

**Перевозкин Сергей Борисович**  
**Перевозкина Юлия Михайловна**

## **МОТИВАЦИОННО-РОЛЕВЫЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема социализации подростков. Указывается, что такие особенности, как узость интересов и потребностей оказывают влияние на все сферы развития подростков и способствуют снижению уровня общей социальной активности. Ставится проблема включения подростков в социальное пространство через освоение ролевого поведения в различных жизненных ситуациях. С этой целью проведено исследование подростков с легкой степенью отсталости и интеллектуальной нормой (N=50), рассмотрены мотивационно-ролевые модели социализации в подростковом возрасте, а также мотивационно-ролевой структуры у подростков с легкой степенью умственной отсталости с разным локусом ролевого конфликта. Полученные результаты демонстрируют, что подростки с нормой интеллектуального развития идентифицируются с ролями, соответствующими их возрастному диапазону, тогда как подростки с нарушением интеллекта идентифицируются с ролями, соответствующими более раннему возрастному периоду. Кроме того, у подростков с нарушением интеллекта наблюдаются дезинтегрированные тенденции в мотивационно-ролевой структуре, что обуславливает разобщенность в осваиваемых ролях.

*Ключевые слова:* роль, мотив, ожидания, структура.

**Perevozkin Sergey Borisovich**  
**Perevozkina Julia Mikhailovna**

## **MOTIVATION-ROLE MODELS OF SOCIALIZATION AT ADOLESCENCE**

*Abstract.* The article considers the problem of socialization of adolescents. It is indicated that such features the narrowness of interests and needs affect all areas of adolescent development and contribute to a decrease in the level of general social activity. The problem of inclusion of adolescents in social space through the development of role-playing behavior in various life situations is posed. To this end, a comparative study of adolescents with a mild degree of retardation and intellectual norm (N=50) was conducted, as well as a study of the motivational-role structure in adolescents with a mild degree of mental retardation with a different locus of role conflict. The results demonstrate that adolescents with a norm

---

**Перевозкин Сергей Борисович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», per@bk.ru, Новосибирск, Россия

**Перевозкина Юлия Михайловна** – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой практической и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», per@bk.ru, Новосибирск, Россия

**Perevozkin Sergey Borisovich** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, per@bk.ru, Novosibirsk, Russia

**Perevozkina Julia Mikhailovna** – Candidate of Psychological Sciences), Associate Professor, Head of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, per@bk.ru, Novosibirsk, Russia

of intellectual development are identified with roles corresponding to their age range, then adolescents with impaired intelligence are identified with roles corresponding to an earlier age period. In addition, disruptive tendencies in the motivational-role structure are observed in adolescents with impaired intelligence, which leads to disunity in the mastered roles.

*Keywords:* role, motive, expectations, structure.

**Введение.** Глобальные трансформации современного общества сопровождаются сильными кризисами в социуме, экономическими реформами, базовыми видоизменениями в массовом сознании. Современное общество требует от личности постоянной смены модели поведения для выполнения конкретных ролей. В любом взаимодействии каждый из индивидов, включенных в такое взаимодействие, выполняет определенную роль. В то же время объем ролевых моделей определяет уровень успешности индивида, который тесно связан с ролевыми конфликтами. Особенно это актуально для подростков с легкой умственной отсталостью. Дети с умственной отсталостью составляют самую многочисленную группу среди инвалидов детства (53,7 %). Специалистам, работающим с этой категорией детей, необходимо знать особенности их психического развития. В связи с этим возникает необходимость в подготовке соответствующих специалистов, способных проводить просветительскую, диагностическую, коррекционно-развивающую, консультативную работу с детьми с умственной отсталостью. Недоразвитие структуры психического аппарата и непрогредиентность, т. е. фиксированность психического развития с остановкой дальнейшего распада. Высокая психическая ранимость, снижение адаптационных возможностей, не позволяет лицам с ментальными нарушениями успешно актуализировать общественные отношения и реализовать свою индивидуальность. Такой подросток не может использовать систему ролей, знаний, установок и пр. В этой связи приоритетными вопросами в области специальной психологии являются тенденции развития и изменения социальных процессов, которые требуют неразрывно связанных с изучением мотивационно-ролевой структуры последних исследований.

Для раскрытия проблемы необходимо детальное описание закономерностей и особенностей социально-психического развития умственно отсталых подростков. Характеризуя умственную отсталость, следует произвести дифференциацию специфического состояния с помощью диагностики, чтобы исключить непсихологические заболевания, ограниченные уровнем функционирования центральной нервной системы. Умственная отсталость как состояние задержанного или неполного умственного развития оказывает влияние на все сферы развития человека, обуславливает специфическое прохождение возрастных этапов. В частности, эта особенность определяет и характер развития ребенка в подростковом возрасте. Лицам с умственной отсталостью свойственно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их в норме развивающиеся сверстники, испытывают потребность в познании и общении [2]. Вследствие этого дети получают неполные, искаженные представления об окружающей действительности. Ребенок не способен критически оценить уровень своих достижений и не интересуется мнением взрослого об этом. Самооценка у детей с дебильностью в основном завышена. В ходе беседы испытуемые оценивают свой интеллект как самый высокий. Названные трудности обусловлены слабостью воли умственно отсталых детей. В основе этого явления лежат два основных фактора: слабое осознание целей и отсутствие необходимых побуждений к их достижению. Отсюда следует, что смысл индиви-

дуального подхода в процессе формирования у умственно отсталых школьников эмоционально-волевой сферы состоит не только в правильной, четкой постановке целей и доведении их до сознания ребенка, но и в формировании побуждения.

Говоря об общих проблемах личностного развития подростков с умственной отсталостью, О. К. Агавелян и Р. О. Агавелян [2] отмечают следующие: более узкая по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками сфера интересов и потребностей, снижение уровня общей активности, ослабление мотивационной сферы с доминированием мотива избегания неудачи и редуцированным мотивом достижения, что выражается в отказе от борьбы. Кроме того, авторы указывают на такие особенности, как преобладание экстернального локуса контроля, высокие показатели интравертированности, апатичность, безынициативность, эгоцентрические установки, аутичность, тревожность, недоверчивость, внушаемость, склонность к подражанию, бедное содержание самосознания, неадекватно завышенная или заниженная неустойчивая самооценка, существенные расхождения между образом реального и идеального «Я» и многое другое. Клинические исследования отмечают наличие многочисленных невротических синдромов и психопатических черт характера. Наконец, следует отметить и специфичность общения со сверстниками у подростков с умственной отсталостью. Как указывает В. Г. Петрова и И. В. Белякова [15], у этих подростков потребность в общении не слишком велика. Им свойственна безынициативность. Однако эти дети уже обладают довольно большим запасом разнообразных знаний. Д. И. Бойков [5] также указывает, что особенности психического и речевого развития затрудняют общение умственно отсталых детей не только со сверстниками, но и со значимыми взрослыми, что отрицательно сказывается на положении ребенка в коллективе сверстников, определяет его негативное отношение к окружающим, формирует отрицательные черты характера.

Мотивационная сфера подростков с интеллектуальной недостаточностью характеризуется незрелостью, ограниченным спектром мотивов, стремлением к активной деятельности при появившемся побуждении, кратком по времени и слабом по выраженности; социальные потребности находятся на примитивном уровне, как указывает Л. В. Шипова [17]. Мотивы у подростков с легкой степенью умственной отсталости в основном реализуются с удовлетворением базовых потребностей (например, в безопасности и еде), минимально опосредованы, зачастую не осознаются или частично доступны сознанию, а также имеют слабую стойкость. Смыслообразование мотивов является нарушенным для лиц с умственной отсталостью, характеризуясь бедностью содержания, не побуждающих к деятельности. В таких условиях усвоение социальных мотивов принимает вид особой трудности, т. к. для этого нужны развитые мыслительные процессы абстрагирования и обобщения [17]. Недифференцированность, узость диапазона переживаний определяет отсутствие или слабую выраженность борьбы мотивов у подростков с умственной отсталостью, которая является важным фактором формирования эмоционально-волевой сферы человека. Чем выше уровень развития сознания человека, тем выше уровень волевых усилий, тем успешнее идет процесс формирования высоких благородных чувств.

Проблема включения детей с легкой умственной отсталостью в жизнь социума, а также эффективного ролевого поведения в различных жизненных ситуациях остается актуальной проблемой современной олигофренопедагогики. Исследование, проведенное С. К. Симпликан и др. [22], представляет модель социальной интеграции личности с интеллектуальной недостаточностью. Модель включает две области, с одной стороны влияние общества, с другой межличностные отношения. Автор

указывает на важность включения всех членов семьи и педагогов в процесс межличностной коммуникации, позволяющий подросткам с умственной отсталостью развивать и поддерживать социальные отношения, участвовать в общественных мероприятиях, реализуя ролевое поведение. И. Холл [19] утверждает, что отдельные черты продуктивной коммуникации, как ощущение чувства сопричастности, дружбы и безопасности, создают благоприятные условия для социального включения людей с ментальными нарушениями в развитии. Принадлежность к социальной группе, реализация социальных ролей, поддержка при выполнении социальных ролей в обществе увеличивает продуктивность формирования ролевой структуры подростков. Л. С. Выготский [3], А. Н. Леонтьев [8] в своих исследованиях отводят положению эмоционального развития ключевую роль в социализации и адаптации детей. Е. Б. Беляева [4] развивает эту мысль и приходит к выводу, что возможности социальной адаптации лиц с нарушениями интеллекта в значительной степени будут определяться спецификой эмоциональной регуляции поведения и уровнем зрелости навыка управлением своего эмоционального реагирования в контексте разнообразных ситуаций социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Существующая практика обучения и воспитания подростков с легкой степенью умственной отсталости не позволяет самостоятельно и успешно адаптироваться в различных сферах социальной жизни. Прежде всего, это обусловлено сложностью в освоении ролей и связанных с ними ожиданий. Знакомство с ролью происходит в процессе сюжетно-ролевой игры, которая требует участия нескольких детей [18]. Игра оказывает большое влияние на развитие взаимоотношений, на усвоение нравственных норм, на развитие ребенка в целом. Большое значение имеют те отношения, которые возникают у детей в игре – при распределении ролей, обсуждении правил поведения и т. п. [9; 12; 14]. В то же время у детей с легкой умственной отсталостью подлинной игры не возникает [2]. Недостаточное усвоение информации, задержка и трудности ведущей деятельности ведут к изменению социального статуса ребенка с умственной отсталостью в коллективе сверстников.

Вместе с тем, важным компонентом социальной адаптации является приобретение определенного статуса в среде сверстников умственно отсталым ребенком в широком кругу и в ограниченном социальном пространстве школы [1; 2]. Согласно результатам социометрического исследования М. Манети, Б. Х. Шнайдер и Г. Сиперштайн [21], состоявшего в изучении принятия сверстников с умственной отсталостью в итальянскую начальную школу, пять из шести детей с ограниченными возможностями, которые были включены в обычные классы обеих школ, были отвергнуты в социальном плане. Это еще раз доказывает необходимость развивать у умственно отсталого школьника возможности опознавания актуального функционального и эмоционального состояния человека. Умственно отсталые школьники понимают свои чувства и чувства окружающих на слабом и примитивном уровне, регулируя внутренние переживания неумело, устанавливают дружеские отношения в коллективе в большей степени правильно. Распознавание эмоционального состояния у собеседника по общению в любой деятельности запускает процесс развития действий самокоррекции и самоконтроля у детей. Внимательность детей с ментальными дисфункциями к эмоциональному состоянию другого служит основой налаживания межличностных контактов, на этой структуре дети с ограниченными возможностями будут развивать свое ролевое поведение, необходимое для эффективной социализации. С другой стороны, с точки зрения М. Г. Агавелян [1], расширение социально-перцептивной сферы детей с легкой умственной отсталостью

через формирование процесса опознания и обучение характеристикам невербально-знаковой системы помогает детям с интеллектуальными нарушениями адекватно регулировать свое ролевое поведение. В своем исследовании автор приходит к выводу, что развитие личностных контактов и невербального поведения поможет детям с легкой умственной отсталостью обрести социальную поддержку, представляющую главную ценность для детей.

В заключение теоретического анализа проблемы ролевого поведения умственно отсталых подростков необходимо отметить отсутствие исследований в этом направлении. В этой связи целью настоящей работы является осмысление мотивационно-ролевой структуры у детей с легкой умственной отсталостью.

**Методология исследования.** С целью изучения специфики мотивационно-ролевой структуры подростков с легкой степенью умственной отсталости проведено эмпирическое исследование, предполагающее выявление особенностей ролевых моделей подростков с умственной отсталостью по сравнению с нормой умственного развития (критерий U-Манна-Уитни) [11]. Кроме того, на выборке подростков с умственной отсталостью проводился структурно-психологический анализ А. В. Карпова [6]. В рамках указанного анализа исследуемая выборка подростков была разделена на подгруппы, в зависимости от типа локуса ролевого конфликта, а затем в каждой подгруппе рассчитывались взаимосвязи и структурные индексы.

В исследовании было использовано две методики. «Калейдоскоп» (Ю. М. Перевозкина, Л. В. Паньшина, О. О. Андроникова, Н. В. Дмитриева, патент № 2625284, зарегистрирован 12 июля 2017 г.), предназначенная для диагностики мотивационно-ролевой структуры. Опросник «Измерение локуса ролевого конфликта» (ЛРК) П. П. Горностай, адаптированный для выборки подростков с легкой степенью умственной отсталости, диагностирующий тип ролевого конфликта.

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения г. Новосибирска «Средняя общеобразовательная школа № 59» (МБОУ СОШ № 59); Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение г. Новосибирска «Специальная (коррекционная) школа № 1» (МКОУ С(К)Ш №1). В состав эмпирической выборки вошли подростки в возрасте от 12 до 16 лет. Объем экспериментальной выборки составил 50 испытуемых, из них 25 с нормой интеллектуального развития и 25 с легкой степенью умственной отсталости, 26 мужского и 24 женского пола.

**Результаты исследования.** Согласно результатам сравнительного анализа, для подростков с легкой степенью умственной отсталости характерны роли, относящиеся к более раннему возрастному периоду (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение ролевых моделей у подростков с легкой степенью умственной отсталости и нормой интеллектуального развития

Ролевые модели	М – Норма	М – Легкая степень умственной отсталости	U	p-уров.
мальчик	0,64	3,45	312,50	0,015
девочка	0,82	3,64	319,50	0,017
дева	3,80	0,77	337,00	0,019
герой	3,61	0,14	332,00	0,024

У подростков с ментальными нарушениями выражена ролевая идентичность с ролью девочки (M=3,64) и ролью мальчика (M=3,45), что отражает их незрелость,

инфантильность и зависимость от взрослых. Согласно Т. А. Колосовой [7] эта ситуация обусловлена инфантильными психологическими защитами, сформировавшимися в жесткой семейной зависимости, вследствие чего жизнь ребенка сводится к дезадаптации в окружающей среде. Дети с нормой интеллектуального развития в семейной сфере выбирают роли героя ( $M=3,61$  баллов) и девы ( $M=3,80$ ) и это превышает показатели детей с легкой степенью умственной отсталости. Главный вывод представляет собой установление того, что для школьников с легкой умственной отсталостью характерен выбор импульсивных, инфантильных ролей. Ролевое поведение детей с интеллектуальными нарушениями, предпочитающих ролевые модели мальчика и девы, характеризуются детскими неустойчивыми стремлениями, связанными с незрелостью эмоционально-волевой сферы и с незрелостью самосознания и рефлексии. Полученные результаты отражают особенности школьного периода, описанные в трудах как отечественных, так и зарубежных авторов. Согласно данным Д. Свааба [16], незрелость некоторых областей головного мозга, отвечающих за контроль импульсов и планирование поведения, детерминирует высокую предрасположенность детей к рискованному поведению. В другом исследовании Дж. М. Лайт и др. [20] рост асоциального поведения, начинающийся с 12 лет и заканчивающийся к 16 годам, обусловлен наличием оппозиционных установок по отношению к окружающим взрослым. Подростки с нормой интеллектуального развития обнаруживают желание и тенденции быть самостоятельными, автономными и взрослыми, что согласуется с эмпирическими данными. Противоположная тенденция наблюдается у подростков с легкой степенью умственной отсталости, отсутствует желание к самостоятельности и активности при несформированной ответственности и соответствии нормам и правилам социального поведения.

Результаты исследования по методике «Измерение локуса ролевого конфликта» (ЛРК) П. П. Горностай, адаптированной для подростков с умственной отсталостью, показывают, что у них отсутствует интернальный тип, отличающийся ориентацией на собственные интересы, потребности и ценности в процессе реализации ролевого поведения. Вместе с тем у большинства подростков с умственной отсталостью выражен экстернальный тип (64 %). Полученные результаты отражают закономерное социальное развитие таких подростков, когда ролевое поведение строится с учетом ролевого ожидания окружающих людей. Незначительный процент подростков обнаружили промежуточный тип (36 %), характеризующийся ориентацией как на собственные потребности, так и на общественные эспектации.



Рис. 1. Процентное распределение подростков с умственной отсталостью по типам локуса ролевого конфликта

Таким образом, процентное соотношение представленных данных по типам локуса ролевого конфликта свидетельствует, что для подростков с умственной отсталостью ролевое поведение строится с учетом ожиданий окружающих людей, без

учета собственных желаний, потребностей и интересов (рис. 1.). На основе полученных эмпирическим путем данных построена мотивационно-ролевая структура по методу структурно-психологического анализа А. В. Карпова [6]. На рисунках 2 и 3 изображены мотивационно-ролевые структуры при экстермальном типе ЛРК (рис. 2.) и промежуточном типе ЛРК (рис. 3.).

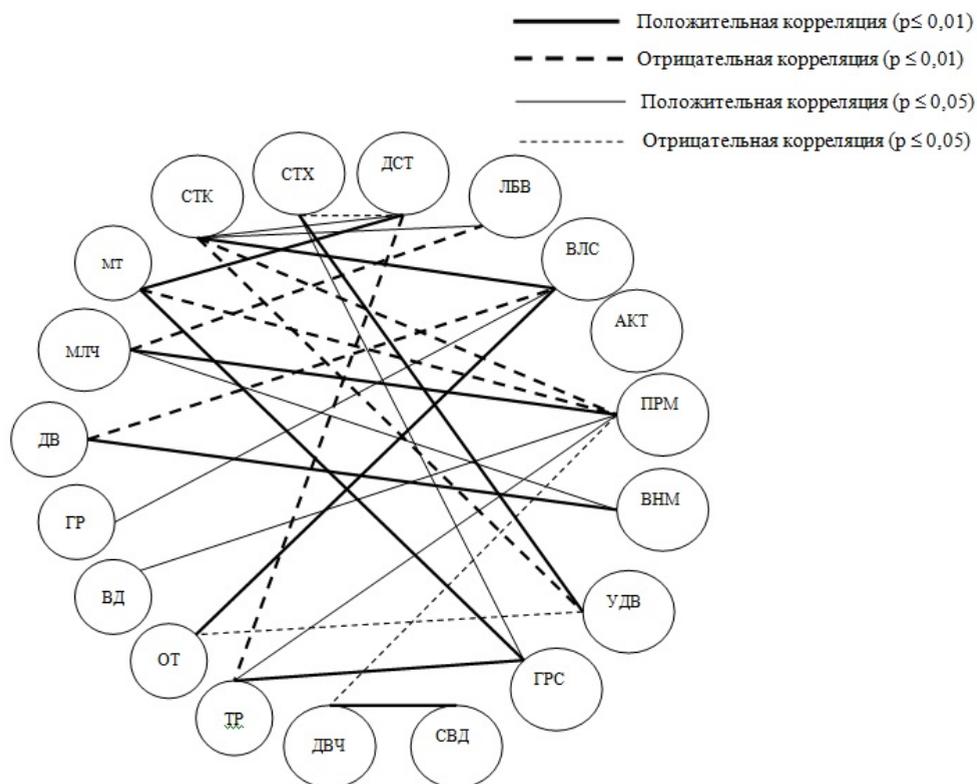


Рис. 2. Структурограмма ролей и мотивов в группе подростков с легкой степенью умственной отсталости при экстермальном типе локуса ролевого конфликта\*

\* Условные обозначения в этом рисунке и в последующем:

СТХ – старуха; СТК – старик; МТ – мать; ОТ – отец; ДВ – дева; ГР – герой; ВД – ведьма; ТР – трикстер; ДВЧ – девочка; МЛЧ – мальчик; ДСТ - дистанция; ЛБВ – Эмоциональная близость; ВЛС - власть; АКТ - активность; ПРМ - перемены; ВНМ – внимание; УДВ – удовлетворение физических потребностей; ГРС – агрессия; СВД – освобождение.

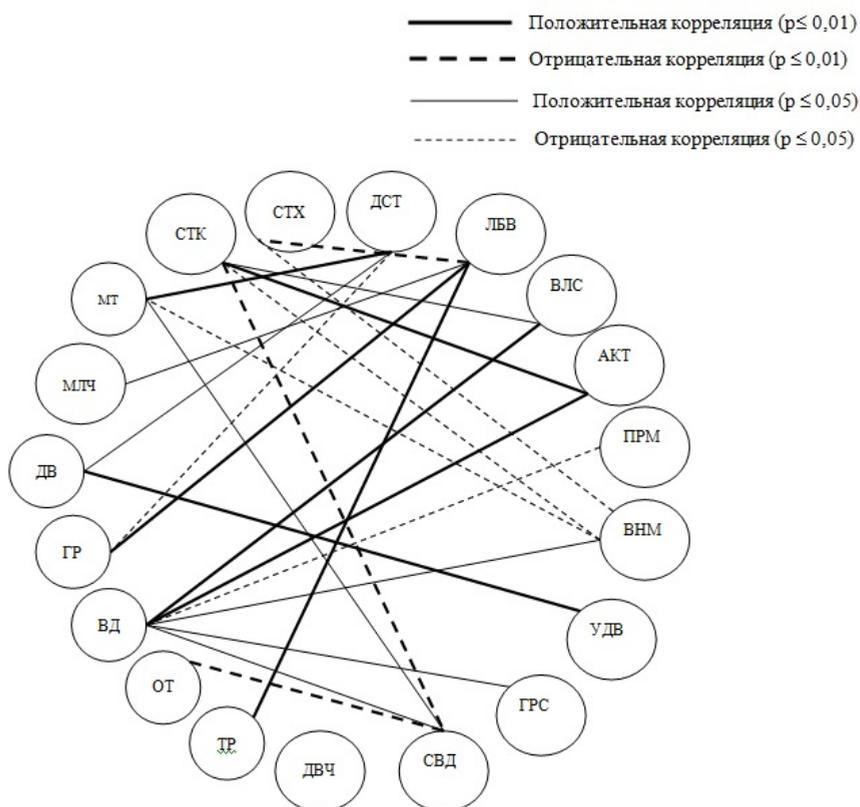


Рис. 3. Структурограмма ролей и мотивов в группе подростков с легкой степенью умственной отсталости отсталостью с промежуточным типом локуса ролевого конфликта

**Обсуждение полученных результатов.** Результаты исследования продемонстрировали как общие, так и частные корреляции в двух подгруппах подростков с нарушением интеллекта. В результате построения мотивационно-ролевой структуры выявлены особенности в подгруппе подростков с экстернальным локусом ролевого конфликта. Важной и отличительной особенностью таких подростков является конфликтная мотивационно-ролевая структура. Наиболее конфликтными являются ролевая модель матери и старухи. Ролевая модель старухи отрицательно связана с мотивом дистанцирования и положительно с потребностью в агрессии. Роль матери положительно связана с мотивом дистанцирования (причем в обеих подгруппах) и с потребностью в агрессии (только в группе подростков с экстернальным типом ЛРК). Ролевая модель старухи отличается духовностью, обращенностью ко внутреннему миру, а ролевая модель матери предполагает готовность к сочувствию и помощи на уровне самоотверженности и самопожертвования [9; 14]. Такие характеристики ролевых моделей абсолютно расходятся с выше коррелирующими мотивами подростков с интеллектуальной недостаточностью, что обусловлено недоразвитием мотивационной сферы у лиц с умственной отсталостью. Наименее конфликтными выступают детские ролевые модели. Так, обе роли детей (мальчик и девочка) положительно связаны с потребностью во внимании, а ролевая модель мальчика еще и связана с потребностью в переменах [10; 13]. Взаимосвязь потребности в эмоциональной близости и роли ребенка говорит об импульсивности подростков, желающих получать в свой адрес одобрение и любовь от окружающих,

не стремясь при этом к самостоятельным действиям. Учитывая, что именно эти две роли являются доминирующими в ролевой структуре личности у подростков с умственной отсталостью, то можно констатировать, что именно эти ролевые модели являются понятными и аутентичными для них. Что не скажешь про подростков с диагностируемым промежуточным типом. Для них эти роли являются конфликтными, особенно роль девочки, которая положительно коррелирует с потребностью в дистанцировании.

Заслуживает внимания тот факт, что наибольшее количество положительных корреляций в группе подростков с промежуточным типом ЛРК обнаружено с ролевой моделью ведьмы, которая положительно связана с потребностью во власти, в агрессии, в активности, во внимании, в освобождении и отрицательно с потребностью в переменах. В группе подростков с экстернальным локусом ролевого конфликта подобной ролевой моделью выступает роль старика, которая положительно связана с потребностью в дистанцировании, в эмоциональной близости, во власти и отрицательно с потребностью в переменах и удовлетворении физиологических потребностей. Это позволяет предположить мотивационную напряженность этих ролевых моделей для подростков с умственной отсталостью. Так, для роли ведьмы характерно проявление индивидуальности, склонность полагаться на собственные силы в достижении поставленных целей, эгоцентризму. В этой связи эта ролевая модель выступает наиболее эффективной реализацией собственных потребностей для подростков с промежуточным типом ЛРК, у которых могут быть выражены тенденции к агрессии, вниманию, власти. Однако общественная надстройка, так ярко выраженная у подростков с экстернальным типом ЛРК, приводит к конфликтности в выражении своих потребностей. Эти подростки делают неуспешные попытки реализовать собственные потребности в соответствии с требованиями общепринятых норм.

Расчет структурных индексов показал, что в группе подростков с экстернальным локусом ролевого конфликта, имеющих интеллектуальные нарушения, наблюдается преобладание интегрирующих тенденций (рис. 4).

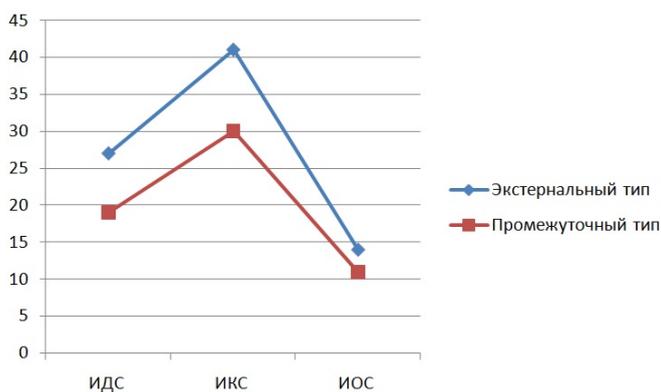


Рис. 4. Специфика мотивационно-ролевой структуры в группе подростков с легкой степенью умственной отсталостью с различным типом локуса ролевого конфликта

Результат отражает тот факт, что для подростков с ментальными нарушениями наиболее эффективным при социализации является ролевое освоение при опоре на социальные нормы и правила, что позволяет им регулировать собственное поведение, основываясь на общественных ожиданиях. При этом мотивационно-ролевая структура подростков с экстернальным типом более интегрирована, чем у подрост-

ков с промежуточным типом локуса ролевого конфликта. Вместе с тем в обеих группах наблюдаются дезинтегрированные тенденции в мотивационно-ролевой структуре, что обуславливает разобщенность в осваиваемых ролях. В целом, динамика структурных индексов имеет идентичный профиль в обеих подгруппах с той лишь разницей, что в подгруппе подростков с экстернальным ЛРК больше корреляций. Это свидетельствует о том, что структурные трансформации у подростков с умственной отсталостью имеют в большей степени количественные, но не качественные различия. Для подростков обеих групп характерно то, что роли не проходят сквозь призму личностных диспозиций и не включаются в мотивационно-ролевую структуру личности.

**Выводы.** Главный вывод представляет собой установление того, что для школьников с умственной отсталостью характерен выбор импульсивных, инфантильных ролей. Ролевое поведение подростков с интеллектуальными нарушениями, предпочитающих ролевые модели, относящиеся к раннему возрастному периоду, характеризуются неустойчивыми стремлениями, связанными с незрелостью эмоционально-волевой сферы и с незрелостью самосознания и рефлексии. Выраженный локус ролевого конфликта у подростков с легкой степенью умственной отсталостью проходит по типу экстернального, демонстрирующего ориентацию на нормы и правила окружающих при игнорировании собственных мотивов, ценностей и интересов.

Мотивационно-ролевая структура подростков с умственной отсталостью различается при различном типе локуса ролевого конфликта: у подростков с экстернальным типом локуса ролевого конфликта мотивационно-ролевая структура более интегрирована, чем у подростков с промежуточным типом. Вместе с тем у них наблюдаются дезинтегрированные тенденции в мотивационно-ролевой структуре, что обуславливает разобщенность в осваиваемых ролях. Например, противоречия встречаются в таких ролях, как трикстер, старуха, мать и отец, детерминируя тем самым непонимание и отсутствие осознанности подростков в функционировании общепринятых социальных ролей.

Полученные результаты позволяют дифференцированно подойти к пониманию мотивов личностей с интеллектуальной недостаточностью и организовывать психологическое сопровождение социализации подростков в специальных коррекционных учреждениях.

### Список литературы

1. *Агавелян М. Г.* Распознавание экспрессии человека умственно отсталыми детьми и подростками: Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 82 с.
2. *Агавелян Р. О., Агавелян О. К.* Голос и адаптация в социуме лиц с интеллектуальной недостаточностью // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 138–144.
3. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2005. 1136 с.
4. *Беляева Е. Б.* Развитие психических процессов младших школьников в процессе игры как ведущей формы обучения [Электронный ресурс] // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-psihicheskikh-protsessov-mladshih-shkolnikov-v-protsesse-igry-kak-veduschey-formy-obucheniya> (дата обращения: 18.01.2020).
5. *Бойков Д. В.* Общение детей с проблемами в развитии. СПб.: Каро, 2005. 300 с.
6. *Карпов А. В.* Метасистемная организация индивидуальных качеств личности: монография. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 744 с.

7. Колосова Т. А. Механизмы психологической защиты умственно отсталых подростков в контексте школьной адаптации [Электронный ресурс] // Вестник КГУ. 2011. № 5–6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-psihologicheskoy-zaschity-umstvenno-otstalyh-podrostkov-v-kontekste-shkolnoy-adaptatsii> (дата обращения: 21.01.2020).

8. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: МГУ, 1971. 40 с.

9. Перевозкина Ю. М. Социализация и социальные роли современной молодежи. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. 184 с.

10. Перевозкина Ю. М. Системная модель социально-ролевого функционирования личности // Интеллект. Культура. Образование: сборник материалов Международной научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения РАО И. С. Ладенко, с элементами научной школы для молодежи. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. С. 19–21.

11. Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б. Основы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. Ч. 2. 242 с.

12. Перевозкина Ю. М., Дмитриева Н. В., Перевозкин С. Б. Теоретический конструкт ролевых импозитов // СМАЛЬТА. 2015. № 5. С. 45–52.

13. Перевозкина Ю. М., Федосов В. Г., Прюс Ф. Функциональная организация импозитно-ролевой социализации молодежи: метасистемный подход // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 130–144.

14. Перевозкина Ю. М., Зиновьева Л. В. Структура ролевой социализации // Социокультурные проблемы современного человека: сборник трудов конференции. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. Ч. 2. С. 206–214.

15. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.

16. Свааб Д. Мы – это наш мозг: От матки до Альцгеймера / пер. с нидерл. Д. В. Сильвестрова. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2014. 544 с.

17. Шипова Л. В., Кухарчук О. В. Проблема мотивации учения умственно отсталых школьников в специальной психологии [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. 2015. № 18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-motivatsii-ucheniya-umstvenno-otstalyh-shkolnikov-v-spetsialnoy-psihologii> (дата обращения: 09.01.2020).

18. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды. М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2001. 416 с.

19. Hall E. Spaces of social inclusion and belonging for people with intellectual disabilities // Journal of Intellectual Disability Research. 2010. Vol. 54, Iss. 1. P. 48–57.

20. Light J. M., Rusby J. C., Nies K. M. [etc.] Antisocial Behavior Trajectories and Social Victimization Within and Between School Years in Early Adolescence // Journal of Research on Adolescence. 2014. Vol. 22, Iss. 2. P. 322–336.

21. Manetti M., Schneider B. H., Siperstein G. Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample // International Journal of Behavioral Development. 2001. Vol. 25, Iss. 3. P. 279–286.

22. Simplican S. C., Leader G., Kosciulek J. [etc.] Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation // Research in developmental disabilities. 2015. Vol. 38. P. 18–29.

