



Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики»

А.М. Федосеева, Н.В. Бабкина

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ СФЕРЫ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Методическое пособие

Москва, 2023



УДК 371, 376
ББК 74.56

ISBN 978-5-907593-48-0

Рецензенты:

Крестинина И.А., к.п.н., доцент, зав. кафедрой специального (коррекционного) и инклюзивного образования КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области»

Лапп Е.А., к.пед.н., доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Социализация и формирование сферы жизненной компетенции подростков с задержкой психического развития в образовательном пространстве /

Федосеева А.М., Бабкина Н.В. [электронный ресурс]. Электрон. текстовые дан. (749 Кб). М.: ИКП, 2023. — 1 электрон. опт. диск. - Систем. требования: Intel Core i3 1,5 ГГц и выше; RAM 2Gb и выше; Windows 7/8/8.1/10/11; CD/DVD-привод. – Загл. с экрана.

Методическое пособие содержит рекомендации по социализации и формированию сферы жизненной компетенции обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) на уровне основного общего образования. Раскрыты основное содержание сферы жизненной компетенции, особенности ее диагностики и формирования в подростковом возрасте. В пособии обобщается опыт специалистов-практиков, работающих с подростками с ЗПР. Описаны методические подходы к диагностике, коррекционно-развивающей работе, организации дополнительного образования с целью формирования сферы жизненной компетенции, а также просвещения родителей. Пособие включает описание специфики сферы жизненной компетенции у подростков с ЗПР; конкретные примеры тем и содержания коррекционно-развивающей работы, примеры психолого-педагогических методик социализации подростков.

Пособие адресовано педагогам-психологам, социальным педагогам, тьюторам, учителям-дефектологам и другим специалистам системы общего и дополнительного образования.

Работа выполнена в рамках Госзадания Министерства просвещения РФ Институту коррекционной педагогики № 073–00063–23–01.

Текстовое электронное издание

Минимальные системные требования

Компьютер: Intel Core i3 1,5 ГГц и выше; RAM 2Gb и выше; 4,5 Мб свободного пространства на жестком диске; CD/DVD-привод;

Операционная система: Windows 7/8/8.1/10/11;

Программное обеспечение: любая программа для просмотра pdf-файлов.

© **А.М. Федосеева, Н.В. Бабкина, 2023**

© **ФГБНУ «ИКП», 2023**



ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Часть 1. Содержание сферы жизненной компетенции у подростков с задержкой психического развития.	7
Часть 2. Психолого-педагогическая характеристика подростка с ЗПР с точки зрения особых образовательных потребностей по формированию сферы жизненной компетенции.	10
Часть 3. Опыт формирования навыков из сферы жизненной компетенции у детей и подростков с задержкой психического развития: обзор психолого-педагогической литературы.	13
3.1. Понятие жизненная компетенция в отечественных и зарубежных исследованиях.	13
3.2. Опыт развития разных областей жизненной компетенции у учащихся с задержкой психического развития в инклюзивном образовании.	14
Часть 4. Психолого-педагогическое сопровождение социализации и развития сферы жизненной компетенции подростков с задержкой психического развития в образовательном учреждении.	17
4.1. Диагностика сферы жизненной компетенции у подростков	17
4.2. Коррекционно-развивающая работа по формированию сферы жизненной компетенции у подростков с задержкой психического развития.	29
4.3. Социализация подростков с задержкой психического развития средствами дополнительного образования.	38
4.4. Просвещение и консультирование родителей подростков по вопросам формирования сферы жизненной компетенции.	42
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА.	45

ВВЕДЕНИЕ

Современная социокультурная ситуация в российском обществе акцентирует задачи воспитания подрастающего поколения как общественно-активных граждан своей страны, готовых поддерживать и транслировать культурные и общественные ценности Российской Федерации. Создание условий для полноценной социализации подростков и юношества – в современной ситуации не просто необходимость качественного образования, но и необходимость сохранения культуры и исторической общности народов Российской Федерации.

Особенности развития детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и, в частности с задержкой психического развития (ЗПР) задают специфику социализации таких детей. То, что нормотипичный ребенок усваивает из опыта непосредственного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, за счет подражания и идентификации со значимыми людьми, ребенок с ЗПР – не замечает. Трудности интеллектуального развития, замедленность созревания эмоционально-волевой саморегуляции и более взрослых форм взаимодействия со сверстниками делает эту категорию подростков особенно уязвимым к антисоциальному влиянию.

Статистика особенностей развития детей и подростков, вовлеченных в асоциальные группы и девиантное поведение говорит о том, что довольно высокий процент там именно подростков с ЗПР (Бабкина Н.В., 2017). Это фактически показывает недостаточно действенную систему психолого-педагогической поддержки процессов социализации детей и подростков с ЗПР в учреждениях общего и дополнительного образования.

Ситуация небезопасности в современном общественном поле вынуждает педагогическое сообщество обращать пристальное внимание не только на присвоение подростками общественных ценностей и норм социальной жизни, но и жизненной компетенции. Способность подростков не только понимать важность, но и владеть конкретными алгоритмами действий в типичных жизненных ситуациях может оказаться залогом их безопасности в сложном жизненном контексте. Осознание степени нормативности ситуации и способность выбрать культурно-адекватный способ ее разрешения – фактор профилактики вовлечения в деструктивные общественные группы.

Таким образом, выделим ключевые противоречия, определяющие актуальность проблемы социализации и развития навыков из сферы жизненной компетенции подростков с ЗПР:

- современная социо-культурная и общественно-политическая ситуация в российском обществе является критически небезопасной для подростка с задержкой психического развития в силу особенностей его интеллектуального развития и зрелости эмоционально-волевой регуляции – требуется разработка и реализация программ социализации подростков с ЗПР, позволяющих подростку избежать возможных рисков дезадаптации;
- частота вовлечения подростков с ЗПР в асоциальные группы и девиантное поведение говорит о недостаточности системы воспитания и психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и развития навыков из сферы жизненной компетенции в образовательных учреждениях; такая ситуация делает актуальной задачу проектирования и реализации системы психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и развития навыков из сферы жизненной компетенции на уровне основного образования;
- особенности развития и особые образовательные потребности подростка с ЗПР не позволяют ему овладевать навыками из сферы жизненной компетенции без посредничества родительского и педагогического сообщества; вместе с тем, проблема развития жизненной компетенции ребенка недостаточно осознается педагогическим сообществом, не разработано достаточно научно-методических материалов по организации взаимодействия детей, родителей, педагогических работников и специалистов с целью развития навыков из сферы жизненной компетенции.

Проблему социализации подростков с ЗПР исследовали И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум, Р.Д. Тригер и др. (Коробейников И.А., 2002; Тригер Р.Д., 2008; Инденбаум Е.Л., 2020; Инденбаум Е.Л., 2010). В подростковом возрасте механизмом социализации становится субъективно осознаваемая самостоятельность, интегрирующая в себе целый ряд личностных характеристик и новообразований. Социальная адаптация, которая проявляется в способности разрешать трудные ситуации межличностного взаимодействия, является феноменом непосредственно связанным, являющимся следствием процесса социализации. В качестве маркера успешности социализации можно рассматривать различные аспекты становления самосознания, которые проявляются в просоциальной направленности личности. Социализация подростков с задержкой психического развития невозможна без овладения навыками сферы жизненной компетенции.

Жизненная компетенция – это

1) способность адекватно и, насколько возможно, самостоятельно, решать актуальные житейские задачи (Инклюзивное и специальное образование: словарь терминов, 2020):

2) многоуровневая категория, которая формируется на протяжении всей жизнедеятельности человека, начиная с семьи, взаимоотношений с окружающими, проходит этапы социализации, приобретает жизненный опыт, осваивает ценностные ориентиры, профессиональные навыки, благодаря воспитанию, образованию, профессиональной деятельности (Варенова Т.В., 2011);

3) знания, умения, навыки, способы деятельности, социальный опыт, ценностные ориентиры, которые необходимы человеку для **максимально возможной независимой и самостоятельной** жизнедеятельности (Хаустов А.В., 2016);

4) личностная характеристика индивида, которая определяет способность решать жизненные проблемы и задачи в конкретных ситуациях, адекватных социально-культурным и социально-экономическим условиям общества. К показателям сформированности жизненной компетенции относятся социально-бытовая адаптированность, готовность к социальному взаимодействию, умение быть толерантными, степень самостоятельности в повседневной жизни (Буланова Н.О., 2017).

Жизненную компетенцию рассматривают как сферу социальных (жизненных) навыков, а также как социальную компетентность (в англоязычных исследованиях и методических разработках). Также в зарубежных системах оценки качества образования (например, PISA – международная программа по оценке образовательных достижений учащихся, «Programme for International Student Assessment») жизненная компетенция рассматривается как составляющая метапредметных компетенций, в контексте общей функциональной грамотности. В качестве реализации подобного подхода в отечественных методических разработках можно привести пример учебно-методического комплекса «Жизненные навыки» С.В. Кривцовой (Кривцова С.В., 2019).

Мы, опираясь на общий методологический подход к сфере жизненной компетенции детей с ОВЗ, принятый в специальной психологии и коррекционной педагогике, рассматриваем жизненную компетенцию с позиций культурно-деятельностного подхода как в разной степени обобщенное умственное действие (П.Я. Гальперин, Б.Д. Эльконин), предполагающее ориентировку в типичных жизненных ситуациях и алгоритмов их исполнения. Отсюда, формирование сферы жизненной компетенции предполагает выделение ключевых навыков, их ориентировочную основу и способы (типовые алгоритмы) исполнения в соответствии с возрастом учащихся и их особыми образовательными потребностями.

В целевом разделе федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования (ФАОП ООО) для обучающихся с задержкой психического развития задачи социализации и формирования сферы жизненной компетентности отражены в принципе интеграции обучения и воспитания. Данный принцип предусматривает связь урочной и внеурочной деятельности, предполагающий направленность учебного процесса на достижение личностных результатов освоения образовательной программы.

В планируемых результатах освоения обучающимися с ЗПР адаптированных общеобразовательных программ (АООП ООО) в результате освоения программ коррекционных

курсов у каждого обучающегося должны быть сформированы личностные качества, предполагающие готовность и способность действовать с учетом социокультурных норм и правил, жизненных компетенций, способности к социальной адаптации в обществе. Значимым личностным результатом освоения ФАОП ООО для обучающихся с ЗПР, отражающим результаты освоения коррекционных курсов и Программы воспитания, является сформированность социальных (жизненных) компетенций, необходимых для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающих становление социальных отношений обучающихся с ЗПР в различных средах, обеспечивающих адаптацию обучающегося с ЗПР к изменяющимся условиям социальной и природной среды.

Подростковый возраст является чрезвычайно значимым в решении задач становления социальной идентичности молодого человека. В ходе переживания данного этапа возрастного развития, подросток проходит путь от ребенка-мечтателя, зависимого от взрослых, до самостоятельного юноши или девушки, способного к личностному самоопределению в социуме. Именно сфера жизненной компетенции оказывается критически важной для социальной адаптации подростка в разных социальных группах и предупреждения рисков девиаций в поведении.

Особенностью формирования жизненной компетенции подростков с ЗПР является необходимость командной работы родителей и педагогов в форматах родительско-учительского сообщества образовательной организации. Жизненная компетенция формируется в значительной мере во внеучебной, преимущественно самостоятельной, активности подростка. Без активного вовлечения родителей и согласования с ними задач педагогического коллектива добиться успешных результатов в формировании жизненной компетенции оказывается затруднительно.

Исходя из вышесказанного, данные методические рекомендации раскрывают общие подходы к пониманию сферы жизненной компетенции у подростков с ЗПР, описывают основные направления психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного пространства с целью создания условий для успешной социализации и формирования сферы жизненной компетенции у подростков на уровне основного общего образования.

Часть 1. Содержание сферы жизненной компетенции у подростков с задержкой психического развития

Во ФГОС (Федеральном государственном образовательном стандарте) ОВЗ сфера жизненной компетенции выделяется в качестве ключевого образовательного результата образования (наряду со сферой академической компетенции) в контексте задач социальной адаптации и социализации учащегося.

Жизненная компетенция рассматривается как способность насколько возможно **адекватно и самостоятельно** решать задачи **обыденной** жизни в **текущей** жизненной ситуации (Н.В. Бабкина, Е.Л. Гончарова, Е.Л. Инденбаум, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская). Жизненная компетенция предполагает владение знаниями, умениями и навыками решения повседневных задач социальной жизни, во взаимодействии с разными людьми в контексте разных обстоятельств. Многообразный жизненный опыт, получаемый учащимся с ЗПР в ходе взаимодействия с другими, является своеобразной *эмпирической базой* для выделения способов действия и формирования представлений, отношений ребенка к разным объектам социальной реальности.

Сущность освоения данной области жизненной компетенции состоит в овладении культурно-нормативными способами действий в широком спектре ситуаций социального взаимодействия. Основной вопрос формирования сферы жизненной компетенции у подростков с ЗПР заключается в том, как сделать так, чтобы ребенок и подросток с ЗПР, имеющий особые образовательные потребности, получил необходимый жизненный опыт и реализовал в полной мере свои возможности и способности к овладению навыками. Как уже было сказано выше, особенность формирования сферы жизненной компетенции у обучающегося с ЗПР является затрудненность непосредственного научения навыкам. Требуется целенаправленная педагогическая работа взрослых по формированию навыков из сферы жизненной компетенции.

Основными психолого-педагогическими условиями, в этом случае, оказываются:

1) обогащенная социо-культурная среда, активное вовлечение во взаимодействие, поддержание инициативы и возможность самостоятельного безопасного экспериментирования;

2) наличие в социальной ситуации развития культурных «образцов» жизненной компетенции в поведении значимых взрослых;

3) посредничество сопереживающего взрослого в продуктивном переживании жизненного опыта, понимание смысла разных ситуаций социального взаимодействия, освоение разных способов реализации задач в рамках сферы жизненной компетенции.

Работа с детьми с ОВЗ предусматривает развитие жизненных компетенций в каждой области образования, является компонентом каждой дисциплины во всех видах специальных (коррекционных) образовательных учреждений и неотъемлемой частью системы специального образования (Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., 2014).

Процесс формирования жизненной компетенции опирается на культурно-деятельностный подход, в частности на теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина. Для продуктивного действия в решении жизненной задачи важна качественная ориентировочная основа: осознанная, полная и в достаточной степени обобщенная. Особенность навыков из сферы жизненной компетенции состоит в том, что они могут включать в себя ориентировочные основы действия *разного уровня обобщенности – конкретности*. За счет того, что алгоритм действий может быть как очень конкретным (заправить кровать) и довольно обобщенным (оформить пространство спальни) – человек может выбирать уровень обобщенности способа реализации навыка каждого конкретного социального (жизненного) навыка.

Важный принцип формирования жизненной компетенции – *инициативная субъектная позиция* ученика в ситуации затруднения, в решении задач обыденной жизни – как в процессе школьной жизни, так и за ее пределами. Отсюда, для создания такой творческой образовательной среды необходима *командная работа* всех взрослых, вовлеченных в воспитание и развитие ребенка: педагогов, родителей.

Сфера жизненной компетенции раскрывается через **пять областей** (Бабкина Н.В., 2017):

- развитие у ребенка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях;
- овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
- овладение навыками коммуникации;
- дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации;
- осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

Навыки сферы жизненной компетенции имеют уровневую структуру и возрастную дифференциацию сложности. Возможности глубины и обобщенности понимания жизненной ситуации и овладения способом действий обусловлены как возрастными особенностями развития, так и индивидуальными особенностями когнитивного и эмоционального развития. В данных рекомендациях представим описание навыков из областей сферы жизненной компетентности с позиции подросткового возраста¹, которые описаны Н.В. Бабкиной, А.Д. Вильшанской (Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д., 2021).

1. Развитие адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, проявляющееся:

- в умении различать учебные ситуации, в которых они могут действовать самостоятельно, и ситуации, где следует воспользоваться справочной информацией или другими вспомогательными средствами;
- в умении принимать решение в жизненной ситуации на основе переноса полученных в ходе обучения знаний в актуальную ситуацию, восполнять дефицит информации;
- в умении находить, отбирать и использовать нужную информацию в соответствии с контекстом жизненной ситуации;
- в умении связаться удобным способом и запросить помощь, корректно и точно сформулировав возникшую проблему;
- в умении оценивать собственные возможности, склонности и интересы.

2. Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни, проявляющееся:

- в готовности брать на себя инициативу в повседневных бытовых делах и нести ответственность за результат своей работы;
- в стремлении овладеть необходимыми умениями и ориентироваться в актуальных социальных реалиях (ложная реклама, недостоверная информация, опасные интернет-сайты; качество товаров и продуктов питания и т.п.);
- в умении ориентироваться в требованиях и правилах проведения промежуточной и итоговой аттестации;
- в применении в повседневной жизни правил личной безопасности.

3. Овладение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия, проявляющееся:

- в обогащении опыта коммуникации подростка, расширении коммуникативного репертуара и гибкости общения в соответствии с контекстом социально-коммуникативной ситуации;
- в умении использовать коммуникацию как средство достижения цели;
- в умении критически оценивать полученную от собеседника информацию;
- в освоении культурных форм выражения своих чувств, мыслей, потребностей;
- в умении передать свои впечатления, соображения, умозаключения так, чтобы быть понятым другим человеком.

¹ Дошкольный и младший школьный возраст описаны в работах А.В. Акулиной, Н.В. Бабкиной.

4. *Развитие способности к осмыслению и дифференциации картины мира, ее пространственно-временной организации, проявляющейся:*
 - в углублении представлений о целостной и подробной картине мира, упорядоченной в пространстве и времени, адекватной возрасту обучающегося;
 - в развитии активной личностной позиции во взаимодействии с миром, понимании собственной результативности и умении адекватно оценить свои достижения;
 - в умении принимать и включать в свой личный опыт жизненный опыт других людей, исключая асоциальные проявления;
 - в адекватности поведения обучающегося с точки зрения опасности или безопасности для себя или для окружающих;
 - в овладении основами финансовой и правовой грамотности.
5. *Развитие способности к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей, проявляющейся:*
 - в умении регулировать свое поведение и эмоциональные реакции в разных социальных ситуациях с людьми разного статуса;
 - в освоении необходимых социальных ритуалов в ситуациях необходимости корректно привлечь к себе внимание, отстраниться от нежелательного контакта, выразить свои чувства, отказ, недовольство, сочувствие, намерение, опасение и др.;
 - в соблюдении адекватной социальной дистанции в разных коммуникативных ситуациях;
 - в умении корректно устанавливать и ограничивать контакт в зависимости от социальной ситуации;
 - в умении распознавать и противостоять психологической манипуляции, социально неблагоприятному воздействию.

Данные навыки требуют более детального научно-методического описания в соответствии с возрастными нормативами подростков с ЗПР в контексте психолого-педагогического сопровождения общего образования. Методология культурно-деятельностного подхода позволяет рассматривать навыки сферы жизненной компетенции как действия (умственные, продуктивные) в мета-деятельности – труде (деятельность по самообслуживанию) и общении.

Ключевой характеристикой сферы жизненной компетенции является самостоятельное решение задач обыденной жизни. Остановимся чуть больше на этой характеристике. Присвоение общественного (культурного) способа действия, согласно культурно-деятельностному подходу, выражается в переходе от совместно-разделенного его совершения к индивидуальному, самостоятельному. Самостоятельность как способность действовать относительно независимо от других (Л.С. Выготский) предполагает **освоенность** способа действия. Л.И. Божович (Божович Л.И., 1972), Б.Д. Эльконин (Эльконин Б.Д., 1994) указывают, что это способность действовать не только без внешней помощи, а ещё и *особым образом, не так, как все, сохраняя свою позицию*, несмотря на изменяющиеся условия; *инициативно*.

Таким образом, можно выделить следующие *показатели сформированности навыков* из сферы жизненной компетенции: самостоятельность, инициативность; адекватность – соответствие принятым культурным образцам, а также адекватно социальному смысловому контексту ситуации взаимодействия; достаточная степень обобщенности, позволяющая переносить способ в аналогичные ситуации и достраивать способ действия в субъективно новой; полнота – наличие достаточных знаний и умений для решения типичных жизненных задач и способность осознать необходимость обращения за помощью в случае столкновения с новыми или предельно трудными ситуациями в повседневной жизни.

Часть 2. Психолого-педагогическая характеристика подростка с ЗПР с точки зрения особых образовательных потребностей по формированию сферы жизненной компетенции

Задача формирования жизненной компетенции подростка с ЗПР требует создания в образовательном пространстве специальных условий, удовлетворяющих их особые образовательные потребности. Большая выраженность и стойкость нарушений при задержке психического развития, определяет необходимость обеспечения специальных образовательных условий на уровне основного общего образования.

Общими трудностями для всех детей и подростков с ЗПР являются:

трудности в произвольной саморегуляции (Н.В. Бабкина, 2002; 2003; 2016);

замедленный темп и неравномерное качество становления высших психических функций;

дефицит социально-перцептивных и коммуникативных способностей, сопряженный с проблемами эмоциональной регуляции (Инденбаум Е.Л., 2012; 2019; Литовченко И.С., 2015).

Для подростков с ЗПР актуальны следующие **общие образовательные потребности** (Н.В. Бабкина, А.Д. Вильшанская, 2020): потребность во введении специальных разделов обучения и специфических средств обучения, потребность в качественной индивидуализации и создании особой пространственной и временной образовательной среды, *потребность в максимальном расширении образовательного пространства за пределы школы*, потребность в согласованном участии в образовательном процессе *команды квалифицированных специалистов и родителей* ребенка с ЗПР.

Социальная адаптация и формирование жизненных компетенций включает особые образовательные потребности детей с ЗПР, связанные с особенностями социально-эмоционального развития (Бабкина Н.В., 2020; Дмитриева Е.Е., 2021; Инденбаум Е.Л., 2012; Слепович Е.С., Поляков А.М., 2020). Ребенок нуждается в специальной работе по формированию сферы жизненной компетенции, включающей развитие мотивационной сферы, средств коммуникации в условиях учебной деятельности и при спонтанном взаимодействии, стимулирование познавательной активности, побуждение интереса к себе, окружающему предметному и социальному миру.

На уровне основного общего образования данный блок **особых образовательных потребностей** включает в себя (Н.В. Бабкина, А.Д. Вильшанская, 2022):

- потребность в стимуляции к использованию в повседневной жизни полученных знаний, компетенций и навыков, усвоенных в процессе обучения;
- потребность в побуждении к социальной активности и интереса к социальному миру с позиций личностного становления и профессионального самоопределения;
- потребность в расширении спектра коммуникативных средств и возможностей их дифференцированного использования в различных жизненных ситуациях;
- потребность в присвоении и осознании социально одобряемых форм поведения, а также осмысленной избирательности в социальных контактах (профилактика десоциализации и защита от негативных влияний социальной среды).

Направления сопровождения подростков с целью формирования сферы жизненной компетенции

В рамках своей профессиональной деятельности педагог-психолог, учитель, социальный педагог, тьютор должны выстраивать и реализовывать систему психологического сопровождения школьников с ЗПР и их родителей с целью удовлетворения возрастных и особых образовательных потребностей, обучающихся в сфере жизненной компетентности (Бабкина Н.В., Коробейников И.А., 2020).

Психологическое сопровождение школьника на уровне основного общего образования предполагает создание условий для становления навыков из сферы жизненной компетентности на данном этапе возрастного развития в совместном посредническом действии со взрослым и развивающем взаимодействии со сверстниками.

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

1. Систематическое отслеживание динамики развития сферы жизненной компетенции у школьника с ЗПР в процессе обучения в основном и дополнительном образовании, во внеучебной деятельности, в рамках семейного воспитания.
2. Формирование у обучающихся навыков из сферы жизненной компетенции в рамках коррекционных курсов.
3. Психолого-педагогическая поддержка (консультирование) педагогов с целью проектирования условий для формирования сферы жизненной компетенции в учебном процессе и внеучебной воспитательной работе.
4. Психолого-педагогическое консультирование родителей, повышение их психолого-педагогической компетентности.

Формами реализации профессиональной деятельности педагога-психолога по формированию сферы жизненной компетенции подростка с ЗПР являются: психологическая диагностика, коррекционно-развивающая деятельность, психологическая профилактика, просвещение и консультирование педагогов и родителей.

Психологическая диагностика сферы ЖК предусматривает деятельность по:

- своевременному получению информации об индивидуальных психологических особенностях подростков с ЗПР, динамике процесса их развития, необходимой для проектирования процесса психолого-педагогического сопровождения развития сферы ЖК и оценки уровня сформированности навыков из сферы ЖК;
- подбору и адаптации диагностического инструментария по оценке сформированности жизненной компетенции у подростков с ЗПР под индивидуальные особенности школьников и требования образовательного учреждения (в соответствии с целями и планируемыми образовательными результатами);
- представлению обобщенных диагностических данных о сформированности сферы жизненной компетенции у школьников по результатам деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения, получение педагогическими работниками и родителями сведений об уровне развития сферы ЖК на доступном языке и с адекватными интерпретациями;
- определению причин трудностей в освоении навыков из сферы жизненной компетенции у подростков.

Коррекционно-развивающая работа предусматривает деятельность по:

- проектированию коррекционных курсов по формированию сферы жизненной компетенции (как индивидуальных, так и групповых) на основе запроса педагогического коллектива и родителей, а также на основании проведенной диагностики;
- реализации курсов коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование сферы ЖК, преодолении трудностей в формировании навыков из сферы жизненной компетенции;
- адаптации коррекционных курсов по формированию сферы жизненной компетенции под индивидуальные задачи образовательного учреждения и под задачи индивидуального сопровождения групп школьников и отдельных подростков с ЗПР.

Психологическая профилактика предусматривает деятельность по:

- мониторингу психолого-педагогических условий обучения и развития детей в образовательном учреждении и семье, призванных обеспечивать условия для формирования сферы жизненной компетенции, предупреждать / уменьшать воздействие неблагоприятных факторов в образовательной среде школе и семье;
- обеспечению оптимального уровня требований педагогов к самостоятельности выполнения умений из сферы жизненной компетенции подростков исходя из возрастных и индивидуальных возможностей подростков;
- организации продуктивного взаимодействия участников образовательного

пространства с целью создания зоны ближайшего развития по формированию жизненной компетенции подростков с ЗПР.

Психолого-педагогическое просвещение предусматривает деятельность по:

- повышению психологической культуры всех участников образовательной среды в области жизненной компетенции, ее содержании, возрастных и индивидуальных условиях ее становления;
- формированию у педагогов и родителей потребности в психологических знаниях о сфере ЖК и их практическом применении во взаимодействии с детьми и подростками;
- формированию у субъектов образовательного пространства потребности в самопознании и саморазвитии сферы ЖК.

Психологическое консультирование предусматривает деятельность по:

- консультированию подростков с ЗПР по вопросам, связанным со сферой жизненной компетенции;
- консультированию педагогов (педагогических работников) по вопросам развития сферы ЖК у подростков;
- консультированию родителей (законных представителей) и членов их семей по вопросам развития навыков из сферы ЖК;
- консультированию всех участников образовательной среды по вопросам создания условий для социализации и формированию навыков из сферы жизненной компетенции у подростков с ЗПР;
- участию в проектировании педагогических условий в урочной и внеурочной образовательной работе учителей с целью развития навыков из сферы ЖК у подростков с ЗПР.

Более подробно данные направления работы будут раскрыты в соответствующих разделах методического пособия.

Часть 3. Опыт формирования навыков из сферы жизненной компетенции у детей и подростков с задержкой психического развития: обзор психолого-педагогической литературы

3.1. Понятие жизненная компетенция в отечественных и зарубежных исследованиях

Формирование навыков из сферы жизненной компетенции напрямую отражает степень социальной адаптированности и процесс социализации в целом. Социализация понимается нами как «...совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноценного члена общества. Она включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности» (Кон И.С., 1989; Коробейников И.А., 2002). В связи с этим, формирование навыков из сферы жизненной компетенции у подростков с ЗПР оказывается критически важной задачей образования. Статистика количества подростков с ЗПР, имеющих социальную дезадаптацию показывает недостаточность задач формирования академической компетентности, – без целенаправленного формирования жизненной компетенции процесс социализации таких учащихся оказывается в значительной степени затруднен.

Необходимо начать рассмотрение опыта формирования навыков из сферы жизненной компетенции подростков с ЗПР с определения синонимичных понятий, используемых в отечественных и зарубежных работах. Поскольку жизненная компетентность и социализация связаны, то и в отечественных исследованиях и нормативных документах и в зарубежных жизненная компетенция определяется в ряду с социальной. В зарубежном опыте существуют понятия, близкие по смыслу к отечественным “жизненным навыкам”: “адаптивное поведение” (adaptive behavior), “социальная компетентность” (Social Competence), “жизненные навыки” (Life Skills). Например, в американской научной школе имеется термин «адаптивное поведение» (adaptive behavior), которые рассматривается как совокупность концептуальных, социальных, практических навыков, которые люди осваивают для решения проблем в повседневной жизни (Клокова А.О., 2021). Концептуальные умения включают в себя уровень речевого развития и академические способности, социальные навыки понимаются как возможности к коммуникации и умение следовать правилам, практические навыки аналогичны привычным нам культурно-гигиеническим и социально-бытовым (Моргачева Е.Н., 2010).

Жизненные компетенции, выделенные в системе жизненных компетенций Кэмбриджа, вполне можно соотнести с гибкими навыками (soft skills) – компетенции и навыки разделены на шесть основных групп: творческое мышление, критическое мышление, умение учиться, коммуникация, сотрудничество, социальная ответственность (Шилова С.А., 2021). Можно привести аналогичный пример – подход «4 К» (креативность, критичность, коммуникация, коллаборация). Отличие данных представлений от содержания сферы жизненной компетенции в отечественном специальном и инклюзивном образовании заключается в том, что в отечественной коррекционной педагогике и психологии представлен более широкий набор навыков, с одной стороны; и в том, что здесь присутствует ориентация на практические действия, необходимые в обыденной реальности человека. В зарубежных подходах, как уже было сказано выше, социальная (жизненная) компетенция в большей степени соотносится с функциональной грамотностью.

Среди зарубежных исследований выделяется подход сторонников нидерландской модели формирования жизненных компетенций (V. Slot, H. Spaniard, 2000) в контексте решения возрастных задач, стоящих перед детьми на каждом возрастном этапе, где социальная компетентность понимается как состояние равновесия между требованиями общества на определенном этапе возрастного развития и возможностями ребенка.

В отечественном научно-методическом поле известен методический комплекс занятий по психологии С.В. Кривцовой “Жизненные навыки” (тренинговые занятия для детей с 1 по 8

классы), разработанный для учащихся общеобразовательной школы (С. В. Кривцова, Д. В. Рязанова, О. И. Еронова, Е. А. Пояркова, 2012). В данном УМК жизненные навыки понимаются как часть психологической компетентности, включающая навыки коммуникации и социально-перцептивные навыки. Программа занятий разработана для нормотипичных детей.

Необходимо начать с того, что публикаций, в которых бы описывался опыт диагностики и формирования жизненной компетенции у детей и подростков с ЗПР крайне мало. Дошкольному уровню образования посвящена работа Акулиной А.В., в которой раскрыта феноменология жизненной компетенции в представлении родителей дошкольников с ЗПР (Акулина, А.В., 2022). Особенности формирования навыков жизненной компетенции и их оценки на начальном уровне образования описаны всего в нескольких работах (Бархатова, М.А., 2018; Инденбаум Е.Л., 2018; Степина О.С., 2007). На уровне основного общего образования о том, как формировать жизненную компетенцию подростков с ЗПР (при изучении химии) говорится только в одной работе (Смирнова С.А., Якимова Л.А., 2021). В ходе контент-анализа статей по проблематике формирования жизненной компетенции у учеников с ОВЗ, проведенного в 2019 г. О.В. Игумновой (Игумнова О.В., 2019) не выявлено научных публикаций, которые бы описывали опыт работы по формированию у учащихся жизненных навыков в рамках среднего профессионального образования.

3.2. Опыт развития разных областей жизненной компетенции у обучающихся с задержкой психического развития в инклюзивном образовании

Рассмотрение опыта формирования навыков разных областей жизненной компетенции у подростков с ЗПР нужно начать с того, что далеко не все области жизненной компетенции представлены в психолого-педагогических исследованиях. В доступной литературе не обнаружено исследований, описаний опыта работы с навыками из области – (1) овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни и (2) развитие у ребенка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, (3) дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации. Крайне скудно рассматривается область – осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей. Более – менее подробно изучается область навыков коммуникации. Можно предположить, что причинами этого является очевидность необходимости навыков коммуникации в успешности овладения сферой академической компетенции и разработанностью психодиагностических методик коммуникативной компетентности.

1. Овладение навыками коммуникации

Диагностика и развитие навыков коммуникации у детей и подростков с ЗПР традиционно оказывается в фокусе педагогического внимания. Тем не менее, попытки рассмотреть уровень сформированности коммуникативных навыков сталкивается с методическими и методологическими трудностями. Приведем примеры попыток подобного изучения. Отсюда, важно выбрать какой-то ограниченный набор ключевых навыков, который, с одной стороны, отражает всю исследуемую область жизненной компетенции, а с другой – позволяет осуществить диагностику владения им подростками. Примером такого ключевого навыка может быть: умение установить и поддержать контакт, навык сотрудничества (Бархатова М.А., 2018); а также навык ведения диалога.

В основе трудностей общения подростков с ЗПР лежат недостатки коммуникативных умений и навыков, а также причины эмоционального и когнитивного характера. Даже в юношеском возрасте при легких формах интеллектуального недоразвития имеют место очевидные трудности понимания различных ситуаций социального взаимодействия (Сергеева В.А., 2004). *Сотрудничество* предполагает взаимодействие с взрослыми и сверстниками, как с одним, так и с несколькими партнёрами. Успешность этого процесса говорит о высоком уровне развития навыков коммуникации, так как сотрудничество подразумевает эмоциональную поддержку,

умение дискуссировать, выслушать мнение другого, обосновать свою точку зрения, признать свою ошибку, уступить партнёру, ставить цель и планировать свои действия. У обучающихся с ЗПР наблюдаются неадекватное оценивание эмоций других людей, в сотрудничестве игнорируют партнера, свои желания ставят на первое место, либо отказываются работать вместе, либо подчиняются более активному партнёру.

Следующая группа умений, необходимая для успешной социализации школьников, **ведение диалога**. Эта группа умений подразумевает желание вступить в контакт, умение начать разговор и завершить его, привлечь внимание собеседника, планировать своё высказывание, чтобы спросить о чём то, ребёнок должен осознать проблему и сформулировать вопрос, а также умение ясно и логично высказываться, поддерживать беседу, внимательно слушать другого, эмоционально сопереживать (Агальцев А.М., 1975). Без умения вести диалог невозможно взаимодействие с другими людьми, что значительно затрудняет социализацию.

В исследовании Степиной О.С. обнаружено, что 72% обследованных детей (второго класса, обучающихся в классах КРО) имеют низкий уровень сформированности коммуникативных умений (Степина О.С., 2007). Детям свойственна невнимательность к сообщению другого, отсюда смысл сообщения ускользает от них, они могут выразить мысль только при помощи наводящих вопросов; предстоящее сообщение не планируют, высказывания носят ситуативно-импровизационный характер. Во взаимодействии не обращают внимания на партнера, либо отказываются работать совместно; из конфликтов, которые часто вспыхивают, выходят с помощью взрослого; перцептивная сторона общения неразвита: дети неадекватно оценивают эмоции другого, не-Я. У всех детей этой группы выявлено состояние дезадаптации разной степени.

В исследовании коммуникативной компетентности подростков с разными формами интеллектуальной недостаточности Е.Л. Инденбаум (Инденбаум Е.Л., 2014) показано, что постоянное взаимодействие со сверстниками, имеющими нормальный интеллект (инклюзивное образование) приводит как к позитивным, так и к негативным последствиям. Обучение в СКОШ порождает иллюзию большего коммуникативного благополучия, однако прогноз успешности коммуникации за ее пределами неудовлетворительный, с одной стороны. При этом следует отметить положительное влияние инклюзивного образования: позитивное взаимодействие с нормально развивающимися сверстниками проявляется повышением точности социальных представлений, но и повышением социальной тревожности, более высокой вероятностью отвержения в группе сверстников.

2. Осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей

Исследований, посвященных тому, как подростки с ЗПР осмысливают свое социальное окружение крайне мало. Можно предположить, что эта категория учащихся попадает в группу подростков с девиантным поведением и изучается в соответствующем разделе социальной и юридической психологии. В доступной нам литературе было найдено два исследования, где были представлены релевантные данные – Е.Л. Инденбаум, К.Г. Логунова (Инденбаум Е.Л., Логунова К.Г., 2020), А.М. Поляков (Поляков А.М., 2022).

В исследованиях Е.Л. Инденбаум делается вывод о том, что подростки с ЗПР осознают социальную успешность достаточно адекватно, но в их представлениях доминирует понимание социальной успешности как материального благополучия и достатка, обладания множеством престижных вещей; образование и трудолюбие как основание успешности не упоминалось. Необходимо отметить, что подростки с ЗПР рассматривали слова «успешность» и «успеть» как однокоренные: «успешный человек – который все успевает» (Инденбаум Е.Л., Логунова К.Г., 2020).

А.М. Поляков делает вывод о том, что крайне важным для полноценной социализации и психического развития детей и подростков с ЗПР является формирование у них способности к осознанию субъектной реальности другого человека, выраженной посредством символических форм (Поляков А.М., 2022). В заключении хочется процитировать Е.Л. Инденбаум, которая делает категоричный вывод: в отсутствие рефлексивно организованной работы, направленной на формирование сферы жизненной компетенции, необходимые предпосылки социализации в

значительном числе случаев не формируются, ЗПР в подростковом возрасте не преодолевается, что требует признания этого факта научной и педагогической общественностью (Инденбаум Е.Л., 2018).

Часть 4. Психолого-педагогическое сопровождение социализации и развития сферы жизненной компетенции подростков с задержкой психического развития в образовательном учреждении.

4.1. Диагностика сферы жизненной компетенции у подростков

Специфика развития и оценки навыков сферы жизненной компетенции состоит в том, что они, являясь основой социальной успешности, формируются в процессе всей жизни человека и теоретически не имеют пределов развития. Однако, требования образовательного стандарта предписывают не только развивать жизненную компетентность, но и оценивать полученный результат на каждом уровне образования.

Разработка системы для оценки сформированности жизненной компетенции учащихся с ЗПР на уровне начального и общего образования необходима не только для отслеживания процесса формирования компетенций у учащихся с целью индивидуализированной оптимизации процесса обучения, но и для мониторинга эффективности самой системы обучения. Эта задача поставлена перед педагогическим сообществом и закреплена в принятых образовательных стандартах. Рассмотрим подходы к диагностике жизненной компетенции и конкретные методические инструменты, которые предлагаются в описании опыта диагностики жизненной компетенции отечественными психологами и дефектологами-исследователями.

Подходы к диагностике жизненной компетенции подростков с задержкой психического развития

1. Классический психометрический предполагает целенаправленное тестирование заданных психологических и когнитивных характеристик личности специально разработанными инструментами. В рамках данного подхода выбираются психодиагностические методики, косвенно свидетельствующие об изменении уровня сформированности жизненной компетенции. Широкий арсенал методик, включающий помимо тестов и опросников проективные тесты, проблемные задачи, интервью и другие инструменты, активно используется специалистами для мониторинга сформированности сферы жизненной компетенции.

Комплексное психодиагностическое обследование позволяет определить количественные характеристики отдельных личностных свойств, однако возможности большинства используемых методов не предполагают оценки уровня развития навыка и возможных причин выявленных проблем. Более того, неуспешность выполнения заданий может быть обусловлена различными причинами (например, низкий уровень рефлексивности учащихся с ЗПР), для выявления которых требуется углубленная индивидуальная диагностика и которые снижают уровень валидности количественной психодиагностики.

2. Поведенческий подход, предполагающий измерение навыков с помощью разработанных структурированных списков навыков, требующих экспертной оценки уровня их сформированности у учащихся. В рамках этой методологии разработаны перечни навыков, направленные на подробную количественную оценку (Всемирная организация здравоохранения. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья, 2001; Gresham F.M., Elliott, S.N., 1990; Partington J.W., 2006). Подобный подход используется при оценки жизненной компетенции у детей и подростков с РАС, – в отношении детей и подростков с ЗПР подобных перечней навыков не разработано. Ограничения данного подхода: высокие требования к компетентности в области психолого-педагогического наблюдения специалистов, работающих с детьми; большая их трудоемкость и невысокая валидность.

3. Квалификационный подход разрабатывается в рамках создания методов оценки профессиональных компетенций. Данный подход ориентирован на оценку процесса деятельности и уровневое проявление сформированности навыков решения различных задач. Именно этот подход, по нашему мнению, наиболее адекватен задаче оценки жизненной

компетенции учащихся с задержкой психического развития.

Для диагностики жизненной компетенции (ЖК) необходимо еще раз остановиться на ее *ключевых характеристиках*:

- ЖК – это комплекс универсальных умений и способностей, обеспечивающих восприятие и понимание ситуации, актуализацию имеющихся навыков и реализацию адаптивной деятельности с учетом контекста;
- Жизненная компетенция обеспечивает оптимальное задействование когнитивных, эмоциональных и энергетических (!) ресурсов организма для реализации деятельности;
- ЖК имеет системный характер и пересечения между функциональными зонами предметных, метапредметных и личностных компетенций закономерны и неизбежны именно за счет универсальных компонентов жизненных компетенций (Варенова Т.В., 2011).

Факторы, влияющие на оценку жизненной компетенции у ребенка и подростка с ЗПР

1. *Контекст ситуации деятельности*, в которой проявляется и оценивается жизненная компетенция.

Контекст – это система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека в конкретной ситуации, определяющая смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. Контекст деятельности учитывает условия, в которых реализуется деятельность, и процессы, составной частью которых она является. Моделирование контекста решения задачи важно для выявления компетенций, несформированность которых препятствует успешной деятельности подростка с ЗПР.

Социальный запрос

Социальный запрос – набор требований, предъявляемых к индивиду в конкретных условиях с учетом возраста. Соответствие деятельности предъявляемому запросу также является показателем уровня сформированности компетенции, что дает возможность структурировать критерии оценки, ориентируясь не на списки необходимых навыков, а на поведенческие комплексы с заданными параметрами. Отсюда, важно оценивать уровень сформированности ЖК на основе анализа различных видов деятельности, в которых она проявляется (учебной, трудовой, игровой и пр.).

Уровень актуального развития

В педагогической практике разработаны различные методы оценки уровня развития, включая методологию оценки УУД, обеспечивающие реализацию деятельности в определенном контексте в соответствии с социальным запросом. Речь идет о тех знаниях и умениях, которые ребенок может *самостоятельно и гибко применить в конкретной ситуации*. Поэтому необходимо создать описательные шкалы сформированности навыков из сферы жизненной компетенции, соотнесенные с возрастными нормами и особенностями развития детей и подростков с ЗПР.

Общие принципы комплексной оценки сформированности жизненной компетенции (Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б., 2019)

1. *Оценка процесса деятельности*

Оценку должны проводить специалисты, взрослые, непосредственно работающие с ребенком, а не педагоги, эпизодически наблюдающие ребенка. Это должны быть *классные руководители, учителя-предметники, педагоги дополнительного образования, родители*. Важно иметь возможность выделить в поведении и деятельности подростка типичные проявления. Пункты наблюдения охватывают *основные сферы деятельности школьника*: школьную учебную, школьную внеучебную, школьную социальную, включая учет контекста деятельности. То есть, оценка жизненной компетентности должна иметь “сквозной” характер и проводиться не только (и не столько) на коррекционных курсах. Такой подход позволяет оценить способность применения навыка в типичных для школьного обучения ситуациях.

2. *Уровневая структура*

Пункты наблюдения классифицированы в соответствии с уровнями сформированности

компетенций:

1 уровень — самостоятельное применение базовых навыков в знакомых рутинных ситуациях;

2 уровень — гибкое выполнение посылной инструкции с применением навыков соответствующего уровня;

3 уровень — выполнение действий, требующих самостоятельного анализа ситуации и осознанного выбора навыка (инструмента);

4 уровень — адаптивное поведение в нестандартной ситуации, адекватная реакция на новизну;

5 уровень — способность к внутренне-мотивированной познавательной и творческой деятельности.

3. *Оценка разных компонентов действия:* ориентировочного, исполнительского, контролирующего.

Непосредственно психолого-педагогическое наблюдение фиксирует только исполнительскую часть действия, в которой проявляется жизненная компетенция. Тем не менее, нецелесообразно оценивать только конечный результат деятельности, который может не быть успешным. Как пишет Е.Л. Инденбаум, на начальных этапах «пошаговость», справедливо провозглашенная в качестве одного из основных условий успешного обучения ребенка с ЗПР, заключается в дифференциации овладения школьником ориентировочной основой формируемых действий, их исполнительской и контрольной частью (Инденбаум Е.Л., 2018; Эльконин Б.Д., 1994). Объектом положительного оценивания может стать любая часть формируемого действия. Этот прием позволит обеспечить успешность и повысить статус ребенка с ЗПР в глазах одноклассников с нормативным развитием.

4. *Комплексная оценка*

Обобщение множества частных результатов осуществляется при помощи метода многомерного шкалирования, предусматривающего представление совокупности единичных ответов в виде трехмерной матрицы с последующим суммированием баллов в соответствии с заданными векторами. Так, например, навыки, входящие в область коммуникативных навыков жизненной компетентности, оцениваются педагогами и родителями в разных жизненных контекстах и видах деятельности, получают обобщенную оценку уровня его сформированности и могут сопровождаться феноменологическими описаниями индивидуальных особенностей их проявления у подростка, из которых вытекают задачи их дальнейшего формирования.

5. *Категоризация выявленных дефицитов.*

Процесс реализации жизненных компетенций представляет деятельность, включающую ряд этапов: восприятие запроса; соотнесение с контекстом деятельности; актуализацию навыков; планирование и осуществление деятельности; контроль и корректировку результатов; анализ и обобщение полученного опыта.

6. *Развивающий подход в оценке рамках культурно-деятельностной психологии.*

Оценка жизненной компетенции должна осуществляться в процессе ее формирования, в посредническом действии с Другим. и оценивать зону ближайшего развития.

Таким образом, мы полагаем, что в качестве **основных методов** психолого-педагогической диагностики навыков из сферы жизненной компетенции могут использоваться:

- структурированное и полуструктурированное психолого-педагогическое наблюдение с критериями включенного наблюдения и заполнением шкал экспертной оценки;
- структурированное наблюдение за детьми на занятиях, в игровой, трудовой деятельности, общении со сверстниками и взрослыми;
- особым образом сконструированные педагогические тесты;
- экспериментально-педагогические ситуации и, очень ограниченно, экспериментально-психологические методики;
- экспертные опросы педагогов и родителей;
- анализ педагогической документации и материалов предыдущих обследований.

В целом любая психодиагностическая деятельность является элементом целостного

процесса и обретает смысл и ценность лишь во взаимосвязи с коррекционно-развивающей деятельностью.

Задача мониторинга жизненной компетенции: определить уровень овладения учащимся эталонным способом действия (П.Я. Гальперину, Б.Д. Эльконину). Объектом положительного оценивания может быть любой этап умственного действия как внутреннего содержания навыка из области жизненной компетенции: ориентировочный, исполнительская или контролирующая часть. Смысл мониторинга должен состоять не только в отражении результатов для педагогического коллектива, но и в помощи ребенку, в работе с его представлениями и навыками в технологии формирующего оценивания.

Приведем конкретные методы и методики оценки социализированности и сформированности жизненной компетенции, используемые в научно-педагогической практике.

Оценка социализированности учеников в учебной деятельности (Кириллова И.О., 2016).

Данный опросный лист оценки социализированности учащихся разработан для начальной школы, но, по нашему мнению, можно использовать и для младших подростков с ЗПР.

Компетенция	Показатели сформированности в начале /конце учебного года	Баллы		
Способность справляться с учебной задачей самостоятельно:	Не понимает учебную задачу, бездействует	0		
	Учебную задачу понимает, затрудняется в выборе способа решения, действия не выполняет	0	1	
	Учебную задачу понимает, выполняет действие по образцу	0	1	2
	Учебную задачу понимает и выполняет со значительной внешней помощью (по алгоритму, вопросам, инструкции)	0	1	2
	Учебную задачу понимает и выполняет с незначительной внешней помощью (наводящий вопрос, обращение к правилу)	0	1	2
	Учебную задачу понимает, решает самостоятельно, обосновывает способ решения (проявляет знание, умение действовать, активность, адекватность, самостоятельность)	0	1	2
Итого баллов		(макс.8)		
Пояснения				
Способность продуктивно работать в команде	Не включается в работу, уходит, садится отдельно			
	Не включается в работу, пассивно присутствует в группе			
	Эпизодически включается в работу группы			
	Включается в работу, выполняя поручения лидера			
	Знает способы взаимодействия в команде			
	Проявляет коммуникативные умения и активность			
	Проявляет готовность к взаимодействию, соблюдению этических норм			
	Умеет учитывать мнения и особенности поведения одноклассников. Поведение соответствует роли, занимаемой в команде			
	Умеет менять ролевые позиции, если этого требует ситуация			
	Ориентирован на достижение результата			
Рефлексивен				
Итого баллов		(макс.8)		
Пояснения				

Способность к проектной деятельности	Не знает содержания и этапов проектной деятельности			
	Не умеет планировать деятельность			
	Не может определить область интересов, выбрать тему проекта			
	Не знает, где искать информацию			
	Быстро утрачивает интерес к проектной работе			
	Не знает, как и к кому обратиться за помощью			
	Не умеет отбирать и структурировать материал			
	Не владеет приемами самопрезентации			
	Знает этапы проектной деятельности			
	Знает содержание деятельности на каждом этапе			
	Умеет планировать деятельность			
	Умеет сформулировать тему проекта, исходя из собственных интересов			
	Удерживает мотивацию на протяжении выполнения проекта			
	Умеет работать с источниками информации			
	Умеет обратиться за экспертной оценкой и помощью			
	Умеет структурировать и оформлять информационный материал			
	Знает приемы эффективной самопрезентации			
Владеет приемами эффективной самопрезентации				
Владеет приемами визуализации выступления				
Рефлексивен				
Итого баллов	(макс.8)			
Пояснения				

Лист экспертной оценки индивидуальной проектной работы

Мотивация к выполнению проектной работы

2 балла — ребенок озвучивает личные внутренние мотивы

1 балл — ребенок называет внешние мотивы

0 баллов — мотив не назван, не ясен

Планирование выполнения проектной работы

2 балла — планирование осуществлялось от идеи до результата

1 балл — планирование осуществлялось поэтапно: сделал что то, затем подумал, что делать дальше

0 баллов — отсутствуют даже элементы планирования

Оценка имеющихся ресурсов для выполнения работы

2 балла — ресурсы определены, задействованы при выполнении работы

1 балл — определена часть ресурсов, задействован минимум

0 баллов — найден единственный ресурс

Самостоятельность при выполнении работы

2 балла — работа выполнялась самостоятельно

1 балл — требовалось консультирование, помощь при выполнении

0 баллов — требовалось пошаговое сопровождение

Учет экспертных оценок и рекомендаций

2 балла — до публичного выступления работа представлялась экспертам, корректировалась, дорабатывалась

1 балл — публичное выступление является первой экспертизой работы

0 баллов — автор считает работу законченным продуктом, экспертные мнения не учитывает, доработкой не занимается

Анализ полученного результата относительно условий и цели

2 балла — результат соотнесен с условиями и целью работы

1 балл — результат соотнесен с условиями и целью работы недостаточно

0 баллов — нет анализа результата относительно условий и цели

Видение перспектив развития проектной работы

2 балла — называет возможные перспективы развития, отражающие предметный и/или метапредметный результат

1 балл — называет ближайшие перспективы

0 баллов — не может назвать перспектив развития

И т о г о максимум: 14 баллов

Результат работы

Наличие продукта

Оригинальность

Возможность применения в учебной деятельности

2 балла — есть авторский продукт, применимый в учебной деятельности

1 балл — есть авторский продукт, для применения в учебной деятельности продукт нуждается в доработке

0 баллов — продукт не оригинальный (взят из каких-либо источников, выполнен взрослым), не относится к учебной деятельности

Итого максимум: 6 баллов

Представление работы (публичная защита)

Полнота

Логичность

Ясность изложения

Умение использовать иллюстративный материал

Умение отвечать на вопросы

2 балла — отвечает по содержанию

1 балл — уходит от конкретного ответа

0 баллов — отказывается от ответа

Умение задавать вопросы другим выступающим

2 балла — задает вопросы по содержанию

1 балл — вопросы заданы не по содержанию, смысл вопроса непонятен

0 баллов — нет вопросов

Этика межличностного общения

И т о г о максимум: 14 баллов

О б щ и й м а к с и м а л ь н ы й б а л л : 34

Уровни результативности индивидуальной проектной работы (содержательный, организационный, культурный):

34–29 баллов — достаточный уровень работы ученика,

28–23 балла — критический уровень работы ученика,

23–0 баллов — недостаточный уровень работы ученика.

Представим методики, которые использовались для оценки уровня сформированности

навыков из отдельных областей жизненной компетенции.

Развитие у подростка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях

В настоящее время, оценить данную сферу жизненной компетенции можно только по косвенным характеристикам. К сожалению, разработанные опросники осознанности подростков категорически не подходят для подростков с ЗПР. Отсюда, из относительно подходящих можно указать диагностические методики следующих показателей:

- осознание собственных эмоциональных состояний: методики «Психические состояния школьников» А. О. Прохорова;
- диагностика саморегуляции психических состояний: «Саморегуляция психических состояний» А. К. Осницкого и методика Дж. Тейлор (в адаптации Т. А. Немчина, определяющая склонность к развитию стресса).

Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни

Для оценки данной области жизненной компетенции необходимо разработать тесты, включающие в себя описание типичных жизненных ситуаций с вариантами поведения для подростков, а также карты наблюдения и оценки для воспитателей и родителей, взаимодействующих с подростком. Пример заданий в таких тестах приводит в своей статье Е.Л. Инденбаум (Инденбаум Е.Л., 2018). Тем не менее, такая форма оценки должна быть дополнительной, а не основной.

Приведем *пример педагогического теста*, направленного на оценку формирования такого важного социально-бытового умения, как приобретение продуктов питания в гипермаркете (3–4 классы).

1. Тебя послали за хлебом и молоком. Молоко ты купил, а нужного хлеба не было. Ты пошел за ним в другой магазин самообслуживания. Молоко у тебя с собой. Куда ты его денешь, зайдя в магазин?

- возьмешь с собой в торговый зал;
- поставишь в ячейку и закроешь ее на ключик;
- поставишь на стол или под стол около входа в торговый зал.

2. Ты пришел в магазин и не находишь нужные продукты на том месте, где они всегда были. Что будешь делать?

- искать, пока не найдешь;
- спросишь у консультанта и попросишь проводить тебя к нужному месту;
- позвонишь маме.

3. Соедини нужные слова стрелками:

за кассой сидит	консультант
в торговом зале стоит	грузчик
подвозит новые продукты к полкам кассир	

4. Для чего рядом с овощами и фруктами, хлебными изделиями стоят рулоны с намотанными на них прозрачными пакетиками?

- для красоты;
- так надо;
- чтобы класть в них эти продукты или закрывать пакетиком руку, если пробуешь, свежий ли хлеб.

5. Что означает слово «полуфабрикат»?

- готовый к употреблению продукт;
- продукт, который сделали на фабрике;
- продукт, который уже почти готов к употреблению, его надо только сварить, разогреть или поджарить.

6. Где в магазине надо искать сливочное масло?

- на стеллажах с молочными продуктами;

- в морозильной камере;
 - рядом с растительным маслом.
7. Где в магазине надо искать сыр?
- на стеллажах с молочными продуктами;
 - в морозильной камере;
 - рядом с хлебом и колбасой.
8. Если ты купил хлеб и печенье, что в пакете должно лежать снизу?
- хлеб;
 - печенье;
 - не имеет значения.
9. Для чего в магазине самообслуживания охранники?
- чтобы никто ничего не мог вынести, не оплатив;
 - чтобы помогать продавцам и грузчикам;
 - чтобы люди не боялись ходить в магазин.
10. Надо ли сохранять чек?
- нет, это мусор;
 - да, потому что чек подтверждает, где куплен товар;
 - не имеет значения.

Также перспективным способом оценки являются *экспериментально-педагогические ситуации*. Например, контролируемое умение проявить сочувствие при чужих затруднениях и неприятностях оценить достаточно легко, поскольку такие ситуации типичны. Можно смоделировать ситуации, требующие нравственного выбора, базируясь на известных приемах, описанных в литературе. К примеру, на уроке математики можно раздать в конвертах карточки с примерами из таблицы умножения, сказав: «Кому повезло и на конверте стоит точка, может взять карточку-подсказку» (точки изначально нет ни на одном из конвертов, но многие школьники беззастенчиво ее ставят, требуя карточку).

Важно разработать карту психолого-педагогического наблюдения, в которой будут выделены необходимые социально-бытовые умения и фиксировать в ней результаты включенного наблюдения за повседневной жизнью учащихся. Наблюдения важно проводить и на уроке, во внеурочной активности подростка. Особенно интересно проводить наблюдения в трудовой деятельности – уборке класса и приусадебной территории, дежурство (особенно в столовой); а также в привычных бытовых ситуациях – прием пищи, одевание – раздевание, подготовка к уроку и т.п. Важным этапом в диагностике и формировании социально-бытовых навыков является организация педагогом рефлексии происходящего. Таким образом, одна экспериментально-педагогическая ситуация способна и решать педагогические задачи, и выступать в роли оценочного средства.

Овладение навыками коммуникации

В состав коммуникативной компетентности включается совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Такое понимание компетентности диктует стратегию построения системы ее диагностики: инвентаризацию компонентов компетентности (знаний, умений) и подбор или создание для оценки каждого из компонентов соответствующей психодиагностической процедуры. Тем не менее, в практике оценки такой подход не может быть эффективно реализован - рост числа выявляемых компонентов превышает темпы создания диагностических средств, отвечающих элементарным критериям надежности и валидности (Болотова А.К., Жуков Ю.М., Петровская Л.А., 2008).

Сложность оценки коммуникативных навыков подростков с ЗПР состоит в нескольких аспектах: методологическим - нет достаточно валидных и надежных тестовых методик, недостаточно разработаны комплексные подходы к выделению навыков, составляющих коммуникативную компетентность в виду сложности самой сферы коммуникации;

психологическом - ограниченность рефлексивных способностей подростков с ЗПР не позволяет в достаточной мере опираться на полученные в опросниках ответы, второе - подростки избегают ситуаций экспертного наблюдения со стороны взрослых и начинают менее естественно себя вести, что понижает точность оценки; педагогические - требуется довольно высокая компетентность педагогических работников в области психолого-педагогического наблюдения.

Выход в такой ситуации - выбрать наиболее важную составляющую компетентности, которая бы отражала наиболее точно целое. Например, умение сотрудничать, или способность слышать собеседника в диалоге (Божович Л.И., 1972).

Поскольку всесторонняя диагностика коммуникативной компетентности затруднительна (если вообще возможна), необходимо определить критерии отбора компонентов как принципы диагностики компетентности (Болотова А.К., Жуков Ю.М., Петровская Л.А., 2008): 1) никакой оценки личности без оценки актуального или потенциального окружения; 2) никакой оценки без развития. Представим далее возможные методические подходы к диагностике коммуникативных навыков.

Диагностика коммуникативных навыков включает в себя различные **виды диагностических инструментов**: бланковые опросники, протоколы экспертных оценок для учителей и родителей, игровые экспериментальные методики, диагностические показатели виртуальных тренажеров.

Коммуникативные навыки можно диагностировать как навык **сотрудничества** (кооперации) (Бархатова М.А., 2018). Успешность сотрудничества со сверстниками и взрослыми говорит о высоком уровне развития навыков коммуникации, так как сотрудничество подразумевает эмоциональную поддержку, умение дискуссировать, выслушать мнение другого, обосновать свою точку зрения, признать свою ошибку, уступить партнёру, ставить цель и планировать свои действия. На основе полученных уровней по данным критериям делается вывод об уровне сформированности жизненной компетенции в области навыков коммуникации (Кириллова И.О., 2016). Другой подход к диагностике коммуникативной компетентности может базироваться на выделении когнитивного, аффективного и поведенческого компонента (Инденбаум Е.Л., 2014).

Методики:

- **развитие сотрудничества**: “Рукавички” (Г.А. Цукерман) - 7 - 11 лет, “Совместная сортировка” (Г.В. Бурменская) - 11 лет;
- **развитие навыков партнерского диалога**: диагностика способности детей к партнерскому диалогу (А.М. Щетинина) - наблюдение детей в совместной деятельности, 5-14 лет; социометрия, референтометрия;
- **учет позиции собеседника** в ситуации межличностного взаимодействия: «Дорога к дому», разработанная Г.В. Бурменской и «Кто прав» Г.А. Цукерман;
- **аффективного компонента коммуникативной компетентности**: оценка направленности на коммуникацию и ценность общения (в беседе), а также тревожность в межличностных отношениях по шкале О. Кондаша;
- **оценка когнитивного компонента коммуникативной компетентности**: понимание смысла определенной коммуникативной ситуации в тесте Розенцвейга (вывод делался по адекватности ответа); прогноз отношения к себе со стороны конкретных одноклассников; качественные характеристики описания человека, умеющего хорошо ладить с людьми, и выделение качеств, затрудняющих общение;
- **поведенческий компонент** коммуникативной компетентности: экспертная оценка качества коммуникации педагогами, социометрический статус в группе одноклассников (определялся по результатам социометрии, проводимой по модифицированной методике Р.И. Говоровой, когда каждый высказывается о каждом), подсчет коэффициента социальной адаптированности по ответам на тест Розенцвейга (взрослый вариант).

Критерии уровня развития сотрудничества (Бархатова М.А., 2018)

Низкий: не вступает в совместную деятельность.

Ниже среднего: в совместной деятельности не пытается договориться, либо соглашается с более активным партнером, либо настаивает на своем, конфликтует.

Средний: в совместной деятельности пытается договориться, но не всегда умеет аргументировать свою позицию, выслушать партнера.

Выше среднего: в совместной деятельности пытается договориться, умеет аргументировать свою позицию, выслушивает партнера, умеет уступить.

Высокий: позитивно относится к совместной деятельности, пытается вместе с партнером спланировать предстоящую работу и распределить функции, слушает собеседника, осуществляет контроль за ходом выполнения и оказывает помощь.

Критерии уровня развития диалога

Низкий: негативное отношение к общению, предпочитает одиночество, повышенная обидчивость, раздражительность, значительные трудности адаптации в коллективе.

Ниже среднего: инициативу к установлению контакта не проявляет, испытывает трудности в общении с одноклассниками, не умеет отстаивать свое мнение, проявляет агрессию, не способен к эмоционально-экспрессивной перестройке, неадекватно реагирует в нестандартных коммуникативных ситуациях.

Средний: инициативу в общении проявляет в зависимости, стремится расширять круг друзей, умеет отстаивать свое мнение, не всегда способен эмоционально приспособиться.

Выше среднего: проявляет инициативу в общении, стремится расширять круг друзей, старается избежать конфликта, договариваясь, чувствует эмоциональное состояние партнера.

Высокий: испытывает потребность в общении, адекватно эмоционально приспосабливается, быстро адаптируется в новом коллективе, инициативен, умеет самостоятельно принять решение в нестандартных коммуникативных ситуациях.

Осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

В качестве ключевого навыка из данной области жизненной компетенции можно выделить – способность к сопереживанию другому человеку. Степина О.С. (Степина, О.С., 2007) предлагает следующие методики оценки сопереживания младших школьников, которые также можно использовать с подростками с ЗПР.

Метод анализа кейса для оценки способности к сопереживанию.

Процедура: учащимся предъясняется картина В. Г. Перова «Тройка», где ученики-мастеровые везут воду (1866 г.). *Инструкция:* «Внимательно посмотри на эту картину и расскажи об изображенной ситуации».

Интерпретация:

- как испытуемый понимает смысл изображенной ситуации;
- как испытуемый понимает эмоциональное состояние персонажей.

В качестве помощи, участнику могут предъясняться фотографии с изображениями лиц с базовыми эмоциями (по Изарду). Определяется правильность распознавания эмоций и соотнесения их с теми, что предположительно испытывают дети, изображенные на картине.

Оценки качества сопереживания и восприятия эмоционального состояния другого человека.

Высокий уровень сопереживания и распознавания эмоционального состояния другого. Правильное понимание сущности изображенной ситуации, точное определение эмоционального состояния персонажей, развернутая характеристика эмоционального состояния персонажа, проявление сочувствия к отрицательному состоянию персонажей («Тащат бочку, им тяжело, плохое настроение»).

Средний уровень сопереживания и распознавания эмоционального состояния другого.

Косвенное описание отрицательной ситуации, при этом участник правильно улавливает эмоциональное состояние, но при описании использует мало слов, обозначающих эмоции и чувства. Например: «Пошли гулять. Дети уставшие и грустные, им холодно. Дети бедные, наверное, их мама из дома выгнала. Состояние плохое». Дети данной группы не могут верно определить тонкие оттенки эмоций, предьявленные в виде фотографий.

Низкий уровень сопереживания и распознавания эмоционального состояния другого. Участник сталкивается с существенными сложностями в понимании смысла ситуации, представленной на картине. Дети не видят трагическую сущность изображенной на картине ситуации и неадекватно описывают состояние персонажей. Примером могут служить такие описания: «Дует сильный ветер, дети везут сено», «Сначала бегали, играли. Они бегут домой, кто-то гонится. Тяжело, устали», «Семья гуляет с собакой, настроение нормальное», «Дети познакомились и отдыхают, чувствуют отдых, настроение хорошее». Дети этой группы с трудом, очень приближенно, недифференцированно опознают предьявленные на фото эмоции, как основные, так и тонко дифференцированные.

Методика «Рассказ о моем друге».

Цель методики – диагностика навыков социальной перцепции в **восприятии межличностных отношений**, *Процедура*: испытуемому предлагается составить рассказ о своем друге. Для облегчения задачи экспериментатор предлагает не писать рассказ на бумаге, а рассказать, при этом записывая рассказ на диктофон.

Показатели сформированности навыка межличностной перцепции:

- представление о межличностном общении,
- значимость данных отношений для ребенка;
- способность выделения личностных качеств, присущих другу.

Интерпретация полученных результатов.

Высокий уровень. Участник имеет представление о сущности и значении межличностного общения, что прослеживается во включении в рассказ реальных или желаемых ситуаций взаимодействия. Так, описывая ситуации взаимодействия, участник говорит: «Мы дружим, вместе ходим в школу, сидим за одной партой, помогаем друг другу, гуляем после школы, разговариваем. Я рад, что у меня есть друг». Они показывают значимость ситуаций взаимодействия, то есть озвучивают потребность в общении, в контакте вообще и описывают личностные характеристики друга.

Средний уровень. Недостаточное представление о межличностном общении: участник считает, что общение не обязательно, в рассказе он описывает некоторые ситуации взаимодействия, но не прослеживается их значимость, важность для рассказчика. Описывая конкретного человека, участник не уделяет должного внимания описанию его личностных качеств. В качестве примера приведем следующий рассказ: «На улице я с кем-то познакомился, мы катались на горке. А когда я буду большим, я стану кататься с Рустамом как он, на ногах», «Моего друга зовут Макс. Мы с ним играем в разные игры, он мне помогает, иногда уроки делаем. Мы играем в снежки, строим разные замки. Еще есть друг Ваня. Он всегда рассказывает анекдоты», «Мой друг хороший. Хороший, потому что помогает мне. Мы вместе мозаику собираем».

Низкий уровень. Участник не понимает вопроса о сущности межличностных отношений, что проявляется в отказе от ответа, не понимании слова «общение», или же, рассказывая о друге, он не описывает значимость дружеских отношений, не выделяет человека в качестве друга. Так один мальчик очень подробно описал героев мультфильмов, которых назвал своими друзьями, а девочка лучшим другом назвала собаку, и даже после уточняющих вопросов не захотела рассказать о детях, с которыми общается.

Методика «Социальные истории»

Испытуемому предьявляется история и формулируется задача, вопрос, на который он должен ответить. Все задачи – морально-нравственного характера. После решения задач,

участнику предлагается выбрать «самый плохой» поступок, из описанных в обсуждаемых социальных историях. Методика разработана Е.Л. Инденбаум, К.Г. Логуновой (Инденбаум Е.Л., Логунова К.Г., 2020).

1. Саша получил(-а) плохую оценку, решил(-а) ничего об этом не говорить. Как ты поступишь в этой ситуации? Как ты оцениваешь такой поступок?

2. Марина (Вова) зашел(-а) в раздевалку и увидел(-а), что Таня роется в чужих карманах. Она испугалась и попросила никому не говорить, сказала, что ей не вернули 50 рублей, а она хочет их взять у этого человека назад. Как ты поступишь в этой ситуации? Как ты оцениваешь такой поступок?

3. Алена и Вера (Паша и Вова) зашли в магазин. Пока они ждали своей очереди, Алена (Паша) взял(-а) ручку с прилавка и незаметно положил(-а) себе в карман. Это увидела Вера (Вова). Как он(-а) поступит?

4. Пожилая соседка постоянно жалуется на Колю (Олю) за то, что у него (нее) собираются шумные компании, громко играет музыка. Что ты думаешь по этому поводу?

5. Ты встретил(-а) человека, который однажды совершил очень плохой поступок, но о нем никто, кроме тебя не узнал. Из-за этого пострадали другие люди. Как ты поступишь в этой ситуации? Что ты думаешь по этому поводу?

Методика «Незавершенные истории»

Подростку предлагалось 11 изображений конфликта. Картинки были взяты из историй в картинках, комиксов (в том числе Х. Биструпа и других художников, художников-мультипликаторов), каждой картинке было присвоено условное название. Участнику давалось время на то, чтобы рассмотреть их, после чего задавались вопросы: «Что изображено на картинке», «Как ты думаешь, это конфликт?» «Почему мог возникнуть конфликт», «Как его можно разрешить?» «Конфликт случился, что будет после? Что правильно?». Методика разработана Е.Л. Инденбаум, К.Г. Логуновой (Инденбаум Е.Л., Логунова К.Г., 2020). Оценивалось правильное понимание смысла ситуации и адекватное моделирование причин и следствий ситуации, способность продумать разные варианты развития событий в зависимости от поведения участников.

Опрос подростков с ЗПР с целью выявить их морально-нравственные представления в межличностных отношениях.

Подросткам предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Какие социально неодобряемые поступки ты можешь назвать?

2. Какие из этих поступков наказываются по законам?

3. Какое нравственное качество позволяет людям вести себя должным образом, даже если их к этому не принуждают? (предполагается ответ совесть). Если нет ответа. То говорим «есть такое понятие – совесть, что это такое?

4. Что по твоему мнению, значит «хорошо воспитанный человек»?

5. А как ты считаешь, «хорошо воспитанный» и «совестливый» человек – это одно и то же? Почему?

Инденбаум Е.Л. предлагается *описание дескрипторов* (промежуточных результатов) для оценки минимального и оптимального уровней оценки освоенности социальных ролей и ценностей как области жизненной компетенции (Инденбаум Е.Л., 2018).

Освоение социальной роли ученика

Минимальный уровень

Соблюдает школьные правила (умеет правильно сидеть за партой, поднимать руку и пр.), может действовать по инструкции педагога, проявляет старательность, подчинение дисциплинарным требованиям, дает адекватную эмоциональную реакцию на похвалу и порицание учителя, обнаруживает стремление отвечать на вопросы учителя, быть успешным в учебе, самостоятельно приходит в школу и возвращается домой, дает социально одобряемые ответы на вопросы об отношении к посещению школы, содержит в порядке учебные

принадлежности, проявляет бережное отношение к учебникам, школьному имуществу, выполняет поручения педагога, не пропускает школу без уважительной причины, уважительно относится к педагогам и техническому персоналу школы.

Умеет следить за своим внешним видом, правильно вести себя за столом, соблюдать нормы речевого этикета, очередность, тишину во время посещения культурно-значимых объектов, в общественном транспорте, в общественных учреждениях, сдерживать вербальную агрессию, согласен делиться своим имуществом, соблюдать эквивалентность при обменах с другими детьми, может признаться в неправильном поведении, уважает чужой труд (без напоминаний и контроля не проходит в грязной обуви по вымытому полу, не мусорит, не кладет ношеную одежду к чистой и т.п.).

Оптимальный уровень

Задаёт вопросы по содержанию учебного материала, проявляет самостоятельность при подготовке домашнего задания, учебных принадлежностей к следующему дню, ответственное поведение (транслирует дома задания учителя, беспокоится по поводу соблюдения требований), имеет предпочитаемый учебный предмет, стремится проявить самостоятельность и инициативу при подготовке учебных проектов, участвовать в общественной жизни класса, заниматься в кружках образовательной направленности. Сформированность социально одобряемого (этичного) поведения.

Вежливо улыбается при встрече, обращении, умеет проявить сочувствие при чужих затруднениях и неприятностях, в конфликтной ситуации сделать правильный поведенческий выбор на основе представлений о нравственных нормах и справедливости, реально проявить уважительное (заботливое) отношение к старикам и младшим по возрасту, больным и нуждающимся в помощи, к культурным традициям других народов, понимает, что каждый продукт и каждая вещь является результатом чьего-то труда и бережно относится к чужим и своим вещам.

Таким образом, на данном этапе разработаны отдельные методические подходы к диагностике отдельных сфер жизненной компетенции. Требуется серьезная методологическая и методическая разработка методик диагностики всех выделенных сфер жизненной компетенции подростков с ЗПР.

4.2. Коррекционно-развивающая работа по формированию сферы жизненной компетенции у подростков с задержкой психического развития

Задача социализации подростка с ЗПР является ключевой на основной ступени образования. В подростковом возрасте подростки стремятся занять свое место в системе групповых и, шире, социальных отношений. Особенности их личностного развития обуславливают высокие риски дезадаптации без системной работы коллектива образовательного учреждения по созданию обогащенной образовательной среды и целенаправленной работы по формированию навыков сферы жизненной компетенции.

Обогащенная образовательная среда складывается из:

- со-бытийные общности подростков со сверстниками (подробнее можно почитать в работах В.И. Слободчикова);
- со-бытийные детско-взрослые общности;
- сетевое взаимодействие подростковых групп как внутри, так и вне образовательного учреждения;
- событийная насыщенность внеурочной деятельности подростков в образовательном учреждении;
- активные методы обучения;
- диалогическая позиция взрослых (педагогов) в межличностном общении.

Важное требование к психолого-педагогической компетентности сотрудников, осуществляющих формирование жизненной компетенции подростков – владение навыками в

области социальной психологии, способность управлять групповой динамикой, определять и влиять на групповые нормы и ценности; способность развивать навыки межличностного взаимодействия. Педагог должен демонстрировать подростку с ЗПР – *эталонны межличностного взаимодействия*.

Трудности социальной адаптации подростков с ЗПР требуют организации психолого-педагогического сопровождения по следующим направлениям (Инденбаум Е.Л., 2010):

- развитие интереса к себе и соученикам, стремления прогнозировать поведение;
- совершенствование возможностей прогнозирования;
- работа над осознанием норм социализированного поведения;
- совершенствование речевой коммуникации;
- обучение коммуникативным навыкам в ситуации делового общения.

Как было сказано выше, жизненная компетенция сложное новообразование, включающее в себя как *способность ориентироваться в контексте ситуации* социального пространства и межличностного взаимодействия, так и непосредственно сам навык как *алгоритм* поведения. Жизненный навык – это поведение в определенном контексте, которое может стать эталонной моделью. Тем не менее, человек вправе выбрать свой индивидуальный, не «модельный», способ разрешения сложной ситуации, если он согласен на последствия своего выбора, как пишет С.В. Кривцова (Кривцова С.В., 2019).

Говоря о подростках с ЗПР важно понимать, что их способность понимать контекст социального взаимодействия, так же, как и модель психического, в значительной степени ограничены. Часто, они не в состоянии адекватно прогнозировать последствия своих выборов без помощи взрослого. Это требует тщательного отбора типичных ситуаций, в которых им требуется овладение навыком из сферы жизненной компетенции.

В системах образования западных стран школьные психологические программы делятся на два вида - ориентирующие в проблеме (например: “Гнев – это нормально”) - Social-Emotional Education (SEE), и непосредственно посвященные навыкам, которые просто следует освоить - Social-Emotional Learning (ELS) (Vernon, A., 1995.). Подросткам с ЗПР требуется не просто ориентирование, но и непосредственно операционально-техническое содержание действия в контексте жизненной ситуации.

Таким образом, в содержании коррекционно-развивающего обучения с целью формирования навыков сферы жизненной компетенции подростков с ЗПР необходимо выделить **две ключевые линии**:

1. Освоение смысла социальной ситуации, понимание ее контекста как предметно-пространственного, так и межличностного (понимание “концепции психического” партнера по взаимодействию).
2. Освоение способа поведения в социальной ситуации - эталонной модели навыка.

Говоря об освоении смысла социальной (жизненной) ситуации, важно обратиться к личному жизненному опыту подростка. Очевидно, что опыт, который должен стать основанием жизненной компетенции – это **опыт переживаний**. Чтобы научиться любому социальному взаимодействию, конечно, нужен алгоритм; но формирование жизненного навыка с помощью выученного алгоритма произойдет только в том случае, если снова и снова ребенок *на собственном опыте* видел, воспроизводил, ощущал этот навык. Когда опыт действия, **телесно-чувственного проживания** ситуации использования навыка присутствовал в его субъективной реальности.

Подростки с ЗПР часто без помощи взрослого не могут выделить из собственного опыта и наблюдений за окружающими стратегии поведения в типичных ситуациях, - им может показаться увлекательной идея научиться способам разрешения ситуаций, в которых раньше они испытывали растерянность и другие неприятные чувства. Но более важной задачей может быть - осознание своих чувств и своих границ в трудных ситуациях взаимодействия.

Психолого-педагогические условия формирования навыков из сферы жизненной компетенции

1. Отношения безусловного принятия, уважительного внимания к личности подростка.

При работе с подростком с ЗПР психологу важно с уважением относиться к его внутренним проблемам. Подросткам важно положительное внимание со стороны взрослого к своему внутреннему миру, в котором накопилось слишком много разнонаправленных эмоций и с которыми они часто не могут справиться самостоятельно.

Без положительного внимания и принятия личности подростка со стороны психолога (педагога) вся коррекционная работа будет обречена на неудачу, так как подросток, скорее всего, потеряет доверие к психологу и будет сопротивляться дальнейшей работе.

2. Строгость взрослого в удержании норм и границ взаимодействия.

Взрослый – это тот, кого подросток проверяет на предмет тех норм и правил, которых взрослый придерживается *на самом деле*, а не просто декларирует. Опираясь на опыт «проверки личностной устойчивости» взрослого, подросток вырабатывает собственную устойчивость. Во время работы с подростком психолог не должен играть роль «доброй тети» или «добротного дяди», поскольку помимо сочувствия этим детям необходима конструктивная, действенная помощь в отреагировании трудных ситуаций, а также приобретении навыков саморегуляции и контроля. Формула «Я сочувствую тебе, но нет», – должна быть принята взрослым спокойно и твердо. Уверенность взрослого в предъявляемых и удерживаемых нормах оказывается важным регулирующим отношением для подростка с ЗПР.

3. Инициатива и пробное действие как условие становления субъектной позиции подростка. Коррекционно-развивающие занятия должны проводиться в соответствии со следующей формулой: готовность, личная инициатива – опыт взаимодействия – осмысление и рефлексия опыта. Необходимо использовать методы активного обучения, отдавать предпочтение групповым формам занятий, а также создавать возможности для инициативного разворачивания содержания занятий подростками.

Это не значит, что необходимо «идти на поводу» у подростков. Но необходимо быть чувствительным к тому опыту, который приносят с собой подростки. Если в процессе обсуждения или проигрывания какой-либо ситуации педагог-психолог обнаруживает новое и важное содержание, необходимо изменить план занятия в соответствии с этой феноменологией, – сделать ее «фокусом» осмысления.

4. Зона ближайшего развития личности подростка. Жизненная компетенция требует не только овладения алгоритмами поведения в разнообразных жизненных ситуациях и контекстах, но и понимания контекста этих ситуаций. В ходе коррекционно-развивающей работы важно ориентироваться на внутреннюю динамику личностного становления подростка - насколько ему актуальны те или иные аспекты того контекста, который лежит в основе навыка в сфере жизненной компетентности, насколько он чувствителен к опыту использования навыка, доступен ли обсуждаемый опыт для личной рефлексии подростка.

Существует разная степень доступности осмысления опыта понимания себя, другого и межличностного взаимодействия. Часто опыт доступен только на уровне сознания (перцептивный и деятельностный слой сознания как уровня переживания); или подросток может осознать только телесные реакции во взаимодействии, не чувства. Также часто подростку трудно встать на позицию Другого - партнера по взаимодействию, поскольку личностная децентрация еще не сформирована. Педагогу-психологу необходимо замечать эти трудности, делать их задачей коррекционно-развивающей работы, проектировать занятия с учетом обнаруженных трудностей.

Технологии развития навыков из сферы жизненной компетенции у учащихся с ЗПР

Для формирования навыков из сферы жизненной компетенции необходимо использовать *методы активного обучения*.

Данная группа методов характеризуется следующими *особенностями*:

1. Наличие *проблемной жизненной ситуации*. Причем данная ситуация должна быть

неоднозначной, предполагать возможность разных способов ее разрешения.

2. *Частотность встречаемости данной ситуации* в непосредственном опыте, в жизнедеятельности подростка, а также возможность перенесения способа ее разрешения в разный жизненный контекст.

3. *Опора на принцип взаимо-обучения.* Коррекционно-развивающее обучение должно сочетать личностно-ориентированный подход с коллективными формами, с совместно-распределенной деятельностью подростков и взрослых. Групповая форма обучения оказывает положительное влияние, продуктивный эффект в развитии личности, в обеспечении зоны ближайшего развития всех участников процесса.

4. *Принцип индивидуализации.* В активных методах обучения каждый участник может занять ту роль, исполнять те функции, которые наиболее отвечают его личным интересам.

Интерактивные методы обучения можно разделить на *игровые* и *неигровые*.

Игровые интерактивные методы обучения: деловая учебная игра, ролевая игра, психологический тренинг.

Неигровые интерактивные методы обучения: анализ конкретных ситуаций (case-study), групповые дискуссии, мозговой штурм, методы кооперативного обучения.

Деловая игра имитирует различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия, снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером жизнедеятельности подростка.

Ролевая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового материала, закрепления и развития творческих способностей, а также для формирования общеучебных умений. Она дает возможность учащимся понять и изучить материал с различных позиций.

Мозговой штурм (англ. Brainstorming) – одна из наиболее популярных методов стимулирования творческой активности. Позволяет найти решение сложных проблем путем применения специальных правил обсуждения. Широко используется во многих организациях для поиска нетрадиционных решений самых разнообразных задач.

Анализ конкретных учебных ситуаций (метод кейсов, англ. case study) – метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией-осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей-навыки групповой работы.

Компьютерная симуляция – ситуационный тренинг по аналогии с компьютерным тренажером.

Метод кооперативного обучения

Кооперативное обучение – это технология обучения в малых группах (Реутова Е.А., 2012). Кооперироваться в рамках учебного процесса – значит работать вместе, объединяя свои усилия для решения общей задачи, при этом каждый «кооперирующийся» выполняет свою конкретную часть работы. Впоследствии ученики должны обменяться полученными знаниями. Суть данного метода: «Каждый достигает своих учебных целей лишь в том случае, если другие члены группы достигают своих». Схема кооперативного обучения, в принципе, достаточно проста. После получения заданий и инструкций от педагога ученическая группа разделяется на несколько малых групп. Затем каждая малая группа самостоятельно работает над заданием до тех пор, пока все ее члены разберутся в нем и успешно его выполнят. Результатом кооперативных усилий является общая польза, поскольку успех в выполнении заданий обусловлен характером деятельности каждого члена группы. Очевидно и социальное значение такой модели обучения: акцентируется роль каждого участника в выполнении общей задачи, формируются групповое сознание, позитивная взаимозависимость, коммуникативные навыки.

Психогимнастика как метод коррекционно-развивающего обучения

Психогимнастика – это разновидность групповой психотерапии, при которой главным средством коммуникации является двигательная экспрессия с помощью средств мимики, пантомимы. Психогимнастика, как пишет Карвасарский Б.Д., состоит из подготовительных и

пантомимических упражнений. Подготовительные упражнения проводятся с целью снятия напряжения, развития внимания, сокращение эмоциональной дистанции между членами группы, тренировка понимания невербального поведения людей и тренировка способности выражения своих чувств и мыслей с помощью невербального поведения. Существует довольно много методических пособий, в которых представлены комплексы психогимнастических упражнений.

Преимущества психогимнастики как метода коррекции, выделенные специалистами (Е.Н. Арсеньевой, Е.А. Архиповой, О.А. Веселковой, Н.В. Ключевой и др.):

- доступность игровых форм работы для детей с задержкой психического развития,
- преодоление коммуникативных барьеров,
- отработка социальных навыков,
- снятие эмоционального напряжения,
- преодоление чувства страха и тревоги в процессе общения,
- развитие адекватного восприятия других и понимание самого себя,
- коррекция негативных поведенческих проявлений и многое другое (Дворская Н.И., 2015; Дмитриева Е.Е., 2004).

Учебное проектирование на уроках психологии как форма и технология коррекционно-развивающей работы

Учебное проектирование (метод проектов) является эффективной технологией формирования навыков сферы жизненной компетенции учеников. Данная технология особенно продуктивна в подростковом возрасте, поскольку позволяет подростку реализовать свою потребность в субъектности и социальной значимости своего замысла в учебной и внеучебной активности. В методе проектов создаются условия для развития навыков из таких сфер жизненной компетенции, как: навыки коммуникации, осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей, дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации.

Включение в уроки психологии учебного проектирования позволяет формировать коммуникативные навыки в **следующих направлениях** (Качимская А.Ю., 2019):

- адекватность (соответствие наличной ситуации) использования коммуникативных средств взаимодействия для решения проектных заданий;
- реализовывать прием и трансляцию (передачу информации без искажения) учебной информации в ситуации группового проектного взаимодействия;
- организовывать проектное вербальное общение в ситуациях учебного сотрудничества, профилируя ситуации конфликта;
- согласовывать внутригрупповое взаимодействие с учетом позиции отдельных участников учебного проекта.

В ходе проектирования можно использовать приемы развития критического мышления, которые активизируют все стороны коммуникативных умений подростков:

- перекрестная дискуссия, дискуссия «совместный поиск»,
- «двухрядный круглый стол», прием «плюс – минус – интересно» (Эдвард де Боно),
- стратегия «таблица-синтез» (Загашев И.О.),
- стратегия «знаю – хочу узнать – узнал» (Донна Огл),
- «бортовые журналы», «двойные (двухчастные) дневники», стратегия «трехчастные дневники» (Черил Форбс),
- «ключевые термины», «свободное письменное задание», «десятиминутное сочинение и другие свободные письменные задания», «пятиминутное эссе», «письменное интервью», «синквейн», «портфолио» др.

Полезным будет создание игрового пространства, включенного в канву урока психологии.

Психологические игры и рекомендации по их проведению можно найти в пособиях М.Р. Битяновой и А.Г. Лидерса (Лидерс, А.Г., 2001; Битянова, М.Р., 2008).

В процессе реализации технологии группового учебного проектирования, психолог должен быть готов к выполнению следующих функций:

- консультативной, которая проявляется в инициировании проектной активности школьника путем формулирования группе учащихся проблемных вопросов, в моделировании (проектировании) заведомо сложных ситуаций, требующих группового нестандартного решения;
- мотивационной, обеспечивающей возможность создания руководителем проекта ситуации выбора способов работы над проектом;
- помогающей, которая проявляется в оказании помощи участникам проектной работы;
- наблюдательской, выраженной в собирании психологом информации об особенностях деятельности учащихся для организации консультирования школьников в направлении «что нужно улучшить».

Методы арт-педагогики

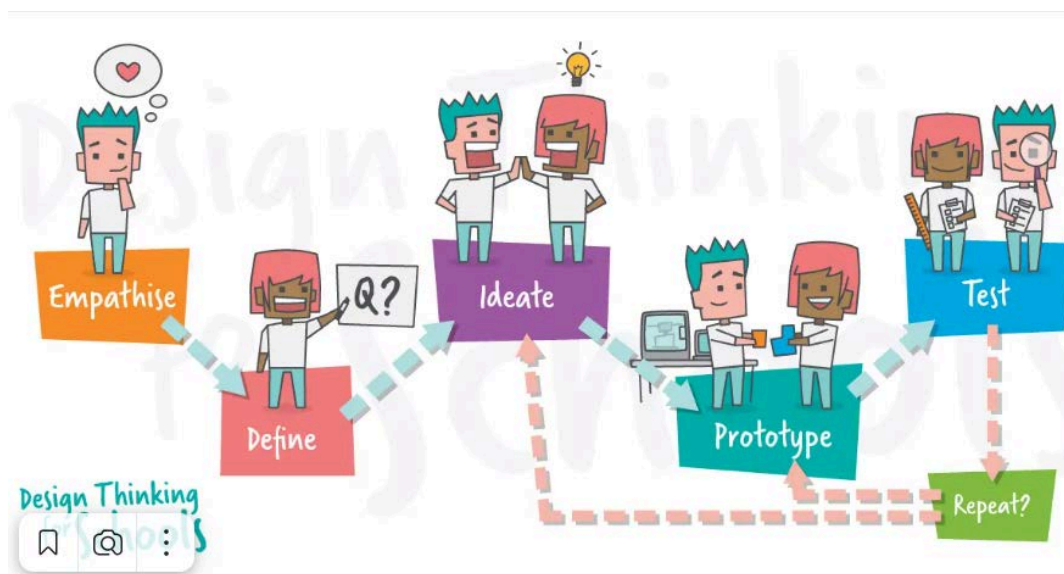
Искусство, обращаясь непосредственно к переживаниям подростка, оказывается эффективным средством, облегчающим «вхождение» подростков данной категории в общество. Профилактическая функция искусства обусловлена тем, что подросткам даются средства для самопознания и самовыражения, для саморазвития и утверждения. Существуют разные арт-терапевтические (арт-педагогические) методы развития у подростков с ЗПР навыка осознания собственных переживаний: фокусирование, рисование, конструирование, создание песочных скульптур и игрового пространства в песочнице, спонтанный танец, театрализованные постановки, куклотерапия, фототерапия, сказкотерапия и другие методы арт-терапии и арт-педагогики. Принцип всех методов: актуализация состояния, обнаружение переживания и опосредствование в знаковых системах – с помощью текста, образа, метафоры, звука и т.п.

Интересным инструментом, в основе которого лежит идея соприкосновения детей с искусством, является инновационная развивающая игровая технология «Мозартика» (Руссавская А.П., Руссавская П.Э., 2023). Данная технология, автором которой является П.Э. Руссавская, синтезирует в себе арттерапию, игровую терапию и элементы психоанализа. На основе данного инструмента разрабатываются программы профилактики отклоняющегося поведения подростков (Замяткина И.М., 2022).

Использование современных ИКТ-технологий для формирования навыков из сферы ЖК подростков с ЗПР.

В современных VS-технологиях идет активная разработка различных виртуальных симуляторов ситуаций социального взаимодействия. Для подростков с ЗПР не подойдут системы, в которых используется искусственный интеллект и обучение полностью он-лайн. Трудности в саморегуляции требуют присутствия управляющего взрослого. В большей степени адекватно – смешанное обучение. Смешанное обучение – это метод, который сочетает в себе как традиционное обучение в классе, так и высокотехнологичное онлайн-обучение. Это дает больше гибкости для создания эффективной учебной среды и индивидуальной настройки учебного процесса.

Примерами методов смешанного обучения могут быть видео-встречи для взрослых и подростков, LMS для управления курсами, онлайн-сайты для взаимодействия и игр, а также обучающие приложения. В групповой работе можно использовать когнитивные карты, а также составление маршрутных карт, еще эти карты называют «дизайн-мышления». На них можно выделять ключевые этапы совместной работы, создания проекта или разработки идеи решения проблемной ситуации.



Проектная технология с использованием технологий смешанного обучения

- Снимите документальный фильм о социальной проблеме в вашем сообществе.
- Спланируйте/организируйте школьную вечеринку или мероприятие.
- Создайте и управляйте учетной записью в социальной сети для определенной цели.
- Искусно проиллюстрируйте и проанализируйте причинно-следственную связь решения социальной проблемы.

Далее приведены **примеры упражнений**, которые можно проводить с подростками для формирования навыков из разных областей жизненной компетенции

1. Осознание себя и обращение за помощью

Предлагаем описание некоторых упражнений, с помощью которых можно повышать навыки осознания себя у детей и подростков с ЗПП (Benn, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser, R. W., 2012; Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U., 2011; Keenan-Mount, R., Albrecht, N. J., & Waters, L., 2016; Singh, N. N., Lancioni, G. E., Manikam, R., Winton, A. S., Singh, A. N., Singh, J., & Singh, A. D., 2011).

Звон колокольчика

Позвоните в колокольчик – настоящий или в приложении телефона, и попросите подростка закрыть глаза и слушать звук колокольчика. Попросите подростка поднять руку, когда колокольчик перестанет звонить, а потом внимательно слушать все другие звуки с закрытыми глазами примерно одну минуту. Это очень простое, но эффективное упражнение, которое позволяет переключить внимание на настоящий момент и на то, что тебя окружает.

Осознанность перед сном

Попросите подростка лечь на кровать, закрыть глаза и по очереди сосредоточиться на разных частях тела. Этот метод позволяет быстро отключиться от всего, что произошло за день, и улучшить осознание своего тела. Перечисляйте части тела, о которых нужно подумать подростку – начните с пальцев ног и постепенно дойдите до головы. Вот примерный сценарий:

«Закрой глаза, устройся поудобнее в кровати и почувствуй свои ноги».

«Почувствуй, где твои ноги под одеялом, почувствуй, как они касаются простыни. Спасибо твоим ногам за то, что они ходили для тебя весь день. Они много работали сегодня, теперь им надо отдохнуть».

«Теперь подумай про живот и грудь. Внутри много органов, которые переваривают твою еду, легкие, которые дышат, сердце, которое перекачивает кровь по телу... Спасибо всем твоим органам за то, что помогли тебе в течение всего дня».

«Теперь почувствуй руки на кровати. Они кажутся тяжелыми? Сегодня они много работали – поднимали и носили вещи, махали, рисовали и помогали тебе играть. Спасибо твоим рукам,

теперь им надо отдохнуть».

«Почувствуй, как твоя голова лежит на подушке. Большое спасибо ей за то, что она думала, чувствовала, нюхала, слушала и смотрела сегодня весь день. Теперь ей надо отдохнуть».

«Улыбнись своему удивительному телу, а теперь оно будет отдыхать и засыпать».

Осознанная прогулка

Прогуливайтесь по своему району в тишине в течение нескольких минут и попросите подростка обращать внимание на все звуки, которые он слышит. Попросите его сообщать, что он услышит. Можно так же переключать его на другие ощущения – ветер в волосах, хруст листьев под ногами и так далее. Если для подростка характерна большая активность, можно попросить его активно подвигаться, а потом почувствовать, как участилось его сердцебиение или дыхание.

Осознанное дыхание

Попросите подростка сесть поудобнее и закрыть глаза. Попросите его почувствовать, как он делает вдох и выдох. Попросите его положить руки на живот и почувствовать, как он поднимается и опускается во время вдоха и выдоха. Можно делать это примерно пять раз, а потом перенаправить ребенка на то, что он сейчас чувствует и о чем думает. Попросите подростка посмотреть на свои мысли и чувства и отпустить их как шарик, позволить им улететь. Можно повторять эту процедуру столько раз, сколько необходимо.

Бутылочка с блестками

Наполните прозрачную пластиковую бутылочку или другую емкость (бутылку из-под газировки, бутылочку для специй и т. д.) водой, глицерином или детским маслом и блестками. Готовый шар с блестками или «снежинками» тоже для этого подойдет. Если будете делать бутылочку сами, то попросите подростка выбрать цвета блесток, также туда можно положить маленькие предметы, которые нравятся ребенку. Закройте бутылочку крышкой и закрепите ее скотчем.

Если у подростка был трудный день, попросите его потрясти бутылочку или шар, а потом понаблюдать, как постепенно блестки будут опускаться на дно и «успокаиваться». Эту же технику можно использовать как метафору внутреннего состояния подростка – она показывает, что иногда нужно сделать паузу и ничего не делать, просто подождать, пока наши мысли и эмоции «улягутся».

Протокол техники «Подощва ног»

Медитация «Подощва ног» была разработана для детей и взрослых с особенностями развития, у которых есть проблемы с импульсивной физической или вербальной агрессией.

Обоснование

Если происходит неприятная ситуация, которая вас злит, и вы чувствуете, что вам хочется выругаться или ударить кого-то, очень важно контролировать эти чувства. Мы стараемся не угрожать другим людям и не причинять им вред, даже если мы с ними не согласны. Вот простой способ, который поможет вам успокоиться.

Шаги

1. Если вы стоите, встаньте в естественную, не агрессивную позу, чтобы ваши стопы полностью касались пола.
2. Если вы сидите, сядьте поудобнее так, чтобы ваши стопы полностью касались пола.
3. Подумайте о случае, который вас очень разозлил. Оставайтесь с этой злостью.
4. Вы злитесь, и вам в голову приходят злые мысли. Позвольте им приходить, не ограничивайте их. Оставайтесь с этой злостью. В вашем теле могут появиться признаки злости (например, учащенное дыхание).
5. Теперь переключите ваше внимание на подошвы ног.
6. Медленно подвигайте пальцами ног, почувствуйте обувь вокруг вашей стопы, почувствуйте носки или колготки и то, как ваши пятки касаются обуви. Если на вас нет обуви, то почувствуйте пол или ковер подошвами ног.
7. Дышите естественным образом и сосредоточьтесь на подошвах ваших ног до тех пор, пока вы не почувствуете спокойствие.
8. Как можно чаще выполняйте это упражнение до тех пор, пока вы не сможете делать его

где угодно в ответ на неприятные случаи, которые могут вызвать вербальную или физическую агрессию.

9. Помните, что как только вы успокоитесь, вы можете уйти из неприятной ситуации с улыбкой, потому что вам удалось контролировать свою злость. Или же вы можете отреагировать на то, что случилось, сохраняя спокойствие, без угроз или физической агрессии.

Сценарии для ролевых игр при обучении упражнению

1. Ситуация, когда кто-то сказал вам что-то оскорбительное.
2. Ситуация, когда ровесник угрожает, что ударит вас.
3. Ситуация, когда специалист или коллега по работе обращается к вам невежливо.
4. Ситуация, когда кто-то вас толкнул.

На что нужно *обратить внимание* при обучении этому навыку

1. Злые мысли бывают у всех нас, но совсем не обязательно действовать в соответствии с ними. Кроме того, злость может быть совершенно оправданной и даже необходимой в определенных ситуациях. Поэтому мы вовсе не хотим полностью избавиться от злости.

2. Злость – это сила, потому что она предоставляет нам информацию о ситуации, в которой мы находимся, и предупреждает нас, что нужно сделать что-то, чтобы изменить свое положение к лучшему.

3. Не просите человека бороться со злыми мыслями. Они прекратятся сами просто от переключения внимания на ощущения в ногах.

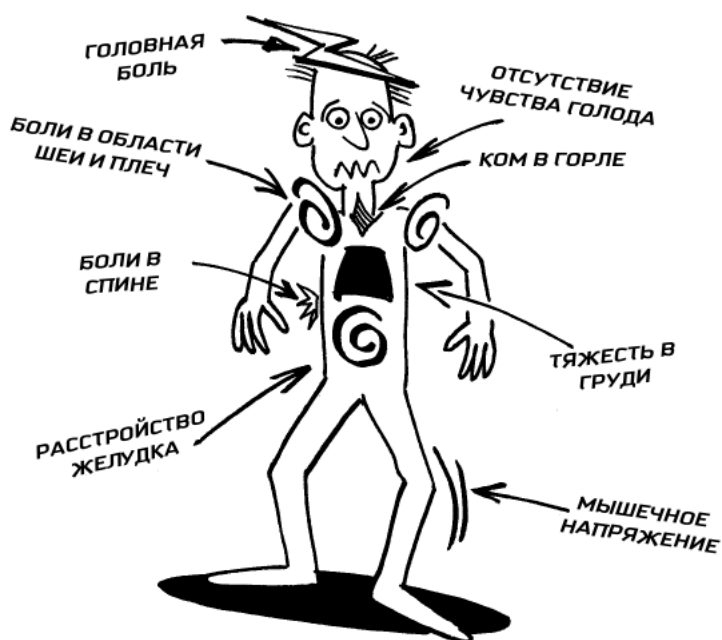
4. Напоминайте, что нужно дышать естественным образом. Нет необходимости делать глубокие вдохи.

5. Эту медитацию можно сделать стоя, сидя или во время медленной ходьбы. Можно медитировать и лежа, если внести соответствующие изменения в упражнение, но в повседневных ситуациях это не удобно.

Также для развития у подростков с ЗПР способности осознавать свое состояние физическое и эмоциональное, а также свои возможности, имеет смысл совместно с ними работать над созданием иллюстрированных пособий. В ходе совместного обсуждения содержания таких пособий и создания рисунков и инфографики, подростки будут учиться распознавать сигналы от своего тела и соотносить их с признаками, фиксируемыми в различных психологических рекомендациях.

Пример такого иллюстрированного пособия (Важные навыки в периоды стресса: иллюстрированное пособие, Всемирная организация здравоохранения; 2020).

Многие люди испытывают неприятные чувства.



Некоторые люди обнаруживают у себя разные проблемы со здоровьем, такие как кожная сыпь, инфекции, болезни или проблемы с кишечником.

4.3. Социализация подростков с задержкой психического развития средствами дополнительного образования

Социализация подростков происходит в большей степени вне учебного кабинета. Это особенность возраста, когда подростку важно определить свое место в широкой социальной общности, овладеть разными социальными ролями, научиться вести себя в соответствии с разным социальным контекстом. Поэтому, основной акцент в решении задачи социализации и социальной адаптации подростков с ЗПР перемещается на внеучебную, воспитательную работу. В данном пособии мы решили описать опыт продуктивных педагогических коллективов, успешно решающих задачи социализации подростков с ЗПР.

Система воспитательной работы с целью социализации как формирования позитивных моделей поведения подростков с ЗПР представили в своей статье специалисты Коррекционной общеобразовательной школы №522 г. Санкт-Петербурга (Вовк В.Н., Елизарова Ю.Г., Журавлев А.Д., 2020.).



Рис. 1. Формирование позитивных моделей поведения подростков с ЗПР

Реализация программы предполагает следующие виды предлагаемой активности подростков: Арт-пространство «Территория выбора», Социальный театр «Твой выбор», школьные загородные выезды, социально значимая проектная деятельность (рис. 1). Каждая из этих подпрограмм имеет свое место в логике реализации проекта: профилактика формирования паттернов нарушенного поведения — замещение асоциальных поведенческих актов моделями позитивного поведения — включение усвоенных поведенческих моделей в более сложные варианты социального функционирования подростка.

Арт-пространство «Территория выбора» направлена на профилактику асоциальных проявлений в поведении подростков. «Территория выбора» позволяет вести разговор с подростком в новых условиях, избегая интерьеров привычного школьного класса.

Педагогические формы активности подростков:

- кинолекторий,
- арт-терапия с элементами «погружения» и ролевых игр,
- реализация творческих перформансов и социальных спектаклей,
- встречи со специалистами в области профилактики асоциальных явлений в молодежной среде,
- интерактивные занятия и беседы.

Пространства организации деятельности подростков в образовательной среде, интерактивные зоны:

- зона дискуссий – книжный клуб, кинолектории;
- зона осознанного выбора, предполагающая знакомство подростка с последствиями асоциальных явлений и поступков;
- зона активизации мотивации, направленная на формирование у подростка социальной ответственности, стремления к созиданию через знакомство с различными мультимедийными материалами;
- зона творческой активности, направленная на реализацию различных творческих встреч, перформансов, спектаклей на социальные темы.

«Школьные загородные выезды»

В основу разработки программы положена идея «Социального проектирования в дополнительном образовании», важнейшими составляющими которой являются: полное погружение в тематику события; вариативность форм взаимодействия; сотрудничество.

Среди **организационных аспектов** реализации подпрограммы особо значимыми являются: совместное проживание, учет сезонной специфики выезда, необходимость комплектования разновозрастной команды.

Тематика выездов определяется временем года, этапом «жизни» школьного коллектива, традициями школы. Например, в осенний период программы выездов связаны с задачами развития навыков межличностное взаимодействия: «Толерантность», «Лидерство», «Сотрудничество», «Профессиональное взаимодействие». Зимой программа выезда предполагает представление и отработку когнитивных поведенческих моделей, предъявляемых либо командам старшеклассников, либо разновозрастным группам. Содержание этих моделей задается общностью предметных областей в программах обучения участников команды, а также выбором места реализации данной подпрограммы, например: «Русский язык / Литература / Чтение», «Биология / География / Природоведение», «Труд / Профессия» и т. д.

Для придания целостности подпрограмме «Школьные загородные выезды» в рамках реализуемого проекта представляется целесообразной разработка поведенческих моделей летнего выезда – туристического.

Условия успешной реализации школьных загородных выездов:

- обязательность командной деятельности;
- постоянство тематики и вариативность прорабатываемых поведенческих моделей;
- необходимость комплектования кросс-возрастных групп подростков;
- постепенное оформление системы самоуправления – сначала в малых группах, затем и в рамках всего выезда (командир дня, командир отряда);
- обеспечение видеофиксации процессов предъявления и реализации позитивных поведенческих -моделей, ведение хроники выездов;
- оперативность обработки результатов — монтаж видеоматериалов, снятых на выездах, создание самостоятельных блогов и т. п.

Социально значимая проектная деятельность

Должна включать в себя виды активности, позволяющие формировать у подростков социальную ответственность, социальную активность и инициативу через реализацию моделей позитивного поведения, связанных с преобразованием окружающей действительности. В основу создания данных моделей положена *добровольческая деятельность*, которая в зависимости от желаний и потребностей подростка может реализоваться в различных направлениях:

- экологическое добровольчество,
- добровольчество в сфере гражданско-патриотической деятельности,
- событийное волонтерство,
- работа с социально незащищенными группами населения,
- работа, направленная на профилактику и пропаганду здорового и безопасного образа жизни,
- организация досуговой и творческой деятельности.

Условия успешного предъявления и реализации данной системы дополнительного образования подростков:

- необходимость организации сетевого сотрудничества и взаимодействия с различными государственными и общественными организациями, НКО, существующими в регионе;
- формирование в сознании подростка с ЗПР значимости собственной социальной активности для личностной самореализации;
- обязательность организации и проведения общешкольных социально значимых мероприятий;
- разработка собственной продукции, связанной с социальным проектом;
- необходимость включения всех моделей позитивного поведения, разрабатываемых и апробируемых в рамках данной модели, в постоянно расширяющуюся социальную практику.

Проект туристического клуба для подростков и молодежи «Турград»

Еще один образец организации внеурочной активности подростков в системе дополнительного образования с целью социализации – проект «Турград», опыт реализации которого описан И.А. Корепановой (Котляр И.А., 2011). Проектная идея – создание обогащенной социальной среды для подростков. Проект возник как ответ на желание психологов, работающих с детьми с интеллектуальной недостаточностью, найти более эффективные формы оказания психолого-социальной поддержки.

«Турград» – пространство детей и взрослых, объединенных совместной деятельностью (летом – палаточный лагерь, весной, зимой и осенью – туристические походы, экскурсии по городам России, участие в социально значимых акциях, социально психологические тренинги, прогулки по Москве, посещение концертов и выставок, спектаклей и просто посиделки и неформальное общение). Основания совместной деятельности – пространство интересов, пространство встреч личностей.

Все мероприятия проекта предполагают активное участие детей и подростков. Им отводится роль со участников, со деятелей (например, в обустройстве палаточного лагеря, приготовления еды, отслеживания маршрута туристического похода). Работа специалистов строится как поиск таких видов деятельности, где участник проекта мог бы максимально самостоятельно (но в сотрудничестве с другими) что-либо сделать – приготовить еду, помыть посуду, собрать и напилить дров. Специалист (чаще студент волонтер) стимулирует самостоятельность и активность участников, организует содержательное общение участников между собой. Программа, хотя и подвержена некоторым изменениям исходя из нестабильных условий окружающей среды (дождь, похолодание, жаркая погода и т. п.), эмоционального и физического состояния участников, но все же готовится заранее и ориентируется на всех участников.

В любых поездках обязательно присутствует образовательный компонент – посещение исторических, культурных, необычных природных объектов, поиск и работа с новой информацией и т. п. Взрослые транслируют определенную «жизненную философию», активно содействуют (или пытаются содействовать) развитию личности участника проекта. Таким образом, в проекте «Турград» реализуется идея активного вмешательства и содействия развитию.

Технология социального экспериментирования «Форум-театр»

Еще одна интереснейшая практика воспитания подростков и молодежи – «Форум-театр». Форум-театр – это методика интерактивной работы среди разных возрастных групп, но особенно продуктивно ее использовать для учащихся в подростковом и юношеском возрасте. Ряд специалистов, таких как Ю. Шевелева (Еврейский центр толерантности), успешно используют данную технологию в своей работе с молодежью.

Сущность методики форум-театра, как пишет Н.В. Кихилевич (Кихилевич Н.В., 2021), это показ спектакля, в сюжете которого жизненная драма, происходящая из-за неверных выборов персонажей. В ходе повторного проигрывания спектакля, зрители вместе с актерами пытаются найти пути решения проблемы или выхода из сложной жизненной ситуации за счет предложения других выборов для главных героев драматического сюжета.

Специфика данного метода – это вовлечение зрителя в разыгрываемый спектакль, возможность выступить как в роли наблюдателя, так и самого актера, возможность эмоционального и динамичного обмена личным опытом. Поэтому, основные задачи форум-театра – это осознание причин проблем, коррекция стереотипов поведения, поддержка развития поведенческой гибкости, организация психологической и социальной помощи.

Эта методика использует опыт тренингов и интерактивного театра. Объединяя техники предоставления информации и отработку навыков через тренинги, а также влияние на подсознание через чувства, вызываемые созданными в интерактивном театре художественными образами, форум-театр влияет на эмоциональный интеллект учащегося, формируя творческий подход к позитивному решению проблемы (Родионова Е.Н., 2009; Авсиевич Н., 2014; Таберко Н.М., 2010).

Темами спектаклей форум-театра могут быть самые разные проблемы общества:

конфликты между членами семьи, сотрудниками, представителями разных наций, культур, религий, проблемы ВИЧ-инфицированных, людей с ограниченными возможностями, проблемы насилия, наркомании, алкоголизма, торговли людьми и т.п. Во время участия в форум-театре зрители имеют возможность не только ознакомиться с трудной ситуацией или получить информацию по поднимаемой проблеме, но и разработать алгоритм, создать модель успешного поведения в сложной, на первый взгляд, безвыходной, ситуации. В идеале, эта техника может быть использована как средство – предупреждение попадания человека в проблемные ситуации и моделирование возможных путей выхода из ситуации, в которой оказался угнетенный человек.

Адаптированная с позиций психологической науки и практики интерактивная техника «форум-театр» широко используется практическими психологами и социальными педагогами и является эффективным средством профилактики девиантного поведения, а также разрешения конфликтных ситуаций и других социально-значимых проблем (Родионова Е.Н., 2009).

В заключении, необходимо еще раз отметить, что для решения задачи социализации подростков с ЗПР критически необходимо создание условий для расширения ресурсов социальной поддержки. Эмпирические исследования Д.А. Леонтьева, А.А. Лебедевой, Т.А. Силантьевой, проведенные с участием молодых людей с инвалидностью (Леонтьев Д.А., Лебедева А.А., Силантьева Т.А., 2015) показывают, что размер и качество социальной сети создает возможности для использования ресурсов саморегуляции лицами с ОВЗ. Широта сети помогающих родственников, помимо этого, влияет еще и на эмоциональную оценку счастья. На наш взгляд, сделанные в исследовании выводы адекватны и для подростков с ЗПР. Необходимо расширять сеть поддержки за счет сверстников, а это, в свою очередь, способствует развитию и освоению навыков саморегуляции, а также устойчивости к неблагоприятным обстоятельствам.

Можно говорить о двух функциях социальной поддержки – ресурсно-инструментальной и эмоциональной. Для подростков с ЗПР важны обе эти функции, поскольку они оказываются непосредственным результатом обогащенной социальной среды, которая так важна для социализации подростков с ЗПР.

4.4. Просвещение и консультирование родителей подростков по вопросам формирования сферы жизненной компетенции

Повседневная жизнь – основной контекст возникновения ситуаций, актуализирующих необходимость применения навыков из сферы жизненной компетенции. Отсюда, вытекает ключевое условие формирования данной компетенции – командная работа учителей, педагога-психолога, дефектолога и **родителей**. Без участия родителей в педагогическом процессе, направленном на формирование жизненной компетенции подростков, невозможно получить устойчивые образовательные результаты. Далее сформулируем возможные задачи и формы работы педагога-психолога с родителями в рамках формирования жизненной компетенции подростков с ЗПР.

Задачи, которые необходимо решать педагогу-психологу в образовательной организации для вовлечения родителей подростков с ЗПР в конструктивное взаимодействие с целью формирования жизненной компетенции учащихся:

1. Организация психологического просвещения родителей в области развития жизненной компетенции детей и подростков.

2. Формирование доверия родителей к компетентности педагога-психолога и их готовности к вовлечению во взаимодействие с целью совместной работы по формированию сферы жизненной компетенции.

3. Расширение форм и видов сотрудничества педагогов с родителями, повышение доступности психолого-педагогической помощи в образовательной организации, вовлечение родителей в школьное сообщество и систему со-управления.

4. Создание условий для становления мотивации к развитию родительских компетенций и родительской самоэффективности.

Таким образом, при планировании работы с родителями педагогу-психологу необходимо исходить из ключевых направлений психологической помощи: консультирование, просвещение, коррекционно-развивающая работа. Формат этой деятельности может быть как очным, так и дистанционным. Формы также могут быть довольно разнообразными. Приведем примеры таких форм.

Формы работы педагога-психолога с родителями подростков с ЗПР с целью организации продуктивного взаимодействия по формированию жизненной компетенции учащихся:

1. Консультации (дистанционные - очные): индивидуальные, парные, групповые.
2. Просвещение: родительский лекторий, семинары-практикумы, родительский круглый стол, родительское собрание.
3. Родительские проектные группы по обсуждению и доработке (апробированию) методических инструментов мониторинга формирования жизненной компетенции учащихся.
4. Коррекционно-развивающая работа: родительский тренинг, родительские чтения (читательский клуб), родительские циклы занятий (он-лайн).

Содержанием консультирования и просветительских мероприятий должна быть тематика содержания и условий формирования навыков из сферы жизненной компетенции у детей и подростков с ЗПР.

Можно выделить следующие **содержательные направления**:

1. Декомпозиция навыков из разных сфер жизненной компетенции как основание диагностики, коррекции, формирования.
2. Возрастные особенности освоения навыков из сферы жизненной компетенции, уровни развития и родительские требования, адекватные возрастным и индивидуальным особенностям ребенка.
3. Нарушения процесса становления жизненной компетенции: диагностические признаки. Что именно в поведении ребенка должно насторожить родителя?
4. Родительская помощь: как помогать ребенку и подростку осваивать жизненную компетенцию. "Помочь сделать самому".
5. Как разговаривать с подростком так, чтобы он слушал. Как взрослый помогает подростку овладеть навыками коммуникации.
6. Осознание себя и своих возможностей: как научить подростка осознанности? Как стать более осознанным родителем?
7. Навыки безопасного поведения в виртуальной реальности и повседневной жизни. Как научить подростка с ЗПР безопасному поведению.
8. Критерии сформированности навыков из сферы жизненной компетенции: самостоятельность и адекватность, учет контекста ситуации.

Психологическое консультирование родителей подростков с ЗПР по вопросам формирования жизненной компетенции

Целью консультативной работы с родителями может являться процесс педагогического взаимодействия с целью формирования навыков жизненной компетенции. Особенность консультирования родителей будет состоять в том, что помимо просвещения о содержании жизненной компетенции, важно обсуждать также следующие аспекты родительской компетентности:

- Способность осознавать свои переживания (телесные ощущения, эмоции, чувства, желания, мысли, убеждения, возникающие образы воображения и памяти и пр.) в текущем времени. Умение внимательно смотреть и замечать; быть по-родительски чувствительным к самому себе (Область жизненной компетенции – **развитие у ребенка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях**).

- Умение говорить с ребенком о своих и его переживаниях – эмоциональная грамотность, навыки символизации (Область жизненной компетенции - **развитие у ребенка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях**).
- Способность выдерживать те эмоциональные состояния, которые разворачиваются внутри. Не пытаться отвернуться, приказать себе - не чувствовать и тому подобное. Но и не проваливаться в чувства, теряя контроль над собой.
- Способность «регулировать аффект». Утешать себя: просто быть рядом, поговорить с собой, увести из «горячей точки», чтобы прийти в себя (Область жизненной компетенции – **овладение навыками коммуникации**).
- Способность выражать эмоции и чувства адресно. Причем говорить именно о своих чувствах и потребностях. Говорить так, чтобы тот, к кому они обращены, мог их выдержать, в свою очередь (Область жизненной компетенции - **овладение навыками коммуникации**).

Психологическое консультирование родителей подростков с ЗПР может включать несколько основных блоков, которые соответствуют **задачам** психологического сопровождения родительно-детского взаимодействия, направленного на формирование жизненной компетенции:

- Диагностика жизненной компетенции у подростков, выявление рисков в ее формировании.
- Разработка операциональной карты области жизненной компетенции в конкретном социальном контексте с учетом индивидуальных особенностей ребенка.
- Обсуждение условий формирования жизненной компетенции и родительских психологических «ограничений», препятствующих ее продуктивному формированию.

Просвещение родителей

Следующим аспектом организации психологической помощи родителям подростков с ЗПР в рамках работы психологической службы образовательной организации является психологическое просвещение. Эта задача оказывается актуальной – поскольку уровень психологической грамотности участников не всегда достаточный для совместного продвижения в задачах развития.

Содержание просветительской работы с родителями подростков с ЗПР по вопросам формирования жизненной компетенции

Задачи:

- Формирование научных представлений о закономерностях индивидуального и возрастного становления жизненной компетенции у подростков с ЗПР в условиях инклюзивного образования.
- Формирование представлений о нормативности в становлении жизненной компетенции и психолого-педагогических условиях, способствующих ее формированию.
- Развитие навыков психолого-педагогической наблюдательности, с целью мониторинга процесса формирования жизненной компетенции у подростков.
- Формирование устойчивой потребности в применении и использовании психологических знаний в целях эффективной социализации подростков и в целях собственного развития.

Установлено, что, несмотря на отсутствие в школах системного подхода к развитию социально-эмоциональных навыков у детей, учителя осознают значимость таких навыков, в частности умения ставить цели и добиваться их достижения, умения работать вместе с другими, для адаптации к школе и будущей успешности как в школе, так и в жизни.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Авсиевич Н. Обучение на равных: профилактика рискованного поведения среди подростков и молодежи. Брест: Альтернатива, 2014.
2. Агальцев А.М. Общение и его внутренняя противоречивость // Проблемы диалектики. – М., 1975. – Вып. 3. – С. 102-105.
3. Акулина А.В. Оценка сформированности навыков жизненной компетенции как компонента готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2022. – № 4. – С. 40-50.
4. Бабкина Н.В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. – 2017. – Том 6. – № 1.– С. 138–156. Doi: 10.17759/psyclin.2017060109
5. Бабкина Н.В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2021. – № 202. – С. 36-44.
6. Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития: монография. М., 2020. – 213 с.
7. Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 125–142. doi: 10.17759/psycljn.2019080307.
8. Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д. Особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития на разных уровнях образования // Дефектология. – 2022. – № 2. – С. 12-22.
9. Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д. Общая характеристика и особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР на уровне основного общего образования // Дефектология. – 2020. – № 5. – С. 11-21.
10. Бабкина Н.В. Программа занятий по развитию познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя. - М., 2002.
11. Бабкина Н.В. Психологическая помощь детям с задержкой психического развития: ретроспектива и перспективы // Альманах Института коррекционной педагогики. 2023. № 54 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-54/psychological-assistance-to-children-with-mental-retardation-retrospective-and-prospects>
12. Бабкина Н.В. Особенности познавательной деятельности и ее саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология.-2002.-№5.-С.40-45.
13. Бабкина Н.В. Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития: Дисс.... канд. психол. наук. -М., 2003.
14. Бабкина Н.В. Традиции отечественной научной школы дефектологии в современных подходах к образованию детей с ЗПР // Дефектология. - 2016. - № 5. - С. 3-9.
15. Бабкина Н.В. Ракурсы понимания категории психологического сопровождения в системе общего и специального образования // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 4. С. 1-18. DOI: 10.17759/psyclin.2018070401
16. Бархатова М.А., Калугина Н.А. Оценка результатов диагностики развития коммуникативного навыка у младших школьников с ЗПР при формировании жизненной компетенции // Инклюзивное образование: методология и технологии реализации в условиях внедрения ФГОС : Сборник материалов Краевого научно-практического семинара, Комсомольск-на-Амуре, 24–25 апреля 2018 года. – Комсомольск-на-Амуре: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2018. – С. 5-12.

17. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Учпедгиз, 1972. – 218 с.
18. Болотова А.К., Жуков, Ю.М., Петровская, Л.А., Социальные коммуникации: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2008. – 279 с.
19. Буланова Н.О. Понятие «жизненная компетентность» для лиц с интеллектуальными нарушениями // Молодой ученый. – 2017. – № 25. – С. 279.
20. Важные навыки в периоды стресса: иллюстрированное пособие [Doing what matters in times of stress: an illustrated guide]. Женева: Всемирная организация здравоохранения; 2020. Лицензия: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
21. Варенова Т.В. Формирование жизненной компетенции учащихся с особенностями психофизического развития // Столичное образование. – 2011. – № 1. – С. 15–16.
22. Вильшанская А.Д., Бабкина Н.В., Пономарева Л.Н., Скобликова О.А. Проектирование и реализация коррекционных курсов для обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования: учеб.-метод. пособие. М.: Изд. центр ВЛАДОС, 2022. – 204 с.
23. Вовк В.Н., Елизарова Ю.Г., Журавлев А.Д. Формирование позитивного поведения у подростков с задержкой психического развития // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2020. – №195. – С. 38-46. DOI: 10.33910/1992-6464-2020-195-38-46.
24. Всемирная организация здравоохранения. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. Женева. Изд-во «Институт усовершенствования врачей-экспертов», 2001. – 11 с.
25. Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б. Оценка жизненных компетенций учащихся на начальном этапе общего образования // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 6. – С. 16-27. doi:10.17759/pse.2019240602
26. Дворская Н.И. Психогимнастика как средство развития и формирования эмоционального благополучия дошкольников // Молодой ученый. – 2015. – № 10. – С. 1147-1150.
27. Дмитриева Е.Е. Коррекция коммуникативной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 6. – С. 11-17.
28. Дмитриева Е.Е. Социально-коммуникативное развитие дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: субъектно-деятельностный подход // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2021. – № 199. С. 27–36. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-199-27-36.
29. Жизненные навыки. Тренинговые занятия с младшими подростками (5–6 класс) / С. В. Кривцова, Д. В. Рязанова, О. И. Еронова, Е. А. Пояркова. Москва: Генезис, 2012. – 336 с. – ISBN 978-5-98563-262-0; Жизненные навыки. Тренинговые занятия с младшими подростками (7–8 классы) [Электронный ресурс] / С. В. Кривцова и др. ; под ред. С. В. Кривцовой, Д. В. Рязановой. М.: Генезис, 2018.
30. Замяткина И.М. Программа профилактики отклоняющегося поведения подростков с задержкой психического развития «Красота внутри меня» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. – 2022. – Том 19. – № 3. – С. 90–110. DOI:10.17759/bppe.2022190305.
31. Игумнова О. В. "Жизненные" и "гибкие" навыки обучающихся: границы применимости понятий в педагогике // Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление. – 2019. – № 4(8). – С. 25-38.
32. Инденбаум Е.Л. Мониторинг жизненной компетенции обучающихся с задержкой психического развития в условиях инклюзии // Педагогика и психология образования. – 2018. – №4. – С. 159-163.
33. Инденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью // Психологическая наука и образование. – 2010. – Т. 15, № 2. – С. 72-81.

34. Инденбаум Е.Л. Социокультурная реабилитация и мониторинг развития обучающихся с особыми образовательными потребностями: учебное пособие. – Иркутск: Изд-во «Репроцентр А1», 2020. – 210 с.
35. Инденбаум Е.Л. Характеристики коммуникативной компетентности подростков с разными формами интеллектуальной недостаточности в условиях инклюзивного и специального образования // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 42–49.
36. Инденбаум Е.Л. Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития. Иркутск, 2012. – 180 с.
37. Инденбаум Е.Л., Гостар А.А. К проблеме компенсации задержки психического развития в период начального образования // Дефектология. 2019. № 3. С. 9–12.
38. Инденбаум Е.Л., Логунова К.Г. Некоторые характеристики психосоциального развития подростков с дефицитом познавательных способностей (задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью) // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика : Сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции, Иркутск, 20–21 марта 2020 года / ФГБОУ ВО «ИГУ»; под научной редакцией Е. Л. Инденбаум. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2020. – С. 140-147.
39. Инклюзивное и специальное образование: словарь терминов / под общ. ред. А. И. Жука, Н. Н. Малофеева, В. В. Хитрюк. – Минск: БГПУ, 2020. – 104 с.
40. Качимская А.Ю. Развитие коммуникативных учебных действий подростков в условиях психологического проектирования // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №1, <https://mir-nauki.com/PDF/97PSMN119.pdf> (доступ свободный).
41. Кириллова И.О. Оценка сформированности жизненной компетенции и социализированности учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Начальная школа. – 2016. – № 9. – С. 50-56.
42. Кихилевич Н.В. Форум-театр как метод обучения молодежи жизненным навыкам // Инновационные социально-психологические технологии: от теории к практике : сборник материалов Международного научно-практического Фестиваля кафедры социальной работы и реабилитологии факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета, посвященного 100-летию университета, 20 ноября 2021 г. – Минск : БГУ, 2021. – С. 118-126.
43. Клокова А.О. Особенности формирования жизненных компетенций у молодых лиц с интеллектуальными нарушениями // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 36. – С. 44-52.
44. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
45. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
46. Котляр И.А. Общение и деятельность – два основания для проектирования интегративных (инклюзивных) пространств // Психологическая наука и образование. – 2011. – Том 16. – № 3. – С. 12–18.
47. Кривцова С.В. Программа жизненные навыки, или Нетехнологичная технология // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – № 1. – С. 17–28.
48. Леонтьев Д.А., Лебедева А.А., Силантьева Т.А. Место и функции социальной поддержки в структуре личностных ресурсов лиц с ограниченными возможностями здоровья // Культурно-историческая психология. – 2015. – Том 11. – № 3. – С. 120–134. DOI: 10.17759/chp.2015110311.
49. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками / М.: Академия, 2001. – 184 с.
50. Литовченко И.С. Особенности самосознания подростков, имеющих в анамнезе задержку церебро-органического генеза // Дефектология. – 2015. – № 5. – С. 59–65.

51. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И. и др. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Просвещение, 2014. – 48 с.
52. Моргачева Е.Н. Новые подходы к определению умственной отсталости в Американской науке [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2010. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-podhody-k-opredeleniyu-umstvennoyotstalosti-v-amerikanskoj-nauke> (дата обращения: 10.09.2023).
53. Поляков А.М. Развитие символического опосредствования субъект-субъектного взаимодействия у школьников с задержкой психического развития как фактор предупреждения социальной дезадаптации // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2022. – № 47.
54. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками /под ред. М.Р. Битяновой. – СПб. Питер, 2008. – 304 с.
55. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1025 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 21.03.2023 N 72653).
56. Родионова Е.Н. Организация профилактической работы по вопросам ВИЧ и СПИД в учреждениях образования с использованием технологии «Форум-театр»: метод. пособие. Мн.: Лазурек, 2009.
57. Руссавская А.П., Руссавская П.Э. Реализация модели творческого культуроосвоения в инновационной игровой технологии Мозартика [Электронный ресурс] // Национальный психологический конкурс «Золотая Психея». Содержательные материалы к проекту «“Мозартика” (платформа для разработки психолого-педагогического и социального инструментария)». URL: https://psy.su/mod_files/additions_1/fle_file_additions_1_4589.pdf (дата обращения: 25.09.2023).
58. Сергеева В.А. Роль образного опосредствования в межличностном взаимодействии и его активизация у юношей и девушек с трудностями социально-психологической адаптации: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2004. 19 с.
59. Слепович Е.С., Поляков А.М. Взаимодействие с ребенком с отклонениями в психофизическом развитии как основа оказания ему психологической помощи // Дефектология. – 2020. – № 2. – С. 34–41.
60. Слот В., Спанярд Х. Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на социальную компетенцию // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2000. – № 1. – С. 60-74.
61. Смирнова С.А., Якимова Л.А. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с задержкой психического развития в условиях школы-интерната // Образование в Кировской области. – 2021. – № 3(59). – С. 79-83.
62. Степина О.С. Коммуникативные умения младших школьников с задержкой психического развития // Специальное образование. – 2007. – №8. – С.129-138.
63. Таберко Н.М. Интерактивное театральное представление для молодежи: методическое пособие по формированию ответственного поведения в ситуации риска. Мн., Фокус-группа, 2010.
64. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб: Питер, 2008. – 192 с.
65. Шилова С.А., Алексеева Д.А. Корреляция системы универсальных компетенций со шкалой жизненных компетенций (Cambridge framework of life competencies) // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : Материалы докладов XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Саратов, 25–26 февраля 2021 года. – Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2021. – С. 379-385.

66. Федосеева А.М., Бабкина Н.В. Опосредствование переживаний как фактор саморегуляции подростков с задержкой психического развития // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15. № 3. С. 67-79.
67. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурноисторической теории Л.С. Выготского). М., 1994.
68. Benn, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology*, 48(5), 1476.
69. Gresham F.M., Elliott, S.N. Social Skills Rating System manual // Circle Pines, 1990. MN: AGS.
70. Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on psychological science*, 6(6), 537-559.
71. Keenan-Mount, R., Albrecht, N. J., & Waters, L. (2016). Mindfulness-based approaches for young people with Autism Spectrum Disorder and their caregivers: Do these approaches hold benefits for teachers? *Australian Journal of Teacher Education*, 41(6), 5.
72. Partington J.W. The Assessment of Basic Language and Learning Skills Revised (The ABLLS-R). Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide) // Behavior Analysts. Inc., 2006. 148 p.
73. Singh, N. N., Lancioni, G. E., Manikam, R., Winton, A. S., Singh, A. N., Singh, J., & Singh, A. D. (2011). A mindfulness-based strategy for self-management of aggressive behavior in adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1153-1158.
74. Vernon, A. Thinking, feeling, behaving: an emotion education curriculum for children. - Millions: Research Press, 1995.