

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии.

ВАЙНИКА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДГОТОВКИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ К
УЧАСТИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КОНКУРСЕ
«АБИЛИМПИКС»**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Прикладная психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

19.11.24



Руководитель магистерской программы
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

19.11.24



Научный руководитель
канд. психол. наук, доцент Титова О.И.

19.11.24



Обучающийся
Вайника Н.В.

19.11.24



Дата защиты

20.12.24

Оценка

Красноярск 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ.....	8
1.1. Понятие и классификация интеллектуальных нарушений. Современные подходы к определению и диагностике.....	8
1.2. Психологические особенности обучающихся с интеллектуальными нарушениями: эмоционально-волевая сфера, личностные характеристики, когнитивные процессы.....	13
1.3. Профессиональное самоопределение обучающихся с интеллектуальными нарушениями: теоретические аспекты и практические проблемы.....	16
1.4. Роль психологического сопровождения в процессе профессионального самоопределения обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Обзор существующих моделей и подходов.....	27
1.5. Психологические аспекты участия в профессиональных конкурсах: стресс, тревожность, самооффективность.....	30
1.6. Анализ зарубежного и отечественного опыта психологического сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями.....	33
Выводы по главе 1.....	36
ГЛАВА 2. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, ГОТОВЯЩИХСЯ К УЧАСТИЮ В КОНКУРСЕ «АБИЛИМПИКС».....	38
2.1. Методика и организация эмпирического исследования. Описание выборки.....	38
2.2. Результаты диагностики психологических особенностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями (уровня ситуативной и личностной тревожности, самооценки, самооффективности адаптивных навыков).....	43

2.3. Анализ результатов диагностики психологических особенностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями (уровня ситуативной и личностной тревожности, самооценки, самоэффективности адаптивных навыков).....	56
Выводы по главе 2.....	60
ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, ГОТОВЯЩИХСЯ К КОНКУРСУ «АБИЛИМПИКС».....	62
3.1. Концепция программы психологической поддержки. Основные принципы и цели.....	62
3.2. Описание компонентов программы: диагностический, коррекционно-развивающий, профилактический. Методы и технологии.....	65
3.3. Организация и методика экспериментальной проверки эффективности программы.....	67
3.4. Практические рекомендации по организации психологического сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями, готовящихся к участию в конкурсе «Абилимпикс».....	70
Выводы по главе 3.....	73
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	74
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	76
ССЫЛКИ К ПРИЛОЖЕНИЯМ.....	82
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	83

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – интеллектуальными нарушениями) в общество особую актуальность приобретает вопрос их профессиональной самореализации. В будущем обучающиеся могут столкнуться с трудностями при выборе профессии, что может быть обусловлено рядом факторов, таких как психологическая неготовность к моменту перехода от обучения в сферу профессиональной деятельности, отсутствие чувства социальной защищенности может способствовать неумению формировать четкие и конкретные жизненные перспективы, что в свою очередь приводит к неадекватной самооценке своих способностей и возможностей в выборе профессии, неумению правильно оценить влияние микроклимата на обучающегося и неготовность к преодолению различных профессиональных трудностей [2].

В силу психофизических особенностей, обучающимся с интеллектуальными нарушениями очень сложно сориентироваться в условиях выбора современного рынка труда, таким образом, встает вопрос об актуальности этой проблемы.

Профессиональные конкурсы, такие как «Абилимпикс», представляют собой эффективную площадку для демонстрации профессиональных навыков и способностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями, способствуя их социальной адаптации и интеграции на рынке труда. Однако участие в подобных конкурсах сопряжено с рядом психологических трудностей, которые могут существенно повлиять на результаты выступления и дальнейшую траекторию профессионального развития.

Несмотря на существующие программы профессиональной подготовки обучающихся с интеллектуальными нарушениями, вопрос комплексного психологического сопровождения, направленного на преодоление специфических психологических барьеров, остается недостаточно

изученным. Существующие исследования в основном фокусируются на отдельных аспектах проблемы, таких как разработка психологических тестов, позволяющих выявлять профессиональные способности человека. Основоположниками профориентационной деятельностью считаются А. Бине, Ф. Гальтон, Г. Мюнстерберг, Ф. Парсонс, Л. Термена, они были первыми, кто разработали психологические тесты, позволившие выявлять профессиональные способности человека. Между тем, успешное участие в конкурсе «Абилимпикс» требует не только высоких профессиональных навыков, но и развитых психологических компетенций, включающих уверенность в себе, способность к саморегуляции, эффективные коммуникативные навыки и стрессоустойчивость [2].

В литературе отсутствуют исследования, изучающие комплексное влияние психологических факторов на результаты участия в «Абилимпикс» обучающихся с интеллектуальными нарушениями с учетом специфики различных профессиональных направлений.

Таким образом, ряд нерешенных серьезных проблем, возникающих у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, ставит на первое место работу по профориентации, которая должно быть направлена на актуализацию профессионального самоопределения.

Объект исследования: психологическое сопровождение обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Предмет исследования: психологическое сопровождение обучающихся с интеллектуальными нарушениями в рамках подготовки к конкурсу «Абилимпикс».

Проектная идея: использование механизмов преодоления трудностей будет более эффективно при снижении тревожности, что приведет к более высоким результатам в конкурсе у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Программа психологического сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями, в том числе с поддержкой технологий

профориентации, будет более эффективной в подготовке участников к конкурсу «Абилимпикс», если:

– в содержание психологического консультирования будут включены: информирование о компетенциях, практические задания, техники и упражнения, способствующие формированию активной позиции участников, социализации и развитию обучающихся с интеллектуальными нарушениями;

– в процесс сопровождения будут включены приемы профилактики тревожности, способствующие подготовке к участию в конкурсе «Абилимпикс».

Цель: разработка и реализация программы психологического сопровождения, направленной на повышение психологической готовности обучающихся с интеллектуальными нарушениями к участию в профессиональном конкурсе «Абилимпикс».

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать литературу по проблеме исследования, раскрыть понятие «профессионального самоопределения», выделить особенности профессионального самоопределения обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

2. Дать психолого-педагогическую характеристику обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

3. Провести эмпирическое исследование психологических характеристик обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

4. Разработать и реализовать программу психологического сопровождения по подготовке обучающихся с интеллектуальными нарушениями к конкурсу «Абилимпикс».

5. Оценить эффективность программы психологического сопровождения по подготовке обучающихся с интеллектуальными нарушениями к конкурсу «Абилимпикс».

В рамках исследования будут изучены эмоционально-волевая сфера, личностные характеристики, когнитивные процессы (стресс, тревожность,

самооценка). Полученные результаты позволят разработать рекомендации по оптимизации психологического сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями при подготовке к профессиональным конкурсам и будут способствовать их более успешной интеграции в общество.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

1.1. Понятие и классификация интеллектуальных нарушений.

Современные подходы к определению и диагностике

Понятие и классификация умственной отсталости (интеллектуального нарушения) сложны и со временем претерпели изменения.

Понятие интеллектуальных нарушений:

Интеллектуальные нарушения (умственная отсталость), или интеллектуальная недостаточность – это состояние, характеризующееся значительно более низким, чем в среднем, уровнем интеллектуальных способностей, проявляющимся в ограниченных адаптивных функциях в повседневной жизни. Это состояние проявляется в детстве или подростковом возрасте. Важно отметить, что интеллектуальные нарушения это не просто низкий IQ, а сложное нарушение, затрагивающее множество аспектов функционирования личности.

Ключевые аспекты определения:

– существенно ниже среднего уровня интеллектуальных способностей: обычно измеряется с помощью стандартизированных тестов на интеллект (тестов IQ) и оценивается значительно ниже среднего (как правило, ниже 70–75 баллов). Однако одних только показателей IQ недостаточно для постановки диагноза;

– ограниченные адаптивные функции в повседневной жизни: это понятие относится к трудностям в выполнении повседневных задач и действий в различных сферах, включая концептуальные навыки (речь, чтение, письмо, управление финансами), социальные навыки (межличностное взаимодействие, эмпатия, соблюдение социальных норм) и практические навыки (уход за собой, профессиональные навыки, здоровье и

безопасность). Оценка адаптивных функций имеет решающее значение для постановки диагноза;

– проявление в детском или подростковом возрасте: заболевание должно проявиться в период развития.

Классификация интеллектуальных нарушений:

Существует несколько систем классификации, но наиболее широко используются «Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам» (DSM-5) и Международная классификация болезней (МКБ-10 и МКБ-11). Эти системы обычно классифицируют умственную отсталость по степени тяжести:

– лёгкая умственная отсталость: это наиболее распространённая форма. Обучающиеся с таким диагнозом часто достигают функциональной грамотности и могут жить самостоятельно с минимальной поддержкой. Их IQ обычно находится в диапазоне 50-70 баллов;

– умеренная умственная отсталость (умеренная умственная неполноценность): обучающимся с умеренной умственной отсталостью может требоваться более существенная поддержка в повседневной жизни. У них могут развиваться базовые навыки общения и самообслуживания, но, как правило, им требуется присмотр и помощь во многих аспектах самостоятельной жизни. Их IQ обычно находится в диапазоне 35-50 баллов;

– тяжёлая умственная отсталость: обучающимся с тяжёлой умственной отсталостью требуется значительная поддержка в большинстве аспектов повседневной жизни. Их коммуникативные навыки могут быть ограничены, и, как правило, им требуется значительная помощь в уходе за собой и выполнении других важных действий. Их IQ обычно находится в диапазоне 20-35 баллов;

– глубокая умственная отсталость (Profound Intellectual Disability): это самая тяжёлая форма. Обучающимся с глубокой умственной отсталостью требуется обширная и постоянная поддержка во всех сферах повседневной жизни. Их коммуникативные навыки могут быть сильно ограничены или

отсутствовать вовсе, и они часто нуждаются в круглосуточном уходе. Их IQ обычно ниже 20–25 баллов.

Важно отметить, что эти классификации основаны на адаптивных способностях, а также на показателях IQ. У обучающегося может быть немного более высокий показатель IQ, но его всё равно могут отнести к обучающемуся с тяжёлой умственной отсталостью из-за значительных ограничений в адаптивных способностях.

Необходимый уровень поддержки может значительно различаться даже в рамках одного и того же уровня тяжести. На индивидуальные потребности влияет множество факторов, в том числе наличие сопутствующих заболеваний.

Термины, используемые для классификации интеллектуальных нарушений (умственной отсталости), претерпели изменения, отражая переход к языку, ориентированному на человека, и делая акцент на способностях человека, а не на самой инвалидности. Термин «умственная отсталость» используется здесь для соответствия общепринятой российской терминологии, но всё чаще предпочтение отдаётся языку, ориентированному на человека («человек с интеллектуальными нарушениями»). Эта информация даёт общее представление о развивающейся терминологии и взглядах, связанных с ограниченными интеллектуальными возможностями.

Современные подходы к определению и диагностике интеллектуальными нарушениями делают акцент на многоаспектной оценке, которая выходит за рамки простого измерения IQ. Основное внимание уделяется всесторонней оценке как интеллектуального функционирования, так и адаптивного поведения с учётом сильных сторон и проблем обучающегося в его конкретной среде.

Хотя показатели коэффициента интеллекта (IQ) остаются частью процесса оценки, они больше не являются единственным фактором, определяющим диагноз. Современные подходы признают, что интеллект многогранен и что тесты IQ могут не полностью отражать когнитивные

способности или потенциал обучающегося. Адаптивное функционирование в настоящее время считается не менее важным.

Адаптивное поведение – это способность обучающегося справляться с повседневными требованиями и ожиданиями. При оценке учитываются различные сферы жизни, в том числе:

Понятийные навыки – язык, чтение, письмо, управление финансами, расчёт времени.

Социальные навыки – межличностное взаимодействие, эмпатия, социальная ответственность, соблюдение правил.

Практические навыки – уход за собой, профессиональные навыки, здоровье и безопасность, социализация в общество.

Для оценки адаптивного поведения используются различные стандартизированные шкалы, адаптированные к возрасту и уровню развития. Такая оценка позволяет получить более полное представление о функциональных способностях и ограничениях обучающегося в реальных условиях.

Крайне важно тщательно изучить историю развития. Это включает в себя сбор информации о развитии обучающегося, а также поиск потенциальных факторов риска, которые могли повлиять на развитие расстройства. Сюда входит история болезни, семейная история и история образования.

Современные подходы признают значительное влияние факторов окружающей среды на когнитивное развитие и адаптивное функционирование. Социально – экономический статус, доступ к образованию и здравоохранению, а также качество воспитания и социальной поддержки играют важнейшую роль. Поэтому при оценке учитывается социальный и культурный контекст обучающегося.

Диагностика синдрома Дауна обычно включает в себя использование стандартизированных тестов на интеллект (например, WISC-V, Стэнфорд-Бине) и шкал адаптивного поведения (например, Vineland Adaptive Behavior

Scales, ABAS-III). Однако результаты этих тестов интерпретируются в сочетании с клиническим заключением и информацией, полученной из других источников (например, интервью, наблюдений). Диагноз ставится не только на основе результатов тестов, но и с учётом целостного представления о способностях и проблемах обучающегося.

Современные подходы к диагностике направлены не только на выявление ограничений, но и на определение сильных сторон и областей компетенции обучающихся. Такой подход, ориентированный на личность, подчёркивает потенциал обучающихся для роста и развития, что позволяет разрабатывать индивидуальные планы поддержки для максимального раскрытия его способностей и улучшения самочувствия. Основное внимание уделяется выявлению потребностей в поддержке для содействия адаптивному функционированию и участию в жизни общества.

Интеллектуальные способности и адаптивное поведение могут меняться с течением времени. Поэтому важно проводить постоянную оценку и мониторинг, чтобы отслеживать прогресс, при необходимости корректировать планы поддержки и обеспечивать получение обучающимся соответствующих вмешательств и услуг.

В DSM-5 и МКБ-10/11 представлены конкретные диагностические критерии интеллектуального нарушения, подчёркивающие важность как значительного снижения интеллектуальных способностей, так и значительных ограничений в адаптивных функциях. Для постановки диагноза необходимо соответствие этим критериям.

Подводя итог, следует отметить, что современные подходы к определению и диагностике используют целостную, ориентированную на личность перспективу, выходя за рамки простого подхода, основанного на IQ, к более комплексной оценке интеллектуального функционирования, адаптивного поведения и влияния окружающей среды. Цель состоит в том, чтобы предоставить отдельным лицам соответствующую поддержку и

вмешательства для максимального раскрытия их потенциала и улучшения качества их жизни.

1.2. Психологические особенности обучающихся с интеллектуальными нарушениями: эмоционально-волевая сфера, личностные характеристики, когнитивные процессы

Обучающиеся с ограниченными интеллектуальными возможностями демонстрируют широкий спектр психологических особенностей, которые значительно различаются в зависимости от тяжести инвалидности, сопутствующих заболеваний и индивидуальных различий. Однако в рамках всего спектра наблюдаются некоторые общие закономерности:

1. Эмоционально-волевая сфера:

– эмоциональная лабильность и это обучающиеся с расстройствами идентичности могут испытывать повышенную эмоциональную лабильность, то есть их эмоции могут быстро и интенсивно меняться. Им может быть трудно, контролировать свои эмоции и выражать их надлежащим образом;

– повышенная раздражительность и низкая толерантность к фрустрации, как правило, ниже, что приводит к повышенной раздражительности, вспышкам гнева и самоповреждающему поведению, особенно при столкновении со сложными задачами или ситуациями;

– тревога и страх, которые могут усиливаться в ответ на незнакомые ситуации или изменения в распорядке дня. Это может проявляться в виде избегающего поведения, цепляния или отстранённости;

– трудности с пониманием и выражением эмоций, которые им может быть сложно, понимать и выражать сложные эмоции, что приводит к неправильному толкованию социальных сигналов и трудностям в межличностных отношениях;

– ограниченное самосознание и осознание собственных эмоций, и их влияния на других может быть ограниченным, что затрудняет разработку стратегий саморегуляции.

2. Личностные характеристики:

– зависимость: высокая степень зависимости от других людей является распространённым явлением и варьируется в зависимости от тяжести расстройства. Это может влиять на их самостоятельность и уверенность в себе;

– снижение самооценки: самооценка может значительно пострадать, особенно если обучающийся часто терпит неудачи или не получает положительного подкрепления;

– социальная незрелость: социальные навыки могут быть недостаточно развиты, что приводит к трудностям в формировании и поддержании отношений. Понимание социальных сигналов и ориентирование в социальных ситуациях могут быть затруднены;

– подверженность внушению: они могут быть более подвержены влиянию окружающих, что делает их уязвимыми для манипуляций;

– ограниченная инициатива и мотивация: в некоторых случаях может наблюдаться недостаток инициативы и мотивации, особенно при отсутствии достаточной поддержки и поощрения;

– стереотипное поведение: повторяющиеся, самостимулирующие действия (стереотипии) чаще встречаются у людей с интеллектуальными нарушениями. Они могут служить механизмом преодоления стресса или тревожности.

3. Когнитивные процессы:

– более низкая скорость обработки информации: скорость обработки информации обычно ниже, чем у обучающихся без инвалидности. Это может влиять на способность к обучению и решению задач;

– нарушения памяти: часто наблюдаются нарушения памяти, особенно рабочей памяти (кратковременной памяти). Это влияет на обучение и способность запоминать информацию;

– дефицит внимания: часто встречаются трудности с удержанием внимания и концентрацией. Это мешает сосредоточиться на задачах и усваивать новую информацию;

– трудности с решением задач: способности к решению задач часто нарушены, что затрудняет поиск решений повседневных проблем или адаптацию к неожиданным ситуациям;

– нарушения речи: задержки речевого развития и трудности с речью широко распространены, начиная от незначительных проблем с лексикой и грамматикой и заканчивая серьезными нарушениями экспрессивной и рецептивной речи;

– ограничения абстрактного мышления: абстрактное мышление и концептуализация могут быть нарушены, что приводит к трудностям в понимании сложных концепций и обобщений.

Важно помнить, что это общие тенденции, и у обучающихся с интеллектуальными расстройствами наблюдаются значительные различия в психологических характеристиках.

Наличие сопутствующих заболеваний, например, расстройства аутистического спектра, синдрома дефицита внимания и гиперактивности, может существенно повлиять на психологический профиль.

Факторы окружающей среды, включая воспитание, образование и социальную поддержку, играют решающую роль в формировании психологического развития и благополучия.

Уделяя внимание трудностям, не менее важно признавать и развивать сильные стороны и способности обучающегося.

Понимание этих психологических особенностей необходимо для оказания соответствующей поддержки, проведения образовательных мероприятий и предоставления социальных возможностей, обучающихся с

интеллектуальными нарушениями. Личностно-ориентированный подход, учитывающий индивидуальные сильные стороны и потребности, имеет решающее значение для обеспечения их общего благополучия и успешной интеграции в общество.

1.3. Профессиональное самоопределение обучающихся с интеллектуальными нарушениями: теоретические аспекты и практические проблемы

Профессиональное самоопределение обучающихся с интеллектуальными нарушениями – это сложный процесс, на который существенно влияют индивидуальные способности, общественное мнение и доступные системы поддержки. Рассмотрим теоретические аспекты и практические проблемы.

Теория самоопределения подчёркивает важность самостоятельности, компетентности и взаимосвязанности для развития самоопределения. Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями создание возможностей для выбора, развитие чувства мастерства и построение поддерживающих отношений имеют решающее значение для развития их самоопределения при выборе профессии.

Социально-когнитивная теория карьеры подчёркивает роль убеждений в собственной эффективности, представлений о своей способности добиться поставленной цели, ожиданий результатов, представлений о последствиях выбора конкретного пути и личных целей в принятии решений. Меры воздействия должны быть направлены на повышение уверенности в собственных силах, формирование реалистичных ожиданий результатов и постановку достижимых целей.

С точки зрения развития процесс профессионального самоопределения происходит с течением времени. Решающее значение имеют ранние вмешательства, направленные на развитие базовых навыков, таких как,

например, коммуникативных, социальных, навыков решения проблем. По мере взросления обучающихся акцент смещается на изучение профессиональных интересов, развитие профессиональных навыков и принятие обоснованных карьерных решений.

Личностно-ориентированное планирование делает акцент на индивидуальных сильных сторонах, предпочтениях и целях. Он предполагает сотрудничество между обучающимися, членами их семьи, преподавателями и другими заинтересованными сторонами для создания индивидуального плана, который соответствует профессиональным устремлениям обучающегося.

Практические проблемы проявляются в ограниченном доступе к образованию и профессиональной подготовке обучающихся с интеллектуальными нарушениями, которые могут сталкиваться с препятствиями при поступлении на соответствующие программы профессионального образования и подготовки. Специализированные программы могут быть ограничены, а общеобразовательные программы могут не соответствовать их уникальным потребностям в обучении.

Низкие ожидания, стереотипы и негативное отношение общества могут существенно повлиять на уверенность обучающегося в своей способности преуспеть в выбранной профессии. Преодоление этих стереотипов и укрепление веры в свои способности имеет решающее значение.

Сложности с оценкой интересов и способностей, обучающихся с интеллектуальными нарушениями, может быть затруднительной. Традиционные методы оценки могут не подходить, и требуются альтернативные подходы, ориентированные на наблюдаемые навыки и функциональные способности.

Даже после получения профессиональных навыков, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, могут столкнуться с трудностями при поиске и сохранении работы. Это может быть связано с отсутствием

вакансий, предвзятым отношением работодателей и трудностями с адаптацией на рабочем месте.

Многим обучающимся с интеллектуальными нарушениями требуется постоянная поддержка на рабочем месте, например, в виде наставничества и вспомогательных технологий. Обеспечение доступа к этим вспомогательным услугам необходимо для успешной интеграции в трудовую деятельность.

Преподаватели, работодатели и семьи могут быть недостаточно осведомлены о возможностях, обучающихся с интеллектуальными нарушениями и доступных им системах поддержки.

Оценка эффективности профессиональной подготовки обучающихся с интеллектуальными нарушениями может быть затруднена из-за необходимости учитывать как объективные результаты, например, уровень занятости, так и субъективные показатели, например, удовлетворенность и качество жизни по самооценке.

Конкретные проблемы и потребности в поддержке значительно различаются у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, что отражает разнообразие внутри этой группы обучающихся.

Решение этих проблем требует многостороннего подхода, включающего:

- улучшенный доступ к соответствующему образованию и профессиональной подготовке;
- повышение осведомленности и изменение отношения общества;
- разработка эффективных стратегий оценки и поддержки;
- сотрудничество между преподавателями, семьями и службами поддержки;
- индивидуальное планирование и поддержка.

Принимая во внимание, как теоретические основы, так и практические препятствия, мы можем разработать более эффективные стратегии, способствующие профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями, и дать им возможность реализовать свои

профессиональные устремления и в полной мере участвовать в рабочей среде.

Профессиональная ориентация – это система мер, направленных на оказание помощи обучающимся в выборе профессии, на удовлетворение потребности их в профессиональном самоопределении [15].

Профессиональная ориентация – это комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на формирование профессиональных интересов и склонностей у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, в соответствии с их индивидуальными способностями и возможностями, что является частью воспитательной работы учебного заведения. Процесс психолого-педагогических мероприятий в основном осуществляются в школе и оказывает целенаправленное воздействие на обучающихся с интеллектуальными нарушениями и на понимание ими условий, в которых осуществляется трудовая деятельность [23].

Из практики очень сложно установить связь между трудовым воспитанием и работой по профориентационной ориентации. Согласно исследованиям авторов (В.В. Золотоверх, И.В. Кущенко, В.Н. Синев, О.П. Хохлона), профориентационная работа в школе в основном рассматривается как особая, самостоятельная деятельность, которая проводится отдельно от воспитания обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Другими словами, две системы функционируют параллельно: система трудового воспитания и профориентационной ориентации обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Если объединить две системы, трудовое воспитание и профориентацию в одну, то конечным результатом станет профориентационное самоопределение и осознанный адекватный выбор профессии для учащихся с интеллектуальными нарушениями. То есть объединение этих двух направлений в одну, становится основной работой в образовательных учреждениях [28].

Анализируя работы исследователей по профориентации (В.И. Бондарь, Р.М. Дульев, В.В. Золотоверх, Н.И. Калугин, И.В. Кущенко, Н.Д. Левитов, А.Д. Сазонов, В.Ф. Сахаров, В.Д. Симоненко, В.Н. Синев, О.П. Хохлина В.В. Чебышева, С.Н. Чистякова) можно сделать вывод о необходимости проводить работу по профориентационному просвещению обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Одни называют это профориентацией, а вторые называют – профинформацией, третьи – сообщением знаний о профессиях, четвертые – ознакомлением с профессиями, пятые – профинформационной деятельностью [6].

Профессиональное просвещение – это ознакомление обучающихся с интеллектуальными нарушениями с разными видами трудовой деятельности, с особенностями профессий, а также воспитание у обучающихся с интеллектуальными нарушениями уважения к чужому труду разных профессий относящимся к умственному или физическому труду.

Непосредственное влияние на профессиональный выбор, по мнению авторов, оказывает профконсультирование обучающимся с интеллектуальными нарушениями. Но при этом фактически многие из них говорят о компоненте профконсультирования в понятии профориентации, как об индивидуальном подходе в работе, направленной на профориентацию с обучающимися с интеллектуальными нарушениями, в учебном процессе школы.

Профессиональной консультацией является та самая помощь в форме совета обучающимся с интеллектуальными нарушениями, которые еще не определились с выбором, с учетом их интересов, склонностей и физиологических способностей.

Таким образом, профессиональное консультирование – это предоставление правильных и обоснованных педагогических рекомендаций обучающимся с интеллектуальными нарушениями при выборе профессии, а не принятие решений за них. Исходя из длительного психолого-педагогического изучения процесса обучения и воспитания обучающихся с

интеллектуальными нарушениями в различных видах деятельности, в структуру профориентации вводят самостоятельный компонент или в некоторых рассматривают его как, составную часть профессиональной консультации. Все выше сказанное связано с тем что, оба компонента нужно рассматривать как одно единое целое в системе профориентирования в работе с обучающимися с интеллектуальными нарушениями. Результаты исследования направлены на развитие и укрепление склонностей и способностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями и также в дальнейшем могут быть использованы в консультациях на протяжении всего периода обучения. Но всё же, для того, чтобы более четко определить структуру общей профориентации, необходимо условно разделить эти компоненты [29].

По мнению некоторых авторов, вполне оправданным является подход, при котором предварительная трудовая подготовка обучающихся с интеллектуальными нарушениями к работе в выбранной ими отрасли, рассматривается как самостоятельный компонент профориентации, что дает обучающимся с интеллектуальными нарушениями глубокие дополнительные знания и навыки, которые помогут в будущем реализовать свои первые возможности в трудовых начинаниях. Это также относится к физическому развитию, развитию психике, умственному развитию и профессиональным навыкам обучающегося с интеллектуальными нарушениями.

Таким образом, самостоятельным направлением профессиональной работы с обучающимися с интеллектуальными нарушениями является теоретическая и практическая подготовка к трудовой деятельности и отработка практических умений и навыков. Такая работа должна проводиться в подготовительный и профессиональный периоды в образовательном учреждении во всей системе трудового обучения и воспитания обучающихся с интеллектуальными нарушениями, встраивая в направлении общественно полезного, производительного труда, также познавательной, коммуникативной и других видов деятельности. Следует

обратить внимание на то, что первые трудовые начинания играют главную роль и становятся центральным звеном в подготовке обучающихся с интеллектуальными нарушениями к осознанному выбору профессии, где реализуется работа по профессиональному обучению и воспитанию, но и направленная долгосрочная работа по формированию профессиональных интересов у обучающихся с интеллектуальными нарушениями [23].

Все авторы считают, что вопрос трудоустройства обучающихся с интеллектуальными нарушениями является наиболее важным, но такие авторы, как Я. Букневич, О.И. Галкина, Л.М. Зюбин, В.В. Чебышева, И.Ю. Шпигель, не выделяют это в самостоятельный компонент профориентации. Педагоги не должны допускать, чтобы профориентационная работа, которую вели на протяжении всего обучения с обучающимися с интеллектуальными нарушениями, заканчивалась выдачей документов по окончанию учебного заведения, оставляя трудоустройство обучающихся с интеллектуальными нарушениями неурегулированным процессом [32].

Важной задачей профориентации является оказание профконсультационной помощи обучающимся с интеллектуальными нарушениями сразу после окончания образовательного учреждения, чтобы помочь применить свои навыки и умения в трудовой деятельности. В связи с этим образовательные учреждения проводят мониторинг социальной адаптации обучающихся с интеллектуальными нарушениями в течение трех лет. Школы отслеживают фактическую занятость и проверяют удачность выданного на консультации совета. Такая работа необходима для того, чтобы учитывая накопленный опыт исключить ошибки в проведении профессионального консультирования в дальнейшей работе. Такой вид деятельности в педагогической литературе в школах называется постконсультационным контролем.

Неотъемлемая часть профориентации составляет профессиональный отбор или подбор, который происходит в период распределения

обучающихся с интеллектуальными нарушениями в старших классах школы по профилям и при поступлении в профессионально-технические училища и техникумы [6].

Профессиональная адаптация является завершающим этапом в процессе профессионального самоопределения обучающихся с интеллектуальными нарушениями что предполагает приспособление к условиям профессионального труда к производству в целом и к особенностям конкретной специальности.

Последовательность профориентационной работы не линейна по отношению к предложенным ее компонентам.

Исследователь Н.Н. Дьяченко рассматривает проблемы профориентации и профессионального образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями осуществляется в два этапа:

Подготовка к выбору профессии (постановка конкретных задач, составление развернутого плана профессионального образования, соответствующий выбор средств, всестороннее изучение личности обучающегося с интеллектуальными нарушениями, проведение экспериментов, уточнение профессиональных намерений, предварительное представление о профессиях).

Выбор профессии (пробуждение профессионального интереса, глубокое ознакомление с профессией, производством, учебными заведениями, привитие любви к технике, уважения к людям труда, интереса к профессиональному определению).

В ходе всего после профессиональной подготовки в профессиональном училище и в процессе трудовой деятельности наступает адаптация (или переориентация), которая осуществляется в процессе профессионального отбора и в свою очередь позволяет выбранный профиль профессии. Деятельность образовательного учреждения по формированию профессионального самоопределения обучающихся с интеллектуальными нарушениями считается правильной и научно обоснованной при реализации

всего комплекса воспитательных воздействий на обучающихся с интеллектуальными нарушениями [16].

Профориентация это единая целостная система, состоящая из взаимосвязанных подсистем, объединённых общими целями, задачами и функциями.

Организационно функциональная деятельность различных социальных институтов отвечают за выполнение возложенных на них задач и обязанностей в соответствии с принципом координации, с учетом специфики своей деятельности, а также за подготовку обучающихся с интеллектуальными нарушениями к сознательному выбору профессии.

Логическое и содержательное профессиональное просвещение, следит за развитием интересов и склонностей, обучающихся с интеллектуальными нарушениями максимально приближенных к профессиональным. Профессиональная консультация, профессиональный отбор, социально– профессиональная адаптация.

Личность обучающегося с интеллектуальными нарушениями является субъектам развития профессионального самоопределения со следующими характеристиками:

- энтузиазм, то есть позитивная позиция к творческой деятельности;
- самовыражением и самоутверждением в профессиональной деятельности;
- направленностью – устойчивая и универсальная система мотивов, убеждений и интересов, отношение к усваиваемым знаниям, умениям, социальным нормам и ценностям, определяющим выбор профессии обучающихся с интеллектуальными нарушениями и осознаваемым как важные для человека;
- уровнем развития самосознания, представлением о себе, своих способностях, особенностях характера.

Основным фактором профориентации является, процесс профессионального самоопределения обучающихся с интеллектуальными

нарушениями представленным расширением и углублением деятельности, личностной установкой на модель профессионала [15].

Управленческая – это сбор и обработка всей информации о состоянии системы профессиональной подготовки обучающихся с интеллектуальными нарушениями её развитии и предложении по её улучшению и совершенствованию, включая управление процессами, явлениями и реализацией программ действий.

Профессиональная ориентация обучающихся с интеллектуальными нарушениями должна проводиться в различных видах деятельности с целью накопления социального и профессионального профориентационного опыта – познавательной, в том числе учебной, общественно полезной, коммуникативной, продуктивной деятельности и игровой с учетом возрастных и индивидуальных возможностей и особенностей каждого обучающегося с интеллектуальными нарушениями.

Поставленные задачи и конечные цели определяют основное направление профориентации. В основу принципа государственной заботы, в котором рассматриваются необходимость государства в кадрах различных отраслей, науки, культуры и быта, входит вся воспитательная работа в образовательном учреждении в связи с профессиональной ориентацией обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Приспособление обучающегося с интеллектуальными нарушениями к внешней ситуации как бы она ни формулировалась (заполнение трудовых вакансий, выбор необходимых обществу профессий) не может становиться конечной целью профориентации. Конечной целью является всестороннее развитие самого обучающегося с интеллектуальными нарушениями как личности. Решающим условием гармоничного развития личности является творческое отношение к своей деятельности обучающегося с интеллектуальными нарушениями увлеченность ею.

Исходя из этого, основным направлением профессиональной ориентации обучающихся с интеллектуальными нарушениями является

формирование интереса и способностей к выбранной профессии (включая рабочие профессии) и формирование профессиональной направленности.

Следовательно, конечной целью образовательного учреждения является подготовка обучающихся с интеллектуальными нарушениями к осознанному выбору профессии.

Таким образом, анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме профессиональной ориентации и профессионального самоопределения обучающихся с интеллектуальными нарушениями можно сделать вывод, что все авторы, исследовавшие этот вопрос считают, что если объединить две системы в одну (трудовое воспитание и профориентацию), то результатом такой работы как раз и будет профессиональное самоопределение и сознательный выбор профессии обучающегося с интеллектуальными нарушениями, что и является основным в образовательном учреждении. А также образовательные учреждения должны продолжать профориентационную работу и после её окончания для реализации умений и навыков в трудовой реальности обучающегося с интеллектуальными нарушениями. Важным элементом такой работы, является профконсультационная помощь.

1.4. Роль психологического сопровождения, в процессе профессионального самоопределения обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Обзор существующих моделей и подходов

Психологическая поддержка играет важнейшую роль в профессиональном самоопределении обучающихся с интеллектуальными нарушениями, помогая им справляться со сложностями, возникающими при выборе профессии, развитии навыков и поиске работы. Эффективная поддержка способствует повышению самосознания, укрепляет уверенность в

себе и устраняет потенциальные препятствия. В этом процессе используются несколько моделей и подходов.

Оценка и выявление сильных сторон и потребностей, помогает выявить когнитивные способности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, адаптивные навыки, способность к эмоциональной регуляции и интересы. Эта оценка позволяет разработать индивидуальные планы поддержки, которые опираются на сильные стороны и учитывают конкретные потребности.

Развитие навыков, направлены на развитие основных навыков, необходимых для успешной профессиональной интеграции, в том числе и улучшение навыков общения, взаимодействия и командной работы.

Навыки самозащиты, помогают учащимся эффективно выражать свои потребности и предпочтения.

Навыки решения проблем и принятия решений, способствует разработке стратегий для преодоления трудностей и принятия взвешенных решений.

Навыки саморегуляции, управление эмоциями, стрессом и импульсами нужны для повышения концентрации и продуктивности.

Навыки поиска работы помогают в развитии навыков составления резюме, прохождения собеседований и подачи заявок на работу.

Таким образом, психологическая поддержка направлена на борьбу с тревожностью, низкой самооценкой и другими эмоциональными или поведенческими проблемами, которые могут препятствовать профессиональному самоопределению. Это может включать когнитивно-поведенческую терапию, техники релаксации или другие научно обоснованные методы.

Психологи предоставляют консультации по выбору профессии, помогая обучающемуся с интеллектуальными нарушениями изучить различные варианты профессий, оценить свои интересы и способности, а также поставить реалистичные цели. Это может включать в себя оценку

выбора профессии, наблюдение за работой и информационные собеседования.

Эффективная психологическая поддержка предполагает тесное сотрудничество с преподавателями и другими специалистами, участвующими в обучении и подготовке обучающегося с интеллектуальными нарушениями.

Психологическая поддержка распространяется и на семьи обучающихся с интеллектуальными нарушениями, предоставляя им образовательные материалы, рекомендации и эмоциональную поддержку, когда они помогают своим детям в процессе развития и выбора будущей профессии.

Развитие навыков самозащиты и независимости заключается в приобретении обучающимся с интеллектуальными нарушениями способности отстаивать свои интересы и принимать независимые решения относительно своего профессионального пути.

Существует несколько моделей и подходов к психологической поддержке профессионального самоопределения обучающихся с интеллектуальными нарушениями:

Личностно-ориентированное планирование – этот подход делает акцент на индивидуальных сильных сторонах, предпочтениях и целях. Он предполагает сотрудничество между обучающимся, членами его семьи, преподавателями, психологом и другими заинтересованными сторонами для создания индивидуального плана, который соответствует профессиональным устремлениям обучающегося.

Трудоустройство с поддержкой – эта модель направлена на интеграцию обучающихся с интеллектуальными нарушениями в конкурентную среду трудоустройства и предоставление постоянной поддержки по мере необходимости. Распространёнными компонентами являются профессиональное обучение, наставничество и вспомогательные технологии.

Когнитивно-поведенческая терапия – методы, использующиеся для устранения тревожности, низкой самооценки и других эмоциональных или поведенческих барьеров, которые могут препятствовать карьерному росту.

Поддержка позитивного поведения – направлена на понимание и изменение сложного поведения путем определения его функций и разработки превентивных стратегий, которые способствуют позитивному поведению и развитию адаптивных навыков.

Обучение социальным навыкам – это структурированные программы, которые обучают социальным навыкам, необходимым для успешного взаимодействия на рабочем месте, таким как коммуникация, работа в команде и разрешение конфликтов.

Теория самоопределения предполагает, что вмешательства направлены на развитие самостоятельности, компетентности и взаимосвязанности, поддержку внутренней мотивации обучающихся с интеллектуальными развитиями и их стремления к профессиональному росту.

Наиболее эффективный подход часто предполагает использование комплексной модели, которая сочетает в себе различные методы и стратегии, адаптированные к уникальным потребностям и обстоятельствам конкретного обучающегося. Основное внимание уделяется расширению возможностей, развитию навыков самозащиты и максимальному раскрытию потенциала обучающегося для успешной профессиональной интеграции.

1.5. Психологические аспекты участия в профессиональных конкурсах: стресс, тревожность, самооэффективность

Участие в профессиональных соревнованиях (даже для обучающихся с нормотипичным развитием) может вызвать сильную психологическую реакцию. Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, готовящихся к таким соревнованиям как «Абилимпикс», эти

психологические аспекты особенно важны для рассмотрения и эффективного управления ими.

Подготовка к соревнованиям может быть серьёзным стрессовым фактором, включающим интенсивные тренировки, нехватку времени, давление со стороны организаторов и страх неудачи. Сама по себе соревновательная среда может повышать уровень стресса, особенно у обучающихся, которым не очень комфортно выступать на публике или проходить оценку по результатам. Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями дополнительные трудности, связанные с удовлетворением их особых потребностей и потенциальными коммуникативными проблемами, могут ещё больше усиливать стресс.

Стресс проявляется физически, например, головные боли, мышечное напряжение, нарушения сна, проблемы с желудочно-кишечным трактом и психологически, например, раздражительность, тревожность, трудности с концентрацией внимания, эмоциональная нестабильность.

Высокий уровень стресса может ухудшить производительность за счёт снижения концентрации, увеличения количества ошибок и препятствования оптимальной работе в стрессовых условиях. Это особенно актуально для соревнований, требующих навыков, мелкой моторики и точного выполнения действий.

Соревнование может вызывать различные формы тревожности, в том числе ситуативную тревожность, связанную с текущей ситуацией и личностную тревожность как более устойчивую личностную характеристику. Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями могут быть более склонны к тревожности из-за проблем с саморегуляцией, общением и социальным взаимодействием. Страх негативной оценки, публичных выступлений и неудач может усиливать тревожность.

Симптомы тревожности варьируются от лёгких, например, нервозность, беспокойство, до тяжёлых, например, панические атаки,

избегающее поведение. Они могут мешать тренировкам, снижать работоспособность и влиять на общее самочувствие.

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями могут использовать различные механизмы преодоления для борьбы с тревогой, некоторые из которых являются адаптивными, например, техники релаксации, позитивный внутренний диалог, а некоторые – дезадаптивными, например, избегание, употребление психоактивных веществ. Понимание этих механизмов преодоления крайне важно для разработки эффективных мер.

Самооценка – это вера обучающегося с интеллектуальными нарушениями в свою способность успешно выполнить конкретную задачу или достичь определённой цели. Высокая самооценка связана с большей настойчивостью, усердием и, в конечном счёте, успехом в конкурентной борьбе.

Низкая самооценка может привести к снижению мотивации, отказу от сложных задач и ухудшению успеваемости. У обучающихся с интеллектуальными нарушениями может быть низкая самооценка из-за неудач в прошлом или ограниченных возможностей для достижения успеха. Повышение их самооценки имеет решающее значение для их успеха.

На самооценку влияют прошлый опыт, опосредованное обучение, наблюдение за успехами других, вербальное убеждение, поощрение и положительная обратная связь, а также физиологические и эмоциональные состояния. Для повышения самооценки следует сосредоточиться на этих факторах, стресса, тревожности и самооценки.

Эти три психологических фактора динамически взаимодействуют друг с другом. Высокий уровень стресса и тревожности может подорвать уверенность в себе, что приведёт к замкнутому кругу негативных эмоций и низкой продуктивности. И наоборот, высокая уверенность в себе может смягчить негативные последствия стресса и тревожности, повышая стрессоустойчивость и продуктивность.

Эффективные методы направлены на борьбу со стрессом и тревогой, а также на повышение самооценки. К ним могут относиться:

Методы борьбы со стрессом – это методы, упражнения, направленные на расслабление, осознанность и стратегии планирования.

Методы снижения тревожности – это методы направлены на когнитивную реструктуризацию, систематическая уверенность в себе.

Стратегии повышения самооценки – это методы, направленные на постановки целей, на позитивный внутренний диалог, на обратная связь по результатам работы, моделирование успешного поведения.

Работая над этими психологическими аспектами, мы можем помочь обучающимся с интеллектуальными нарушениями в полной мере раскрыть свой потенциал на профессиональных соревнованиях и за их пределами. Комплексный подход, сочетающий психологическое вмешательство, соответствующее обучение и благоприятную среду, имеет решающее значение для достижения максимального успеха и благополучия.

1.6. Анализ зарубежного и отечественного опыта психологического сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Анализ международного и отечественного опыта психологической поддержки обучающихся с интеллектуальными нарушениями выявляет как общие черты, так и различия в подходах и методах. Хотя общая цель – способствовать успешной интеграции и благополучию остаётся неизменной, конкретные стратегии, ресурсы и системы поддержки различаются в зависимости от контекста.

Зарубежный опыт работы с обучающимися с интеллектуальными нарушениями.

Во многих западных странах особое внимание уделяется планированию, ориентированному на обучающегося, при котором предпочтения, сильные стороны и цели обучающегося ставятся во главу угла.

Успешная интеграция предполагает сотрудничество между человеком, его семьёй, специалистами и вспомогательным персоналом для создания индивидуальных планов поддержки.

Широко используются модели трудоустройства с поддержкой, направленные на интеграцию обучающихся с интеллектуальными нарушениями в конкурентную среду трудоустройства с постоянной поддержкой, такой как профессиональное обучение и наставничество. Это отличается от специализированных мастерских, которые менее распространены во многих западных странах.

Раннее вмешательство считается критически важным, а программы направлены на развитие базовых навыков с раннего возраста, раскрытие потенциала и формирование независимости. Эти программы часто объединяют несколько дисциплин и делают акцент на инклюзивных практиках.

Практика инклюзивного образования, при которой обучающиеся с интеллектуальными нарушениями по возможности интегрируются в обычные классы, является распространённой. Этот подход подчёркивает важность социальной интеграции и способствует взаимодействию со сверстниками без инвалидности.

Больше внимания уделяется использованию практик, основанных на фактических данных, в психологической поддержке, таких как когнитивно-поведенческая терапия, поддержка позитивного поведения и обучение социальным навыкам. Эти подходы подкреплены исследованиями, демонстрирующими их эффективность.

Во многих развитых странах существует более широкий доступ к ресурсам и финансированию для поддержки обучающихся с интеллектуальными нарушениями, включая специализированные образовательные программы, профессиональную подготовку и постоянные услуги поддержки.

Отечественный опыт работы с обучающимися с интеллектуальными нарушениями.

Исторически сложилось так, что в рамках национальных подходов особое внимание уделялось закрытым мастерским и изолированным образовательным учреждениям. Хотя ситуация меняется, в некоторых регионах эти модели всё ещё присутствуют.

В соответствии с международными тенденциями растёт внимание к инклюзивному образованию и интеграции. Однако внедрение инклюзивных практик может различаться в зависимости от региона и школы.

Планирование, ориентированное на обучающегося с интеллектуальными нарушениями, набирает популярность, но его повсеместное внедрение остаётся сложной задачей из-за нехватки ресурсов и необходимости обучать специалистов этому подходу.

В некоторых регионах, особенно в сельской местности, доступ к ресурсам и финансированию для поддержки обучающихся с интеллектуальными нарушениями может быть ограничен, что препятствует реализации эффективных стратегий поддержки.

Системы поддержки обучающихся с интеллектуальными нарушениями могут быть разрозненными, с разным уровнем координации и сотрудничества между различными специалистами и учреждениями.

В некоторых областях по-прежнему преобладает подход, основанный на медицинской модели, в котором основное внимание уделяется инвалидности, а не способностям и сильным сторонам обучающегося.

Обобщены общие черты и различия

Функция	Зарубежный опыт	Отечественный опыт
Образование	Все более инклюзивное раннее вмешательство	Растет инклюзивность, но отдельные настройки остаются
Трудоустройство	Поддерживаемое трудоустройство, конкурентоспособная работа	Закрытые мастерские все еще существуют в некоторых регионах
Планирование	Широко внедрено индивидуальное планирование	Индивидуальное планирование набирает обороты
Ресурсы	В целом более широкий доступ к ресурсам и финансированию	Ограничения ресурсов остаются серьезной проблемой
Подходы	Особое внимание уделяется практике, основанной на фактических данных	Сочетание традиционных и современных подходов

Как международный, так и отечественный опыт подчёркивает важность индивидуальной поддержки, раннего вмешательства и перехода к инклюзивным практикам. Однако остаются серьёзные проблемы, связанные с предоставлением достаточных ресурсов, подготовкой специалистов и преодолением системных барьеров, препятствующих успешной интеграции и благополучию обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Необходимы дальнейшие исследования, чтобы сократить разрыв между передовыми практиками и их внедрением в различных условиях.

Выводы к главе 1

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы установили следующее:

В первой главе представлен всесторонний обзор ключевых концепций, связанных с поддержкой обучающихся с интеллектуальными нарушениями в их профессиональном развитии и участии в соревнованиях, таких как «Абилимпикс». Глава эффективно закладывает теоретическую основу для исследования, рассматривая несколько важных областей.

Определение и классификация умственной отсталости начинается с уточнения на основе современных диагностических подходов и концепций. Это позволяет получить четкое представление о целевой группе и ее неоднородности.

Психологические особенности обучающихся с интеллектуальными нарушениями представлены в подробном исследовании, включающем их эмоционально-волевою сферу, черты характера и когнитивные процессы, что позволяет выявить уникальные проблемы и сильные стороны группы обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Профессиональное самоопределение рассматриваются через теоретические основы и практические проблемы, связанные с профессиональным самоопределением обучающихся с интеллектуальными нарушениями, что позволяет понять, насколько сложно поддерживать этот важнейший процесс развития.

Роль психологической поддержки являет важность психологической поддержки в профессиональном самоопределении подчеркивается в обзоре существующих моделей и подходов, что позволяет понять, в каких случаях требуется применение психологического сопровождения, и указывает на лучшие практики.

Психологические аспекты соревнований анализируются через, психологические требования, предъявляемые к участникам

профессиональных соревнований, с акцентом на стрессе, тревожности и уверенности в своих силах, что помогает понять конкретные психологические потребности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, готовящихся к профессиональному конкурсу «Абилимпикс».

Обзор существующих практик представлен ценный обзор как отечественного, так и международного опыта оказания психологической поддержки обучающимся с интеллектуальными нарушениями, что расширяет кругозор и позволяет рассматривать текущее исследование в контексте существующих знаний.

Таким образом, глава 1 успешно закладывает основу для последующих эмпирических глав, предоставляя надёжную теоретическую базу, которая объединяет в себе сложности, связанные с умственной отсталостью, профессиональным развитием и психологическими требованиями, предъявляемыми к участию в соревнованиях. Эта глава наглядно демонстрирует необходимость специализированной психологической поддержки для повышения успешности и благополучия обучающихся с интеллектуальными нарушениями в профессиональной среде, особенно в контексте соревнований, таких как профессиональный конкурс «Абилимпикс».

ГЛАВА 2. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, ГОТОВЯЩИХСЯ К УЧАСТИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КОНКУРСЕ «АБИЛИМПИКС»

2.1. Методика и организация эмпирического исследования

Цель исследования: изучить эффективность программы психологической сопровождения подготовки обучающихся с интеллектуальными нарушениями к участию в профессиональном конкурсе «Абилимпикс»

Гипотеза исследования: состоит в предположении о том, что у участников программы психологического сопровождения будет значительно более низким уровень ситуативной тревожности перед началом участия в профессиональном конкурсе «Абилимпикс», чем после, полученной психологической поддержки.

Для измерения тревожности, самооценки и социальной адаптации применили:

- шкала самооценки тревожности Спилбергера-Ханина, до и после;
- исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан;
- тест тревожности Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки.

Методика, предложенная Ч.Д. Спилбергером и адаптированная на русском языке Ю.Л. Ханиным, позволяет дифференцированно измерять тревожность и как личное свойство, и как состояние.

Личностная тревожность – это индивидуальное свойство восприятия значительного числа событий в качестве угрожающих с реагированием на них состоянием тревоги.

Ситуационная тревожность обусловлена ситуацией в данный момент времени, она характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью в конкретной обстановке.

Следует отметить, что тревожность является естественной и обязательной особенностью активной личности. Существует даже, так называемый, оптимальный уровень «полезной» тревоги. В то же время чрезмерное повышение уровня тревожности ведет к развитию негативных последствий.

Исследование может проводиться индивидуально или в группе.

Тестирование по методике Спилбергера-Ханина проводится с применением двух бланков: один бланк для измерения показателей ситуативной тревожности, а второй – для измерения уровня личностной тревожности (Приложение Б), [54].

Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан основана на непосредственном оценивании (шкалировании) ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер и т.д. На бланках с вертикальными линиями предлагается на линиях отметить определенными знаками уровень развития качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т.е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их. Каждому испытуемому предлагается бланк методики, содержащий инструкцию и задание (Приложение Г), [13; 19; 47].

Цель методики тест тревожности Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки определить уровень тревожности. Методика предназначена для выявления степень тревожности свидетельствующей об уровне эмоциональной приспособленности обучающегося к социальным ситуациям, показывает отношение обучающегося к определенной ситуации, дает косвенную информацию о характере взаимоотношений обучающегося со сверстниками и взрослыми в семье и в коллективе (Приложение В), [13; 5].

Проективная методика исследования личности «Дом – Дерево – Человек» Дж. Буком в 1948 г. предназначена для обследования как взрослых, так и детей, так же возможно групповое обследование [43; 2].

Обследуемому предлагают нарисовать дом, дерево и человека. Затем проводят детально разработанный опрос. Выбор предметов для рисования

автор обосновывает тем, что они знакомы каждому обследуемому, наиболее удобны как объекты для рисования и, наконец, стимулируют более свободные словесные высказывания, нежели другие объекты.

По мнению Дж. Бука, каждый рисунок – это своеобразный автопортрет, детали которого имеют личностное значение [2; 4].

По рисунку можно судить об аффективной сфере личности, ее потребностях, уровне психосексуального развития. Помимо использования теста в качестве проективной методики автор демонстрирует возможность определять уровень интеллектуального развития (коэффициент корреляции ранговой с тестами интеллекта составляет 0,41–0,75). Зарубежные исследователи заявляют о необходимости дополнительного изучения валидности методики как инструмента измерения интеллекта и личностных особенностей. Тест используется в России, включен в методику Керна-Йерасека.

Цель методики «Несуществующее животное» – диагностика эмоциональных особенностей личности, агрессивности и сферы общения; применяется, начиная со старшего дошкольного возраста [12; 1].

Метод построен на теории психомоторной связи. Для регистрации состояния психики используется исследование моторики (в частности, моторики рисующей доминантной правой руки, зафиксированной в виде графического следа движения, рисунка). По И.М. Сеченову, «всякое представление, возникающее в психике, любая тенденция, связанная с этим представлением, заканчивается движением», буквально – «Всякая мысль заканчивается движением».

Если реальное движение по какой-то причине не осуществляется, то в соответствующих группах мышц суммируется определенное напряжение энергии, необходимой для осуществления ответного движения (на представление-мысль). Так, например, образы и мысли-представления, вызывающие страх, стимулируют напряжение в группах ножной мускулатуры и в мышцах рук, что оказалось бы необходимым в случае

ответа на страх бегством или защитой с помощью рук – ударить, заслониться.

Тенденция движения имеет направление в пространстве: удаление, приближение, наклон, выпрямление, подъем, падение. При выполнении рисунка лист бумаги (либо полотно картины) представляет собой модель пространства и, кроме состояния мышц, фиксирует отношение к пространству, т.е. возникающую тенденцию. Пространство, в свою очередь, связано с эмоциональной окраской переживания и временным периодом: настоящим, прошлым, будущим. Связано оно также с действенностью или идеально-мыслительным планом работы психики. Пространство, расположенное сзади и слева от субъекта, связано с прошлым периодом и бездейственностью (отсутствием активной связи между мыслью–представлением, планированием и его осуществлением). Правая сторона, пространство спереди и вверху связаны с будущим периодом и действенностью.

На листе (модели пространства) левая сторона и низ связаны с отрицательно окрашенными и депрессивными эмоциями, с неуверенностью и пассивностью. Правая сторона (соответствующая доминантной правой руке) – с положительно окрашенными эмоциями, энергией, активностью, конкретностью действия. Помимо общих закономерностей психомоторной связи и отношения к пространству при толковании материала теста используются теоретические нормы оперирования с символами и символическими геометрическими элементами фигурами. По своему характеру тест «Несуществующее животное» относится к числу проективных. Для статистической проверки или стандартизации результат анализа может быть представлен в описательных формах.

По составу данный тест – ориентировочный как единственный метод исследования обычно не используется и требует объединения с другими методами в качестве батарейного инструмента исследования.

При проведении тестирования по методике «Шкала самооценки тревожности Спилбергера-Ханина, до и после», исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан и теста тревожности Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки, обучающимся предлагалось ответить на вопросы согласно приложенной инструкции.

В проведении диагностики по методике «Дом – Дерево – Человек» Дж. Бука и методика «Несуществующее животное» обучающимся было предложено нарисовать в первом варианте три рисунка в соответствии с инструкцией дом, дерево, человек, во втором варианте предложено было изобразить «несуществующее» животное.

Обработка данных проводилась согласно описанным ключам к каждой из методик.

Из этических норм в работе не указываются фамилии и данные участников принявших участие в экспериментальном исследовании при апробации программы.

Общая численность обучающихся принявших участие в исследовании 6 человек, готовящихся к участию в профессиональном конкурсе «Абилимпикс» в 2022, 2023, 2024 году.

Характеристики участников:

Возраст: 12, 13 и 14 лет.

Пол: 4 мальчика и 2 девочки.

Диагноз: «Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями (легкой умственной отсталостью)».

Уровень образования: обучающиеся 7, 8 и 9 класса.

Профессиональная направленность: компетенции – «Дизайн», «Художественное вышивание», «Клининг», «Флористика», «Изобразительное искусство» [4; 7].

Для выбора участников в компетенциях применялся метод отбора наблюдение за интересами и интеллектуальными и физическими возможностями обучающихся с интеллектуальными нарушениями и

возможными вариантами компетенций, представленных в вариантах выбора конкурсных заданий.

2.2. Результаты диагностики психологических особенностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями (уровня ситуативной и личностной тревожности, самооценки, самоэффективности адаптивных навыков)

При анализе результатов оценки ситуативной и личностной тревожности по методике Спилбергера-Ханина показатели представленных данных показывают показатели ситуативной и личностной тревожности до и после применения психологического сопровождения для шести участников («У1», «У2», «У3», «У4», «У5», «У6») программы психологической поддержки.

У большинства участников («У1», «У3», «У4») показатели ситуативной тревожности снизились после психологического сопровождения. У «У2» показатели выросли, у «У5» остались прежними, а у «У6» снизились незначительно. Это говорит о потенциальном, но не окончательном положительном влиянии программы на снижение ситуативной тревожности у некоторых участников.

Таблица 2

Результаты оценки ситуативной и личностной тревожности по методике Спилбергера-Ханина

№	Имя	Ситуативная		Личностная	
		До	После	До	После
1	У1	56	36	50	38
2	У2	40	45	58	38
3	У3	57	35	57	45
4	У4	45	35	47	47
5	У5	41	41	54	41
6	У6	64	60	62	49

Обращая внимание на значительные индивидуальные различия в показателях до и после применения психологической поддержки, подчёркивает важность учёта индивидуальных реакций на вмешательство.

У всех участников, кроме одного – «У4», у которой уровень личной тревожности остался прежним, после вмешательства показатели личной тревожности снизились, как и в случае с ситуативной тревожностью, различия в показателях личностной тревожности свидетельствуют о том, что эффективность программы варьируется у обучающихся с интеллектуальными нарушениями (Таблица 2).

Данные характеристике уровней ситуативной и личностной тревожности обучающихся с интеллектуальными нарушениями показывают, что до начала эксперимента, обозначено «до», у шести обучающихся с интеллектуальными нарушениями исследования наблюдался высокий уровень ситуативной и личностной тревожности, измеренной с помощью теста Спилбергера-Ханина, что отражено в (Таблице 3).

Таблица 3

Характеристика уровней ситуативной и личностной тревожности обучающихся с интеллектуальными нарушениями по методике Спилбергера-Ханина, до сопровождения, (%)

Уровень	Низкий, (%)	Средний, (%)	Высокий, (%)
Ситуативная	0	33,3	66,7
Личностная	0	0	100

До проведения психологической работы 66,7% участников демонстрировали высокую ситуативную тревожность, а 33,3% – умеренную ситуативную тревожность. Ни у одного участника не было низкой ситуативной тревожности. Это говорит о значительном уровне тревожности, возникающей в определённых ситуациях, потенциально связанных с предстоящими соревнованиями.

Показатели личностной тревожности вызывают ещё больше опасений. 100% участников продемонстрировали высокий уровень личной тревожности

до начала вмешательства. Это указывает на повсеместный и генерализованный уровень тревожности, не связанный с конкретными событиями или обстоятельствами, а скорее являющийся общим состоянием беспокойства и опасений, что показывает (Рисунок 1).

Высокий процент участников, демонстрирующих высокий уровень как ситуативной, так и личностной тревожности, указывает на острую необходимость в психологическом сопровождении. Такой высокий уровень тревожности может серьёзно повлиять на результаты соревнований.

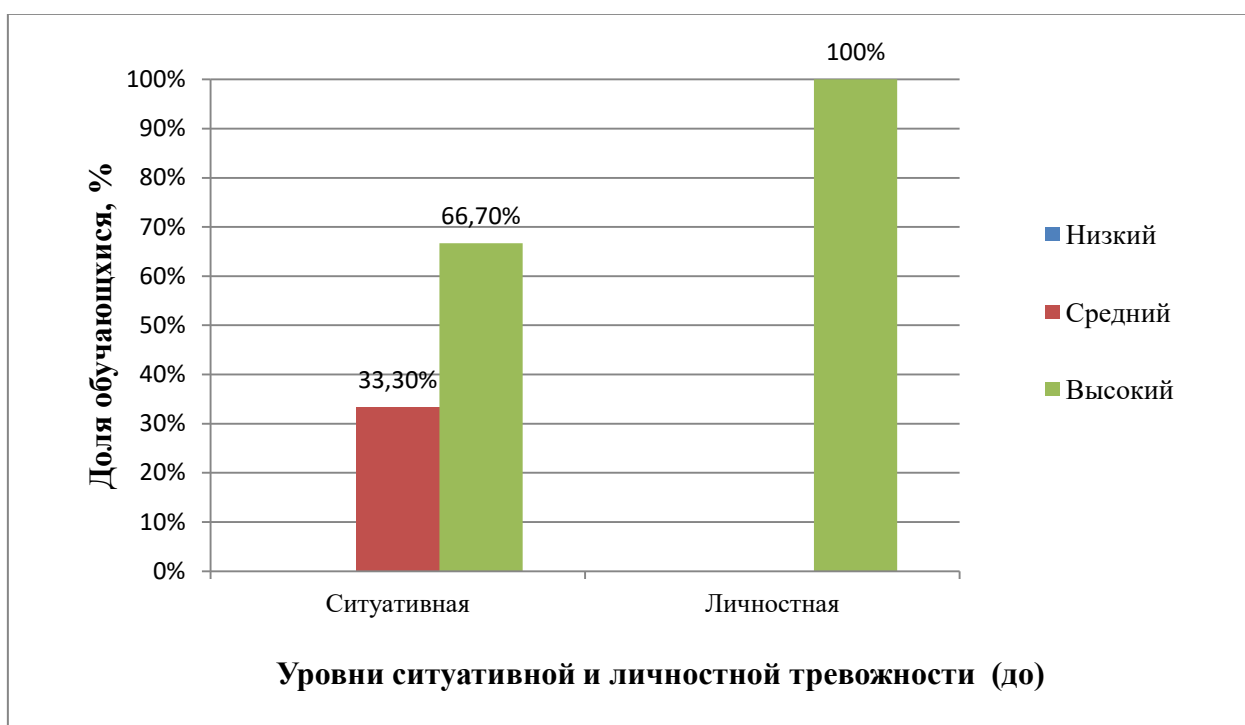


Рисунок 1. Уровни ситуативной и личностной тревожности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, методика Спилбергера-Ханина (До)

По сравнению с данными «до», показывает частичное снижение уровня тревожности, но с важными оговорками, распределение ситуативной тревожности изменилось. Хотя ни один участник по-прежнему не показал низкий уровень тревожности, группа с высоким уровнем тревожности сократилась до 33,3%, а группа со средним уровнем тревожности увеличилась до 66,7%. Это указывает на потенциальное снижение сильной

ситуативной тревожности, но увеличение средней тревожности (Таблица 4). Более значительные изменения наблюдаются в отношении личностной тревожности. После вмешательства у 50% участников наблюдалась умеренная тревожность, а у 50% – высокая, что свидетельствует о снижении личностной тревожности.

Таблица 4

Характеристика уровней ситуативной и личностной тревожности обучающихся с интеллектуальными нарушениями по методике Спилбергера-Ханина, после сопровождения, (%)

Уровень	Низкий, (%)	Средний, (%)	Высокий, (%)
Ситуативная	0	66,7	33,3
Личностная	0	50	50

Результаты свидетельствуют о частичном успехе вмешательства, особенно в снижении высокой личностной тревожности. Однако повышение умеренной ситуативной тревожности требует тщательного рассмотрения (Рисунок 2).

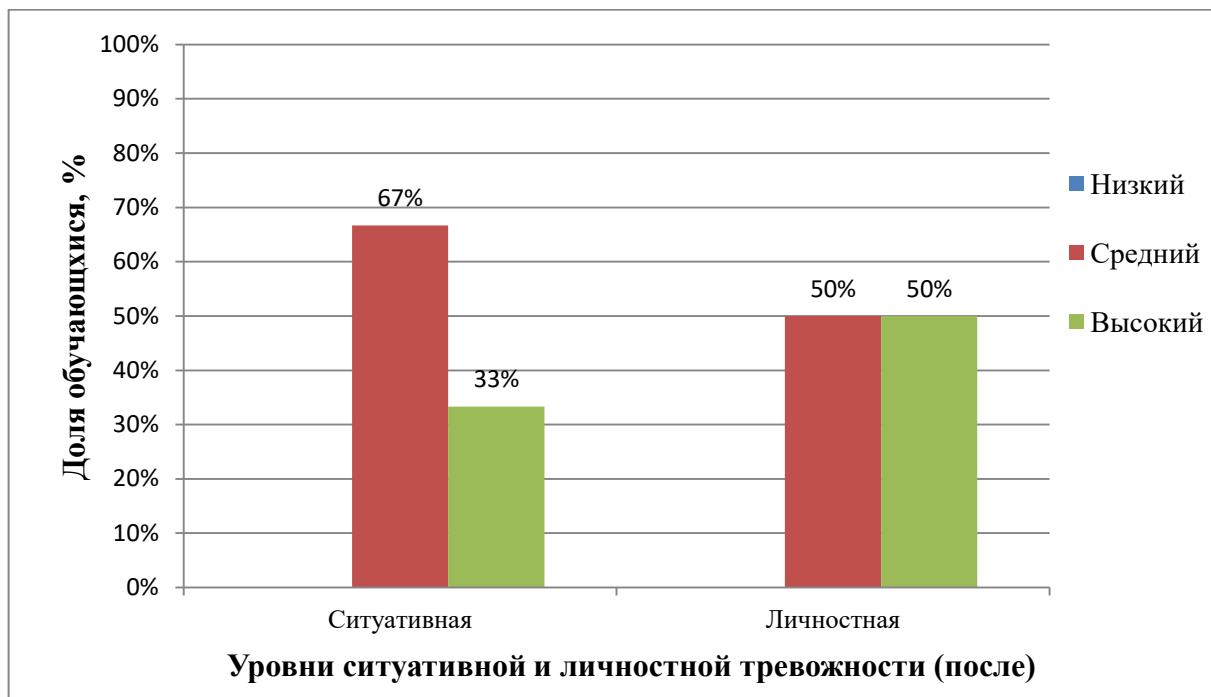


Рисунок 2. Уровни ситуативной и личностной тревожности обучающихся с интеллектуальными нарушениями по методике Спилбергера-Ханина (После), %

Данные результатов исследования самооценки обучающихся с интеллектуальными нарушениями показывают уровень самооценки до и после вмешательства у шести обучающихся с интеллектуальными нарушениями, оценённый с помощью метода Дембо-Рубинштейн по шести параметрам: ум/способности, характер, авторитет сверстниками, умелые руки, внешность и уверенность в себе, показали почти во всех случаях после применения психологического сопровождения наблюдается повышение самооценки. Это говорит о положительном влиянии психологического сопровождения на самовосприятие участников (таблица 5).

Таблица 5

Результаты исследования самооценки обучающихся с интеллектуальными нарушениями по методике Дембо-Рубинштейна, в %

Обучающиеся	Ум, способности		Характер		Авторитет у сверстников		Умелые руки		Внешность		Уверенность в себе	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
У1	31	43	54	76	17	45	48	58	23	46	35	46
У2	57	70	65	71	55	72	72	88	57	62	47	62
У3	69	67	70	65	35	38	55	70	88	90	74	81
У4	41	60	63	84	43	48	40	20	60	85	31	48
У5	85	88	89	89	88	93	77	89	76	88	77	81
У6	45	47	47	55	33	47	55	47	44	47	35	47

Представленные показатели характеризуют уровни самооценки до вмешательства для шести обучающихся с интеллектуальными нарушениями, полученные с помощью метода Дембо-Рубинштейн, по шести областям (Таблица 6).

Таблица 6

Характеристика уровней самооценки обучающихся с интеллектуальными нарушениями по методике Дембо-Рубинштейна (До), %

Обучающиеся	Ум, способности, %	Характер, %	Авторитет у сверстников, %	Умелые Руки, %	Внешность, %	Уверенность в себе, %
У1	31	54	17	48	23	35
У2	57	65	55	72	57	47
У3	69	70	35	55	88	74
У4	41	63	43	40	60	31
У5	85	89	88	77	76	77
У6	45	47	33	55	44	35

Данные, полученные «до» начала применения психологического сопровождения, свидетельствуют о значительных различиях в самооценке между участниками в разных сферах. Единой закономерности нет: у некоторых участников высокая самооценка в одних сферах и низкая – в других. Это подчёркивает важность комплексного подхода к повышению самооценки, учитывающего индивидуальные потребности обучающихся с интеллектуальными нарушениями конкретной предметной области:

– ум/способности – сильно различаются: от низкого балла «У1» (31%) до высокого балла «У5» (85%). Это говорит о разном восприятии интеллектуальных способностей;

– характер – самооценка, связанная с характером, относительно высока у большинства, за исключением «У6» (47%). Это может указывать, в целом на положительное восприятие себя с точки зрения личностных качеств;

– авторитет у сверстников – показывает, что существуют значительные различия: у «У5» высокая самооценка (88%), а у «У1» низкая (17%) в этой области. Это подчеркивает важность социальных навыков и отношений со сверстниками для формирования самооценки;

– умелые руки – показывают, что результаты варьируются и указывает на разную степень уверенности в практических навыках;

– внешность – показатели в этой области у «У3» демонстрируют исключительно высокую самооценку (88%), связанную с внешностью, что резко контрастирует с низким показателем «У1» (23%). Это говорит о различиях в восприятии своего тела и себя;

– уверенность в себе – показатели в этой области это важнейший аспект, баллы варьируются в зависимости от общего уровня уверенности в себе, что отражено на (рисунке 3).

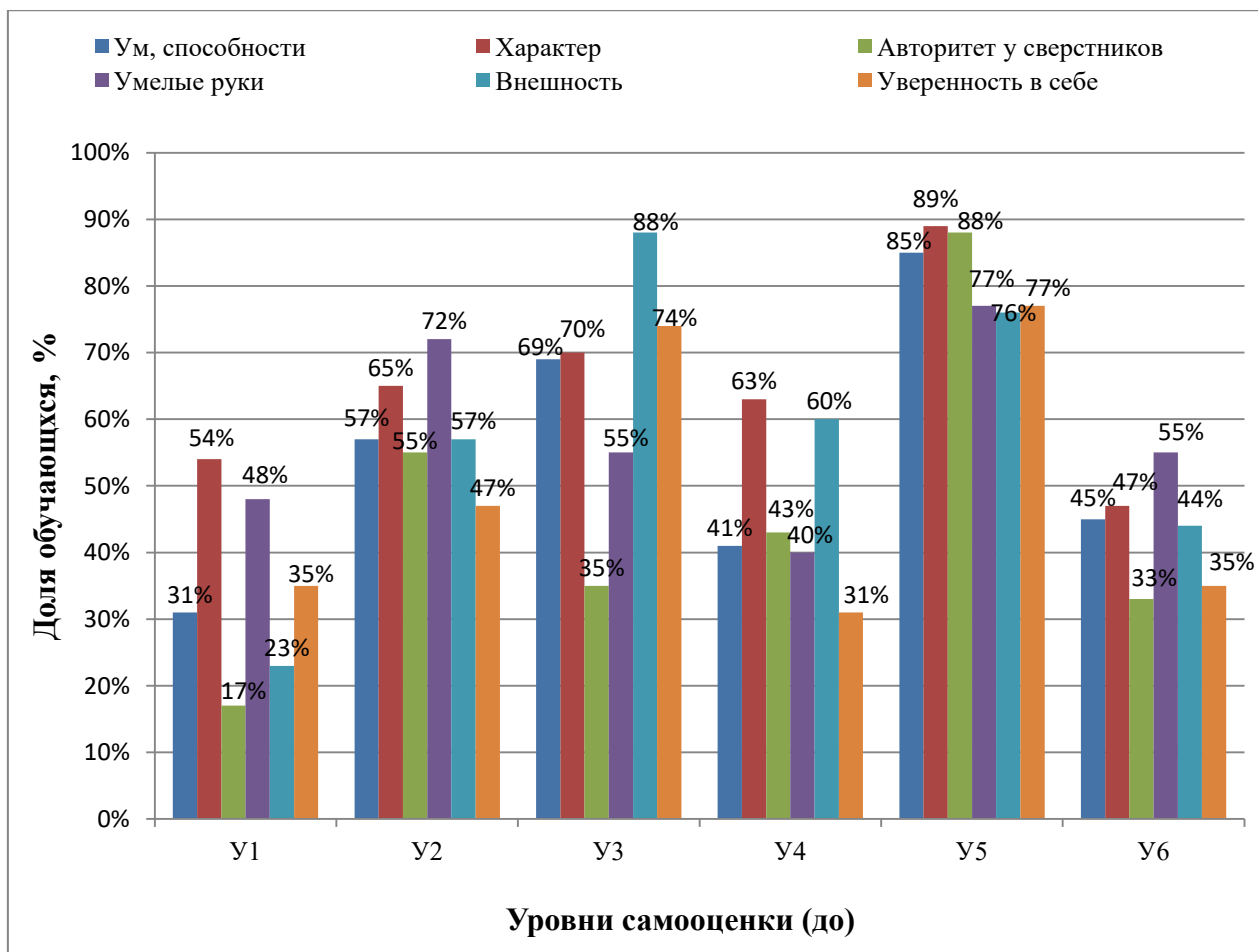


Рисунок 3. Уровни самооценки обучающихся с интеллектуальными нарушениями по методике Дембо-Рубинштейна (До)

Данные характеризуют уровень самооценки обучающихся с интеллектуальными нарушениями после психологического сопровождения у тех же шести обучающихся с интеллектуальными нарушениями, измеренные по методу Дембо-Рубинштейн в тех же шести областях. Сравнение этих результатов с данными до психологического сопровождения показывают наличие положительного эффекта от психологического сопровождения (Таблица 7).

Характеристика самооценки обучающихся с интеллектуальными нарушениями по методике Дембо-Рубинштейна (После), %

Обучающийся	Ум, способности, %	Характер, %	Авторитет у сверстников, %	Умелые Руки, %	Внешность, %	Уверенность в себе, %
У1	43	76	45	58	46	46
У2	70	71	72	88	62	62
У3	67	65	38	70	90	81
У4	60	84	48	20	85	48
У5	88	89	93	89	88	81
У6	47	55	47	47	47	47

Для большинства участников наблюдается общая тенденция к повышению самооценки в нескольких сферах. Однако степень изменений и конкретные затронутые сферы сильно различаются, что говорит о комплексном воздействии.

Сравнив показатели «до» и «после» для каждого участника и области по шести параметрам: ум/способности, характер, авторитет сверстниками, умелые руки, внешность и уверенность в себе, показали, что «У1», демонстрирует значительные улучшения практически во всех областях, особенно в характере и принятии сверстниками. Это говорит о том, что психологическое сопровождение положительно повлияло на его социальное и личностное восприятие.

У «У2», в большинстве областей наблюдается умеренный прогресс, особенно в ловкости рук и уверенности в себе. Судя по всему, психологическое сопровождение помогло ему улучшить практические навыки и уверенность в себе.

У «У3» хотя в целом самооценка остаётся высокой, в некоторых областях наблюдаются незначительные изменения. Небольшое снижение самооценки характера и заметное повышение самооценки внешности могут указывать на конкретные области, требующие дальнейшего изучения.

У «У4», повысилась самооценка характера, принятие сверстниками и внешний вид, в то время как ловкость рук неожиданно снизилась. Это требует детального изучения, чтобы понять причины снижения самооценки ловкости рук.

«У5», несмотря на то, что «до» применение психологического сопровождения у него уже была высокая самооценка, заметны лишь незначительные улучшения. Возможно, психологическое сопровождение оказало сдерживающее воздействие на его самооценку.

У «У6», во всех сферах наблюдаются минимальные изменения, что позволяет предположить, что психологическое сопровождение могло быть не таким эффективным для неё или что её самооценка стабильна.

Судя по полученным данным, психологическое сопровождение в целом положительно повлияло на самооценку (Рисунок 4).

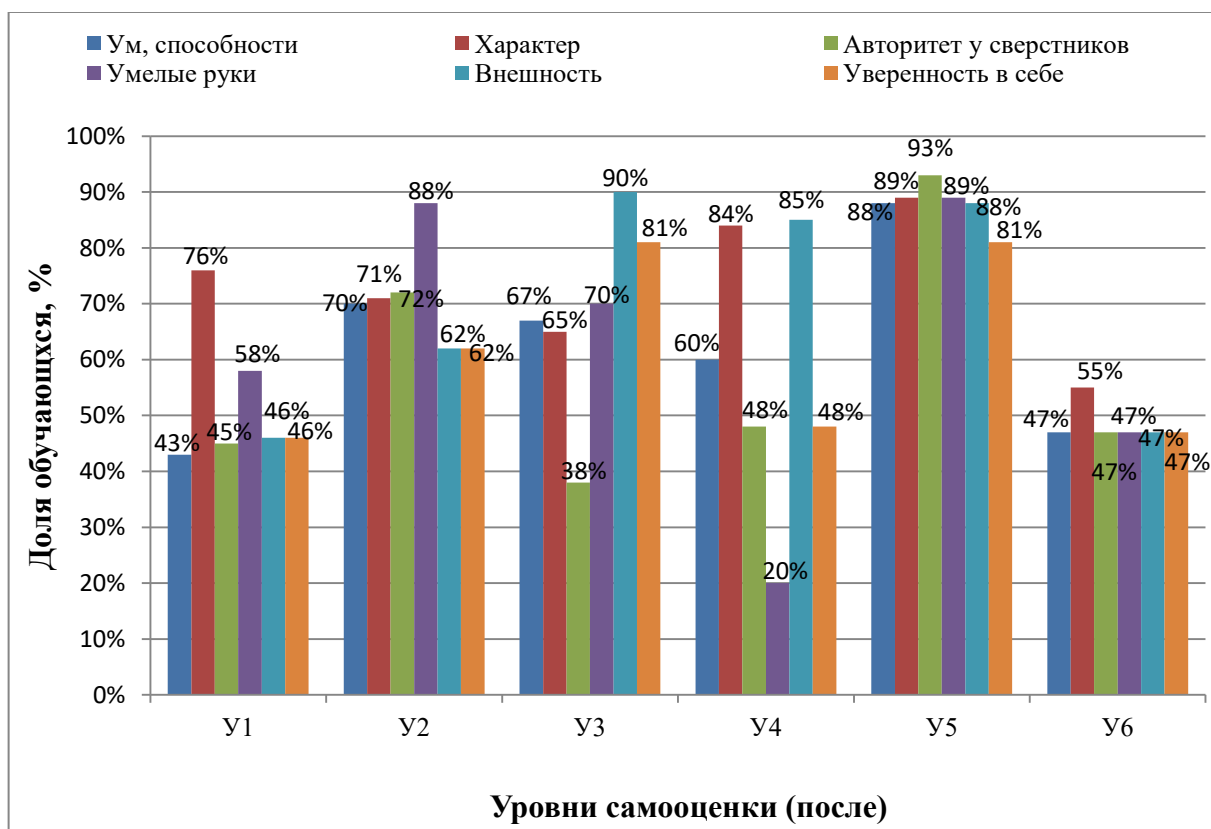


Рисунок 4. Уровни самооценки обучающихся с интеллектуальными нарушениями по методике Дембо-Рубинштейна (После), %

Данные исследование уровней самооффективности адаптивных навыков к социальным ситуациям обучающихся с интеллектуальными нарушениями показывают показатели самооффективности до и после вмешательства, связанные с адаптивными социальными навыками, с использованием метода Темпла, Амена и Дорки. Показатели, представляют процентное соотношение и отражающую негативные представления о самооффективности (Таблица 8).

Таблица 8

Уровни самооффективности адаптивных навыков к социальным ситуациям обучающихся с интеллектуальными нарушениями по методике Р. Теммпла,

В. Амена, М. Дорки

Обучающиеся	До	После
	Негативный, %	Негативный, %
У1	5,7	3,5
У2	5,7	4,2
У3	5,7	2,8
У4	7,8	5
У5	5	3,5
У6	5,7	4,2

После применения психологического сопровождения наблюдается общая тенденция к снижению негативных оценок самооффективности адаптивных навыков к социальным ситуациям, что указывает на потенциальное положительное влияние программы на повышение уверенности участников в своих социальных навыках. Однако степень улучшения значительно варьируется индивидуально:

«У1», показывает значительное снижение негативного восприятия собственной эффективности с 5,7% до 3,5%, что указывает на существенное улучшение.

У «У2» небольшое повышение уровня негативной самооценки с 5,7% до 4,2% говорит о том, что психологическое сопровождение могло оказаться для него неэффективным или на его самовосприятие, могли повлиять другие факторы.

У «У3» наблюдается заметное снижение с 5,7% до 2,8%, что указывает на значительное повышение социальной самоэффективности адаптивных навыков к социальным ситуациям.

У «У4» умеренное снижение с 7,8% до 5% говорит о положительном влиянии, хотя и менее выраженном, чем у «У1» или «У3».

У «У5» умеренное снижение с 5% до 3,5% свидетельствует об улучшении самоэффективности адаптивных навыков к социальным ситуациям.

У «У6», как и в случае с «У2», небольшое увеличение с 5,7% до 4,2% говорит о том, что психологическое сопровождение практически не повлияло на её социальную самоэффективность адаптивных навыков к социальным ситуациям (Рисунок 5)

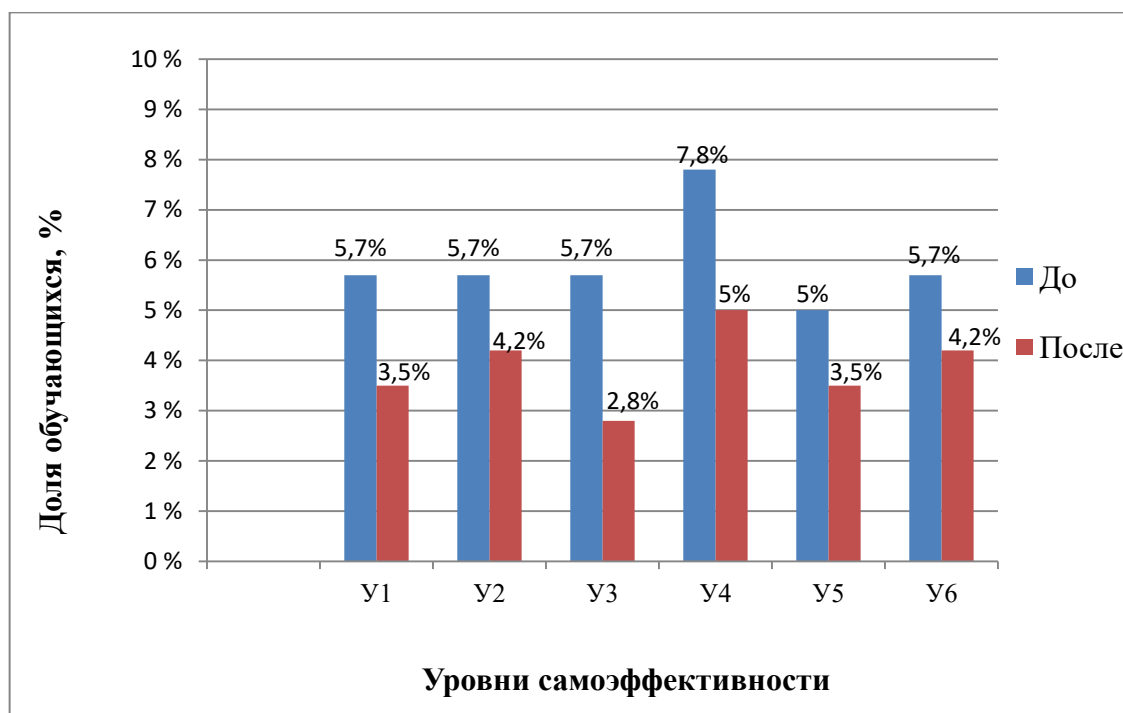


Рисунок 5. Уровни самоэффективности адаптивных навыков к социальным ситуациям обучающихся с интеллектуальными нарушениями по методике Р. Темпла, В. Амена, М. Дорки (До и После), %

Данные показатели частоты уровней индекса тревожности самоэффективности адаптивных навыков к социальным ситуациям показывают частотное распределение отрицательных оценок самоэффективности, связанных с адаптивными социальными навыками, до «до» и «после» применения психологического сопровождения с использованием метода Темпла, Амена и Дорки (Таблица 9).

Анализируя показатели изменения:

«До»:

У 100% участников был высокий уровень негативной самооценки в отношении адаптивных социальных навыков. Это указывает на значительную неуверенность в своей способности справляться с социальными ситуациями.

«После»:

Произошли значительные изменения, после применение психологического сопровождения у 50% участников наблюдается умеренный уровень негативного самоэффективности адаптивных навыков, в то время как у остальных он низкий, что свидетельствует о значительном улучшении социальной самоэффективности адаптивных навыков к социальным ситуациям обучающихся с интеллектуальными нарушениями (Таблица 9).

Таблица 9

Оценка индекса самоэффективности адаптивных навыков к социальным ситуациям у обучающихся с интеллектуальными нарушениями по методике

Р. Теммпла, В. Амена, М. Дорки

До			
Уровень	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %
Негативный	0	0	100
После			
Негативный	0	50	0

Результаты показывают, что психологическое сопровождение было очень результативным в снижении негативного восприятия собственной эффективности, связанного с адаптивными социальными навыками. Полное устранение высоких показателей негативного восприятия собственной эффективности является важным открытием. Переход к разделению на умеренную и низкую эффективность 50/50 говорит о том, что, несмотря на улучшение у многих, тем, у кого сохраняется умеренное негативное восприятие собственной эффективности, может потребоваться дополнительная поддержка.

2.3. Анализ результатов диагностики психологических особенностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями (уровня ситуативной и личностной тревожности, самооценки, самоэффективности адаптивных навыков)

Анализ результатов диагностики психологических особенностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями по примененным методикам показал следующие результаты:

Тревога – Спилбергер-Ханин:

До применения психологического сопровождения: наблюдался чрезвычайно высокий уровень как ситуативной, так и личностной тревожности.

После психологического сопровождения: отмечается значительное снижение уровня личностной тревожности. Однако, несмотря на снижение уровня ситуативной тревожности, наблюдается рост уровня ситуативной тревожности средней степени. Это требует дальнейшего изучения.

Самоуважение – Дембо-Рубинштейн:

До применения психологического сопровождения: наблюдалась значительная вариативность самооценки в разных областях и у разных

участников. У некоторых участников были высокие показатели в одних областях и низкие в других, что указывает на индивидуальные потребности.

После психологического сопровождения: у большинства участников наблюдается улучшение в различных областях. Однако есть несоответствия: у некоторых наблюдаются минимальные изменения, в то время как у других наблюдается ухудшение в определённых областях (например, у «У4» снизилась ловкость рук).

У большинства участников повышается самооценка в отношении ума/способностей, хотя степень повышения варьируется. На это могут влиять навыки, на которые делается акцент в программе сопровождения.

Как и в случае с умом/способностям, самооценка, связанная с характером, в основном повышается после применения психологического сопровождения, что позволяет предположить, что программа может способствовать позитивному восприятию личных качеств.

Улучшение в области авторитета у сверстников наблюдается у большинства участников, что, возможно, указывает на то, что программа способствовала улучшению социального взаимодействия или повышению уверенности в себе.

В отношении умелые руки наблюдается неоднозначная картина. В то время как у некоторых участников наблюдалось значительное улучшение, у других наблюдалось ухудшение (например, у «У4»). Это требует изучения причин ухудшения и структуры программы.

Влияние внешности на самооценку довольно разнообразно и требует более глубокого анализа.

У большинства участников повысилась уверенность в себе, что подтверждает гипотезу о том, что программа способствует развитию этого качества.

Социальная самоэффективность – Темпл, Амен, Дорки:

До применения психологического сопровождения: широко распространён высокий уровень негативной социальной самоэффективности.

После психологического сопровождения: у большинства участников наблюдается снижение негативного восприятия собственной эффективности, что говорит об улучшении их уверенности в себе при взаимодействии с другими обучающимися. Однако у двух участников наблюдалось минимальное улучшение, что подчеркивает необходимость индивидуального подхода.

Таким образом, несмотря на то, что данные указывают на потенциальную эффективность вмешательства, значительные ограничения не позволяют сделать однозначные выводы. Для подтверждения этих предварительных результатов необходимы более тщательные исследования. Противоречивые результаты подчеркивают важность индивидуальной поддержки учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями.

В этом исследовании изучалась взаимосвязь между психологическими характеристиками и успешностью подготовки обучающихся с интеллектуальными нарушениями участвующих в соревнованиях конкурса «Абилимпикс». Наши результаты выявили значимые взаимосвязи между тревожностью, самооценкой, уверенностью в своих силах, самоэффективности адаптивных навыков и комплексным показателем успешности подготовки.

Наши результаты в значительной степени согласуются с исследованиями, которые показывают, что психологические факторы существенно влияют на успеваемость в условиях конкуренции. Результаты подчеркивают важнейшую роль эмоциональной регуляции, уверенности в себе и адаптивных навыков в достижении успеха, особенно для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, которые могут сталкиваться с дополнительными трудностями.

Полученные результаты подчеркивают необходимость всесторонней психологической поддержки обучающихся с интеллектуальными нарушениями, готовящихся к участию в конкурсе «Абилимпикс». Эта поддержка должна быть направлена не только на развитие

профессиональных навыков, но и на решение эмоциональных и поведенческих проблем, повышение самооценки и уверенности в себе, а также укрепление адаптивных навыков. Рекомендуется проводить специальные мероприятия, такие как, занятие по управлению стрессом, занятия по отстаиванию своих интересов и занятия по развитию социальных навыков. Дальнейшие исследования должны быть направлены на изучение эффективности индивидуальных мероприятий, разработанных для улучшения этих психологических факторов.

В будущих исследованиях следует изучить долгосрочное влияние психологической поддержки, как на конкурентоспособность, так и на профессиональные результаты. Продольное исследование могло бы отслеживать прогресс обучающихся с течением времени и изучать устойчивость результатов вмешательства. Исследования, сравнивающие различные подходы к вмешательству, могли бы помочь определить наиболее эффективные стратегии для улучшения психологического благополучия и конкурентоспособности.

Выводы по главе 2

В главе 2 подробно описывается методология и результаты эмпирического исследования психологических особенностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями, готовящихся к участию в профессиональном конкурсе «Абилимпикс».

В главе описана четко сформулированная методология, в которой используются проверенные и надежные психологические инструменты для оценки ключевых переменных. В частности, использование шкалы тревожности Спилбергера-Ханина, шкалы самооценки Дембо-Рубинштейн (модифицированной Прихожан) и теста Темпла, Амена и Дорки для оценки социальной самоэффективности демонстрирует приверженность строгому сбору данных. Результаты предварительного и итогового тестов позволяет оценить изменения, произошедшие в результате применения психологического сопровождения.

Выбор этих инструментов обеспечивает комплексную оценку соответствующих психологических конструктов – тревожности, как ситуативной, так и личностной, самооценки в различных сферах и социальной самоэффективности. Такой многогранный подход позволяет получить полное представление о психологических особенностях обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

В главе представлены результаты психологических обследований в понятной и систематизированной форме. Несмотря на отсутствие статистического анализа (существенное ограничение, отмеченное ниже), данные дают описательную картину психологического состояния обучающихся с интеллектуальными нарушениями «до» и «после» применения психологического сопровождения.

Таким образом в заключение отметим, что в главе 2 представлена хорошо структурированная методология оценки соответствующих психологических переменных у обучающихся с интеллектуальными

нарушениями, готовящихся к участию в профессиональном конкурсе «Абилимпикс». Однако значительное отсутствие статистического анализа значительно ослабляет выводы, сделанные в главе. Представленные описательные данные дают предварительное представление, но им не хватает строгости, необходимой для вынесения однозначных выводов об эффективности какого-либо вмешательства. В будущих исследованиях следует устранить эти недостатки с помощью тщательного статистического анализа, увеличения размера выборки для подтверждения выводов исследования.

ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ, ГОТОВЯЩИХСЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ КОНКУРСУ «АБИЛИМПИКС»

3.1. Концепция программы психологической поддержки. Основные принципы и цели

Концепция программы психологической поддержки подготовки обучающихся с интеллектуальными нарушениями к участию в профессиональном конкурсе «Абилимпикс» [9].

Программа психологического сопровождения построена на следующих принципах:

– принцип личностно-ориентированного подхода: программа учитывает индивидуальные особенности каждого участника, его сильные стороны, потребности и трудности. Поддержка подбирается индивидуально, с учётом специфики интеллектуальных нарушений и личностных характеристик;

– принцип интегративного подхода: программа сочетает различные методы и техники психологической работы, обеспечивая комплексный подход к решению проблем;

– принцип системности: программа включает в себя этапы диагностики, коррекционно-развивающей работы и профилактики, обеспечивая последовательность и планомерность в работе;

– принцип сотрудничества: программа предполагает тесное сотрудничество психолога с обучающимися, родителями, педагогами и другими специалистами, задействованными в подготовке к конкурсу;

– принцип конфиденциальности: все полученные данные о психологическом состоянии участников хранятся в тайне и используются исключительно в целях оказания помощи;

– принцип позитивной психологии: программа направлена на развитие сильных сторон участников, повышение их самооценки и уверенности в себе, а не только на коррекцию недостатков.

Цели программы:

Программа психологической поддержки направлена на достижение следующих целей:

– снижение уровня тревожности и стресса: развитие навыков саморегуляции, управления эмоциональным состоянием и преодоления стрессовых ситуаций;

– повышение самооценки и уверенности в себе: формирование позитивного отношения к себе и своим способностям, развитие чувства собственного достоинства;

– развитие самоэффективности: укрепление веры в свои силы и возможности, формирование уверенности в успешном выступлении на конкурсе;

– развитие адаптивных навыков: улучшение коммуникативных навыков, навыков взаимодействия в команде, навыков самообслуживания и организации повседневной жизни;

– подготовка к публичным выступлениям: развитие навыков презентации, публичных выступлений, умения отвечать на вопросы жюри;

– формирование навыков решения проблем: развитие умения анализировать ситуации, принимать решения и находить эффективные способы решения проблем;

– повышение мотивации к участию в конкурсе: стимулирование интереса к участию в конкурсе, поддержка мотивации на протяжении всего периода подготовки;

– создание благоприятной среды: формирование благоприятной атмосферы сотрудничества и взаимопомощи между участниками, направленной на достижение общих целей.

Для достижения поставленных целей программа включает в себя следующие задачи:

1. Проведение психодиагностики для выявления индивидуальных психологических особенностей участников.
2. Разработка индивидуальных планов психологической поддержки.
3. Проведение индивидуальных и групповых психологических занятий.
4. Организация занятий по развитию необходимых психологических навыков.
5. Проведение консультаций для участников и их родителей (законных представителей).
6. Мониторинг динамики психологического состояния участников.
7. Оценка эффективности программы.

Эта концепция служит основой для разработки подробного плана мероприятий программы. Она может быть адаптирована и изменена в зависимости от индивидуальных потребностей участников и особенностей контекста.

3.2. Описание компонентов программы: диагностический, коррекционно-развивающий, профилактический. Методы и технологии

Используемые методы и технологии при создании программы психологического сопровождения для обучающихся с интеллектуальными нарушениями были объединены в структуру следующих компонентов:

I. Диагностический компонент включает в себя цель, методы и приемы:

Целью является получить полное представление об уровне тревожности, самооценки и социальной компетентности каждого участника до начала применения психологического сопровождения.

Методы и приемы оценки тревожности, самооценки и адаптивности социальных навыков.

Для оценки тревожности, измерения уровня как ситуативной, так и личностной тревожности «до» применение психологического сопровождения был использован опросник Спилбергера-Ханина, что позволило получить исходные данные для последующего сравнения.

Оценка самооценки по нескольким параметрам, интеллектуальные способности, характер, принятие сверстниками, умелость рук, внешность и уверенность в себе, использовалась шкала самооценки Дембо-Рубинштейн (модифицированная А.М. Прихожан), что позволило составить подробный профиль самооценки каждого участника.

Для оценки самооэффективности, связанной с адаптивными социальными навыками, использовался тест Темпла, Амена и Дорки. Он измерял уверенность участников в своей способности успешно ориентироваться в социальных ситуациях.

II. Коррекционно-развивающий компонент включает в себя цель, методы:

Целью коррекционного компонента является устранение и выявление недостатков в управлении тревожностью, самооценке и социальных навыках.

Для метода снижения тревожности на основе результатов теста Спилбергера-Ханина можно было бы внедрить такие конкретные методы, как тренировка релаксации, постепенное расслабление мышц, глубокое дыхание, когнитивная реструктуризация, выявление и оспаривание негативных мыслей и постепенное знакомство участников с ситуациями, вызывающими тревогу.

Для повышение самооценки, меры должны соответствовать результатам теста Дембо-Рубинштейн, такие как, например, при низкой самооценке в определенной сфере, мелкой моторики, можно проводить занятие по развитию навыков и использовать положительное подкрепление. А при низкой самооценке в социальной сфере можно проводить занятие по развитию социальных навыков как индивидуальные, так и групповые.

Повышение социальной самоэффективности исходя из результатов тестирования по методике Темпла, Амена и Дорки, программа, включает в себя обучение социальным навыкам, через ролевые игры, моделирование, обратная связь, обучение самоутверждению для повышения уверенности в себе и компетентности в социальных взаимодействиях.

III. Профилактический компонент включает в себя цель, методы:

Целью профилактического компонента является предотвращение рецидивов и сохранение положительных изменений, достигнутых на этапе коррекции и развития.

Применяемые методы и приемы будут способствовать:

Стратегии, которые помогут обучающимся с интеллектуальными нарушениями, предвидеть потенциальные неудачи и справиться с ними, например, разработка механизмов преодоления стресса, поддержание позитивного настроения, создание сети поддержки, что может включать в себя составление письменных планов или регулярные встречи, что будет являться планированием профилактики рецидивов.

Запланированные занятия для закрепления полученных навыков и решения возникающих проблем.

Непрерывный мониторинг уровня тревожности, самооценки и уверенности в себе с помощью периодических повторных оценок с использованием тех же инструментов, теста Спилбергер-Ханин, теста Дембо-Рубинштейн, теста Темпл, Амен, Дорки.

Развитие сети поддержки и стратегии укрепления социальных сетей поддержки, таких как семья, друзья, педагоги, для обеспечения долгосрочного благополучия и поддержка родителей по вопросам психоэмоционального развития обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Все методы и технологии подбираются индивидуально с учетом особенностей каждого обучающегося с интеллектуальными нарушениями и задач программы. Программа предполагает гибкий подход и постоянную

корректировку в зависимости от потребностей участников. Важным аспектом является создание поддерживающей и стимулирующей среды, способствующей развитию уверенности и мотивации для успешного участия в конкурсе «Абилимпикс».

3.3. Организация и методика экспериментальной проверки эффективности программы

Организация и методика экспериментальной проверки эффективности программы психологического сопровождения подготовки обучающихся с интеллектуальными нарушениями к участию в профессиональном конкурсе «Абилимпикс»

В этом исследовании использовался экспериментальный дизайн с предварительным и последующим тестированием контрольной группы. Случайное распределение было невозможно из-за логистических ограничений. Была сформирована: группа из 6 обучающихся с интеллектуальными нарушениями, прошедших подготовку к участию в конкурсе «Абилимпикс»

После проведения участники группы были повторно протестированы с использованием тех же показателей, что и в предварительном тесте. Кроме того, были зафиксированы результаты участников на самих соревнованиях «Абилимпикс».

Для оценки долгосрочных результатов исследования можно провести последующее наблюдение с использованием тех же показателей через определенный период времени, следующая группа, участвующая в конкурсе «Абилимпикс».

Наблюдательные исследования ограничивают возможность однозначно установить причинно-следственную связь. На наблюдаемые изменения могли повлиять и другие факторы. Используемые конкретные показатели могут не

отражать все аспекты психологического благополучия или успеха в соревнованиях.

Результаты показывают данные о тревожности, самооценке и социальной компетентности шести обучающихся с интеллектуальными нарушениями до и после применения психологического сопровождения. Однако без статистического анализа результаты носят описательный характер и не обладают достаточной точностью, необходимой для убедительных выводов. Но всё-таки проанализируем данные качественно, признавая их ограниченность:

I. Тревога – Спилбергер-Ханин:

Данные свидетельствуют о том, что у большинства участников в целом снизился уровень тревожности, как ситуативной, так и личностной. Однако обратите внимание на следующие моменты:

Ситуативная тревожность «У2»: повысилась после вмешательства. Это требует дальнейшего изучения, чтобы понять причину такого нелогичного результата.

Вариативность: изменения неоднородны. У некоторых участников наблюдалось значительное снижение, в то время как у других изменения были минимальными.

II. Самоуважение – Дембо-Рубинштейн:

В целом, после применения психологического сопровождения показатели самооценки повысились во многих областях. Однако:

У «У4», наблюдается заметное снижение самооценки, связанное с ручной умелостью. Это несоответствие требует дальнейшего изучения возможных причин.

Индивидуальная вариативность изменения не являются стабильными для всех участников или областей, что подчёркивает сложность самооценки и необходимость индивидуального подхода.

III. Социальная самооэффективность – Темпл, Амен, Дорки:

Полученные данные свидетельствуют об улучшении социальной самоэффективности. Однако:

У «У2» и «У6» минимальные изменения или незначительное ухудшение. Это подчёркивает индивидуальные различия в реакциях и требует индивидуального анализа.

Частотное распределение, где изменение со 100%-ной высокой отрицательной самооценки до 50%-ной умеренной отрицательной самооценки является многообещающим, но небольшой размер выборки ограничивает его применимость. Критерий хи-квадрат позволил бы определить значимость изменения распределения.

Хотя данные свидетельствуют о положительной тенденции к снижению тревожности, повышению самооценки и улучшению социальной компетентности, несколько важных ограничений не позволяют сделать однозначные выводы:

Небольшой размер выборки: (N=6) затрудняет обобщение этих результатов.

Отсутствие статистического анализа не позволяет определить, являются ли наблюдаемые изменения статистически значимыми.

Таким образом, эти данные дают предварительное представление о потенциальной эффективности применения психологического сопровождения, но для получения точных выводов необходимы дальнейший анализ и более тщательное исследование. Разнообразие ответов указывает на необходимость индивидуальной поддержки с учётом конкретных потребностей каждого учащегося.

3.4. Практические рекомендации по организации психологического сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями, готовящихся к участию в конкурсе «Абилимпикс»

На основе предоставленных данных после апробации психологического сопровождения приводим несколько практических рекомендаций по организации психологического сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями, готовящихся к участию в конкурсе «Абилимпикс».

I. Устранение тревожности:

Данные показывают значительную вариативность уровней тревожности. Поэтому стандартизированного подхода недостаточно. Крайне важно применять индивидуальный подход и индивидуальные меры, учитывающие конкретные причины тревожности и механизмы преодоления у каждого обучающегося с интеллектуальными нарушениями.

Включить в программу поддержки техники релаксации, такие как, например, глубокое дыхание, прогрессивную мышечную релаксацию, упражнения на осознанность. Они помогут справиться с ситуативной тревожностью перед соревнованиями.

При повышенной тревожности могут быть полезны методы когнитивной реструктуризации, выявление и оспаривание негативных моделей мышления.

Достаточная подготовка и практические занятия могут снизить тревожность, повысив уверенность в себе и уменьшив неопределённость. Особенно полезными могут быть смоделированные сценарии соревнований.

II. Повышение самооценки:

Подход, основанный на сильных сторонах, позволяет сосредоточиться на повышении самооценки, делая акцент на индивидуальных сильных сторонах и успехах. Результаты теста Дембо-Рубинштейна указывают на области относительной силы, их следует укреплять.

Развитие навыков предусматривает работу над теми областями, в которых определилась низкая самооценка, развивая соответствующие навыки. Например, если низкая самооценка в отношении «умелости рук», то необходимо сосредоточиться на улучшении практических навыков с помощью тренировок и практики.

Регулярно давать положительную обратную связь и поощрение, чтобы повысить уверенность в себе и сформировать положительное представление о себе обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Тренировка социальных навыков свидетельствует о необходимости уделять внимание социальным навыкам. Тренировка социальных навыков может улучшить взаимодействие со сверстниками и самовосприятие в социальном контексте.

III. Повышение социальной самооценки:

Данные по методике Темпла, Амена и Дорки указывают на необходимость обучения социальным навыкам. Это может включать в себя ролевые игры, социальные истории и моделирование правильного социального поведения.

Позитивное подкрепление успешного социального взаимодействия может значительно повысить уверенность в себе.

Постепенно ознакомление обучающихся со сложными социальными ситуациями, позволит повысить их уверенность в себе и компетентность.

Поощрение взаимной поддержки и совместное обучение для установления социальных связей и повышения чувства компетентности.

IV. Общие рекомендации:

Регулярная обратная связь и мониторинг позволит регулярно оценивать прогресс с помощью тех же инструментов для отслеживания эффективности. Это позволит при необходимости корректировать психологическое сопровождение.

Тесное сотрудничество с учителями, преподавателями профессиональных дисциплин и членами семьи, позволят создать целостную систему поддержки.

При подготовке к соревнованиям необходимо разработать стратегии для борьбы с волнением перед соревнованиями, такие как техники релаксации, визуализация и позитивный внутренний диалог.

Подведение итогов после соревнований позволят обсудить опыт, успехи и области, требующие улучшения. Это будет способствовать формированию установки на развитие.

Эти рекомендации направлены на создание комплексной и персонализированной программы психологического сопровождения. Однако эффективность этих стратегий должна быть проверена в ходе тщательных исследований с участием более крупных групп и соответствующим статистическим анализом.

Выводы по главе 3

В главе 3 представлено подробное описание программы психологического сопровождения, разработанной для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, которые готовятся к участию в конкурсе «Абилимпикс». В концепции к программе конкурса «Абилимпекс» подробно описаны концептуальная основа, компоненты, методология и практические результаты.

В главе представлена четкая и последовательная концептуальная основа, в которой изложены принципы и цели, определяющие структуру программы конкурса «Абилимпикс». Это обеспечивает прочную теоретическую базу для психологического сопровождения.

Программа логически структурирована и состоит из трех ключевых компонентов: диагностического, коррекционно-развивающего и профилактического. Такой системный подход обеспечивает тщательное и всестороннее психологическое сопровождение.

В главе описывается выбор подходящих инструментов оценки, Спилбергера-Ханина, Дембо-Рубинштейна, Темпла, Амена и Дорки, для измерения тревожности, самооценки и социальной самоэффективности. Использование оценки «до» и «после» применения психологического сопровождения, позволяет оценить эффективность программы.

Даны практические рекомендации, основанные на полученных результатах, которые будут полезны специалистам, работающим с обучающимися с интеллектуальными нарушениями в конкурентной среде.

Таким образом глава 3 представляет собой прочную основу для программы психологического сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями, готовящихся к участию в конкурсе «Абилимпикс».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В этом исследовании изучалась эффективность программы психологического сопровождения, разработанной для повышения психологической готовности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, готовящимися к участию в конкурсе «Абилимпикс». Основная гипотеза заключалась в том, что у участников программы будет значительно более низкий уровень ситуативной тревожности «до» и «после» участия в конкурсе по сравнению с контрольной группой.

Исследование успешно достигло своей цели – разработки и апробации программы психологического сопровождения. Глава 1 включало в себя тщательный обзор соответствующей литературы, эмпирическое исследование влияния интеллектуальных нарушений на профессиональное самоопределение описаны в главе 2. Глава 3 включила с себя разработку и внедрение индивидуальной программы психологического сопровождения.

Программа включала в себя комплексный подход, направленный на борьбу с тревожностью, повышение самооценки и социальной компетентности с помощью структурированной программы, состоящей из диагностических, коррекционно-развивающих и профилактических компонентов. Использованные инструменты оценки школы (Школы Спилбергер-Ханин, школы Дембо-Рубинштейн, теста Темпл, Амен и Дорки) позволили провести всестороннюю оценку эффективности программы.

Несмотря на то, что исследование дало ценные сведения, необходимо отметить его ограничения, размер малой выборки ($N=6$), ограничивают возможность обобщения результатов. В будущих исследованиях следует устранить эти ограничения с помощью увеличения выборки.

Несмотря на эти ограничения, исследование продемонстрировало целесообразность и потенциальную пользу внедрения специализированных программ психологической поддержки для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, готовящихся к участию в конкурсе

«Абилимпикс». Полученные результаты подчёркивают важность борьбы с тревожностью, повышения самооценки и улучшения социальных навыков для успешного участия в соревнованиях конкурса «Абилимпикс» и общего благополучия. Это исследование вносит ценный вклад в данную область и подчёркивает необходимость дальнейших усилий по совершенствованию систем поддержки, доступных для категории обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Разработанная программа служит моделью для будущих вмешательств, а также содержит конкретные рекомендации по разработке будущих программ на основе полученных результатов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьева Т. Графическая беседа «Мой профессиональный выбор» / Т. Ананьева // Школьный психолог, 2009. №24. С. 16–17.
2. Амасьянц Р.А., Амасьянц Э.А. А61 Интеллектуальные нарушения. Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2004. 448 с: С. 38–56
3. Бандура А. Самоэффективность: к единой теории поведенческих изменений. Психологический обзор, 84(2), С. 191–215.
4. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. СПб.: Речь, 2005. С. 19–25.
5. Белявский Б. В. Вопросы трудового обучения и профессиональной ориентации обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях специальной образовательной организации // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2017. № 8. С. 10-17
6. Диагностики эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И.Б. Дерманова. СПб.: Изд-во «Речь», 2002.
7. Бине А., Симон Т. Методы изучения умственной одарённости. ГИЗ. Украина, 1923. С. 11–21.
8. Бура Л.В. Профилактика школьной дезадаптации как средство сохранения психологического здоровья обучающихся / Л.В. Бура // Проблемы психологического здоровья личности: коллективная монография. Уфа: АЭТЕРНА, 2018. 244 с. С. 192–216.
9. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2006. 351 с. С. 291–315.
10. Борщанская М.К. Создание воспитательной системы в школе VIII вида // Дефектология, 2001. № 4. С. 9-10.
11. Венар Ч., Кериг П. Психопатология развития детского и подросткового возраста. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 672 с. С. 391–415.

12. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с: ил. С. 11–21.
13. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2003. 694 с. С. 291–310.
14. Дуброва Т.И. Вариативные программы подготовки к профессионально-трудовой деятельности учащихся с нарушением интеллекта / Т.И. Дуброва // Коррекционная педагогика, 2009. № 5 (35). С. 46–51
15. Зайцев Ю. А., А. А. Хван. Стандартизация методик диагностики тревожности Спилбергера-Ханина и Дж. Тейлор // Психологическая диагностика, 2011. №3. С. 19–25.
16. Игровой метод в профориентации: методические рекомендации / ред. Е.А. Климова / Пермский государственный педагогический институт. Пермское объединение «Структура», 1989. 70 с. С. 11–21.
17. Карпилина Р.П. Система воспитательной работы в коррекционном учреждении / Р.П. Карпилина. Волгоград, 2012. 311 с. С. 91–115.
18. Кауфман А.С., Кауфман Н.Л. Батарейка тестов Кауфмана для детей, второе издание (КАВС-II). Серкл Пайнс, Миннесота: AGS Publishing, 2004. С. 91–94.
19. Копылова Т.Г. Система профориентационной работы в коррекционной школе VIII вида / Т.Г. Копылова, О.Л. Лашина // Дефектология, 2006. №5. С. 75-78
20. Ковалевская А.А. Особенности саморегуляции и стрессоустойчивость подростков / А.А. Ковалевская // Проблемы психологического здоровья личности: коллективная монография. Уфа: АЭТЕРНА, 2018. 244 с. С. 94–111.
21. Кудряшов А. Ф. (ред.) Лучшие психологические тесты. СПб.: Петроком, 1992. С. 11–15.

22. Лаккассон Р., Коултер Д.Л., Поллуэй Э.А., Рейсс С., Шалок Р.Л., Снелл М.Э., Спиталник Р. Умственная отсталость: определение, классификация и системы поддержки (10-е изд.). Вашингтон, округ Колумбия: Американская ассоциация по проблемам умственной отсталости и нарушений развития, 2002. С. 19–25.

23. Левченко И.Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. М.: Образование Плюс, 2006. 120 с. С. 9–15.

24. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики: Учеб. Пособие / В.А. Липа. Донецк, 2002. С. 4–7.

25. Локк Э.А., Лэтэм Г.П. Построение практически полезной теории постановки целей и мотивации к выполнению задач: 35-летняя одиссея. Американский психолог, 2002. № 57(9), С. 705–717.

26. Матвеева Н.Б. Социальная адаптация учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида / Н.Б. Матвеева, Е.С. Погостина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2009. № 3. С. 47–54.

27. Мирский С.Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении / С.Л. Мирский. М.: Педагогика, 2009. 160 с. С. 114–124.

28. Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии. / Л.М. Митина. М.: «Флинта», 1998. С. 15–16.

29. Муравьёва Е.В. Особенности развития профориентационной направленности умственно отсталых школьников / Е.В. Муравьёва // Коррекционная педагогика, 2009. № 5 (35). С. 75–80.

30. Настоящее и будущее профессиональной ориентации учащейся молодежи: теория и практика: сборник научных статей научно-практической конференции (13-14 ноября 2012 года) / [ред. кол.: С.Н. Чистякова и др.]. М.; СПб.: ИПООВ, 2012. 403 с. С. 191–215.

31. Новак М. Профориентационная методика «РАДИ» / М. Новак // Школьный психолог, 2010. № 19. с. 40–41.

32. Овсянникова С.К. О–34 Организация профориентационной работы в школе: Методическое пособие. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – 362 с. С. 161–175.
33. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Л.В. Кузнецовой. М.: Академия, 2003. 480с.
34. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Белякова. М., 2002. С. 30–31.
35. Педагогическое сопровождение процесса выбора учащимися будущей профессии: (на примере коррекционной школы) / Р.И. Егорова; [науч. ред. А.В. Мордовская], Федер. агентство по образованию, Якут. гос. ун-т им. М.К. Аммосова, каф. педагогики. Якутск : Изд-во ЯГУ, 2009. 170 с.
36. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / Под ред. проф. О.А. Прохорова. СПб: Речь, 2004. С. 91–117.
37. Программа образовательных учреждений. Твоя профессиональная карьера, 8 - 9 классы. / [ред. кол.: С.Н. Чистякова]. М.: Просвещение, 1994.
38. Профессиональное образование и занятость молодежи – XXI век: материалы международной научно-практической конференции. / (Кемерово, 27–28 марта 2013 г.): [в 2 ч. / ред. кол.: Е.Л. Руднева и др.]. Кемерово: КРИПО. Ч. 2. , 2013. 265 с. С. 19–25.
39. Прошицкая Е.Н. Выбирайте профессию / Е.Н. Прошицкая. М.: «Просвещение», 1991. 190 с. С. 110–115.
40. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: В 2 кн. / Е.И. Рогов. М.: ВЛАДОСПРЕСС, 2003. 384 с. С. 182–195.
41. Розенберг М. Общество и самооценка подростков. Принстон, Нью-Джерси: Изд-во Принстонского университета, 1965. С. 21–35.
42. Ройд Дж.Х., Миллер Л.Дж. Шкалы интеллекта Стэнфорда-Бине, пятое издание. Итаска, Иллинойс: изд-во «Риверсайд», 2017. С. 131–145.
43. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся / Н.С. Пряжников, Л.С. Румянцева. М.: Академия, 2013. 206с. С. 121–125.

44. Семенова, З.Ф. СЗО Психологические рисуночные тесты. Методика «Дом – Дерево – Человек» / З.Ф. Семенова, С.В. Семенова. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007. 190, [2] с.: ил. С. 61–74.
45. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии / В.А. Семиченко. К.: Магістр-S, 1998. 124 с. С. 54–65.
46. Слабнина Е.В. Профориентационные технологии (формы, виды и категории населения) / Е.Г. Слабнина. Саратов, 2002. С. 10–12.
47. Спарроу С.С., Балла Д.А., Чиккетти Д.В. Шкалы адаптивного поведения Винеланда, третье издание. Пирсон, 2014. С. 44–56.
48. Спарроу С.С., Балла Д.А., Чиккетти Д.В. Шкалы адаптивного поведения Винеланда, третье издание. Pearson Assessment, 2014. С. 61–72.
49. Теория и технология подготовки учащихся к жизненной и профессиональной самореализации в воспитательном пространстве образовательного учреждения: материалы регионального научнопрактического семинара / [19 ноября 2010 г. / науч. ред.: Ф.И. Кевля, Е.Л. Тихомирова]. Вологда: ВГПУ, 2011. 137 с. С. 63–78.
50. Трошин О.В. Основы социальной реабилитации и профориентации / О.В. Трошин, Е.В. Жулина, В.А. Кудрявцев. М.: Изд-во «ТЦ Сфера», 2011. 384 с. С. 286–295.
51. Трудовая и медицинская реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями / под ред. Ю.А. Блинкова, С.А. Игнатьева, Н.К. Горшунова. М., 2012. 304 с. С. 159–168.
52. Ханин. Ю. Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Спилбергера. Л.: ЛНИИФК, 1976. С. 19–21.
53. Харрисон П.Л., Окленд Т. Система оценки адаптивного поведения-II (AVAS-II). Серкл Пайнс, Миннесота: Американская консультационная служба, 2006. С. 21–25.

54. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к шкале реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Адаптация методики. Ленинград. 1976. 18 с. С. 9–12.

55. Чайка Е. Психолого-педагогическая поддержка старшеклассников в стрессовой ситуации / Е. Чайка // Воспитание школьников, 2003. № 8. С. 36–39.

56. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности. Ярославль / В.И. Чирков, 1991. С. 34.

57. Чистякова С.Н. Профессиональная ориентация школьников: организация и управление / С.Н. Чистякова. М., 1987. С. 28

58. Шэлок Р.Л., Лаккассон Р. Глобальный взгляд на умственную отсталость: эволюция определения, классификации и услуг. В книге Р.Л. Шэлока, Р Лаккассона и Дж.Э. Снелла (ред.), Умственная отсталость: определение, классификация и системы поддержки (11-е изд.). Вашингтон, округ Колумбия: Американская ассоциация по проблемам умственной отсталости и нарушений развития, 2019. С. 19–25.

59. Шэлок Р.Л., Бортвик-Даффи С.А., и Снелл М. Э. Умственная отсталость: определение, классификация и системы поддержки. Вашингтон, округ Колумбия: Американская ассоциация по вопросам умственной отсталости и нарушений развития (AAIDD), 2010. С. 6–9.

60. Щербакова А.М. Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов специальных образовательных учреждений VIII вида / А.М. Щербакова, Н.В. Москоленко // Дефектология, 2001. № 3. 25 с. С. 11–15.

61. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. СПб.: Питер, 2006. 256 с. С. 191–215.

62. Эклс Дж. С., и Вигфилд А. Мотивационные убеждения, ценности и цели. Ежегодный обзор психологии, 2002. № 53(1), С. 109-132.

63. Юрцева Л.Я. О мотивах учебной деятельности по различным учебным предметам. Волгоград / Л.Я. Юрцева. М., 1976. С. 28.

ССЫЛКИ К ПРИЛОЖЕНИЯМ

1. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты
<https://disk.yandex.ru/i/7JzXXlrjzbbug>
2. Д. Бак Проективная методика «Дом – Дерево – Человек»
<https://disk.yandex.ru/i/yQ1a37Z09N6nJg>
3. Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн
в модификации А. М. Прихожан https://disk.yandex.ru/i/BcWP_CC_Z2nMug
4. Конкурсное задание по компетенции изобразительное искусство
https://disk.yandex.ru/i/B34_UtnB-qAbnA
5. Семенова, З.Ф. Психологические рисуночные тесты. Методика «Дом –
Дерево – Человек» https://disk.yandex.ru/i/DH0_c-Keu7Fy1Q
6. Тест тревожности Авторы: Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен.
https://disk.yandex.ru/i/UXOpXQ-W_8Neog
7. Технологическое задание флористика
<https://disk.yandex.ru/i/adfk06cFnsIVBA>
8. Концепция Абилимпикс <https://disk.yandex.ru/i/6p0Jdo-z0X7Sbw>
9. Концепция Абилимпикс 2021 https://disk.yandex.ru/i/tFhU7k_orCtdEA

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Описание Концепция развития движения «Абилимпикс» в Российской Федерации

Концепция развития движения «Абилимпикс» в Российской Федерации направлена на создание условий для социальной адаптации и профессиональной интеграции людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Она основана на принципах инклюзивности, равных возможностей и поддержки самореализации через развитие профессиональных навыков и компетенций [8; 9].

Основной целью концепции движения «Абилимпикс» является развитие в Российской Федерации движения «Абилимпикс», обеспечивающего эффективную профессиональную ориентацию и мотивацию инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) к получению профессионального образования, содействие их трудоустройству и социокультурной инклюзии в обществе, развитию новых профессий и трудовой занятости для людей с инвалидностью.

Задачами концепции выступают:

– организация и проведение конкурсов по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» (далее – конкурсы «Абилимпикс»);

– продвижение современных форматов профессиональной ориентации инвалидов и лиц с ОВЗ с использованием технологий конкурсов «Абилимпикс»;

– обеспечение и создание условий для инвалидов всех групп инвалидности и нозологий, в том числе множественных сочетанных форм для реализации права на профессиональную самореализацию или трудовую занятость;

– повышение уровня профессионального мастерства инвалидов и лиц с ОВЗ посредством внедрения лучших практик конкурсов «Абилимпикс» в образовательный процесс;

– повышение эффективности профессиональной подготовки обучающихся с ОВЗ или инвалидностью, создание возможностей для развития профессиональных навыков инвалидов через конкурсы «Абилимпикс»;

– повышение эффективности системы инклюзивного профессионального образования посредством внедрения лучших практик конкурсов «Абилимпикс» в образовательный процесс;

– создание в обществе понимания, заботы и поддержки для людей с инвалидностью;

– расширение возможностей трудоустройства инвалидов и освоения новых видов профессиональной деятельности, заключение договоров о трудоустройстве и организации стажировок для участников конкурсов «Абилимпикс» в рамках социального партнерства с работодателями;

– вовлечение некоммерческих организаций, участвующих в реализации мероприятий для людей с инвалидностью и ОВЗ в рамках грантов, в движение «Абилимпикс» с целью разработки единых подходов по обеспечению внедрения лучших практик профессионального обучения и содействия их трудоустройства;

– расширение экспертного сообщества в сфере инклюзивного образования и трудоустройства инвалидов, в том числе с учетом международного опыта;

– расширение экспертного сообщества и специалистов сопровождения движения «Абилимпикс»;

– содействие повышению обеспечения условий доступности объектов и предоставляемых услуг для инвалидов и лиц с ОВЗ, в том числе в сфере;

– профессионального образования и с учетом лучших практик движения «Абилимпикс»;

– содействие формированию среды, обеспечивающей включенность инвалидов и лиц с ОВЗ в основные сферы жизнедеятельности – труд, отдых, их адаптацию и интеграцию в общество через движение «Абилимпикс»;

– обобщение и транслирование опыта лучших региональных практик по развитию конкурсного движения «Абилимпикс», трудоустройству и трудовой занятости инвалидов и лиц с ОВЗ;

– развитие региональных компетенций, ориентированных на региональные рынки труда;

– внедрение системы оценки эффективности работы региональных центров развития движения «Абилимпикс».

Принципы реализации концепции:

1. Инклюзивность: равенство возможностей для всех участников.
2. Ориентация на результат: сосредоточенность на достижении конкретных целей и измеримых результатов.

3. Партнерство: сотрудничество между образовательными учреждениями, работодателями, общественными организациями и государственными структурами.

4. Инновационность: использование современных технологий и методов обучения.

5. Системность: поэтапная реализация плана развития движения.

Реализация данной концепции направлена на создание устойчивой системы поддержки людей с инвалидностью в Российской Федерации и обеспечение их полноценной интеграции в общество.

Национальный центр «Абилимпикс», созданный на базе ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования», является основным координатором движения «Абилимпикс».

Функции Национального центра «Абилимпикс» определяются Министерством просвещения Российской Федерации. На федеральном уровне создаются:

1. Организационный комитет национального чемпионата.
2. Рабочая группа по проведению чемпионата.
3. Координационный совет партнеров движения «Абилимпикс».

На региональном уровне в целях развития движения «Абилимпикс» в Российской Федерации, в том числе для организации и проведения региональных и межрегиональных чемпионатов «Абилимпикс» сформированы:

1. Организационный комитет развития движения «Абилимпикс».
2. Региональный координационный совет партнеров.
3. Молодежный совет «Абилимпикс».
4. Региональный центр развития движения «Абилимпикс».
5. Региональный центр обучения экспертов «Абилимпикс».
6. Волонтерский центр «Абилимпикс».

Деятельность организационного комитета «Абилимпикс» регулируется Регламентом работы организационного комитета «Абилимпикс».

Деятельность координационного совета партнеров регламентируется Положением о координационном совете партнёров.

Деятельность рабочей группы «Абилимпикс» регламентируется Положением об организации и проведении конкурсов по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс».

Основные направления реализации Концепции взаимосвязаны с актуальными проблемами и перспективами развития движения «Абилимпикс». Их реализация направлена на последовательное достижение цели и решение задач Концепции.

К участию в конкурсах «Абилимпикс» допускаются граждане Российской Федерации с инвалидностью и/или ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 14 лет.

К участию по категориям в конкурсах допускаются:

– «школьники» – физические лица с инвалидностью (дети-инвалиды) и/или ОВЗ, осваивающие образовательные программы основного общего или среднего общего образования, дополнительные общеобразовательные программы в возрасте от 14 лет;

– «студенты» – физические лица с инвалидностью и/или ОВЗ, обучающиеся по программам профессионального обучения, среднего профессионального и высшего образования;

– «специалисты» – физические лица с инвалидностью, в том числе выпускники образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, трудоустроенные или нуждающиеся в трудоустройстве.

Соревновательная программа конкурсов «Абилимпикс» может включать направление «Сопровождаемая трудовая занятость» для инвалидов с тяжелыми нарушениями.

Порядок проведения конкурсов «Абилимпикс» определяется Положением об организации и проведении конкурсов и иными отдельными положениями.

По итогам проведения конкурсов «Абилимпикс» участники соревновательной программы, показавшие первый, второй и третий результаты, награждаются соответственно «золотыми», «серебряными» и «бронзовыми» медалями по каждой компетенции и категории участников и приравниваются к победителям конкурсов «Абилимпикс».

Победителю Национального чемпионата «Абилимпикс» выдается сертификат, предоставляющий ему право на компенсацию расходов, связанных с получением дополнительного профессионального образования или приобретением специализированных технических средств реабилитации,

необходимых для осуществления профессиональной (трудовой) деятельности (при наличии соответствующего финансирования). Порядок выдачи сертификата определяется отдельным Положением.

Региональный координационный совет партнеров совместно с региональным центром «Абилимпикс»:

- участвуют в профессиональном развитии и трудоустройстве, включая организацию стажировок участников и победителей регионального чемпионата в субъекте Российской Федерации;

- осуществляют взаимодействие с базовыми профессиональными образовательными организациями и ресурсными учебно-методическими центрами в части организации сопровождаемого трудоустройства участников «Абилимпикс».

Шкала самооценки уровня тревожности Спилберга-Ханина
(шкала ситуационной и личностной тревожности)

Методика, предложенная Ч.Д. Спилбергером и адаптированная на русском языке Ю.Л. Ханиным, позволяет дифференцированно измерять тревожность и как личное свойство, и как состояние [54].

Личностная тревожность – это индивидуальное свойство восприятия значительного числа событий в качестве угрожающих с реагированием на них состоянием тревоги.

Ситуационная тревожность обусловлена ситуацией в данный момент времени, она характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью в конкретной обстановке.

Следует отметить, что тревожность является естественной и обязательной особенностью активной личности. Существует даже, так называемый, оптимальный уровень «полезной» тревоги. В то же время чрезмерное повышение уровня тревожности ведет к развитию негативных последствий.

Тестирование по методике Спилбергера-Ханина проводится с применением двух бланков: один бланк для измерения показателей ситуативной тревожности, а второй - для измерения уровня личностной тревожности.

Исследование может проводиться индивидуально или в группе.

Бланк 1. Шкала ситуативной тревожности

Ф.И.О. _____ Дата _____

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в ДАННЫЙ МОМЕНТ. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет. Обычно первый ответ, который приходит в голову, является наиболее правильным, адекватным Вашему состоянию.

Таблица 10

Утверждения для опроса по шкале ситуативной тревожности

УТВЕРЖДЕНИЯ		Нет, это не так	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4	Я испытываю сожаление	1	2	3	4
5	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6	Я расстроен	1	2	3	4
7	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8	Я чувствую себя отдохнувшим	1	2	3	4
9	Я встревожен	1	2	3	4
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11	Я уверен в себе	1	2	3	4
12	Я нервничаю	1	2	3	4
13	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14	Я взвинчен	1	2	3	4
15	Я не чувствую скованности, напряженности	1	2	3	4
16	Я доволен	1	2	3	4
17	Я озабочен	1	2	3	4
18	Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
19	Мне радостно	1	2	3	4
20	Мне приятно	1	2	3	4

Бланк 2. Шкала личностной тревожности

Ф.И.О. _____ Дата _____

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете ОБЫЧНО.

Таблица 11

Утверждения для опроса по шкале личностной тревожности

УТВЕРЖДЕНИЯ		Нет, это не так	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
21	Я испытываю удовольствие	1	2	3	4
22	Я очень легко устаю	1	2	3	4
23	Я легко могу заплакать	1	2	3	4
24	Я хотел бы быть таким же счастливым, как другие люди	1	2	3	4
25	Нередко я проигрываю из-за того что недостаточно быстро принимаю решения	1	2	3	4
26	Обычно я чувствую себя бодрым	1	2	3	4
27	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
28	Ожидаемые трудности обычно очень беспокоят меня	1	2	3	4
29	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
30	Я вполне счастлив	1	2	3	4
31	Я принимаю все близко к сердцу	1	2	3	4
32	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
33	Обычно я чувствую себя в безопасности	1	2	3	4
34	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	2	3	4
35	У меня бывает хандра	1	2	3	4
36	Я доволен	1	2	3	4
37	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
38	Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом долго не могу забыть о них	1	2	3	4
39	Я уравновешенный человек	1	2	3	4
40	Меня охватывает сильное беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Ключ к шкале самооценки уровня тревожности Спилберга-Ханина

Ситуативная тревожность					Личностная тревожность				
СТ	Ответы				ЛТ	Ответы			
№	1	2	3	4	№	1	2	3	4
1	4	3	2	1	1	4	3	2	1
2	4	3	2	1	2	1	2	3	4
3	1	2	3	4	3	1	2	3	4
4	1	2	3	4	4	1	2	3	4
5	4	3	2	1	5	1	2	3	4
6	1	2	3	4	6	4	3	2	1
7	1	2	3	4	7	4	3	2	1
8	4	3	2	1	8	1	2	3	4
9	1	2	3	4	9	1	2	3	4
10	4	3	2	1	10	4	3	2	1
11	4	3	2	1	11	1	2	3	4
12	1	2	3	4	12	1	2	3	4
13	1	2	3	4	13	1	2	3	4
14	1	2	3	4	14	1	2	3	4
15	4	3	2	1	15	1	2	3	4
16	4	3	2	1	16	4	3	2	1
17	1	2	3	4	17	1	2	3	4
18	1	2	3	4	18	1	2	3	4
19	4	3	2	1	19	4	3	2	1
20	4	3	2	1	20	1	2	3	4

Интерпретация результатов:

При анализе результатов надо иметь в виду, что общий итоговый показатель по каждой из подшкал может находиться в диапазоне от 20 до 80 баллов. При этом чем выше итоговый показатель, тем выше уровень тревожности (ситуативной или личностной).

При интерпретации показателей можно использовать следующие ориентировочные оценки тревожности:

- до 30 баллов – низкая;
- 31-44 балла – умеренная;
- 45 и более – высокая.

Личности, относимые к категории высоко-тревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у

него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

Лицам с высокой оценкой тревожности следует формировать чувство уверенности и успеха. Им необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадачам.

Для низко-тревожных людей, напротив, требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, высвечивание чувства ответственности в решении тех или иных задач.

Сопоставление результатов по обеим подшкалам дает возможность оценить индивидуальную значимость стрессовой ситуации для испытуемого. Шкала Спилбергера в силу своей относительной простоты и эффективности широко применяется в клинике с различными целями: определение выраженности тревожных переживаний, оценка состояния в динамике и др.

Тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки)

Цель методики: Определить уровень тревожности ребенка. Методика предназначена для детей 4–7 лет. Степень тревожности свидетельствует об уровне эмоциональной приспособленности ребенка к социальным ситуациям, показывает отношение ребенка к определенной ситуации, дает косвенную информацию о характере взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми в семье и в коллективе [13; 5].

Экспериментальный материал: 14 рисунков (8,5x11 см) выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). Каждый рисунок представляет собой некоторую типичную для жизни ребенка ситуацию. Лицо ребенка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными рисунками детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребенка, на другом – печальное.

Проведение исследования: Рисунки показывают ребенку в строго перечисленном порядке один за другим. Беседа проходит в отдельной комнате. Предъявив ребенку рисунок, исследователь дает инструкцию.

Анализ результатов:

Протоколы каждого ребенка подвергаются количественному и качественному анализу.

Количественный анализ:

На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14):

$$\text{ИТ} = \text{Число эмоциональных негативных выборов} \times 100\% / 14$$

В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы:

- а) высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);
- б) средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);
- в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%)

Качественный анализ:

Каждый ответ ребенка анализируется отдельно. Делаются выводы относительно возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (и подобной ей) ситуации. Особенно высоким проективным значением обладают рис. 4 («Одевание»), 6 («Укладывание спать в одиночестве»), 14 («Еда в одиночестве»). Дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, вероятнее всего, будут обладать высоким ИТ; дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях, изображенных на рис. 2 («Ребенок и мать с младенцем»), 7 («Умывание»), 9 («Игнорирование») и 11 («Собирание игрушек»), с большей вероятностью будут обладать высоким или средним ИТ.

Как правило, наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях, моделирующих отношения ребенок-ребенок («Игра с младшими детьми», «Объект агрессии», «Игра со старшими детьми», «Агрессивное нападение», «Изоляция»). Значительно ниже уровень тревожности в рисунках, моделирующих отношения ребенок - взрослый («Ребенок и мать с младенцем», «Выговор», «Игнорирование», «Ребенок с родителями»), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия («Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Умывание», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве»).

Инструкция.

1. Игра с младшими детьми. «Как ты думаешь, какое лицо будет у ребенка: веселое или печальное? Он (она) играет с малышами».

2. Ребенок и мать с младенцем. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом».

3. Объект агрессии. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

4. Одевание. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка печальное или веселое? Он (она) одевается».

5. Игра со старшими детьми. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) играет со старшими детьми».

6. Укладывание спать в одиночестве. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) идет спать».

7. Умывание. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) в ванной».

8. Выговор. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?»

9. Игнорирование. «Как ты думаешь, какое лицо будет у ребенка: веселое или печальное?»

10. Агрессивное нападение «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?»

11. Собираание игрушек. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) убирает игрушки».

12. Изоляция. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?»

13. Ребенок с родителями. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) со своими мамой и папой».

14. Еда в одиночестве. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) ест».

Бланк для высказываний

Имя: _____ лет _____, дата: _____

№	Рисунок	Высказывание	Выбор	
			Веселое лицо	Печальное лицо
1	Игра с младшими детьми			
2	Ребенок и мать с младенцем			
3	Объект агрессии			
4	Одевание			
5	Игра со старшими детьми			
6	Укладывание спать в одиночестве			
7	Умывание			
8	Выговор			
9	Игнорирование			
10	Агрессивность			
11	Собирание игрушек			
12	Изоляция			
13	Ребенок с родителями			
14	Еда в одиночестве			

Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в
модификации А.М. Прихожан

Данная методика основана на непосредственном оценивании (шкалировании) ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер и т. д. Обучающимся предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т. е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их. Каждому испытуемому предлагается бланк методики, содержащий инструкцию и задание [3; 13; 19; 47].

Ход:

Испытуемому выдается бланк, на котором изображено семь линий, высота каждой – 100 мм, с указанием верхней, нижней точек и середины шкалы. При этом верхняя и нижняя точки отмечаются заметными чертами, середина - едва заметной точкой.

Методика может проводиться как фронтально - с целым классом (или группой), так и индивидуально. При фронтальной работе необходимо проверить, как каждый ученик заполнил первую шкалу. Надо убедиться, правильно ли применяются предложенные значки, ответить на вопросы. После этого испытуемый работает самостоятельно. Время, отводимое на заполнение шкалы вместе с чтением инструкции, 10–12 минут.

Обработка и интерпретация результатов:

Обработка проводится по шести шкалам (первая, тренировочная – «здоровье» – не учитывается). Каждый ответ выражается в баллах. Как уже отмечалось ранее, длина каждой шкалы 100мм, в соответствии с этим ответы школьников получают количественную характеристику (например, 54 мм=54 баллам).

1. По каждой из шести шкал определить:

а. уровень притязаний – расстояние в мм от нижней точки шкалы («0») до знака «X»;

б. высоту самооценки – от «0» до знака «-»;

с. значение расхождения между уровнем притязаний и самооценкой – расстояние от знака «x» до знака «-», если уровень притязаний ниже самооценки, он выражается отрицательным числом.

2. Рассчитать среднюю величину каждого показателя уровня притязаний и самооценки по всем шести шкалам.

Уровень притязаний – норму, реалистический уровень притязаний, характеризует результат от 60 до 89 баллов.

Оптимальный – сравнительно высокий уровень от 75 до 89 баллов, подтверждающий оптимальное представление о своих возможностях, что является важным фактором личностного развития.

Результат от 90 до 100 баллов обычно удостоверяет нереалистическое, некритическое отношение детей к собственным возможностям.

Результат менее 60 баллов свидетельствует о заниженном уровне притязаний, он - индикатор неблагоприятного развития личности.

Высота самооценки:

Количество баллов от 45 до 74 («средняя» и «высокая» самооценка) удостоверяют реалистическую (адекватную) самооценку.

Количество баллов от 75 до 100 и выше свидетельствует о завышенной самооценке и указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности – «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих.

Количество баллов ниже 45 указывает на заниженную самооценку (недооценку себя) и свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии

личности. Эти ученики составляют «группу риска», их, как правило, мало. За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и тому подобного позволяет не прилагать никаких усилий.

Расхождения между уровнем притязаний и уровнем самооценки. За норму здесь принимается расхождение от 8 до 22 баллов, свидетельствующее, что школьник ставит перед собой такие цели, которые он действительно стремится достичь. Притязания в значительной степени основываются на оценке им своих возможностей и служат стимулом личностного развития.

Расхождение от 1 до 7 баллов, и особенно случаи полного совпадения уровня притязания и уровня самооценки, указывают на то, что притязания не служат стимулом личностного развития, становления той или иной стороны личности

Расхождение в 23 балла и более характеризует резкий разрыв между уровнем притязаний и уровнем самооценки. Такой разрыв указывает на конфликт между тем, к чему школьник стремится, и тем, что он считает для себя возможным.

Стимульный материал к методике «Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн» (в модификации А.М. Прихожан):

Инструкция. Любой человек оценивает свои способности, возможности, характер. Уровень развития каждого качества, стороны человеческой личности можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать самое низкое развитие, а верхняя - наивысшее.

Вам предлагаются семь таких линий. Они обозначают:

1. Здоровье.
2. Ум, способности.
3. Характер.

4. Авторитет у сверстников.
5. Умение многое делать своими руками, умелые руки.
6. Внешность.
7. Уверенность в себе.

ФИ _____ дата _____

На каждой линии чертой (-) отметьте, как вы оцениваете развитие у себя этого качества, стороны вашей личности в данный момент времени. После этого крестиком (x) отметьте, при каком уровне развития этих качеств, сторон вы были бы удовлетворены собой или почувствовали гордость за себя.

Шкала самооценки

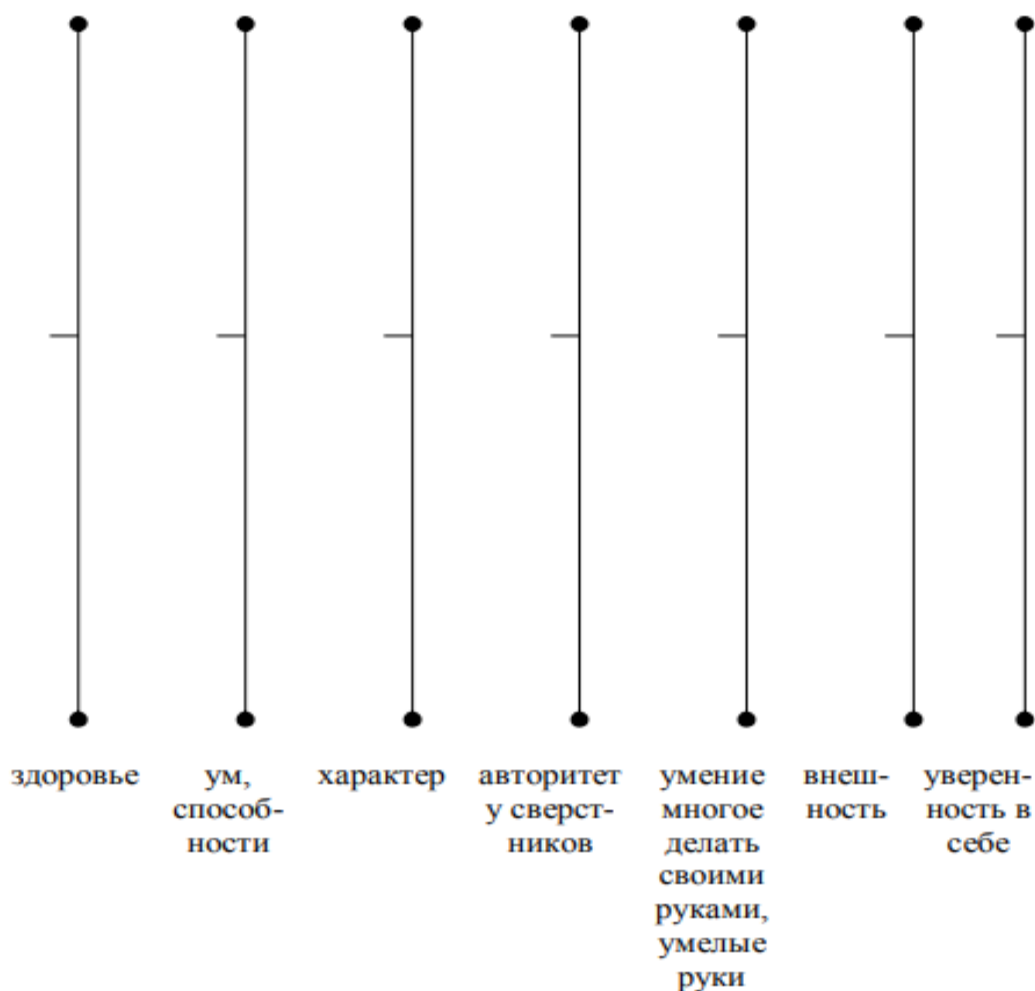


Рисунок 6. Уровни шкалы самооценки по методике Дембо-Рубинштейн»
(в модификации А.М. Прихожан)