

УДК 159.973

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.9.7>

МОТИВАЦІЙНІ ФАКТОРИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Анастасія Бровченко

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61001
e-mail: rideatusab@gmail.com*

Марина Хижняк

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61001
e-mail: khizhnyak.m@gmail.com*

Лілія Джаббарова

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61001
e-mail: lilidz84@gmail.com*

У статті проаналізовано проблему професійного самовизначення осіб із порушеннями інтелекту, яке відбувається в старших класах школи або після її закінчення. У статті наголошено, що одним із основних факторів, які визначають особливості вибору майбутньої професії та слідування обраному шляху, є структура та специфіка мотиваційної сфери досліджуваної категорії молодих людей, зокрема їхня трудова мотивація.

Авторами описано прояви мотиваційної сфери осіб із порушеннями інтелекту та деякі особливості її розвитку під впливом освітнього середовища. Відзначено, що її дослідженню у спеціальній освіті приділялася недостатня увага, що особливо стосується питань формування саме трудової мотивації та її впливу на процес самовизначення молодої людини, яка повинна знайти своє місце в соціумі.

У статті проведено аналіз деяких мотиваційних факторів, які визначають розвиток дитини з порушеннями інтелекту в дорослу самостійну особистість, здатну приймати зважені й конструктивні рішення щодо власного трудового життя; це є задачею досить складною, зважаючи на інтелектуальну недостатність осіб цієї категорії, але здійсненою за умови організації комплексної корекційної, психолого-педагогічної, профорієнтаційної роботи. Перелічено провідні мотиви вибору професії молоддю з інтелектуальними порушеннями, які загалом співпадають із мотивами їх однолітків, що розвиваються нормально, але мають певну специфіку, яка визначається особливостями мотивації та інтелектуальними вадами, притаманними досліджуваній категорії старшокласників або випускників шкіл. Описані деякі проблеми, що виникають під час професійного самовизначення молоді, починаючи з формування трудової мотивації, вибору професійного спрямування і закінчуючи початком трудового життя.

Авторами проведено аналіз мотиваційних чинників, що визначають вибір подальшої форми навчання чи початку трудового життя молоді з інтелектуальними порушеннями після закінчення школи. Відзначено, що кінцевою метою освітнього закладу є підготовка учнів з інтелектуальними порушеннями до самостійного і свідомого вибору професії, в якій кожен з них має можливість реалізуватися як особистість, отримуючи задоволення не тільки від винагороди за працю, але й від процесу.

Ключові слова: професійне самовизначення осіб з порушеннями інтелекту, мотиваційні фактори професійного самовизначення, мотиваційна сфера осіб з порушеннями інтелекту, мотиви вибору професії, професійна самореалізація.

Питання трудової самореалізації молоді та визначення її професійних перспектив залишаються актуальними у будь-які історичні періоди розвитку людства, але саме в останні десятиліття вони вимагають особливих психолого-педагогічних підходів щодо свого вирішення. Однією з причин є те, що професійне самовизначення осіб з порушенням інтелекту набуває особливого значення. Дослідженню цього питання приділялося нібито багато уваги під час визначення задач та напрямків їх трудового виховання і навчання, але саме психологічні основи цих процесів досліджені не досить глибоко і всебічно. Особливо це стосується розвитку, структури та специфіки трудової мотивації підлітків та молоді з порушеннями інтелекту, на якій ґрунтується процес професійного самовизначення, побудова уявлень про себе як про людину, яка повною мірою включена в соціум та здатна не тільки очікувати від нього певного розуміння та прихильності, але й приносити йому користь.

Відомо, що формування психологічної готовності молодих людей до вибору професії визначається системою мотивів і потреб, які вони планують реалізовувати через обрану професію [1]. Знаючи про те, що однією з проблем осіб із порушеннями інтелекту є відсутність сформованості та збіднення їх мотиваційної сфери, одним із перших кроків на шляху до формування їхньої професійної орієнтації стає вивчення наявної у них системи мотивів, цінностей та інтересів та формування необхідних для подальшої профорієнтаційної роботи навичок.

Проблема самовизначення може вважатися не тільки психолого-педагогічною, а й передусім філософською проблемою, оскільки пошук покликання в певній професії означає одночасно й пошук власного місця серед людей, пошук сенсу власного буття, самореалізація у ньому [2]. Під самовизначенням, з огляду на психологію, розуміють етап соціалізації, під час якого людина набуває готовності до самостійної, творчої діяльності на основі усвідомлення і співвіднесення своїх потреб, можливостей і здібностей із соціальними запитами, що визначається системою її ціннісних орієнтацій. В. Ф. Сафіним запропоновано формулу самовизначення «хочу-можу-є-вимагають», згідно з якою, складниками його змістовного ядра є чотири компоненти: мотиви (що співвідноситься з компонентом «хочу»); самопізнання як усвідомлення своїх якостей (компонент «є»); самооцінка (компонент «можу»); вимоги суспільства, суспільні норми життя (компонент «вимагають») [3].

Сутність саме професійного самовизначення полягає в тому, що особистість усвідомлює, наскільки її власні можливості, інтереси та бажання відповідають вимогам майбутньої професії, усвідомлює власну відповідальність за наслідки власного вибору професійного шляху. Головною метою професійного самовизначення за такої умови є поступове формування в особистості внутрішньої готовності самостійно й усвідомлено планувати, корегувати, реалізовувати перспективи власного розвитку. Результатом професійного самовизначення стає самостійний (самостійне рішення про вибір професії, шляхів і форм професійної освіти), усвідомлений (знання стану свого здоров'я, здібностей, можливостей в освоєнні професії), адекватний (відповідно до можливостей) вибір оптимального професійного виду діяльності [4].

У більшості дітей, що розвиваються нормально, вибір подальшого шляху до отримання професії відбувається на кінцевому етапі шкільного навчання і є результатом профорієнтаційної роботи школи, сім'ї та громадськості. Але якщо навіть для старшокласників, які навчаються в масових школах, це виявляється складним завданням, то може здатися, що для підлітків і юнаків із вадами розвитку, особливо порушеннями інтелекту, отримання професії є завданням майже невіршуваним, їм просто треба прийняти варіант, обраний для них вихователями, ігноруючи власні бажання і потреби. Крім того, рівень інтелекту

особливо виокремлюється дослідниками як фактор професійного самовизначення, а для кожної професії існують певні критичні параметри інтелекту, якими не володіють особи з низькими розумовими здібностями [5]. Тому коло варіантів майбутнього працевлаштування, з яких можна було б обирати, для таких осіб значно звужується. Висока конкуренція на ринку праці, труднощі самостійної орієнтації у питаннях працевлаштування стають серйозними перешкодами на шляху здійснення професійної діяльності осіб із порушеннями інтелекту. Але ці складності не повинні виключати вибір як такий і врахування його мотиваційної обумовленості.

У моделі С. А. Клімова «Восьмикутник основних факторів вибору професії» [6] усі перелічені фактори, що характеризують ситуацію професійного самовизначення, можна одночасно вважати й мотивами означеного вибору, які відповідають на запитання, чому він здійснюється саме в такому або іншому напрямку. Вибір відбувається з урахуванням своїх схильностей та інтересів, здібностей і можливостей, престижності обраної професії, інформованості про неї, з урахуванням позиції батьків та однокласників, друзів і однолітків, потреб виробництва, а також наявності програми дій із вибору й досягненню професійних цілей. Будь-який підліток потребує допомоги в узгодженні всіх цих мотивів та вимог суспільства.

Під професійною мотивацією В. Е. Орел розуміє систему внутрішніх спонукань, які викликають трудову активність людини, направляють її на досягнення професійних цілей та регулюють структуру і функції діяльності [1]. У підлітковому та юнацькому віці ця мотивація спрямована на досягнення мети самовизначення та надбання необхідних знань і вмінь під час отримання професійної освіти. На це вказує і В. А. Бурляєва, розглядаючи трудову мотивацію як дію конкретних спонукань, що обумовлюють вибір професії і тривалі виконання обов'язків, пов'язаних з обраною професією [7].

Як було зазначено, мотиваційна сфера дітей та молоді з порушеннями інтелекту вивчена не досить повно та різнобічно. Спеціальні дослідження, спрямовані на дослідження мотивів їх діяльності, нечисленні. Особливо це стосується молоді, яка стоїть на порозі визначення подальшого життєвого шляху після закінчення школи. Якщо дослідженню навчальної мотивації присвячений певна низка робіт, результати яких є актуальними, поки дитина зростає і формується, то трудова мотивація в них тільки згадується. Звісно, навчальна мотивація та її розвиток тісно пов'язані з трудовою мотивацією, яка починає формуватися ще задовго до підліткового віку майже паралельно з навчальною, але все ж зміст їх відрізняється, несе різне смислове навантаження для молоді, тому і досліджуватися повинна окремо.

Слабкість мотивів діяльності та їх нестійкість – одне з типових проявів незрілості мотиваційної сфери учнів із вадами інтелектуального розвитку. Дослідники Л. С. Виготський, Г. М. Дульнев, Л. В. Занков, Н. Г. Морозова, Б. І. Пінський та інші відзначають незрілість їх мотиваційно-потребової сфери, малорозвинену допитливість, слабке вираження і короткочасність спонукань до діяльності, обмеженість кола мотивів, недостатню сформованість соціальних потреб. Дітям та юнацтву цієї категорії важко усвідомлювати й вибудовувати ієрархічні та структурні відносини між мотивами, цілями, умовами, засобами певної діяльності, що проявляється в невмінні знаходити адекватні досягненню мети дії. Але все ж слід відмітити, що за належної роботи з такими дітьми відбувається позитивна динаміка в розвитку мотивації будь-яких видів діяльності. Для старшокласників характерні досить стійкі мотиви практичної діяльності, доцільність якої вони повною мірою усвідомлюють і результат якої можуть спостерігати тут і зараз, отримуючи задоволення як від нього, так і від процесу діяльності як такого [8].

Старшокласники в окремих, добре зрозумілих, особистісно важливих для них ситуаціях можуть підпорядковувати свою діяльність далеким цілям, спираючись на мотиви

досить складні та відірвані від теперішньої ситуації. Але цьому повинна передувати досить складна виховна та корекційна психологічна робота.

Спостереження за молоддю з інтелектуальними порушеннями надають можливість зробити висновки про вплив емоційного ставлення до діяльності на стійкість мотиву. Відомо, що афективно забарвлені мотиви діяльності можуть зберігатися і реалізовуватися учнями з інтелектуальними порушеннями досить тривалий термін. Навіть маючи справу з дітьми до підліткового віку, які відносяться до цієї категорії, можна відмітити, що похвала, позитивна оцінка суспільної значимості досягнутих нею результатів сприятиме формуванню мотивації щодо цієї діяльності, спонукатиме якнайкраще проявити себе під час виконання завдання. Хоча і це відбувається, на жаль, не завжди. Для успішної адаптації осіб із порушеннями інтелекту в суспільстві, особливо якщо інтеграція в суспільство відбувається через посередництво трудових відносин, велике значення має наявність у них колективістських мотивів діяльності, які формуються особливо важко й довго [8].

Описуючи мотиваційну сферу підлітків та молоді з інтелектуальними порушеннями, можна відмітити в них низький рівень ініціативності, цікавості до всього нового і невідомого, відсутність прагнення і наявність тривоги щодо здійснення дій, ніяк не пов'язаних із попереднім досвідом. Унаслідок цього на всіх етапах дитинства переважною для них залишається зовнішня мотивація, але протягом навчання і розвитку мотиви їхньої діяльності стають більш диференційованими, тривалими та дієвими.

Для того, щоб випускник школи, який має інтелектуальні порушення, знайшов своє місце в житті, здобув уміння самостійно піклуватися про себе та нести відповідальність за своє життя в умовах обмежених можливостей, необхідно вже в ранньому віці формувати у нього професійну мотивацію за допомогою ефективної системи орієнтування у світі професій, у побудові та підтримці трудових відносин [4]. У спеціальній педагогічній літературі досить багато приділяється уваги шляхам трудової виховання і навчання дітей, що мають вади інтелектуального розвитку, але не завжди описувані напрямки спираються на конкретні особливості їх мотиваційної сфери і реальність, з якою вони зустрінуться після закінчення школи. Особливо негативно впливає на подальшу професійну самореалізацію молоді відсутність підтримки суспільства в наданні можливостей втілити на практиці сформовану в дитинстві та отрочстві трудову мотивацію та професійну спрямованість особистості, відсутність належної підготовки у професійній освіті, складність працевлаштування та вузькість можливостей вибору з переліку доступних професій, який потребує ретельного перегляду.

Дослідники відмічають, що реалістичність професійних інтересів учнів з інтелектуальними порушеннями залежать від віку. На початку ознайомлення зі світом професій у них спостерігається широкий діапазон напрямків трудової діяльності, які їх цікавлять, причому серед обраних досить багато тих, в яких реалізуватися вони не в змозі. Це пояснюється низькою критичністю цих учнів, недостатніми знаннями, малим життєвим досвідом і невідповідністю між їхніми інтересами і усвідомлюваними можливостями [5]. Пізніше уявлення про обрані професії носять зазвичай практичну спрямованість, що пов'язано з характером трудового навчання в школі та з набутими трудовими навичками і вміннями. Але все одно досить довго в підлітків зберігаються прагнення до набуття недоступних для них спеціальностей, що також ускладнює професійне самовизначення через неможливість реалізувати у власному житті те, що викликає справжній інтерес. Як зазначалося вище, інтереси і прагнення в осіб з порушеннями інтелекту формуються також важко. Лише до кінця навчання в школі вони починають віддавати перевагу доступним для них виробничим професіям, хоча реалізація навіть цих задумів може зустріти на своєму шляху певні складності [9].

Навіть після закінчення школи чи професійного закладу освіти проблема не є вирішеною, часто навіть загострюється. Молоді люди з інтелектуальними порушеннями відчувають труднощі під час працевлаштування, обумовлені низкою факторів: психологічна неготовність до моменту переходу від навчання до сфери професійної праці; відсутність чітких, конкретних життєвих перспектив, основною причиною чого є відсутність почуття соціальної захищеності; неадекватна самооцінка своїх здібностей і можливостей під час вибору професії; неготовність до подолання певних професійних труднощів [10].

Навіть на порозі реального вибору в молоді з порушеннями інтелекту на перший план виходить бажання здійснювати певний вид праці під впливом мотивації, пов'язаної із задоволенням потреб, далеких від сутності професійної діяльності, без усвідомлення необхідних кроків до здобуття вмінь і навичок, які знадобляться під час її здійснення. За спостереженнями Ю. О. Бистрової [11], підлітки з інтелектуальною недостатністю не завжди здатні співвідносити певні вміння та навички із зазначеними видами праці, які приваблюють їх певними незначними ознаками (естетика спецодягу, заробітна плата, мода; ототожнення зі шкільним предметом, що подобається; з людиною-представником певної професії, яка викликає симпатію).

Ю. О. Бистрова відмічає, що старшокласники з інтелектуальними порушеннями, яким було пропонувано визначити напрямок майбутньої професійної діяльності, не в змозі взагалі зробити вибір або проявляють прихильність до декількох напрямків одночасно [11]. Це говорить про їхню неготовність до професійного самовизначення або про відсутність у них чітко вираженого інтересу до піднятих питань та іноді до праці взагалі, в іншому випадку – про розмитість інтересів до певних видів діяльності, відсутність уявлень про майбутнє, чітких уявлень про власні можливості та майбутнє життя хоча б на рівні мрій, і тим більше – на рівні планування.

На сучасному етапі розвитку спеціальної психології та педагогіки в ній домінує думка про те, що підлітки з вадами інтелектуального розвитку, як і всі їх однолітки, повинні проявляти самостійність у виборі майбутньої професії, а не приймати без аналізу і зважування всіх «за» і «проти» поглядів на власне майбутнє педагогів та батьків. Як вважає Ю. О. Бистрова, найбільшого значення вирішення цієї проблеми набуває в умовах інклюзивної освіти, коли підлітки з інтелектуальними порушеннями навчаються поряд з однолітками, які розвиваються нормально, й одночасно повинні прийняти рішення щодо майбутнього життєвого шляху в певній професії [11].

У випускному класі перед учнями з інтелектуальними порушеннями стоїть питання про вибір подальшої форми навчання чи початок трудового життя. У більшості випадків у цій ситуації вони вибирають один із декількох варіантів подальших дій [4]: 1) отримання групової думки, коли майже всі випускники обирають один, часто пропонуваний школою шлях, в якому вибір фактично відсутній. Подальші дії можуть вважатися неусвідомленими, професійне самовизначення практично не відбувається. Головним мотивом таких старшокласників стає відмова від відповідальності та бажання не відрізнитися від більшості. Іноді до такого варіанту схиляє сам освітній заклад, ігноруючи задачу мотивування до самостійності у виборі життєвого шляху та допомоги в усвідомленні вихованцями власних бажань та інтересів;

2) вибір такої професії, яка передбачає хороший фінансовий прибуток та є досить престижною. Ще Є. А. Клімов, описуючи основні труднощі і помилки під час вибору професії підлітками, називав упередження честі, коли деякі професії вважаються призначеними для людей «другого сорту» [6]. На жаль, такими людьми часто вважають осіб з порушеннями інтелекту, причому навіть вони самі. Описуваний вибір можуть здійснювати не стільки ті, хто має завищену самооцінку, скільки ті, хто не

бажає миритися зі своєю неспроможністю та кидає виклик зовнішнім та внутрішнім обмеженням. До речі, відомі випадки таких представників цієї категорії людей, які досягли мети шляхом постійної важкої праці над собою і самовдосконалення зазвичай із допомогою батьків та вихователів, які були готові їх підтримати. Хоча зазвичай однією із задач вихователів за такого варіанту вибору стає аналіз рівня усвідомленості та розуміння випускником своїх фізичних, розумових та комунікативних можливостей та виборі професії;

3) «вирішений варіант» або «нав'язана роль», для якої характерна ситуація прийняття молодою людиною батьківського вибору знову без урахування власних бажань дитини, навіть без спроби розібратися в її схильностях та інтересах. У цьому варіанті доцільною є робота із сім'єю учня, який має інтелектуальні порушення. Водночас спроби подолати саме батьківський опір та настанови виявляються найскладнішими. Відомі випадки, коли батьки зовсім відмовлялися бачити в дитині самостійну особистість, здатну робити вибір власного життєвого шляху, і проявляли схильність сприймати її як вічного малюка, не замислюючись про можливе майбутнє поза межами батьківської родини. Але іноді серед мотивів вибору професії цієї категорії підлітків також висуваються бажання працювати разом із батьками [12], що можна пояснити не стільки наслідуванням дітьми батьків, скільки найбільш чітким усвідомленням змісту професії, з якою вони знайомі з дитинства за умови, що батьки спілкувалися з ними на тему власної праці та, за можливістю, залучали їх до виконання простих дій;

4) «невизначений варіант», коли учням з інтелектуальними порушеннями абсолютно байдуже, де і з ким вчитися; коли вони, незважаючи на педагогічні впливи, залишаються немотивованими на працю взагалі, не говорячи про професійне самовизначення. З одного боку, це пов'язано з психологічними особливостями цих підлітків, а з іншого – викликано помилками у формуванні трудової мотивації ще в дошкільному дитинстві, що у старших класах школи коректувати набагато складніше, іноді навіть неможливо.

За результатами дослідження М. К. Борщанської, після закінчення школи частина учнів з інтелектуальними порушеннями або залишається непрацевлаштованими, припиняючи також і навчання (інша частина підробляє час від часу виключно заради отримання власних грошей) або виконує важкі, некваліфіковані, низько оплачувані види праці, навряд чи отримуючи від подібної роботи як фізичне, так і психологічне задоволення. Але досить велика частина молоді продовжує своє навчання в закладах професійної освіти, реалізуючи власні професійно-трудова мотиви, сформовані під час навчання в школі та під впливом батьківського виховання [10].

Дослідження Т. Г. Копилової [5] свідчать про те, що рівень професійної стійкості учнів з інтелектуальними порушеннями також є досить низьким. Молоді люди цієї категорії часто змінюють як місце роботи, так і рід діяльності, не намагаючись набути глибини засвоєння певних трудових навичок в обраній професії, що суттєво збільшило би їхнє залучення до соціального життя.

Професійне самовизначення підлітків та молоді з вадами інтелектуального розвитку носить специфічний характер. Передусім на його процес впливають певні вимоги до інтелектуального розвитку, який має значення для самореалізації у професійній сфері, обмежуючи спектр видів трудової діяльності, доступних для таких осіб. З іншого боку, особливості мотиваційної сфери, пов'язані з наявністю інтелектуального дефекту, в низці випадків зумовлюють незрілість і недостатню усвідомленість професійного самовизначення в таких молодих людей. Але одночасно слід враховувати їх потенціал, який може розгорнутися та реалізуватися в разі здійснення з ними поглибленої профорієнтаційної роботи одночасно з боку батьків, педагогів і психологів.

Підсумовуючи сказане, можна зробити висновок про те, що професійну орієнтацію учнів із інтелектуальними порушеннями слід розглядати як комплекс психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток їхніх професійних інтересів і схильностей відповідно до особистих мотивів, інтересів та здібностей цієї категорії осіб. Роботу слід починати з формування перш за все трудової мотивації, яка є основою прагнення до професійного самовизначення та пізніше – самореалізації. Наступним кроком стає пробудження, розгортання та підтримка реалістичних інтересів учнів до певних видів діяльності, які можуть стати у майбутньому основою їх професійного спрямування. Кінцевою метою освітнього закладу є підготовка учнів з інтелектуальними порушеннями до самостійного і свідомого вибору професії, в якій кожен з них має можливість реалізуватися як особистість, отримуючи задоволення не тільки від винагороди за працю, але й від процесу.

Роботу щодо формування професійного самовизначення учнів з інтелектуальними порушеннями можна вважати повною, обґрунтованою та результативною в тому випадку, коли здійснений весь комплекс виховних та психологічних впливів на учнів у профорієнтаційному напрямку.

Список використаної літератури

1. Орел В. Е. Психологические основы профориентационной работы со школьниками. Ярославль : Новый рассвет, 2000. 83 с.
2. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. Москва : «Академия», 2007. 275 с.
3. Сафин В. Ф., Нурлыгаянов И. Н. Психология самоопределения и самооценки личности: монография. Уфа : Вагант, 2008. 187 с.
4. Романович Н. А. Формирование готовности инвалидов и лиц с ОВЗ к профессиональному самоопределению в процессе довузовской подготовки: диссертация ... кандидата пед. наук: 13.00.01 [Место защиты: ТГПУ им. Л. Н. Толстого]. Тула, 2015. 195 с.
5. Копылова Т. Г., Лашина О. Л. Система профориентационной работы в коррекционной школе VIII вида. *Дефектология*. 2006. №5. С. 75–78.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Учеб. пособие для студ. ВУЗ. Москва: Академия, 2004. 304 с.
7. Бурляева В. А. Подготовка старшеклассников в учреждении дополнительного образования к планированию профессиональной карьеры: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2002. 136 с.
8. Лубовский В. И., Розанова Т. В., Солнцева Л. И. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. ВУЗ. Под ред. В. И. Лубовского. 2-е изд., испр. Москва: Академия, 2005. 464 с.
9. Слабнина Е. В. Профориентационные технологии (формы, виды и категории населения): Методическое пособие. Саратов: ПМУЦ, 2002. 36 с.
10. Борщанская М. К. Создание воспитательной системы в школе VIII вида. *Дефектология*. 2001. № 4. С. 9–10.
11. Бистрова Ю. О. Психолого-педагогічне забезпечення професійного самовизначення розумово відсталих підлітків. *Освіта на Луганщині: науково-методичний журнал*. 2010. № 2 (33). С. 149–155.
12. Левченко И. Ю., Киселева Н. А. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии. Москва: Образование Плюс, 2006. 120 с.