

Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

Быстрова Ю.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Работа направлена на определение уровня сформированности социальной компетентности у подростков с ОВЗ и оценку состояния обеспечения ее развития средствами урока и внеклассной работы. Представлены материалы эмпирического исследования, в котором приняли участие подростки от 12 до 16 лет (N=123 с ограниченными возможностями здоровья и N=123 с нормотипичным развитием). Для исследования авторами выделены операционно-содержательный, личностно-регуляторный, мотивационно-эмоциональный и поведенческий компоненты социальной компетентности. Применялись: методика исследования понимания социальных ситуаций Н. Москоленко; адаптированная методика М. Рокича; шкала эмоциональных эмпатийных тенденций А. Меграбяна, Н. Эпштейна; методика копинг-стратегий N. Ryan-Wegner; тест С. Розенцвейга и др.; методы наблюдения, беседы и анализа документации. Данные, полученные по каждому критерию, указывают, что социальная компетентность подростков с ОВЗ сформирована на низком уровне, у подростков в норме — на достаточном. Анализ адаптированных учебных программ и опрос педагогов показали, что те методы и ресурсы, которые используют учителя и тьюторы для работы с подростками на уроках и во внеурочное время, недостаточны для формирования представленных компетенций у подростков с ОВЗ.

Ключевые слова: подростки, инклюзия, социальная компетентность, компоненты, уровни, социальная рефлексия, социальные ситуации, поведение.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 08.04.2022 № 073-00110-22-02 «Научно-методическое обеспечение механизмов развития инклюзивной образовательной среды в дошкольных и общеобразовательных организациях на современном этапе».

Для цитаты: Быстрова Ю.А. Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 102—114. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608>

The Development of Social Competence in Adolescents in the Conditions of Inclusive Education

Yuliya A. Bystrova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

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

The work is aimed at determining the level of formation of social competence in adolescents with disabilities and assessing the state of ensuring its development in adolescents by means of a lesson and extracurricular activities. The materials of an empirical study are presented, in which adolescents from 12 to 16 years old took part (N=123 with disabilities and N=123 with normotypical development). The study examined the operational-content, personal-regulatory, motivational-emotional and behavioral components of social competence. We used the methodology for studying the understanding of social situations and ideas about growing up N. Moskolenko; adapted method of M. Rokeach; scale of emotional empathic tendencies by A. Megrabyan, N. Epstein; method of coping strategies N. Ryan-Wegner; test by S. Rosenzweig and others; methods of observation, conversation and analysis of documentation. The data obtained for each criterion indicate that the social competence of adolescents with disabilities is formed at a low level, in adolescents in the norm — at a sufficient level. An analysis of the adapted curricula and a survey of teachers showed that the methods and resources that teachers and tutors use to work with adolescents in the classroom and outside of school hours are insufficient for the formation of the presented competencies in adolescents with disabilities.

Keywords: adolescents, inclusion, social competence, components, levels, social reflection, social situations, behavior.

Funding. This research was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation no 073-00110-22-02 dated 04.08.2022 “Scientific and methodological support of mechanisms for the development of an inclusive educational environment in preschool and general educational organizations at the present stage”.

For citation: Bystrova Yu.A. The Development of Social Competence in Adolescents in the Conditions of Inclusive Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 102—114. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608> (In Russ.).

Введение

Стремительные изменения в экономическом развитии общества требуют от выпускников школ новых социальных компетенций для успешной интеграции в профессиональную среду и реализации в профессии. На современном этапе это не просто знания, которые помогут освоить выбранную профессию, но и коммуникативно-организа-

ционные основы межличностного и группового взаимодействия, те интегративные качества, которые позволят работать в команде, брать на себя ответственность, принимать решение, руководить и работать под руководством, разрешать конфликтные и сложные производственные ситуации, целенаправленно обращаться за помощью и оказывать ее команде, видеть целостный

подход к организации профессиональной деятельности в коллективе и осознавать свою роль и значимость в нем (С. Джей, С. Джойс, Д. Тиге, М. Фуллер-Тушкевич, Ф. Шанд и др.) [21; 23; 24]. Данные умения и навыки нами рассматриваются как компонент социальной компетентности ученика, интегративное качество личности, которое формируется и закладывается еще в дошкольном возрасте в сюжетно-ролевой игре и продолжает свое развитие во время обучения в школе [13; 14]. Особенно важно уделять внимание развитию данного качества в подростковом возрасте, когда ведущей деятельностью наряду с учебной становится межличностное общение. Особенно сложно этот процесс протекает у подростков с особыми образовательными потребностями в силу их ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ). Нормативные документы реализации инклюзивной образовательной среды предусматривают освоение учащимися социальных компетенций на основе принятия и поддержки каждого члена коллектива [1]. Многолетние исследования показывают, что больше половины обучающихся старших классов с ОВЗ инклюзивных классов (56,4%) имеют проблемы с коммуникацией — проявляют неуверенность в общении, обращаются за помощью исключительно к тьютору с целью получить готовое решение проблемы, не умеют самостоятельно оценивать новую ситуацию и определять степень сложности ее решения, при групповом взаимодействии перекалывают ответственность за выполнение задачи на сверстников или взрослых, не умеют знакомиться и продолжать общаться, проявляют отгороженность и замкнутость [3; 4]. Стоит отметить, что такие же проблемы свойственны 25% обучающихся с нормотипичным развитием [14]. Исследование конфликтного поведения подростков показало, что около 40% обучающихся с ОВЗ и 17% с нормотипичным развитием не умеют самостоятельно разрешать конфликтные ситуации [21]. 45,7% подростков с ОВЗ слабо контролируют собственное поведение в групповом взаимодействии, склонны к импульсивным дей-

ствиям, не умеют налаживать социальные связи [4; 22]. Поэтому развитие социальной компетентности подростков в условиях инклюзии является первоочередной задачей современной системы образования.

Социальная компетентность в работе рассматривается в психолого-педагогическом аспекте как индивидуальное качество личности, позволяющее ей интегрироваться в социум, формировать ценностные и нравственные нормы личности, ее отношение к себе и другим [2]. Это свойство позволяет личности быть успешной на бытовом, профессиональном, социально-экономическом, семейном и других уровнях жизни в социуме (Н.А. Колодная, В.В. Рубцов, Н.Н. Толстых, И.М. Улановская, О.А. Ульянина) [8; 13; 15; 16; 23].

В парадигме инклюзивного образования компетентность освещается как компонент успешной социализации лиц с ОВЗ — приобретенные в процессе коррекционно-развивающих и воспитательных мероприятий личностные качества (Т.А. Болдырева, Ю.А. Быстрова, В.Е. Коваленко) [1; 2; 17; 18; 21; 24].

Цель работы — определить уровень сформированности социальной компетентности у подростков с ОВЗ и дать оценку состояния обеспечения ее развития у подростков средствами урока и внеклассной работы. Взаимосвязь урока и внеклассной работы в исследовании мы рассматриваем как основную сферу взаимодействия в системе «учитель—ученик», основанную на потребностях и интересах подростков, их собственном выборе различных направлений деятельности, кроме учебной, в разных сферах возможной интеграции подростков в общество (спортивная, творческая, оздоровительная, развлекательная и социально полезная), что может быть реализовано в развивающих программах, конкурсах, экскурсиях, творческих кружках, спортивных секциях и патриотических мероприятиях, создает комфортную среду для ученика и обеспечивает ему ситуацию успеха в важных для подросткового возраста видах деятельности. Успех в ведущей деятельности обеспечивает, в свою очередь, развитие личности (А.Н. Леонтьев) [6].

Методы исследования

Методологическая основа исследования представлена концептуальными положениями теории социально-психологических особенностей социализации как процесса активного усвоения индивидом социальных норм, образцов поведения (О.К. Агавелян, Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский, В.В. Рубцов, Н.Н. Толстых, В.Н. Синева), положениями о развитии высших психических функций в коллективной деятельности [2; 7; 12; 15], концептуальными идеями компетентностного подхода (И.А. Зимняя, О.А. Ульянина, А.В. Хуторской) [16].

Исследование проводилось в течение 2018—2022 гг. по двум направлениям: 1) изучение состояния сформированности социальной компетентности у подростков с НР и ОВЗ; 2) прослеживание взаимосвязи урока и внеклассной работы как фактора формирования социальной компетентности у подростков.

В рамках первого направления основными компонентами изучения состояния сформированности социальной компетентности у подростков определены: операционно-содержательный, личностно-регуляторный, мотивационно-эмоциональный, поведенческий.

Методы исследования:

I этап. Исследование операционно-содержательного компонента: адаптированная методика исследования понимания социальных ситуаций Н. Москоленко [10] (по показателю «Способность к анализу социальных ситуаций»); методика представлений о взрослении Н. Москоленко (по показателю «Прогнозирование, планирование и достижение результата»); шкала социальной компетентности Э. Долла в проработке А. Прихожан [11] (по показателю «Социальная осведомленность»).

Критерии оценки способности к анализу социальных ситуаций:

- умение структурировать коммуникативные ситуации в соответствии с их модальностью и направленностью;
- способность определять мотивы взаимных отношений;

- понимание места объекта в социальном пространстве;

- осознание содержательных и процессуальных характеристик социального поведения.

Критерии оценки прогнозирования, планирования и достижения результата:

- сформированность прогностических способностей и социальных ожиданий;
- планирование и реализация задач межличностного характера;
- способность предвидеть социальные явления в их развитии;
- умение оценивать информацию о качественных и количественных характеристиках социальных явлений в перспективе и в процессе достижения результата.

Критерии оценки социальной осведомленности:

- понимание необходимости приобретения новых социальных знаний;
- осознание общественных норм;
- осмысление характера и способов межличностных отношений в процессе разных видов деятельности.

II этап. Исследование личностно-регуляторного компонента: методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича в обработке О. Примака, Н. Колодной [8] (по показателям «Сформированность социальной рефлексии», «Умение оценивать и регулировать собственное поведение»); наблюдение за поведением детей в коллективе сверстников.

Критерии оценки сформированности социальной рефлексии:

- склонность к самоанализу;
- способность анализировать себя объективно;
- умение видеть собственные ошибки, анализировать и исправлять их;
- умение строить межличностные отношения, учитывая отношение к ним сверстников и взрослых.

Критерии оценки умения оценивать и регулировать собственное поведение:

- способность к оценке и регулированию собственного поведения во время социального взаимодействия;

— умение выражать собственное мнение и изменять его, прислушиваясь к другим;

— способность оценить ситуацию, выбрать пути ее разрешения;

— способность видеть собственные ошибки, умение исправлять их самостоятельно;

— способность регулировать свое поведение в напряженных ситуациях.

III этап. Исследование мотивационно-эмоционального компонента: опросник МАС М. Кубышкиной [9] (по показателю «Сформированность социально направленной мотивации»); шкала эмоциональных эмпатийных тенденций А. Меграбяна, Н. Эпштейна [19] (по показателю «Сформированность эмпатийных тенденций в поведении»).

Критерии оценки сформированности социально направленной мотивации:

— положительное отношение к ситуациям межличностного взаимодействия;

— социальная активность в ведущей деятельности;

— наличие побуждений к разным видам деятельности;

— осознанность своего поведения в общественно направленных ситуациях.

Критерии оценки сформированности эмпатийных тенденций в поведении:

— способность к сопереживанию;

— понимание взаимных чувств и психических состояний других лиц;

— способность воспринимать эмоции окружающих;

— склонность оказывать помощь в ситуациях межличностного взаимодействия.

IV этап. Исследование поведенческого компонента: методика определения копинг-стратегий N. Ryan-Wegner, адаптированная Н. Сиротой, В. Ялтонским [3]; тест С. Розенцвейга [5] (по показателю «Применение приобретенных компетенций в поведении»); игра «Островок» и обучающий эксперимент (по показателю «Обладание способностью работать в команде») [4].

Критерии оценки применения приобретенных компетенций в поведении:

— положительное отношение к другим;

— желание общаться со сверстниками;

— способность к совместной деятельности;

— активное включение в межличностные отношения;

— соблюдение общих норм и правил социального поведения.

Критерии оценки владения способностью работать в команде:

— способность работать в команде;

— активное включение в межличностные отношения;

— соблюдение общих норм и правил социального поведения.

Баллы методик приводились к общему знаменателю, равному 10, и ранжировались на уровни: 1—3 — низкий, 4—6 — средний, 7—8 — достаточный, 9—10 — высокий. Общий уровень социальной компетентности оценивался по наименьшему уровню, полученному по отдельным критериям.

Из-за ментальных особенностей респондентов в выборке подростков с ОВЗ все методики проводились индивидуально, сопровождалась пояснением непонятных высказываний, выяснением с помощью обратных вопросов смысла прочитанного и понимания инструкции. Ответы сопоставлялись с ответами учителей и тьюторов при наблюдении за подростками в свободном общении и при выполнении заданий обучающего эксперимента. Диагностика проводилась 1 раз в неделю в течение 6 месяцев, продолжительность одного занятия с подростком с ОВЗ не превышала 30 минут, групповых занятий — не более 45 минут.

Для оценки сформированности социальной компетентности у подростков с НР и ОВЗ нами были определены обобщенные уровни — высокий, достаточный, средний и низкий [3].

Высокий уровень сформированности социальной компетентности: подросток четко выявляет свободное владение всеми социально нормативными аспектами общественного поведения; способен к анализу социальных ситуаций; владеет навыками прогнозирования, планирования и достижения результата; всегда демонстрирует социальную осведомленность; проявляет сформиро-

рованность социальной рефлексии; владеет умением оценивать и регулировать собственное поведение; проявляет социально направленную мотивацию; способен к эмпатийным тенденциям в поведении; применяет приобретенные компетенции в поведении; владеет способностью работать в команде.

Достаточный уровень сформированности социальной компетентности: подросток понимает сущность и содержание социально-нормативного поведения; выявляет способность к анализу социальных ситуаций; демонстрирует навыки прогнозирования, планирования и достижения результата, но не во всех коммуникативных ситуациях; проявляет социальную осведомленность; имеет сложившуюся социальную рефлексию; обладает умением оценивать собственное поведение, однако не всегда способен его регулировать; проявляет социально направленную мотивацию; выявляет эмпатийные тенденции в поведении; применяет приобретенные компетенции в поведении преимущественно в типичных и знакомых ему ситуациях; владеет способностью работать в команде.

Средний уровень сформированности социальной компетентности: подросток частично выявляет понимание сущности социально-нормативного поведения; проявляет ситуативную способность к анализу социальных ситуаций; частично раскрывает навыки прогнозирования, планирования и достижения результата; не всегда полно демонстрирует социальную осведомленность; нечетко выявляет сформированность социальной рефлексии; неполно владеет умением оценивать и регулировать собственное поведение; способен к проявлению социально направленной мотивации в знакомых ситуациях; не способен к эмпатийным тенденциям в поведении; выявляет трудности переноса приобретенных компетенций в поведении; обладает недостаточной способностью работать в команде.

Низкий уровень сформированности социальной компетентности: подросток имеет единичные представления о социальном поведении; не владеет социально нормативными аспектами общественного поведения;

не способен к самостоятельному анализу социальных ситуаций; не демонстрирует навыки прогнозирования, планирования и достижения результата; не проявляет социальной осведомленности; не проявляет сформированности социальной рефлексии, не владеет умением оценивать и регулировать собственное поведение; не проявляет социально направленную мотивацию; не способен к эмпатийным тенденциям в поведении; не применяет приобретенные компетенции в межличностном взаимодействии; не стремится работать в команде.

Усвоение социальных навыков у лиц с ОВЗ лучше происходит в практической деятельности [4; 7; 17]. Поэтому вторым направлением исследования стал анализ взаимосвязи урока и внеклассной работы в образовательном учреждении как фактора формирования социальной компетентности у подростков на практике.

С этой целью были применены:

— метод беседы с педагогическими работниками по изучению их мнения о возможностях и условиях формирования социальной компетентности у подростков с ОВЗ с использованием взаимосвязи урока и внеклассной работы;

— анализ содержания адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП) и индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) обучающихся с ОВЗ на предмет наличия в них соответствующих форм и методов работы.

Для исследования обоих направлений мы использовали статистические методы количественной и качественной обработки результатов.

Организация исследования

Выборка. Исследование проводилось на базе образовательных организаций в инклюзивных классах. В нем участвовали подростки 12—16 лет (средний возраст — 14,9 года) с ОВЗ (n=123), проживающие на территории Московской (n=35), Ленинградской (n=32), Луганской (n=29), Донецкой (n=27) областей; контрольную группу составили подростки с нормотипичным развитием (n=123) из тех

же областей. Выборка подростков с ОВЗ, участвующих в процедуре тестирования на разных этапах по каждому показателю социальной компетентности с учетом нозологий (задержка психического развития (ЗПР), умственная отсталость (УО), общее недоразвитие речи (ОНР)), представлена в табл. 1.

Вторую группу респондентов составили учителя-предметники (n=29) и тьюторы (n=23) общеобразовательных организаций, работающие с подростками с ОВЗ. Средний возраст педагогов — 38,3 года.

Результаты

Уровни сформированности у подростков социальной компетентности по компонентам представлены в табл. 2.

Средний балл в группе, полученный по каждому критерию, показывает, что в среднем социальная компетентность подростков с ОВЗ сформирована на низком уровне, тогда как у подростков в норме — на достаточном по всем критериям, кроме личностно-регуляторного, этот показатель в среднем чуть ниже достаточного уровня (6,8). Результаты, представленные в табл. 1, наглядно демонстрируют, что подростки с ОВЗ значительно отстают в социальном развитии от нормы. Самые низкие показатели в обеих группах зафиксированы на уровне сформированности личностно-регуляторного компонента:

высокий и достаточный показатель по этому критерию выявлен только у 2,4% подростков с ОВЗ и 40,6% у НР. Больше половины подростков с ОВЗ продемонстрировали низкий уровень социальной компетентности по всем критериям, у подростков с НР низкий уровень не выявлен.

Отметим, что у подростков, в том числе и с ОВЗ, Луганской и Донецкой областей выше уровень способности к анализу социальных ситуаций, прогнозированию, планированию и достижению результатов. Так, достаточный уровень по данным показателям выявлен у 16,3% подростков с ОВЗ и 54% у НР из Луганской и Донецкой областей и только у 6,9% и 32,6% соответственно из Ленинградской и Московской областей, что, возможно, связано с их пережитым опытом и отсутствием постоянной зоны комфорта. Других достоверных различий по остальным показателям в уровне социальной компетентности подростков из разных областей Российской Федерации не выявлено.

Для проведения беседы с педагогическими работниками по изучению взаимосвязи урока и внеклассной работы как условия формирования социальной компетентности было привлечено 52 педагогических работника. Анализ беседы позволил получить следующие результаты.

Таблица 1

Выборка подростков с ОВЗ

Показатели по критериям	ЗПР	УО	ОНР	N валидных	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
Способность к анализу социальных ситуаций	56	30	37	123	30	56	41	1,7225
Прогнозирование, планирование и достижение результата	56	30	37	123	30	56	41	1,7225
Социальная осведомленность	56	30	37	123	30	56	41	1,7225
Сформированность социальной рефлексии	54	16	37	107	16	54	35,7	2,6153
Умение оценивать и регулировать собственное поведение	56	30	37	123	30	56	41	1,7225
Сформированность социально направленной мотивации	54	16	37	107	16	54	35,7	2,6153
Сформированность эмпатийных тенденций в поведении	56	30	37	123	30	56	41	1,7225
Применение приобретенных компетенций в поведении	56	30	37	123	30	56	41	1,7225

Таблица 2

**Сформированность социальной компетентности у подростков
с ОВЗ и НР по компонентам**

Компоненты	Группа	Уровни (количество человек в группе)				Средний балл в группе	P _≤
		высокий	достаточный	средний	низкий		
Операционно-содержательный	ОВЗ	0	14	44	65	3,1	0,05
	НР	22	53	48	0	7,11	
Личностно-регуляторный	ОВЗ	0	3	39	81	2,25	0,01
	НР	13	50	60	0	6,8	
Мотивационно-эмоциональный	ОВЗ	0	14	46	63	2,52	0,01
	НР	21	54	48	0	7,05	
Поведенческий	ОВЗ	0	10	48	65	2,37	0,01
	НР	20	57	46	0	7,15	
Общий показатель	ОВЗ	0	3	39	81	2,25	0,01
	НР	13	50	60	0	6,8	

В ответах по анализу проявления социальной компетентности у подростков с ОВЗ педагогами отмечено, что подавляющее большинство подростков с ОВЗ, понимая и декларируя социально одобряемое поведение, на практике проявляют равнодушное или отрицательное отношение к ситуациям межличностного взаимодействия (65,4%), не способны к сопереживанию (48,1%), не понимают взаимные чувства и психические состояния других лиц (69,2%); не способны воспринимать эмоции окружающих (51,9%); не склонны оказывать помощь в ситуациях межличностного взаимодействия (46,2%), не способны работать в команде (32,7%); безразлично относятся к другим (36,5%), что указывает на низкий уровень развития эмоционального и поведенческого компонентов социальной компетентности.

Также педагоги указывают, что подростки с ОВЗ не могут определить мотивы взаимных отношений (51,9%); не имеют жизненных планов (61,5%); не имеют побуждений к разным видам социального взаимодействия (84,6%), не мотивированы на общение со сверстниками, а при необходимости общения не учитывают отношение к ним сверстников и взрослых (46,2%), что подтверждает низкий уровень развития социальной мотивации.

Самой большой проблемой, по мнению педагогов, является тот факт, что подростки с

ОВЗ не способны к регулированию собственного поведения во время социального взаимодействия (51,9%); не имеют собственного мнения и не всегда прислушиваются к другому (46,2%); не способны видеть и признавать собственные ошибки, не умеют их исправлять самостоятельно (46,2%), что подтверждает низкий уровень развития социальной мотивации.

Большинство педагогов (92,3%) указывают на взаимосвязь урока и внеклассной работы по формированию социальной компетентности у подростков. Кроме того, они акцентируют внимание на необходимости согласования компонентов урока и внеклассной работы по следующим направлениям:

- взаимозависимость содержания материала по тематике, касающейся формирования социальной компетентности на уроках и во внеклассной работе (69,2%);

- взаимосвязь при определении учебно-развивающей, воспитательной и коррекционной целей уроков и внеклассных мероприятий (40,4%);

- системный и взаимосвязанный подбор задач по формированию социальной компетентности у школьников с ОВЗ на уроках и во внеклассной работе (48,1%);

- психолого-педагогическое обеспечение процесса формирования социальной компетентности на уроках и во внеклассной работе (65,4%);

— преимущество уроков, коррекционно-развивающих и воспитательных занятий по формированию социальной компетентности у подростков с ОВЗ (36,5%).

При ответе на вопрос «Какие социальные компетенции целесообразно формировать на уроке, а какие — во время внеклассной работы?» учителя (63,46%) отметили, что на уроке целесообразнее формировать операционно-содержательный компонент. Остальные компоненты (лично-регуляторный, мотивационно-эмоциональный, поведенческий) целесообразно формировать во время внеклассной работы. Отметим, что значительная часть педагогов (36,5%) указала на необходимость их сочетания при формировании.

Педагоги акцентировали внимание на том, что все учебные дисциплины и направления внеклассной работы нацелены на развитие социально одобряемого поведения (86,5%). Отмечалось, что из-за особенностей развития представлений и понимания у детей с ОВЗ нормы общественного поведения у них формируются медленно и с трудом (92,3%). Учителя отмечают, что подростки с ОВЗ способны переносить эти знания в повседневное поведение только при условии соответствующей системы психолого-педагогического сопровождения, предусматривающей выработку знаний, умений и навыков в условиях взаимосвязи урока и внеклассной работы (73,1%). Анализ АООП и ИОМ для обучающихся с ОВЗ позволил сделать выводы, что методы и формы работы, направленные на формирование у подростков группового взаимодействия, эмпатии, эмоционального реагирования, развития регуляторных навыков, а также социальной мотивации как показателей социальной компетентности, отдельно в учебных программах практически не представлены ни в одном регионе.

Обсуждение результатов

В рамках анализа результатов нами было установлено, что наиболее низкие показатели отмечаются у подростков с ОВЗ по следующим навыкам:

— лично-регуляторным: сформированность социальной рефлексии, умения

оценивать и регулировать собственное поведение, навыков самостоятельной работы и самоконтроля, способности планировать собственные действия и обращаться за помощью или самостоятельно искать информацию для решения любой задачи, способности переносить полученные теоретические навыки в новые условия выполнения задач;

— поведенческим: социально одобряемого поведения, способности самостоятельно выбирать различные виды действий при разрешении социальных ситуаций, способности разрешения конфликтных ситуаций, установления социальных связей, налаживания дружеских межличностных отношений, навыков работы и в команде, и под руководством взрослого.

Известно, что обучающиеся с ОВЗ лучше всего усваивают материал в практической деятельности, ориентированной на их жизненный опыт, поэтому работу с ними по развитию данных навыков нужно организовывать с помощью моделирования кейсов реальных ситуаций, интегрированного тематического обучения, при котором одна и та же социальная тема будет рассматриваться и развиваться одновременно на разных уроках и во внеурочной деятельности, а закрепляться в кейсах [3; 4; 7; 17]. Проблематичным оказалось исследование мотивационной составляющей социальной компетентности у подростков с УО и ЗПР, некоторые из них отказались проходить тест (табл. 1), ссылаясь на сложности в понимании.

Качественный анализ результатов по отдельным методикам и наблюдение за подростками, в том числе с ОВЗ, показали, что у них прослеживается высокая связь между пониманием ситуаций и мотивацией к социальному взаимодействию, а также между регуляторными навыками и эмоциональным реагированием на ситуацию, — на этих взаимосвязях необходимо развивать их компетентность.

Анализ ответов подростков с ОВЗ, показавших низкий и средний уровни развития социальной компетентности, указывает на то, что у них не сформирована взаимосвязь между пониманием, осознанием деятельно-

сти и непосредственно деятельностью в новых условиях. Сложность в переносе навыка в новые условия требует компенсации этого нарушения в учебной деятельности опытом ученика — накапливанием большего количества изученных и освоенных существенных признаков каких-либо условий и ситуаций, с тем чтобы подросток научился их распознавать самостоятельно и применять сформированный социальный навык.

Низкий уровень социальной компетентности подростков с ОВЗ, а также анализ АООП, ИОМ, адаптированных учебных программ и опрос педагогов привели к выводу, что те методы и ресурсы, которые используют учителя и тьюторы для работы с подростками на уроках и во внеурочное время, недостаточны для формирования представленных компетенций у подростков с ОВЗ.

Основные итоги исследования и возможные перспективы

Таким образом, нам удалось определить уровни сформированности социальной компетентности у подростков с ОВЗ по четырем компонентам и их показателям: *операционно-содержательному* (способность к анализу социальных ситуаций, прогнозированию, планированию и достижению результата; социальная осведомленность), *личностно-регуляторному* (сформированность социальной рефлексии, умений оценивать и регулировать собственное поведение), *мотивационно-эмоциональному* (сформированность социально направленной мотивации и эмпатийных тенденций в поведении) и *поведенческому* (применение приобретенных компетенций в поведении; способность работать в команде).

Удалось сравнить показатели социальной компетентности у подростков с ОВЗ и в норме, определить качественную взаимосвязь формирования отдельных компонентов социальной компетентности у подростков с ОВЗ. Анализ результатов показал, что

больше половины подростков с ОВЗ (56,5%) имеют низкую социальную компетентность и гетерохронность в развитии ее компонентов, особенно слабо развиты у них социальная рефлексия, саморегуляция и социально направленная мотивация.

Второе направление исследования позволило сделать оценку состояния обеспечения развития социальной компетентности у подростков средствами урока и внеклассной работы. Анализ бесед с педагогами позволил выделить различные аспекты проблемы АООП и ИОМ подростков с ОВЗ, взаимосвязи урока и внеклассной работы как фактора формирования социальной компетентности в условиях инклюзии, выделены основные компоненты социальной компетентности (личностно-регуляторные, мотивационно-эмоциональные), формирование которых слабо отражено в индивидуальных образовательных маршрутах подростков с ОВЗ, методах и формах работы педагогов.

Результаты, полученные в исследовании, говорят о недостаточном уровне развития социальной компетентности у подростков с ОВЗ по сравнению с нормой, а также свидетельствуют, что без реализации специально организованной подструктурной работы по ее формированию к подростковому возрасту она развивается слабо.

Перспективы дальнейшего исследования мы связываем с разработкой системы мероприятий, направленных на формирование социальной компетентности у подростков с ОВЗ на основе использования специальных технологий тьюторского сопровождения в урочной и внеурочной деятельности, моделированием реальных ситуаций социального взаимодействия с целью возможности переноса сформированных навыков в новые условия. Отдельными задачами станут разработка процедуры исследования социальной мотивации у обучающихся с ОВЗ, в частности с интеллектуальными нарушениями, и изучение гендерного аспекта проблемы.

Литература

1. *Алехина С.В., Самсонова Е.В., Юдина Т.А.* Основы инклюзивной парадигмы современного

образования // Специальное образование. 2018. № 1(38). С. 47—60. DOI:10.21277/se.v1i38.366

2. Болдырева Т.А. Стиль межличностных отношений как детерминирующий фактор социально-психологической адаптации подростков с легкой степенью умственной отсталости и с нормативным развитием в условиях совместного обучения в общеобразовательной школе // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 33—57. DOI:10.17759/crse.2019080103
3. Быстрова Ю.О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 332 с.
4. Быстрова Ю.А. Подготовка к профессионально-трудова̄ деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 54—61. DOI:10.17759/chp.2022180206
5. Великанов Л.В., Толстых Н.Н. Модификация теста С. Розенцвейга для изучения фрустрационных реакций водителей // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 4. С. 134—152. DOI:10.17759/sps.2018090412
6. Иванников В.А. Идеи А.Н. Леонтьева и их значение для современной психологии // Культурно-историческая психология. 2013. Том 9. № 4. С. 29—35.
7. Камнев А.Н., Михайлова Т.А. Особенности развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского образовательно-оздоровительного лагеря // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 57—71. DOI:10.17759/psyedu.2021130104
8. Колодна Н.А., Петруня А.М., Быстрова Ю.А. Комплексний супровід дітей з порушеннями зору в умовах навчального закладу Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 288 с.
9. Кубышкина М.Н. Опросник «MAC» [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.wikireading.ru/65048?ysclid=lastzlrj17769319128> (дата обращения: 05.11.2022).
10. Москоленко Н.В. Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни в условиях интернатного учреждения VIII вида: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 2001. 167 с.
11. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007. 56 с.
12. Рубцов В.В. Два подхода к проблеме развития в контексте социальных взаимодействий: Л.С. Выготский vs Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 5—14. DOI:10.17759/chp.2020160302
13. Рубцов В.В., Семья Г.В., Шведовская А.А. Вызовы современного детства: ключевые результаты реализации Национальной стратегии действий в интересах детей // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 6. С. 5—24. DOI:10.17759/pse.2017220601
14. Рубцов В.В., Улановская И.М. Учебная деятельность как эффективный способ развития метапредметных и личностных компетенций у младших школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 51—60. DOI:10.17759/chp.2020160207
15. Толстых Н.Н. Социальная психология развития: интеграция идей Л.С. Выготского и А.В. Петровского // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 25—34. DOI:10.17759/chp.2020160103
16. Ульянина О.А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 135—147. DOI:10.17759/psyedu.2018100212
17. Юдина Т.А., АLEXINA С.В. Возрастная динамика социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 3. С. 135—142. DOI:10.17759/chp.2021170317
18. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. Vol. 12(3). P. 101—114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010
19. Epstein N., Mehrabian A. Emotional Empathic Tendency Scale, EETS, 1972 [Электронный ресурс]. URL: <https://psytests.org/emotional/eets.html?ysclid=lasuneyiws871067020> (дата обращения: 12.11.2022).
20. Daniels E.A., Zurbriggen L., Ward L.M. Becoming an object: A review of self-objectification in girls // Body Image. 2020. Vol. 33. P. 278—299. DOI:10.1016/j.bodyim.2020.02.016
21. Drozd L.V., Bystrova Yu.A. Features of communication of adolescents with intellectual disabilities in the interpersonal relations // Insight: the psychological dimensions of society: scientific journal. 2020. No. 3. P. 123—133. DOI:10.32999/2663-970X/2020-3-9
22. Joyce S., Shand F., Tighe J. Road to resilience: A systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions // BMJ Open. 2018. Vol. 61. Iss. 8. No. e017858. DOI:10.1136/bmjopen-2017-017858
23. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities // Educational

Psychology. 2002. Vol. 22. No. 4. P. 391—411. DOI:10.1080/0144341022000003097
24. Kovalenko V., Bystrova Y., Sinopalnikova N. Características de compreensão e atitude emocional

em relação às normas morais e sociais de alunos com deficiência intelectual // Laplage em Revista. 2021. No. 7(3A). P. 575—580. DOI:10.24115/S2446-6220202173A1460p.575-588

References

1. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A. Osnovy inkluzivnoi paradigmy sovremennogo obrazovaniya [The foundations of an inclusive paradigm for contemporary education]. *Spetsial'noe obrazovanie = Special Education*, 2018, no. 1(38), pp. 47—60. DOI:10.21277/se.v1i38.366 (In Russ.).
2. Boldyreva T.A. Stil' mezlichnostnykh otnoshenii kak determiniruyushchii faktor sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii podrostkov s legkoi stepen'yu umstvennoi otstalosti i s normativnym razvitiem v usloviyakh sovместnogo obucheniya v obshcheobrazovatel'noi shkole [The Style of Interpersonal Relationships as a Determining Factor in the Social-Psychological Adaptation of Adolescents with a Slight Degree of Mental Retardation and with Normotypical Development in the Context of Co-Education in Secondary School]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 33—57. DOI:10.17759/cpse.2019080103 (In Russ.).
3. Bystrova Yu.A. Zabezpechennia nastupnosti v protsesi profesiiino-trudovoi sotsializatsii osib z vadamy intelektualnogo rozvytku. Monografiya [Ensuring Continuity in the Process of Professional and Employment Socialisation of Persons with Intellectual Disabilities. Monograph]. Luhansk: Taras Shevchenko National University of Luhansk, 2012. 332 p. (In Ukr.).
4. Bystrova Yu.A. Podgotovka k professional'no-trudovoi deyatel'nosti uchashchikhsya s intelektual'nymi narusheniyami [Development of Social and Psychological Readiness for Professional and Working Life in Students with Intellectual Disabilities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 54—61. DOI:10.17759/chp.2022180206 (In Russ.).
5. Velikanov L.V., Tolstykh N.N. Modifikatsiya testa S. Rozentsveiga dlya izucheniya frustratsionnykh reaktsii voditelei [Modification of S. Rosenzweig test to study driver's frustration reactions]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2018. Vol. 9, no. 4, pp. 134—152. DOI:10.17759/sps.2018090412 (In Russ.).
6. Ivannikov V.A. Idei A.N. Leont'eva i ikh znachenie dlya sovremennoi psikhologii [A.N. Leontiev's Ideas and their Significance for Modern Psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2013. Vol. 9, no. 4, pp. 29—36. (In Russ.).
7. Kamnev A.N., Mikhailova T.A. Osobennosti razvitiya sub"ektnosti podrostka vo vzaimodeistvii

- s prirodnoi sredoi v usloviyakh detskogo obrazovatel'no-ozdorovitel'nogo lagerya [Features of the Development of a Teenager's Subjectivity in Interaction with the Natural Environment in a Children's Educational and Health Camp]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 57—71. DOI:10.17759/psyedu.2021130104 (In Russ.).
8. Kolodna N.A., Petrunya A.M., Bystrova Yu.A. Kompleksnyy suprovid ditey z porushennyamy zoru v umovakh navchal'noho zakladu [Comprehensive support of children with visual impairments in the conditions of an educational institution]. Luhansk: Taras Shevchenko National University of Luhansk, 2012. 288 p. (In Ukr.).
9. Kubyshkina M.N. Oprosnik "MAS" [Questionnaire "MAS"] [Electronic resource]. Available at: <https://psy.wikireading.ru/65048?ysclid=lastzlrj17769319128> (Accessed 05.11.2022).
10. Moskolenko N.V. Podgotovka umstvenno otstalykh vospitannikov-sirot k samostoyatel'noy zhizni v usloviyakh internatnogo uchrezhdeniya VIII vida [Preparation of mentally retarded orphans for independent life in a boarding school of the VIII type]: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.03. M., 2001. 167 p. (In Russ.).
11. Prikhozhan A.M. Diagnostika lichnostnogo razvitiya detey podrostkovogo vozrasta [Diagnostics of personal development of adolescent children]. M.: ANO "PEB", 2007. 56 p. (In Russ.).
12. Rubtsov V.V. Dva podkhoda k probleme razvitiia v kontekste sotsialnykh vzaimodeistvii L.S. Vygotskii vs Zh. Piazhe [Two Approaches to the Problem of Development in the Context of Social Interactions: Lev Vygotsky vs. Jean Piaget]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 5—14. DOI:10.17759/chp.2020160302 (In Russ.).
13. Rubtsov V.V., Semya G.V., Shvedovskaya A.A. Vyzovy sovremennoho detstva: klyucheveye rezul'taty realizatsii Natsional'noi strategii deistvii v interesakh detei [Challenges of Modern Childhood: Key Outcomes of the National Strategy on Action for Children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 5—24. DOI:10.17759/pse.2017220601 (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Rubtsov V.V., Ulanovskaia I.M. Uchebnaia deiatelnost kak effektivnyi sposob razvitiia metapredmetnykh i lichnostnykh kompetentsii u

- mladshikh shkolnikov [Education as an Effective Way to Develop Meta-Subject and Personal Competencies in Elementary Schoolchildren]. *Kulturno-istoricheskaja psikhologiya = Cultural and Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 51—60. DOI:10.17759/chp.2020160207 (In Russ.).
15. Tolstykh N.N. Sotsial'naya psikhologiya razvitiya: integratsiya idei L.S. Vygot'skogo i A.V. Petrovskogo [Social Psychology of Development: Integrating the Ideas of L.S. Vygotsky and A.V. Petrovsky]. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 25—34. DOI:10.17759/chp.2020160103 (In Russ.).
16. Ulyanina O.A. Kompetentnostnyi podkhod v nauchnoi paradigme rossiiskogo obrazovaniya [Competence approach in the scientific paradigm of Russian education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 135—147. DOI:10.17759/psyedu.2018100212 (In Russ.).
17. Yudina T.A., Alekhina S.V. Vozrastnaya dinamika sotsial'noi situatsii razvitiya mladshikh shkol'nikov v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Age Dynamics of Social Situation of Development in Elementary School Students in Inclusive Education]. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 135—142. DOI:10.17759/chp.2021170317 (In Russ.).
18. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and Pedagogical Support of Children with Disabilities in Conditions of General Secondary Educational Establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2021. Vol. 12(3), pp. 101—114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010
19. Epstein N., Mehrabian A. Emotional Empathic Tendency Scale, EETS, 1972 [Electronic resource]. Available at: <https://psytests.org/emotional/eets.html?ysclid=lasuneyiws871067020> (Accessed 12.11.2022).
20. Daniels E.A., Zurbriggen L., Ward L.M. Becoming an object: A review of self-objectification in girls. *Body Image*, 2020. Vol. 33, pp. 278—299. DOI:10.1016/j.bodyim.2020.02.016
21. Drozd L.V., Bystrova Yu.A. Features of communication of adolescents with intellectual disabilities in the interpersonal relations. *Insight: the psychological dimensions of society: scientific journal*, 2020, no. 3, pp. 123—133. DOI:10.32999/2663-970X/2020-3-9
22. Joyce S., Shand F., Tighe J. Road to resilience: A systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions. *BMJ Open*, 2018. Vol. 61, iss. 8, no. e017858. DOI:10.1136/bmjopen-2017-017858
23. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*, 2002. Vol. 22, no. 4, pp. 391—411. DOI:10.1080/0144341022000003097
24. Kovalenko V., Bystrova Y., Sinopalnikova N. Características de compreensão e atitude emocional em relação às normas morais e sociais de alunos com deficiência intelectual. *Laplace em Revista*, 2021, no. 7(3A), pp. 575—580. DOI:10.24115/S2446-6220202173A1460p.575-588

Информация об авторах

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

Information about the authors

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

Получена 26.08.2022

Принята в печать 26.10.2022

Received 26.08.2022

Accepted 26.10.2022