значительного, большего чем в норме, участия аффективного компонента в формировании самоописаний и самооценок. Распространенной оказалась линейная структура самооценки в экспериментальной группе, что представляется нам маркером недифференцированного образа Я умственно отсталых детей и отсутствии самооценки как таковой.

На основании анализа самоописаний (содержательных характеристик образа Я) испытуемых обеих групп можно говорить о том, что в локусе настоящего дети с умственной отсталостью оценивают себя с помощью самоописаний группы социально одобряемых качеств, а также качеств – соответствий 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 умственно отсталых детей 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. Эти данные соотносятся с исследованиями многих авторов [3, 4].

Шкала «счастливый». В контрольной группе с высоким уровнем доверия (95 %) нельзя говорить

о преобладании того или иного структурного типа временной организации самооценок по шкале «счастливый», в то время как в экспериментальной группе тенденция к оформлению прогрессивной структуры самооценки как преобладающей является не случайной ($p = 0,05$).

Результаты нашего исследования показывают, что при умственной отсталости и аффективный, и когнитивный компоненты образа Я конституируют 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.

Таким образом, 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 мы можем констатировать при первом же приближении. Механизмы их формирования, феноменология и онтогенетическая динамика малоизучены. Кроме того, можно говорить о своеобразном исследовательском акценте на детях 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 [5].

Общеизвестно, что для детей, а главным образом, для подростков с интеллектуальными отклонениями особенно важна возможность социализации. По данным Д. Н. Исаева [6], из всех учеников с умственной отсталостью, выпускаемых коррекционными учебными заведениями, около 50 % с нарушениями поведения. Такие дети характеризуются повышенной внушаемостью и зачастую оказываются вовлеченными в асоциальные группы. В данном контексте мы полагаем не-

обходимым формирование адекватного, личностно соотнесенного образа Я и самосознания ребенка, с опорой на которое, подвергающийся манипуляции и асоциальному воздействию, он мог бы адекватно оценивать социальный контекст ситуации и вырабатывать собственное стойкое отношение к ней. Полагаем, особое внимание в ходе диагностических, а главное, коррекционных мероприятий следует уделять исследованию самосознания и личности ребенка 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.

Список цитированных источников

1. Столярова, П. П. Особенности самооценки подростков с нарушениями интеллектуального развития / П. П. Столярова // Возрастная и педагогическая психология: сб. научн. трудов. – Вып. 6 – Минск, 2005.
2. Слепович, Е. С. Психология ребенка с аномальным развитием как практика психологии Выготского: подходы к построению и трансляции / Е. С. Слепович, Т. И. Гаврилко, А. М. Поляков // Психологическая практика: проблемы и перспективы – Минск, 2002.
3. Бирюкевич, Е. А. Развитие образа я у детей при переходе от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту. Дисс. на соиск. уч. ст. канд. психол. наук: 19.00.13 / Е. А. Бирюкевич – Брест, 2001.
4. Чеснокова, И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе / И. И. Чеснокова // Принцип развития в психологии. – М., 1977.
5. Гаурилюс, А. И. Возрастная динамика представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений. Дисс. на соиск. уч. ст. канд. психол. наук: 19.00.10 / А. И. Гаурилюс – Минск, 1998.
6. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство / Д. Н. Исаев. – СПб., 2003.

Дата поступления статьи в редакцию: 21.01.2008 г.