



Министерство просвещения Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»

А.М. Федосеева  
Н.В. Бабкина

# Психолого-педагогическое сопровождение подростков с задержкой психического развития в условиях инклюзии

Методическое пособие для педагогов-психологов

Москва 2021

Психолого-педагогическое сопровождение подростков с задержкой психического развития в условиях инклюзии: методическое пособие для педагогов по вопросам комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ / А.М. Федосеева, Н.В. Бабкина. – Москва. – 2021. – 68 с.

Методическое пособие содержит рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) на уровне основного общего образования. Раскрыты основные задачи сопровождения, его формы, направления, особенности методов и методик. Пособие включает описание специфики психолого-педагогического сопровождения подростков с ЗПР в условиях инклюзивного образования; конкретные примеры тем и содержания коррекционно-развивающих занятий; способы вовлечения во взаимодействие с педагогом-психологом учителей и родителей подростка с ЗПР. Представлены подходы к оценке личностных результатов освоения адаптированной основной образовательной программы основного общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

Пособие адресовано педагогам-психологам, специальным психологам и другим специалистам системы общего и дополнительного образования.

Методическое пособие разработано в соответствии с государственным заданием Министерства просвещения Российской Федерации ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» в целях обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и одобрено решением Экспертного совета ИКП РАО по проблемам образования, социализации и социальной интеграции детей с ЗПР.

ISBN 978-5-907436-53-4

©ФГБНУ «ИКП РАО», 2021

©Федосеева А.М., 2021

©Бабкина Н.В., 2021

# Оглавление

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	5
1.1. Особенности развития подростков с задержкой психического развития .....	5
1.2. Принципы составления диагностических комплексов для комплексной диагностики подростков с ЗПР .....	8
1.3. Диагностика личностных образовательных результатов подростков с ЗПР .....	11
ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ .....	20
2.1. Организация развивающего взаимодействия с подростками с ЗПР: принципы, критерии наблюдения, организация сотрудничества .....	20
2.2. Группа как посредник в развитии подростка с ЗПР .....	23
2.3. Методика составления программы индивидуальных занятий коррекционно-развивающей направленности для подростка с ЗПР .....	32
2.3.1 Алгоритм составления программы занятий коррекционной направленности .....	32
2.3.2 Индивидуальные занятия коррекционно-развивающей направленности по развитию умений эмоциональной регуляции у подростков .....	37
2.3.3. Индивидуальные занятия коррекционно-развивающей направленности по преодолению учебных трудностей.....	46
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ.....	51
3.1. Подходы к вовлечению родителей подростков с ЗПР в деятельность психологической службы .....	51
3.2 Направления психологической поддержки учителей, работающих с подростками с ЗПР .....	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	64
ЛИТЕРАТУРА.....	66

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Психолого-педагогическое сопровождение подростков с задержкой психического развития (ЗПР) оказывается ведущей задачей в деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении. Это связано с частотой подобных вариантов развития, а также тем, что такие нарушения всегда сопряжены с учебными и поведенческими трудностями учеников. Учителя, сталкиваясь с необходимостью обучать подростков с задержкой развития, оказываются в ситуации, когда они должны обеспечивать качество образования, но не понимают каким образом это делать, – начинают испытывать состояние собственной профессиональной беспомощности.

Психологам школьных психологических служб приходится самостоятельно подбирать диагностические комплексы, проектировать индивидуальные коррекционно-развивающие программы, разрабатывать содержание просветительских событий для педагогического коллектива и родителей подростков. К сожалению, методической литературы, помогающей специалистам в решении этих задач, недостаточно. Данное пособие – одно из цикла пособий, разработанных в Лаборатории образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития Института коррекционной педагогики РАО. Рекомендации, данные в этом пособии, содержательно продолжают научную школу культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и базируется на современных исследованиях в рамках культурно-деятельностного подхода в области психологии образования и развития.

Цель данного пособия – дать рекомендации психологам образования о том, каким образом можно организовать психолого-педагогическое сопровождение подростков с задержкой психического развития.

Пособие состоит из трех глав. Первая глава посвящена описанию особенностей подростков с задержкой психического развития и рекомендаций по организации их диагностики. Описаны особенности психосоциального развития подростков с ЗПР: интеллектуальные особенности, значимые в процессе обучения; особенности эмоциональной сферы, особенности саморегуляции, влияющие на достижение обучающимся планируемых образовательных результатов. Далее, представлены принципы составления диагностических комплексов, которые определяются с позиции особенностей поведения подростков в процессе психолого-педагогической диагностики, «мишени» диагностики. Также во второй главе приведено примерное содержание диагностических комплексов, позволяющих проводить мониторинг личностных образовательных результатов подростков с ЗПР в младшем и старшем подростковом возрасте.

Во второй главе приводятся рекомендации по организации развивающего взаимодействия в зоне ближайшего развития подростка с ЗПР; описываются критерии психолого-педагогического наблюдения, отражающие качество взаимодействия обучающегося с педагогом и одноклассниками. Приводятся принципы групповой работы с подростками ЗПР в условиях инклюзии; предлагаются тематика и методика проведения образовательных событий, цель которых – преодоление стигматизации подростков с учебной и социальной неуспешностью. В данной главе описывается алгоритм разработки программы индивидуальных занятий коррекционно-развивающей направленности для подростков в

соответствии с планируемыми личностными образовательными результатами; приводятся рекомендации по подбору методов и приемов работы педагога-психолога; описывается процесс разработки авторских упражнений для коррекционных программ. В заключениях ПМПК часто пишется рекомендация – развивать коммуникативные способности подростков с ЗПР. В пособии предлагается вариант тематического плана такой программы, приводятся примерные упражнения и методические приемы для формирования эмоциональной саморегуляции подростков с ЗПР. Отдельная трудность психологов образования и учителей, работающих с подростками с ЗПР – учебные трудности. В пособии приводятся психологические рекомендации по помощи подросткам с ЗПР в преодолении учебных трудностей, базирующиеся на системно-деятельностном подходе В.К. Зарецкого. Реализация рекомендаций требует от психолога не только навыков психолого-педагогической коррекции, но и навыков консультационной работы.

В последней, третьей части пособия приводятся примеры форм работы педагога-психолога с родителями подростков с ЗПР; описана тематика родительских собраний. Анализируются типичные методические трудности и переживания педагогов, работающих в условиях инклюзии. Предлагается тематика просветительских мероприятий для учителей.

Пособие носит практическую направленность и ориентировано на деятельность педагога-психолога, работающего в рамках психологической службы в образовании. Рекомендуются для психологов общеобразовательных организаций и специалистов в области психолого-педагогического сопровождения подростков.

# ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*1.1. Особенности развития подростков с задержкой психического развития*

*1.2. Принципы составления диагностических комплексов для комплексной диагностики подростков с ЗПР*

*1.3. Диагностика личностных и метапредметных образовательных результатов подростков с ЗПР*

## **1.1. Особенности развития подростков с задержкой психического развития**

Подростковый возраст – важный этап становления социальной идентичности. Формирование представления о себе как взрослом участнике социальных общественных процессов, выработка гендерных и личных ролей во взаимодействии со сверстниками и взрослыми – все это определяет особую значимость процесса межличностного взаимодействия подростков. **Отношения со сверстниками** становятся ведущими в социальной ситуации развития, а интимно-личностное **общение** – ведущей деятельностью (Д.Б. Эльконин), наряду с общественно-полезной деятельностью (Д.И. Фельдштейн, 1989), общественно-значимой деятельностью (В.В. Давыдов, 1972), проектной деятельностью (К.Н. Поливанова, 1996). В этом возрасте можно наблюдать социальные последствия нарушенного развития подростка с задержкой психического развития особенно ярко: в особенностях межличностного и межгруппового взаимодействия.

Для организации системы психолого-педагогического сопровождения важно понимать специфику развития подростков с задержкой психического развития: особенности развития интеллектуальных процессов и социально-личностных качеств, эмоционально-волевых процессов.

### ***Особенности познавательной сферы***

#### ***1. Общие характеристики познавательных процессов подростков с ЗПР***

- Недостаточная произвольность познавательных процессов: неустойчивость, недостаточная целенаправленность и, в целом, дефицит целевой регуляции поведения, неспособность осознавать способы когнитивных (умственных) действий.
- Пониженная продуктивность, истощаемость познавательных процессов, связанная с первичным состоянием функциональной и/или органической недостаточности ЦНС.
- Низкий уровень интеллектуальной инициативы.
- Трудности смысло-образования и опосредствования собственной когнитивной деятельности.



## ***2. Характеристики отдельных познавательных процессов:<sup>1</sup>***

Неустойчивость **внимания**, трудности переключения с одного вида деятельности на другой, повышенные истощаемость и пресыщаемость, отвлекаемость на посторонние раздражители, что затрудняет последовательное и контролируемое выполнение длинного ряда операций.

**Память**: смысловые приемы запоминания долго не формируются, превалирует механическое заучивание, что в сочетании с иными недостатками мнестической деятельности не может обеспечить прочного запоминания материала.

В операциональных характеристиках **мышления** отмечаются трудности при выполнении логических действий анализа и синтеза, классификации, сравнения и обобщения, основанных на актуализации существенных признаков объектов. Слабая познавательная и поисковая активность в решении мыслительных задач, поверхностность при выборе способа действия, отсутствие стремления к поиску рационального решения. Обучающийся с ЗП затрудняется обобщать понятия, осуществляя логическую операцию перехода от видовых признаков к родовому понятию, от понятия с меньшим объемом к понятию с большим объемом, обобщать, интегрировать информацию из различных источников и делать простейшие прогнозы. Понятийные формы мышления долгое время не достигают соответствующего возрасту уровня, затрудняется процесс абстрагирования, оперирования понятиями, включения понятий в разные системы обобщения. В итоге, низкий уровень критичности, высокая внушаемость, трудности обобщения и идентификации затрудняют возможности подростка в понимании и прогнозировании поведения другого человека.

Слабость **речевой** регуляции действий, они испытывают затруднения в речевом оформлении высказывания, не могут спланировать свои действия и рассказать о них, дать вербальный отчет. Довольно долго сохраняются недостатки фонематической, грамматической и семантической стороны речи.

### ***Особенности личностной и регуляторной сферы подростка с ЗПР***

Центральным признаком ЗПР любого вида и степени выраженности является недостаточная сформированность саморегуляции деятельности и внутренних состояний. Для подростка с ЗПР характерен низкий уровень инициативности, бедность мотивационно-потребностной сферы, недостаточность в произвольности когнитивных процессов, склонность к полевому поведению.

В подростковом возрасте произвольная регуляция в учебной деятельности все еще остается незрелой и мотивационно-целевой компонент – несформированным. Обучающиеся с ЗПР легко отвлекаются в процессе выполнения заданий, совершают импульсивные действия, приступают к работе без предварительного планирования, не проводят промежуточного контроля, а потому и не замечают своих ошибок. Учитывая тот факт, что учебная деятельность перестает быть ведущей, сменяясь общением и социальным экспериментированием, эта ситуация становится общей с нормотипичными подростками. Принципиальное различие состоит в том, что появление личностного смысла учебной задачи у нормотипичного подростка возвращает произвольную саморегуляцию деятельности, а у подростка с ЗПР – нет и продолжает требовать внешней поддержки значимого человека.

---

<sup>1</sup> В описании особенностей развития подростков с ЗПР использованы данные из источника: Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д., Пономарева Л.М., Скобликова О.А. // Реализация коррекционных курсов для обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования. / под ред. Н.В. Бабкиной. – М.: ИКП РАО, 2020. – 96 с.

Особенности эмоционально-волевой саморегуляции подростков с ЗПР состоят в следующем: низкий уровень осознанности своих эмоциональных состояний и потребностей, низкий уровень способности регулировать аффективные состояния, депривация значимых позитивных отношений с близкими и сверстниками, депрессивные состояния.

Несмотря на способность понимать моральные и социальные нормы социума, обучающиеся с ЗПР затрудняются в выстраивании поведения с учетом этих требований. В характерологических особенностях личности выделяются высокая внушаемость, чувство неуверенности в себе, сниженная критичность к своему поведению, упрямство в связи с определенной аффективной неустойчивостью, боязливость, обидчивость, повышенная конфликтность и вместе с тем склонность к необоснованному риску, трудности в нравственной оценке поведения разных социальных групп.

У обучающихся с ЗПР нарушено развитие самосознания, для них характерна нестабильная самооценка, завышенные притязания, стойкость эгоцентрической позиции личности, трудности формирования образа «Я». Обучающимся сложно осознавать себя в системе социальных взаимоотношений, выстраивать адекватное социальное взаимодействие с учетом позиций и мнения партнера.

### ***Особенности межличностного взаимодействия***

1. Недостаточный уровень развития социального интеллекта: низкая поведенческая гибкость (ригидные способы взаимодействия в трудных, конфликтных ситуациях), недостаточная способность к прогнозированию последствий взаимодействия с другим человеком, трудности в эмпатическом понимании его реакций, особенно в ситуации дистанционного взаимодействия, когда есть только текст и знаки, выражающие состояние партнера по взаимодействию.

2. Низкий уровень развития коммуникативных навыков: бедность вербальных и невербальных средств коммуникации, трудности их понимания. Усвоение и воспроизведение адекватных коммуникативных эталонов неустойчиво, что зачастую делает коммуникацию обучающихся с ЗПР малоконструктивной, сказывается на умении поддерживать учебное сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Общепринятые правила общения и сотрудничества принимаются частично, соблюдаются с трудом и избирательно.

3. Отношения со сверстниками характеризуются отсутствием глубины и устойчивости. Понимание индивидуальных личностных особенностей партнеров по общению ухудшено, слабо развита способность к сочувствию и сопереживанию, что создает затруднения при оценке высказываний и действий собеседника, учете интересов и точки зрения партнера по совместной деятельности.

4. Низкая конфликтологическая компетентность. Подростки с ЗПР не всегда могут понять социальный и эмоциональный контекст конкретной коммуникативной ситуации, что проявляется в неадекватности коммуникативного поведения, специфических трудностях вступления в контакт, его поддержания и завершения, а в случае возникновения конфликта – к неправильным способам реагирования, неадекватным стратегиям поведения. Обучающиеся с ЗПР не умеют использовать опыт взаимоотношений с окружающими для последующей коррекции своего коммуникативного поведения, не могут учитывать оценку своих высказываний и действий со стороны взрослых и сверстников.

Таким образом, при организации системы психолого-педагогического сопровождения подростков с задержкой психического развития, определении ее целей и задач, определения критериев продуктивности, важно исходить из выделенных ключевых особенностей



интеллектуального и личностного развития, уровня сформированности регулятивных процессов.

## **1.2. Принципы составления диагностических комплексов для комплексной диагностики подростков с ЗПР**

Основной проблемой педагога-психолога в ситуации инклюзивного образования является недостаточная разработанность специализированных методик диагностики учащихся с ОВЗ. Существуют диагностические комплексы, которые традиционно используются педагогами-психологами на ступени основного образования для решения задач психолого-педагогического сопровождения. Поскольку они содержат стандартизированные методики и позволяют сопоставлять показатели учащихся с разными особенностями развития, то имеет смысл ориентироваться на них. Вместе с тем, диагностика подростков с ЗПР требует учитывать ряд ключевых аспектов.

### ***Особенности подростков с ЗПР, которые необходимо учитывать при организации психолого-педагогической диагностики:***

1. Низкая способность произвольного удержания цели, нарушения целенаправленности – потеря инструкции, диагностика не завершается. Трудности в групповом формате диагностики.

2. Падение мотивации к диагностике, поскольку задания оказываются сложными и подросток, сравнивая свои результаты с результатами сверстников, понимает свою неуспешность. Это вызывает сильное раздражение и отказ от дальнейшего выполнения задания.

3. Ограничения в личностной рефлексии, более выраженные по сравнению со сверстниками. Эта особенность значительно снижает валидность и надежность результатов диагностических методик.

4. Трудности в понимании смысла текста и смысла диагностической задачи требуют дополнительных объяснений и инструкций от психолога-диагноста, что сказывается на надежности результатов диагностики.

Эти особенности приводят к ряду **ограничений**:

1. Групповые формы бланковой диагностики требуют ограничения количества участников – не более 5-7 человек.
2. Бланковая диагностика не должна по времени превышать 20 минут и количество вопросов / заданий в методиках должно быть ограничено.
3. Бланковые опросники должны подкрепляться данными качественных методов диагностики для сохранения валидности получаемых результатов.

В связи с ограничениями, которые привносят в возможности овладения содержанием образования имеющиеся особенности развития детей с ЗПР, дополнительные требования к способам оценки<sup>2</sup>:

---

<sup>2</sup> *Зволейко Е.В.* Способы оценки личностных результатов обучения по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития // Специальное образование. 2015. № 2. – С. 63-76.

- обследование нужно строить на основе использования диагностических возможностей всех доступных видов деятельности;
- при обследовании нужно использовать стимульный материал, который позволяет визуализировать информацию, создает зрительную опору;
- фиксирование результатов должно быть удобным и простым, а описание содержания уровней оценки в оценочной шкале должно быть подробным;
- формы оценивания личностных результатов должны отличаться от оценки «академических» знаний. Поскольку способы субъективной оценки (самоанализ, самооценка) в значительной мере затруднены из-за имеющихся особенностей развития ребенка, преобладающими должны стать экспертные оценки (наблюдение, анализ детских работ и пр.);
- задания должны быть представлены в таком виде, чтобы ребенку приходилось рассуждать, анализировать, что позволит выявить отношение личности к тем или иным предметам и явлениям окружающего мира, социально значимые ценностные установки ребенка, которые и составляют личностные результаты обучения.

### ***Рекомендуемые формы диагностики:***

1. *Бланковые методики* индивидуально или в малой группе (не более 5-7 человек). Небольшое количество окружающих позволяет более четко держать фокус внимания на инструкции и заданиях методики.

2. *Индивидуальная диагностическая беседа.* Такой вариант диагностики позволяет преодолеть недостатки целеполагания при выполнении заданий; также при диагностике личностных результатов такая форма позволяет не только подтвердить или опровергнуть изначальные диагностические гипотезы, но и обнаружить новый, диагностически важный, материал. Следует также помнить проблему искренности подростков во время диагностического исследования: ориентация подростков на мнение референтной группы сверстников приводит к тому, что подростки избегают говорить о себе правду, боясь осуждения. Это еще один фактор, который делает необходимой индивидуальные формы работы с каждым опрашиваемым. Важно, чтобы у подростка была уверенность в конфиденциальности процедур диагностики.

3. *Групповое взаимодействие как форма диагностики.* Все бланковые методики требуют определенного уровня личностной рефлексии. Подростки за счет того, что они умеют уже достаточно хорошо читать и писать производят впечатление, что бланковые тесты им доступны. Но не нужно забывать, что для нормотипичных подростков и тем более подростков с ЗПР личностная рефлексия – функция, которая находится в стадии формирования. И результаты бланковой диагностики, несмотря на легкость проведения и получения результатов, оказывается ненадежным инструментом.

4. *Психолого-педагогическое наблюдение и метод экспертных оценок* как базовые методы сбора данных о развитии подростка.

Важным принципом составления диагностических комплексов для диагностики подростков с задержкой психического развития является **качественный подход**: в конструировании оценочных средств для мониторинга личностных результатов

преимущественно следует пользоваться шкалами экспертной оценки, наблюдением, экспериментально-педагогическими ситуациями.<sup>3</sup>

Следующим принципом составления комплекса методик является его **комплексный характер**: данные стандартизированных бланковых методик необходимо анализировать в комплексе с результатами качественных методов психолого-педагогического наблюдения (в том числе в специально созданных диагностических ситуациях - коммуникативных играх) и клинического интервью.

### **Важные замечания:**

1. Важны навыки психолого-педагогического наблюдения у педагога-психолога и других экспертов, вовлеченных в психолого-педагогическую диагностику.

2. Важны теоретически валидные (обоснованные) и практически значимые критерии наблюдения, которые позволяют сделать верное диагностическое заключение.

3. Взаимодействие подростка со взрослыми и сверстниками важно рассматривать с позиции взаимодействия в зоне ближайшего развития.

4. Для того, чтобы получить достаточно надежные и валидные данные важно установить доверительные отношения с подростками, уверить подростка в конфиденциальности получаемых данных и значимости диагностики. Проблема подростков в том, что они перестают быть искренними – особенно если диагностика выглядит как оценочная процедура. Отсюда, психолог-диагност должен выделить время на формирование доверия и обсуждения значимости результатов диагностики для системы образования и самого подростка.

Таким образом, для более *достоверных результатов* диагностики необходимо:

- сочетание разных форм диагностики - бланковой, интервью или фокус-группа, групповые диагностические игры;
- наблюдение командой профессионалов - учителей и педагогов-психологов, родителей;
- динамическая оценка результатов - не как статичной конструкции, а как динамически развивающегося процесса с его "реперными точками" и "застреваниями".

### *Про необходимость уточнения запроса со стороны учителя, родителей, администрации*

В работе педагога-психолога запрос на психолого-педагогическую диагностику определяется не только задачами психологической службы образовательного учреждения, но и от субъектов образовательной среды – учителей, родителей. Педагогу-психологу важно владеть навыком уточнения этого запроса – часто специалисты, обращающиеся с запросом, не могут сформулировать его в психологических терминах или не могут понять, в чем именно может быть проблема и что именно требуется диагностировать у ученика.

Психолог должен провести уточнение запроса у специалиста / родителя и сформулировать его в терминах, которые могут быть диагностированы разработанными для системы образования методиками. Можно выделить (условно) этапы такой беседы: (1) выслушивание жалобы обратившегося специалиста – непонимание причин ситуации или неспособность справиться известными способами; (2) уточнения проблемы на психологическом языке и формулировка предварительной гипотезы; (3) определение

---

<sup>3</sup> Инденбаум Е.Л., Гостар А.А. Мониторинг личностных результатов образования школьников с трудностями обучения // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 6 (105).

критериев диагностики. Следующий шаг - подбор методик и методов диагностики, вовлечение других экспертов, – выполняет педагог-психолог и это можно делать уже без участия специалиста, который обратился с запросом.

***Как создавать диагностические комплексы, если нет готовых рекомендованных или по частному запросу.***

1. Необходимо обозначить для себя ключевые процессы, которые требуется диагностировать. Определить теоретически и практически важные конструкты, характеризующие диагностируемый процесс. У студентов-психологов, или неквалифицированных специалистов часто случается так, они не понимают, что делать с результатами диагностики. О чем эти результаты? Какие рекомендации можно давать на их основе?

Общепсихологическое понимание процессов, их связи, их проявления в комплексе психической активности и развития ребенка, подростка необходимо психологу для анализа педагогических условий - негативных факторов, позитивных, выделения существенных прогнозов дальнейшего изменения, определения психолого-педагогических условий коррекции.

2. Необходимо выделить ситуации, в которых проявляется данный процесс – контекст, значимые Другие, особенности решаемой задачи, существенные признаки процесса, условия его возникновения. Это можно делать, ориентируясь на типовые диагностические инструменты и требования к их проведению. Разработчики методик уже прошли этой дорогой: выделили ситуации, в которых нужный для диагностики процесс проявляется.

3. Выделить типичные задания диагностических методик по выявлению признаков диагностируемого процесса. Например, в диагностике осознанности \ распознавания эмоциональных состояний используют стимульные изображения мимики человека, на основе которых нужно распознать эмоциональное состояние. Тот же принцип используется в игре «Передай эмоцию», когда вместо картинки с лицом человека, есть участник – изображающий определенное эмоциональное состояние.

Общей моделью здесь будет принцип: стимульное состояние – обращение к собственным представлениям и переживаниям об эмоциональном состоянии – распознавание эмоционального состояния.

4. Подбор в методической литературе методик, упражнений, тренинговых игр, где используется та же самая диагностическая модель.

5. Изменение отдельных частей выделенной модели, для наблюдения за изменениями диагностируемого процесса в поведении подростка. В примере про диагностику эмоционального состояния можно изменить исходную мотивацию по распознаванию эмоционального состояния – например, угадать, кто из нескольких участников чувствует состояние "х". Или обращение к собственным эмоциям – «У меня тоже было так...» или распознавание эмоционального состояния – предложить карту, где эти состояния обозначены и их признаки (интенсивность, экспрессивность).

### **1.3. Диагностика личностных образовательных результатов подростков с ЗПР**

В третьем параграфе приведены примерное содержание диагностических комплексов, позволяющих проводить мониторинг личностных образовательных результатов подростков с ЗПР.

Диагностика образовательных результатов подростков с ЗПР требует предварительной подготовки и подбора методик, в соответствии с принципами, описанными в предыдущем параграфе. Попробуем конкретизировать методы и методики, подходящие для диагностики личностных образовательных результатов подростков с ЗПР.

Нужно помнить, что личностное развитие человека - процесс, который зависит от множества факторов и является принципиально интимным - касающимся только самого субъекта и значимого для него окружения. И не этично ставить задачей стимулировать это развитие, по-коммунистически пытаться создать "нового человека". При организации диагностики личностных образовательных результатов важно помнить, что предметом оценки является не прогресс личностного развития учащегося, а эффективность воспитательно-образовательной деятельности образовательной организации<sup>4</sup>. Это принципиальный момент, который отличает оценку личностных результатов от оценки предметных и метапредметных результатов.

Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать уровень сформированности ценностных ориентаций в области:

- патриотического воспитания;
- гражданского воспитания;
- духовно-нравственного воспитания;
- эстетического воспитания;
- осознания ценности научного познания;
- физического воспитания, формирования культуры здоровья и эмоционального благополучия;
- трудового воспитания;
- экологического воспитания, а также личностные результаты, обеспечивающие адаптацию обучающегося к изменяющимся условиям социальной и природной среды.

Основным объектом оценки личностных образовательных результатов в основной школе служит сформированность универсальных учебных действий, включаемых в следующие три основных блока: 1) сформированность основ гражданской идентичности личности; 2) сформированность индивидуальной учебной самостоятельности, включая умение строить жизненные профессиональные планы с учетом конкретных перспектив социального развития; 3) сформированность социальных компетенций, включая ценностно-смысловые установки и моральные нормы, опыт социальных и межличностных отношений, правосознание.

Поскольку подростки с ЗПР имеют специфические образовательные потребности, то и останавливаться только на диагностике выделенных признаков недостаточно. Более информативным и прогностически важным является оценивать подростков по сформированности социальных (жизненных) компетенций эмоциональной саморегуляции во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

---

<sup>4</sup> Загуменных Н.А., Высоцкая Г.М., Чаплыгина Т.Н., Смирнова Э.Д., Орлова С.А., Волкова М.Н., Пучкова А.М. Оценка личностных результатов обучающихся в условиях реализации ФГОС ОО. Часть II 5-11 классы: учебно-методическое пособие для работы педагога-психолога общеобразовательной организации.- Курск: ООО «Учитель», 2018.- 105. С.9.



Бабкиной Н.В. и Вильшанской А.Д.<sup>5</sup> сформулирован перечень социальных (жизненных) компетенций, которые должны быть сформированы на основной ступени общего образования у учащихся с ЗПР:

*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 овладевать 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.

*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;

---

<sup>5</sup> Бабкина Н. В. Общая характеристика и особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР на уровне основного общего образования / Н. В. Бабкина, А. Д. Вильшанская // Дефектология. – 2020. – № 5. – С. 11-21.



- 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, принятию 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.

В разработанных рекомендациях по диагностике личностных результатов учащихся на уровне основного общего образования предлагается выделить несколько обобщенных результатов, которые затем разворачиваются в критерии и конкретные методики их диагностики.

*Обобщенные группы личностных результатов:*

1. Готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению.
2. Сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности.
3. Сформированность системы значимых социальных и межличностных отношений.
4. Сформированность ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание.
5. Способность ставить цели и строить жизненные планы.
6. Способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме.

К сожалению, специального диагностического инструментария, рассчитанного на диагностику личностных результатов учащихся с ЗПР, не разработано, поэтому приходится исходить из методик, стандартизированных на выборке нормотипичных учеников, учитывая ограниченные возможности рассматриваемой категории школьников. Диагностический комплекс, представленный в таблице ниже, – модификация рекомендаций Загуменных Н.А., Высоцкой Г.М., Чаплыгиной Т.Н. и др.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Загуменных Н.А., Высоцкая Г.М., Чаплыгина Т.Н., Смирнова Э.Д., Орлова С.А, Волкова М.Н., Пучкова А.М. Оценка личностных результатов обучающихся в условиях реализации ФГОС ОО. Часть II 5-11 классы: учебно-методическое пособие для работы педагога-психолога общеобразовательной организации.– Курск: ООО «Учитель», 2018.- 105 с.

## Рекомендуемые методики диагностики личностных результатов обучения

Категория личностных результатов	Критерии	Показатели	Рекомендуемые методы и методики
Готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению	Формирование адекватной, позитивной и осознанной самооценки и самопринятия	Адекватная самооценка, позитивная Я-концепция, самоуважение / самоунижение.	1. Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в (модификация А.М. Прихожан). 2. Проективный рисунок «Я в настоящем, я в прошлом, я в будущем». 3. Тест оценки самоуважения (шкала М. Розенберга).
Сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности	Сформированность познавательных мотивов; интерес к новому; интерес к способу решения и общему способу действия; сформированность учебных мотивов; стремление к самоизменению - приобретению новых знаний и умений, познавательных интересов, учебных мотивов.	Познавательная активность, мотивация достижения успеха	1. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (автор-Спилберг, модификация А.Д. Андреевой). 2. Методика изучения мотивации обучения старшеклассников (автор М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина).
Сформированность системы значимых социальных и межличностных отношений	Сформированность социальных мотивов, стремление выполнять социально значимую и социально оцениваемую деятельность, быть полезным обществу;	Общий уровень коммуникативной компетентности (предпосылки формирования); Уровень эмпатии; Уровень социальной адаптированности.	1. «Диагностика уровня эмпатии» (автор И.М. Юсупова). 2. «Изучение социализированности личности учащегося» (автор М.И. Рожков) 3. Метод рисуночной фрустрации Розенцвейга.
Сформированность ценностно-смысловых установок, отражающих	Уровень развития моральных суждений; адекватность оценки	Склонность личности к различным сферам профессиональной	1. «Определение профессиональных интересов» (автор - Л.А. Йовайши).

личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание	действий субъекта с точки зрения нарушения/соблюдения моральной нормы	деятельности	2. Методика оценки уровня развития морального сознания (Л. Колберг). 3. «Уровень воспитанности учащихся» (автор Н.П. Капустин (8-11 классы).
Способность ставить цели и строить жизненные планы	Структура мотивационно-смысловой сферы школьников, изучение временной перспективы будущего	Ведущие мотивы, валентность будущего, эмоциональное отношение к временной перспективе жизни.	Метод мотивационной индукции (автор Ж. Нюттен).
Способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме	Уровень толерантности	Изучение особенностей самоотношения личности	Экспресс-опросник "Индекс толерантности" (Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А.Шайгерова). 2. Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В.Бойко) 3. Методика «Незаконченные предложения. Диагностика толерантного поведения» <sup>7</sup>

Таким образом, ориентируясь на приведенный перечень стандартизированных и проективных методик можно проводить диагностическую оценку уровня сформированности личностных образовательных результатов подростков с задержкой психического развития.

Тем не менее, личностные образовательные результаты подростков с ЗПР требуют не только количественного подхода в диагностике, но и включенного психолого-педагогического наблюдения и диагностической беседы.

Приведем пример диагностической беседы по следующей компетенции: «способность к осмыслению социального окружения, своего места в нём, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей»<sup>8</sup>.

В беседе оцениваются конкретные знания ученика о своей семье, своём месте жительства и пр.

### Примеры

1. Педагог на уроке русского языка раздает чистые конверты, учащиеся должны написать на конверте свой адрес (название города, улицы, номер дома и квартиры).

2. Опросный лист для учащихся могут заполнять в конце учебного года.

Учитель говорит, что нужно собрать сведения о семье каждого ученика, необходимо правильно заполнить и оформить ответы.

<sup>7</sup> Педагогическое сообщество // Диагностика толерантности: опубликовано / Завалий В.С. [https://xn--jlahfl.xn--p1ai/library/diagnostiki\\_tolerantnost\\_040254.html](https://xn--jlahfl.xn--p1ai/library/diagnostiki_tolerantnost_040254.html) (дата посещения: 01.09.2021)

<sup>8</sup> Серебренникова С. Ю., Гостар А. А. Психолого-педагогические аспекты мониторинга личностных результатов образования обучающихся с задержкой психического развития // Педагогический ИМИДЖ. 2018. Т. 12. № 4 (41). С. 142–149. DOI: 10.32343/2409-5052-2018-12-4-142-149

- а) ФИО обучающегося, а также его мамы, папы, братьев и сестер;
- б) дата рождения обучающегося, его родителей, братьев и сестер;
- в) полный и точный домашний адрес.

Для удобства обработки диагностической информации можно использовать балльную оценку. За точные и полные сведения ученик с ЗПР может получить 2 балла за каждый пункт. По одному баллу начисляется в случае представления недостаточно точной информации. Если обучающийся не может представить сведения о себе и своих родственниках или дает неправильные данные – 0 баллов. Сумма баллов в диапазоне от 0 до 7–8 баллов: достаточный уровень 6–8 баллов, средний уровень 3–5 баллов, меньше 3 баллов – низкий уровень.

Приведем пример протокола для психолого-педагогического наблюдения в рамках метода экспертной оценки: протокол заполняет педагог-психолог и педагоги, работающие с подростком с задержкой психического развития.

**Таблица 2.**

**Диагностическая карта выявления сформированности личностных образовательных результатов освоения адаптированной основной образовательной программы основного общего образования обучающихся с ЗПР**

<b>Вид жизненной компетентности</b>	<b>Показатели</b>	<b>Балл</b> (0 – низкий; 3 – высокий)	<b>Комментарий</b>
<i>1. Развитие адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, проявляющееся</i>	– 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 оценивать собственные возможности, склонности и интересы;		
	– в умении связаться удобным способом и запросить помощь, корректно и точно сформулировав возникшую проблему.		
<i>2. Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни, проявляющиеся:</i>	– 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.);		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– в умении ориентироваться в требованиях и правилах проведения промежуточной и итоговой аттестации;</li> <li>– в применении в повседневной жизни правил личной безопасности.</li> </ul>		
<p><i>3. Овладение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия, проявляющееся:</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– в обогащении опыта коммуникации подростка, расширении коммуникативного репертуара и гибкости общения в соответствии с контекстом социально-коммуникативной ситуации;</li> <li>– в умении использовать коммуникацию как средство достижения цели;</li> <li>– в умении критически оценивать полученную от собеседника информацию;</li> <li>– в освоении культурных форм выражения своих чувств, мыслей, потребностей;</li> <li>– в умении передать свои впечатления, соображения, умозаключения так, чтобы быть понятым другим человеком.</li> </ul>		
<p><i>4. Развитие способности к осмыслению и дифференциации картины мира, ее пространственно-временной организации, проявляющейся:</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– в углублении представлений о целостной и подробной картине мира, упорядоченной в пространстве и времени, адекватной возрасту обучающегося;</li> <li>– в развитии активной личностной позиции во взаимодействии с миром, понимании собственной результативности и умении адекватно оценить свои достижения;</li> <li>– в умении принимать и включать в свой личный опыт жизненный опыт других людей, исключая асоциальные проявления;</li> <li>– в адекватности поведения обучающегося с точки зрения опасности или безопасности для себя или для окружающих;</li> <li>– в овладении основами финансовой и правовой грамотности.</li> </ul>		
<p><i>5. Развитие способности к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей, проявляющейся:</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– в умении регулировать свое поведение и эмоциональные реакции в разных социальных ситуациях с людьми разного статуса;</li> <li>– 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;</li> <li>– в умении корректно устанавливать и ограничивать контакт в зависимости от социальной ситуации;</li> <li>– в умении распознавать и противостоять</li> </ul>		

	психологической манипуляции, социально неблагоприятному воздействию.		
--	--	--	--

Таким образом, диагностика личностных образовательных результатов подростков с задержкой психического развития требует комплексного подхода и достаточно высокой компетентности педагога-психолога. В дальнейшем необходимо разрабатывать более точные диагностические стандартизированные инструменты диагностики, и требования к качественной диагностике. Именно качественный подход в диагностике личностных образовательных результатов подростков с ЗПР может выявить особенности зоны ближайшего развития ученика, которые необходимо знать педагогам для реализации коррекционных образовательных программ.



## ГЛАВА 2. ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

2.1. Организация развивающего взаимодействия с подростками с ЗПР: принципы, критерии наблюдения, организация сотрудничества

2.2. Группа как посредник в развитии подростка с ЗПР

2.3. Методика составления программы индивидуальных занятий коррекционно-развивающей направленности для подростка с ЗПР

### 2.1. Организация развивающего взаимодействия с подростками с ЗПР: принципы, критерии наблюдения, организация сотрудничества

Наиболее интересным, но и трудным конструктом в отечественном культурно-деятельностном подходе является понятие "зона ближайшего развития". Этот практически значимый конструкт оказывается довольно трудно реализуемым в практике психолого-педагогического сопровождения. Причина этой трудности - отсутствие понятных практикам технологии организации такого взаимодействия.

Давайте зафиксируем несколько *ключевых положений*:

1. Зона ближайшего развития – метафора. Психическое развитие человека процесс сложный, включающий много уровней и подсистем. Поэтому важно понимать, что развивающее взаимодействие имеет не только психологический, но и педагогический «фокус», то есть включает как психологические цели по развитию психологических компетенций и новообразований; так и дидактические – направленные на усвоение понятий и становление способов умственных действий.

2. Взаимодействие в зоне ближайшего развития предполагает посредническое действие ученика и учителя (ребенка и взрослого, подростка и группы). То, что ребенок не может сделать сам, но может с помощью взрослого – затем становится собственным самостоятельным действием ребенка. И здесь важно понимать, что ключевым моментом здесь будет наличие собственной инициативы ребенка (чувство собственной активности). В зоне ближайшего развития оказывается те задачи, которые ребенок не может выполнить сам, но инициативно хочет – взрослый оказывается посредником между актуальными и потенциальными возможностями ребенка. Эльконин Б.Д. пишет: «Посредничество есть означивание перехода и вместе с этим *усиление чувства собственной активности* другого человека. Таково задание значения как *психологического орудия*»<sup>9</sup>.

3. Цели развивающего взаимодействия определяются (1) актуальными возрастными задачами развития; (2) культурными и образовательными требованиями социальной ситуации развития (событийной общности, куда включен ребенок).

4. Развивающее взаимодействие требует от взрослого методической компетентности - способности изменить уровень сложности и объем учебной задачи под зону ближайшего развития ребенка в режиме "реального времени". Педагогу-психологу, работающему с

<sup>9</sup> Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 93—112. doi:10.17759/chp.2016120306

подростками с ЗПР важно уметь организовывать развивающее взаимодействие (обучение в зоне ближайшего развития). Для того, чтобы лучше понимать, что это такое - необходимо развивать способность к включенному и не включённому наблюдению за взаимодействием: для этого нами были разработаны критерии, позволяющие определять качество взаимодействия в ЗБР ученика, управлять им.

***Критерии наблюдения за взаимодействием, по которым можно определить, происходит ли оно в зоне ближайшего развития:***

1. **Способ действия** – обеспечение операционально-технического компонента действия: от совместного к самостоятельному, уровни педагогической помощи.

- 1) совместное: практически все действие совершается в совместном действии со взрослым;
- 2) частично-совместное: взрослый начинает – ребенок заканчивает;
- 3) по показу (образцу) взрослого: выделение способа действия, ориентируясь на показ взрослого (образец, демонстрируемый взрослым);
  - действие ребенка, выполняемое по жестовой инструкции с речевым сопровождением взрослого;
  - действия ребенка по речевой инструкции взрослого (подразумевает осознание способа действия ребенком и возможность его передачи другому посредством речи-объяснения);
  - самостоятельное.

2. **Поведенческие показатели** ученика при обучении в ЗБР на практических занятиях (*психолого-педагогическое наблюдение*)

- 1) собственная инициатива ученика (проявляет ли инициативу ученик во время занятия);
- 2) неспособность ученика решить задачу самостоятельно: если ученик может справиться сам – то это не ЗБР;
- 3) реакция ученика на неспособность самостоятельно решить задачу:
  - отказ от задачи;
  - поиск помощи Другого – манипуляции;
  - просьба к учителю (поиск помощи в самостоятельном преодолении трудности);
  - исследовательское поведение (например метод проб и ошибок, экспериментирование).
- 4) переход действия из совместного в самостоятельное:
  - овладение действием (продолжение действия) при постепенном сокращении доли участия (помощи) взрослого;
  - ученик возвращается к своему прежнему способу действия;
- 5) эмоциональная вовлеченность участников в процесс взаимодействия;
- 6) готовность и способность принять помощь:
  - ориентировочная деятельность ребенка: ориентация ребенка на схему действия, или на отдельные его элементы (удерживает ли ребенок в сознании общий план предстоящих действий, или фиксируется на отдельных действиях), много ли ошибок, наличие экспериментирования;
  - восприимчивость к помощи экспериментатора;
  - способность к логическому переносу усвоенных принципов на другие задачи.

3. Стадии **формирования умственного действия** по П.Я. Гальперину в методике

проведения занятия:

- 1) мотивация;
  - 2) уяснение ориентировочной основы действия;
  - 3) выполнение действий в материализованной (материальной) форме;
  - 4) внешнеречевые действия;
  - 5) выполнение действия во внешней речи про себя;
  - 6) умственные действия (автоматизация навыка, внутренняя речь).
4. **Смысл действия** – мотивационно-потребностная сторона взаимодействия в ЗБР:
- 7) сопереживание, эмоционально-смысловая поддержка в ситуации затруднения;
  - 8) контроль действия, удержание нормы действия (с переходом в самоконтроль ученика);
  - 9) общение с ребенком в ходе организации взаимодействия, диалогические отношения как условие развития субъектности ученика;
  - 10) совместное порождение (нахождение) смысла действий с предметом, его общественную функцию для ученика.
5. Возрастные особенности ученика, которые можно наблюдать в ходе занятия:
- ведущая деятельность, уровень развития;
  - новообразования;
  - особенности познавательных процессов;
  - проявления социальной ситуации развития.

*Дополнительная литература по теме «Взаимодействие в зоне ближайшего развития»:*

1. Выготский Л.С. Проблемы детской (возрастной) психологии // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
2. Корепанова И.А. Структура и содержание зоны ближайшего развития ребенка в процессе становления предметного действия // автореферат дисс. на соиск. уч. степени к. псих. н., 19. 00. 13 - психология развития, акмеология. Москва, 2004. [электр. ресурс] // Детская психология – <http://childpsy.ru/dissertations/id/18793.php> (дата посещения 24.03.2016)
3. Тема «Обучение и развитие» / Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: электр. учеб. [электр. ресурс] // <http://www.bsu.ru/content/page/1415/hec/aismontas/4.html> (дата посещения 24.03.2016)
4. Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. №3. 2007. С. 96-104.
5. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. 2005. No 5.

Исходя из этого, организация межличностного взаимодействия подростков важна не только как условие продуктивного обучения, но и как условие развития. Во многих отечественных исследованиях было показано, что механизмом развития является **проба взрослости** (Б.Д. Эльконин, К.Н. Поливанова), которая возможна только во взаимодействии со сверстником. В этом процессе также происходит присвоение навыков эмоционально-волевой саморегуляции, понимающей коммуникации с другими, а также овладение навыками про-социального конструктивного взаимодействия с окружающими людьми.

Переход образования в дистанционный формат сделал задачу развития компетенций учеников в области межличностного взаимодействия особенно актуальной. Сохранить воспитательный и развивающий потенциал образования как **системы отношений взрослых**

**и подростков** – ключевое направление активных обсуждений в педагогическом сообществе.

### **Рекомендации по организации развивающего взаимодействия в зоне ближайшего развития подростков**

Какие психологические задачи можно выделить как актуальные для подростков? Необходимо понимать, что есть периоды подросткового возраста, которые предполагают разные "фокусы" работы.

#### *Младший подростковый возраст*

Фокус на отделении от родителей и учителей. Первый период возрастного кризиса по Поливановой К.Н. - разрушение старого. "Старым" здесь является идеализация взрослого и нерефлективное следование его требованиям, представлениям о способах жизни.

#### *Старший подростковый возраст*

Попытка осознать смысл своего нового положения в обществе. Если я вне представлений обо мне и моей жизни взрослого, то - кто я и каким образом хочу жить. Нужно понимать, что здесь во многом не про реальные "пробы", а скорее про экспериментальный поиск возможных и невозможных вариантов.

В младшем подростковом возрасте основные задачи работы - опосредствование личностного интереса к Другому: и к родителю, и к сверстнику. В конкретном выражении, это могут быть коммуникативные тренинги, тренинги конфликтной компетентности и тренинги психологической грамотности и осознанности. В старшем подростковом возрасте задачи становятся другими – это поддержание процесса самопознания и самоисследования. Здесь уже становится возможным опираться на личностную рефлексию подростков, их способности удерживать групповые нормы и правила взаимодействия. Данная логика в отношении к подросткам с ЗПР может быть более растянута во времени. Переход ко второй фазе может происходить гораздо позже, со сдвигом на несколько лет.

**Пробы взрослости** происходят в активном включении подростков с разными вариантами социального экспериментирования. При организации коррекционно-развивающей работы педагогу-психологу важно создавать контексты, в первую очередь, групповой активности. Возможность попробовать себя в другой роли, в других формах взаимодействия очень важно подростку. Поэтому необходимо использовать формы и методы интерактивного социально-психологического обучения, в котором и возникает, поощряется взаимодействие подростка и сверстника, подростка и группы.

Важное условие продуктивного развития подростка: обучение подростков навыкам инициации сотрудничества с Другим. Это возможно только если в образовательной среде создаются условия, в которых эта инициатива необходима и неизбежна: подростковая школа выстроена как проектная, где командная работа - основная форма обучения. Именно групповое взаимодействие оказывается необходимым условием развития подростка. Каким образом это взаимодействие должно быть выстроено с позиций зоны ближайшего развития будет описано в следующем параграфе.

## **2.2. Группа как посредник в развитии подростка с ЗПР**

В параграфе приводятся принципы групповой работы с подростками ЗПР в условиях инклюзии. Даются рекомендации по организации групповой работы как взаимодействия в зоне ближайшего развития подростков. Приводится тематика и методика проведения образовательных событий, цель которых – преодоление стигматизации подростков с учебной



и социальной неуспешностью.

Базовая идея инклюзивного образования - создание развивающей среды для учеников с разными образовательными возможностями. основополагающий принцип создания такой среды для подростков в условиях инклюзивного образования - взаимодействие со сверстниками в учебной группе, где именно группа оказывается тем Другим, который задает зону ближайшего развития для подростка с ЗПР. В практике образования очевидно, что не любое групповое взаимодействие оказывается развивающим, и даже не любая работа в группе является ВЗАИМО-действием. *Задача педагога-психолога и учителя организовать совместное учебное (или социальное, коммуникативное) действие подростков нормативно-развивающихся и с задержкой психического развития.*

Для того, чтобы организовать развивающее групповое взаимодействие подростков важно исходить из следующих положений:

1. Не в любой группе совместного обучения ученики действуют **совместно**. Совместно-распределенной деятельности необходимо учить, необходимо организовывать такие условия решения предметной или учебной задачи, в которой такое взаимодействие оказывается необходимым для эффективного решения.

2. Существуют разные типы взаимодействия учеников: необходимо наблюдать за взаимодействием и отслеживать продвижение участников к более высокому уровню совместности в решении задач.

3. Педагогическими условиями развития навыков взаимодействия учеников с разными образовательными потребностями являются: (1) особый тип предметной или учебной задачи, которую невозможно решить без взаимодействия с другими - содержание групповой работы; (2) включение показателей совместности в критерии оценки; (3) инициация системы наставничества или взаимного обучения; (4) создание образовательной среды взаимного уважения, отношений безусловного принятия, где образцом будет выступать поведение педагога; (5) благоприятный психологический климат в классе - главный мотивирующий фактор.

### **Содержание групповой работы**

Основополагающая идея: предметные / учебные задачи должны быть принципиально нерешаемы без совместного действия с участниками группы.

*Способы постановки таких задач:*

1. *Индивидуальная ответственность за общий результат.* Распределение разных "участков процесса" между участниками, где решение зависит от успешности каждого. Усвоение материала каждым участником (на минимально допустимом уровне) - необходимое условие успеха команды.

2. *Оценка:* группа оценивается по степени совместности в решении задачи. Члены группы анализируют и оценивают совместную работу: насколько удалось услышать каждого участника группы, какой ценный вклад внес каждый участник, в чем именно он состоял и была ли у него такая возможность.

3. *Взаимозависимость в решении задачи:* без участия каждого решить задачу невозможно.

### **Примеры:**

1) для того, чтобы группа была допущена для участия в групповой дискуссии - каждый участник должен сформулировать собственный аргумент в защиту позиции;

2) в проектной работе каждый участник выполняет свою задачу - никто не имеет права решать эту задачу вместо него (например, если человек должен составить презентацию, то это только его часть работы и этот функционал нельзя менять);

3) в командных видах спорта - от умения каждого участника отбивать мяч (делать

подачу) зависит успех команды в целом;

4) можно искусственно разделять способы решения задачи - каждый участник имеет право делать только один вид действия - (Коллаж) вырезать / клеить / выбирать образ - но результат должен нравиться всем и соответствовать общей цели (коллаж на тему "Наши мечты");

5) каждый участник зависит от действий партнера. Например: игра «Крокодил» в которой один человек пантомимой показывает загаданное соперниками слово, а своя команда должна отгадать. Нужно добавить условие: итоговое слово команда сообщает после группового обсуждения. И таких попыток может быть не более 5. Тогда оказывается важна включенность в процесс угадывания каждого участника, ценны его ассоциации. Участники начинают поощрять всех участников высказываться. Оказывается, важно понять логику того, кто показывает пантомиму.

Совместное групповое обучение предполагает, что все члены группы должны принимать участие в достижении единой цели. Это требует взаимозависимости, которая может принимать одну или несколько форм:<sup>1</sup>

- *взаимозависимость от цели*: у группы формируется единая цель (например, собрать головоломку-пазл);
- *взаимозависимость от формы поощрения*: вся группа получает поощрение за достижение цели (это может быть внутренняя мотивация, например, когда собран пазл, или внешняя, когда вы хвалите группу за собранный пазл);
- *взаимозависимость от ресурсов*: у каждого члена группы есть разные ресурсы (знания или материалы), которые должны быть совмещены для выполнения общей задачи (например, у каждого из членов группы есть элемент пазла, который подходит к элементам других членов группы);
- *взаимозависимость от роли*: у каждого члена группы своя роль (например, руководитель группы, докладчик-презентатор, учащийся, который следит за временными рамками обсуждения).

Таким образом для того, чтобы групповое обучение в совместно-распределенной учебной деятельности было успешным, педагогу-психологу необходимо уделять внимание трем основным вопросам:

1. *Разработка подходящих заданий*. Чрезвычайно важно разработать предметные задания, которые подходят всем членам группы, особенно подросткам с ЗПР и создать условия взаимозависимости всех участников. Важна общая установка на то, что успех зависит от успеха каждого ученика на его уровне способностей и решение задачи должно быть совместным, на условиях помощи друг другу. Здесь могут быть полезны краткие «карточки-подсказки». Необходимо заранее продумать инструкции, в которых у подростков с ЗПР будет доступный им функционал в совместной работе.

2. *Обучение навыкам командной работы*. К ним относятся: умение слушать; зрительный контакт; простая и ясная коммуникация; умение формулировать вопросы; управление работой команды; построение доверия; коллективное принятие решений; управление конфликтами; поощрение; признание вклада членов группы; понимание точки зрения других, и (что важно) уважение индивидуальных различий. Важным способом развития навыков работы в группах могут стать ролевые игры, поскольку они предоставляют

---

<sup>1</sup> Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: главы из книги / Дэвид Митчелл ; пер. с англ. И. С. Аникеев, Н. В. Борисова. – Москва: Перспектива, 2011. – Режим доступа: [http://center-prof38.ru/sites/default/files/one\\_click/mitchel\\_tehnologii.pdf](http://center-prof38.ru/sites/default/files/one_click/mitchel_tehnologii.pdf) (дата обращения: 02.10.2017)



учащимся различные сценарии для проработки.

3. *Эффективное решение любых возникающих проблем.* Пожалуй, самое сложное в командной работе – решение проблем индивидуализма, доминирования, агрессивного и деструктивного поведения, а также пассивного участия. Ваше поведение в аналогичных ситуациях в повседневной практике является моделью для учащихся. Могут также оказаться полезными ролевые игры, в которых будут «проигрываться» сценарии решения проблем, а также за отдельными учащимися будут закреплены «друзья». Также необходимо особенно тщательно отбирать членов группы, чтобы учащиеся с «трудным поведением» могли в неё вписаться. Важно внимательно отслеживать работу групп, в которых работают учащиеся с нарушением поведения, постоянно давать им обратную связь и поощрять их за хорошее поведение. Возможно, будет необходимо провести прямое обучение социальным навыкам.

Совместная деятельность школьников базируется на следующих основных моментах<sup>2</sup>:

1. Совместно работают взрослый и несколько групп детей. Их работа состоит в практическом решении предметных задач.

2. Занимаясь в группе, школьники выполняют особые учебные действия, которые направлены на выяснение условий организации совместной работы, фиксирование ее хода в специальных учебных журналах, обсуждение полученных группой результатов. Учебная работа включает также обмен журналами между группами, взаимное обсуждение заданий, взаимные задания групп друг другу.

3. Учитель организует совместное действие детей как внутри каждой группы, так и между группами. Он не демонстрирует образцы изучаемого предмета, а направляет учащихся на его изучение, организуя на уроке специфические учебные ситуации,

4. Применяются графические и знаковые модели схемы деятельности и схемы продуктов этой деятельности, которые фиксируются в учебных журналах. Обмен такими схемами позволяет поставить школьников перед необходимостью воспроизводить способы решения предметных задач в зависимости от полученного продукта и наоборот.

Учащиеся с большим удовольствием включаются в такую групповую исследовательскую работу. Они активно дискутируют при обсуждении способов решения и их правильной фиксации в журнале. Каждый стремится обосновать свой и оценить другой способ действия для доказательства его правомерности. Перед учителем ставится много вопросов по поводу содержательности способов действия членов групп и адекватности избираемых ими средств организации совместной работы. Оценка индивидуальных действий диктуется уже не только собственным эффектом каждого из них, но и увязывается с целостной последовательностью действий всех участников группы.

Особо организованная совместная деятельность, понимаемая как форма познавательного действия, в качестве своих составляющих включает<sup>10</sup>:

- распределение начальных действий и операций;
- обмен действиями; взаимопонимание;
- коммуникацию; планирование и рефлексия.

При этом предусмотрено выполнение всеми участниками следующих действий:

- распределение различных способов действия в рамках совместной деятельности участников;

<sup>2</sup> Поливанова Н.И., Ривина И.В. Принципы и формы организации совместной учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 2.

<sup>10</sup> Рубцов В.В. Сотрудничество и коммуникация в группах. // Культурно-историческая психология - 2018. Том 14, № 4

- обмен идеями о способах реализации действий и их согласование;
- взаимный контроль и оценка действий, выполняемых индивидуально;
- моделирование схем и построение новых моделей организации совместной деятельности;
- трансформация данных способов действия и поиск новых критериев для организации совместной деятельности (в упомянутой работе).

Главным для порождения познавательного действия является обеспечение рефлексивно-содержательного анализа участниками самой формы строящихся совместных действий (способов взаимодействия и координации индивидуальных действий).

Эффективно организованная совместная учебная деятельность приводит к развитию учащегося, проявляющемуся:

- в изменении отношения ребенка в возникающей общности со взрослым или другим ребенком, заключающемся в возникновении делового сотрудничества и предметно-содержательного общения;
- в появлении общих целей деятельности, направленных на реализацию и преобразование самих способов и средств взаимодействия;
- в развитии символической функции у ребенка, выраженном в формировании особых знаковых объектов;
- в развитии процессов взаимопонимания и коммуникации, характеризующемся преодолением эгоцентризма собственного действия и формированием умений к содействию и сотрудничеству.

Наибольшее влияние на подростков оказывает отношение сверстников и значимых взрослых, приобретение опыта построения социальных отношений, освоение различных ролевых функций, удовлетворение уровня притязаний, развитие рефлексивности, достижение результата в лично значимой деятельности.

Совместно-распределенная учебная деятельность позволяет интегрировать преобладающее у подростков стремление к общению, а также гармонизировать противоречие между желанием индивидуализации собственных проявлений, самовыражения и одновременно тягой к группированию и боязнью быть «белой вороной». Интегративный субъект образовательного взаимодействия и его регуляции представляет собой временную интеграцию участников образовательного взаимодействия, объединенных рамками ситуации образовательного взаимодействия и необходимостью соподчинения и координации своих функций (действий).

### **Оценка показателей взаимодействия в групповой работе**

При работе в малых группах у учеников есть (условно) два типа учебных задач: предметные, метапредметные. Подростки с ЗПР, включенные в малую группу нормативно-развивающихся подростков, провоцируют учеников уделять больше внимания развитию своих навыков взаимодействия: коммуникативных (как объяснить задачу), прогностические, перцептивные (понять возможности другого человека, понять какие подзадачи адекватно делегировать ученику с ЗПР), регулятивных (удерживать норму действия, эмоциональная устойчивость).

Соответственно, учитель должен ввести оценку не только скорости и точности решения предметных и учебных задач, но и оценку метапредметных компетенций. Часто такая необходимость вступает в конфликт с ориентацией образовательного учреждения на формальные показатели эффективности – баллы аттестационных работ. Выход из этого конфликта целей – в поиске не экстенсивных, а интенсивных способов обучения.

Принципы развивающего обучения и опыт его реализации подтверждают, что более

эффективным оказывается не тренировка способа решения, а его осмысленность. Следовательно, объем решенных предметных задач не является гарантией усвоения и эффективности.

Таким образом, введение метапредметных образовательных результатов в систему совместного оценивания результатов обучения учеников и учителя приводит к тому, что включение учеников с ЗПР в малые учебные \ проектные группы делает более явным развитие данных компетенций у учеников.

### ***Типы кооперации учеников в совместной деятельности***

Исследования показывают огромный развивающий потенциал совместно-распределенной деятельности. Конокотин А.В. выявил несколько типов кооперации учеников нормативно-развивающихся и с особыми потребностями, которые могут быть положены в основу диагностики качества совместности подростков и служить некоторой шкалой для мониторинга их развития. В ходе коррекционно-развивающей работы психолог может провоцировать подростков к продвижению к более развитым типам кооперации; стимулировать подростков на рефлексивный анализ типа кооперации в решении задач.

Приведем описание этих **типов**<sup>3</sup>.

#### ***1. До-кооперативный тип общности***

Данный тип общности характеризуется, прежде всего, отсутствием между детьми коммуникации, направленной на совместный поиск решения задач. Вместо этого в ряде случаев отмечалась речь, сопровождавшая индивидуальные операции детей, которая не обращена ни к экспериментатору, ни к напарнику по совместной работе, а является «речью для себя».

Понимание целей и возможностей действия партнера не становилось для этих детей специальной задачей. Первостепенное значение приобретало понимание правил собственного действия. В связи с этим дети не включались в совместный поиск решения задачи, ограничиваясь собственными индивидуальными пробами.

#### ***2. Псевдо-кооперативный тип общности.***

Коммуникация, возникающая в данном типе общности, в первую очередь, использовалась детьми в качестве орудия манипулирования действиями своего напарника, в связи с чем понимания целей и возможностей действия другого здесь не возникало. Такой характер обращений не затрагивал содержания задачи и не способствовал развитию совместного поиска решения задачи. Однако понимание детьми ограничений собственного действия, возникшее из объективного препятствия и развивающейся рефлексии, приводило детей к необходимости преодоления этого ограничения, в связи с чем они наделяли себя правом действовать «за другого», выполняя действия вместо него («за него») без согласования этого акта.

С точки зрения инклюзии, данная форма общности также оказалась неэффективной, поскольку возникавшая форма общения и взаимодействия не способствовала развитию активной позиции обоих участников, в то время как инклюзия -- это двусторонне направленный процесс, который предполагает активность каждого ребенка, его «субъективную и деятельную позицию в процессе "включения"». Чрезмерная опека и

---

<sup>3</sup> Конокотин А.В. Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений) // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 79--88. doi: 10.17759/chp. 2019150408

поддержка (например, один из участников эксперимента Олег Е. так объяснял то, что он действовал за напарника – «Ну, я ему помог просто») могут привести к развитию у детей с ООП феномена, схожего с феноменом выученной беспомощности, в результате которого они будут остро ощущать свою «неполноценность» и связывать ее с неспособностью действовать самостоятельно.

*3. Кооперативный тип общности.* Данный тип общности характеризуется тем, что участники начинают учитывать возможности индивидуальных действий, пытаются ориентироваться на действия друг друга при решении задач, однако их коммуникация не выходит еще за рамки предметной ситуации, продолжает отмечаться тенденция, присущая псевдо-кооперативному типу общности, то есть манипулирование действиями напарника. В связи с этим участники взаимодействовали друг с другом по типу простой кооперации действий без анализа самого способа взаимодействия, что не позволяло им выйти за пределы предметного поля задачи. Дети начинали соотносить получившийся результат со способом кооперации своих действий, что позволяло им правильно решать предложенные задачи. Этот факт свидетельствовал о переходе от ориентации на индивидуальное действие к ориентации на действие совместное. Как следствие этого дети начинали выделять в задаче связь между способом распределения действий и соотношением факторов, необходимых для установления равновесия (вес и расстояние до центра тяжести). Это способствовало возникновению взаимопонимания между детьми. Однако возникающее в ряде случаев совместное действие все еще было неустойчивым и нередко снова подменялось индивидуальной активностью участников.

#### *4. Мета-кооперативный тип общности.*

Особенностью данного типа общности является переход детей от предметной ориентации к ориентации на сам способ взаимодействия друг с другом; способ взаимодействия становится специальным предметом анализа, который теперь опосредствует само решение задачи. Таким образом, здесь дети преодолевают предметные рамки задачи, которая теперь начинает восприниматься ими в качестве ориентировочной основы строящегося совместного действия.

В данном случае изменяется сам характер коммуникации детей друг с другом, она преобразуется в обсуждение взаимосвязи индивидуальных действий и их отношения друг к другу, возможности включения индивидуального действия в структуру совместного действия, что, в свою очередь, приводит к возможности преобразования способа взаимодействия и нахождения правильного решения задачи. В речи участников преобладали такие фонематические особенности, как растягивание слов, интонирование, появление междометий, обсуждений возможных результатов совместного действия. Взаимопонимание, опосредованное коммуникацией, направленной на поиск совместного способа решения задачи, также в данном случае приобретало устойчивый характер, что способствовало включению участников в общее смысловое поле, где участниками вырабатывались общие значения и возможные «сценарии» совместного поиска решения.

### **Наставничество или взаимное обучение**

Система внутри-школьного и внутри-классного наставничества. Подростки с ЗПР требуют дополнительной поддержки, тьюторской, педагогической, психологической. Мировая практика инклюзивного обучения характеризуется следующими способами реализации такой поддержки: (1) ассистент учителя – студент педагогического вуза; (2) специальный педагог, работающий с учениками с ОВЗ отдельно (в учебное время, собирая учеников из разных классов - на этапе начального образования); (3) ученики старшей ступени, помогающие справляться с учебными задачами подросткам с ОВЗ. Недостатки такого подхода в подростковой школе очевидны: подростки очень чувствительны к любым



видам негативной групповой оценки. Выделение подростков с ОВЗ в отдельную группу спровоцирует их стигматизацию в сообществе сверстников.

Отсюда, продуктивной стратегией может быть взаимо-обучение или система ученического наставничества. В мировой образовательной практике существует множество обозначений для подобной технологии. Названия встречаются весьма поэтические: обучение при посредничестве сверстников (peer mediated instruction), стратегии обучения с помощью сверстников (peer-assisted learning strategies (PALS)), взаимное обучение в классе (class-wide peer tutoring), программы поддержки друзей (buddying programmes), парное чтение (paired reading) и взаимная поддержка (peer support).

«Взаимное обучение в классе» (class-wide peer tutoring (CWPT)), когда все ученики класса разбиваются на пары и выступают в роли обучающихся и обучаемых. Существуют также некоторые различия в использовании метода, которые определяются степенью структурированности взаимного обучения<sup>4</sup>.

*Важные замечания, которые необходимо учитывать при организации взаимного обучения:*

1. Наставничество или программа поддержки друзей должна быть четко структурирована по времени и задачам.

2. Обучающие должны уметь объяснять и поддерживать учеников. Нужно понимать, что не все ученики могут быть наставниками. Например: полезным может оказаться правило 3-х «П»: «Пауза, Подсказка, Похвала». При таком подходе обучающий слушает, как обучаемый читает отрывок прозаического текста. Когда обучаемый совершает ошибку, обучающий ждет 5 секунд, чтобы дать возможность исправить ошибку самостоятельно. Если этого не происходит, то обучающий дает подсказку, а затем хвалит обучаемого за правильный ответ.

3. Продуктивнее, если наставники будут старше по возрасту, чем обучаемые. Для подростков с ЗПР с нарушениями саморегуляции это особенно важно. Для подростков с ЗПР с интеллектуальным недоразвитием более продуктивно будет взаимодействовать со сверстником.

4. Сами подростки с ЗПР также могут выступать в роли наставника для учеников младших классов. Это может быть продуктивно для всех участников взаимодействия.

5. Важно отслеживать прогресс обучения и поддерживать, поощрять как обучаемого, так и обучающего. В некоторых вариантах взаимного обучения в классе пары соревнуются между собой, ежедневно зарабатывая баллы, и об этих баллах знают все учащиеся (если вы используете такой подход, обязательно дайте каждой паре почувствовать себя победителями).

### **Психологическая безопасность образовательной среды**

Важным аспектом группового обучения и развития в инклюзивном образовании является безопасная образовательная среда, участники которой придерживаются ценности взаимного уважения, отношений безусловного принятия. Психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное

---

<sup>4</sup> Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: главы из книги / Дэвид Митчелл ; пер. с англ. И. С. Аникеев, Н. В. Борисова. – Москва: Перспектива, 2011. – Режим доступа: [http://center-prof38.ru/sites/default/files/one\\_click/mitchel\\_tehnologii.pdf](http://center-prof38.ru/sites/default/files/one_click/mitchel_tehnologii.pdf) (дата обращения: 02.10.2017) - С.73.

отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности характеристиками образовательной среды (Баева И.А., Лактионова Е.Б.).

Школа, которая выбрала для себя путь реализации инклюзивного процесса прежде всего должна принять как свою школьную культуру соблюдение **основных принципов инклюзивного образования**. Их восемь<sup>5</sup>:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Психологическая безопасность среды складывается из многих социально-психологических факторов. При организации психолого-педагогического сопровождения подростков с ЗПР важно проводить просветительские мероприятия с педагогическим коллективом, проводить мониторинг психологической безопасности.

#### **Психологический климат в классе**

Развитие позитивных межличностных отношений не является спонтанным процессом, это также выступает предметом специальной работы учителей, социальных педагогов, педагогов-психологов. Работа классного руководителя и педагога-психолога, направленная на развитие групповой сплоченности в инклюзивном образовании, чрезвычайно значима. Формами такой работы могут быть тренинги командообразования для подростков; тематические классные часы, направленные на воспитание ценности сотрудничества и гуманистического отношения друг к другу; занятия по развитию навыков продуктивного разрешения конфликтов.

Ведущей деятельностью подросткового возраста является общение со сверстниками, которое дополняется и обогащается социальным экспериментированием, в ходе которого подросток пытается выстроить свою социальную и личностную идентичность. В соответствии с этим, коррекционно-развивающая работа педагога-психолога должна базироваться на интерактивных формах и методах обучения.

Существует множество классификаций таких методов. Ограничимся здесь общим перечислением:

- дискуссионные: модерация, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики, мозговой штурм, метод синектики (главный прием – аналогии);
- игровые: имитационные (исследование модели), дидактические и творческие игры, деловые (есть сценарий, в котором осуществляется построение цепочки решения), ролевые (расширение поведенческого репертуара участников за счет проигрывания ролей);
- организационно-деятельностные игры (направлены на поиск решения и получение результата), проектный метод;

---

<sup>5</sup> Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. - М.: МГППУ, 2012 - 156 с.



- тренинговые формы проведения занятий, которые могут включать в себя вышеперечисленные методы обучения.

Любая интерактивная технология «провоцирует» физическую, социальную и интеллектуальную активность детей, и каждая из них значима для достижения планируемых результатов в соответствии с поставленными игровыми, образовательными и развивающими целями.

Физическая активность участников состоит в изменениях в физическом окружении и в пространственной среде, меняет образ действий партнеров по игровому взаимодействию, например, меняют рабочее место, пересаживаются, делают презентацию, работают в малой группе, участвуют в дискуссии, пленуме, говорят, пишут, слушают, создают, рисуют, лепят, выполняют те или иные физические действия для релаксации и т. д.

Социальная активность участников проявляется в том, что они инициируют взаимодействие друг с другом, обмениваются информацией, общаются с организатором игры, выбирают стратегии взаимодействия, задают вопросы, отвечают на вопросы, обмениваются мнениями, репликами, комментариями, выступают в «игровой» роли, выступают в роли «эксперта» или «компетентного судьи» и т. д.

## **2.3. Методика составления программы индивидуальных занятий коррекционно-развивающей направленности для подростка с ЗПР**

### ***2.3.1 Алгоритм составления программы занятий коррекционной направленности***

Психолого-педагогическое сопровождение подростков с ЗПР требует от педагога-психолога разработки программы индивидуальных занятий коррекционно-развивающей направленности. Эта задача, особенно для молодого специалиста, выглядит пугающе. В методической литературе подобные программы занятий бывает найти непросто. Что же нужно делать? Каким образом создается такая программа, откуда можно брать упражнения? Далее опишем примерный алгоритм разработки программы занятий для коррекционно-развивающей работы с учениками.

#### **1. Цели программы занятий**

Любая работа по психолого-педагогическому сопровождению требует ответа на следующие вопросы:

1. Какие психологические особенности ученика требуют коррекции или компенсации?
2. Какие условия в образовательной среде являются оптимальными для развития ученика?
3. Какая форма и содержание занятий будет оптимальна для этого ученика, нужно составить индивидуальную или групповую программу коррекционно-развивающей работы?
4. Какие критерии оценки продуктивности данной программы можно прогнозировать?

Первым шагом в разработке программы занятий является определение основных трудностей у подростка и психологических проблем, их вызывающих. Для этого необходимо собрать сведения о подростке у педагогов, которые с ним взаимодействуют: учителей, родителей, других школьных и внешних специалистов, которые доступны. Важно внимательно выслушать жалобы: какие проявления вызывают затруднения, какая история возникновения этих проявлений. Также важно понять запрос педагогов психологу. Чего именно ожидают они от работы психолога с подростком. Важно выдвинуть предварительные

гипотезы о том, в чем именно может заключаться нарушение развития подростка. Вся эта информация позволит определить набор диагностических инструментов, которыми нужно воспользоваться на первых встречах с подростком<sup>11</sup>.

Существуют различные классификации вариантов задержки психического развития. На эти классификации имеет смысл опираться при определении проектировании методов и содержания разрабатываемых занятий. Наиболее часто выделяются следующие аспекты развития, вытекающие из варианта задержки психического развития ребенка:

1. Нарушения произвольной саморегуляции.
2. Нарушения эмоциональной регуляции.
3. Нарушения когнитивного развития (легкие формы интеллектуальной недостаточности).

На эти аспекты имеет смысл ориентироваться при определении задач коррекционной программы. Следующим шагом необходимо определить конкретные задачи программы занятий: какие личностные и метапредметные компетенции предполагается развивать у участников. Перечень этих компетенций также можно найти в Главе 1 данного пособия. Личностные и метапредметные образовательные компетенции имеет смысл определить в рамках той проблемы, которая была диагностирована у подростков на основе жалоб и запросов педагогов и результатов диагностики.

## **2. Организационные аспекты программы занятий**

Необходимо определить **состав** группы участников занятий:

- Сколько человек - один, группа, сколько человек в группе?
- Гендерный состав - количество девочек и мальчиков?
- Соотношение нормативно-развивающихся и участников с задержкой психического развития?

Необходимо определить продолжительность занятий, принцип их временной организации:

- Какая продолжительность программы: четверть, семестр, год?
- Сколько занятий в неделю?
- Участники занятий будут уходить на них с основных уроков или они будут проводиться после основного обучения (может влиять на мотивацию посещения)?
- Каким образом будут согласовываться организация программы занятий с педагогическим коллективом, классным руководителем, родителями?

Существуют *три основные формы организации занятий* коррекционно-развивающей направленности в рамках школьной психологической службы: интенсивный курс, регулярные занятия и эпизодические встречи.

Интенсивный курс предполагает проведение занятий ежедневно (по 2 – 3 часа в день) и может продолжаться два – три дня. Он способствует погружению в психологические проблемы участников, более быстрому усвоению навыков и умений. Это возможно в период каникул, в форматах выездных образовательных программ для подростков.

Регулярные занятия обычно проводятся 1 – 2 раза в неделю по 1 – 2 часа в день. Они позволяют систематически и последовательно производить изменения.

Эпизодические встречи – занятия могут происходить 1 – 2 раза в месяц. Организация группы в режиме эпизодических встреч имеет более клубную форму, хотя это не исключает возможности ее организации на принципах тренинговых групп. При этом ведущему следует

<sup>11</sup> Рекомендации о стратегии подбора диагностических комплексов даны в Главе 1. данного пособия.

стремиться к тому, чтобы каждая встреча была самостоятельным и завершенным событием.

### 3. Формулировка проблем и задач программы

Для разработки содержания занятий необходимо определить (1) психолого-педагогические условия, которые будут способствовать развитию подростка; (2) методы, методические приемы, конкретные упражнения, составляющие содержания занятий.

На этом этапе - первым шагом необходимо продумать матрицу содержания программы занятий, описанную в работах Вачкова И.В.<sup>6</sup> Для этого необходимо определить задачи, посредством которых решается проблема, определенная на предыдущем шаге. Задачи можно сформулировать на языке личностных образовательных результатов.

Далее для каждой задачи (образовательного результата) необходимо провести декомпозицию: выделить систему представлений (ключевых теоретических положений, базовых понятий и пр.), которой должен овладеть подросток в ходе проведения программы занятий; систему отношений – ценностей, личностных свойств, межличностных отношений; умения, овладение которыми предполагает данная образовательная задача.

*Например:*

- для работы в системе представлений участников тренинга – помочь подросткам осознать различия в их отношении к тем, кого они считают близким человеком и кого они считают чужим;
- работы в системе отношений участников тренинга – дать подросткам опыт личного проживания ситуации общения с «похожими» и «непохожими» на них людьми для изменения привычно-негативного отношения к непохожим;
- работы в системе умений участников тренинга – предложить модель конструктивного взаимодействия с людьми, которые объективно или субъективно воспринимаются как непохожие, чужие, и сформировать необходимые умения такого взаимодействия.

*Важное замечание:* подростку так или иначе будет требоваться поддержка сразу в двух направлениях: (1) событийная общность во взаимодействии со *взрослыми* – индивидуальная форма работы; (2) событийная общность во взаимодействии со *сверстниками* – групповые формы работы.

### 4. Подбор упражнений и методик

Для молодых специалистов бывает довольно трудно полностью самостоятельно разработать программу занятий коррекционной направленности. Поэтому имеет смысл подобрать готовые методические разработки, которые создадут методическую основу занятий.

*Например:*

1. Развивающая программа для младших подростков «Уроки психологического развития в средней школе» (авт. Н.П. Локалова).
2. Программа уроков психологии для школьников (авт. А.В. Микляева).
3. Программа «Тропинка к своему «Я»» (уроки психологии в средней школе) (авт. О.В. Хухлаева).
4. Акимова М.К., Козлова В.Т. Программы коррекции умственного развития школьников.

Упражнения и методические приемы можно также брать из нескольких *источников*:

1. Методические базы программ занятий и упражнений, профильные порталы в

---

<sup>6</sup> Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. -- М.: Эксмо, 2007. -- 416 с.

сети Интернет, в частности - сайт Института коррекционной педагогики РАО; инфо-урок, методические порталы "Первое сентября".

2. Опыт профильных организаций - сборники упражнений, выпуски конференций с описанием опыта; методические семинары профильных специалистов; посещение занятий коллег.
3. Методики диагностики. Задачи в тестовых диагностических методиках являются примерами развивающих упражнений. Можно выбирать отдельные задания, придумывать аналогичные типовые - и затем включать их в содержание занятий.

Со временем у педагога-психолога накапливается собственный методический банк заданий из опыта взаимодействия и коррекционной работы с разными детьми и подростками. С увеличением объема профессионального опыта психолог может при разработке содержания занятия ориентироваться на те методы и методики, которые ему кажутся наиболее адекватными для решения задач программы.

### **5. Создание плана-конспекта занятия: структура**

Реализация этого шага связана с распределением подобранных или разработанных упражнений по темам занятий. При этом необходимо учитывать следующие критерии:

- 1) важная решаемая упражнением задача;
- 2) время, которое необходимо затратить на упражнение;
- 3) совместимость упражнений друг с другом;
- 4) стадия групповой динамики, когда будет применено упражнение;
- 5) тип и степень активности участников, инициируемые упражнением (физическая подвижность или «сидячая» работа в кругу);
- 6) уместность применения упражнения в данный момент, готовность к нему участников: учитывается стадия групповой динамики и логика переживания.

### **6. Написание подробного плана-конспекта занятия с указанием задач занятия и необходимых материалов**

План-конспект занятия удобно представлять в виде таблицы со следующими столбцами: этапы и их продолжительность; содержание деятельности участников; продолжительность отдельных упражнений, методов, комментарии, необходимые материалы.

Важно тщательно продумывать инструкции к упражнениям, вопросы для обсуждения после содержательных частей работы, упражнений; содержательные выводы. Именно этот текст будет "удерживать" смысловую логику занятия, помогать участникам вовлекаться в рефлексию полученного опыта.

Важно проверить занятие на логику переживания-опыта. Участники должны прожить опыт взаимодействия, опыт со-переживания или актуализировать опыт переживания подобных ситуаций в прошлом. Чем более глубоким и осмысленным окажется опыт проживания проблемы и способов ее разрешения, тем продуктивнее окажется занятие.

### **7. Создание авторских упражнений и методик**

Некоторые ситуации требуют разработки собственных авторских упражнений: не удалось найти что-то подходящее для решения задачи; хочется профессионального творчества; нужно отработать навык так, чтобы участникам не было скучно из-за типовых заданий.

Вачков И.В. выделяет следующие шаги, которые необходимо сделать для создания авторской методики:

1. *Вычленение проблемы, которую необходимо решить в тренинговой работе.*



Например: как уменьшить конфликты среди семиклассников? Или: как подготовить учеников к сдаче экзаменов, чтобы этот процесс не был для них излишне стрессовым? Или: каким образом помочь быстрее адаптироваться детям мигрантов в чужой культурной и языковой среде?

## *II. Формулирование цели будущей психотехники.*

Цель вытекает из выбранной проблемы. Она может звучать в соответствии с декомпозицией образовательного результата: осознать отношение к "чужому" – представителю чужой культуры; уточнение представлений о культурных различиях; развитие навыков коммуникации в конфликте.

*III. Выбор образовательного метода, в рамках которого наиболее целесообразно разрабатывать психотехнику.*

Существуют разные классификации методов активного обучения, технологий обучения в группе. Можно выбрать что-то, что кажется наиболее подходящим под выбранную задачу.

## *IV. Создание упражнения (техники) в рамках выбранного метода.*

На этом этапе возможна реализация двух стратегий: во-первых, создание собственной, ни на что не похожей техники; во-вторых, модификация имеющейся техники (или психотехнической модели), приводящая к рождению новой.

Первый вариант не рассматривается, поскольку четкого алгоритма творчества не существует, во всяком случае, мы не рискуем предлагать такой алгоритм.

## ***Варианты модификации известных упражнений, методических приемов.***

### **1. Подбор психотехник, направленных на достижение тех же целей.**

Придется обратиться к литературе или собственному опыту и подобрать техники, которые их разработчиками предназначались для того же, чего добиваетесь и вы. Можно, конечно, не мудрствуя лукаво, просто их и применять в том же самом виде. Но – творить, так творить! Подумайте, годится ли эта психотехника для тех людей, с которыми вы собираетесь работать. Проанализируйте, что можно изменить в ней для большего соответствия вашим конкретным задачам без потери ее целевой направленности.

**2. Разложение известной техники по функциям (компонентам, составным частям) – создание «психотехнического конструктора».** Из известной методики необходимо выделить способ действия - особенности ее сюжетной конструкции. После этого на выделенную конструкцию "надеваем" другое содержание. Например: игра «Козлятушки-ребятушки», где нужно определить участника, который лжет. Вместо данного сюжета можно взять сюжет, где нужно "вычислить" вампира и не пустить его в дом и т.п.

В этой игре условно можно выделить следующие составные части (разумеется, их можно выделять иначе):

- Погружение в сказку.
- Инструкция ведущего, включающая полное описание предстоящей игры.
- Разделение на группы.
- Дополнительные инструкции каждой группе.
- Скрытое от козлятушек распределение среди гостей ролей волков.
- Поочередное появление гостей.
- Окончательное принятие решения козлятушками.
- Рефлексия происшедшего, обсуждение.

### **3. Подбор психотехник с подобной структурой.**



В упражнении "Коммуникативная карусель" можно менять инструкцию – вместо комплиментов, которые говорят друг другу участники, когда оказываются лицом друг к другу, можно вспоминать самые страшные экзамены или самые нелепые конфликты с родителями. Это содержание может подводить к важным содержательным обсуждениям занятия.

#### **4. Создание психотехники на основе случайно выбранных компонентов по аналогии с известными играми и упражнениями.**

Если вычленить структуры не одной, а нескольких игр и упражнений, то возникнет набор «игровых деталей», из которых можно собрать совершенно новые психотехники. Попробуйте сами сконструировать хотя бы простенькую игру для достижения нужных вам целей из такого, например, набора:

- Инструкция ведущего;
- Определение основного игрока;
- Выбор этим игроком двух исполнителей;
- Реализация исполнителями и основным игроком определенных функций;
- Смена основного игрока и исполнителей;
- Повторение игровой процедуры;
- Включение всей группы;
- Рефлексия происшедшего.

#### **5. Психотехника-калька (создание упражнения по имеющейся модели).**

Модель (например, разработанная при использовании предыдущего приема) или вычлененная при анализе какого-либо известного упражнения может рассматриваться как некий скелет, каркас, на который нужно нарастить «мясо» содержания. При этом нужно отвлечься, абстрагироваться от прежнего содержания психотехники, сохранив только структуру. Вам остается только выбрать область – реальную или вымышленную, в которую можно поместить каркас, как в насыщенный раствор -- в соответствии с вашими целями. Уверен: на нем появятся очень красивые кристаллы. Области могут быть любые – школьные ситуации, сюжет известных сказок, космические путешествия и т.п.

Выше приведены некоторые способы, описанные в работах Вачкова И.В. Важно понимать целесообразность придумывания нового упражнения и осмысленность того варианта, который получился. Для того, чтобы быть уверенным в качестве нового упражнения важно провести его на группе и понаблюдать за реакциями участников и качеством итоговой рефлексии результатов.

### ***2.3.2 Индивидуальные занятия коррекционно-развивающей направленности по развитию умений эмоциональной регуляции у подростков***

В подростковом возрасте продолжается становление осознанности и произвольности психических функций человека. Если в младшем школьном возрасте ребенок овладевает своими когнитивными функциями в учебной деятельности, то в подростковом возрасте возникает задача следующего уровня сложности – овладение процессами переживания. Становление эмоциональной саморегуляции, которая становится важной уже в дошкольном возрасте продолжается как необходимое условие существования в социальных отношениях в группе, как важное проявление социальной и личностной идентичности.

Кризисные проявления эмоциональности во взаимодействии подростков делают задачу развития навыков эмоциональной саморегуляции одной из основных в программах

психолого-педагогического сопровождения. К сожалению, в настоящее время программ по развитию эмоциональной саморегуляции, которые были бы не набором упражнений, а были бы выстроены в соответствии с научными методологическими основаниями и апробированными в практике психолого-педагогического сопровождения – явно недостаточно. Приведем список литературы, на который ссылаются психологи, разрабатывающие программы по развитию у подростков эмоциональной саморегуляции.

*Литературные источники*, наиболее цитируемые при разработке программ занятий коррекционно-развивающей направленности:

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Развиваем эмоциональный интеллект. Психологические игры и занятия с детьми. М.: АСТ, 2014.
2. Лукашенко М. Тайм-менеджмент для детей: Книга для продвинутых родителей. М.: Альпина Паблишер, 2013.
3. Микляева А.В. Я – подросток. Программа уроков психологии. СПб.: Речь, 2006.
4. Мои эмоции. Метафорические ассоциативные карты. Методические рекомендации для педагогов-психологов в специализированных классах / автор-составитель Н.В. Гетман. – Новосибирск: 2015.
5. Сакович Н.А. Игры в тигры. Сборник игр с агрессивными детьми и подростками. – СПб.: Речь, 2007.
6. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я. Средняя школа (7-8 классы), - М.: Генезис, 2010.
7. Готтман Д., Деклео Д. Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014.
8. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Русскоязычная адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V2.0). М., 2017.
9. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М., 2004.
10. Грецов А. Тренинги самопознание. СПб.: Питер, 2011. 416 с.
11. Битянова М.Р., Вачков И.В. Я и мой внутренний мир. Психология для старшеклассников. М., 2010.
12. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П.Соловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0). Руководство. М.: КОГИТО-ЦЕНТР, Институт психологии РАН, ИПУ РАН, 2010. 176 с.

Также можно рекомендовать учебно-методический комплекс «Развитие личностного потенциала подростков», разработанный при финансовой поддержке фонда «Шаг в будущее» группой ученых из Психологического института РАН, под руководством доктора психологических наук, профессора Е.А. Сергиенко.

### **Навыки эмоционально-волевой саморегуляции**

1. 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-матерински чувствительным к самому себе.
2. Умение говорить о своих переживаниях – **эмоциональная грамотность**, навыки ментализации (символизации).
3. Способность **выдерживать те эмоциональные состояния**, которые разворачиваются внутри. Не пытаться отвернуться, приказывать себе - не чувствовать и тому подобное. Но и не проваливаться в чувства, теряя контроль над собой.

4. Способность «**регулировать аффект**». Утешать себя: просто быть рядом, поговорить с собой, увести из «горячей точки», чтобы **прийти в себя**.
5. 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.

### **Тематический план программы по развитию навыков эмоциональной саморегуляции**

#### *Младший подростковый возраст (5-7 классы)*

**Блок 1.** Создание атмосферы доверия в группе. Симпатии и антипатии: как понять, кому ты нравишься, какие люди вызывают симпатию. Вербальные и невербальные проявления состояний людей. Язык тела \ языки культурных символов. Скрытые правила взаимодействия в группе.

**Блок 2.** Понимание эмоциональных состояний Других людей. Теории эмоций. Эмоции и чувства. Эмоциональные процессы. Эмоциональная грамотность.

**Блок 3.** Осознание собственных эмоциональных состояний. Навыки фокусирования. Управление вниманием и восприятием. Причины возникновения эмоциональных состояний: потребности, убеждения. Переживания, желания и мысли. Принятие ответственности за собственные эмоциональные состояния.

**Блок 4.** Стресс и страх. Навыки переживания стрессовых ситуаций. Тревога, страх: как распознать, выразить, успокоить себя и утешить друга. Саморегуляция в тревожных ситуациях: экзамен, опасное место, страшные сны, прошлый страшный опыт. Саморегуляция и тайм-менеджмент.

**Блок 5.** Конфликт. Злость в отношениях с друзьями и одноклассниками. Различение злости и агрессии: способность чувствовать, но не действовать. Конструктивные способы выражения злости. Буллинг и групповые конфликты. Соперничество позитивное и негативное. Связь злости и страха. Свои и чужие - кто это? Толерантность. Злость в отношениях с родителями: право на свое пространство; потребность в признании.

**Блок 6.** Обида и вина как социальные переживания. Причины, проявления, ситуации. Долженствование в отношениях. Близкие и далекие люди. Чувство вины и самоотношение. Чувство обиды и желание контролировать. Способы совладания с обидой и виной в отношениях с друзьями и родителями. "Убить надежду": когда нужно требовать, а когда - грустить. Обида как неосознанное требование любви.

**Блок 7.** Стыд: требования к себе и другим. Социальные регуляторы поведения человека. Как помочь выдержать стыд. Сопереживание и принятие - что это такое? Нравственные и моральные нормы во взаимодействии с другими.

**Блок 8.** Навыки ненасильственного общения. Психотехники общения: эмпатия, кларификация. Техника "Я-сообщения" и "Ты-сообщения". Навыки поддержки в общении. Как сказать "Нет".

#### *Старший подростковый возраст (8-10 классы)*

**Блок 1.** Осознание собственных переживаний. Чувства, мысли, убеждения и неосознаваемое.

**Блок 2.** Навыки осознания собственных эмоциональных состояний. Позиция внутреннего наблюдателя. Психотехники релаксации / медитации / фокусинга как способы регуляции своего состояния.

**Блок 3.** Психотехники общения: эмпатия. Эмпатический дистресс. Эмоциональная грамотность как условие качества эмпатии.

**Блок 4.** Самоотношение и восприятие Другими. Внутренние диалоги. Внутренний критик. Мой образ в глазах других людей. Создание собственного образа.

**Блок 5.** Восприятие других людей. Ограничения, ошибки в восприятии. Симпатии и антипатии – их связь с собственным опытом, актуальными потребностями и самоотношением. Гендерные роли. Отношения с собственным телом: эмоциональный образ тела и социальные эталоны.

**Блок 6.** Внутренние миры сознания. Навыки символизации переживания. Навыки самоподдержки и сочувствия себе. Навыки со-переживания: кларификация, поддержка. Неосознаваемое: интерпретация снов, творческие процессы, динамика отношений.

**Блок 7.** Насильственное общение: уверенность в себе и противостояние агрессии. Ассертивное поведение. Навыки вежливого отказа. Манипуляции: как распознать и предупредить.

**Блок 8.** Проектирование будущего. Способность к целевой саморегуляции. Навыки целевого поведения. Внутренний хозяин и саботажник. Саморегуляция в ситуации должностования. Основания личного выбора: кто выбирает мою жизнь? Принятие ответственности за свою жизнь.

*Ограничения, которые необходимо учитывать при организации коррекционно-развивающей работы:*

1. Продолжительность занятия не более 40 минут. Внимательное отношение к вовлеченности подростка: если наблюдаются проявления утомления – регулировать тип активности; если подросток отказывается от интеллектуального усилия – вовлекать нормативно-развивающихся участников группы.

2. Рекомендуется обучение в "группе смешанных способностей". Развивающий потенциал группы очень важен для подростков с ЗПР: взаимодействие с нормативно-развивающимися помогают подростку, неспособному к полноценной социальной перцепции, выделять закономерные реакции других людей и усваивать социально приемлемые способы взаимодействия с другими. Обычные сверстники способствуют адекватной социализации.

3. Задания, которые выполняют подростки в ходе занятий, должны обязательно предполагать совместность - совместно-распределенную деятельность участников. Именно группа создает для подростка с задержкой психического развития обучение в зоне ближайшего развития и переход к более развитым формам кооперации (см. Параграф 2.2.).

## **Методы и приемы развития эмоционально-волевой саморегуляции у подростков с задержкой психического развития**

### ***1. Осознание своих переживаний***

Существуют разные методы развития навыка осознания собственных переживаний: фокусирование, методы арт-терапии и арт-педагогике, анализ ситуаций в когнитивно-поведенческой психотерапии. Принцип всех методов: актуализация состояния, обнаружение переживания и опосредствование в знаковых системах – с помощью текста, образа, метафоры, звука и т.п. Трудности подростков с ЗПР состоят в том, что язык оказывается довольно трудным инструментом опосредования. Поэтому необходимо учить подростков использовать доступный им язык художественной формы и образа.

### **Упражнение: Цветовая схема тела.**

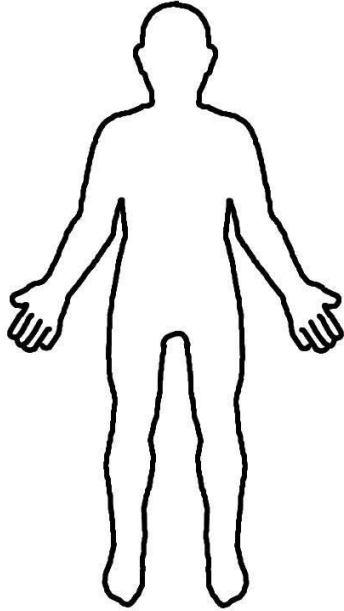
*Цель:* осознание своего эмоционального состояния.

1. Выбор цветов и соотнесение их с эмоциональным состоянием. Участнику предлагают взять набор цветных карандашей и разложить цвета в порядке



отображения состояния – от радостного, приятного, до негативного. Рисуется цветовая шкала эмоционального состояния.

2. Участника упражнения просят сесть удобно. Прикрыть глаза, прислушаться к своему дыханию. Обратит внимание на то, какие чувства прямо сейчас в руках, ногах, животе и пр. Понаблюдать несколько минут.

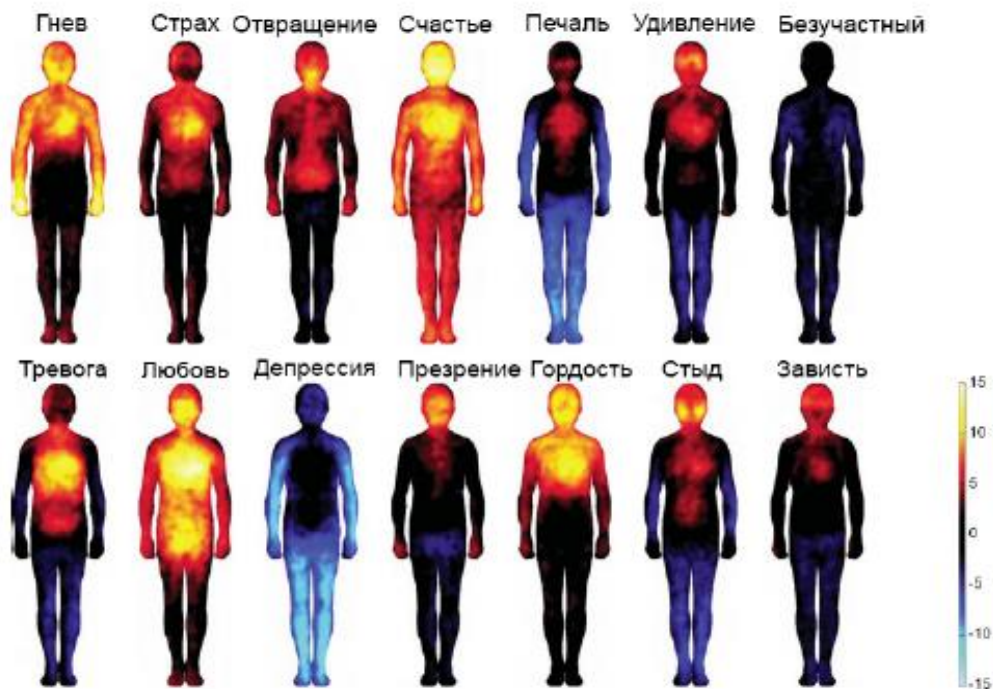


После этого нужно взять карандаши и закрасить контур человека в соответствии с тем, где какие ощущения и эмоциональные состояния были обнаружены.

После завершения работы с карандашами можно предложить участнику обсудить, насколько трудным показалось ему упражнение, насколько точно удалось почувствовать и передать цвет эмоциональных состояний на рисунке; удалось ли ощутить их достаточно ясно в теле.

Иногда бывает интересно обратить внимание участников на то, были ли такие места в тебе, где было сложно почувствовать хотя бы что-то. Как это можно объяснить?

Ниже приведен пример изображения разных эмоциональных состояний. Такие результаты были получены в исследованиях по эмоциональному фокусированию.



При анализе рисунка участника можно сопоставить его рисунок с этими образцами и проверить – соответствует ли его состояние описанию, полученному в исследовании. Самое важное здесь не «правильность» изображения, а осознание более «тонких» ощущений



эмоциональных состояний участника.

### Упражнение - Эмоциональная осознанность

Шаг 1. Обратите внимание / понаблюдайте. Пожалуйста, вспомните, когда вы в последний раз испытывали сильные неприятные эмоции. Какое физическое ощущение вы тогда испытывали? (бабочки в животе, ощущение тяжести, жар и т.д.).

Шаг 2. Назовите эмоцию. Какое чувство (на колесе эмоций) может соответствовать этому ощущению? (возможно бабочки в животе представляют собой беспокойство; ощущение тяжести может быть грустью; повышенная температура/жар может быть гневом).

Шаг 3. Принять / Позволить себе. Можете ли вы принять эту эмоцию?

Шаг 4. Потребность

О какой потребности оповещает вас данная эмоция? /какую потребность она обслуживает? / Например, тревога = потребность в стабильности или безопасности; печаль = потребность в утешении / успокоении; гнев = потребность в установлении границ\ сигнал о нарушении личных границ.

Шаг 5: Действие. Что нужно сделать, чтобы удовлетворить данную потребность? Тревога = мне необходима стабильность / безопасность; грусть = мне нужно утешение / успокоение; гнев = мне нужно себя отстоять, установить границы.

## 2. Развитие эмоциональной грамотности как способности называть свои эмоциональные состояния, подбирать слова - обозначения своим переживаниям.

### Карты эмоциональных состояний.



Для развития способности подростков говорить о своих эмоциональных состояниях, удобно предлагать им разные «шпаргалки», где в интересной форме представлены разные спектры эмоциональных состояний. На рисунке представлена карта, на которой эмоциональные состояния заданы двумя параметрами: энергия и удовольствие. Можно предлагать подросткам самостоятельно составлять такие карты. Например, можно предложить составить карту эмоций, выражение которых допустимо и недопустимо во взаимодействии с друзьями и родными.

### 3. Развитие эмпатии.

Способность к эмпатии является высшей психической функцией, то есть необходимо создавать условия ее развития во взаимодействии со взрослыми. Ниже приведена структура

эмпатической реплики, предложенная Ф.Е. Василюком<sup>12</sup>.

Таблица

Структура эмпатической реплики терапевта

Оператор понимания	Персона	Эмпатический знак				Другой
		Модус переживания	Переживание	Связь	Предмет	
<i>(1) Правильно ли я понимаю, что</i>	<i>Вы как отец</i>	<i>ощущаете</i>	<i>вину</i>	<i>за</i>	<i>свое бездействие</i>	<i>перед сыном</i>

Участникам можно предложить составить вопросы по предложенной схеме. Например, ведущий говорит фразу: «Что-то мне не по себе...», а участники формулируют и записывают по 3 эмпатических вопроса. Далее ведущий и участники анализируют, получилось ли сформулировать эмпатический вопрос. На следующем этапе можно предложить участникам работу в тройках, где один человек жалуется, второй задает ему эмпатические вопросы, а третий – наблюдатель, фиксирует, получается ли реагировать эмпатически и как на это реагирует тот, кто жалуется.

#### **4. Навык Я-сообщения.**

Навык выражения собственных негативных переживаний – очень нужен подросткам с их эмоциональной неустойчивостью и чувствительностью. Для того, чтобы научить их выражать негативные чувства социально-приемлемым образом имеет смысл тренировать *навык Ты-слушания и Я-сообщения.*

Ты-слушание предполагает способность человека отделить переживания другого человека от своих собственных. Для развития этого навыка можно предложить подросткам упражнение «Переводчик», к примеру.

#### **Упражнение «Переводчик»**

*Цель:* развитие навыков Ты-слушания, способность отделить собственные переживания от переживаний другого человека.

Для участия в упражнении необходимо два человека – иностранец и переводчик, остальные – наблюдатели.

*Инструкция:* к нам приехал иностранец, с которым в России приключилось много всего. Сейчас он будет нам рассказывать свои истории. Рассказывать он будет на нашем родном языке (то есть по-русски), но переводчику нужно будет перевести на другой вариант нашего языка (то есть передать смысл истории своими словами). Задача слушателей: попытаться понять, насколько точен перевод, все ли понятно, сохраняется ли в переводе смысл оригинала.

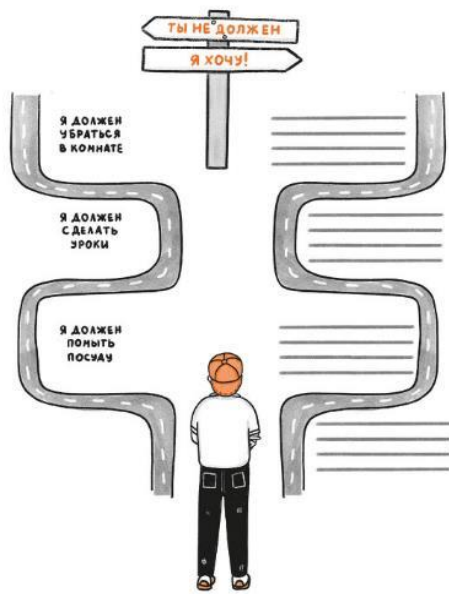
Задача иностранца рассказывать истории, которым он сам может со-переживать, которые произошли с его друзьями, которые точно будут волновать аудиторию. Истории должны вовлекать переводчика и слушателей, заставляя их больше вспоминать что-то свое и от Ты-слушания сбиваться на Я-слушание.

Задача переводчика: точно передать смысл истории, не искажая историю своим восприятием и отношением к происходящему.

После завершения необходимо провести обсуждение, какие особенности ситуации и

<sup>12</sup> Василюк, Ф. Е. Семиотика и техника эмпатии // Вопросы психологии – 2007. – № 1. – С. 3–14.

истории заставляют переключаться на себя и «терять» собеседника.



**Навык «Я-сообщения»** можно разложить на такие составляющие:

Шаг 1. Объективное описание ситуации. «Когда я прихожу к учителю и он жалуется мне на твоё поведение...» Объективное – то есть о фактах, не об их оценке.

Шаг 2. Описание собственных чувств по поводу ситуации: «Я чувствую себя беспомощно и я начинаю очень злиться на тебя».

Шаг 3. Предложение от которого подросток не сможет отказаться: «Мне не нравится такое мое состояние. Давай вместе разберемся, что происходит и что с этим можно сделать...»

#### 6. *Способность выдерживать переживания.*

Важный аспект эмоциональной саморегуляции состоит в том, что осознание эмоционального состояния и его выражение – разные вещи. Часто выразить свое эмоциональное состояние Другому (значимому человеку) труднее, чем сделать вид, что ничего не чувствуешь. Отсутствие социально-приемлемых способов выражения чувства делает его запрещенным даже на уровне чувствования. Например – злость. Чувство злости оказывается запрещенным в обществе. Но, на самом деле, это очень важное чувство и запрещена агрессия, а не злость. Объяснение подросткам разницу во внутреннем переживании и выражении чувств оказывается важной задачей педагога-психолога.

Другой аспект сложностей выражения чувств, это переживание стыда и уязвимости в момент эмоциональной открытости в контакте с другим человеком. Чтобы выразить симпатию или восхищение нужно быть достаточно эмоционально-устойчивым, не бояться отвержения или осуждения другого человека. Часто бывает так, что выражение чувств приводит к тому, что человек начинает проживать их более интенсивно. Это пугает и приводит к обесцениванию и избеганию.

Таким образом, две ключевые трудности в способности выражать чувства: (1) возможность подобрать адекватный способ выражения и язык выражения своего эмоционального состояния (и переживания) другому; (2) возможность выдержать свои чувства в момент выражения; (3) выдержать ответные чувства того, кому ты говоришь о своем переживании.

Для решения этих затруднений можно использовать методы психодрамы и психотерапии искусствами: арт-терапия, сказкотерапия, танцевально-двигательная психотерапия и пр.

#### **Упражнение "Осознание тревоги"**

1. Вспомните, когда в последний раз вы испытывали чувство паники.
2. Как вы себя чувствовали до того, как это случилось? Что произошло в тот день ранее?

3. Опишите ситуацию, при которой возникло чувство паники.
4. Представьте, что вы снова оказались в данной ситуации. Что для вас в данной ситуации как-то особенно выделяется? Вспомните, что видели и о чем думали? Можете ли вы понять, что именно вызвало паническую атаку?
5. Когда вы представляете себя в этой ситуации, прислушайтесь к своему телу и опишите, что происходит внутри.
6. Что делает эту ситуацию настолько ужасной для вас? Можете ли вы определить чувство, что лежит в основе?
7. Если вы сможете выявить глубинную эмоцию, попробуйте исследовать ее, просто прислушиваясь к тому, что сейчас ощущается.
8. Есть ли что-то, что вам нужно в данной ситуации? Что-то в чем вы сейчас нуждаетесь?
9. Признайтесь самому себе, что вы почувствовали то, что почувствовали, и что это была закономерная и объяснимая реакция на какую-то важную потребность.



Если вы ощутили эмоцию, причину появления которой вы не можете объяснить, в такой ситуации особенно полезно сделать две вещи. Первое – поинтересоваться, почему вы отреагировали именно таким образом. Второе – прислушаться к себе, к своему телу, чтобы помочь себе найти ответ. Попробуйте выполнить следующие действия, чтобы попытаться добиться большей ясности, и не стесняйтесь записывать размышления по каждому пункту:

## 5. Навыки поддержки и утешения

Оказывать человеку поддержку бывает непросто любому человеку. Этот навык требует и способности к эмпатии, и способность выражать свои чувства и понимание допустимых границ в социальных отношениях между людьми. С подростками с ЗПР имеет смысл тренировать навык поддерживать друг друга и *самого себя* посредством обсуждения, разыгрывание ситуаций фрустрации. Групповое обсуждение наиболее адекватного способа утешения человека.

*Важные идеи для поддержки:*

- «хорошее отношение» – это отношение к личности ребенка, оно не обязывает хорошо относиться к тому, что он делает;
- поддержка не работает без «твердости» -- разумного отношения к выборам, поступкам, деятельности ребенка, а «твердость» предполагает умение сопротивляться манипулированию и устанавливать справедливые санкции;
- если педагог правильно выполняет приемы поддержки и умеет сопротивляться, то он может держать дистанцию, не становясь «приятелем» или «подружкой» ученика.



Таким образом, приведенный перечень навыков эмоциональной саморегуляции, примерная тематика занятий программы и примеры упражнений, – может быть положен в



основу разработки авторских программ, направленных на развитие эмоциональной саморегуляции подростков с ЗПР.

### ***2.3.3. Индивидуальные занятия коррекционно-развивающей направленности по преодолению учебных трудностей***

Безусловно любую программу поддержки подростка в ситуации учебных трудностей необходимо начинать с психолого-педагогической диагностики причин сложившейся ситуации. В зависимости от специфики задержанного развития, успешности коррекции или компенсации вторичных дефектов необходимы индивидуальные тактики помощи. Педагог-психолог может проводить коррекцию трудностей с помощью: (1) специально подобранных учебных заданий; (2) специально подобранных психологических упражнений, направленных на развитие личностных компетенций, необходимых для преодоления учебных трудностей; (3) создания педагогических условий коррекционного взаимодействия.

Задача данного пособия описать технологию педагогической помощи подростку с ЗПР в ситуации учебной трудности. Задача педагога-психолога организовать развивающее взаимодействие с Другим (взрослым, группой, более компетентным сверстником) в зоне ближайшего развития подростка.

Наиболее интересные научные и методические разработки технологии проводятся в рефлексивно-деятельностном подходе (Зарецкий В.К.). Автор подхода продолжает развивать понятие "зоны ближайшего развития" и метод организации педагогического взаимодействия в ЗБР в русле школы культурно-исторической психологии и культурно-деятельностного подхода Выготского Л.С., Леонтьева А.Н., Эльконина Д.Б., исследований мышления Алексева Н.Г. Данный подход предлагает технологию помощи ученикам в ситуации учебных трудностей через организацию взаимодействия в зоне ближайшего развития ученика. Это технология индивидуальной и групповой работы педагога-психолога, учителя, тьютора с неуспевающим учеником. В настоящее время существует семинар, который ведет Виктор Кириллович Зарецкий в Московском психолого-педагогическом университете, к которому могут присоединиться желающие разобраться глубже. Опишем более подробно сам метод помощи, опираясь на статьи Зарецкого В.К. и опыт участия в обсуждении рефлексивно-деятельностного подхода.

### ***Методика психолого-педагогической помощи подростку с задержкой психического развития в контексте рефлексивно-деятельного подхода***

#### **Исходные теоретические положения**

***Векторы развития ученика*** ("шаги в развитии"), которые появляются в развивающем взаимодействии<sup>7</sup>:

**Вектор способности к сотрудничеству.** Отношения сотрудничества предполагают достижение эмоционального, позиционного и смыслового контактов консультанта и учащегося.

---

<sup>7</sup> Зарецкий В.К., Николаевская И.А. Метод ситуационно-векторного анализа когнитивно-личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 35–48. doi:10.17759/chp.2020160104



**Вектор способности к рефлексии.** Способность учащегося отвечать на рефлексивные вопросы, проводить рефлексию своей деятельности, устанавливать отношения между способами деятельности и ее результатами.

**Вектор позиции в учебной деятельности** характеризуется выраженностью активности и осознанности учащегося, основные типы позиций в учебной деятельности: субъектная, объектная, негативная, пассивная.

**Вектор отношения к трудностям и ошибкам.** Отражает его переживания, эмоции и мысли, связанные с потенциальной или возникшей трудностью или ошибкой.

**Вектор представления о своих возможностях.** Отношение учащегося к своим способностям и возможностям, его самооценочность.

**Вектор учебной деятельности** конкретизируется в каждом случае и описывается через совместное движение в предметном содержании выполняемых учебных заданий.

По данным векторам можно не только отслеживать движение, ориентируясь на результаты включенного наблюдения (критерии см. В параграфе 2.1), и на анализ продуктов деятельности; но и определять тактическую задачу взаимодействия.

### **Организационные условия**

Психолог организует индивидуальные занятия с подростком в ЗПР, с целью помощи в преодолении учебных затруднений. Возможно проведение занятий в мини-группе: до 5 человек. В эту группу могут входить как нормотипичные подростки, так и подростки с задержкой психического развития. Главное объединяющее условие: наличие учебных трудностей.

В качестве членов команды педагогов группы могут выступать как педагог-психолог, так и тьютор, учитель-предметник. Расширенная команда преподавателей коррекционно-развивающих занятий может быть необходима, поскольку для всех них есть своя зона профессиональной ответственности. Для тьютора будет актуален вектор - позиции в учебной деятельности, а для учителя-предметника - вектор учебной деятельности и ее предметно-операционального содержания.

### **Содержание работы**

Педагог-психолог предлагает ученикам выбрать учебное затруднение и далее они пробуют его преодолеть на материале предметных и психологических заданий, дидактических игр. Задача педагога-психолога: предлагать участникам задачи, модерировать процесс их решения с помощью развивающего диалога и организации развивающего взаимодействия. Важное условие совместной работы - стимулирование учеников проговаривать процесс размышления над решением сложной задачи вслух. Речь ученика - важный диагностический инструмент.

### **Уровни переживания ученика в процессе преодоления учебной трудности:**

1. *Предметно-операциональный:* фокусировка на понятиях, операциях и условиях задачи.
2. *Рефлексивный:* фокусировка на способе действия.
3. *Личностный:* фокусировка на собственных эмоциональных и мотивационных состояниях.

В программе помощи в рамках рефлексивно-деятельностного подхода (далее РДП) можно выделить этапы и ключевые технологии поддержки. Опишем эти особенности технологии подробнее.

*Этапы программы занятий по помощи в преодолении учебных трудностей в РДП*

### **Первый этап -- обращение к опыту анализа речевой продукции при решении творческих задач**

Ученик, обсуждая возникшее затруднение в решении учебного задания или учебной задачи, говорит о своих размышлениях и переживаниях. Педагог фокусируется на единицах анализа речевой продукции функции высказывания, отражающей ее принадлежность к тому или иному уровню переживания трудности: предметно-операциональному, рефлексивному, личностному. Необходимо определить, на каком уровне ученик сталкивается с трудностью в первую очередь.

Признаками *предметного и операционального* уровней являются высказывания о содержании задачи, включающие представления об условиях задачи, элементы способа решения, формулировки ответов и т. п.

Признаками *рефлексивного* уровня являются: фиксация -- произвольная остановка мышления, контроль; установка -- предвосхищение последующих шагов в предметно-операциональном содержании; вопросы -- попытка осознания трудности или ошибочности решения; оценка -- прояснение, уточнение содержательных элементов задачи.

Признаками *личностного* уровня являются прямые и косвенные самооценочные высказывания, само-указания (диалог с самим собой) и общение (обращение к другому человеку).

### **Второй этап -- выделение ситуаций в процессе занятий по преодолению учебных трудностей, в которых осуществляется взаимодействие ученика и консультанта**

*Виды ситуаций:*

- выработка совместного замысла (когда устанавливается контакт и выстраиваются отношения сотрудничества);
- начало содержательной работы (когда определяется ЗБР), в которой ученик выполняет некоторое задание самостоятельно («так, как может»);
- возникновение трудности или ошибки (когда становится осмысленной помощь взрослого);
- совместное преодоление трудности (когда ведущей становится работа над способом);
- завершающая рефлексия (когда выстраивается картина осуществленного действия с выделением главного события).

Таким образом, преодоление учебного затруднения становится фокусом в ситуациях взаимодействия. Разрешая приведенные выше ситуации, ученик понимает причину затруднения и определяет способ его разрешения.

### **Третий этап -- определение и реконструкция динамики качественных изменений**

Примеры ситуаций, приведенные выше, иллюстрируют не только способ их выделения, но и качественные изменения, которые происходят в процессе взаимодействия консультанта и ученика от занятия к занятию. В этих ситуациях видно, что изменения затрагивают личностную сферу -- изменяются позиция по отношению к учебной деятельности, мотивация, представление о себе, самооценка и т. д.; когнитивную сферу -- изменяется работа со способами деятельности, развивается способность к рефлексии, формируются новые понятия, осуществляются сложные действия в уме и т. д.; учебную деятельность -- возникает продвижение в предмете.

Важно помнить, что не любое затруднение является для ученика - развивающим, не любая учебная трудность всегда способствует развитию.

Возможность «шагов в развитии» зависит от того, как и какую помощь оказывает ребенку взрослый, удерживает ли он взаимодействие в ЗБР или нет, видит он ее границы или

нет, чувствителен ли он к эпицентру и ресурсам того, с кем взаимодействует, или нет<sup>8</sup>. Последнее особенно важно, так как сближает процесс оказания помощи в преодолении учебных трудностей с психотерапией<sup>9</sup>, условием эффективности которой является «чувствительность к ресурсам» и правило «не актуализировать проблему, для решения которой у клиента нет ресурсов»<sup>10</sup>. Ученику вредны задания, которые он легко решает без помощи учителя, но точно так же ему вредны задания, которые он не может решить даже с помощью взрослого. Одной из задач консультанта по оказанию психолого-педагогической помощи является помощь ребенку в преодолении ключевой трудности за счет инициации и поддержки всех доступных для ребенка ресурсов<sup>11</sup>.

Таким образом, если совместная деятельность ребенка и взрослого, ученика и учителя (психолога, родителя) осуществляется в зоне ближайшего развития и ребенок активно и осознанно участвует в процессе преодоления трудности, осмысляя свои способы и перестраивая их с помощью взрослого, преодолевая личностные барьеры и испытывая благодарность за помощь, то «шаги в развитии» могут происходить по самым разным направлениям.

#### ***Условия продуктивности занятий в рефлексивно-деятельностном подходе<sup>12</sup>***

1. Развитие будет происходить, если ребенок в совместной деятельности будет занимать позицию полноценного и полноправного субъекта собственной деятельности по преодолению трудностей и ее рефлексии.

2. Развитие происходит, если отношения ребенка со взрослым в этой деятельности являются отношениями сотрудничества, причем взрослый находится в позиции помощника главному действующему лицу – ребенку.

3. Развитие происходит в самостоятельной деятельности ребенка и ее рефлексии, осуществляемых с помощью и при поддержке взрослого.

4. Шаг в развитии осуществляется через присвоение ребенком в этой деятельности тех способов, которые реализуются совместно со взрослым (через интериоризацию, по Л. С. Выготскому), и через рефлексию собственных и совместных способов деятельности.

5. Развитие в совместной деятельности по преодолению проблемной ситуации может происходить одновременно по нескольким направлениям, нескольким векторам.

Главное условие, которое должно произойти в системе образования, без которого развитие инклюзивной практики будет невозможно: перенос центра тяжести с результата обучения на образовательный процесс, с движения «строим» по программе в заданном темпе, на индивидуальные траектории. И еще: важнейшим для ребенка с ОВЗ является вектор

---

<sup>8</sup> Зарецкий В.К., Николаевская И.А. Метод ситуационно-векторного анализа когнитивно-личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 35–48. doi:10.17759/chr.2020160104

<sup>9</sup> Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К. Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты? // Культурно-историческая психология. 2011. Т. 7. № 1. С. 108--118

<sup>10</sup> Grawe K. Agents of Change in the Processes of Psychotherapy. Part I // IFP Newsletter. Zurich. June. 2006.

<sup>11</sup> Зарецкий В.К., Николаевская И.А. Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 2. С. 95–113. doi:10.17759/cpr.2019270207

<sup>12</sup> Зарецкий В.К., Гордон М.М. О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике // Психологическая наука и образование. 2011. Том 16. № 3. С. 19–26.

«способность преодолевать собственные трудности», то есть развитие и укрепление его субъектного начала<sup>13</sup> (Зарецкий В.К., Гордон М.М.).

---

<sup>13</sup> Зарецкий В.К., Гордон М.М. О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике // Психологическая наука и образование. 2011. Том 16. № 3. С. 19–26.

## ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

*3.1. Подходы к вовлечению родителей подростков с ЗПР в деятельность психологической службы*

*3.2. Направления психологической поддержки учителей, работающих с подростками с ЗПР*

### **3.1. Подходы к вовлечению родителей подростков с ЗПР в деятельность психологической службы**

Частой и острой проблемой в работе с родителями психолога в образовательной организации является - вовлечение. Родители часто не готовы обращаться к психологу в школе. Есть несколько причин, почему это происходит: (1) недоверие компетентности психолога в образовательной организации; (2) сомнение в конфиденциальности работы психолога, восприятие его как части школьного "педагогического контроля"; (3) непонимание его функционала, задач, в рамках которых можно обращаться к психологу за помощью, отсутствие запроса; (4) отсутствие готовности вовлекаться во взаимодействие с педагогическим коллективом, в более осознанное взаимодействие со своим ребенком.

Внешними проявлениями отсутствия готовности взаимодействовать с психологом является пассивность во время встреч, избегание контактов с педагогическим коллективом школы в целом, ссылки на отсутствие возможности посещать встречи.

Исходя из этого, первой задачей педагога-психолога в образовательной организации является вовлечение родителей во взаимодействие с помощью педагогического маркетинга, направленного на формирование доверия к компетентности психолога, повышение психологической грамотности родителей, формирование позитивных ожиданий и готовности к взаимодействию.

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

1. Организация психологического просвещения родителей в области психологии особенного развития, психологической поддержки.

2. Формирование доверия к компетентности педагога-психолога и готовности к вовлечению во взаимодействие.

3. Расширение форм и видов сотрудничества с родителями, повышение доступности психолого-педагогической помощи в образовательной организации.

4. Создание условий для становления мотивации к развитию компетенций осознанного родительства.

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:***

1. Консультации (дистанционные - очные): индивидуальные, парные, групповые.

2. Просвещение: родительский лекторий, семинары-практикумы, родительский



круглый стол, родительское собрание.

3. Коррекционно-развивающая работа: родительский тренинг, родительский ринг, родительские чтения (читательский клуб), родительские циклы занятий (он-лайн); родительские вечера, родительские спектакли (привязанные к школьным традиционным событиям).

### ***Психологическое консультирование родителей подростков с ЗПР***

Целью консультативной работы с подростками и детско-родительскими парами может являться овладение навыками эмоционально-волевой саморегуляции. Перечень таких навыков для родителей может быть точно таким же, как и для подростков (о чем говорилось выше):

1. 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-матерински чувствительным к самому себе.
2. Умение говорить о своих переживаниях – эмоциональная грамотность, навыки ментализации (символизации).
3. 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.
4. Способность «регулировать аффект». Утешать себя: просто быть рядом, поговорить с собой, увести из «горячей точки», чтобы прийти в себя.
5. 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.

Психологическое консультирование подростков с ЗПР и их родителей может включать несколько основных блоков, которые соответствуют **задачам** психологического сопровождения:

1. Диагностика.
2. Индивидуальное и парное консультирование.
3. Просвещение.

Особенностью психологического консультирования детско-родительских пар является необходимость во время встречи предлагать родителям и подросткам варианты психологических задач, упражнений и игр. Это бывает необходимо делать, поскольку уровень осознания своих переживаний в отношениях настолько низок, что мотивации обсуждать свои переживания в отношениях - нет. Методические и дидактические игры позволяют обнаружить и осознать тот материал, который может затем стать предметом обсуждения во время встречи и соотношения с тем, что происходит в аналогичных жизненных ситуациях.

Например, во время обсуждения конфликтной ситуации в отношениях с родителем, подросток оказывается ригидным - он некритично настаивает на своей позиции и отказывается воспринимать слова взрослого. Также это усугубляется особенностью развития подростка с ЗПР: сниженная способность понимать другого человека, со-переживать ему. Поэтому для разрешения конфликта в отношениях и развития способности к пониманию других людей можно предложить подростку игру «Отгадай, что думает собеседник».

### **Игра «Отгадай, что думает собеседник»**

**Цель:** развитие межличностного восприятия, понимания и сопереживания в детско-

родительской паре.

Суть игры состоит в том, что прежде, чем ответить на реплику собеседника необходимо высказать предположение, что чувствует и чего хочет собеседник, когда говорит такие слова. Участвуют два человека: родитель (или родительская пара) и подросток.

Первую реплику говорит родитель. Подросток сначала высказывает предположение о том, что чувствует и чего хочет родитель, когда говорит такие слова. Родитель подтверждает или опровергает верность предположения и говорит, что на самом деле с ним происходит. Далее подросток говорит свою реплику (она может быть ответом на первую реплику взрослого). Теперь уже родитель должен предположить, что чувствует и чего хочет подросток. Далее последовательность действий повторяется.

Игра продолжается столько, сколько посчитает нужным психолог или до возникновения серьезного затруднения в понимании друг друга из-за возникновения сильных чувств.

### **Игра «Я знаю, что ты любишь...»**

*Цель:* восстановление переживания близости в отношениях в детско-родительской паре, осознание трудностей во взаимопонимании родителя и подростка.

Родитель и подросток получают задание, написать 5 вариантов завершения фразы: «Я знаю, что ты любишь...», адресованной своему партнеру. Затем родитель и подросток по очереди зачитывают свои фразы друг другу и обсуждают степень точности высказываний.

Например, родитель может написать ребенку: «Я знаю, что ты любишь общаться со своей лучшей подругой Ритой в мессенджере в телефоне». Подросток может уточнить или возразить, если это не так. Задача психолога удерживать максимально возможную конкретность высказываний; просить участников устно уточнять детали; обсуждать возникающие в процессе чтения высказываний эмоции (соответственно, наблюдать их невербальные проявления).

Можно предлагать уточнять вопрос, чтобы усложнять задачу. Например: «я знаю, что ты любишь мечтать о...», или «я знаю, что ты любишь слушать...». В обсуждении высказываний можно обращать внимание участников на то, о какой области жизни идет речь чаще всего, насколько точно определена потребность или о том, какие чувства вызывают слова партнера.

### **Упражнение «Нарисуй, что ты чувствуешь»**

*Цель:* развитие способности к символизации переживания, развитие личностной осознанности.

Так же можно предлагать участникам пары задания на символизацию своего переживания в настоящем времени и затем сравнивать возникающие образы.

1. Сначала необходимо попросить родителя и подростка занять удобную позу, последить за своим дыханием, сфокусироваться на телесных ощущениях (методика фокусирования Ю. Джендлина<sup>13</sup>).

2. Затем предлагается прислушаться к смутным телесным ощущениям и чувствам; попробовать понаблюдать за ним, представить это состояние - ощущение в виде какого-то образа и нарисовать его на листе бумаги цветными карандашами.

3. После того, как партнеры нарисовали каждый свое состояние, нужно попросить их по очереди рассмотреть рисунок партнера и рассказать, что они чувствуют, когда смотрят на

<sup>13</sup> Джендлин Ю. **Фокусирование:** Новый психотерапевтический метод работы с переживаниями/Пер. с англ. А.С. Ригина. — М.: Независимая фирма “Класс”, 2000. — 448 с.

этот рисунок. После рассказа об отклике, автор рисунка рассказывает, что именно им нарисовано, как этот образ «живет» у него внутри, как его можно было бы назвать и с чем сравнить.

### **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***

##### ***Задачи:***

1. формирование научных представлений о закономерностях психического развития человека, в частности, об особенностях подросткового возраста и специфике его переживания подростками с ЗПР в условиях инклюзивного образования;
2. информирование о задачах психологической службы образовательного учреждения, видах, формах, режиме работы и опыте решения задач психологической помощи родителям и учащимся;
3. валидация и нормализация сложных переживаний подростков с ЗПР и их родителей;
4. формирование устойчивой потребности в применении и использовании психологических знаний в целях эффективной социализации подрастающего поколения и в целях собственного развития.

##### ***Возможная тематика просветительской работы с родителями***

В просвещении родителей важно исходить из самых актуальных психологических запросов родителей. Способность психолога говорить на языке клиентов – родителей и о том, что беспокоит родителей подростков – важный фактор вовлечения родителей в психологическое просвещение. Ниже приведены возможные темы для просветительских встреч, родительских собраний, родительского лектория:

1. Стратегии передачи самостоятельности подростку (договор, пробы самостоятельности, открытый диалог про планы на будущее, включаться - выключаться, право на спонтанность).
2. Про сложные чувства подростков с задержкой развития и сложности в их осознании - обида, вина, гнев, печаль. Про сложные чувства родителей: страх, беспомощность, злость и стыд, про то, как сложно выдерживать эти чувства и почему.
3. Стресс: саморегуляция - техники управления своим состоянием, родительская осознанность.
4. Особенности агрессивного поведения (психологические причины) и вообще про злость в отношениях, конфликты. Нарушения правил взаимодействия подростков с задержкой психического развития: причины, способы поддержки и коррекции.
5. Самоповреждающее поведение и суицидальные наклонности подростков: аутоагрессия, ее причины и коррекция.
6. Подростки с ЗПР и соцсети - правила безопасности.
7. Внешность подростка: дисформофобии, подростковая мода, стремление к экспериментированию с внешностью.
8. Гендерные пробы: экспериментирование с гендерными отношениями.
9. Детско-родительские отношения и асоциальное поведение подростка.
10. Вранье, воровство, хулиганские действия. Выстраивание границ с подростками склонными к риску.

11. Особенности развития детей с задержкой психического развития в подростковом возрасте, стратегии родительской поддержки.

В современном обществе интерес к теме родительства высок. Для родителей подростков с задержкой психического развития очень важна поддержка родительского сообщества в школе, классе. В ситуации инклюзивного образования напряженность в отношениях нормотипичных и особенных подростков может быть высокой и провоцировать такую-же напряженность в родительском сообществе (особенно это актуально для младшего подросткового возраста – 5-7 классы). Отсюда важной задачей работы с родителями в условиях инклюзивного образования является - создание условий для формирования поддерживающего родительского сообщества.

Пример организации просвещения родителей: *родительский ринг*.

### **Родительский ринг**

Метод проведения родительского ринга - групповая дискуссия. Цель проведения родительского ринга: повышение родительской осознанности, формирование мотивации к рефлексии своих педагогических позиций, мотивация к повышению осведомленности в области психического развития человека. Родительский ринг готовится в виде ответов на самые актуальные вопросы педагогической и психологической науки. Вопросы выбирают сами родители. Они могут сделать выбор тем для участия в ринге уже в самом начале учебного года. Перечень проблемных вопросов для участия в ринге родители получают на первом родительском собрании.

Возможна разная методика проведения дискуссии во время родительского ринга. Довольно интересным форматом может оказаться формат «аквариума»: когда две группы по 2-3 человека готовятся защищать противоположные точки зрения, а остальные участники присоединяются к той или иной позиции уже во время обсуждения.

Экспертами во время родительского ринга могут быть молодые педагоги, классный руководитель, социальный педагог и даже сами ученики. Можно приглашать профильного специалиста по обсуждаемому вопросу.

Полезность таких встреч с родителями состоит еще и в том, что она позволяет снять всякие закулисные разговоры среди родителей по вопросам организации образовательного пространства их детей, содержания учебного и воспитательного процесса.

*Возможные проблемные вопросы для родительского ринга:*

1. Компьютерные игры: ограничивать подростка в продолжительности или нет?
2. Успешность обучения - залог человеческого счастья?
3. Со-переживание другому человеку в подростковом возрасте - возможно?
4. Рамки или свобода: что важнее?
5. Является ли подростковый бунт показателем верности стиля воспитания?
6. Ученики с ОВЗ в классе - ужасная помеха или прекрасная возможность?
7. Вредные привычки - наследственность или социум?

Активные формы взаимодействия родительского сообщества позволяют родителям получить опыт позитивного увлекательного общения, осмысления своих родительских стратегий взаимодействия, получить групповую поддержку. Важно, чтобы родители чувствовали себя не гостями в школе, а важными участниками педагогического сообщества. Родитель, который при взаимодействии с педагогическим коллективом чувствует себя в позиции провинившегося ученика, вряд ли будет хотеть возобновить взаимодействие. Позиция родителя как партнера педагога в решении задач воспитания и обучения его ребенка – важное условие вовлеченности его во взаимодействие со школьным сообществом.



### 3.2 Направления психологической поддержки учителей, работающих с подростками с ЗПР

Условия инклюзивного образования предъявляют более высокие требования к психологической компетентности учителя. Учителю необходимо не только организовывать педагогический процесс для учеников с разными образовательными потребностями, но и быть способным устанавливать поддерживающие отношения, демонстрировать эталонные модели взаимоотношений и эмоциональной регуляции, - воспитывать учеников, в том числе, на примере собственного поведения. То есть, с началом работы в условиях инклюзивного образования профессиональные задачи учителя становятся сложнее и требования предъявляются выше. Соответственно и психологическая поддержка учителя, которая оказывается в психологической службе школы, должна быть более качественной. Далее предлагается возможное содержание такой поддержки: тематика просветительских мероприятий, возможное содержание развивающих занятий.

**Типичные трудности учителей, работающих с подростками с ЗПР в условиях инклюзивного образования:**

*Трудности организации и вовлечения в учебный процесс*

- Разный темп усвоения учебного содержания учениками; разная скорость решения предметных заданий и учебных задач учениками с ЗПР и нормотипичными.
- Отсутствие технологий дифференциации обучения, не владение специальными технологиями обучения учеников с ЗПР.
- Сложности в вовлечении и контроле подростков с ЗПР в процесс учебной работы (решения учебной задачи).
- Медленный темп усвоения знаний у подростков с ЗПР и, как следствие, чувство профессиональной беспомощности и сомнения в своей компетентности у учителя.

*Трудности во взаимодействии с подростками*

- Высокий уровень конфликтности у подростков в целом и у подростков с ЗПР в частности: необходимость разрешения конфликтов и трудных ситуациях в отношениях подростков в классе.
- Сложности в эмоциональной регуляции состояний у подростков с ЗПР - неадаптивные реакции на стресс и трудные ситуации во взаимодействии.
- Негативное отношение родителей как нормально развивающихся детей, так и родителей детей с ОВЗ к внедрению инклюзивного образования в ОУ.

В современной общественной культуре вопросы к эмоциональной компетентности и психологической осведомленности специалиста являются очень актуальными. Трудности, с которыми встречается педагог, работающий с подростками ЗПР в условиях инклюзивного образования важно обсуждать в контексте развития психологической компетентности специалиста - учителя. Основной "инструмент" преодоления этих трудностей - личные ресурсы и навыки самого учителя. Очень важно понимать, что требования к компетентности учителя совершенно не отменяют необходимости во внешней психологической поддержке в педагогическом сообществе. Требования к развитию психологической компетентности дополняются осознанием необходимости практики «заботы о себе».

*Направления психологической поддержки учителя:*

1. Развитие психологической компетентности учителя (просвещение и обучение).
2. Практика «заботы о себе»: организация жизни, индивидуальная психологическая помощь, группы психологической поддержки (например: балинтовские группы, психолого-педагогическая и методическая интервизия).



*Содержание психологической компетентности учителя, работающего с подростками с ЗПР:*

1. Способность и готовность к диалогу и понимающей коммуникации с учениками, в том числе в эмоционально напряженной ситуации.
2. Готовность и способность к конструктивной медиации и разрешению конфликтного взаимодействия между подростками и взрослыми.
3. Готовность и способность управлять групповыми процессами (в том числе конфликтами), влиять на процесс изменения групповых норм и ценностей.
4. Готовность и способность к эмоциональной саморегуляции в напряженной ситуации взаимодействия: осознание собственных переживаний, способность выдержать их, успокоить себя и подобрать наиболее оптимальный способ выражения своих чувств в контакте с партнером по взаимодействию.
5. Способность и готовность к продуктивному переживанию трудного жизненного опыта, самопринятию и поддержанию чувства самооценности и самоуважения.

Данные компетенции могут выступать в качестве целей мероприятий психологической службы школы, направленных на психологическую поддержку учителей. Формат таких мероприятий может быть разным: от информационных выступлений, до циклов тренинговых занятий и встреч групп психологической поддержки учителей. Приведем ниже примерную тематику подобных мероприятий. При проектировании содержания и организации этих мероприятий очень важно исходить из актуальных запросов учителей. Мотивация участия учителей в подобных событиях напрямую влияет на их продуктивность.

*Тематика мероприятий для учителей с целью их психологической поддержки*

1. Учитель и проблемы дисциплины: как установить и удержать нормы взаимодействия во время урока.
2. Учитель и проблемы дисциплины: навыки педагогической поддержки подростков.
3. Имеет ли учитель право на злость? Как выражать негативные чувства в общении с учениками, родителями и коллегами.
4. Учительская беспомощность: осознать, выдержать, пережить. Навыки эмоциональной саморегуляции.
5. Любить нельзя воспитывать: свобода / дисциплина и личная тревога в педагогическом процессе.
6. Противостояние манипуляциям: как осознать, остановить и перейти к диалогу в общении с подростком.
7. Подростковые провокации: как выдержать и пережить.
8. Нелюбимый класс: что я чувствую с этими людьми, почему и как с этим быть.
9. Трудный ученик: как исправить отношения (практикум по разрешению кейсов).
10. Практики педагогической осознанности: навыки осознания собственных переживаний как в контакте с другими, так и в контакте с самим собой.
11. Мой внутренний критик и я как тот, кто критикует (оценивает) других: как из надсмотрщика сделать наставником. Навыки самоподдержки.
12. Открытые уроки: педагогический перфекционизм, стыд и урок как часть естественной жизни.
13. Эмоциональное выгорание педагога: симптомы, причины, способы восстановления.
14. Тайм-менеджмент и жизненный баланс учителя.

15. Можно ли принимать других не принимая самого себя? Дискуссионный клуб для учителей.
16. Самоценность: как почувствовать, вернуть, укрепить.
17. Личный бренд педагога: как развить личную харизму и влиять на окружающих.

Эти темы являются самыми популярными, но это только примерная тематика. Ориентируясь на частые трудности и запросы учителей, с одной стороны, и необходимые навыки в рамках психологической компетентности, с другой стороны, - можно предлагать учителям разные темы и форматы встреч. Психолог, который организует работу по психологической поддержке учителей, должен заботиться о мотивации участия и продумывать средства вовлечения учителей так же, как в работе с родителями.

**Примеры упражнений для педагогов**, которые можно использовать в рамках их психологической поддержки.

#### **Разминка** (моделирование конфликта)

Сядьте в парах с сидящим рядом. Возьмите за края чистый лист бумаги и попытайтесь за 1 минуту убедить друг друга, что данный лист нужнее каждому из вас (нужен именно вам).

*Вопросы для обсуждения:* какие чувства вы испытывали во время разговора; чего вам хотелось больше всего и почему; есть ли у вас представление о том, как должны вести себя люди в таких ситуациях?

#### **Составление коллажа**

*Инструкция:* Коллаж – это приём в изобразительном искусстве, заключающийся в наклеивании на какую-либо основу материалов, отличающихся от неё по цвету и фактуре. Шаблон у Вас белый, картинки выбираем глянцевые, по цвету разные, которые вам нравятся, выражают вас сегодняшних, ваши эмоции, настроение. Вот какую букву создала я буквально за пять минут до нашей встречи (ведущий показывает и немного рассказывает о себе).

А кто вы? Давайте знакомиться! Для этого мы быстро объединимся в группы по семь человек, так будет комфортнее работать. Кто рядом посчитались до семи, соединили столы в один большой, сами все расселись по периметру. На это всего минутка. На каждый стол я выкладываю шаблоны, ножницы, клей, и журналы. Ваша задача: выполнить самопрезентацию, путём создания коллажа на шаблоне буквы «Я».

Девиз вашей работы: заполни «Я» своим смыслом!

*Инструкция* короткая пошаговая:

1. Выберите себе журнал.
2. Вырежьте из журнала листы с картинками или текстом, которые как-то можно соотносить с вами.
3. Передайте журнал соседу. Получите от своего соседа другой журнал и сделайте то же самое.
4. Рассмотрите то, что вы выбрали. Вырежьте нужное.
5. С помощью клея-карандаш (он один на двоих, так же как ножницы, поэтому договаривайтесь о своих действиях с соседом) монтируем изображения на шаблоне «Я».

На всю работу у вас 18 минут!

Итак, у вас получились замечательные коллажи! Всё лишнее убираем в центр стола. А вы подпишите свою букву с обратной стороны своим именем, так, как вам нравится, когда к вам обращаются: Машенька, Мишель... И самый смелый в каждой группе начнёт рассказывать о себе, комментируя изображения на своей «Я», первоначально назвав своё имя. Итак, все представятся по ходу часовой стрелки от смельчака.

Девиз этого этапа работы: Если ты не знаешь, что о себе сказать, то, что же о тебе могут сказать люди? На всю работу – 10 минут.

Технику составления коллажей можно использовать с разными целями и темами.

*Возможные темы для коллажей*

- Подросток с ОВЗ – это...
- Когда ученики в хорошем настроении...
- Мой класс...
- Мир, в котором я живу.
- Моя школа...
- Женщина – учитель...
- Такой я / реклама себе.
- Таким меня видят другие люди.
- Таким (ой) я хочу быть.
- Моя карьера (мои цели в жизни).
- Такой я в группе.
- Я глазами своих детей.
- Я – отец. / Я – мать.
- Я – профессионал... (психолог, врач, учитель...)
- Я для самой (ого) себя - это...
- Мои успехи и неудачи за эту четверть...

Время на составление коллажа занимает от 20 минут до одного часа в групповом режиме. Время, выделенное на составление коллажей, зависит от темы коллажа, размера основы для коллажа и возраста участников группы, составляющих коллаж. Лучше всего не ограничивать участников во времени. Однако спустя часа работы возникает, как правило, пресыщение этой деятельностью и приятная усталость в случае, если работа подходит к завершению.

При выполнении коллажа можно включить для участников в качестве фона умеренно быструю музыку, чередующуюся с более медленной. Очень хорошо подходит инструментальная музыка (гитара, флейта) желательно без слов. Музыка создает очень благоприятную для творчества атмосферу.

После изготовления коллажей участники вывешивают свои работы на стену и начинается обсуждение в следующем порядке:

1. Каждый участник (или представитель от группы, если это групповой коллаж) представляет свою работу.
2. Комментирует, что именно он хотел отразить этим коллажем, озвучивает свою идею (идею группы).
3. Озвучивает свое эмоциональное отношение к процессу составления коллажа и к результату.
4. Отмечается, какая часть коллажа особенно привлекательна, чем; какая часть коллажа вызывает отрицательные эмоции, что не нравится, отталкивает в коллаже.
5. Устанавливается, какие выводы сделал для себя участник в процессе изготовления коллажа.<sup>14</sup>

### **Упражнение: «Метафора моей жизни»**

---

<sup>14</sup> Кокоренко В. Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий. – СПб.: Речь, 2005. – 101 с.

*Цель:* развитие креативности и эмпатии.

*Материалы:* листы бумаги, ручки.

*Тема:* «Жизнь – это...»

Участники 15 минут погружаются в воспоминание о своей жизни, прислушиваются к своим чувствам, пытаются представить их на бумаге в виде образа. Затем в тройках обсуждают метафоры жизни друг с другом. Задача обсуждения: обнаружить общие смыслы в восприятии жизни и то, что отличается. Попробовать понять, с чем связаны различия, почему они возникли и как они будут влиять на восприятие собственной жизни в дальнейшем.

### **Упражнение «Решение проблемы»**

*Цель:* развитие навыков работы с проблемой, поиска решения.

*Форма работы* – индивидуальная или групповая.

*Инструкция* «Пользуясь алгоритмом решения проблемы, решите самостоятельно актуальную для вас проблему, вызывающую негативные эмоции:

1. Выявление целей: «Что вы хотите получить в результате решения проблемы?». Цель сформулируйте конкретно (наблюдаемое измеряемое поведение) и позитивно;

2. Выявление интересов (потребностей): «В чем заключаются ваши главные интересы, потребности? Чего бы вы добились, если бы ваша проблема решилась? Что вам это даст? Какие выгоды вы получите? Что может случиться, если проблема не будет решена?».

3. Выявление нескольких возможных вариантов решения проблемы: «Какие варианты решения вы предлагаете? А еще какие варианты могут быть? Насколько каждое решение удовлетворяет ваши интересы? Каковы будут последствия каждого решения? Какие могут быть трудности и препятствия на пути к достижению цели? Как вы их будете преодолевать?».

4. Выявление способов достижения целей, которые зависят от вас: «Что вы сами можете сделать для достижения этой цели?». Действия, которые вы предпримите, формулируются конкретно и позитивно.

5. Обсудите возможные способы решения вашей проблемы в группе: «Какие еще могут быть способы?» Участники по очереди предлагают другие способы разрешения проблемы. Если члены группы утверждают, что выхода из ситуации не существует и проблема не решаема, необходимо использовать метод мозгового штурма. Оцените каждое предложенное решение: «Каковы будут следствия каждого из этих решений? Какие могут быть трудности и препятствия на пути к достижению цели? Как их можно преодолеть?». Выберите оптимальный вариант.

6. Заключите с собой письменный договор, описывающий ваши действия (наблюдаемые, проверяемые, позитивно сформулированные) и сроки их реализации. (Гришина, 2000)<sup>15</sup>

### **Упражнение "Совладание"**

*Цель:* развитие навыков когнитивной переинтерпретации проблемы.

*Форма работы* – индивидуальная или групповая.

*Инструкция:* «Назовите и опишите свои затруднительные жизненные ситуации. Если практические действия в них невозможны, то можно заменить их словесными способами поведения. Проработайте каждую из названных проблем словесно с помощью следующих стратегий:

1. «Сравнение, идущее вниз». Сравните себя с другими людьми, находящимися в худшем положении относительно вас.

---

<sup>15</sup> Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2000

2. Использование контрафактов. Придумайте альтернативный сценарий события, по которому ваше нынешнее положение будет восприниматься как относительно хорошее, так как могло бы быть хуже.

3. «Сравнение, идущее вверх». Вспомните о своих успехах в других областях.

4. «Предвосхищение». Представьте и опишите во всех подробностях будущие возможные проблемные ситуации – все более угрожающие сцены вплоть до самых страшных. Найдите и опишите способы их решения.

5. «Изменение сознательного контекста». Ответьте на вопросы: «Для кого из других людей данное событие может быть положительным? Могу ли я пережить все это ради него?».

6. «Изменение восприятия намерения». Убедите себя в отсутствии у вашего оппонента злого умысла и найдите у него более одобряемые мотивы.

7. «Справедливая плата». Рассмотрите негативное событие как справедливую плату за то, что вы сделали или собираетесь сделать (Васильев Н.Н., 2002<sup>16</sup>).

### **Упражнение «За и против»**

*Цель:* разрешение внутриличностного конфликта.

*Форма работы* – индивидуальная или групповая.

*Инструкция:* Назовите свой внутриличностный конфликт и кратко опишите его суть, называя альтернативы, из которых необходимо осуществить выбор. Далее доска или лист бумаги расчерчивается на 4 столбца:

1. Приобретения, плюсы первой альтернативы.

2. Потери, минусы первой альтернативы.

3. Приобретения, плюсы второй альтернативы.

4. Потери, минусы второй альтернативы.

В каждый столбец под номерами записываются аргументы. Далее сравниваются между собой приобретения от первой и второй альтернатив, затем – потери от первой и второй альтернатив. Можно также оценить перечисленные выгоды и утраты по шкале от 0 до 10 баллов. Суммировать баллы, начисленные преимуществам первой альтернативы и вычесть из них сумму 50 баллов за минусы этой же альтернативы. Таким же образом рассчитать оценку в баллах второй альтернативы. Сравнить полученные оценки в баллах первой и второй альтернатив. И, наконец, делается выбор, принимается решение, и прорабатывается стратегия его реализации. (Саенко Ю.В.<sup>17</sup>, )

### **Упражнение «Отражение чувств»**

*Цель:* научить участников принимать и отражать чувства партнера.

Люди часто отвергают или игнорируют чужие неприятные, нежелательные эмоциональные переживания. Самые распространенные реакции на эмоциональные проявления других людей: "Не переживай", «Не волнуйся», «Не грусти», «Не радуйся раньше времени», «Не нервничай», «Не расстраивайся, подумай лучше о чем-нибудь приятном», «Успокойся» и т.д. В этих советах обнаруживается запрет другому человеку чувствовать и переживать. В результате не выраженные эмоции могут разрядиться в ситуациях и по отношению к людям, которые никак с ними не связаны. Например, человек, вынесший с работы не выраженное раздражение, будет вести себя дома озлобленно, набрасываясь на близких.

Причины запрещения другому человеку чувствовать и выражать свои эмоции:

<sup>16</sup> Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. СПб.: Речь, 2005.

<sup>17</sup> Саенко Ю.В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями / Ю. В. Саенко. - Санкт-Петербург : Речь, 2010. - 222, [1] с.



- страх заразиться ими, особенно если это табуированные эмоции гнева, печали, страха;
- нежелание сочувствовать и сопереживать, тратить на это свое время;
- неумение помочь партнеру, находящемуся в эмоциональном состоянии, особенно, если оно доходит до уровня аффекта, и незнание того, как это сделать.

Часть 1. Инструкция «Вспомните какой-нибудь случай из своей жизни, когда вы испытывали какое-то значимое для вас чувство, а окружающие утешали вас словами, игнорирующими ваше состояние. Какие слова вы хотели бы услышать на самом деле? Переделайте фразы, запрещающие эмоциональные переживания на фразы, отражающие чувства партнера:

- «Не волнуйся».
- «Не переживай».
- «Успокойся».
- «Не беспокойся».
- «Все будет хорошо».
- «Плюнь».
- «Забудь».
- «Не расстраивайся».
- «Не обращай внимание».
- «Не принимай близко к сердцу»..

Пример: «Мне кажется, тебя что-то тревожит. Чем я могу тебе помочь?» «Я вижу, ты чем-то взволнован. Расскажи мне, что произошло». «По-моему, ты сердишься. Поделись со мной своей проблемой».

Часть 2. Инструкция первому участнику «Представьте, что вы испытываете сейчас какое-то значимое для вас чувство. Расскажите партнеру о недавнем эмоциогенном событии из вашей жизни, которое породило это чувство». Инструкция второму участнику «Отразите чувства партнера таким образом, чтобы он получил возможность отреагировать их и испытал облегчение». (Саенко Ю.В.<sup>18</sup>, )

### **Упражнение "Фокусинг"<sup>19</sup>**

Цель: развитие способности к осознанию своих переживаний и их осмыслению.

Инструкция: сядьте поудобнее. Попробуйте обратить внимание на то, как ваше тело чувствует себя прямо сейчас. Прислушайтесь к тому, как вы дышите. Если вы почувствуете, что хотите изменить позу - сделайте это. Поерзайте на стуле, диване, чтобы найти более удобную позу. Чувствуете ли вы как ваша спина опирается на спинку стула, обратите внимание на то, как ваши ступни опираются на пол... Сейчас мы начнем погружаться в те ощущения, которые "живут в вашем теле". Не пытайтесь контролировать процесс, просто позволяйте происходить всему тому, что происходит внутри вас прямо сейчас...

#### **1. Освобождение места**

"Как поживаешь? Что мешает тебе чувствовать себя отлично?"

Не отвечай, пусть ответ даст то, что произойдет из нашего тела.

Не погружайся и во что.

Мысли, которые появляются, откладывайте их в сторону, рядом с собой.

<sup>18</sup> Саенко Ю.В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями / Ю. В. Саенко. - Санкт-Петербург : Речь, 2010. - 222, [1] с.

<sup>19</sup> Джэндлин Ю. Фокусирование: Новый психотерапевтический метод работы с переживаниями/Пер. с англ. А.С. Ригина. — М.: Независимая фирма "Класс", 2000. — 448 с.

"Помимо этого, все хорошо?"

## **2. Осязаемое чувство**

Выберите одну проблему для фокусинга.

Не идите в глубь проблемы.

Что вы чувствуете в своем теле, когда вы вспоминаете всю проблему целиком?

Ощутите все это, ощущайте всю эту вещь, туманный дискомфорт или неясное телесное ощущение этого.

## **3. Трактовка**

Каковы свойства осязаемого чувства?

Какие слово, фраза, образ исходят от осязаемого чувства?

Какое прилагательное лучше всего подойдет?

## **4. Резонанс**

Сличайте слово (или образ) с осязаемым чувством. Подходит?

Если подходит, убедитесь в этом несколько раз.

Если осязаемое чувство меняется, следуйте за этими изменениями.

Когда вы достигнете идеального совпадения, слова (образы) будут точно соответствовать чувствам, побудьте с этим минуту.

## **5. Вопрос**

"Что во всей этой проблеме заставляет меня быть таким?"

Если вы застряли, задавайте вопросы:

"Что самое плохое в этом чувстве?"

"Что действительно плохо в этой ситуации?"

"Что нужно для этого?"

"Что должно произойти?"

Не отвечайте, дождитесь, когда чувство сдвинется и даст вам ответ.

Как это будет ощущаться, если все будет хорошо?

Позвольте ответить телу: что препятствует этому?

## **6. Получение**

Приветствуйте то, что к вам пришло. Будьте благодарны, что оно заговорило.

Это только один шаг в этой проблеме, но не последний.

Теперь, когда вы знаете, где это, вы можете вернуться к этому позже.

Защищайте это от критических голосов, которые вмешиваются.

Хочет ли ваше тело еще один раунд фокусинга, или сейчас в самый раз остановиться?

Такие образом, мы привели несколько приемов, которые можно использовать для психологической помощи учителям, работающим с подростками с задержкой психического развития. Педагогическая деятельность в условиях инклюзии является психологически трудной, требующей способности выдерживать напряжение, и высокий уровень психологической компетентности педагога. В данном пособии приведены только отдельные примеры упражнений, которые можно использовать для психологической поддержки, но эта тема будет развернута в наших последующих работах.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность вопросов сопровождения подростков с ЗПР определяется несколькими исходными положениями. Во-первых, эта категория оказалась в поле активного внимания педагогической общественности не так давно. Это связано с изначальным представлением о том, что задержка психического развития корректируется к концу младшего школьного возраста и дальше не требует специального рассмотрения. Тем не менее, такие дети, вырастая, оказывались среди подростков с трудностями поведения и обучения. Фактически психолого-педагогическая поддержка оказывалась лишенной понимания причин и закономерностей развития таких подростков. Отсюда, в настоящее время необходимость продолжения психологического сопровождения именно подростков с ЗПР начинает осознаваться.

Во-вторых, при подготовке психологов образования вопросам коррекционной педагогики и специальной психологии не уделяется достаточного внимания. Начиная работать в образовательном учреждении, психолог в первую очередь сталкивается с необходимостью сопровождения детей и подростков с задержкой психического развития. От психолога требуется разработка диагностических комплексов и программ индивидуальных занятий для подростков с задержкой развития. Рекомендаций о том, как можно решать такие задачи – явно недостаточно.

В третьих, вопросы психолого-педагогического сопровождения подростков с задержкой психического развития часто остаются в частном опыте психологов образования, не получая дополнительного обобщения и развития. Эти технологии зачастую дублируют программы и подходы, которые используются в работе с нормативно развивающимися подростками. Важно отметить, что это действительно так – развитие имеет общие закономерности. Но, с другой стороны, сопровождение особого развития требует особых методических подходов. Рекомендации, предложенные в данном пособии, разработаны на основе принципов культурно-деятельностного подхода и являются практическим продолжением идей о взаимодействии значимых взрослых и сверстников и подростка в зоне ближайшего развития.

При использовании данных рекомендаций в деятельности психолога образования требуется достаточно высокий уровень развития таких профессиональных компетенций:

- владение навыками консультативной беседы, диалогическая поддержка процесса решения задач подростком;
- способность организовывать развивающее взаимодействие и оценивать его эффективность;
- владение навыками психолого-педагогического наблюдения;
- способность управлять групповой динамикой подростковых групп в процессе активного социально-психологического обучения;
- способность разрабатывать и реализовывать программы повышения психологической компетентности субъектов образовательного процесса (учителей и родителей), работающих с различными категориями обучающихся.

- способность применять методы педагогики взрослых для психологического просвещения субъектов образовательного процесса, в том числе с целью повышения их психологической культуры;
- владение навыками преподавания, ведения дискуссий, презентаций.

Данное пособие подготовлено на основе опыта практической деятельности авторов по реализации психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с задержкой психического развития; научного и методического сопровождения педагогов-психологов в образовательных учреждениях.

Мы планируем продолжать говорить о проблемах психолого-педагогического сопровождения подростков; вопросах профессиональной компетентности педагогов, вовлеченных в эту практику. Данная тематика требует более детального описания как в практическом, так и в научно-методическом аспектах. В частности более глубокого рассмотрения требуют темы эмоциональной саморегуляции педагогов, работающих с подростками с ЗПР; вопросы разработки методических рекомендаций помощи в социальной адаптации подростков, развития навыков конструктивного взаимодействия с другими на основе просоциальных норм.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д., Пономарева Л.М., Скобликова О.А.* // Реализация коррекционных курсов для обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования. / под ред. Н.В. Бабкиной. – М.: ИКП РАО, 2020. – 96 с.
2. *Бабкина, Н.В.* Общая характеристика и особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР на уровне основного общего образования / Н.В. Бабкина, А.Д. Вильшанская // Дефектология. – 2020. – № 5. – С. 11-21.
3. *Васильев Н.Н.* Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. СПб.: Речь, 2005.
4. *Вачков И.В.* Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
5. *Джендлин Ю.* Фокусирование: Новый психотерапевтический метод работы с переживаниями/Пер. с англ. А.С. Ригина. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2000. – 448 с.
6. Диагностика личностных планируемых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Д.Ф. Ильясов, А.А. Севрюкова, В.В. Кудинов, Е.А. Селиванова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – 176 с.
7. *Загуменных Н.А., Высоцкая Г.М., Чаплыгина Т.Н., Смирнова Э.Д., Орлова С.А, Волкова М.Н., Пучкова А.М.* Оценка личностных результатов обучающихся в условиях реализации ФГОС ОО. Часть II 5-11 классы: учебно-методическое пособие для работы педагога-психолога общеобразовательной организации. – Курск: ООО «Учитель», 2018. – 105 с.
8. *Зарецкий В.К.* Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. №3. С. 96-104.
9. *Зарецкий В.К., Гордон М.М.* О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике // Психологическая наука и образование. 2011. Том 16. № 3. С. 19–26.
10. *Зарецкий В.К., Николаевская И.А.* Метод ситуационно-векторного анализа когнитивно-личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 35–48. doi:10.17759/chp.2020160104
11. *Зарецкий В.К., Николаевская И.А.* Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 2. С. 95–113. doi:10.17759/cpp.2019270207
12. *Зволейко Е.В.* Способы оценки личностных результатов обучения по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития // Специальное образование. 2015. № 2. –С. 63-76
13. *Инденбаум Е.Л., Гостар А.А.* Мониторинг личностных результатов образования школьников с трудностями обучения // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 6 (105).



14. Конокотин А.В. Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений) // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 79–88. doi: 10.17759/chp.2019150408
15. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: главы из книги / Дэвид Митчелл ; пер. с англ. И.С. Аникеев, Н.В. Борисова. – Москва: Перспектива, 2011. – Режим доступа: [http://center-prof38.ru/sites/default/files/one\\_click/mitchel\\_tehnologii.pdf](http://center-prof38.ru/sites/default/files/one_click/mitchel_tehnologii.pdf) (дата обращения: 02.10.2017)
16. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. 2005. No 5.
17. Рубцов В.В. Сотрудничество и коммуникация в группах // Культурно-историческая психология. – 2018. Том. 14, № 4.
18. Саенко Ю.В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями / Ю.В. Саенко. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. 222 с.
19. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. - 156 с.
20. Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 93–112. doi:10.17759/chp.2016120306