



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

О.Г. Болдинова, Е.А. Иванова, Н.Ф. Маркова

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ СФЕРЫ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Методическое пособие

Москва, 2023



УДК 376.32
ББК 74.53

ISBN 978-5-907593-51-0

Рецензенты:

Маллаев Д.М., д.п.н., профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО "Дагестанский государственный педагогический университет"

Дружинина Л.А., к.п.н., доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики, психологии и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Социализация и формирование сферы жизненной компетенции подростков с нарушениями зрения в образовательном пространстве / Болдинова О.Г., Иванова Е.А., Маркова Н.Ф. [электронный ресурс]. Электрон. текстовые дан. (350 Кб). М.: ИКП, 2023. — 1 электрон. опт. диск. - Систем. требования: Intel Core i3 1,5 ГГц и выше; RAM 2Gb и выше; Windows 7/8/8.1/10/11; CD/DVD-привод. – Загл. с экрана.

Методическое пособие отражает актуальное состояние проблемы социализации и формирования сферы жизненной компетенции у подростков с нарушениями зрения в образовательном пространстве.

В пособии, включающем методические рекомендации, актуализируются вопросы практики психолого-педагогического сопровождения социализации и развития сферы жизненной компетенции подростков с нарушениями зрения в общеобразовательной организации. Также затронуты проблемы диагностики сферы жизненной компетенции у подростков с нарушениями зрения, охарактеризованы и обобщены основные аспекты социализации и формирования сферы жизненной компетенции у обучающихся с нарушениями зрения средствами коррекционно-развивающей работы и дополнительного образования, обсуждаются вопросы просвещения и консультирования родителей, воспитывающих детей с нарушениями зрения в сфере их социализации и развития жизненной компетенции.

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

Текстовое электронное издание

Минимальные системные требования

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

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

Программное обеспечение: любая программа для просмотра pdf-файлов.

© О.Г. Болдинова, Е.А. Иванова, Н.Ф. Маркова, 2023

©ФГБНУ «ИКП», 2023



СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ СФЕРЫ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ: ОБЗОР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	6
1.1. Основные понятия «жизненная компетенция» и «социализация» отечественных и зарубежных исследований	6
1.2. Особенности социализации и формирования жизненной компетенции подростков с нарушениями зрения	11
2. НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ФОРМИРОВАНИЯ СФЕРЫ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.	19
2.1. Факторы и компетенции	19
2.2. Содержание и формы организации	29
3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ СФЕРЫ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ...	39
3.1. Диагностика сферы жизненной компетенции у подростков с нарушениями зрения	39
3.2. Коррекционно-развивающая работа по формированию сферы жизненной компетенции у подростков с нарушениями зрения	40
3.3. Социализация подростков с нарушениями зрения средствами дополнительного образования	42
3.4. Просвещение и консультирование родителей подростков по вопросам формирования сферы жизненной компетенции	44
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.	46

ВВЕДЕНИЕ

Важным направлением в последние годы в системе общего образования становится создание условий для социализации и формирования сферы жизненной компетенции у подростков с нарушениями зрения. Известно, что протекание процесса социализации и формирования сферы жизненной компетенции у слепых и слабовидящих обучающихся отличается своеобразием, обусловленным характером и степенью выраженности нарушения, вторичными последствиями, компенсаторными возможностями организма, своевременностью и качеством оказания коррекционной помощи.

Зрительное нарушение создает особую уникальную ситуацию развития личности, характеризующуюся целым рядом специфических трудностей в социализации. Одной из первоочередных причин этих трудностей служит наличие у значительной части детей с нарушениями зрения дисбаланса между высоким интеллектуальным потенциалом и дефицитом визуальной информации, получаемой извне, что приводит к отсутствию или значительному ограничению визуальных контактов с внешним миром. Среди негативных десоциализирующих последствий такого дисбаланса несформированность навыков социально-адаптивного поведения и коммуникативных навыков, социально-бытовая дезадаптация, узость кругозора, бедность и ограниченность социальных контактов, неумение получать, отбирать, оценивать и адекватно использовать информацию, трудности в выполнении ведущих видов деятельности согласно возрасту (игра, общение со сверстниками и др.).

Наиболее остро эти трудности проявляются в подростковом возрасте, когда роль социальных контактов со сверстниками в жизни резко возрастает, активно формируется самооценка, самоотношение и «Я-концепция», возникает осознанное понимание социальной ситуации, в которой они вынужденно находятся. Более того, у подростков самостоятельного преодоления этих трудностей посредством компенсаторных возможностей организма недостаточно, поэтому необходимо целенаправленное руководство процессом формирования жизненной компетенции и социализации.

В отечественных и зарубежных исследованиях рассматриваются отдельные аспекты обучения, воспитания и сопровождения детей с нарушениями зрения, связанные с формированием жизненной компетенции и социализацией (Е.Б. Айвазян, И.П. Волкова, В.З. Денискина, В.З. Кантор, Т.П. Кудрина, Д.М. Маллаев, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, С. Caballo, M. Celeste, N. J. Kemp, D. Kobal Grum, H. Lifshitz, M.A. Verdugo, I. Weiss и др.) [4, 23, 39, 50, 62, 71, 77, 86, 114, 115, 125, 132]. Однако, для практики требуется целостная последовательная система формирования жизненной компетенции у обучающихся с нарушениями зрения. Наряду с этим, следует отметить смещение исследовательских приоритетов в данной области на дошкольный и младший школьный возраст. Тогда как, подростковый возраст является определяющим сензитивным периодом для выбора профессии, позволит ориентироваться на адекватное, реалистичное, посильное

профессиональное самоопределение и самореализацию. А успешная социализация слепых и слабовидящих подростков зависит от обеспечения систематического, преемственного и целенаправленного психолого-педагогического сопровождения процесса формирования жизненных компетенций.

В ФАОП НОО и ФАОП ООО для обучающихся с нарушениями зрения отражены целевые ориентиры формирования жизненных компетенций и социализации, которые представлены в специальных личностных и метапредметных планируемых результатах освоения ФАОП, а также в результатах освоения программы коррекционной работы. Преемственная система обязательных коррекционных курсов начального и основного общего образования, носит социализирующую направленность и в совокупности ориентирована на решение задач формирования жизненных компетенций.

Данные методические рекомендации описывают особенности социализации и сферы жизненных компетенций обучающихся с нарушениями зрения подросткового возраста в контексте понимания и реализации их особых образовательных потребностей, а также направлений, содержания и форм организации коррекционно-педагогической деятельности.

В первом разделе раскрыты основные понятия «Жизненная компетенция» и «Социализация» в отечественных и зарубежных исследованиях, а также охарактеризованы особенности социализации и формирования жизненной компетенции подростков с нарушениями зрения.

Во втором разделе выявлены и описаны факторы, влияющие на процесс формирования сферы жизненной компетенции и социализации обучающихся с нарушениями зрения, представлена структура сферы жизненных компетенций, основные направления, содержание и формы организации коррекционно-педагогической работы по формированию жизненных компетенций.

В третьем разделе затрагиваются вопросы коррекционно-развивающей работы и диагностики сферы жизненных компетенций у обучающихся с нарушениями зрения, консультирования и сопровождения семей, а также роли и места дополнительного образования в решении задач социализации подростков с нарушениями зрения.

Данные методические рекомендации ориентируют педагогических работников общеобразовательных и отдельных образовательных организаций, учителей-дефектологов (тифлопедагогов) в направлениях и подходах к осуществлению психолого-педагогического сопровождение процесса социализации и формирования сферы жизненных компетенций у подростков с нарушениями зрения.

1. СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ СФЕРЫ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ: ОБЗОР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1.1. Основные понятия «жизненная компетенция» и «социализация» в отечественных и зарубежных исследованиях

В теорию и практику отечественного образования понятие «жизненная компетенция» было введено исследователями Института коррекционной педагогики РАО в начале XXI в. применительно к новой модели образования обучающихся с ОВЗ. В рамках единой концепции Специального федерального государственного стандарта для детей с ОВЗ (Е.Л. Гончарова, О.С. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская) [33] впервые была предложена модель образования, базирующаяся на двухкомпонентном подходе к построению образовательных программ, предполагающем вариативность соотношения доли академического компонента и компонента жизненных компетенций в зависимости от стартовых интеллектуальных и психофизических возможностей обучающихся, а также их особых образовательных потребностей (И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум, Н.В. Бабкина) [13, 14, 15, 47, 48, 61]. А также обозначены общие направления формирования сферы жизненных компетенций обучающихся с ОВЗ и приоритетные специфические направления, обусловленные своеобразием влияния каждого конкретного нарушения на ход психофизического развития ребенка.

На законодательном уровне двухкомпонентная модель образования обучающихся с ОВЗ была закреплена в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования для обучающихся с ОВЗ (2014 г.), затем в примерных адаптированных основных образовательных программах начального и основного общего образования (2015 г.). В настоящее время (2023 г.) нормативно-методическим инструментом реализации данной модели образования обучающихся с ОВЗ выступают федеральные адаптированные образовательные программы начального и основного общего образования, разработанные для обучающихся с ОВЗ всех нозологических и типологических групп.

Традиционно, понятия «компетенция» и «компетентность» употреблялись применительно к сферам академического знания и профессионального образования. Термин «компетенция» длительное время широко использовался в области обучения языкам, менеджмента и развития коммуникативных навыков. Зачастую понятия «компетенция» и «компетентность» употреблялись в междисциплинарных областях научного знания как рядоположенные. И.А. Зимняя трактует компетентность, как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [44]. Вместе с тем, в современной коррекционной педагогике противопоставляются академический компонент и компонент жизненных компетенций по их сущностным характеристикам. Например, среди целей формирования жизненных компетенций у детей с нарушениями зрения могут быть:

ориентировка на собственном теле, овладение навыками самообслуживания, осмысление жизненного опыта, и др., они не связаны с повышением интеллектуального уровня и профессиональной компетентности, а призваны решать специфические задачи.

В отечественных психолого-педагогических исследованиях можно встретить разные подходы к определению понятия «жизненная компетенция»: личностный результат образования (Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина) [13, 61]; способность и готовность воспитанников интернатных учреждений к решению жизненных сложностей (И.В. Дикун) [38]; особый вид компетентности личности, проявляющийся в интеграции знаний, поведенческих стратегий, оценок и стремлений, ориентирующих ее в решении задач на жизненное самоопределение в условиях возрастных возможностей и ограничений (Д.Л. Иванкова) [46]; психологическое новообразование, характеризующее уровень интеграции знаний, навыков, представлений и индивидуального опыта в процессе продуктивной деятельности (Е.Ю. Давыдова, А.Б. Сорокин) [36, 37]; сочетание коммуникативных, бытовых и психологических умений и навыков, которые нужны человеку в обычной жизни, здесь и сейчас (А.Я. Абкович) [2, 3].

Исходя из последнего определения, видится важным соотнести понятия «жизненная компетенция» и «жизненный навык», которые раскрываются относительно лиц с нарушениями зрения в зарубежной литературе. Понятия «жизненная компетентность» и «жизненный навык» (*life skills*) тесно связаны и используются в области повседневных жизненных навыков, таких как самообслуживания, пространственного ориентирования и мобильности, социального взаимодействия и межличностного общения [110, 111, 112, 119, 121, 122, 128, 132, 137, 139, 140].

Анализ зарубежных исследования по проблемам формирования жизненной компетенции у детей с нарушениями зрения, выявил, что большинство исследований ориентировано на создание, апробацию и обоснование эффективности системы специального обучения жизненным и социальным навыкам, обеспечивающим максимально возможно комфортную, самостоятельную и независимую жизнь лиц с нарушениями зрения в обществе [123, 124, 127, 135, 138], особенности формирования адекватной самооценки и «Я»-концепции, приобретения социального опыта при включении в среду нормативно развивающихся сверстников [112, 116, 125, 133], а также, на изучение содержания и качества социального и межличностного взаимодействия со сверстниками с сохранным зрением в условиях инклюзии [113, 122, 139, 140].

В отечественных исследованиях жизненная компетентность обучающихся с нарушениями зрения, базируется на интеграции компетентностного и системно-деятельностного подходов. Таким образом, сфера жизненной компетентности обучающихся с нарушениями зрения может быть представлена иерархической структурой видов компетентностей, обеспечивающихся комплексом повседневных жизненных навыков. Такое понимание позволяет создать рабочую модель структуры жизненной компетентности

обучающихся с нарушениями зрения и дифференцировать понятия «жизненная компетенция» и «жизненный навык». В основу рабочей модели положена типологизация ключевых жизненных компетенций современного человека И.А. Зимней, опирающаяся на представления о человеке как о субъекте познания общения труда.

Проблема *социализации* личности в настоящее время достаточно широко представлена в социологических (А. Бандура, Ф.Г. Гиддингс, Д. Доллард, Дж. Кольман, Ж.Г. Тард, В. Уолтер, и др.), психологических (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, А. Фрейд, З. Фрейд, Э. Эриксон и др.), педагогических (Н.Ф. Голованова, И.С. Кон, М. Монтессори, А.В. Мудрик, Е.Н. Сорочинская, С. Френе, Е.Н. Шиянов, Р. Штайнерн и др.) зарубежных и отечественных концепциях. В настоящее время в науке существуют различные трактовки понятия социализация, различные подходы к определению ее сущности (Н.Ф. Голованова, А.В. Мудрик, В.И. Слободчиков и др.), механизмов (А. Маслоу, Т. Парсонс, К. Роджерс, З. Фрейд и др.) и факторов (И.С. Кон, А.В. Мудрик, Е.С. Нарышкина и др.).

Зарубежные концепции социализации начали складываться несколько раньше отечественных. Применительно к развитию человека, термин «Социализация» впервые был употреблен в исследовании «Теория социализации» американского социолога Ф.Г. Гиддингса (1887 г.), который использовал его в значении, близком к современному – «развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни».

Механизмы социализации по-разному интерпретировались на протяжении всего периода ее изучения. Так, в основу теории социализации Ж.Г. Тарда положен принцип подражания, на основе которого, по его мнению, личность присваивает присущие социуму нормы и правила поведения, отношение к самому себе, окружающим людям, деятельности, предметам, явлениям и т.д.

В XX веке в социологии и психологии закрепилось понятие социализации как процесса становления личности, в ходе которого формируются наиболее распространенные устойчивые черты личности, выявляющиеся в организованной деятельности, управляемой ролевой структуры общества.

Данный феномен рассматривался с биогенетической (А. Фрейд, З. Фрейд, Э. Эриксон и др.), социологической (Ч. Кули и др.), гуманистической (Э. Фромм, М. Монтессори, С. Френе, Р.Штайнера, А.В. Мудрик и др.) точек зрения. В биогенетической теории основные психические свойства личности заложены в самой природе человека (биологическом начале), определяющей его жизненную судьбу. Представители этой теории считают генетически запрограммированными интеллект, моральные и аморальные свойства личности и т.д. В социологическом подходе социализация представлена как процесс и результат межличностного общения, в котором осуществляется «социальная репродукция»

поведения. С точки зрения социологического подхода, наиболее точное определение социализации предложено Дж. Мидом, который понимает социализацию как способность человека примерять на себя социальные роли других людей, формирующуюся в процессе социального взаимодействия. Согласно гуманистическому подходу процесс социализации регулируется особенностями человека и направлен на развитие индивидуальности личности в социуме. Представители гуманистического подхода рассматривают социализацию с позиции межличностного взаимодействия, которое ориентированно на индивидуальную поддержку личности, имеющей трудности в деятельности.

В отечественных исследованиях *социализация* стала предметом особого внимания таких отраслей психолого-педагогической науки, как социальная психология, социология и социальная педагогика. В работе Р.С. Немова и И.Р. Алтуниной понятие «*социализация*» рассматривается в широком и узком смысле [75]. В широком понимании авторы определяют социализацию, во-первых, как процесс и результат усвоения человеком социального опыта, а, во-вторых, как приобщение людей к достижениям человеческой цивилизации, усвоение и воспроизводство людьми человеческой культуры. В более узком, конкретном, прикладном смысле под термином «*социализация*» авторы понимают процесс и результат освоения отдельно взятым человеком доступного и необходимого ему социального опыта, а также превращение человека в полноценного члена общества или какой-либо социальной группы.

Согласно определению Г.М. Андреевой, *социализация* – это процесс вхождения индивида в социальную среду, усвоения им социальных влияний, приобщение его к системе социальных связей. По мнению А.В. Петровского, *социализация* представляет собой, не только процесс вхождения в новую социальную среду, но и интеграции с ней. В возрастно-психологическом аспекте формирования личности Д.И. Фельдштейн определяет *социализацию* как процесс вхождения ребенка во взрослый мир, в ходе которого ребенок приобретает свойства и качества зрелого человека путем присвоения социальных норм, принципов жизнедеятельности

Наряду с социальной психологией и социологией, вопросы социализации личности активно разрабатываются в социальной педагогике со смещением акцентов на воспитание личности. В русле научных школ А.В. Мудрика и Е.А. Левановой сущностная характеристика процесса и результата социализации базируется на единстве двух подходов к пониманию роли человека в процессе социализации – субъект-объектного, согласно которому человек занимает пассивную позицию в процессе социализации, адаптируясь к обществу (в данном случае речь идет о приспособлении. Человек – объект воздействия, а общество – его субъект) и субъект-субъектного, когда человек активно участвует в процессе социализации, влияя на себя и собственные жизненные обстоятельства (в данном случае можно говорить об обособлении / автономизации человека в социуме). Основоположниками субъект-объектного подхода являются французский ученый Э. Дюркгейм и американский

исследователь Т. Парсонс. У истоков субъект-субъектного подхода стояли американские ученые Ч. Кули и ДЖ. Г. Мид.

Представители научных социально-педагогических школ А.В. Мудрика и Е.А. Левановой трактуют социализацию, основываясь на субъект-субъектном подходе, как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах (А.В. Мудрик, Е.А. Леванова и др.). Говоря о единстве, рассмотренных выше, подходов к пониманию роли человека в процессе социализации, можно обоснованно утверждать, что эффективная социализация предполагает разумное сочетание (баланс) приспособления и обособления (автономизации) человека.

В специальной психологии и специальной педагогике разработке вопросов социализации обучающихся с ОВЗ различных нозологических и возрастных групп отводится важное место. Специфической особенностью научно-практической базы социализации детей с ОВЗ выступает ориентация на взаимосвязь социализации и формирования сферы жизненной компетенции. Сущность этой взаимосвязи показана в работе И.О. Кирилловой и В.Н. Куровского. По мнению авторов, результат социализации обучающихся с ОВЗ отражает уровень сформированности их жизненной компетенции, а их оценка осуществляется посредством метода экспертной группы. Таким образом, уровень сформированности жизненной компетенции, в свою очередь, служит инструментом оценки социализированности ребенка.

Многочисленные исследования проблем социализации детей с ОВЗ посвящены таким ее аспектам, как социально-коммуникативное развитие, социальное взаимодействие, социально-бытовая адаптация, включение в среду сверстников с сохранными возможностями здоровья, профориентация и постшкольная адаптация, овладение социальными навыками, родительско-детские отношения и мн. др. Применительно к отдельным нозологическим группам в современной российской дефектологической науке особенности социализации детей с ЗПР и интеллектуальными нарушениями различной степени выраженности отражены в исследованиях Н.В. Бабкиной, Т.В. Бутусовой, А.В. Закрепиной, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейникова, Е.А. Стребелевой и др.; с нарушениями опорно-двигательного аппарата разработаны в трудах А.Я. Абкович, Е.Н. Крутяковой, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько и др.; с РАС подробно рассматриваются Е.Р. Баенской, И.А. Костиным, М.М. Либлинг, О.С. Никольской, С.А. Розенблюм, Л.В. Шаргородской и др.; с нарушениями речи затрагиваются в работах Е.Л. Ворошиловой, О.Е. Грибовой, Т.В. Кошечкиной и т.д.

В зарубежной и отечественной тифлопсихологии и тифлопедагогике представлен широкий круг исследований по различным вопросам социализации детей с нарушениями зрения. Среди них: роль семейного воспитания и родительско-детских отношений в

социализации детей с нарушениями зрения (Е.Б. Айвазян, Г.А. Будкина, И.Г. Корнилова, Т.П. Кудрина, М.В. Миронова, В.Д. Озеров, Ю.А. Разенкова, Л.И. Солнцева, С.М. Хорош, К.А. Ferrell, D. Warren); формирование навыков социально-адаптивного поведения (Т.И. Гаврилко, В.З. Денискина, Л.И. Плаксина, В.А. Феоктистова, S. Sonawane, M. Uplane, A. Wadegaonkar); накопление и усвоение социального опыта (С.К. Амирова, Я.И. Гостунская, Е.В. Замашнюк, А.В. Никитина, Л.А. Ремезова, А.В. Трущелёва, Л.И. Фильчикова, Е.В. Шипилова, А. Broom, A.C. Bundy, N. Hancock, G. Jessup,); развитие адекватной самооценки, становление социальной зрелости и гармоничного типа отношения к нарушению, социально-психологическая адаптация (И.П. Волкова, Е.А. Клопота, И.Г. Корнилова, Т.П. Малкова, I. Hen, N. J. Kemp, H. Lifshitz, I. Weiss); социальное взаимодействие и совместная деятельность при включении в среду сверстников с сохранным зрением (М.Э. Бернадская, О.Г. Болдинова, Н.Н. Васильева, Л.П. Григорьева, Д.М. Маллаев, Л.В. Мясникова, Г.В. Никулина, Л.А. Новикова, Е.Н. Подколзина, Л.В. Фомичева C. Caballo, M. Celeste, I. Hen, D. Kobal Grum, H. Lifshitz M.A. Verdugo); профориентация и профессиональное самоопределение (В.П. Ермаков, М.И. Земцова, Е.А. Иванова, В.З. Кантор, Б.И. Коваленко, В.В. Соколов и др.).

Таким образом, обзор зарубежной и отечественной литературы по проблемам формирования жизненной компетенции и социализации позволяет с одной стороны говорить о разноплановости и многоаспектности этих психолого-педагогических категорий, а с другой – свидетельствует об их теснейшей взаимосвязи.

1.2. Особенности социализации и формирования жизненной компетенции подростков с нарушениями зрения

Особенности социализации и формирования сферы жизненной компетенции слепых и слабовидящих подростков обусловлены специфическими трудностями, вызванными последствиями зрительной депривации (Л.П. Григорьева, Л.В. Фомичева и др.) и особенностями психофизического развития (М.И. Земцова, Ю.А. Кулагин, А.Г. Литвак и др.), а также наличием или отсутствием, и качеством коррекционно-развивающей работы на предыдущих уровнях образования. Познавательное и социальное развитие слепых и слабовидящих обучающихся влияет на сферу их жизненной компетенции и социализации, и может зависеть от сформированности компенсаторных способов действия.

Несформированность к подростковому возрасту компенсаторных способов действия у обучающихся с нарушениями зрения может быть детерминирована многими факторами, среди которых:

- резко прогрессирующие ухудшение состояния зрительных функций;
- отсутствие специальных условий, необходимых для развития компенсаторных процессов;

- особенности семейного воспитания, отсутствие или недостаточность необходимого психолого-педагогического сопровождения на предыдущих уровнях образования;

- установки на инвалидность, беспомощность и иждивенчество;

- приоритетность академического компонента образования и интеллектуального развития по отношению к компоненту жизненной компетенции и компенсаторному развитию в системе воспитания ребенка и др.

Можно выделить основные группы трудностей, возникающих у подростков с нарушениями зрения при формировании сферы жизненной компетенции и социализации:

1. *Трудности в сенсорно-перцептивной деятельности.* Данная группа обусловлена трудностями в восприятии окружающего мира (А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева и др.). Зрение является ведущим каналом получения информации о внешнем мире, обеспечивает симультанность (одномоментность) восприятия окружающей действительности, при нарушенном или отсутствующем зрении одномоментный характер восприятия окружающей действительности утрачивается и симультанный способ отражения становится невозможным. Познание и восприятие окружающего мира превращается в длительный поэтапный процесс, развернутый во времени (сукцессивный).

У слепых и слепых с остаточным зрением преобладает осязательный тип восприятия, а для осуществления сенсорно-перцептивной деятельности требуется комплексное использование сохранных анализаторов (осязание, слух, обоняние, тактильно-вибрационная чувствительность), владение компенсаторными навыками алгоритмизированного поэтапного осязательного обследования объектов (Е.В. Замашнюк, Л.В. Мясникова и др.). При этом, в подростковом возрасте может наблюдаться разный уровень развития сохранных анализаторов, а восприятие носит полисенсорный характер.

Слабовидящие подростки осуществляют сенсорно-перцептивную деятельность на основе нарушенного зрения, у них преобладает зрительный тип восприятия. Однако, нарушенное зрение препятствует одномоментному возникновению четких, точных, целостных зрительных образов окружающей действительности. Слабовидящим обучающимся необходимо владеть компенсаторными навыками алгоритмизированного зрительного обследования и восприятия объектов (Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Л.В. Фомичева и др.). Зрительное восприятие носит поэтапный и последовательный характер.

При нарушениях зрения восприятие окружающей действительности носит сукцессивный характер, одномоментное восприятие окружающего невозможно. Подобные трудности во взаимодействии с внешним миром ведут к бедности чувственного опыта, которая, в свою очередь, негативно сказывается на успешности формирования сферы жизненной компетенции и социализации. В связи с вышесказанным, социализация детей с нарушениями зрения протекает под влиянием снижения качества и количества информации,

поступающей извне, а также замедления темповых характеристик всех видов деятельности. Все последующие трудности, которые будут рассматривать ниже, обусловлены специфическими особенностями сенсорно-перцептивной деятельности детей с нарушениями зрения.

2. *Трудности в социально-бытовой адаптации.* К этой группе относятся трудности в самообслуживании (соблюдение навыков личной гигиены, уход за одеждой, обувью и жилищем, прием и приготовление пищи, самостоятельное совершение покупок, пользование социальными объектами), а также специфические трудности в пространственном ориентировании и мобильности (В.З. Денискина, Е.В. Замашнюк и др.). При отсутствии специально организованной специальной работы эти трудности могут стать причиной социально-бытовой дезадаптации. Готовность к самостоятельному решению повседневных житейских социально-бытовых задач является неотъемлемой частью сферы жизненной компетенции. Причина возникновения этих специфических трудностей, прежде всего, заключается в затруднениях овладения необходимыми предметно-практическими действиями по подражанию, а также в несформированности предметно-пространственных представлений и наличии фобий самостоятельного передвижения в пространстве. Преодолеть эти трудности позволит овладение необходимыми компенсаторными навыками, обеспечивающими возможность самостоятельного выполнения бытовых действий, решения повседневных житейских задач (приготовление пищи, контроль за собственным внешним видом, совершение покупок и др.), а также безбоязненного и безопасного передвижения в закрытом и открытом пространстве, включая пользование общественным транспортом и освоение незнакомых маршрутов без визуального контроля и в условиях слабовидения.

3. *Трудности в коммуникативной деятельности.* У подростков с нарушениями зрения в равной степени страдает, как невербальный, так и вербальный компонент коммуникативной деятельности (А.К. Агеев, Г.В. Никулина и др.). Трудности в формировании навыков невербальной коммуникации являются закономерным следствием специфических особенностей отражения внешнего мира, которые препятствуют овладению традиционными способами использования невербальных средств общения (жесты, мимика, пантомимика). Для выразительных движений подростков с нарушениями зрения характерна бедность, а в ряде случаев и неадекватность коммуникативной ситуации (*мальчика ругают за проступок, ему очень стыдно, но его лицо при этом выражает улыбку. При этом, в данный момент улыбка полностью не соответствовала его эмоциональному состоянию*). Дети испытывают трудности в понимании, интерпретации и воспроизведении выразительных движений, а также восприятию образов других людей на основе ведущих признаков их внешности и невербальных характеристик поведения.

К рассматриваемой группе трудностей также относятся трудности в овладении социальными нормами и правилами общения, культурой поведения. Без специального обучения у детей не формируются представления о том, что нельзя делать в присутствии

других людей. Часто можно наблюдать ситуацию, когда подросток с глубоким нарушением зрения в процессе разговора с малознакомым человеком засовывает руки под одежду и почесывается, трет глаза, зевает с широко открытым ртом, чистит свой нос, извлекает из зубов остатки пищи. Такие ситуации могут возникать и по причине недостаточной оценки степени зрительного контроля со стороны окружающих. Подросток может думать, что люди достаточно далеко от него и он находится один, а на самом деле это – лишь иллюзия. Например, так может быть интерпретирована привычка сидеть, подогнув ноги под себя на сидение в автобусе, который по слуховым ощущениям кажется пустым, при этом степень количества и отдаленности других пассажиров оценивается неадекватно. Подобное поведение, безусловно, следует рассматривать, как десоциализирующий фактор, создающий значительные барьеры в межличностном взаимодействии с людьми с сохранным зрением. При этом, дети с нарушениями зрения не учитывают, что в настоящее время очень распространено оснащение различных организаций видеокамерами. Так, о нарушениях культуры поведения в общественных местах свидетельствуют многочисленные служебные видеозаписи, сделанные в Колл-центрах, предоставляющих рабочие места инвалидам по зрению.

Еще одним барьером общения, создающим впечатление о неадекватности подростков с нарушениями зрения являются аутостимуляции, стереотипии, навязчивые движения (*раскачивания из стороны в сторону, потирание глаз, кручение или трясение руками перед глазами, накручивание волос на пальцы, кружения, переминаются с ноги на ногу, закрывание и открывание дверей, нажимание на кнопки, многократное прослушивание аудиозаписи и др.*).

Парадоксально, но дети с нарушениями зрения испытывают значительные трудности в формировании навыков вербальной коммуникации. Прежде всего, эти трудности заключаются в вербализме и формализме речи (М.И. Земцова, А.И. Каплан, Н.Г. Морозова). Затрудняются в соотнесении употребляемых слов, терминов и понятий с их чувственными образами, использовании предметно-пространственной терминологии (характеристика признаков предметов и пространственных отношений), а также в вербализации зрительных впечатлений. Речь подростков с нарушениями зрения часто бывает вычурной, неестественной, пафосной и не соответствует коммуникативной ситуации (*«Ну надо же! Ах батюшки мои! И что же это – за песня такая! Вот чему же она учит?! Это, как, скажите?! Абсурд! Нонсенс! Позор на наши головы! Об этом нужно порассуждать с нравственной точки зрения!...»*). Речь подростков с нарушениями зрения часто утрачивает конкретность своего содержания. Это можно наблюдать во время публичных выступлений (защита проектов и др.), когда ученик подробно излагает весь теоретический анализ проблемы или свое личное участие в этой деятельности, вместо того, чтобы четко и лаконично представить суть и результат исследования. Речевая деятельность школьников с нарушениями зрения требует специфической коррекционной работы.

4. *Трудности во взаимодействии с информацией.* У подростков с нарушениями зрения отмечаются специфические трудности в поиске, получении, обработке, хранении и использовании информации (Р.С. Муратов, В.С. Сверлов и др.). Дополнительные трудности при взаимодействии с информацией состоят в необходимости ее преобразования в альтернативные (доступные) форматы (рельефно-точечно-шрифтовой формат шрифта Л. Брайля, аудиоформат, формат текстового электронного документа). *Например, если файл, содержащий необходимый текст в формате PDF является фотографией, он недоступен для прочтения слепыми и его нужно конвертировать в формат DOCX.* Также значительные трудности возникают у детей с глубокими нарушениями зрения при работе с графическими объектами, специальное программное обеспечение не обладает техническими возможностями для качественной интерпретации их содержания. К существенным затруднениям приводит отсутствие текстовых подписей элементов интерфейса при работе с цифровыми техническими устройствами. Благодаря непрерывному развитию и активному внедрению в практику работы с информацией ассистивных (тифлоинформационных) технологий многие трудности стало возможно конструктивно преодолевать, однако сфера взаимодействия обучающихся рассматриваемой группы с информацией, по-прежнему, остается одним из проблемных полей их социализации.

5. *Трудности в социально-психологической адаптации.* Данная группа трудностей относится к глубинным проблемам формирования социально-психологического статуса личности в условиях зрительной депривации (И.П. Волкова, В.З. Кантор, Д.М. Маллаев, И.Н. Никулина и др.). Трудности этой группы весьма разнообразны. На первый план здесь выступает недостаточная самостоятельность. Чаще всего, это связано с социальной ситуацией развития, определяемой условиями семейного воспитания. Родители излишне опекают ребенка, контролируют каждый его шаг, не позволяя проявлять самостоятельность. Таким образом, у ребенка складывается понимание нормативности собственной зависимости от окружающих (*уронил предмет и ждет пока учитель поднимет, даже не просит помочь; подходит к двери и ждет, когда ему дадут верхнюю одежду и поведут, и тд.*). Впоследствии, у ребенка формируются негативные установки на инвалидность, беспомощность и иждивенчество, а также высокий уровень конформности, что приводит к социально-психологической дезадаптации.

В подростковом возрасте, когда активно формируется целый комплекс психологических новообразований эмоциональной сферы, характеризующих самосознание, у школьников с нарушениями зрения наблюдается неадекватность самооценки и самоотношения, а также искажения «Я-концепции» (И.Г. Корнилова, Е.А. Ольхина и др.). Подростки завышают или занижают свои возможности, что часто препятствует адекватному профессиональному самоопределению.

Социально-бытовая дезадаптация, несформированность навыков пространственного ориентирования и мобильности, своеобразие коммуникативной деятельности нередко приводят к ограничению социальных контактов, а в ряде случаев, и к социальной изоляции. Наибольшие затруднения вызывает общение со сверстниками с сохранным зрением. Следствием дефицита общения часто становится тенденция к патологическому фантазированию. Дети предпочитают виртуальное общение, в котором они могут выдавать свои нереализованные фантазии за действительность (*например, руководитель дворовой компании, в которой все зрячие; дружба девочки со зрячими мальчишками со всей улицы; постоянные тусовки и совместные поездки в другие города; пение под гитару в клубе на сцене совместно с солистом известной группы, с которым познакомили друзья; популярность у лиц противоположного пола на школьных дискотеках; богатые и могущественные родственники и др.*). В данном случае речь идет о псевдокомпенсации.

Еще одним аспектом трудностей в социально-психологической адаптации являются специфические ошибки при соблюдении гендерных и социальных ролей. Подростки не могут визуально воспринимать и оценивать признаки внешнего вида и поведения, определяющие гендерную принадлежность и социальный статус людей. *Например, некоторые девочки отдают предпочтение не красивой, а удобной одежде, пренебрегают макияжем и маникюром, засовывают руки в карманы одежды, сидят поджав ноги на стуле и т.д. Мальчики могут моделировать поведение мамы, бабушки и сестры, потому что это – ближайший круг их общения, а с мальчиками своего возраста они общаются крайне недостаточно, что обусловлено узостью социальных контактов. Гендерные поведенческие эталоны смещаются в сферу инвалидизации («Женщина, Вы должны уступить мне место, потому что я инвалид», «Пропустите меня без очереди, ведь я – инвалид по зрению» и др.). Наряду с этим, подростки могут нарушать социальную дистанцию (желание узнать, как выглядит человек может обусловить вступление в тактильный контакт с малознакомым человеком без его разрешения).*

В тифлопсихологии известен и обоснован тот факт, что нарушение зрения трансформирует повседневные житейские ситуации в трудные, а нередко и экстремальные (Л.И.Солнцева). В жизни человека с нарушениями зрения возникает множество дополнительных специфических трудностей социально-бытового, ориентировочно-поискового, информационно-познавательного и социально-коммуникативного характера. В подростковом возрасте дети, как правило, еще не владеют навыками конструктивного преодоления трудных жизненных ситуаций, обусловленных зрительной депривацией. Они полагаются на ближайшее социальное окружение, а в случае отсутствия необходимой помощи демонстрируют острые негативные эмоциональные реакции (*крик, размахивание руками, плач, многократные звонки и др.*), либо просто отказываются от совершения самостоятельных действий по преодолению трудной жизненной ситуации

(самостоятельный поход в магазин, приготовление горячей пищи, уборка комнаты, поездка в общественном транспорте без сопровождения и др.).

Важно отметить, что недостаточная самостоятельность приводит к нечеткости и размытости видения подростком своего будущего. Он полагает, что все необходимые решения за него примут родители и школа. В свою очередь, это препятствует построению временной перспективы будущего и проектированию дальнейшей жизненной траектории.

Вышесказанное определяет наличие у подростков с нарушениями зрения стойких трудностей в социально-психологической адаптации, которые оказывают негативное влияние на процесс и результат их социализации.

6. *Трудности в профессиональном самоопределении.* Эти трудности обусловлены, не только субъективными, но и объективными причинами (В.З. Денискина, Е.А. Иванова, И.Н. Зарубина и др.). Ранее, вопросы профориентации и трудовой занятости выпускников с нарушениями зрения традиционно решали школа и Всероссийское общество слепых (ВОС). В большинстве случаев выпускников готовили к трудовой деятельности на УПП ВОС. Те выпускники, которые получали среднее специальное или высшее образование, как правило, трудоустраивались в учреждениях культуры и досуга системы ВОС или в иных специализированных учреждениях для лиц с нарушениями зрения (специальные школы, библиотеки и т.д.). Значительное число выпускников с нарушениями зрения продолжали образование в специализированных учебных заведениях для инвалидов по зрению, получая профессию массажиста или музыканта.

На сегодняшний день, перечисленные виды профессионально-трудовой деятельности утратили свою рентабельность и востребованность на современном рынке труда. В условиях постиндустриального общества и цифровизации всех без исключения сфер жизнедеятельности тренды профессионального самоопределения сместились в сферу интеллектуальных (в том числе цифровых) профессий. Эта тенденция не могла не отразиться на профессиональном самоопределении подростков с нарушениями зрения. Вместе с тем, практика показывает, что многие образовательные организации продолжают использовать традиционные подходы к профориентации обучающихся с нарушениями зрения. Во внимание не принимается тот очевидный факт, что для занятий массажем и музыкой необходимо обладать определенными способностями, которые не появляются самостоятельно при нарушениях зрения. Среди направлений профориентационной работы с обучающимися с нарушениями зрения также широкое распространение получила подготовка к юриспруденции. Подходы к профориентации подростков с нарушениями зрения характеризуются консервативностью и однообразием. При этом, в современных реалиях спектр профессий, доступных лицам с нарушениями зрения (включая слепым) значительно расширился.

В образовательных организациях необходимо осуществлять систематическую деятельность по внедрению в практику профориентации новых профессий, а также их

апробацию на предмет доступности для слепых и слабовидящих выпускников, тем самым оказывая квалифицированную профориентационную помощь.

Еще одной проблемой в данной области является недостаточный учет подростками своих зрительных и психофизических возможностей при выборе профессии. Интересующая выбранная профессия впоследствии оказывается недоступной или занятие данным видом деятельности приводит к ухудшению состояния зрительных функций и снижению зрения. Подросткам необходимо предоставлять информацию о широком круге современных, интересных, доступных и востребованных профессий, знакомить с их преимуществами, а также способствовать овладению ими гибкой системой надпрофессиональных навыков, применимых во всех сферах современной интеллектуальной профессионально-трудовой деятельности. В обсуждаемом контексте ключевой проблемой выступает противоречие между наличием у обучающихся с нарушениями зрения достаточного интеллектуального потенциала для профессиональной самореализации, использованием устаревших подходов к профориентационной работе и недостаточной сформированностью у подростков данной группы сферы жизненной компетенции.

Перечисленные трудности были выявлены и описаны на основе понимания особых образовательных потребностей подростков с нарушениями зрения при формировании сферы жизненной компетенции и социализации. Перечисленные трудности и пути их преодоления представлены в обобщенном виде и индивидуализируются применительно к обучающемуся в каждом отдельном случае. В настоящее время формирование сферы жизненной компетенции и социализации отражено в ФАОП ДО, ФАОП НОО, и ФАОП ООО для обучающихся с нарушениями зрения.

2. НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ФОРМИРОВАНИЯ СФЕРЫ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1. Факторы и компетенции

В результате анализа многочисленных отечественных и зарубежных тифлопсихологических и тифлопедагогических исследований нами были выделены две группы факторов, оказывающие непосредственное влияние на социальное становление детей с нарушениями зрения. Выделенные факторы охватывают все возрастные этапы развития детей с нарушениями зрения, тем самым позволяя увидеть динамику формирования сферы жизненной компетенции и социализации, опосредованные их индивидуальным воздействием.

Первая группа включает факторы, влияющие на процесс и результат формирования сферы жизненной компетенции. К их числу можно отнести:

- развитие комплекса базовых ведущих компетентностей, обеспечивающего сформированность сферы жизненной компетенции у лиц с нарушениями зрения (И.Б. Ахпашева, Н.Н. Васильева, И.П. Волкова, В.З. Денискина, Л.А. Дружинина, В.З. Кантор, Н.Д. Коновалова, Г.В. Никулина, Л.Б. Осипова, В.А. Феоктистова, R. Bieber-Schut, M. Perez-Pereira, G. Perez-Pereira, N.M. Salleh, K. Zainal);

- психологическое сопровождение, направленное на формирование адекватной самооценки и самоотношения, профилактику возникновения негативных личностных установок на инвалидность и беспомощность, иждивенческих взглядов, развитие уверенности в собственных возможностях и обеспечение социально-психологической (ре)абилитированности (И.П. Волкова, Е.А. Иванова, Е.А. Клопота, И.Г. Корнилова, Т.П. Малкова, Л.И. Солнцева, Y. Kim, A.J. Montgomery, K. Papadopoulos);

- становление системы ценностных ориентаций (включая личностные и социальные ценности) и жизненных смыслов с превалярованием ценности самостоятельности, независимости от помощи окружающих и востребованности (С.Е. Гайдукевич, В.З. Денискина, В.З. Кантор, Л.И. Плаксина);

- непрерывная специальная (коррекционная) работа по формированию, совершенствованию и универсализации у обучающихся с нарушениями зрения компенсаторных способов действия (навыков социально-бытовой ориентировки, пространственного ориентирования и мобильности, полисенсорного (у слепых) и зрительного (у слабовидящих) восприятия, навыков вербальной и невербальной коммуникации, тифлоинформационных и тифлотехнических компетентностей, культурно-гигиенических навыков), выстраиваемая на основе преемственности между уровнями образования (М.В. Вендиктова, В.З. Денискина, Е.В. Замашнюк, М.И. Земцова, Ю.А. Кулагин, В.А. Кручинин, А.А. Любимов, М.П. Любимова, Е.Н. Подколзина, Л.И. Солнцева,

В.А. Феоктистова, R. Biswas, E. Elsayed, A. Emad-Eldin Abd-Elrahman, S. M. Hegazy, S. Lewis, P. W. Ngigi).

- формирование навыков социально-адаптивного поведения и коммуникативной культуры, обеспечивающих безбарьерное конструктивное взаимодействие с взрослыми и сверстниками с сохраненными зрительными возможностями (О.Г. Болдинова, Д.М. Маллаев, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, I. Hen, H. Lifshitz);

- включение работы по формированию сферы жизненной компетенции в систему профориентационного сопровождения обучающихся с нарушениями зрения, как ее пропедевтического этапа, предполагающего развитие надпрофессиональных и межпрофессиональных навыков (Е.А. Иванова, В.З. Кантор, С.Ю. Колмакова, И.А. Коробейников, А.А. Любимов, А.А. Лысова, Г.С. Перуанский);

- мониторинг сформированности умений и навыков сферы жизненной компетенции, позволяющий оценивать эффективность коррекционно-(ре)абилитационной работы и своевременно вносить в нее коррективы (М.В. Венидиктова, Г.В. Никулина, Н.Б. Соднонова, Л.И. Солнцева, A. Cooper, G. Cochrane, F. Cumberland, J. Keeffe, E. Lamoureux, G. Lewando-Hundt, J. S. Rahi, V. Tadic).

Вторая группа факторов оказывает значительное влияние на процесс и результат социализации детей с нарушениями зрения и включает следующие социализирующие факторы:

- адекватный характер взаимодействия с близкими взрослыми (прежде всего с матерью) в младенческом возрасте (Е.Б. Айвазян, Т.П. Кудрина, С.Б. Лазуренко, Ю.А. Розенкова);

- ранняя профилактика сенсорной и социальной депривации в условиях семьи (М.В. Миронова, В.Д. Озеров, К.А. Ferrell, D. Warren);

- учет родителями личностных и поведенческих особенностей детей с нарушениями зрения в целях предотвращения их патологической трансформации и создания необходимых условий для всестороннего развития ребенка (Г.А. Будкина, И.Г. Корнилова, Л.И. Солнцева, С.М. Хорош);

- психологическое сопровождение, направленное на развитие Я-концепции, становление социальной зрелости, формирование гармоничного типа отношения к нарушению и обеспечение социально-психологической адаптации (И.П. Волкова, Е.А. Клопота, И.Г. Корнилова, Т.П. Малкова, I. Hen, N. J. Kemp, H. Lifshitz, I. Weiss);

- создание условий для позитивно ориентированного взаимодействия с взрослыми и сверстниками с сохраненными зрительными возможностями (О.Г. Болдинова, Н.Н. Васильева, Д.М. Маллаев, Г.В. Никулина, Л.А. Ремезова, С. Caballo, M. Celeste, I. Hen, D. Kobal Grum, H. Lifshitz M.A. Verdugo);

- специальная работа по формированию навыков социально-адаптивного поведения и социального взаимодействия (навыки, поведения в общественных местах, вербальной и

невербальной коммуникации, игры, сотрудничества, выражения собственных эмоций и понимания эмоциональных состояний окружающих) (Т.И. Гаврилко, В.З. Денискина, Т.П. Кудрина, Л.И. Плаксина, В.А. Феокистова, S. Sonawane, M. Uplane, A. Wadegaonkar);

- непрерывное содействие накоплению и усвоению социального опыта (Я.И. Гостунская, Л.А. Ремезова, А.В. Трущелёва, Е.В. Шипилова, A. Broom, A.C. Bundy, N. Hancock, G. Jessup,);

- освоение современных цифровых технологий способствующих эффективной социализации (О.Л. Алексеев, В.П. Ермаков, И.А. Кувшинова, О.В. Лазаревич, В.Н. Смирнов, В.А. Соколов, Т.В. Хуторянская);

- профориентационное сопровождение, направленное на профессиональное самоопределение в соответствии с интересами, склонностями, зрительными возможностями и потребностями современного рынка труда, дальнейшую успешную профессиональную самореализацию (В.П. Ермаков, Е.А. Иванова М.И. Земцова, Б.И. Коваленко);

- текущая оценка динамики формирования социальных навыков, позволяющая своевременно вносить коррективы в процесс социализирующего воздействия на обучающихся с нарушениями зрения (С. Caballo, M. Celeste, Z.M. Jelas, N.M. Salleh, M.A. Verdugo, A. Wadegaonkar, K. Zainal).

Анализ групп ключевых факторов, влияющих на социальное становление и успешность последующей жизненной самореализации детей с нарушениями зрения, позволил выделить 7 видов базовых компетентностей, образующих структуру жизненной компетенции детей рассматриваемой группы: сенсорно-перцептивная, социально-бытовая, коммуникативная (лингвистическая и социально-коммуникативная), информационная, тифлоинформационная и тифлотехническая, социально-психологическая. Структура сферы жизненной компетенции, формируемой у детей с нарушениями зрения, представлена на рисунке 1.

СФЕРА ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

К О М П Е Т Е Н Ц И И

Н а в ы к и	Сенсорно-перцептивная	Социально-бытовая	Коммуникативная	Информационная	Тифлотехническая	Социально-психологическая	Надпрофессиональная
	<ul style="list-style-type: none"> • осязательного и зрительно-осязательного (для слепых), зрительного и осязательно-зрительного (для слабовидящих) обследования объектов • полисенсорного (для слепых) и зрительного (для слабовидящих) восприятия • использования остаточного зрения и сохранных анализаторов (для слепых), нарушенного зрения и всех анализаторов (для слабовидящих) в жизнедеятельности 	<ul style="list-style-type: none"> • самообслуживания и ведения домашнего хозяйства, финансовой грамотности • самостоятельной пространственной ориентации и мобильности • использования социальных объектов по назначению 	<ul style="list-style-type: none"> • Лингвистическая компетенция <ul style="list-style-type: none"> • соотнесения употребляемых слов, терминов и понятий с их чувственными образами, контроля связи речи с ее предметным содержанием • использование предметно-пространственной терминологии • контроля за естественностью речи, ее адекватности речевой ситуации, тембром, темпом и интонациями • вербализации зрительных впечатлений и образов • Социально-коммуникативная компетенция <ul style="list-style-type: none"> • невербальной коммуникации • вербальной коммуникации • социально-адаптивного поведения 	<ul style="list-style-type: none"> • преобразование информации в доступные, альтернативные форматы • самостоятельного поиска, получения, использования, отбора, хранения и обработки информации • информационной безопасности 	<ul style="list-style-type: none"> • пользования тифлотехническими средствами и устройствами (приборами) в различных видах деятельности; • применение современных ассистивных (тифлоинформационных) технологий 	<ul style="list-style-type: none"> • независимости от родителей и ближайшего социального окружения • контроля за состоянием здоровья и собственной внешностью • организации и проведения свободного времени (досуга) • адекватного выполнения гендерных и социальных ролей • саморазвития и самообразования • выбора конструктивных стилей и стратегий преодоления жизненных трудностей и стрессоустойчивости • установления и поддержания социальных (в том числе дружеских) контактов с людьми с сохранным и нарушенным зрением • самостоятельного получения и использования необходимых знаний в сфере права и экономики • адекватной самооценки, целеполагания, построения временной перспективы будущего, ориентации в системе жизненных ценностей, обеспечения жизненной самодостаточности • проектирования будущей семьи, предпочитаемых моделей внутрисемейных отношений 	<ul style="list-style-type: none"> • выполнения УУД • выполнения проектных, исследовательских и творческих работ • критического мышления • решения практико-ориентированных задач и поиска нестандартных решений в трудных ситуациях

Рис.1. Модель сферы жизненной компетенции обучающихся с нарушениями зрения

Структура жизненной компетенции обучающихся с нарушениями зрения включает следующие блоки:

Блок 1. Сенсорно-перцептивная компетентность. Содержание данного блока направлено на овладение обучающимися компенсаторными способами действия в сфере обследования и восприятия предметов и объектов окружающей действительности, а также использования сохранных анализаторов и остаточного / нарушенного зрения в различных видах деятельности (учебно-познавательной, ориентировочно-поисковой, социально-бытовой, трудовой, коммуникативной и др.). Навыки, образующие эту компетентность, определяются степенью выраженности нарушения зрения (слепые, слепые с остаточным зрением, слабовидящие) и, как следствие, ведущим типом восприятия детей.

Блок 2. Социально-бытовая компетентность. Навыки социально-бытовой компетентности занимают важнейшее место в структуре жизненной компетенции лиц с нарушениями зрения и относятся к числу базовых жизненно значимых навыков, которые играют ключевую роль самостоятельной жизни в социуме и профессиональная самореализация. В структуру социально-бытовой компетентности включены *навыки самообслуживания, ведения домашнего хозяйства и финансовой грамотности*, которыми сверстники с сохранным зрением без труда овладевают в условиях семейной жизни, по подражанию и самостоятельно. Детей же с нарушениями зрения необходимо специально обучать навыкам личной гигиены, ухода за жилищем, пользования одеждой, обувью, посудой, бытовыми приборами, приема и приготовления пищи, самостоятельного совершения покупок и финансовых операций, использования по назначению социальных объектов (объекты торговли, бытового, медицинского, культурного назначения и др.).

В данный блок включены *навыки пространственного ориентирования и мобильности*, позволяющие безбоязненно, безопасно самостоятельно передвигаться в закрытом и открытом пространстве, использовать полученные навыки пространственной ориентировки в повседневной жизни (*самостоятельное построение и освоение маршрутов, передвижение по знакомым маршрутам, пользование разными видами общественного транспорта, поиск и посещение объектов социальной инфраструктуры, обращение за помощью к случайным прохожим, персоналу транспорта и прочих объектов и др.*).

Блок 3. Коммуникативная компетентность. Данный блок содержит две группы навыков формирования *лингвистической и социально-коммуникативной компетентностей*.

Навыки *лингвистической компетентности* находятся в непосредственной взаимосвязи с коррекционной работой по преодолению вербализма и формализма речи. Лингвистическая компетентность подростков с нарушениями зрения предполагает адекватность их речи жизненной и коммуникативной ситуации, ее конкретность, отсутствие вычурности, пафосности и длительных, отвлеченных, беспредметных рассуждений.

Важнейшими средствами формирования данного вида компетентности являются накопление, расширение и обогащение чувственного опыта, а также формирование, уточнение и конкретизация предметно-пространственных представлений. В рамках формирования лингвистической компетентности детям необходимо овладеть навыками соотнесения употребляемых слов, понятий и терминов с их чувственными образами, контроля связи речи с ее предметным содержанием и вербализации зрительных впечатлений. Бедность, нечеткость, недифференцированность и фрагментарность зрительных образов зачастую приводят к возникновению затруднений в формулировании и описании увиденного. Помимо этого, несформированность предметно-пространственных представлений приводит к неправильному и неадекватному использованию пространственной терминологии, прежде всего, относительно понятий, обозначающих пространственные отношения. Даже в подростковом возрасте дети испытывают трудности в характеристике признаков предметов, объектов и явлений.

Сформированность навыков *социально-коммуникативной компетентности* означает наличие готовности к безбарьерному конструктивному общению со взрослыми и сверстниками с сохранным и нарушенным зрением. Важно сформировать навыки невербальной коммуникации, не всегда коррекционная работа позволяет их сформировать на уровне начального общего образования. У подростков с нарушениями зрения совершенствуются навыки использования невербальных средств общения (жесты, мимика, пантомимика) адекватные коммуникативной и жизненной ситуации, а также к пониманию и интерпретации невербальных средств стилей общения и восприятию образов других людей.

Также в данный блок включены навыки социально-адаптивного поведения и вербальное общение. Необходимо учить подростков использованию вербальных средств общения адекватно жизненной и коммуникативной ситуации, ориентированной на культуру поведения принятой в обществе. Подростков необходимо ориентировать на соблюдение социальную дистанции в общении, учитывать возраст и социальный статус партнера по общению (*пример, несформированности навыка: «Можно я вас потрогаю», «Можно вас обнять», «Дайте я пощупаю в чем Вы одеты», «Покажите Вы в платье или в штанах», или протягивает руку к сидящему рядом человеку, ощупывает его и спрашивает: «А ты кто?» и др.*), а также сформировать навык адекватного обращения за помощью к знакомым и незнакомым взрослым и сверстникам в различных жизненных ситуациях (самостоятельное передвижение по улице и в незнакомом здании, поход в кафе, кино, театр, совершение покупок в супермаркете и др.).

Блок 4. Информационная компетентность. Предусматривает овладение подростками с нарушениями зрения специальными навыками самостоятельного поиска, получения, использования, отбора, хранения и обработки информации; информационной безопасности; преобразования информации в доступные (альтернативные) форматы на основе использования специального программного обеспечения.

Блок 5. Тифлотехническая компетентность. Данный блок предусматривает овладение подростками обучающимися с нарушениями зрения навыками применения тифлотехнических средств и устройств (тифлоприборов), обеспечивающих возможность самостоятельного осуществления всех жизненно значимых видов деятельности, а также использования современной цифровой техники без визуального контроля и в условиях слабовидения на основе ассистивных (тифлоинформационных) технологий, которые базируются на применении специального программного обеспечения для лиц с нарушениями зрения (слепых и слабовидящих). Навыки этого блока максимально широко используются не только в учебной, социально-бытовой и социально-коммуникативной деятельности, но и при решении всех практических задач пространственного ориентирования и мобильности, а также выступают фундаментом доступности будущей профессии. Говоря о значении этих навыков для самостоятельной жизни лиц с нарушениями зрения, можно обоснованно утверждать, что навыки тифлотехнической компетентности являются «Пропуском» в современный социум.

Блок 6. Социально-психологическая компетентность. Самым обширным и многоаспектным по своему содержанию является данный блок, он включает навыки:

- *независимости от родителей и ближайшего социального окружения*

В исследовании Л.И. Солнцевой и Г.А. Буткиной описаны негативно складывающиеся типы взаимоотношений родителей и детей с нарушениями зрения, влияющие на воспитание и формирование личности детей. Практика показывает, что наиболее распространенным среди родителей, воспитывающих детей с нарушениями зрения, является негативно ориентированный стиль воспитания, в структуре которого преобладает гиперопека. Традиционно различают потворствующую гиперопеку, когда ребенок растет в атмосфере чрезмерной заботы и воспринимается, как сверхценный или, как жертва обстоятельств и доминирующую гиперопеку, когда ребенок воспринимается, как беспомощный, ни к чему не способный, требующий постоянного ухода и контроля, его самостоятельность жестко ограничивается. Во втором случае родители уверены, что их ребенок – инвалид и физически не может ничему научиться, он никогда не обойдется без их помощи. В результате у ребенка исчезает желание и потребность быть самостоятельным. Родители полностью управляют его жизнью, принимают за него все решения. По мере взросления ребенок все больше воспринимает такой образ жизни, как нормативный и уже не пытается ничего изменить. *Часто родители говорят: «Он инвалид и мы всегда будем все за него делать», «Мы никуда его от себя не отпустим» и т.д.* Результатом таких внутрисемейных взаимоотношений становится теснейший болезненный симбиоз ребенка и его родителей (чаще всего матери). В таких обстоятельствах подросток не имеет возможностей для самостоятельного построения и реализации траектории своего будущего. В связи с этим, важнейшей задачей психокоррекционной работы с подростком является обучение правильному определению своего места в семье, выстраивания адекватных отношений с

ближайшим социальным окружением. Важно, чтобы подросток поверил в необходимость стать независимым от родителей и реалистичность перспектив дальнейшей самостоятельной жизни

- *контроля за состоянием здоровья и собственной внешностью*

Навыки контроля за состоянием здоровья, включая состояние зрительных функций, и собственной внешностью у подростков направлены на приоритетные ценности ведения здорового и безопасного образа жизни, создания и поддержания собственного имиджа. Особое внимание уделяется пониманию значимости адекватной оценки собственных зрительных возможностей и обучению навыкам регулярного контроля состояния зрительных функций. Учет состояния собственных зрительных возможностей играет важную роль в профессиональном самоопределении.

- *организации и проведения свободного времени (досуга)*

Без специального обучения подростки с нарушениями зрения часто не умеют самостоятельно организовывать свой досуг, интересно и с пользой проводить свободное время, ограничивают свое общение кругом сверстников с такими же проблемами в здоровье (одноклассники, друзья по переписке) и выполняют однообразные виды деятельности (сидят и слушают музыку, читают книгу, посещают мероприятия, проводимые в системе ВОС). Подростков важно учить брать инициативу в собственные руки, способствовать расширению их социальных контактов, в том числе со сверстниками с сохранным зрением. Детям нужно показать возможности интересного проведения свободного времени за пределами школы, семьи и системы ВОС.

- *адекватного выполнения гендерных и социальных ролей*

В связи с отсутствием или ограничением визуальных представлений о признаках внешнего вида и поведения, характерных для собственной и противоположной гендерной роли, слепые подростки могут не придавать им должного значения. Поэтому у подростков необходимо целенаправленно формировать адекватные и реалистичные представления о внешнем виде и поведении мальчиков и девочек, а также о нормативных, с социальной и культурно-исторической точки зрения, моделях выстраивания межличностных отношений с представителями противоположного пола.

- *саморазвития и самообразования*

Непрерывное саморазвитие и самообразование рассматривается в качестве одной из жизненно значимых задач социализации лиц с нарушениями зрения, повышающих их (ре)абилитационный потенциал. В тифлореабилитационной практике постоянно появляются новые ассистивные (в том числе) тифлоинформационные технологии, методики работы, тифлотехнические средства, расширяется сфера доступности окружающей среды. Это позволяет людям с нарушениями зрения обретать все новые и новые возможности социально-бытовой адаптации, а также профессиональной и социокультурной деятельности. Рациональное, практико-ориентированное использование когнитивных

ресурсов обеспечивает социальную и профессиональную востребованность лиц с нарушениями зрения, делает их мобильными, активными и конкурентоспособными, как в социуме, так и на современном рынке труда.

- *выбора конструктивных стилей и стратегий преодоления жизненных трудностей и стрессоустойчивости*

Многочисленными исследованиями (Р.П.Бандзявичене, Г.А. Буткина, И.П. Волкова, А.В. Григутис, В.П. Гудонис, В.З. Кантор, И.Г. Корнилова, А.Г. Литвак, Е.А. Морозова, Л.Н. Силкин, Е.П. Синева, Л.И. Солнцева, А.И. Суславичюс, Н.П. Терентьева, А.С. Хрусталева, А.И. Черанев и др.) доказано, что нарушение зрения относится к числу стрессогенных факторов, обладающих длительным психотравмирующим воздействием на личность. Подобное воздействие на личность в активный период ее формирования, коим является подростковый возраст, может привести к негативным последствиям, заключающимся в появлении патохарактерологических особенностей личности, установок на инвалидность, беспомощность и иждивенчество. Глубокие нарушения зрения могут становиться причиной частых и длительных фрустраций. В работе Л.И. Солнцевой обосновываются механизмы трансформации повседневных житейских ситуаций в трудные и экстремальные для лиц с нарушениями зрения. Автор говорит о необходимости специальной работы по развитию у обучающихся данной группы навыков стрессоустойчивости в когнитивном и эмоциональном аспекте. Е.А. Иванова выделила сферы жизнедеятельности, в которых у лиц с нарушениями зрения возникают специфические трудности, обусловленные зрительной депривацией: пространственное ориентирование и мобильность, общение с людьми с сохранным зрением, быт и самообслуживание, профессиональная самореализация. В подростковом возрасте важно сформировать навыки конструктивного преодоления специфических жизненных трудностей. По данным Е.А. Ивановой, к числу конструктивных стилей и стратегий преодоления специфических трудных жизненных ситуаций лицами с нарушениями зрения относятся: проблемно-ориентированный стиль, стратегии: «Планирование решения проблемы», «Принятие ответственности», «Самоконтроль», «Поиск социальной поддержки». На формировании именно этих стилей и стратегий базируется становление у подростков с нарушениями зрения навыков, обеспечивающих готовность к конструктивному преодолению специфических жизненных трудностей.

- *установления и поддержания социальных (в том числе дружеских) контактов с людьми с сохранным и нарушенным зрением*

У подростков с нарушениями зрения необходимо целенаправленно формировать адекватную позицию при установлении социальных контактов и учить поддерживать дружеские отношения. *Как показывают примеры из практики, дети могут обращаться за помощью к своим сверстникам тогда, когда им это нужно, но не оказывать помощь, когда сверстники обращаются к ним с просьбой помочь; расценивают дружеские отношения следующим образом: «Если мы дружим, значит мои друзья должны меня*

водить, выполнять все мои просьбы, ухаживать за мной и во всем мне помогать, а я ничего не должен, потому что я инвалид и мне трудно». В частности, такую позицию в отношении дружеских и прочих социальных контактов могут занимать слепые по отношению к слабовидящим и людям с сохранным зрением. Необходимо формировать у детей представления о дружбе, как о равноправных и равноценных партнерских взаимоотношениях, основанных на общности интересов, а не на одностороннем оказании безвозмездной помощи. Кроме того, находясь в условиях отдельных образовательных организаций для обучающихся с нарушениями зрения, подростки не только не умеют устанавливать контакты со сверстниками с сохранным зрением, но и считают, что у них не может быть общих интересов.

- *самостоятельного получения и использования необходимых знаний в сфере права и экономики*

- *адекватной самооценки, целеполагания, построения временной перспективы будущего, ориентации в системе жизненных ценностей, обеспечения жизненной самодостаточности*

- *проектирования будущей семьи, предпочитаемых моделей внутрисемейных отношений*

Успешностью жизненной самореализации выступает обучение навыкам проектирования будущей семьи, предпочитаемых моделей внутрисемейных отношений (хозяйственно-бытовое, финансово-экономическое и социально-психологическое планирование семейной жизни). У подростков и юношей с нарушениями зрения часто возникают существенные заблуждения по поводу будущей семейной жизни, причины которых, как правило, кроются в установках родителей и ближайшего социального окружения. *Например: «Семью нужно создавать только с инвалидом по зрению, мы будем понимать друг друга», «Женюсь только на зрячей, чтобы, как следует за мной ухаживала и везде меня водила», «Если мой муж не будет инвалидом, пусть он деньги зарабатывает и решает все проблемы, а у меня есть пенсия», «Мне семья не нужна, я буду жить с родителями» и т.д.* Важно проводить беседы с подростками о ценности семьи, и объяснять, что для создания семьи является не наличие, отсутствие, нарушения зрения, а взаимная симпатия, чувства, одинаковое видение мира, сходные жизненные ценности и установки, семейные обязанности, ответственность и переживания за другого, поддержка и уважение, привязанность и др.

Блок 7. Надпрофессиональная компетентность. Включает целый ряд навыков, применяемых во всех (прежде всего интеллектуальных) современных профессиях и профессиях будущего. Практически все интеллектуальные (в том числе цифровые) профессии, доступные лицам с нарушениями зрения предполагают владение навыками работы в команде, моделирования, проектирования, критического мышления и т.д. Содержание этого блока соотносится с метапредметными результатами освоения ФАОП

ООО для обучающихся с нарушениями зрения и включает формирование навыков моделирования, выполнения творческих, проектных и исследовательских работ, самопрезентации, решения практико-ориентированных задач и др.

Завершая обсуждение структуры жизненной компетенции подростков с нарушениями зрения, следует отметить, что все виды компетентностей, а также образующих навыков являются взаимозависимыми. Социально-бытовая компетентность не может быть сформирована вне сенсорно-перцептивной и социально-коммуникативной компетентности. Навыки самообслуживания не могут быть сформированы без участия навыков пространственного ориентирования и мобильности.

Таким образом, на основании анализа факторов, влияющих на формирование сферы жизненной компетенции и социализации подростков с нарушениями зрения, а также структуры жизненной компетенции обучающихся этой группы, можно сделать вывод о том, что сформированность совокупности компетентностей и образующих их навыков выступает интегративным результатом успешной социализации обучающихся с нарушениями зрения.

2.2. Содержание и формы организации

На основании анализа специфических трудностей, возникающих у подростков с нарушениями зрения в сфере формирования жизненной компетенции и социализации, факторов, влияющих на процесс и результат их социального становления, а также, разработанной структуры жизненной компетенции, можно выделить следующие *направления специальной работы* по формированию жизненной компетенции и социализации у обучающихся подросткового возраста с нарушениями зрения:

1. Развитие сенсорно-перцептивной компетентности.

Целью данного направления является развитие и совершенствование компенсаторных способов действия в сфере обследования и восприятия объектов и предметов окружающей действительности, а также использования сохранных анализаторов, остаточного / нарушенного зрения в сенсорно-перцептивной деятельности, обучение их практическому применению в повседневной жизни.

Со слепыми обучающимися основной школы необходимо проводить работу по закреплению умений и навыков алгоритмизированного, последовательного и поэтапного осязательного и зрительно-осязательного (для слепых с остаточным зрением) обследования и восприятия предметно-объектного мира на полисенсорной основе. В рамках содержания этого направления при необходимости (выявление недостаточного уровня сформированности компенсаторных способов действия) продолжать индивидуальную работу по актуальным направлениям коррекционных курсов «Развитие осязания и мелкой моторики», а также «Охрана, развитие остаточного зрения и зрительного восприятия» начальной школы. В задачи работы по направлению со слепыми подростками входят:

- стабилизация и повышение функциональных возможностей всех сенсорных систем организма;
- обучение приемам рационального использования сохранных анализаторов в повседневной жизни и формирование способности к адекватной оценке собственных зрительных возможностей (при наличии остаточного зрения);
- обучение навыкам оптимизации работы всех сенсорных систем организма посредством использования тифлотехнических средств (тифлоприборов) и оптических средств коррекции;
- закрепление и универсализация навыков использования сохранных анализаторов и остаточного зрения в различных видах деятельности (учебно-познавательной, ориентировочно-поисковой, социально-бытовой, социально-коммуникативной и трудовой) с постепенным усложнением задач и условий;
- расширение, обогащение, конкретизация и актуализация сенсорных образов.

Для слабовидящих обучающихся на уровне основного общего образования необходимо проводить работу по закреплению умений и навыков зрительного и осязательно-зрительного обследования и восприятия предметов, и объектов окружающей действительности, использования нарушенного зрения и всех анализаторов в сенсорно-перцептивной деятельности. В случае выявления потребности в формировании компенсаторных способов действия сенсорно-перцептивного характера (оценка достижений планируемых результатов коррекционного курса «Развитие зрительного восприятия» по завершению уровня начального общего образования) со слабовидящими подростками целесообразно продолжать индивидуальную работу по актуальным направлениям коррекционного курса «Развитие зрительного восприятия» начальной школы. Содержание работы может включать следующие задачи:

- охрана, стабилизация зрительных функций, профилактика снижения зрения;
- индивидуализированное развитие и коррекция функций зрительного восприятия (регулирующей, контролирующей, информационно-познавательной, ориентировочно-поисковой);
- обучение рациональным приемам использования нарушенного зрения в повседневной жизни с включением в сенсорно-перцептивную деятельность всех анализаторов и формирование способности к адекватной оценке собственных зрительных возможностей;
- расширение, обогащение, конкретизация и актуализация зрительных образов, совершенствование навыков аналитико-синтетической деятельности на зрительной основе;
- обучение способам оптимизации работы зрительной системы посредством использования тифлотехнических и оптических средств коррекции;
- закрепление и универсализация навыков использования нарушенного зрения и всех анализаторов в различных видах деятельности.

Работа по развитию у обучающихся с нарушениями зрения сенсорно-перцептивной компетентности в основной школе осуществляется на основании рекомендаций ПМПК и ППк, а также с обязательным учетом индивидуальных рекомендаций врача-офтальмолога.

2. *Развитие социально-бытовой компетентности.*

Целью второго направления является формирование у обучающихся с нарушениями зрения компенсаторных умений и навыков социально-бытовой адаптированности, необходимых для самостоятельной жизни, включения в социум людей с сохранным зрением и дальнейшей успешной профессиональной самореализации на основе использования сохранных анализаторов, остаточного или нарушенного зрения и тифлотехнических средств.

Успешное решение содержательных задач этого направления на уровне основного общего образования в значительной мере обеспечивается посредством реализации для слепых и слабовидящих обучающихся обязательных коррекционных курсов «Социально-бытовая ориентировка», «Пространственное ориентирование и мобильность».

Программное содержание коррекционного курса «Социально-бытовая ориентировка» направлено на формирование и совершенствование *навыков самообслуживания, ведения домашнего хозяйства, пользования социальными объектами по назначению и финансовой грамотности*. В рамках данного курса у подростков необходимо развивать и совершенствовать навыки личной гигиены, ухода за собой, своей одеждой и обувью, контроля собственной внешности и поддержания адекватного имиджа с учетом возрастного этапа развития (предпубертатный и пубертатный период), а также гендерной принадлежности. Детей специально обучают навыкам ухода за жилищем (комнатными растениями, сантехникой, обувью, смена постельного белья, сухая и влажная уборка помещения, мелкий ремонт в квартире или доме, безопасное использование электробытовых приборов и др.), а также организации питания и приготовления пищи (ориентация в продуктах, их свойствах и признаках, способах хранения и отмеривания, правилах обработки, пользование посудой и уход за ней, сервировка стола, приготовление и оформление блюд с их постепенным усложнением, тифлотехнические средства, используемые в приготовлении пищи, культура питания и столовый этикет и др.). С целью формирования навыков финансовой грамотности подростков учат различать без визуального контроля, а также в условиях слабовидения российские монеты и банкноты, совершать основные наличные и безналичные денежные расчеты, хранить и использовать наличные денежные средства и банковские карты, пользоваться современными цифровыми сервисами для совершения финансовых операций, в том числе под управлением специального программного обеспечения невидимого доступа и увеличения изображения на экране цифрового технического устройства, банкоматами и терминалами, ориентироваться в банковских услугах. С целью овладения навыками рационального ведения домашнего хозяйства и финансовой грамотности детей учат пользоваться

различными объектами торговли (магазины с продавцом, магазины самообслуживания, рынки, киоски, интернет-магазины), ориентироваться в них ассортименте и совершать необходимые покупки.

Навыки пространственного ориентирования и мобильности формируются у слепых и слабовидящих обучающихся при освоении содержания курса с одноименным названием. Важно сформировать навыки самостоятельного, безопасного и безбоязненного передвижения с тростью, со знакомыми и случайными сопровождающими, ориентировки в знакомом и незнакомом замкнутом и свободном пространстве, пользования различными видами общественного транспорта, доступной средой и электронными средствами мобильности, проектирования и освоения новых маршрутов, использования сохранных анализаторов, остаточного / нарушенного зрения в пространственной ориентировке, ориентирования в различной обстановке, включая объекты природы (водоемы, лес, поле, проселочная дорога и др.). Развитие навыков пространственного ориентирования и мобильности у подростков с нарушениями зрения происходит на основе комплексного использования сохранных анализаторов (осязание, слух, обоняние, тактильно-вибрационная чувствительность). Например, с помощью обоняния можно определить, что рядом находится человек и узнать его по запаху духов, или найти рыбный павильон на рынке.

Овладение навыками ориентировки в быту и пользования различными социальными объектами обеспечивается за счет межпредметных связей курсов «Социально-бытовая ориентировка» и «Пространственное ориентирование и мобильность». При обучении подростков с нарушениями зрения навыкам пространственного ориентирования особый акцент делается на мобильность (самостоятельное передвижение по знакомым и освоение незнакомых маршрутов, поездки в общественном транспорте, поиск заданных объектов, посещение различных социальных объектов и ориентировка в них и т.д.).

При овладении навыками социально-бытовой компетентности подростки:

- сначала осваивают необходимые алгоритмы выполнения действий,
 - затем отрабатывают навыки в специально созданных условиях: сюжетно-ролевые игры, упражнения, моделирование жизненных ситуаций, решение кейсов практических задач и реальных ситуаций, анализ конкретных ситуаций – Case-study, создание проектов,
 - далее дети переходят к применению полученных навыков в реальных условиях: выполнение под контролем педагога заданий и упражнений на базе различных социальных объектов, объектов торговли, в общественном транспорте и т.д.

Помимо указанных коррекционных курсов, формирование и совершенствование навыков социально-бытовой компетентности может осуществляться в урочной деятельности, например, при изучении таких общеобразовательных предметов, как математика, технология, адаптивная физическая культура и др., а также средствами воспитательной работы.

3. *Развитие коммуникативной компетентности.*

Цель: формирование у подростков с нарушениями зрения лингвистической и социально-коммуникативной компетентности, предполагающей овладение компенсаторными способами преодоления специфических коммуникативных трудностей, обусловленных зрительной депривацией, коммуникативной культурой; развитие навыков вербальной и невербальной коммуникации, межличностного общения и социального взаимодействия, обеспечивающих включение в социум, а также готовность к профессиональной самореализации на открытом рынке труда.

Для формирования *лингвистической компетентности* важное значение имеет постоянный контроль и самоконтроль за речью подростков во всех видах деятельности и коммуникативных ситуациях. Этой цели служат все общеобразовательные предметы, особенно, предметы гуманитарного цикла и занятия внеурочной деятельности. Необходимо моделировать коммуникативные ситуации, в которых требуется четкое соотнесение слов, понятий и терминов с их чувственными образами. При употреблении детьми слов, понятий и терминов (в том числе новых) нужно проверить имеет ли ученик чувственные реалистичные представления о данном объекте. Для этого необходимо совместно с учеником ответить на вопросы: «Как выглядит называемый объект?», «Для чего он нужен?», «Что с ним делают?» и т.п. При моделировании повседневных речевых ситуаций целесообразно использовать метод сравнительного восприятия и анализа аудиозаписей речи. Целью использования такого метода работы является предоставление ребенку возможности прослушать свою речь и речь своего сверстника с сохранным зрением или педагога в одной и той же речевой ситуации, а затем проанализировать и сравнить собственное речевое поведение с речевым поведением другого человека, выявить различия и понять их природу. Еще одним способом развития и повышения лингвистической компетентности подростков с нарушениями зрения выступает подготовка к публичному выступлению, требующему четкой конкретизированной речи. Выступление должно быть ограниченным по времени и четко структурированным, что позволит обеспечить четкую связь речи ученика с ее предметным содержанием (защита проекта по плану: название, формулировка проблемы исследования – 2, 3 предложения, ее актуальность, цель, задачи, содержание и результаты).

Формированию *социально-коммуникативной компетентности* уделяется значительное внимание при реализации коррекционных курсов «Социально-бытовая ориентировка», «Пространственное ориентирование и мобильность». В структуру программы курса «Социально-бытовая ориентировка» на уровне основного общего образования включен раздел «Коммуникативная культура». При изучении этого раздела ведется специальная работа по преодолению у обучающихся навязчивых движений, обучению правилам поведения в присутствии других людей, развитию навыков невербальной и вербальной коммуникации. С детьми прорабатываются конкретные коммуникативные ситуации, в которых с учетом зрительных возможностей их учат выбирать и применять невербальные средства общения, адекватно коммуникативной ситуации (какую

позу лучше принимать, чтобы показать заинтересованность в общении; какими должны быть выразительные мимические движения, если хочется выразить те или иные чувства; донести, что собеседник с сохранным зрением всегда смотрит на говорящего и учитывает его невербалику, поэтому она должна быть соответствующая контексту разговора, и др.). Важно, в случае выявления невербальных нарушений культуры поведения необходимо проводить индивидуальную беседу для разъяснения ситуаций, в которых обучающийся проявил недопустимые конкретные поведенческие действия (подтягивать колготки или брюки во время общения или общественных местах; громко зевать с открытым ртом; трогать, гладить, щупать, тереть, чесать разные части своего тела при разговоре с окружающими, и др.).

Навыки вербальной коммуникации необходимо развивать в аспектах межличностного общения и социального взаимодействия. Необходимо сформировать представления о правилах ведения диалога со взрослыми и сверстниками, вежливым формам обращения за помощью к людям разных возрастов. Целесообразно предлагать подросткам коммуникативные задачи, суть которых состоит в угрозе возникновения конфликта, а обучающемуся необходимо найти способ бесконфликтного разрешения сложившейся ситуации и выхода из нее. Решение задач обучения социальному взаимодействию предусмотрено и в содержании курса «Пространственное ориентирование и мобильность» (общение с знакомыми и незнакомыми людьми с сохранным зрением, оказывающими помощь по сопровождению, умение обращаться за помощью при пользовании социальными объектами и общественным транспортом, умение адекватно запрашивать нужную информацию). Отдельно следует учить подростков деловому этикету, правилам общения со специалистами различных профилей в социальных объектах и с потенциальным работодателем при прохождении собеседования для трудоустройства. В урочной и внеурочной деятельности, включая коррекционные курсы следует уделять внимание обучению навыкам и культуре виртуального общения. Кроме того, на всех уроках и занятиях предполагается специальное обучение навыкам работы в команде и взаимодействия в коллективе, основанном на коммуникативных принципах жизнедеятельности профессионально-трудового коллектива.

4. *Формирование информационной компетентности.*

Цель данного направления состоит в овладении обучающимися с нарушениями зрения навыками продуктивного, рационального и безопасного взаимодействия с информацией на основе применения ИКТ и тифлоинформационных технологий.

Решению задач формирования информационной компетентности служат не только учебный предмет «Информатика» и коррекционный курс «Тифлотехника», но и все общеобразовательные предметы, а также направления внеурочной деятельности.

Подростков необходимо научить способам поиска, получения, обработки, отбора, хранения и использования информации на основе применения тифлоинформационных

технологий для слепых и слабовидящих. Также, показать возможности обеспечения доступности информации, как преобразовать ее из недоступных в альтернативные доступные форматы (конвертация фотографий с текстом в электронные текстовые документы, распечатка материалов на брайлевском принтере, перевод электронного текста в аудиоформат и др.). Наряду с вышесказанным, к числу задач этого направления относится обучение навыкам соблюдения требований информационной безопасности без визуального контроля и в условиях слабовидения.

5. *Формирование тифлотехнической компетентности.*

Целью реализации направления выступает овладении обучающимися с нарушениями зрения комплексом (ре)абилитационных умений и навыков применения тифлотехнических средств и устройств (тифлоприборов), а также тифлоинформационных технологий для самостоятельного выполнения всех жизненно значимых видов деятельности и обеспечения доступности использования современной цифровой техники без визуального контроля и в условиях слабовидения.

На уровне основного общего образования для слепых и слабовидящих обучающихся содержание данного направления реализуется посредством изучения коррекционного курса «Тифлотехника» и учебного предмета «Информатика» в неразрывном единстве их межпредметных связей. При этом, работа по формированию тифлотехнической компетентности выступает неотъемлемой частью преподавания всех общеобразовательных предметов и коррекционных курсов основной школы, так как изучение программного содержания учебных предметов и коррекционных курсов без использования тифлотехнических средств и тифлоинформационных технологий не представляется возможным.

У слепых подростков необходимо формировать навыки использования цифровых технических устройств под управлением специального программного обеспечения невидимого доступа.

Слабовидящих детей нужно учить пользованию цифровыми техническими устройствами под управлением специального программного обеспечения увеличения изображения на экране, а также настраивать интерфейс операционной системы цифрового технического устройства в соответствии с индивидуальными зрительными возможностями.

Важно, чтобы дети умели пользоваться, как специально созданными для лиц с нарушениями зрения (брайлевский тактильный дисплей, тифлофлешплеер, портативное устройство для чтения, ручной электронный видеувеличитель, фотокамера для сканирования плоскочечатных текстов, принтеры для печати по брайлю, устройство для создания тактильной графики и др.), так и адаптированными посредством использования специального программного обеспечения и специальных возможностей операционной системы (персональный компьютер, ноутбук, сенсорное мобильное устройство, цифровой планшет) техническими устройствами.

В основной школе дети осваивают и отрабатывают навыки применения тифлотехники в учебно-познавательной, социально-бытовой, социально-коммуникативной деятельности, при пространственном ориентировании и мобильности, занятиях адаптивной физической культурой и спортом. На уроках русского языка, литературы, иностранного языка, истории, обществознания ученики активно пользуются тифлофлешплеером с функцией диктофона для работы с учебной информацией в аудиоформате. На уроках информатики школьники используют персональный компьютер или ноутбук под управлением специального программного обеспечения для слепых и слабовидящих. Уроки математики и изобразительного искусства (тифлографики) предполагают обязательное использование специальных приборов, инструментов и приспособлений для рельефного черчения, которыми дети должны уметь пользоваться. Преподавание инвариантных и вариативных модулей учебного предмета «Технология» должно быть оснащено необходимой тифлотехникой и тифлоинформационными технологиями в зависимости от программного содержания реализуемого модуля (нитковдеватели, дозаторы сыпучих и жидких веществ, индикатор уровня жидкости, «говорящая» мультиварка, «говорящая» рулетка, цифровые технические устройства, оборудование для специальной полиграфии и др.). Тифлотехника быта подробно изучается в коррекционном курсе «Социально-бытовая ориентировка».

При овладении навыками пространственного ориентирования и мобильности используются тактильные ориентировочные трости, специальные приборы и рельефные карты для моделирования пространства и построения маршрутов, камера смартфона для приближения рассматриваемых объектов (для слабовидящих и слепых с остаточным зрением). Необходимо научить детей адаптировать и воссоздавать информацию с помощью тифлоинформационных технологий, преобразовывать информацию в альтернативные (доступные) форматы, управлять работой цифровых технических устройств, пользоваться возможностями и ресурсами сети Интернет, работать с файлами, папками и текстовыми редакторами, взаимодействовать с графическим интерфейсом операционных систем, работать с мультимедийным контентом и графическими объектами, а также решать практико-ориентированные задачи с помощью тифлотехнических средств.

6. *Формирование социально-психологической компетентности.*

Цель: оказание подросткам с нарушениями зрения психокоррекционной помощи в решении проблем социально-психологической адаптации.

Содержание этого направления индивидуализируется для каждого обучающегося в зависимости от преобладающих трудностей в социально-психологической адаптации, а также особенностей формирования личности и развития эмоциональной сферы. Однако, существует ряд жизненно значимых навыков социально-психологической компетентности, работа по формированию которых необходима для всех детей подросткового возраста с нарушениями зрения. Необходимо целенаправленно обучать навыкам контроля за состоянием собственного здоровья и зрительных функций, выполнения социальных ролей и

моделей поведения в соответствии с возрастом и гендерной принадлежностью, стрессоустойчивости и конструктивного преодоления специфических жизненных трудностей, обусловленных нарушениями зрения, организации и проведения свободного времени, саморазвития и самообразования, проектирования будущей семьи. Индивидуальная психокоррекционная работа может затрагивать вопросы формирования адекватной самооценки и гармоничного типа отношения к нарушению, преодоления зависимости от родителей и ближайшего социального окружения, фобий общения со сверстниками с сохраненным зрением и самостоятельного передвижения, преодоления склонности к паталогическому фантазированию, коррекции негативных установок на инвалидность, беспомощность и иждивенчество, неадекватных способов самоутверждения в коллективе сверстников и т.д.

Работа в рамках этого направления предполагает моделирование и проработку кейсов конкретных жизненных ситуаций с целью их анализа и конструктивного разрешения, постановку практических задач, требующих поиска нестандартных способов решения на основе творческого подхода и креативного мышления, проведение индивидуальных и групповых бесед, тренингов. Детям следует демонстрировать способы поведения, отвечающие их гендерным и социальным ролям, показывать преимущества следования собственной гендерной и социальной роли, а также обучать способам поведения, помогающим справляться с частыми стрессами и конструктивно преодолевать специфические трудные жизненные ситуации.

7. Формирование надпрофессиональной компетентности.

Целью данного направления является развитие у обучающихся системы гибких навыков, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности независимо от выбранной профессии, сопровождение профориентации и профессионального самоопределения подростков с нарушениями зрения.

У обучающихся с нарушениями зрения необходимо целенаправленно формировать современные компетенции и навыки системы «4К» (Креативность. Критическое мышление. Коммуникация. Командная работа - Коллаборация),

В соответствии с требованиями ФГОС ООО навыки моделирования, выполнения творческих, проектных и исследовательских работ, самопрезентации, решения практико-ориентированных задач, поиска нестандартных решений в трудных ситуациях формируются у всех обучающихся, но работа со слепыми и слабовидящими обучающимися приобретает особую специфику: решение технических проблем, связанных с подготовкой презентации для защиты проекта; работа в команде, предполагающая распределение видов деятельности с учетом зрительных возможностей ее участников; поиск способа решения практической задачи без визуального контроля; социальное взаимодействие, предусматривающее сотрудничество, а не автоматическое выполнение работы одним человеком за другого; невизуальное моделирование на основе представлений и

пространственного мышления с последующим понятным изложением своего замысла для его технического воплощения и т.д.

При формировании надпрофессиональных навыков у подростков с нарушениями зрения могут быть реализованы модели профориентационной работы с обучающимися данной группы на уровне основного общего образования, разработанные Е.А. Ивановой: модель подготовки к поступлению в вуз выпускников с глубокими нарушениями зрения и модель организации профориентационной работы в урочной деятельности посредством освоения предметной области «Технология».

Работа по формированию у подростков с нарушениями зрения сферы жизненной компетенции и социализации проводится во *фронтальной, подгрупповой и индивидуальной форме*. Применение этих традиционных форм работы носит вариативный характер. Выбор и сочетание форм организации работы определяется уровнем сформированности жизненной компетенции и социализированности каждого подростка, его компенсаторного развития и коррекционной подготовки на предыдущих уровнях образования, ситуацией семейного воспитания, индивидуализированными особыми образовательными потребностями обучающегося, реализуемым направлением работы, спецификой проблемных зон овладения навыками жизненной компетенции в каждом отдельном случае, решаемыми актуальными прикладными задачами.

В одних случаях речь идет о совершенствовании и универсализации жизненных навыков, в другом – об их формировании. Кроме того, у подростков может наблюдаться неоднородная степень сформированности разных видов компетентности и разных групп навыков в структуре одного вида компетентности (*например, у подростка сформированы навыки социально-бытовой компетентности, но наблюдаются стойкие трудности в межличностном общении и социально-психологической адаптации, низкая самооценка; подросток владеет навыками финансовой грамотности и использования тифлоинформационных технологий, но не владеет навыками самообслуживания и пространственной ориентировки*). В завершении отметим, что работа по формированию жизненной компетенции осуществляется на всех коррекционных занятиях, а также в учебной и внеучебной деятельности.

3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ СФЕРЫ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

3.1. Диагностика сферы жизненной компетенции у подростков с нарушениями зрения

Внедрение ФАОП ООО предполагает обязательную реализацию компонента жизненной компетенции в структуре основного общего образования обучающихся с нарушениями зрения. Необходимость оценки сформированности жизненной компетенции у обучающихся с нарушениями зрения основной школы определяется требованиями к освоению планируемых результатов программы коррекционной работы и специальных метапредметных результатов. В программах обязательных коррекционных курсов для обучающихся с нарушениями зрения на уровне основного общего образования представлены планируемые личностные, метапредметные и предметные результаты освоения отдельных коррекционных курсов, которые выступают примерными целевыми ориентирами сформированности некоторых видов компетентности (тифлотехническая компетентность) и отдельных групп жизненно значимых навыков (навыки социально-бытовой ориентировки, пространственного ориентирования и мобильности).

Для оценки сферы жизненной компетенции у подростков с нарушениями зрения необходимо разработать диагностический инструментарий, позволяющий объективно и всесторонне оценить уровень сформированности жизненной компетенции по 7 видам компетентностей, образующих структуру. Исходя из этого, диагностика может предусматривать 8 блоков:

Блок 1. Общие сведения о ребенке (выявление семейной ситуации воспитания, отношения родителей к ребенку и его нарушению).

Блок 2. Сенсорно-перцептивная компетентность (изучение уровня сформированности навыков обследования и восприятия объектов, использования остаточного / нарушенного зрения и сохранных анализаторов в сенсорно-перцептивной деятельности).

Блок 3. Социально-бытовая компетентность (изучение уровня сформированности навыков самообслуживания, пространственного ориентирования и мобильности, пользования социальными объектами, финансовой грамотности).

Блок 4. Коммуникативная компетентность (изучение состояния лингвистической и социально-коммуникативной компетентности, включая навыки невербальной и вербальной коммуникации, владение социальными нормами и правилами общения).

Блок 5. Информационная компетентность (изучение уровня сформированности навыков преобразования информации в альтернативные форматы, доступные для лиц с нарушениями зрения, навыков поиска, получения, обработки, использования и хранения информации, а также информационной безопасности).

Блок 6. Тифлотехническая компетентность (исследование умений и навыков использования тифлотехнических средств в различных видах деятельности и цифровыми техническими устройствами на основе применения тифлоинформационных технологий).

Блок 7. Социально-психологическая компетентность (изучение особенностей самооценки, навыков выполнения социальных ролей и моделей поведения в соответствии с возрастом и гендерной принадлежностью, степени зависимости от родителей и ближайшего социального окружения, адекватность оценки собственных зрительных и психофизических возможностей, предпочитаемых стилей и стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях, стрессоустойчивости, умения создавать и поддерживать социальные контакты, в том числе дружеские, организовывать свой досуг и проводить свободное время, преобладающего типа отношения к нарушению, установок на планирование семьи и представлений о семейной жизни).

Блок 8. Надпрофессиональная компетентность (изучение уровня сформированности навыков критического мышления, моделирования, выполнения творческих, проектных и исследовательских работ, креативности, умения работать в команде, представлений о своей будущей профессиональной карьере).

В структуре каждого вида компетентностей предполагается оценка следующих компонентов:

- когнитивный (оценка знаний и представлений подростка в области исследуемой компетентности);
- мотивационный (понимание необходимости владения жизненными навыками применительно к изучаемой компетентности);
- социально-эмоциональный (отношение к формированию данной компетентности, позитивное / негативное отношение, наличие / отсутствие ценностного отношения, желания овладеть навыками, установки на самостоятельное выполнение / получение помощи/ индифферентные установки / негативные установки);
- деятельностный (владение, наличие сформированных умений и навыков, их практическое применение, самостоятельное выполнение).

С целью обеспечения объективности оценки сферы жизненной компетенции диагностический инструментарий следует предлагать не только обучающимся, но и педагогам и специалистам, а также родителям (законным представителям). Это позволит оценить сформированность каждой компетентности с учетом трех позиций и получить объективную картину состояния сферы жизненной компетенции подростков с нарушениями зрения.

3.2. Коррекционно-развивающая работа по формированию сферы жизненной компетенции у подростков с нарушениями зрения

Главным инструментом реализации коррекционно-развивающей работы по формированию у обучающихся с нарушениями зрения сферы жизненной компетенции на уровне основного общего образования прежде всего выступает программа коррекционной работы. Психолого-педагогическое обследование позволяет выявить актуальный уровень сформированности ключевых компетентностей сферы жизненной компетенции. На основании полученных результатов необходимо определить индивидуальные особые образовательные потребности в формировании жизненной компетенции и социализации подростков с нарушениями зрения. Контингент обучающихся с нарушениями зрения отличается высокой степенью неоднородности уровня сформированности сферы жизненной компетенции. Так, ряд школьников мог овладеть полным набором навыков на предыдущих уровнях образования и качество владения ими в полной мере отвечают текущему этапу возрастного развития, тогда работа выстраивается в направлении совершенствования, расширения и универсализации жизненных навыков. Но чаще, как показывает практика, наблюдается ситуация, когда подростки избирательно владеют на уровне, соответствующем возрасту, отдельными компетентностями (например, тифлотехническая и тифлоинформационная компетентность) или отдельными навыками, относящимися к разным компетентностям (навыки финансовой грамотности, навыки использования тифлотехнических средств и тифлоинформационных технологий). Нередки случаи, когда подростки, в том числе, обладающие достаточно высоким интеллектуальным потенциалом, обнаруживают крайне низкий уровень компенсаторного развития и несформированность всех ключевых компетентностей сферы жизненной компетенции. Поэтому коррекционно-развивающая работа в сфере социального становления подростков обсуждаемой группы предполагает обязательное проектирование индивидуального маршрута формирования жизненной компетенции и социализации для каждого обучающегося.

В рамках ПКР проводятся индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие занятия. При этом, все проводимые занятия носят социализирующую направленность и обеспечивают формирование жизненных навыков. ФАОП ООО для слепых и слабовидящих обучающихся независимо от варианта получения основного общего образования (варианты: 3.1, 3.2, 4.1, 4.2) предусматривает систему унифицированных обязательных коррекционных курсов: «Социально-бытовая ориентировка», «Пространственное ориентирование и мобильность», «Тифлотехника». Эта система курсов включена в ФАОП ООО с целью формирования у обучающихся компетентностей, владение которыми необходимо для профессионального самоопределения и дальнейшей профессионально-трудовой деятельности. Необходимость и содержание индивидуальной коррекционно-развивающей работы по формированию жизненной компетенции определяется ППк по результатам психолого-педагогической диагностики в зависимости от выявленных проблемных зон обучающегося.

Таким образом, коррекционно-развивающая работа по формированию жизненной компетенции у подростков с нарушениями зрения с одной стороны обеспечивает единство требований к формированию жизненной компетенции для всех обучающихся, а с другой - базируется на индивидуально-дифференцированном подходе. Консультативное и информационно-просветительское направления программы коррекционной работы включают консультации для подростков, родителей (законных представителей) и педагогов по вопросам формирования жизненной компетенции и социализации подростков с нарушениями зрения.

3.3. Социализация подростков с нарушениями зрения средствами дополнительного образования

Социализирующее воздействие дополнительного образования подростков с нарушениями зрения реализуется (ре)абилитационной и профориентационной направленностью.

(Ре)абилитационная направленность дополнительного образования определяется непрерывным повышением квалификации в сферах самообслуживания и ведения домашнего хозяйства, пространственного ориентирования и мобильности, применения тифлоинформационных технологий, коммуникативной деятельности, занятий адаптивной физической культурой и спортом, социокультурной (ре)абилитации.

Важнейшую роль в реализации (ре)абилитационной направленности дополнительного образования играют некоммерческие организации инвалидов (НКО), сопровождающие подростков с нарушениями зрения. Данное сопровождение осуществляет Общероссийская общественная организация инвалидов «Всероссийское ордена Трудового Красного Знамени общество слепых», а также Общероссийская общественная физкультурно-спортивная организация «Федерация спорта слепых». К основным направлениям дополнительной образовательной деятельности НКО относятся:

- проведение классных часов в образовательных организациях, включение в физкультурно-оздоровительные мероприятия и спорт;
- включение в мероприятия социокультурной реабилитации;
- социально-бытовая абилитация и реабилитация (помощь в обучении навыкам социально-бытовой и пространственной ориентировки, предоставление технических средств реабилитации и др.);
- социально-средовая абилитация и реабилитация (включение в различные социальные процессы, акции и проекты совместно со сверстниками с сохранным зрением).

В системе ВОС и федерации спорта слепых для подростков организуются мероприятия социокультурной реабилитации: всероссийский фестиваль настольных игр ВОС; всероссийский реабилитационный интерактивный конкурс зрительских симпатий ВОС

«Творческая ярмарка»; всероссийская викторина ВОС «Музыкальный Эрудит» «ТузТуз QUIZ»; всероссийский интеллектуально-реабилитационный фестиваль ВОС; всероссийский интеллектуальный бизнес-марафон ВОС «12 стульев»; всероссийский фестиваль народного творчества ВОС «Родники России»; всероссийский фестиваль ВОС «Сердца, согретые искусством»; всероссийская летняя спартакиада детей-инвалидов по зрению «Республика спорт»; всероссийской зимней Спартакиады детей-инвалидов по зрению «Спортивная смена»; всероссийские соревнования по спорту слепых).

Также можно использовать направления дополнительного образования, реализуемые Нижегородским областным центром реабилитации инвалидов по зрению «Камерата»:

1. Школа самостоятельности. Призвано помочь обучающимся с нарушениями зрения стать более самостоятельными и активными, освоить навыки ориентировки в пространстве, самообслуживания, использования технических средств реабилитации;

2. Информационное обеспечение. Предусматривает предоставление информации в форматах, доступных и удобных для обучающихся с нарушениями зрения: брайлевский текст, рельефная графика, 3D-модели и др., а также продвижение идей доступности в IT-сообществе;

3. Цифровая грамотность. Обеспечивает обучающимся с нарушениями зрения возможность осваивать и применять компьютерные и мобильные технологии, развивать сообщество тренеров тифло-IT;

4. Инклюзия без иллюзий. Предполагает работу по формированию в обществе адекватное представление о проблемах и возможностях лиц с нарушениями зрения, проведение инклюзивных мероприятий (с одновременным участием обучающихся с нарушениями зрения и сохранными зрительными возможностями);

5. Мир без границ. Предполагает знакомство обучающихся с нарушениями зрения с разнообразием окружающего мира, организацию экскурсий, путешествий, просмотров фильмов с тифлокомментариями и т.д.

Профориентационная направленность дополнительного образования подростков с нарушениями зрения реализуется посредством организации работы кружков и секций, деятельность которых направлена на ознакомление с основами доступных профессий. К числу таких кружков и секций могут относиться объединения по следующим направлениям деятельности: специальная полиграфия, робототехника, программирование, лингвистика, журналистика, деятельность радиоведущего, создание социальных проектов, социальный менеджмент, социальное предпринимательство, занятия музыкой, копирайтинг, фандрайзинг, растениеводство и др.

Таким образом, вариативность содержания системы дополнительного образования обеспечивает широкие возможности для организации и проведения специальной работы с проблемными зонами сферы жизненной компетенции и социализации каждого обучающегося. Ресурсы дополнительного образования позволяют подростку с нарушениями

зрения выбрать и освоить те виды деятельности, которые обеспечивают формирование жизненно значимых навыков.

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

Как известно, семья ребенка с нарушениями зрения выступает одним из ведущих социализирующих факторов. В структуру жизненной компетенции детско-родительские отношения были отнесены к числу первоочередных факторов, оказывающих влияние на процесс и результат социального становления подростков с нарушениями зрения. Учитывая, что единство требований, предъявляемых к ребенку семьей и образовательной организацией, главным образом, определяет успешность формирования сферы жизненной компетенции и социализации, поэтому возникает необходимость проводить систематическую целенаправленную работу по просвещению родителей, воспитывающих детей с нарушениями зрения.

Основными формами работы с родителями являются беседы и консультации, которые раскрывают возможные типы внутрисемейных взаимоотношений. Родителям важно разъяснить о негативных последствиях гиперопеки для дальнейшей жизненной самореализации их ребенка. Есть родители, которые значительно недооценивают возможности, резко ограничивают самостоятельность, формируют страхи, тревоги и фобии, и внушают ребенку мысль, что его нормальная жизнь возможна только рядом с ними (*«Не бери в руки нож, ты все равно картошку нормально не почистишь, а вот порежешься обязательно»*). Также, можно организовать встречи для семей с успешными детьми и взрослыми с глубокими нарушениями зрения, привлекать их к участию в мероприятиях, где их ребенок проявляет свой потенциал.

Содержание просветительских бесед с родителями может строиться с учетом выделенных жизненных компетенций.

Для развития сенсорно-перцептивной компетентности необходимо учить ребенка правильно обследовать предметы и объекты бытового назначения, используя при этом все сохранные анализаторы. Так, темами консультаций могут выступать: «Правила обследования предметов бытового назначения», «Узнавание по слуху и обонянию бытовых дел взрослых», «Выполнение доступных бытовых поручений с помощью осязания, слуха и обоняния» и др.

При формировании социально-бытовой компетентности в условиях семьи можно организовать беседы и консультации: «Роль ребенка в уборке», «Уборка ребенком своей комнаты, места для игр и выполнения домашних заданий», «Обучение культуре приема пищи», «Требования к ребенку по уходу за собой», «Совместный поход в магазин: чему учить?», «Поездка в общественном транспорте», «Доступные поручения, связанные с самостоятельным передвижением» и т.д.

По вопросам формирования коммуникативной компетентности можно провести консультации на темы: «Общение со сверстниками во дворе», «Контроль за невербальным коммуникативным поведением», «Требования к культуре поведения во время общения», «Общение с людьми более старшего возраста» и т.д.

Родителей нужно познакомить со способами и возможностями применения тифлотехнических средств в бытовой и учебной деятельности, а также в пространственной ориентировке. Научить их способам использования тифлотехнических средств и тифлоинформационных технологий для решения бытовых и учебных задач, а также показать им, как учить ребенка контролировать правильность использования тифлотехнических средств и тифлоинформационных технологий.

В семьях должен быть единый подход к оценке деятельности и поступков ребенка с нарушениями зрения, так как завышая или занижая его возможности приводит к формированию неадекватной самооценки. Более того, понимание родителями, что их ребенок может вести самостоятельную жизнь, сталкиваться и преодолевать трудности, иметь друзей по интересам, в том числе и с сохранным зрением, влияет на формировании социально-психологического статуса.

Важнейшей задачей консультативно-просветительской работы с родителями является необходимость ориентации ребенка на профессиональную самореализацию и выбор доступной профессии. Для этого можно организовать встречи с успешными людьми с нарушениями зрения, познакомить с перечнем доступных профессий и соотнести их с интересами и возможностями ребенка.

Таким образом, важная роль в просвещении и консультировании родителей по вопросам формирования сферы жизненной компетенции и социализации состоит в повышении родительской компетентности, определении стратегий воспитания и улучшении внутрисемейных отношений.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллаева, М.С. Формирование положительных взаимоотношений у слепых и слабовидящих детей с нормально видящими сверстниками в инклюзивном игровом пространстве / М.С. Абдуллаева, Д.М. Маллаев // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2017. – Т. 11. – № 4. – С. 31–36.
2. Абкович, А.Я. К вопросу об оценке сферы жизненной компетенции обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата / А.Я. Абкович // Дефектология. – 2021. – №3. – С.37–48.
3. Абкович, А.Я. Особенности формирования социально значимых бытовых навыков у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата младшего школьного возраста / А.Я. Абкович, Д.А. Сальникова // Дефектология: научно-методический журнал / ред. И.А. Коробейников. – 2022. – № 4. – С. 50–59.
4. Айвазян Е.Б., Кудрина Т.П., Разенкова Ю.А. Варианты коммуникативного поведения слепых младенцев как показатели развития общения // Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. – М., 2020. – С. 7-11. <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/249947/1/7–11.pdf>
5. Актуальные проблемы социализации инвалидов по зрению: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 70-летию кафедры тифлопедагогики, Санкт-Петербург, 03–05 ноября 1999 года / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, факультет коррекционной педагогики. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 197 с.
6. Акулина, А.В. Формирование навыков жизненной компетенции как компонента готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению / А.В. Акулина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: научно–методический журнал / ред. Е.Н. Крутякова. – 2022. – № 8. – С. 4–13.
7. Алмазова, С.Л. Особенности «жизненной компетенции» детей и подростков с расстройствами аутистического спектра через анализ осознания ими себя как представителей пола / С.Л. Алмазова // Специальное образование. – 2014. – № 1(33). – С. 24–33.
8. Амирова, С. К. Формирование межличностных отношений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры: дис. ... канд. психол. наук 19.00.10 / Амирова Светлана Кировна. – Санкт-Петербург, 2001. – 162 с.
9. Ананьев, В.Л. Социальные проблемы занятости инвалидов по зрению (социологический анализ) / В.Л. Ананьев // Дефектология. – 2018. – № 1. – С. 3–15.
10. Анохина, А.С. Театрализованная игра как средство формирования самооценки старших дошкольников с нарушением зрения / А.С. Анохина, О.Е. Викторова, К.М. Образцова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71–2. – С. 17–20.
11. Ахпашева, И.Б. Дидактический принцип доступности как основа формирования информационно–коммуникативной компетентности лиц с инвалидностью по зрению / И.Б. Ахпашева // Научный диалог. – 2013. – №2(14). – С.50–58.
12. Ахпашева, И.Б. Методическая система формирования информационно–коммуникационной компетентности лиц с глубокими нарушениями зрения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ахпашева Инна Борисовна. – Красноярск, 2013. – 26 с.
13. Бабкина, Н. В. Формирование сферы жизненной компетенции у детей с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Воспитание школьников. – 2016. – № 7. – С. 45–53.
14. Бабкина, Н.В. Использование наглядного материала при формировании жизненных компетенций у детей с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 3. – С. 63–64.
15. Бабкина, Н.В. Современные подходы к оценке достижений и трудностей младших школьников с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 3. – С. 56–60.

16. Баландина, Л.Л. Межличностные отношения и личность детей дошкольного возраста с нарушенным и нормальным зрением / Л.Л. Баландина // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 5–2. – С. 388–392.
17. Ваньшин, С.Н. Социально-бытовая адаптация инвалидов по зрению I степень: методическое пособие / С.Н. Ваньшин, А.В. Бармина, С.А. Гильд. – М.: ИПТК «Логос» ВОС, 2004. – 64 с.
18. Васильева, Н.Н. Формирование навыков общения у дошкольников с нарушениями зрения как важный фактор их социализации / Н.Н. Васильева // *Журнал научных статей Здоровье и образование в XXI веке*. – 2017. – Т. 19, № 7. – С. 171–173.
19. Васильева, Н.Н. Формирование навыков общения у дошкольников с нарушениями зрения как важный фактор их социализации / Н.Н. Васильева // *Журнал научных статей Здоровье и образование в XXI веке*. – 2017. – Т. 19, № 7. – С. 171–173.
20. Вершинина, Г.П. Ознакомление дошкольников с нарушением зрения с правилами дорожного движения (методический кабинет «Автодром») / Г.П. Вершинина, О.П. Фоменко // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. – 2015. – № 2. – С. 50–55.
21. Викторова, О.Е. К вопросу о формировании самооценки старших дошкольников с нарушением зрения в игре / О.Е. Викторова, К.М. Образцова // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2020. – № 9–2(99). – С. 148–151.
22. Волкова, И.П. Аксиологические аспекты адапционно-реабилитационного потенциала инвалидов по зрению: опыт эмпирического изучения / И.П. Волкова, В.З. Кантор // *Специальное образование*. – 2012. – № 1(25). – С. 18–26.
23. Волкова, И.П. Личностные ресурсы социальной реабилитации лиц с врожденной и приобретенной зрительной патологией / И.П. Волкова, Е.Н. Казанкина // *Альманах Института коррекционной педагогики*. – 2021. – № 46(1). – С. 98–113.
24. Волкова, И.П. Личностные ресурсы социальной реабилитации лиц с врожденной и приобретенной зрительной патологией / И.П. Волкова, Е.Н. Казанкина // *Альманах Института коррекционной педагогики*. – 2021. – № 46(1). – С. 98–113.
25. Волкова, И.П. Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук 19.00.10 / Волкова Ирина Павловна. – Санкт-Петербург, 2010. – 43 с.
26. Волкова, И.П. Социальная интеграция инвалидов по зрению: психологические аспекты: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «050100 – Педагогическое образование» / И.П. Волкова; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2012. – 203 с.
27. Всемирная организация здравоохранения. Навыки, необходимые для Здоровья. Образование в области здоровья, основанное на привитии жизненных навыков (ООЗОПЖН), – важный компонент доброжелательной к ребенку, укрепляющей здоровье школы. Женева, 2013. – 126 с.
28. Гаврилко, Т.И. Динамика понимания эмоциональных состояний других людей слабовидящими младшими школьниками. Сообщение 2* / Т.И. Гаврилко // *Дефектология*. – 2008. – № 4. – С. 20–24.
29. Гаврилко, Т.И. Динамика понимания эмоциональных состояний других людей слабовидящими младшими школьниками. Сообщение 2* / Т.И. Гаврилко // *Дефектология*. – 2008. – № 4. – С. 20–24.
30. Гайдукевич, С.Е. Коррекционная работа по развитию ценностных ориентаций незрячих и слабовидящих старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.03 / Гайдукевич Светлана Евгеньевна. – Минск, 1998. – 21 с.
31. Генералова, Е.Ю. Воспитание культурно-гигиенических навыков у детей дошкольного возраста с нарушенным зрением / Е.Ю. Генералова // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. – 2012. – № 25–1. – С. 207–210.
32. Гильфанова, И.А. Библиотека и школа: опыт взаимодействия в контексте социокультурной реабилитации детей с нарушениями зрения / И.А. Гильфанова // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. – 2013. – № 6. – С. 60–62.
33. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., Никольская О.С., Малофеев Н.Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с

ограниченными возможностями здоровья: основные положения. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах №13 2009 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo>

34. Гостунская, Я.И. Особенности формирования социального опыта у детей с нарушениями зрения / Я.И. Гостунская, Е. В. Шипилова, А.В. Трущелева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65–4. – С. 121–125.

35. Гудонис, В.П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с нарушенным зрением: монография / В.П. Гудонис. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 288 с.

36. Давыдова, Е.Ю. Жизненные компетенции в контексте планирования обучения детей с расстройствами аутистического спектра / Е.Ю. Давыдова, А.Б. Сорокин // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 3. – С. 120–130.

37. Давыдова, Е.Ю. Оценка жизненных компетенций учащихся на начальном этапе общего образования / Е.Ю. Давыдова, А.Б. Сорокин // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 6. – С. 16–27.

38. Дикун, И.В. Формирование жизненной компетентности у воспитанников интернатных учреждений как средство их подготовки к самостоятельной жизни/ Инна Владимировна Дикун, автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Ленингр. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина. - Санкт-Петербург, 2005

39. Денискина, В.З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями / В.З. Денискина // Дефектология. – 2012. – № 5. – С. 3–12.

40. Денисова, О.А. Комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство как условие социокультурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Денисова Ольга Александровна. – М., 2007. – 46 с.

41. Журкина М.Е. Особенности развития у младших школьников с нарушенным зрением социально-бытовых навыков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 6 (июнь). – С. 102–107.

42. Забелич, Д.Н. Состояние сформированности жизненных компетенций детей с тяжелыми множественными нарушениями развития как основа планирования коррекционной работы / Д.Н. Забелич // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 5. – С. 23–28.

43. Загорская, Л.М. Социально-культурная реабилитация детей-инвалидов по зрению подросткового и старшего школьного возраста: современные технологии / Л.М. Загорская, В.А. Назаркина // Сервис в России и за рубежом. – 2016. – Т. 10, № 5(66). – С. 105–122.

44. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 5 мая. URL: <http://eidos.ru/journal/2006/0505.htm>

45. Зорина С.С. Формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения // Специальное образование. – 2010. – № 4. – С. 20–26.

46. Иванкова, Д.Л. Становление жизненной компетентности личности в контексте решения возрастных задач молодости: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Иванкова Дарья Леонидовна; [Место защиты: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена]. - Санкт-Петербург, 2020. - 26 с.

47. Инденбаум, Е.Л. Взаимодействие специалистов образовательной организации в оценке успешности формирования сферы жизненной компетенции обучающихся с ОВЗ / Е.Л. Инденбаум, Л.А. Самойлюк // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 4. – С. 9–17.

48. Инденбаум, Е.Л. К вопросу о жизненных компетенциях у умственно отсталых младших школьников как способе удовлетворения их особых образовательных потребностей / Е.Л. Инденбаум // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2019. – № 1(79). – С. 11–14.

49. Кантор В.З., Мурашко В.В. Эстетическое воспитание слепых и слабовидящих детей как фактор их социальной интеграции. <http://www.s-vestnik.ru/node/204>

50. Кантор, В.З. Жизненные ценности подростков с нарушениями зрения: этико-педагогический аспект социальной реабилитации слепых и слабовидящих школьников / В.З. Кантор // Научно-практические проблемы эстетического и этического воспитания детей и молодежи с нарушениями зрения: сборник статей / под редакцией В.З. Кантора. – М.: Издательско-полиграфический тифлоинформационный комплекс «Логос» Всероссийского общества слепых, 2001. – С. 89–97.
51. Кириллова, И.О. Оценка сформированности жизненной компетенции и социализированности учащихся с ограниченными возможностями здоровья / И.О. Кириллова, В.Н. Куровский // Начальная школа. – 2016. – № 9. – С. 50-56.
52. Клопота, Е.А. Особенности формирования Я-концепции людей с нарушениями зрения в процессе их социализации / Е.А. Клопота // Дефектология. – 2013. – № 2. – С. 35–42.
53. Клопота, Е.А. Роль взаимодействия зрячих и успешных незрячих в трансформации представлений о возможностях лиц с глубокими нарушениями зрения / Е.А. Клопота // Дефектология. – 2012. – № 1. – С. 69–76.
54. Клопота, Е.А. Социально–психологические способы формирования позитивного образа личности с глубокими нарушениями зрения в обществе / Е.А. Клопота // Дефектология. – 2014. – № 1. – С. 87–91.
55. Колмакова, С.Ю. Роль трудового обучения в развитии личности ребенка с нарушением зрения / С.Ю. Колмакова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 1(35). – С. 283-285.
56. Колосова, Е.В. Роль адаптивной физической культуры в социализации детей с нарушением зрения / Е.В. Колосова // Актуальные вопросы физического воспитания молодежи и студенческого спорта: Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции, Саратов, 18 мая 2018 года. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2018. – С. 220-224.
57. Коновалова М.Д. Развитие социально–перцептивной компетентности подростков с нарушением зрения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Марина Дмитриевна Коновалова; Государственное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» – М., 2005. – 24 с.
58. Коновалова М.Д. Формирование коммуникативной компетентности подростков с нарушением зрения / М.Д. Коновалова // Развитие науки и практики образования лиц с нарушением зрения: проблемы и перспективы: мат. IV международная научно-практическая конференция, посвященная 80-летию со дня рождения В.А. Феокистовой: в 3 ч. Часть 1. – Санкт–Петербург : ИСПиП им. Р. Валленберга, 2010. – С.48–53.
59. Корнилова, И.Г. Личностное своеобразие и его роль в процессе социализации подростков с патологией зрения [Текст] / И.Г. Корнилова // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 3–12.
60. Корнилова, И.Г. Роль зрительного дефекта в формировании самоотношения подростков / И.Г. Корнилова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – Т. 3, № 6. – С. 68-75.
61. Коробейников, И.А. Мониторинг жизненной компетенции обучающихся с легкой умственной отсталостью: проблемные аспекты и пути решения / И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум // Дефектология. – 2018. – № 4. – С. 13-21.
62. Кудрина, Т.П. Взаимодействие матери и слепого младенца: удовольствие от совместной игры / Т.П. Кудрина, Ю.А. Разенкова / Альманах ИКП РАО № 28. – Игра. К 120-летию Льва Семеновича Выготского. – 2017. – С. 115–126.
63. Кудрина, Т.П. Мать и слепой недоношенный младенец: особенности взаимодействия / Т.П. Кудрина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2016. – № 26(2). – С. 1-38.
64. Кудрина, Т.П. Слепой ребенок в окружении зрячих взрослых: как общаться, сопровождать, помогать / Т.П. Кудрина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2018. – № 34(3). – С. 127-137.
65. Луцук, Т.С. Социокультурная адаптация детей и подростков с нарушениями зрения / Т. С. Луцук // Экономика и социум. – 2019. – № 2(57). – С. 221-222.

66. Лысова, А.А. Формирование социальной компетентности у слабовидящих учащихся в процессе выбора профессии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Лысова Анна Анатольевна. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
67. Любимов, А.А. Освоение жизненных компетенций как условие предпрофессиональной подготовки школьников с нарушением зрения / А.А. Любимов // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: Материалы III Всероссийской (заочной) научно-практической конференции, Барнаул, 12-13 марта 2018 года / Под научной редакцией М.В. Сурниной. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2018. – С. 68–71.
68. Любимова, М.П. Подготовка ребенка с глубоким нарушением зрения к самостоятельному переходу проезжей части / М.П. Любимова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – № 8. – С. 23-32.
69. Любимова, М.П. Приемы сопровождения лиц с нарушением зрения в процессе передвижения в пространстве / М.П. Любимова, А.А. Любимов // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 6. – С. 64.
70. Маллаев Д.М. Гендерная тифлопсихология дошкольного и младшего школьного возраста – М.: Речь, 2013, – 128 с.
71. Малкова, Т.П. Социально-психологическая адаптация выпускников школ для слепых и слабовидящих детей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Малкова Татьяна Петровна. – Санкт-Петербург, 2009. – 23 с.
72. Мелешкина, М.С. Коррекционно-воспитательная работа в школе-интернате для слепых и слабовидящих как средство социализации и интеграции лиц с нарушениями зрения / М.С. Мелешкина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № Т20. – С. 49–56.
73. Миллер, В.Ф. Актуальные проблемы социальной адаптации инвалидов по зрению и некоторые пути их решения / В.Ф. Миллер // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – № 6. – С. 56-62.
74. Миронова, М.В. Роль семьи в социализации ребенка с нарушениями зрения / М.В. Миронова // Интеграция медицины и психологии в XXI веке / Уральский государственный университет им. А.М. Горького, Уральская государственная медицинская академия, Государственное учреждение здравоохранения Детская больница восстановительного лечения, Научно-практический реабилитационный центр «БОНУМ». – Екатеринбург: Издательский дом ООО «СВ-96», 2007. – С. 159-163.
75. Немов Р.С., Алтунина И.Р. Социальная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2010. – 432 с.
76. Никулина И.Н. Диагностика самооценки школьников с нарушениями зрения: Методические рекомендации. – СПб. 2008.
77. Никулина, Г.В. Дети с нарушением зрения: своеобразие социального взаимодействия со сверстниками в образовательном процессе / Г.В. Никулина, А.Г. Фомичева // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2021. – № 46(1). – С. 35–51.
78. Никулина, Г.В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса: учебно-методическое пособие / Г.В. Никулина; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2003. – 93 с.
79. Никулина, Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: теоретико-экспериментальное исследование / Г.В. Никулина. – Санкт-Петербург: Каро, 2006. – 400 с.
80. Оразбекова, Н.Ю. Социальная адаптация незрячих учащихся на основе разработки индивидуального маршрута и формирования поведенческих норм в местах общественного питания / Н.Ю. Оразбекова, Т.В. Рагузина, Е.В. Салкимбаева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021. – № 7. – С. 52-61.
81. Осипова Л.Б., Дружинина Л.А. Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 113–117.
82. Перуанский, Г.С. Факторы профессионального самоопределения старших школьников с нарушениями зрения / Г.А. Перуанский // Специальное образование: традиции

- и инновации: материалы V Междунар. науч.–практ. конф.; г. Минск, 14–15 апр. 2016 г. / Белорус. гос. пед. ун–т им. М. Танка; редкол.: С.Е. Гайдукевич [и др.] [Электронный ресурс]. – Минск: БГПУ, 2016.
http://elib.bspu.by/bitstream/doc/12977/1/%D0%9F%D0%B5%D1%80%D1%83%D0%B0%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20-%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F_05_2016.pdf
83. Полякова, Н.П. Изучение сформированности лингвистической компетенции у слепых подростков / Н.П. Полякова // Дефектология: научно–методический журнал / Ред. Н.Н. Малофеев, И.А. Коробейников. – 2017. – №1 2017. – С. 64–71.
84. Полякова, Н.П. Изучение сформированности чувственного опыта у слепых подростков / Н.П. Полякова, В.И. Трофимова // Дефектология. – 2021. – № 6. – С. 48–56.
85. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения / Методическое пособие // под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: 1995. – 83 с.
86. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения: (Метод. пособие) : [Сб. ст.] / Ин–т коррекц. педагогики Рос. акад. образования; Под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Б. и., 1995. – 81,[1] с., [3] л. ил.; 20 см.
<https://search.rsl.ru/ru/record/01001714048>
87. Проблемы социализации: по книге Дэвида Уоррена «Слепота и раннее детское развитие»: реферативный перевод / Л.И. Солнцева, М.В. Лебедева. – М.: Логос, 2002. – 72 с.
88. Психолого–педагогические проблемы современного социума / К.А. Абульханова, Я.А. Баскакова, Н.П. Болотова [и др.]; Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет»; под ред. Е.А. Левановой и А.В. Мудрика. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2018. – 298 с.
89. Пятакова, Н.П. Социальная адаптация слепых и слабовидящих людей в современном обществе: социально–философский анализ: дис. ... канд. филос. наук 09.00.11 / Пятакова Наталья Павловна. – Ростов–на–Дону, 2010. – 213 с.
90. Развитие у незрячих детей навыков, необходимых для успешной социализации [Текст]: Российская гос. б–ка для слепых; [Г.С. Елфимова сост. и пер.]. – М.: Российская гос. б–ка для слепых, 2016. – 62 с. <https://search.rsl.ru/ru/record/01008502690>
91. Ремезова, Л.А. К проблеме социализации детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в продуктивных видах деятельности / Л.А. Ремезова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Т. 5, № 3(16). – С. 161–165.
92. Саматова А.В. Социализация как этап успешного развития детей с глубокими нарушениями зрения: мифы и реальность [Текст]: [12+] / А.В. Саматова; Российская гос. б–ка для слепых. – М.: Российская гос. б–ка для слепых, 2015. – 51, [3] с.
<https://search.rsl.ru/ru/record/01007981054>
93. Система 4К: коммуникация, критическое мышление, креативность, командная работа: Учебно–практическое пособие / Е. Н. Агапова, П. А. Бавина, А. П. Панфилова [и др.]; Под редакцией А.П. Панфиловой, С.М. Сычёвой. – Санкт–Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022. – 252 с.
94. Содномова, Н.Б.Ц. Педагогические условия формирования социальных компетенций старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Содномова Надежда Бадма–Цыреновна. – Улан–Удэ, 2015. – 22 с.
95. Социализация детей с нарушенным зрением / И.В. Бирюкова, Е.Н. Матвиенко, А.П. Погореленко, Т.Т. Федосеенко // Междисциплинарные исследования в социально–гуманитарных науках: сборник научных трудов по материалам Международной научно–практической конференции: в 3–х частях, Белгород, 30 ноября 2018 года. – Белгород: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство перспективных научных исследований», 2018. – С. 34–37.
96. Социализация дошкольников с нарушением зрения средствами игры: из опыта работы дошкольного образовательного учреждения для детей с нарушением зрения / ред.–сост. Е.Н. Подколзина. – М.: Город Детства, 2006. – 69 с.

97. Столовый этикет и сервировка стола, адаптированные для людей с нарушением зрения [Текст]: метод. пособие: [12+] / М. П. Любимова; Рос. гос. б-ка для слепых. – М.: [б. и.], 2018. – 59 с. – (Заочная школа для родителей).
98. Телелюева, Т.Н. Социальная реабилитация в комплексном подходе к организации образования учащихся с нарушением зрения / Т.Н. Телелюева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2007. – № 2(74). – С. 17–19.
99. Тубеева, Ф.К. Особенности становления социальной зрелости школьников с нарушениями зрения / Ф.К. Тубеева, А.А. Гадзиев // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2018. – № 4(81). – С. 436–439.
100. Феоктистова, В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей: учеб. пособие / В.А. Феоктистова ; В.А. Феоктистова ; [под ред. Л. М. Шипицыной]. – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.
101. Феоктистова, С.В. Роль семьи в социализации слабовидящих детей дошкольного возраста / С.В. Феоктистова, Н.Н. Васильева, О.В. Дорошенко // Человеческий капитал. – 2017. – № 3(99). – С. 23–25.
102. Фомичева, А.Г. Выявление представлений дошкольников с нарушениями зрения о внешнем облике человека: адаптация диагностического материала / А.Г. Фомичева // Система комплексного сопровождения детей с нарушениями зрения: проблемы подготовки кадров: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию кафедры тифлопедагогики, Санкт-Петербург, 01 января – 31 2020 года. – Санкт-Петербург, 2020. – С. 62–66.
103. Фомичева, Л.В. К вопросу о социализации ребенка раннего возраста с нарушением зрения / Л.В. Фомичева // Специальное образование. – 2014. – № 2(34). – С. 57–64.
104. Формирование у детей дошкольного возраста с нарушением зрения основ безопасного поведения / С.В. Артышко, Е.С. Артышко, Н.И. Заярная, В.Н. Рязанов // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 11. – С. 210–213.
105. Хуторянская, Т.В. Социализация и адаптации лиц с ОВЗ с нарушением зрения средствами цифровых технологий / Т.В. Хуторянская // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2021. – № 4. – С. 436–441.
106. Чижова, Ю.В. Оценка и формирование жизненных компетенций у детей с РАС в условиях инклюзии при помощи методов прикладного анализа поведения / Ю.В. Чижова // Аутизм и нарушения развития: научно-практический журнал / ред. А.В. Хаустов. – 2022. – Т. 20, № 4 (77). – С. 59–68.
107. Шаповал, И.А. Проблемы развития навыков общения дошкольников с нарушениями зрения в игре / И.А. Шаповал, Н.М. Орлова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 9. – С. 6–10.
108. Ширыбырова, Л.Н. Некоторые аспекты социализации детей с нарушением зрения / Л.Н. Ширыбырова // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2021. – № 4. – С. 102–103.
109. Юршина, Т.В. Особенности развития средств общения у дошкольников с нарушением зрения / Т.В. Юршина, О.В. Григорьева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2021. – № 2. – С. 56–62.
110. Amany Emad– Eldin Abd– Elrahman, Ebtisam Mohamed Elsayed, Samya Mohamed Hegazy. Self–Care Capacity and Independent Daily Living Skills among Visually Impaired Child // International Journal of Novel Research in Healthcare and Nursing, Vol. 6, Issue 2, 2019, Pages 1024-1033.
<https://www.noveltyjournals.com/upload/paper/Self%20Care%20Capacity%20and%20Independent-1880.pdf>
111. Bieber–Schut, R. The Use of Drama to Help Visually Impaired Adolescents Acquire Social Skills // Journal of Visual Impairment & Blindness, 85(8), 1991, Pages 340–341.
<https://doi.org/10.1177/0145482X9108500810>
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0145482X9108500810?icid=int.sj-abstract.similar-articles.3>

112. Biswas, R. Approaches to Daily Living Skills and Orientation and Mobility to the Education Of The Visually Impaired Children // 2016 <https://www.researchgate.net/publication/342276923> Approaches to Daily Living Skills and Orientation and Mobility to the Education Of The Visually Impaired Children
113. Caballo, C., Verdugo, M. Social Skills Assessment of Children and Adolescents with Visual Impairment: Identifying Relevant Skills to Improve Quality of Social Relationships // Psychological reports. 100, 2007. <https://www.researchgate.net/publication/5957766> Social Skills Assessment of Children and Adolescents with Visual Impairment Identifying Relevant Skills to Improve Quality of Social Relationships
114. Celeste, M. Play Behaviors and Social Interactions of a Child who is Blind: In Theory and Practice // Journal of Visual Impairment and Blindness. 100. 2006, Pages 75-90. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ728840.pdf>
115. Cochran, G., Lamoureux, E., Keeffe, J. Defining the Content for a New Quality of Life Questionnaire for Students with Low Vision (The Impact of Vision Impairment on Children: IVI_C) // Ophthalmic epidemiology. 15, 2008, Pages 114-20.
116. Elsmann, E., Baaj, M., Rens, G., Sijbrandi, W., van den Broek, E., & Aa, H., Schakel, W., Heymans, M., de Vries, R., Vervloed, M., Steenberg, B., Nispen, R. Interventions to improve functioning, participation and quality of life in children with visual impairment: a systematic review // Survey of Ophthalmology, Volume 64, Issue 4, 2019, Pages 512–557.
117. Goertz, Yvonne & van Lierop, Brigitte & Houkes, Inge & Nijhuis, Frans. (2010). Factors Related to the Employment of Visually Impaired Persons: A Systematic Literature Review. Journal of Visual Impairment and Blindness. 104. 404-418. 10.1177/0145482X1010400704.
118. Jessup, G., Bundy, A., Broom, A., Hancock, N. The Social Experiences of High School Students with Visual Impairments // Journal of visual impairment & blindness. 111, 2017, Pages 5-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127227.pdf>
119. Jindal–Snape D. Generalization and Maintenance of Social Skills of Children with Visual Impairments: Self-evaluation and the Role of Feedback // Journal of Visual Impairment & Blindness, Volume 98, Issue 8, 2004 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0145482X0409800803>
120. Kemp, N. Social psychological aspects of blindness: A review // Current Psychological Reviews. 1, 1981, Pages 69-89. [https://blog.metu.edu.tr/e178900/files/2015/06/Social-Psychological-Aspects-of-Blindness -A-Review.pdf](https://blog.metu.edu.tr/e178900/files/2015/06/Social-Psychological-Aspects-of-Blindness-A-Review.pdf)
121. Kim, Y. The Effects of Assertiveness Training on Enhancing the Social Skills of Adolescents with Visual Impairments // Journal of Visual Impairment & Blindness, 97(5), 2003, Pages 285-297. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0145482X0309700504>
122. Kordestani, F., Daneshfar, A., Roustae, D. Comparison of Quality of Life and Social Skills between Students with Visual Problems (Blind and Partially Blind) and Normal Students / International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 2015 <https://www.researchgate.net/publication/276305736> Comparison of Quality of Life and Social Skills between Students with Visual Problems Blind and Partially Blind and Normal Students
123. Lewis, S. The Need for Targeted Instruction in Independent Living Skills in the Curriculum of Students with Visual Impairments // Position paper of the Division on Visual Impairments, Council for Exceptional Children. Arlington, VA: Council for Exceptional Children. 2012 <https://dvidb.exceptionalchildren.org/sites/default/files/2021-03/DVI%20ILS%20Position%20Paper.doc>
124. Lewis, S., Iselin, S. A. A comparison of the independent living skills of primary students with visual impairments and their sighted peers: A pilot study // Journal of Visual Impairment & Blindness, 96(5), 2002, Pages 335–344. <https://www.researchgate.net/publication/292231460> A Comparison of the Independent Living Skills of Primary Students with Visual Impairments and Their Sighted Peers A Pilot Study
125. Lifshitz, H., Hen, I., Weisse, I. Self-concept, Adjustment to Blindness, and Quality of Friendship among Adolescents with Visual Impairments // Journal of Visual Impairment and Blindness. 101, 2007, Pages 96-107. <https://www.researchgate.net/publication/288381042> Self-

concept Adjustment to Blindness and Quality of Friendship among Adolescents with Visual Impairments

126. Marie E. Taras. Using independence training to teach independent living skills to visually impaired children and youth. Dissertation Диссертация. Использование обучения независимости для обучения навыкам самостоятельной жизни детей и молодежи с нарушениями зрения. для слабовидящих детей и молодежи.

127. Mashele, N., Smit, N. Comparing the effect of different living environments on the development of independent living skills in children with visual impairment // South African Journal of Occupational Therapy. 41, 2010, Pages 79-84. [https://www.researchgate.net/publication/270006222 Comparing the effect of different living environments on the development of independent living skills in children with visual impairment](https://www.researchgate.net/publication/270006222_Comparing_the_effect_of_different_living_environments_on_the_development_of_independent_living_skills_in_children_with_visual_impairment)

128. Metsiou K., Papadopoulos K., Agaliotis I. Adaptive behavior of primary school students with visual impairments: the impact of educational settings // Research in developmental disabilities. 32, 2011 https://www.researchgate.net/publication/51590912_Adaptive_behavior_of_primary_school_students_with_visual_impairments_The_impact_of_educational_settings

129. Mohamad Salleh, N., Zainal, K. How and why the visually impaired students socially behave the way they do // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 9, 2010. Pages 859-863. <https://core.ac.uk/download/pdf/82657926.pdf>

130. Movahedi A., Mojtahedi H., Farazyani F. Differences in socialization between visually impaired student-athletes and non-athletes // Research in Developmental Disabilities, Volume 32, Issue 1, 2011, Pages 58-62. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.08.013>. (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422210001952>)

131. Nwafor, Michael & Chigbu, Emmanuel. (2017). Information Literacy Skills Required by Blind and visually Impaired Students for Effective Information Access in the University of Nigeria, Nsukka. Library Philosophy and Practice. 2017.

132. Papadopoulos K., Metsiou K., Agaliotis I. Adaptive behavior of children and adolescents with visual impairments // Research in Developmental Disabilities, Volume 32, Issue 3, 2011, Pages 1086-1096. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422211000229>

133. Papadopoulos K., Montgomery AJ, Chronopoulou E. The impact of visual impairments in self-esteem and locus of control // Res Dev Disabil. 2013 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24176255/>

134. Papadopoulos, K., Metsiou, K., Agaliotis, I. Adaptive behavior in children and adolescents with visual impairments. // Research in Developmental Disabilities, 32, 1086–1095. 2011 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21320765/>

135. Parvin S. Social Inclusion of Visually Impaired Students Studying in a Comprehensive Secondary Mainstream School in the South of England // International Journal of Scientific and Research Publications, Volume 5, Issue 2, February 2015, 5 pages <https://www.ijsrp.org/research-paper-0315/ijsrp-p3992.pdf>

136. Psycharis, S., Theodorou, P., Spanidis, Y., Kydonakis, P. Teaching Programming Skills to Blind and Visually Impaired Learners. In: Guralnick, D., Auer, M.E., Poce, A. (eds) Innovations in Learning and Technology for the Workplace and Higher Education. TLIC 2021. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 349. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90677-1_26

137. Sacks, S., Gaylord-Ross, R. Peer-Mediated and teacher-directed social skills training for visually impaired students // Behavior Therapy. 20, 1989 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S000578948980139X>

138. Tadic, V., Cooper, A., Cumberland, P., Hundt, G., Rahi, J. Measuring the Quality of Life of Visually Impaired Children: First Stage Psychometric Evaluation of the Novel VQoL_CYP Instrument // PloS one. 11. e0146225. 10.1371/journal.pone.0146225, 2016

139. Wadegaonkar A., Dr. Uplane M. Comparative study of social skills in sighted and visually impaired adolescents // International Education and Research Journal, 2016 <https://archive.org/details/16AshwiniWadegaonkar/mode/2up>

140. Zainal, K., Mohamad S. N., Jelas, Z. Assessment of Social Skills Among Visually Impaired Students // The International Journal Of Learning. 17(12). 2011, Pages 89-97.

<https://www.researchgate.net/publication/267752405> Assessment of Social Skills Among Visually Impaired Students