

Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития

Бабкина Н.В.,

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, отдел научных исследований, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», Москва, Россия, natali.babkina@mail.ru

В статье обсуждается проблема интеграции детей с задержкой психического развития в единую образовательную систему. Приводятся данные, демонстрирующие опасность инклюзии без учета особых образовательных потребностей таких детей, обосновывается необходимость включения формирования сферы жизненной компетенции в содержание образования этих школьников. Раскрываются основные направления и требования к результатам специальной работы в сфере жизненной компетенции, включающие развитие у ребенка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях; овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни; овладение навыками коммуникации; дифференциацию и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации; осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, сфера жизненной компетенции, интеграция, дети с ЗПР, направления коррекционной помощи.

Для цитаты:

Бабкина Н.В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2017. Том 6. № 1. С. 138–156. doi: 10.17759/psyclin.2017060109

For citation:

Babkina, N.V. Life Competences as Integral Part of Educational Context for Children with Learning Delay [Elektronnyi resurs]. Clinical Psychology and Special Education

[Klinicheskaja i spetsial'naia psikhologija], 2017, vol. 6, no. 1, pp. 138–156.
doi: 10.17759/psycljn.2017060109 (In Russ., abstr. in Engl.)

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» на законодательном уровне закрепил новый этап развития образования. С 1 сентября 2016 г. планомерно вводится Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [13], в котором законодательно утверждается возможность выбора разных форм обучения, включая инклюзию, а в структуре содержания образования впервые четко выделяются два взаимодополняющих компонента: «академический» и «жизненной компетенции».

Среди детей с ОВЗ самую большую группу составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР). В силу различных этиологических факторов (органической и/или функциональной недостаточности центральной нервной системы, зачастую отягощенной хроническими соматическими заболеваниями, неблагоприятными условиями воспитания и др.) детям данной группы свойственны недостаточные познавательные способности, выраженные в разной степени специфические расстройства психологического развития (школьных навыков, речи), а также нарушения в организации учебной деятельности и/или поведения.

В настоящее время более половины этих детей обучаются в массовых классах общеобразовательных школ. Так, по данным статистического бюллетеня «Образование в России – 2015», к началу 2015-2016 учебного года в России насчитывались: 117 специальных (коррекционных) образовательных организаций для детей с ЗПР, в которых обучались 19395 детей; 7020 специальных (коррекционных) классов при общеобразовательных организациях, в которых обучались 72593 ребенка с ЗПР. 95663 школьника с ЗПР учились в массовых классах (для сравнения: в 2012-2013 учебном году их было 76626 человек) [11]. Год от года прослеживается устойчивая тенденция к увеличению количества детей с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзии.

Иллюзорное представление о том, что школьники с ЗПР относятся к наиболее легкой и «самокомпенсирующейся» категории детей с нарушениями развития (по сравнению, например, с детьми, страдающими расстройствами аутистического спектра, нарушениями зрения или слуха и т.д.), зачастую приводит к игнорированию необходимости создания специальных условий воспитания и обучения, удовлетворяющих их *особые образовательные потребности*¹ и позволяющих смягчить негативное влияние особенностей психического развития

¹ Содержание термина «дети с особыми образовательными потребностями» органично отражает традиционное для отечественной дефектологии понимание ребенка с нарушениями в развитии как нуждающегося в «обходных путях» достижения тех задач культурного развития, которые в условиях нормы достигаются укоренившимися в культуре способами воспитания и принятыми в обществе способами массового образования [3].

на процесс обучения, сформировать качества, необходимые для успешной школьной адаптации и социализации [1; 2; 5; 7; 8]. Следует подчеркнуть, что особые образовательные потребности детей с ЗПР касаются не столько обучения, сколько сферы жизненной компетенции.

Исследования Института коррекционной педагогики РАО, направленные на прогнозирование тенденций и рисков развития образовательной системы для детей с ОВЗ, показали опасность сокращения объемов специализированной помощи, оказываемой таким детям, из-за тотального внедрения инклюзивных форм образования [9]. В подтверждение приведем результаты анализа послешкольной социализации подростков с ЗПР, обучавшихся в условиях «стихийной» инклюзии (по данным десятилетнего наблюдения) [4]: 9,5% выпускников массовых школ уже имели 3 и более судимости; 12% привлекались к уголовной ответственности; 28,5% задерживались за хулиганство, антиобщественные действия, употребление наркотических средств, и только 33% (из них 14% юношей) вели себя социализировано. Среди выпускников СКОШ VII вида 67,5% не имели проблем с законом, 20% задерживались за административные правонарушения, а 12,5% привлекались к уголовной ответственности, но на момент проведения исследования ни один еще не попал в места лишения свободы: им были назначены условные наказания. В группе выпускников без отклонений в развитии цифры были достоверно ниже: проблемы с законом обнаружили у 13% подростков, к уголовной ответственности привлекались 8% выпускников.

Подтверждающиеся на практике опасные последствия неподготовленной инклюзии со всей остротой ставят вопрос о *необходимости удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ЗПР и, прежде всего, в сфере развития и расширения жизненной компетенции* [8; 12], предполагающей:

- активизацию познавательного интереса к окружающему предметному и социальному миру;
- помощь ребенку в осмыслении происходящего с ним и вокруг него, в проработке жизненного опыта;
- специальную работу по формированию умения применять в повседневной жизни знания, полученные в ходе обучения;
- специальную работу по формированию способности к осознанному регулированию поведения и самостоятельной организации собственной деятельности, осознания возникающих трудностей, умения запрашивать и использовать помощь взрослого;
- специальную работу по развитию разных форм коммуникации и формированию навыков социально одобряемого поведения в условиях максимально расширенных социальных контактов.

Следует отметить, что у детей без отклонений в развитии в условиях нормальной социальной ситуации необходимые представления, умения и навыки естественным образом складываются в процессе семейного воспитания, но для ребенка с задержкой развития – даже слабо выраженной и при благоприятных семейных условиях – для формирования жизненных компетенций требуется систематическая психолого-педагогическая помощь. Поэтому *работа в сфере жизненной компетенции должна включаться в содержание образования и осуществляться не только на специальных коррекционных занятиях психолога или социального педагога, но и пронизывать весь учебно-воспитательный процесс, всю урочную и внеурочную деятельность* [2; 8; 12; 13].

В рамках разработки Концепции специального образовательного стандарта для детей с ОВЗ Институтом коррекционной педагогики РАО были определены необходимые направления коррекционной помощи в сфере жизненной компетенции, общие для всех детей с нарушениями развития [6]:

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

Эти направления образуют структуру Программы коррекционной работы, дополняющей основную общеобразовательную программу, и реализуются учителем и дополнительно привлекаемыми специалистами (педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом, социальным педагогом). При том что направления коррекционной помощи для всех категорий детей с ОВЗ едины [10], содержание работы с каждой из них имеет ярко выраженную специфику. Для детей с ЗПР она в общем виде представлена в Проекте специального федерального государственного образовательного стандарта начального образования детей с ЗПР [8; 12].

Рассмотрим каждое из перечисленных направлений коррекционной помощи применительно к первоклассникам с ЗПР, обозначив специфику в развитии ребенка, не позволяющую сфере жизненной компетенции формироваться естественным образом, а также направления коррекционной работы и планируемые результаты коррекционной помощи. Такая конкретизация поможет специалистам

образовательных организаций в создании специальных образовательных условий для детей с ЗПР, предполагающих, в частности, разработку Программы коррекционной работы и рабочих программ коррекционных курсов, включение определенных задач формирования жизненных компетенций в содержание рабочих программ отдельных учебных предметов.

1. Развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях

Содержание коррекционной работы по данному направлению в целом соотносится с общими позициями, касающимися всех детей с ОВЗ. Цель ее – сформировать у ребенка с ЗПР необходимые представления и навыки жизнеобеспечения, осознанного контролирования своего психофизического состояния и своевременного и адекватного сообщения взрослым об изменении самочувствия или о неудобствах, возникающих в процессе учебной деятельности. Это обусловлено наличием у значительной части детей с ЗПР органических или функциональных нарушений деятельности центральной нервной системы, снижающих устойчивость ребенка к психофизиологическим нагрузкам: деятельность ребенка (учебная, познавательная) может сопровождаться недомоганием, слабостью, быстро наступающим утомлением. Поэтому следует предупреждать превышение нормы психофизиологических нагрузок в соответствии с индивидуальной переносимостью ребенка, которые не только должны контролироваться педагогическим персоналом, но и осознаваться самим ребенком. Младшего школьника следует научить контролю над общим самочувствием и состоянием работоспособности. Необходимо также сформировать у него умение точного словесного описания своего состояния и выражения своей потребности; умение своевременно обратиться к взрослым при затруднениях в учебном процессе, сформулировать запрос о специальной помощи (см. табл. 1).

Таблица 1

Развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях [цит. по: 8; 12]

Направление коррекционной работы	Требования к результатам
Развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении и своих нуждах; развитие	– умение различать социальные ситуации, в которых необходима посторонняя помощь для ее разрешения, и те, где помощь со стороны не требуется; – умение адекватно оценивать свои силы, осознавать и контролировать ограничения, связанные с состоянием здоровья (понимать, что можно и чего нельзя: в еде, физической нагрузке, приеме медицинских препаратов);

способности вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинской помощи	<ul style="list-style-type: none">– умение преодолевать стеснительность или пассивность при необходимости обратиться за помощью в решении проблем жизнеобеспечения; умение точно описать возникшую проблему («меня мутит»; «терпеть нет сил»; «у меня болит...»);– умение выделять ситуации, когда требуется привлечение родителей, и объяснять учителю (работнику школы) необходимость связаться с семьей для принятия решения в области жизнеобеспечения;– умение написать при необходимости SMS-сообщение, правильно выбрать адресата (близкого человека), корректно и точно сформулировать возникшую проблему («Я забыл ключи, жду тебя у подъезда» или «У меня болит живот, забери меня из школы» и др.);– умение различать учебные ситуации, в которых необходима посторонняя помощь для ее разрешения, и ситуации, в которых можно найти решение самому;– умение обратиться к учителю при затруднениях в учебном процессе, сформулировать запрос о специальной помощи («Повторите, пожалуйста, задание»; «Можно, я пересяду, мне не видно» и т.п.);– умение использовать помощь взрослого для разрешения затруднения, давать адекватную обратную связь учителю (понимаю или не понимаю, успеваю или не успеваю и т.д.)
---	--

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

Ребенок с ЗПР не имеет очевидных ограничений для овладения социально-бытовыми навыками, однако такие его особенности, как снижение мотивации к регулярной, упорядоченной, целенаправленной деятельности, недостаточность функции самоконтроля, слабая сформированность регулятивных процессов [1], нередко затрудняют спонтанное овладение умениями, используемыми в повседневной жизни на социально-бытовом уровне. При воспитании ребенка с ЗПР в семье в условиях гипер- или гипопеки затруднено формирование у него способности действовать самостоятельно, он не овладевает в необходимом объеме социально-бытовыми навыками или не приучается их использовать в повседневной жизни. Недостаточность бытовых умений нередко может провоцироваться и низким энергетическим потенциалом ребенка, в связи с чем он легко пресыщается и отказывается от субъективно непривлекательных для него нагрузок.

Недостаточно сформированные социально-бытовые умения оказывают влияние на качество социальной адаптации в школе. Обучающиеся с ЗПР могут демонстрировать неспособность самостоятельно подготовиться к уроку, выполнять требования, предъявляемые к учебному поведению во время урока, регулировать свое поведение в соответствии с социальными нормами на перемене, в школьной столовой и т.д. Все это обуславливает необходимость организации специальной помощи ребенку в овладении социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни (см. табл. 2).

Таблица 2

Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни [цит. по: 8; 12]

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Формирование активной позиции ребенка и укрепление веры в свои силы в овладении навыками самообслуживания: дома и в школе, стремления к самостоятельности и независимости в быту и помощи другим людям в быту	– прогресс в самостоятельности и в бытовой независимости; – умение устанавливать причинно-следственные связи в явлениях окружающей действительности, находить причину бытового явления и предвидеть нежелательные последствия
Освоение правил устройства домашней жизни, повседневной бытовой деятельности (покупка продуктов, приготовление еды, стирка, глажка, чистка и ремонт одежды, поддержание чистоты в доме, создание тепла и уюта); понимание предназначения окружающих в быту предметов и вещей. Формирование понимания того, что в разных семьях домашняя жизнь может быть устроена по-разному	– уточненные представления об устройстве домашней жизни; умение включаться в разнообразные повседневные дела, принимать в них посильное участие, брать на себя ответственность в каких-то областях домашней жизни. Прогресс оценивается по овладению бытовыми навыками, наличию постоянных и удовлетворительно выполняемых обязанностей
Ориентировка в устройстве школьной жизни, участие в повседневной жизни класса, принятие на себя	– адекватные представления об устройстве школьной жизни. Освоение установленных норм школьного поведения (на уроке, на перемене, в школьной столовой, на прогулке);

<p>обязанностей наряду с другими детьми</p>	<p>– адекватное учебное поведение на уроке: соблюдение общепринятых дисциплинарных правил. Умение планировать свои действия в соответствии с поставленной учебной задачей и условиями ее реализации, в т.ч. во внутреннем плане; осуществлять итоговый пошаговый контроль по результату своей работы; вносить необходимые коррективы на основе его оценки и учета характера сделанных ошибок; осуществлять осознанную саморегуляцию учебно-познавательной деятельности. Умение ориентироваться в расписании занятий;</p> <p>– умение (или прогресс ребенка в этом направлении) включаться в разнообразные повседневные школьные дела, брать на себя ответственность</p>
<p>Формирование стремления участвовать в устройстве праздника, понимания значения праздника дома и в школе, стремления порадовать близких, понимания того, что праздники бывают разными</p>	<p>– усвоение и осмысление годового цикла семейных и школьных праздников, осмысление их значения и особенностей;</p> <p>– стремление ребенка включаться в подготовку и проведение праздника, потребность и умение выбирать и предлагать форму своего участия в этой деятельности</p>

3. Овладение навыками коммуникации

У значительного числа детей с ЗПР могут отмечаться разнообразные, но, как правило, негрубые нарушения речевого развития, требующие помощи со стороны учителя-логопеда. Однако устранение или существенная компенсация речевых нарушений не избавляют сами по себе от трудностей коммуникации, причинами которых могут быть ограниченность опыта социальных взаимодействий, преобладание эмоционально-оценочного восприятия ситуаций, замедленный темп и пассивность когнитивного восприятия и переработки информации, трудности саморегуляции, склонность к эмоциональной дезорганизации поведения даже в несложных проблемных ситуациях.

Преодоление этих особенностей, мешающих полноценной и эффективной коммуникации с окружающими, требует длительной работы по формированию соответствующих жизненных компетенций, включающих, прежде всего, устойчивые и продуктивные коммуникативно-поведенческие умения и навыки (см. табл. 3).

Таблица 3

Овладение навыками коммуникации [цит. по: 8; 12]

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
<p>Формирование знания правил коммуникации и умения использовать их в актуальных для ребенка житейских ситуациях</p>	<ul style="list-style-type: none"> – умение решать актуальные житейские задачи, используя коммуникацию (вербальную, невербальную) как средство достижения цели; – развитие произносительной стороны речи, умение осуществлять самоконтроль за произношением в процессе коммуникации; – умение вступить в разговор, задать вопрос, сформулировать просьбу, выразить свои намерения, завершить разговор; умение слушать собеседника, вести разговор по правилам диалогической речи, получать и уточнять информацию от собеседника; – умение корректно и адекватно выразить отказ, недовольство, проявить сочувствие, благодарность, признательность и т.п.; – умение распознавать и дифференцировать ситуации коммуникативного взаимодействия (делового и неформального, с взрослыми и со сверстниками), использовать соответствующие ситуации взаимодействия формы коммуникации (например, уважительно обращаться и соблюдать дистанцию в общении с взрослыми; не прерывать без необходимости разговор других людей); умение пренебречь этими правилами при возникновении неотложной ситуации, требующей немедленного обращения; – умение отделять существенное от второстепенного в коммуникации, извлекать значимую информацию, умение удерживаться в контексте коммуникации; – проявление интереса к обмену впечатлениями, активизация попыток разделить их с близкими: поделиться переживаниями о происходящем в данный момент и попытки рассказать о событиях своей жизни, неизвестных собеседнику; – наличие успешного опыта использования развернутой коммуникации в процессе обучения (развернутый ответ на уроке, пересказ усвоенного материала своими словами); – стремление самостоятельно выстраивать коммуникацию и разрешать конфликты со сверстниками при помощи коммуникации; – освоение культурных форм выражения своих чувств

Расширение и обогащение опыта коммуникации ребенка в ближнем и дальнем окружении	– расширение круга ситуаций (выход за рамки школьных и домашних взаимодействий), в которых ребенок может применять усвоенные коммуникативные умения и навыки как средство достижения цели
--	---

4. Дифференциация и осмысление картины мира

Большинство детей с ЗПР к моменту поступления в школу обладают ограниченным опытом активных и разнообразных контактов с окружающим миром. Складывающаяся у этих детей картина окружающего мира может быть недостаточно полной и подробной, представления о мире могут быть фрагментарными и стереотипными, ограниченными конкретными привычными ситуациями. Картина мира может быть недостаточно упорядоченной во времени и в пространстве, что препятствует освоению представлений о закономерном развитии событий, о взаимосвязи человека с целостным и изменчивым миром, усвоению соответствующих предметных знаний. Направления коррекционной работы с ребенком по дифференциации и осмыслению картины мира представлены в табл. 4.

Таблица 4

Дифференциация и осмысление картины мира [цит по: 8; 12]

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Расширение и обогащение опыта реального взаимодействия ребенка с бытовым окружением, миром природных явлений и вещей, формирование адекватного представления об опасности и безопасности	<ul style="list-style-type: none"> – адекватность бытового поведения ребенка с точки зрения опасности/безопасности и для себя, и для окружающих, с точки зрения сохранности окружающей предметной и природной среды; – использование вещей в соответствии с их функциями, принятым порядком и характером наличной ситуации; умение прогнозировать последствия неправильного, неаккуратного, неосторожного использования вещей; – расширение и накопление знакомых и разнообразно освоенных мест за пределами дома и школы: двора, дачи, леса, парка, речки, городских и загородных достопримечательностей и др.

<p>Формирование адекватной возрасту ребенка целостной и подробной картины мира, упорядоченной во времени и пространстве; формирование умения устанавливать связь между ходом собственной жизни и природным порядком</p>	<p>– умение ориентироваться в реалиях природных явлений; умение устанавливать взаимосвязь между объектами и явлениями окружающей природной и социальной действительности (понимать, что «будет обязательно», «бывает», «иногда может быть», «не бывает», «не может быть»); умение прогнозировать последствия воздействия природных явлений (дождь, гроза, снегопад, гололед и др.) и избегать нежелательных последствий</p>
<p>Формирование внимания и интереса ребенка к новизне и изменчивости окружающего, к их изучению; понимания значения собственной активности во взаимодействии со средой</p>	<p>– развитие у ребенка любознательности, наблюдательности, способности замечать новое, задавать вопросы, включаться в совместную со взрослым исследовательскую деятельность; развитие активности во взаимодействии с миром, понимание условий собственной результативности;</p> <p>– умение осуществлять поиск необходимой информации для решения социальных задач, выделять существенную информацию из сообщений разных видов;</p> <p>– умение осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков, устанавливать причинно-следственные связи в наблюдаемом круге явлений, строить рассуждения в форме связей простых суждений об объекте; устанавливать аналогии и логические связи в явлениях и событиях повседневной жизни;</p> <p>– накопление опыта в освоении нового при помощи экскурсий и путешествий, умение осуществлять запись (фиксацию) выборочной информации об окружающем мире и о себе самом, в т.ч. с помощью инструментов ИКТ</p>
<p>Развитие способности ребенка взаимодействовать с другими людьми, осмысливать и присваивать чужой опыт, делиться своим опытом, используя вербальные и невербальные возможности (игра, чтение, рисунок как формы коммуникации и др.)</p>	<p>– умение в понятной для окружающих форме передавать свои впечатления, соображения, умозаключения; умение принимать и включать в свой личный опыт жизненный опыт других людей; умение делиться своими воспоминаниями, впечатлениями и планами с другими людьми</p>

5. Адекватные возрасту дифференциация и осмысление своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей

Представления о социальном окружении у обучающихся с ЗПР могут быть ограничены конкретными, привычными, поверхностно воспринимаемыми ситуациями и упрощенными, недифференцированными, ситуативно воспринятыми ролевыми образами других людей и столь же недифференцированными образами собственного ролевого поведения. Формирование адекватных представлений в этой области (см. табл. 5) целесообразно на уровне усвоения принятых в культуре норм и правил поведения, сложившихся ритуалов и умений, соответствующих социальным ролям, предписанным возрастом и статусным репертуаром ребенка (дочь, сын, ученик, товарищ и т.п.).

Таблица 5

Адекватные возрасту дифференциация и осмысление своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей [цит. по: 8; 12]

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Формирование представлений о правилах поведения в разных социальных ситуациях и с людьми разного социального статуса	<ul style="list-style-type: none"> – представления об общественных нормах, социально одобряемых и не одобряемых формах поведения в обществе; – стремление к соблюдению правил поведения в разных социальных ситуациях с людьми разного статуса: с близкими в семье, с учителями и учениками в школе, с незнакомыми людьми и т.д.
Освоение необходимых ребенку социальных ритуалов	<ul style="list-style-type: none"> – умение адекватно использовать принятые в окружении ребенка социальные ритуалы; – умение вступить в контакт и общаться в соответствии с возрастом, близостью и социальным статусом собеседника, умение корректно привлечь к себе внимание, отстраниться от нежелательного контакта; – умение корректно выразить свои чувства, отказ, недовольство, благодарность, сочувствие, намерение, просьбу, опасение; – овладение способностью правильно реагировать на похвалу и порицание со стороны взрослого, адекватно воспринимать оценки и замечания учителя
Освоение возможностей и допустимых границ социальных контактов, выработки адекватной дистанции в зависимости от ситуации общения	<ul style="list-style-type: none"> – умение проявлять инициативу, корректно устанавливать и ограничивать контакт; – умение не быть назойливым в своих просьбах и требованиях, быть благодарным за проявление внимания и оказание помощи; – умение применять формы выражения своих чувств в соответствии с ситуацией социального контакта и статусом участников взаимодействия

Разумеется, специалистам образовательной организации, участвующим в обеспечении тех или иных видов коррекционной помощи, направленной на формирование сферы жизненной компетенции школьников с ЗПР, недостаточно общего описания направлений работы и требований к результатам. Приведем в качестве примера некоторые научно обоснованные коррекционно-развивающие программы, методические разработки и рекомендации, которые могут использоваться при работе с данной категорией детей. В учебно-методическом пособии Н.В. Бабиной «Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития» (2015) раскрыты основные направления и содержание коррекционно-развивающей помощи детям с ЗПР на начальном этапе обучения, позволяющие, в частности, сформировать жизненные компетенции, необходимые для эффективного включения ребенка в обучение в условиях инклюзии. В монографии Н.В. Бабиной «Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития» (2016) представлена комплексная программа коррекционно-развивающей работы по формированию у детей с ЗПР осознанной регуляции познавательной деятельности и поведения, включающая методические рекомендации по организации индивидуальных и групповых занятий психолога, рекомендации учителям по осуществлению дифференцированного подхода к обучающимся, а также рекомендации для родителей. В методическом пособии для школьного психолога «Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития» того же автора (2006) представлена программа активизации познавательной деятельности детей с ЗПР со стимульным материалом и примерами поурочного планирования. В методических рекомендациях «Использование наглядного материала при формировании жизненных компетенций у детей с задержкой психического развития» (автор – Н.В. Бабкина, методическое приложение к журналу «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития», 2016, № 3) в качестве примера приведена работа по формированию у первоклассников с ЗПР адекватного представления об опасном и безопасном, предусмотренная в направлении «Дифференциация и осмысление картины мира» (см. табл. 4). Формированию у детей с ЗПР жизненных компетенций будут также способствовать занятия с использованием компьютерных программ из цикла «Картина мира» (авторы – О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, Е.Л. Гончарова). Учителям будут полезны методические рекомендации А.Д. Вильшанской по работе над пониманием скрытого смысла пословиц и поговорок, опубликованные в журнале «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития» (2014, № 5 и № 6).

Как было сказано выше, задача формирования сферы жизненной компетенции должна включаться во все предметные области и отражаться в рабочих программах отдельных учебных предметов. Так, например, при обучении первоклассников с ЗПР следует стимулировать их речевое, эмоциональное, когнитивное развитие, улучшать коммуникативные навыки, содействуя, таким образом, их школьной адаптации и социализации в целом. Во время урока учитель должен помогать ребенку в освоении различных форм адекватного учебного поведения, в частности,

умения вступать в коммуникацию и взаимодействовать с учителем и одноклассниками (обратиться за помощью при затруднениях в учебном процессе, выразить свое отношение, согласие или отказ, поделиться впечатлением и т.д.), адекватно воспринимать похвалу и замечания. На уроках ознакомления с окружающим миром должна быть предусмотрена специальная работа по развитию самосознания ребенка с ЗПР: помощь в осмыслении, упорядочивании и дифференциации индивидуального жизненного опыта, крайне неполного и фрагментарного; в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем; в развитии способности планировать, принимать решения, осмысливать причинно-следственные связи в происходящем, оценивать свои поступки и прогнозировать их последствия. Школьник с ЗПР нуждается в специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, в специальной работе по формированию умения применять знания, полученные в ходе обучения, в повседневной жизни. Такой работе учитель должен уделять внимание на каждом уроке. Задача психолога – обучить педагога осмысленному наблюдению за ребенком, своевременной фиксации тех или иных трудностей и своевременному обращению за помощью к психологу.

Результаты усвоения ребенком с ЗПР доступных ему и полезных жизненных компетенций должны контролироваться и оцениваться как не менее важные, чем академические его достижения.

Основой оценки продвижения ребенка с ЗПР в жизненной компетенции служит анализ изменения его поведения в повседневной жизни по представленным выше направлениям. Результаты анализа должны быть представлены в форме удобных и понятных всем членам экспертной группы условных единиц: 0 баллов – нет продвижения; 1 балл – минимальное продвижение; 2 балла – среднее продвижение; 3 балла – значительное продвижение.

Внешне сходные функции предписывались ранее школьному ПМП-консилиуму, в частности, в СКОШ VII вида для детей с задержкой психического развития. Однако оценочная деятельность членов консилиума сосредоточивалась преимущественно на констатации (и возможном объяснении) трудностей в усвоении академического компонента образовательной программы и на формировании на этой основе рекомендаций по преодолению выявленных затруднений. Компонент жизненных компетенций специально не оценивался, учитывались главным образом общие особенности школьного поведения, отражающие также общие, неструктурированные наблюдения педагога. Родители или иные члены семьи ребенка не привлекались для формирования целостной экспертной оценки продвижения ребенка в сфере жизненных компетенций, и тем самым исключался внешкольный контекст их проявления.

Количественная оценка, полученная методом экспертной группы, служит не столько для характеристики самого ребенка, сколько для выработки ориентиров в описании динамики развития его жизненного опыта, оснащенности навыками

жизни в семье и социуме. Результаты проведенного экспертной группой анализа могут быть обобщены в индивидуальном профиле развития жизненной компетенции ребенка. При этом определяющую роль для оценки качества образования должна иметь именно степень продвижения обучающегося с ЗПР по обоим направлениям (освоение образовательной программы и формирование жизненной компетенции).

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что одной из важнейших образовательных потребностей детей с ЗПР является формирование сферы жизненной компетенции. Работа в этом направлении должна включаться не только в содержание специальных коррекционных занятий, но и пронизывать весь учебно-воспитательный процесс, реализуя тем самым новые приоритеты в целях образования детей с ОВЗ: «введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из образовательного пространства» [6], создание оптимальных условий для его социализации и минимизации рисков социально-психологической дезадаптации.

Финансирование

Работа выполнена в рамках Задания № 27.8968.2017/БЧ Минобрнауки России.

Литература

1. *Бабкина Н.В.* Роль осознанной саморегуляции в реализации когнитивных и личностных ресурсов ребенка с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 3. С. 40–55. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2016/n3/Бабкина.shtml> (дата обращения 17.01.2017).
2. *Бабкина Н.В.* Основные направления и содержание коррекционной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития // Дефектология. 2016. № 2. С. 53–59.
3. *Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И.* Ребенок с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2002. № 5. URL: <http://alldf.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnojami> (дата обращения 17.01.2017).
4. *Инденбаум Е.Л.* К чему приводит стихийная инклюзия // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. № 4. С. 33–38.
5. *Инденбаум Е.Л.* Характеристики коммуникативной компетентности подростков с разными формами интеллектуальной недостаточности в условиях инклюзивного и специального образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 42–49.

6. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова. М.: Просвещение, 2013. 48 с.
7. *Коробейников И.А.* Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2002. 192 с.
8. *Коробейников И.А., Инденбаум Е.Л., Бабкина Н.В.* Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования детей с задержкой психического развития: проект. М.: Просвещение, 2013. 48 с.
9. *Малофеев Н.Н.* Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 2. С. 3–10.
10. *Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И.* Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 5. С. 6–11.
11. Образование в России – 2015. Статистический бюллетень. М.: МИРЭА, 2015.
12. Проект ФГОС НОО обучающихся с ЗПР / разработчики И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/FGOS_ZPR.doc#1 (дата обращения 02.02.2017).
13. ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Утвержден приказом Минобрнауки России от 19 дек. 2014 г. № 1598.

Life Competences as Integral Part of Educational Context for Children with Learning Delay

Babkina, N.V.,

PhD. (Psychology), Lead Researcher, Research Department, Institute of Special Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, natali.babkina@mail.ru

The problem of integration of children with learning delay (LD) into the mainstream education system is discussed in the present article. Data, demonstrating the risk of inclusion without taking into account special educational needs of these children, are presented; necessity of inclusion of forming the sphere of life competences into the contents of education for these children is justified. The main directions and requirements to the results of special work in the sphere of life competence are disclosed, including the development of the child's adequate ideas about his own capabilities and limitations; mastering of routine skills, which are used in everyday life; acquisition of communication skills; differentiation and comprehension of world concept and its temporal-spatial organization; understanding of their social environment and development of age-appropriate system of values and social roles.

Keywords: special educational needs; sphere of life competences, integration, children with learning delay, directions of correctional help.

Funding

The work was supported by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation within the framework of Task No. 27.8968.2017.

References

1. Babkina N.V. Rol' osoznannoi samoregulatsii v realizatsii kognitivnykh i lichnostnykh resursov rebenka s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiia [Elektronnyi resurs] [The role of conscious self-regulation in realization of cognitive and personal resources in a child with developmental delay]. *Klinicheskaja i spetsial'naja psikhologija* [Clinical

Бабкина Н.В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития
Клиническая и специальная психология
2017. Том 6. № 1. С. 138–156.

Babkina, N.V. Life Competences as Integral Part of Educational Context for Children with Learning Delay
Clinical Psychology and Special Education
2017, vol. 6, no. 1, pp. 138–156.

Psychology and Special Education], 2016, vol. 5, no. 3, pp. 40–55, Available at: <http://psyjournals.ru/psyclin/2016/n3/Бабкина.shtml> (Accessed: 17.01.2017). (In Russ., abstr. in Engl.).

2. Babkina N.V. Osnovnye napravleniya i sodержanie korrektsionnoi raboty s mladshimi shkol'nikami s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [The main directions and content of remedial work with younger students with mental retardation]. *Defektologiya [Defectology]*, 2016, no. 2, pp. 53–59.

3. Goncharova E.L., Kukushkina O.I. Rebenok s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoyami [Elektronnyi resurs] [Children with special educational needs]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki [Almanac Institute of special education]*, 2002, no. 5. Available at: <http://alldf.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatel'nymi-potrebnoyami> (Accessed: 17.01.2017).

4. Indenbaum E.L. K chemu privodit stikhiinaia inkluziia [What causes spontaneous inclusion]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya [The education and training of children with developmental disabilities]*, 2013, no. 4, pp. 33–38.

5. Indenbaum E.L. Kharakteristiki kommunikativnoi kompetentnosti podrostkov s raznymi formami intellektual'noi nedostatochnosti v usloviyakh inkluzivnogo i spetsial'nogo obrazovaniya [Features of communicative competence of adolescents with different forms of intellectual insufficiency in the conditions of inclusive and special education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014, no. 1, pp. 42–49 (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Kontseptsii Spetsial'nogo Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta dlia detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ia [The concept of a special federal state educational standards for children with disabilities]. In N.N. Malofeev, O.I. Kukushkina, O.S. Nikol'skaia, E.L. Goncharova (eds.). Moscow: Prosveshchenie, 2013. 48 p.

7. Korobeinikov I.A. Narusheniia razvitiia i sotsial'naia adaptatsiia [Developmental disorders and social adaptation]. Moscow: PER SE, 2002. 192 p.

8. Korobeinikov I.A., Indenbaum E.L., Babkina N.V. Spetsial'nyi Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obrazovaniya detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya: proekt [Special Federal state educational standard primary education of children with mental retardation: proekt]. Moscow: Prosveshchenie, 2013. 48 p.

9. Malofeev N.N. Nauchnye dostizheniya otechestvennoi defektologii kak bazis sovremennoi profilakticheskoi, korrektsionnoi i reabilitatsionnoi pomoshchi detyam s narusheniyami razvitiya [Scientific achievements of domestic defectology as the basis of modern preventive, corrective and rehabilitative care for children with developmental disorders]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya [The education and training of children with developmental disabilities]*, 2014, no. 2, pp. 3–10.

10. Malofeev N.N., Nikol'skaia O.S., Kukushkina O.I. *Deti s otkloneniyami v razvitiy v obshcheobrazovatel'noi shkole: obshchie i spetsial'nye trebovaniia k rezul'tatam* [Children with developmental disabilities in a comprehensive school: the general and specific requirements to results]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya* [The education and training of children with developmental disabilities], 2010. no. 5, pp. 6–11.

11. *Obrazovanie v Rossii – 2015. Statisticheskii biulleten'* [Education in Russia – 2015. Statistical Bulletin]. Moscow: MIREA, 2015.

12. Proekt FGOS NOO obuchaiushchikhsia s ZPR [The project of the federal state educational standard primary education of children with mental retardation]. In I.A. Korobeynikov, N.V. Babkina (eds.). Available at: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/FGOS_ZPR.doc#1 (Accessed: 02.02.2017).

13. FGOS nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [FSES primary general education of students with disabilities]. *Utverzhden prikazom Minobrnauki Rossii ot 19.12.2014 № 1598* [Approved by the Ministry of Education and Science of Russia from 19.12.2014 no. 1598].