

Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями

Ю.А. Быстрова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Исследование направлено на выявление основных противоречий влияния образовательной среды на формирование интерпсихических опор, позволяющих сделать выпускнику с интеллектуальными нарушениями (ИН) самостоятельный профессиональный выбор и в дальнейшем успешно трудоустроиться. В исследовании участвовали выпускники с ИН общеобразовательных школ и специальных школ-интернатов (N=742), проживающих на территории России, Украины и Польши. Экспериментальная методика разработана на основе кейс-метода с использованием проективных стимулирующих ситуаций. Достоверно доказано, что психологические механизмы, определяющие способность учащегося с ИН выполнять действия по известному алгоритму, проявлять самостоятельность, соблюдать трудовую дисциплину, сформированные образовательной средой коррекционной школы, не работают при изменении условий, способов деятельности и многозадачности на открытом рынке труда. Уровень развития логического мышления в однородной среде приводит учащегося не к поиску нового решения задачи, а к неправильному решению или отказу от деятельности. Эксперимент показал, что тем рычагом воздействия, который активизирует мышление и поисковую деятельность учащихся с ИН, являются условия обучения, развивающие их коммуникативно-организационную компетентность, запускающие механизмы группового взаимодействия в разнородной среде для расширения границ их социального опыта и переноса навыков в новые условия деятельности.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, коррекционная школа, интеллектуальные нарушения, социально-поведенческий компонент, совместная деятельность, профессиональное определение, трудоустройство.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества №20-2-004720 в рамках научного проекта № 20-01-00001.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в организации исследования президента Региональной общественной организации поддержки инвалидов «Радость» И.В. Ананьева.

Для цитаты: Быстрова Ю.А. Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18, № 2. С. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180206>

Development of Social and Psychological Readiness for Professional and Working Life in Students with Intellectual Disabilities

Yuliya A. Bystrova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

The research revealed and explained the main contradictions in the impact of learning environment on the formation of interpsychological supports that allow a graduate with intellectual disabilities (ID) to make an independent professional choice and successfully find a job in the future. The study involved graduates of general

education schools and special boarding schools with ID (N=742) living in Russia, Ukraine and Poland. The study consistently proved that the psychological mechanisms that determine the ability of a student with ID to perform actions according to a known algorithm, to manifest independence, to accept workplace discipline, formed by the learning environment of a correctional school, do not work in case of any change in conditions, methods of activity and multitasking present in the open labour market. The level of development of logical operations in a homogeneous environment does not lead the student to the search for a new solution to the problem; quite the reverse, it leads to the wrong solution or to the refusal of activity. The experiment indicated that the learning environment that develops the social competence in students with ID, triggers the mechanisms of group interaction in a heterogeneous environment to expand the boundaries of their social experience and transfer skills to new conditions of activity is the key leverage that activates the thinking and search activity.

Keywords: inclusive learning environment, correctional school, intellectual disabilities, social and behavioural component, joint activities, identifying future profession, employment.

Funding. This research was funded by the President of the Russian Federation [Presidential grant for the development of civil society No. 20-2-004720 within the framework of the scientific project No. 20-01-00001].

Acknowledgements. The author would like to thank I.V. Ananiev, the President of the Regional Public Organisation for the Support of the Disabled People "Radost", for his assistance with the data collection for the study.

For citation: Bystrova Yu.A. Development of Social and Psychological Readiness for Professional and Working Life in Students with Intellectual Disabilities. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180206> (In Russ.).

Введение

Первостепенная задача современного российского и международного образования — социализация обучающихся и самостоятельный выбор ими жизненного пути, в первую очередь профессионального. Особенно остро этот вопрос стоит для уязвимых групп обучающихся с ОВЗ, в частности, с интеллектуальными нарушениями (ИН). Идея интеграции таких выпускников в социум как полноценных граждан, способных самостоятельно овладеть профессией и работать, берет свое начало от научных трудов отечественных психологов и дефектологов, посвященных роли трудовой деятельности в развитии личности с нарушениями интеллекта (И.Д. Бех, В.И. Бондарь, Г.М. Дульнев, Б.И. Пинский, К.М. Турчинская) [3; 5; 11; 13; 16]. По действующим учебным планам коррекционных школ 60-х годов XX века профессионально-трудовое обучение и практика занимали от 8 до 14 часов еженедельно [11, с. 10].

В современной психологии и дефектологии готовность личности к профессионально-трудовой деятельности принято рассматривать с точки зрения положительного отношения субъекта к труду, желания работать, личностной направленности на осуществление определенной профессиональной деятельности [1; 2; 4; 6; 7]. Важно отметить, что образовательная среда коррекционных школ достаточно успешно формирует у воспитанников данные качества. Основной акцент делается на развитии самостоятельности, дисциплины и выработке практических умений путем непосредственного включения в процесс выполнения трудовых операций на практике [1; 2; 3; 5; 11; 13; 18; 19].

Тем не менее, выпускники школ и профессиональных училищ с ИН всегда были исключены из

рынка труда, так как оказывались неготовыми к трудовой деятельности. Ситуация практически не менялась в наши дни — многолетнее исследование, проводимое с бывшими выпускниками коррекционных школ и колледжей в возрасте от 18 до 35 лет, показало, что большинство из них, усвоив во время обучения правила поведения и алгоритмы общетрудовых и даже профессиональных операций, действуют в соответствии с ними, но до тех пор, пока требования и ситуации доступны их пониманию и не противостоят непосредственным потребностям (И.В. Ананьев, Ю.А. Быстрова) [1].

Современный рынок труда отличается многозадачностью, стремительной сменой условий и алгоритмов деятельности, требует от работника гибких навыков работы в коллективе и под руководством [1]. Такая ситуация обостряет проблему, стоящую перед психологами, по формированию у учащихся с ИН тех личностных опор, которые позволят им самостоятельно усвоить реалии полноценного существования в трудовом коллективе. В этом ключевую социально-психологическую готовность к профессионально-трудовой деятельности следует рассматривать как интегративное качество личности, способствующее эффективному выполнению трудовых задач. Эффективность труда зависит не только от профессиональных знаний и компетенций, но и от гибких навыков регулирования межличностных отношений, организации совместной деятельности, групповой коммуникации и т. д. [1; 2; 4].

Задача образовательной среды — сформировать и запустить механизмы развития личности учащегося с ИН, которые позволят ему в последующем активно изменить свою деятельность таким образом, чтобы не просто трудоустроиться с поддержкой, сопровождением или самостоятельно, но и работать в

коллективе и под руководством, брать на себя ответственность за свою деятельность. Методологически целесообразным для подхода к данной проблеме является ключевой принцип культурно-исторической теории Л.С. Выготского, согласно которому психологические механизмы развития личности — это взаимодействие и диалогичность во внешне-предметной деятельности [8; 9]. Сформированность коммуникативно-организационной основы деятельности позволяет личности в диалоге решать вопросы совместного выполнения задач — как достигнуть общей цели, каким способом; договориться о распределении средств и ресурсов; контролировать правильность и результативность выполнения задания, промежуточных операций и конечного продукта; предотвращать конфликтные ситуации. Коммуникативно-организационная основа трудовой деятельности закладывается на всех этапах развития личности — сначала в игре, потом в учебе, поэтому социально-психологическая готовность к труду формируется той средой, в которой находилась личность на предыдущих этапах своего развития [5; 14; 15].

Гипотеза исследования состоит в том, что социальная ситуация развития (однородная образовательная среда коррекционной школы) является препятствием для формирования таких коммуникативно-организационных основ деятельности, которые позволяют личности с ИН, овладев профессией, работать в разнородной среде открытого рынка труда. Запущенные в одной социокультурной среде механизмы дают толчок развитию определенных качеств и компетенций личности с ИН, которых, к сожалению, недостаточно для интеграции в другую социокультурную среду и успешного функционирования в ней.

Исходя из гипотезы исследования, были сформулированы его задачи — выявить и пояснить основные противоречия влияния образовательной среды на формирование интерпсихических опор, позволяющих учащемуся с ИН овладеть коммуникативно-организационными основами профессионально-трудовой деятельности и в дальнейшем успешно работать в коллективе.

Методы

Методологическую основу исследования составили идеи Л.С. Выготского о социальной ситуации развития, согласно которым психологические механизмы развития личности ребенка с ИН запускает социальная среда с ее определенной системой знаков, ценностей, взаимодействий, диалогичностью [9], а также положение о развитии высших психических функций в коллективной деятельности и активном целесообразном изменении этой деятельности под влиянием совершенствования психических функций, самостоятельном выборе средств и способов достижения поставленных целей [6; 12; 13; 14; 15; 17].

В основу исследования положен метод сравнительного анализа, позволяющий проследить влияние образовательной среды (инклюзивная образователь-

ная среда; образовательная среда коррекционных школ) на развитие коммуникативно-организационной основы деятельности как социально-психологической готовности к труду.

Выборка.

В исследовании участвовали выпускники с ИН общеобразовательных школ (инклюзивная образовательная среда (ИГ) — 240 учащихся) и специальных школ (образовательная среда коррекционной школы (КГ) — 252 учащихся), 250 учащихся с нормой интеллектуального развития, проживающих на территории России, Украины и Польши (Московской, Ленинградской, Луганской, Донецкой, Херсонской областей и Лодзинского воеводства).

Выпускники выбраны для исследования, так как имеют определенные коммуникативно-организационные основы деятельности и личностные качества, приобретенные во время обучения, которые в последующем позволяют им сделать профессиональный выбор и работать или, наоборот, могут быть недостаточными для трудоустройства на открытом рынке труда [4; 7; 18].

Для данного исследования был выбран коммуникативно-организационный компонент готовности к профессионально-трудовой деятельности. Определены уровни его развития — достаточный, средний и минимальный — по следующим индикаторам [1; 6; 7]:

- 1) способность к анализу социальных ситуаций;
- 2) умение оценивать и регулировать свою деятельность и поведение;
- 3) обладание способностью продуктивно работать в команде.

Обучающиеся с ИН поверхностно понимают содержание анкет и опросников, поэтому для исследования подбирались проективные методики или кейсы реальных ситуаций, доступные для их понимания, пригодные для изучения у них коммуникативно-организационного компонента готовности и предполагающие качественную оценку изучаемого явления.

Методики.

1. Авторская методика исследования уровня представлений, пониманий и анализа социальных ситуаций, прошедшая апробацию при защите докторской диссертации [6]. Методика состоит из набора проективных стимулирующих ситуаций, которые лучше всего отражают общий профессиональный сценарий и уровень успешности выпускника среди окружающих: выбор профессии; общение в коллективе; отдельное проживание; благополучие; приобретение источника финансов [4]. Материалы для проведения методики предоставлялись обучающимся в виде фотографий и видеofilмов, игр-драматизаций. Исследование проводилось индивидуально. Алгоритм оценки результатов определен в методических рекомендациях к методике [4]. Обработка результатов осуществлялась по качественным показателям выявления закономерности оценки, сравнения и объяснения ситуации обучающимися.

2. Специальная методика на основе кейс-метода — моделирование реальных ситуаций, приближенных к

профессиональной деятельности на открытом рынке труда [1]. В основу кейса были положены методы активизации психологических механизмов личности с ИН: метод проблематизации (выбор реальных ситуаций трех типов — с неопределенным способом действий; с неопределенными средствами действий; с неопределенными условиями действий); метод диалогизации; метод группового взаимодействия (совместное планирование и выполнение действий). Методика проводилась с опорой на зону ближайшего развития учащихся при специально организованном наблюдении [8; 9]. Все действия респондентов и речевой отчет фиксировались в протоколах. Участникам эксперимента предлагалось выполнить задание, содержащее проблему — поиск пути решения. Это было задание по сборке определенной конструкции, состоящей из нескольких деталей, по готовому образцу. Совместная деятельность является важным новообразованием школьного возраста и составляет основу командного взаимодействия как гибкого навыка, необходимого для будущей профессиональной деятельности [15]. Известно, что совместная деятельность у учащихся с ИН формируется со значительными осложнениями [6; 16; 18]. Поэтому исследованию командного взаимодействия уделялось особое внимание. Методика включала 4 блока заданий: 1-й блок — известна цель, средства, условия (индивидуально), неизвестен способ выполнения задания; 2-й блок — известна цель, условия (индивидуально), но изменены средства и способы выполнения; 3-й блок — известна цель, способы, но изменены условия выполнения — в команде по четыре человека с ИН; 4-й блок — известна цель, способы, условия выполнения изменены — учащимся с ИН предложено работать в группе со сверстниками с нормой развития. Группа состояла из 4 человек — 2 и 2.

Результаты

При анализе сравнительных данных отмечался низкий уровень понимания социальных ситуаций у респондентов КГ по сравнению с ИГ; для учащихся КГ характерна фрагментарность усвоения, бедность оценки и непонимание кризисных ситуаций, ситуаций фрустрации или конфликта. Легче респонденты КГ оценивают ситуации успеха человека (новая работа, ремонт в собственной квартире, благополучие). Все это указывает на то, что на формирование положительного образа жизни направлена воспитательная работа в коррекционной школе, у учащихся формируется стандартный образ положительной личности.

Результаты исследования показали, что 55,16% в КГ и 15,87% в ИГ имеют искажение социального идеала, т. е. минимальный уровень понимания ситуаций, особенно негативных. Так, при просмотре видеоролика о жизни людей, которые не работают, бродяжничают и попрошайничают, они не понимают, почему это плохо, находили такую жизнь интересной, комфортной и привлекательной. Учащиеся не дифференцируют нюансов ситуации. При этом 84,13%

учащихся ИГ объективно оценили позитивный, а 47,61% позитивный и негативный аспекты ситуаций. Таким образом, достаточный уровень оценки ситуаций выявлен у 47,61% ИГ и только у 6,75% КГ.

Анализ суждений учащихся КГ показал, что практически ни один ученик этой группы не сумел детализировать образ желаемого собственного будущего, назвать сроки достижения поставленных целей. Например, при ответе на вопрос «Подумай, какие важные события уже были в твоей жизни, а какие обязательно должны произойти в будущем?» учащиеся вместо событий называли желание: «Хорошо жить», «Зарабатывать много денег», «Чтобы никто не пьянствовал», «Иметь тачку крутую» и т. д. В качестве планов на жизнь после школы называли следующие: «Просмотреть все серии любимого фильма о монстрах», «Встретиться с родственниками из другого города» и т. д. При этом 47,61% учащихся ИГ показали достаточный уровень ориентации в социально-часовых понятиях и в модальности социальных ситуаций. Это, на наш взгляд, обусловлено опытом общения со сверстниками с нормой интеллекта и усвоением образцов логики их суждений.

Рассмотрим результаты проведения специальной методики на основе кейс-метода.

1-й блок. На этапе индивидуальных заданий в качестве конструкта ученикам предлагалось собрать механическую шариковую ручку из ее частей (комплектующих) на основе образца. Практически все учащиеся КГ еще при объявлении инструкции заявляли, что с заданием справятся. Простой и знакомый предмет как результат деятельности соотносился у них с простой задачей выполнения деятельности. Учащиеся начинали действовать часто неправильно, но решительно и уверенно, употребляя уже имеющиеся у них алгоритмы. Только 6,75 % учащихся усомнились в своих умениях и попросили помощи. При выполнении задач по отработанному алгоритму возникли трудности с качеством конечного продукта; после третьей-четвертой сборки 69,84% учащихся КГ переставали контролировать результаты выполнения задачи и делали брак, часто отказывались его исправлять. Это говорит о том, что лица с ИН воспринимают выполнение задания как процесс, а не как результат деятельности. Иная картина сложилась у учащихся ИГ. Это были респонденты, обучающиеся в инклюзивной образовательной среде с 1-го класса. При выполнении индивидуальных заданий особых различий в усвоении и применении алгоритма не было. При этом 87,08% учащихся ИГ перед началом выполнения задания требовали пояснений, в процессе обращались за помощью к экспериментатору, при указании на ошибки исправляли их.

2-й блок. Экспериментатор убирал из общего цикла одну комплектующую — колпачок, на котором фиксируется крепление. Из-за того что алгоритм постоянно менялся, учащимся не удалось полностью его запомнить, поэтому, приступив к работе, 80,15% испытуемых КГ не могли понять, почему у них не получается задание. Они просто бросали работу, аргументируя односложно: «не получилось». Большинство учащихся

ся ИГ (84,12%) обращались за помощью и в диалоге пытались выяснить, почему у них не получается.

3-й блок. Командная работа. Экспериментатор объявил, что у команды будет общая цель собрать определенное количество конструкторов, но алгоритм совместной работы не предложил. Учащиеся КГ продолжили работать каждый со своей партией комплектующих без применения рационализации процесса даже после предложений экспериментатора разделить виды работ. Они работали рядом, но не вместе. При этом каждый из них осуществлял функцию контроля над членами группы по аналогии с той, которую осуществляет учитель в классе. Другого взаимодействия самостоятельно найдено не было, учащиеся друг с другом практически не коммуницировали, деталями не делились, а при затруднениях работу останавливали. Результаты эксперимента показали, что только 6,75% учащихся КГ способны к продуктивному диалогу в ситуации группового взаимодействия.

При организации групповой работы учащиеся ИГ в начале выполняли задание по отдельности, но в результате общения друг с другом и подсказок экспериментатора рационализировали свою работу, разделили полный цикл задания по сборке и упаковке конструкторов между членами команды. Результаты эксперимента показали, что 62,5% учащихся ИГ способны регулировать свое поведение в новых для них ситуациях.

4-й блок. Учащимся с ИН предложено работать в группе со сверстниками с нормой развития. Группа состояла из 4 человек — 2 и 2. На последнем этапе в эксперимент была добавлена задача конкуренции и соревнования между командами. Результаты исследования показали, что 55,16% учащихся КГ оказались неспособными к оценке и регулированию собственного поведения во время группового взаимодействия, проявляли эмоционально нестабильное поведение, бросали работу из-за повышенных требований, конфликтовали.

47,61% учащихся ИГ в команде со сверстниками с нормой развития не выступали в роли лидеров команды, но проявили готовность к командному взаимодействию, выражали свое мнение, прислушивались к мнению лидера. Еще 36,51% учащихся ИГ справились с заданием на среднем уровне.

При сравнительном анализе результатов наблюдения за учащимися КГ и ИГ были определены общие уровни коммуникативно-организационного компонента готовности к профессионально-трудовой деятельности (табл. 1).

Минимальный уровень был выявлен у 55,16% (КГ) и 15,87% (ИГ) — учащиеся не проявляли способности к совместной деятельности и не смогли работать в команде, безразлично относились к другим, проявляли отгороженность, отсутствие желания общаться со сверстниками, не соблюдали общие нормы и правила социального поведения, проявляли конфликтность, агрессивность, обидчивость, часто действовали импульсивно (табл. 1).

Средний уровень был выявлен у 38,09% (КГ) и 36,51% (ИГ) — учащиеся периодически проявляли способности к командному взаимодействию, умение работать под руководством, иногда по желанию проявляли даже лидерские качества, но фрагментарно, недостаточно активно включались в межличностные отношения, не всегда соблюдали общие нормы и правила социального поведения. Их групповая работа не приводила к решению ситуации, а носила характер демонстрации умений общаться в группе.

Достаточный уровень — 6,75% (КГ) и 47,61% (ИГ) — учащиеся активно работали в команде, сразу включались в совместную деятельность, соблюдали общие нормы и правила социального поведения.

Обсуждение

Проведенное исследование подтвердило нашу гипотезу о том, что однородная образовательная среда коррекционной школы является препятствием формирования таких основ деятельности, которые позволяют личности с ИН, овладев профессией, работать в разнородной среде открытого рынка труда. Нами выделены коммуникативно-организационные проблемы, выявленные у 55,16% выпускников коррекционной школы:

- слабый анализ способов выполнения задания при известном конечном результате, уподобление решения уже известным алгоритмам.
- сложности применения сформированных алгоритмов трудовых действий в измененных условиях;
- сложности в оценке модальности социальной ситуации;
- трудности в адаптации к новым социальным отношениям, неумение регулировать свое поведение в соответствии с требованиями окружения;
- неумение использовать диалог для решения проблемы;
- переоценка своих возможностей;
- слабые рефлексия, регуляторная и контрольная функции в деятельности.

Таблица 1

Уровни развития коммуникативно-организационного компонента готовности к профессионально-трудовой деятельности учащихся с ИН (%)

Индикаторы	Уровни	КГ (N=252)	ИГ (N=240)	φ/p
1	2	3	4	5
Способность к анализу социальных ситуаций. Умение оценивать и регулировать свою деятельность и поведение. Обладание способностью работать в команде	Достаточный	6,75	47,61	2,40/0,001
	Средний	38,09	36,51	0,6/0,05
	Минимальный	55,16	15,87	4,39/0,001

Еще у 38,09% подобные проблемы возникают периодически, чаще всего в незнакомых, конфликтных ситуациях или ситуациях конкуренции.

Следует отметить, что такие проблемы наблюдаются только у 15,87% выпускников, обучающихся в инклюзивной образовательной среде. Отдельно отметим причины, препятствующие готовности выпускников инклюзивной школы к профессионально-трудовой деятельности:

— неуверенность в своих силах и желание при первых же сложностях получить помощь или поддержку взрослого;

— неумение самостоятельно оценивать уровень сложности стоящих перед ними задач;

— перекалывание ответственности за выполнение задания.

При отсутствии позитивного примера в работе и явного лидера в однородной среде учащиеся группы ИГ, способные к социальному взаимодействию (36,51%), так же начинают проявлять пассивность в работе, как и учащиеся группы КГ. Это говорит о том, что в силу особенностей развития волевой сферы и нарушений мышления лица с ИН коммуницируют не эффективно и требуют постоянного наставничества в работе. Таким образом, мы увидели, что механизмы социального взаимодействия, сформированные в инклюзивной среде, только частично сохраняются в однородной среде, что также может указывать на их поверхностность.

Итак, образовательная среда коррекционных школ затрудняет процесс формирования коммуникативно-организационного компонента готовности к профессиональной деятельности у учащихся, так как ее однородность, о которой говорил еще Л.С. Выготский [8; 9; 17], не дает возможности развития коллективного сотрудничества и совместной деятельности, позволяющих учащимся с ИН запустить коллективное логическое мышление, найти новые пути деятельности и тем самым контролировать свое поведение в группе. При этом низкий уровень проблематизации обучения, отсутствие продуктивного диалога с учителем и нормально развивающимися сверстниками, отсутствие положительных примеров причинного обоснования предметной деятельности приводят к тому, что учащиеся переоценивают свои силы, совершают ошибки и бросают деятельность.

Инклюзивная образовательная среда, направленная на психологическое сопровождение ученика, как показал эксперимент, формирует личность готовую к постоянному диалогу в решении задач. Однако следует отметить, что часто диалог не является продуктивным, а превращается в просьбу о помощи при отсутствии самостоятельности в принятии решений, ожидание подсказки от учителя, тьютора или свер-

стников. Тем не менее, порожденные на этапе новых заданий сомнения и нерешительность в деятельности учащихся ИГ приводит их к поиску правильного решения и способов деятельности. А самостоятельно найденное решение задачи при взаимодействии с членами команды — это уже шаг вперед в проблеме готовности лиц с ИН к интеграции в социум.

Заключение

Молодые люди с ИН после окончания учреждений образования оказываются не готовыми к полноценной интеграции в социум — трудоустройству и работе в коллективе. В связи со значимостью очерченной проблемы для российского общества было организовано и проведено сравнительное исследование влияния образовательной среды коррекционной школы и инклюзивной среды на развитие коммуникативно-организационных основ деятельности учащихся с ИН на основе кейс-метода.

В исследовании выдвинута и доказана гипотеза о том, что возникновение данной проблемы обусловлено влиянием однородной образовательной среды коррекционных школ, которая при внимании к формированию положительного отношения к труду, дисциплины и самостоятельности в трудовой деятельности не формирует способность к коммуникации, совместной деятельности и регуляции поведения в соответствии с ней.

Тем рычагом воздействия, который активизирует мышление и поисковую деятельность учащихся с ИН, являются условия обучения, развивающие их социальную компетентность, запускающие механизмы группового взаимодействия в однородной среде для расширения границ их социального опыта и переноса навыков в новые условия деятельности. Такие условия обучения создает инклюзивная образовательная среда при ее идеальной модели. В исследовании также отмечены ряд проблем, характерных для инклюзивной образовательной среды, таких как несамостоятельность в деятельности учащихся с ИН, нестойкость у них навыков эффективного группового взаимодействия.

Результаты исследования являются основой для создания специальных программ формирования коммуникативно-организационного компонента готовности учащихся с ИН к профессионально-трудовой деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды с учетом лучших практик коррекционного образования по формированию положительного отношения к труду и самостоятельности в трудовой деятельности.

Литература

1. Ананьев И.В., Быстрова Ю.А. Включение лиц с ментальными нарушениями в профессионально-трудовую деятельность (опыт работы социального предприятия «Особая сборка») [Электронный ресурс]. М.: Общество

References

1. Ananiev I.V., Bystrova Yu.A. Vkluchenie lits s mentalnymi narusheniami v professionalno-trudovuiu deiatel'nost' (opyt raboty sotsialnogo predpriiatiia "Osobaia sborka") [Inclusion of Persons with Mental Disabilities in

- с ограниченной ответственностью «Издательско-полиграфический центр «КАРО»», 2021. 144 с. DOI:10.34829/KARO.978-5-9925-1535-0
1. Арон И.С. Психология готовности к профессиональному самоопределению: подходы и результаты исследований: монография. Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2016. 284 с.
 2. Бех И.Д. Трудовое обучение, воспитание и профессиональная ориентация: аннот. тематика лекций [Электронный ресурс]. Киев: Знание, 1982. 24 с. URL: <https://infopedia.su/6x52fe.html> (дата обращения: 22.01.2021).
 3. Быстрова Ю.О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 332 с.
 4. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності [Электронный ресурс]. Київ: Радянська школа, 1987. 128 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001431099> (дата обращения: 15.11.2021).
 5. Быстрова, Ю.А. Методика коррекционной работы по формированию коммуникативной компетентности у подростков с ОВЗ // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-2. С. 370–375.
 6. Быстрова Ю.А. Сформированность когнитивного компонента готовности к профессионально-трудовой деятельности у лиц с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Вестник МГЭИ (on line). 2021. № 2. С. 159–173. DOI:10.37691/2619-0265-2021-0-2-159-173
 7. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 2. С. 5–8.
 8. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии [Электронный ресурс]. М.: Просвещение, 1995. С. 174–175. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0408/1_0408-1.shtml (дата обращения: 20.11.2021).
 9. Дубровина И.В. Идеи Л.С. Выготского о содержании детской практической психологии [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.phtml> (дата обращения: 18.11.2021).
 10. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе [Электронный ресурс]. М.: Просвещение, 1969. URL: <https://pedlib.ru/Books/4/0439/index.shtml> (дата обращения: 15.11.2021).
 11. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 1997. Том 2. № 4. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/1997/n4/Luria.shtml> (дата обращения: 11.01.2022).
 12. Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы [Электронный ресурс]. М.: Педагогика, 1985. 128 с. URL: https://pedlib.ru/Books/6/0054/6_0054-1.shtml (дата обращения: 11.10.2021).
 13. Рубцов В.В. Два подхода к проблеме развития в контексте социальных взаимодействий: Л.С. Выготский vs Ж. Пиаже [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 5–14. DOI:10.17759/chp.2020160302
 14. Рубцов В.В., Улановская И.М. Учебная деятельность как эффективный способ развития метапредметных и личностных компетенций у младших школьников [Электронный ресурс] // Культурно-историческая Professional and Labour Activities (Experience of Social Enterprise “Osobaya sborka”). Moscow: Company with Limited Liability “Publishing House “Karo”, 2021. 144 p. DOI:10.37691/KARO.978-5-9925-1535-0 (In Russ.).
 2. Aron I.S. Psikhologiya gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu: podkhody i rezul'taty issledovaniy. Monografiya [The psychology of readiness to professional selfdetermination: approaches and research results. Monograph]. Yoshkar-Ola: Povolzhskii gosudarstvennyi tekhnologicheskii universitet, 2016. 284 p. (In Russ.).
 3. Bekh I.D. Trudovoe obuchenie, vospitanie i professionalnaia orientatsiia [Handicraft Lessons, Training and Professional Orientation] : Annot. tematika lektsii [Abstracts of Lecture Topics]. Kyiv: Znanie, 1982, 24 p. Available at: <https://infopedia.su/6x52fe.html> (Accessed: 22.01.2021). (In Russ.).
 4. Bystrova Yu.A. Zabezpechennia nastupnosti v protsesi profesiino-trudovoi sotsializatsii osib z vadamy intelektualnoho rozvytku. Monografiya [Ensuring Continuity in the Process of Professional and Employment Socialisation of Persons with Intellectual Disabilities. Monograph]. Luhansk: Taras Shevchenko National University of Luhansk, 2012. 332 p. (In Ukr.).
 5. Bondar V.I. Pidhotovka uchniv domomizhnoi shkoly do samostiinoi trudovoi diialnosti [Tuition of Special School Students for Independent Working Life]. Kyiv: Radianska shkola, 1987. 128 p. Available at: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001431099> (Accessed: 11/15/2021). (In Ukr.).
 6. Bystrova Yu.A. Metodika korrektsionnoi raboty po formirovaniu kommunikativnoi kompetentnosti u podrostkov s OVZ [Method of Corrective Work on Formation of Communicative Competence in Adolescents With HIA]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia [Issues of Modern Pedagogical Education]*, 2021, no. 70–2, pp. 370–375. (In Russ.).
 7. Bystrova Yu.A. Sformirovannost kognitivnogo komponenta gotovnosti k professionalno-trudovoi deiatelnosti u lits s intellektualnymi narusheniami [Formation of the Cognitive Component of Readiness for Professional and Labour Activity in Persons with Intellectual Disabilities]. *Scientific and Practical Periodical “Vestnik MGEI” (on line) [Herald of MHEI (on line)]*, 2021, no. 2, pp. 159–173. DOI:10.37691/2619-0265-2021-0-2-159-173 (In Russ.).
 8. Vygotsky L.S. Istoriia razvitiia vysshikh psikhicheskikh funktsii. [The History of the Development of Higher Mental Functions]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1996. Vol. 1, no. 2, pp. 5–8. Available at: [http:// https://psyjournals.ru/files/2140/psyedu_1996_n2_Vygotsky.pdf](http://https://psyjournals.ru/files/2140/psyedu_1996_n2_Vygotsky.pdf) (Accessed: 30.11.2021). (In Russ.).
 9. Vygotsky L.S. Problemy defektologii [Problems of Defectology]. Moscow: Prosveshchenie, 1995, pp. 174–175. Available at: https://pedlib.ru/Books/1/0408/1_0408-1.shtml (Accessed: 20.11.2021). (In Russ.).
 10. Dubrovina I.V. Idei L.S. Vygotskogo o soderzhanii detskoj prakticheskoi psikhologii [Ideas of L.S. Vygotsky Regarding the Content of Child Practical Psychology]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniia = Psychological-Educational Studies*, 2013, no. 3, Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.phtml> (Accessed: 18.11.2021). (In Russ.).
 11. Dulnev G.M. Osnovy trudovogo obucheniia vo vspomogatelnoi shkole [Fundamentals of Handicraft Lessons in Special School]. Moscow: Prosveshchenie, 1969. Available at: <https://pedlib.ru/Books/4/0439/index.shtml> (Accessed: 11/15/2021). (In Russ.).
 12. Luria A.R. Ob istoricheskom razvitii poznavatelnykh protsessov [On the Historical Development of Cognitive

психология. 2020. Том 16. № 2. С. 51–60. DOI:10.17759/chp.2020160207

16. Турчинская К.М. Профориентация во вспомогательной школе [Электронный ресурс]. Киев: Рад. шк., 1976. 168 с. URL: <https://search.rsl.ru/record/01008427995> (дата обращения: 11.10.2021).

17. Юдина Т.А., Алехина С.В. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 2. С. 40–46. DOI:10.17759/jmfp.2015040205

18. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments [Электронный ресурс] // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. Vol. 12(3). P. 101–114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010

19. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities [Электронный ресурс] // Educational Psychology. 2002. Vol. 22. № 4. P. 391–411. DOI:10.1080/0144341022000003097

Processes]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1997. Vol. 2, no. 4. Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/1997/n4/Luria.shtml> (Accessed: 11.01.2022). (In Russ.).

13. Pinskiy B.I. Korrektsionno-vospitatelnoe znachenie truda dlja psikhicheskogo razvitiia uch-sia vspomog. shkoly [Correctional and Educational Value of Labour for the Mental Development of Special School Students]. Moscow: Pedagogika, 1985. 128 p. Available at: https://pedlib.ru/Books/6/0054/6_0054-1.shtml (Accessed: 10/11/2021). (In Russ.).

14. Rubtsov V.V. Dva podkhoda k probleme razvitiia v kontekste sotsialnykh vzaimodeistvii L.S. Vygotskii vs Zh. Piazhe [Two Approaches to the Problem of Development in the Context of Social Interactions: Lev Vygotsky vs. Jean Piaget]. *Kulturno-istoricheskaja psikhologija = Cultural and Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 5–14. DOI:10.17759/chp.2020160302. (In Russ.).

15. Rubtsov V.V., Ulanovskaia I.M. Uchebnaia deiatelnost kak effektivnyi sposob razvitiia metapredmetnykh i lichnostnykh kompetentsii u mladshikh shkolnikov [Education as an Effective Way to Develop Meta-Subject and Personal Competencies in Elementary Schoolchildren]. *Kulturno-istoricheskaja psikhologija = Cultural and Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 51–60. DOI:10.17759/chp.2020160207. (In Russ.).

16. Turchinskaia K. M. Proforientatsiia vo vspomogatelnoi shkole [Professional Orientation in Special School]. Kyiv: Radianska shkola, 1976. 168 p. Available at: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008427995> (Accessed: 11.10.2021). (In Russ.).

17. Yudina T.A., Aliokhina S.V. Issledovaniia po problemam sotsialnoi i obrazovatelnoi inkluzii lits s intellektualnymi narusheniami [Research on the Issues of Social and Educational Inclusion in Persons with Intellectual Disabilities]. *Sovremennaia zarubezhnaia psikhologija = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015. Vol. 4, no. 2, pp. 40–46. DOI:10.17759/jmfp.2015040205 (In Russ.).

18. Bystrova Yu., Kovalenko V. Kazachiner O. Social and Pedagogical Support of Children with Disabilities in Conditions of General Secondary Educational Establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2021. Vol. 12(3), pp. 101–114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010

19. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*, 2002. Vol. 22, no. 4, pp. 391–411. DOI:10.1080/0144341022000003097

Информация об авторах

Быстрова Юлия Александровна, доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Information about the authors

Yuliya A. Bystrova, Doctor of Psychology, Assistant professor, Senior Research Fellow, Institute of Inclusive Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Получена 14.02.2022

Принята в печать 27.04.2022

Received 14.02.2022

Accepted 27.04.2022