

Ананьев Игорь Валентинович
Быстрова Юлия Александровна

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОСОБЕННОСТЯМИ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

**(профориентационная подготовка на базе
социального предприятия «Особая сборка»)**



Издательство Эдитус
Москва

2024

УДК 376.015-056.36 : 378
ББК 88.4+74.5
А64

Рецензенты:

Лапп Елена Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного, начального и специального образования ФГБОУ ВО «АГПУ».

Алеева Екатерина Юрьевна — ведущий специалист службы трудоустройства Региональной общественной организации поддержки инвалидов «Радость».

Ананьев И. В., Быстрова Ю. А.

А64 Формирование социальных компетенций у обучающихся с особенностями интеллектуального развития (профориентационная подготовка на базе социального предприятия «Особая сборка»). — М.: Эдитус, 2024. — 132 с.

ISBN 978-5-00217-399-0

Пособие посвящено результатам разработки и апробации специальной методики формирования социальных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями (ИН). В книге охарактеризована социальная компетентность обучающихся с ИН, обоснованы ее основные структурные компоненты, представлены показатели формирования социальных компетенций обучающихся, доказана значимость взаимосвязи урока, внеклассной работы и практической профориентационной подготовки в формировании социальной компетентности обучающихся с ИН. На основе анализа научно-теоретических данных и результатов предварительного психолого-педагогического изучения апробирована специальная методика формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН, которая была реализована во взаимосвязи учебной, внеурочной деятельности и практической подготовки на базе социального предприятия «Особая сборка». Данная методика включает коммуникативное и профессионально-ориентированное направления, реализуемые с помощью следующих компонентов: операционно-содержательного (по показателям «способность к анализу социальных ситуаций»; «прогнозирование, планирование и достижение результата»; «социальная осведомленность»; личностно-регуляторного (по показателям «сформированность социальной рефлексии»; «умение оценивать и регулировать собственное поведение»); мотивационно-эмоционального (по показателям «сформированность социально направленной мотивации»; «обладание способностью работать в команде»).

Эффективность формирования социальных компетенций обучающихся с ИН обеспечена следующими психолого-педагогическими условиями: а) созданием образовательного пространства: «урок — внеклассная работа (коррекционно-развитые и воспитательные занятия) — профессиональная среда»; б) интегрированием психолого-педагогического обеспечения в социальные условия трудовых задач; в) учетом особенностей течения подросткового возраста и уровня интеллектуального развития обучающихся при формировании их социальной компетентности; г) выполнение опоры на сильные стороны социального поведения обучающихся в трудовом коллективе на практике.

Рекомендовано к печати Ученым советом Московского гуманитарно-экономического университета, протокол от 26.06.2024 № 9.

УДК 376.015-056.36 : 378
ББК 88.4+74.5

ISBN 978-5-00217-399-0

© Ананьев И. В., Быстрова Ю. А., 2024
© Оформление. Издательство «Эдитус», 2024

Содержание

Введение.....5

Глава 1.
Теоретические основы формирования социальных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.....9

1.1. Содержание и структура социальных компетенций в психолого-педагогическом контексте.....9
1.2. Формирование социальных навыков у обучающихся с интеллектуальными нарушениями на уроках, во внеклассной работе и во время практической профессиональной подготовки.....18
1.3. Теоретическое обоснование специальной методики формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН во взаимосвязи урока, внеклассной работой и практической профессиональной подготовки.....29
Выводы к первой главе.....34

Глава 2.
Методика изучения состояния сформированности социальных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.....37

2.1. Методика эмпирического изучения состояния сформированности социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.....37
2.2. Анализ исследования уровней сформированности социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями в начале проекта.....52
Выводы ко второй главе.....60

Глава 3.	
Специальная методика коррекционной работы по формированию социальной компетентности подростков с интеллектуальными нарушениями.....	63
3.1. Обоснование методики формирования социальной компетентности подростков с интеллектуальными нарушениями на основе взаимосвязи уроков и внеклассной работы.....	63
3.2. Программа формирования социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями.....	74
3.3. Анализ результатов внедрения специальной методики формирования социальных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.....	108
Выводы к третьей главе.....	118
Заключение.....	120
Список использованных источников.....	123

Введение

Задача подготовки молодых людей с особенностями интеллектуального развития к профессиональному выбору и трудоустройству на открытом рынке труда актуализирует поиск психолого-педагогических путей формирования у них социальных компетенций, то есть умений и навыков решения жизненных проблемных ситуаций, возникающих в различных сферах жизни (профессиональной, социально-экономической, правовой, сфере семьи), еще на этапе обучения в школе (И. Бех, В. Бондарь, В. Рубцов, В. Синев и др.).

В этой ситуации актуальной потребностью является развитие личности, способной адаптироваться к социальной ситуации, самостоятельно находить пути создания собственного комфорта в среде образовательного учреждения, в семье и среде сверстников, а в будущем — в профессиональной среде, уметь общаться с окружающими, сознательно принимать самостоятельные решения, гармонизировать собственные отношения с обществом (И. Ананьев, Ю. Быстрова, Е. Провидец, В. Рубцов и др.). Особые трудности в решении этой проблемы объективно возникают в образовательном процессе у обучающихся с интеллектуальными нарушениями (ИН). В деятельности коррекционных школ и ресурсных классов, где обучаются такие ученики, это еще более усугубляется нарушениями коммуникативных и межличностных отношений таких детей, их ограниченным нереалистичным представлением о социальных отношениях (Ю. Быстрова, Е. Вержиховская, О. Денисова, А. Иваненко, С. Миронова, В. Синев, Г. Шаумаров).

В современных психолого-педагогических исследованиях по проблеме формирования социальных компетенций личности можно выделить вопросы диагностики социальных навыков, пути их формирования у детей дошкольного возраста (О. Богуш, Н. Гавриш, О. Приходжан и др.), младших школьников с нормотипическим развитием (О. Караман, М. Лукьянова и др.), воспитанников образовательного комплекса и детей-сирот (О. Архитко, Н. Колодная), студенческой молодежи (С. Бехтерева, В. Курило, С. Савченко, С. Харченко и другие).

Необходимость формирования социальной компетентности у обучающихся с ИН путем их ранней профориентации и заблаговременной подготовки к будущей профессионально-трудовой деятельности связана со статистикой слабой готовности выпускников коррекционных школ к профессиональному обучению и труду, поэтому считаем необходимым изучение психолого-педагогических, возрастных и социальных аспектов данной проблемы в нашем проекте. Данная проблема имеет особое значение в связи с особенностями психического развития лиц с ИН и, поэтому долгосрочностью и практической направленностью процесса усвоения компетенций.

В специальной психолого-педагогической литературе проблема развития и формирования социальных навыков и компетенций рассматривалась в следующих областях: сущность, содержание и характеристики социализации, социальной адаптации, интеграции и инклюзии лиц с ИН (Ю. Быстрова, Л. Выготский, Л. Занков, И. Лубовский); развитие коммуникативной активности и информационной компетентности подростков с ИН (Н. Гончарук, О. Проскурняк); психолого-педагогическое сопровождение, социализация и включение в социум обучающихся с задержкой психического развития, с нарушениями речи, зрения, опорно-двигательного аппарата (О. Глоба, С. Иванченко, В. Кобыльченко, Т. Сак, Е. Синев, Л. Ханзерук); педагогические аспекты адаптации, социализации и социальной интеграции детей с ИН (А. Высоцкая, В. Липа, Г. Мерсянова); психолого-педагогические основы социализации детей с ИН (Г. Дульнев, Б. Пинский); профессионально-трудовая социализация и адаптация лиц с ОВЗ (Ю. Быстрова, В. Бондарь, Е. Хохлина); особенности использования общекультурных норм поведения обучающимися с ИН (И. Бхажнокова, О. Вержиховская, Г. Запрягаев); нарушения социального поведения и межличностных отношений подростков с ИН (Е. Альбрехт, Т. Кузьмина, К. Лебединская, Г. Печерский, Л. Руденко). Идея интеграции таких выпускников в социум как полноценных граждан, способных самостоятельно овладеть профессией и работать, берет свое начало от научных трудов отечественных психологов и дефектологов, посвященных роли трудовой деятельности в развитии личности с нарушениями интеллекта (И.Д. Бех, В.И. Бондарь, Г.М. Дульнев, Б.И. Пинский, К.М. Турчинская, Е.П. Хохлина).

Тем не менее, не смотря на приведенные выше исследования, статистика показывает, что выпускники школ и профессиональных училищ с ИН всегда были исключены из рынка труда, т.к. оказывались неготовыми к трудовой деятельности. Ситуация практически не менялась в наши дни — многолетнее исследование, проводимое с бывшими выпускниками коррекционных школ и колледжей в возрасте от 18 до 35 лет показало, что большинство из них, усвоив во время обучения правила поведения и алгоритмы общетрудовых и даже профессиональных операций, действуют в соответствии с ними, но до тех пор, пока требования и ситуации доступны их пониманию и не противоречат непосредственным потребностям (И. Ананьев, Ю. Быстрова) [1; 6].

Таким образом, данная ситуация обостряет проблему поиска путей социализации лиц с ИН, формирования у них качеств самостоятельности, ответственности, командного взаимодействия, активного усвоения реалий самостоятельного существования в обществе и формирования социальных компетенций.

Под социальной компактностью мы понимаем овладение обучающимися с ИН соответствующими компетенциями и навыками, в том числе личностным отношением к предмету деятельности или поведения в обществе. Очень трудно сформировать какой-либо навык у обучающихся с ИН, если не применять в коррекционной работе последовательность действий, практические примеры и многократное повторение использования этого навыка в различных условиях (С. Алехина, И. Бех, Ю. Быстрова, В. Бондарь, Б. Пинский, Г. Дульнев, В. Синев).

Практическая направленность и инновационность проекта по формированию социальных компетенций у обучающихся с ИН заключается во взаимосвязи уроков, внеклассной работы и практической деятельности в социальном предприятии «Особая сборка» и связана с противоречиями между необходимостью развития социальных навыков у обучающихся с ИН и недостаточностью дидактических и педагогических средств, коррекционных методов взаимосвязи и непрерывности этого процесса на уроках, во внеурочной деятельности и на практике.

Выявленная проблема и важность ее решения привели к созданию и реализации данного проекта РООИ «Радость» с Центром инклюзивного образования «Южный».

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная апробация методики формирования социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в процессе взаимосвязи урока, внеклассной работы и практической трудовой подготовки на социальном предприятии «Особая сборка».

Практическое значение полученных результатов проекта состоит в том, что:

- разработанная методика изучения уровней сформированности социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями может быть использована в практике работы образовательных организаций для психолого-педагогической диагностики социального поведения этой категории детей;
- методика формирования социальной компетентности, разработанная на основе взаимосвязи уроков, внеклассной работы и практической трудовой подготовки, может быть полезна специалистам специального и инклюзивного образования для повышения уровней социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями;
- результаты проекта могут быть использованы коррекционными педагогами, учителями, тьюторами, воспитателями, специальными психологами и другими специалистами учреждений специального образования, обучающими и воспитывающими подростков с интеллектуальными нарушениями для методического обеспечения их квалификационного уровня, а также для тиражирования в других НКО.

Глава 1.

Теоретические основы формирования социальных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями

1.1. Содержание и структура социальных компетенций в психолого-педагогическом контексте

В современной психологии и дефектологии готовность личности к профессионально-трудовой деятельности принято рассматривать с точки зрения положительного отношения субъекта к труду, желания работать, личностной направленности на осуществление определенной профессиональной деятельности [1; 2; 5; 7; 9]. Важно отметить, что образовательная среда коррекционных школ достаточно успешно формирует у воспитанников данные качества. Основной акцент делается на развитие самостоятельности и выработке практических умений в результате непосредственного включения в процесс выполнения трудовых операций на практике. Ученые указывают также на необходимость организации систематической и длительной воспитательной работы по развитию личностных качеств учащихся, необходимых им для формирования трудовой дисциплины [1; 3; 4; 6; 7; 13; 15; 19; 20].

Современный рынок труда отличается многозадачностью, стремительной сменой условий и алгоритмов деятельности, требует от работника гибких навыков работы в коллективе и под руководством [1]. Такая ситуация обостряет проблему, стоящую перед психологами, по формированию у учащихся с ИН тех личностных опор, которые позволят им самостоятельно усвоить реалии полноценного существования в трудовом коллективе. В этом ключе социально-психологическую готовность к профессионально-трудовой деятельности следует рассматривать как интегративное качество личности, способствующее эффективному

выполнению трудовых задач. Эффективность труда зависит не только от профессиональных знаний и компетенций, но и от гибких навыков регулирования межличностных отношений, организации совместной деятельности, групповой коммуникации, умений оптимально разрешать конфликтные ситуации, общаться для распределения и понимания задач, получать или оказывать помощь, адекватно оценивать свою деятельность и поведение, понимать модальность рабочей ситуации, давать оценку деятельности других членов коллектива и т. д. [1; 2; 3].

Задача образовательной среды сформировать и запустить механизмы развития личности учащегося с ИН, которые позволят ему в последующем активно изменить свою деятельность таким образом, чтобы не просто трудоустроится с поддержкой, сопровождением или самостоятельно, но и работать в коллективе и под руководством, брать на себя ответственность за свою деятельность. Методологически целесообразным для подхода к данной проблеме является ключевой принцип культурно-исторической теории Л. С. Выготского, согласно которому психологические механизмы развития личности — это взаимодействие и диалогичность во внешне-предметной деятельности [20; 21]. Сформированность коммуникативно-организационной основы деятельности позволяет личности в диалоге решить вопросы совместного выполнения задач — как достигнуть общей цели, каким способом, договориться о распределении средств и ресурсов, контролировать правильность и результативность выполнения задания, промежуточных операций и конечного продукта, предотвращать конфликтные ситуации. Коммуникативно-организационная основа трудовой деятельности закладывается на всех этапах развития личности — сначала в игре, потом в учебе, поэтому социально-психологическая готовность к труду формируется той средой, в которой находилась личность на предыдущих этапах своего развития [8; 16; 17].

Анализ научной литературы в области педагогики, психологии и философии позволил сделать вывод о том, что ученые рассматривают компетентность как личностную характеристику (И. Дмитриева, Я. Равен, Д. Щедровицкий, В. Коваленко и др.) [22; 46, 47, 50], а компетенция связана с любой деятельностью личности (О. Леонтьев, Б. Пинский, С. Рубинштейн, В. Синева) [29; 30; 32] и рассматривается исключительно в контексте ведущей деятельности, в частности профессиональной и

трудовой (Ю. Быстрова, В. Бондарь, Л. Дрозд, В. Ляшко, Г. Мерсянова, О. Хохлина) [18, 23, 24].

Социальная компетенция рассматривается нами как компонента социальной компетентности личности (В. Синева). В психолого-педагогической науке существует большое количество трактовок термина «компетентность». Считаем целесообразным провести качественный анализ данного понятия и выделить общие черты, характеризующие практически все его определения и уточнить суть:

- качественные характеристики (уровень);
- особенности деятельности (способность выполнять ведущие действия);
- интеграция (позволяет самостоятельно развиваться в обществе);
- мораль (личная ответственность за свои действия);
- социальное положение.

Для нашего проекта определение социальных компетенций учеными имеет особое значение, поскольку любая компетенция, по мнению ученых, имеет элемент социальности, поскольку она развивается и формируется у личности при ее взаимодействии с коллективом (И. Винтер) [5].

Социальная компетентность состоит из ряда компетенций, которыми должен обладать подросток или выпускник образовательной организации, и представляет собой систему компетенций, необходимых для успешной социальной адаптации, личностного роста и профессионального успеха человека. Ю. Быстрова рассматривает социальную компетентность как системное интегративное качество личности [4, 5].

В педагогической науке социальная компетентность рассматривается учеными как необходимые, приобретаемая индивидом в образовательном процессе знания, навыки и опыт, позволяющие ему обладать социальным поведением, соответствующим общественным и нравственным нормам общества (Ю. Быстрова, О. Гаврилов, И. Дмитриева, С. Миронова, В. Синева, Д. Шульженко) [3, 18, 45, 46].

- общечеловеческие ценности, которые формируются на каждом уроке во время учебы в образовательной организации;

- общекультурные ценности, которые формируются на занятиях по русской литературе, истории, классных часах;
- социальные нормы и правила той или иной социальной среды, которой являются семья, образовательное учреждение, а в последующем — профессиональная среда, в широком смысле — город, область, страна (Ю. Швальб).

В нашем проекте интересен аспект зависимости социальной компетентности индивида от формирования у него за счет ранней профориентации просоциального поведения, то есть поведения, полезного для других людей, или общества в целом. Формирование просоциального и социально одобряемого поведения личности, по мнению ученых, является залогом ее успешной интеграции в общество и овладения профессией (И. Ананьев, Ю. Быстрова, С. Медведев, В. Синев, М. Супрун).

О. Леонтьев считал, что успешное развитие личности возможно только в деятельности, в то время как деятельность должна быть успешной (А. Леонтьев). Итак, речь идет о социальных навыках как приобретенном качестве личности. То есть можно отметить, что социальные компетенции интегрирует другие виды компетенций, которые формируются у индивида при ведении деятельности на протяжении всей жизни (индивидуальной, личностной, профессиональной и т. д.). Поэтому урок и внеклассная практическая работа на Социальном предприятии в комплексе составляют как раз мощную предпосылку развития компетентности обучающегося с ИН, ведь основная форма организации его ведущей деятельности — учебная и практическая.

Подчеркивая сложность понятия «компетенция», определим для проекта его структуру следующим образом:

- знания;
- мастерство:
- способности;
- навыки;
- жизненный опыт;
- личные качества (Д. Равен, Н. Хомский, О. Хуторский, Р. Уайт).

При разработке специальной методики формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН мы опирались на работы С. Рубинштейна по формированию социальных навыков личности в процессе

ведущей деятельности. Он объединил понятия деятельности и её произвольности и акцентирует внимание на взаимосвязи между деятельностью и условиями действия. Для С. Рубинштейна условия являются не чем-то внешним, характеризующим объективные свойства ситуации, а несколько чисто внутренними, как психологический феномен. Ученый раскрывает условия главным образом как совокупность знаний, понятий, представлений, которые актуализируются в субъекте в данной ситуации. В своей теории С. Рубинштейн попытался ввести проблему приобретения компетентности для достижения целей, поставленных в проблеме «жизни субъекта» через связь цели и сознания (С. Рубинштейн).

Так, С. Рубинштейн подчеркивает социальность компетентности, поскольку известно, что любая человеческая деятельность является социальной деятельностью, поскольку влияет на социальное развитие личности (Л. Выготский, А. Леонтьев).

В педагогике, психологии и социологии существуют различные модели, описывающие понятия «социальная компетентность» и «социальные компетенции», исходя из этих моделей, мы выделили компоненты социальной компетентности, которые взяты нами за основу при разработке уровней оценки их сформированности у бенефициаров проекта:

- когнитивные навыки и способности, которые являются культурными ценностями и социальными знаниями, необходимыми для эффективного взаимодействия в обществе (например, учебные и профессиональные навыки и способности, способность принимать решения и работать по алгоритму и инструкции, которую предварительно нужно осмыслить);
- коммуникативные и поведенческие навыки — самоконтроль поведения, эффективное социальное взаимодействие, просоциальное (социально одобряемое) поведение;
- эмоциональные навыки — управление эмоциональными реакциями;
- мотивационные аспекты — умение делать нравственный выбор, ориентация на нравственные ценности, личностный рост (И. Григорьев).

Социальные компетенции напрямую связаны с социальной средой личностного развития. В связи с этим целесообразно социальные навыки у обучающихся с ИН формировать заранее в профессиональной среде, с которой в будущем им предстоит взаимодействовать.

Так, Н. Гавриш в образовательной сфере деятельности педагога выделяет как обязательную часть формирования социальных компетенций у личности обучающихся, разделяя их на коммуникативные и навыки, связанные с выбором профессии, то есть профессиональные.

В свою очередь, в научных трактатах И. Ананьева, Ю. Быстровой, К. Рейды, В. Товстогона, посвященных формированию профессиональных и трудовых компетенций у лиц с ИН, профессиональным компетенциям приписываются следующие навыки или их показатели:

- 1 — умение планировать будущие действия.
- 2 — способность работать самостоятельно и самоконтроль.
- 3 — способность обращаться за помощью.
- 4 — умение переносить приобретенные теоретические навыки в новые условия для выполнения поставленных задач.

В. Бондарь, Г. Дульнев, Б. Пинский выделяют следующие необходимые навыки интегративного плана, связанные с успешным освоением профессии и интеграцией человека с ограниченными интеллектуальными возможностями в общество:

- умение пользоваться различными инструкциями (устными, письменными, технологическими картами, чертежами и чертежами, образцами и моделями изделий и т. д.);
- навыки планирования порядка рабочих операций, определения технологического процесса изготовления изделия;
- умение производить необходимые замеры и расчеты;
- возможность постоянно контролировать свою работу (прямой контроль, например, размера или качества изделия; косвенный — с помощью инструментов управления);
- возможность установления взаимосвязи и причинно-следственной связи в процессе изготовления изделия (например, установление причины дефекта в изделии, причин поломок в работе машинного оборудования, установление возможности ускорения хода работ и т. д.).

Рассматривая интегративные механизмы включения молодых людей с ИН в общество в своих методических пособиях, мы подчеркиваем необходимость овладения ими определенными навыками и социальными компетенциями еще до окончания школы в условиях специальных общеобразовательных организаций и инклюзивных классов:

1. Наличие общей осведомленности и реальных для достижения жизненных и профессиональных планов.
2. Сформированность мотивации к труду.
3. Понимание инструкции, принятие задания, умение обращаться за помощью.
3. Умение планировать и постепенно реализовывать, решать поставленные задачи.
4. Самостоятельность в работе и контроль за деятельностью.
5. Формирование личностных качеств, необходимых для профессиональной и трудовой деятельности.
6. Формирование коммуникативных компетенций.
7. Формирование межличностных отношений и социально одобряемого поведения.

Важным компонент социальной компетентности ученые определяют коммуникативную компетентность как интегративное качество личности. Коммуникативные компоненты социальной компетентности включают:

- умение самостоятельно выбирать способы действий в решении социальных ситуаций (А. Ляшенко);
- адаптивные личностные навыки (Н. Колодная, Е. Синева).
- умение работать в команде и под руководством (Ю. Быстрова);
- умение разрешать конфликтные ситуации (Ю. Быстрова, Н. Серомаха);
- способность к социально одобряемому поведению и установлению дружеских межличностных отношений (А. Северов, В. Синева, С. Еросова);
- умение идти на компромисс и сотрудничать со сверстниками и взрослыми (Ю. Быстрова);

- понимать, принимать и исполнять моральные нормы (О. Верховская, И. Григорьева, А. Мухина);
- налаживать общественные отношения или самостоятельно искать информацию для решения проблемы (О. Гаврилов, А. Ляшенко, Д. Супрун).

В научных работах по коррекционной педагогике отмечается, что для успешного решения проблемы формирования социальных компетенций у лиц с ИН необходимо обеспечить преемственность и последовательность в процессе их воспитательной поддержки (И. Бех, Ю. Быстрова, В. Бондарь, Б. Пинский, Б. Пузанов, В. Синев) и формирования образов будущего как гарантии успешной социализации (Ю. Быстрова, И. Дмитриева, А. Иваненко, В. Коваленко, В. Синев).

Социальные компетенции является фактором успешности процесса социализации личности, и создает уровень готовности обучающегося с ИН к самостоятельной интеграции в общество (О. Ильина, Л. Ерохин, В. Синев и др.).

В общей и специальной психологии готовность рассматривается как качество личности (К. Платонов, Е. Синев), как способность (Б. Ананьев, И. Ананьев [3], Ю. Быстрова, И. Мартыненко, С. Рубинштейн, В. Синев, Л. Фомичев и др.), как установка (А. Ильин, Д. Узнадзе и др.), как смысл деятельности (А. Асмолов, А. Леонтьев).

Наши исследования процесса формирования социальных компетенций у молодых людей с ИН на социальном предприятии «Особая сборка» позволили нам сделать выводы, что возможно говорить о готовности бенефициара к формированию социальной компетентности только при условии наличия у него мотивации, обучения и практики. Предлагаем в проекте формировать мотивацию путем актуализации личностных потребностей обучающихся (И. Ананьев, Ю. Быстрова)). Такой подход может быть использован как раз при формировании социальных навыков не только у взрослых людей с ИН, но и у обучающихся, поскольку личностные потребности, по мнению ученых, могут стать мотивационным компонентом для любой деятельности человека с ИН (Б. Пинский В. Синев).

Обучение должно включать следующие этапы:

- предоставление информации;
- осведомленность об информации;

- ориентация на информацию или ситуацию;
- профессиональная подготовка;
- саморазвитие в тренировках, желание получить дополнительную информацию.

Практика должна включать в себя отдельную учебную практику на социальном предприятии и практическую направленность преподавания дисциплин, используя часы практической подготовки.

Сущность понятий «готовность» и «социальные компетенции», а также компоненты формирования готовности (мотивация, обучение, практика) дали возможность определить структурные компоненты готовности обучающегося с ИН к овладению социальными компетенциями:

- мотивационный;
- когнитивный;
- деятельностно-технологический — умения и навыки;
- рефлексивный — умение оценивать результат, причины неудач или ошибок, поиск новых путей достижения цели;
- личностные — инициатива, общение, ответственность за собственные действия.

Следует отметить, что личностная составляющая влияет на качество процесса усвоения социальных компетенций (Б. Пинский).

Таким образом, анализ научной литературы и обобщение практического опыта социального предприятия «Особая сборка» показал, что многие исследователи, несмотря на разнообразие подходов к термину «социальные компетенции», описывают его в своих работах:

- как система знаний о социальных нормах взаимодействия;
- адекватное восприятие социальной реальности и способность к социальному взаимодействию в различных социальных ситуациях;
- уровень социальной активности личности;
- достижение соответствующих социальных целей в конкретных условиях с положительной динамикой или положительным результатом;

- умение использовать ресурсы социальной среды и личностный потенциал для достижения положительных результатов;
- потребность и готовность к саморазвитию, творческой деятельности, труду, созданию семьи и т. д.;
- способность адаптироваться и принимать любые социальные условия окружающей действительности.

Проведенный нами анализ взглядов на социальную компетентность позволяет утверждать, что она подразумевает соотношение и единство личных и общественных интересов, адекватное, социально одобряемое поведение в процессе взаимодействия с обществом, коммуникативные знания, успешность социализации, умение разрешать конфликтные ситуации, знание конструктивных способов поведения в стандартных и нестандартных ситуациях, способность к групповому взаимодействию.

Важно понимать, что социальные компетенции является ведущим фактором социализации личности, а значит, существует необходимость в правильном формировании и развитии социальных компетенций каждого индивида, в частности для нашего проекта — у обучающихся с ИН.

1.2. Формирование социальных навыков у обучающихся с интеллектуальными нарушениями на уроках, во внеклассной работе и во время практической профессиональной подготовки

Для успешного решения проблемы формирования социальных навыков у лиц с ИН необходимо обеспечить преемственность и последовательность в процессе их образовательного процесса от усвоения знаний до предметной практической подготовки и воспитательной практики (И. Бех, Ю. Быстрова, В. Бондарь, Б. Пинский, Б. Пузанов, В. Синев).

Это возможно при создании комплексной индивидуальной системы развития личности в небольшой группе в учебном заведении или в условиях, приближенных к трудовой деятельности на предприятии в трудовом коллективе. В связи с этим в проекте поставлена задача теоретического обоснования и методологического обеспечения преем-

ственности в процессе формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН с целью их подготовки к будущему выбору профессии и самостоятельной трудовой деятельности.

Во-первых, мы опираемся на понимание обеспечения преемственности и последовательности формирования социальных компетенций как процесса, характеризующегося взаимосвязанной деятельностью всех субъектов образовательного процесса и трудового процесса на социальном предприятии, направленной на создание эффективного взаимодействия личности с социальной средой, способствующей самоопределению, самоутверждению, саморазвитию обучающихся с ИН (Б. Бондарь, Ю. Быстрова, Т. Висковатова, В. Товстоган).

Во-вторых, обосновано выделение нескольких значимых категорий, определяющих сущность феномена обеспечения взаимодействия, преемственности и последовательности в процессе формирования социальных навыков в классе, во внеучебной работе и во время практической подготовки — это поможет перенести навыки, сформированные на уроках, в новые условия, обеспечить поддержку обучающихся при решении сложных задач. Поддерживая, помогая, защищая и сопровождая процессы формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН, объединяя усилия различных специалистов — педагогов, психологов, дефектологов, тьюторов и мастеров производства — мы таким образом обеспечиваем непрерывность всего процесса.

В-третьих, анализ специфики процесса формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН позволил определить сферы, в которых наиболее важно и необходимо обеспечить: образовательная организация, трудовой коллектив, семья, сверстники, личность.

Задачей специальной методики, прежде всего, станет формирование социальных компетенций во время урока и закрепление их во внеклассной деятельности и на практике на социальном предприятии «Особая сборка», а также в условиях семейного воспитания, общения со сверстниками во внеклассное время и т. д.

Следовательно, обеспечение преемственности в процессе формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН требует учета ее видового разнообразия. В основе выделения видов преемственности мы определили субъекты социального развития:

- индивидуальный — на уровне личности;

- группа — на уровне отдельной группы — класса, профессионально-трудовой группы;
- социальные — на уровне нерегулируемого общения со сверстниками, взрослыми, членами семьи, социальными институтами (О. Караман, А. Мудрык, С. Савченко, С. Харченко).

Обеспечение преемственности в процессе формирования социальных компетенций на индивидуальном уровне осуществляется преимущественно в области личностной адаптации и предполагает обеспечение процесса развития и социализации конкретного человека. На этом уровне целесообразно:

- выявление трудностей и проблем в процессе формирования социальных навыков;
- закрепление на практике знаний, умений, навыков, формирование жизненного опыта;
- определение индивидуальных коррекционных программ;
- включение обучающегося в работу по самопознанию, формирование его Я-концепции;
- формирование отношения к личностному самоопределению и становлению.
- помощь в разрешении личных конфликтов и сложных жизненных ситуаций (Ю. Быстрова, Н. Серомаха и др.).

Обеспечение непрерывности процесса формирования социальных навыков на уровне группы осуществляется только в ситуациях взаимодействия индивида с членами группы — в условиях коллектива в образовательном учреждении или на социальном предприятии. На этом уровне целесообразно на уроках, внеклассных мероприятиях и на практике, в первую очередь:

- формирование благоприятного климата и межличностного общения;
- включение членов группы в социально значимую деятельность;
- коррекция внутригрупповых отношений;
- помощь в разрешении конфликтов (О. Проскурняк и др.)

Обеспечение непрерывности процесса формирования компетентности на социальном уровне осуществляется с учетом того, что каж-

дый человек является членом общества. Задача состоит в том, чтобы индивид успешно адаптировался в современных условиях развития общества, для этого необходимо создать ряд условий в образовательном учреждении и его социальной среде для овладения обучающимися базовыми ценностями современного общества; формирование у них социальных качеств, необходимых для успешного профессионального становления личности в будущем; овладение системой знаний, методами деятельности, навыками, актуальными для рынка труда; включение обучающихся в реальную практику межличностных и предпрофессиональных отношений.

Таким образом, можно составить логическую структуру для обеспечения непрерывности формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН, которая позволит эффективно реализовать на практике разработанные выше теоретические положения (см. рис. 1.1).

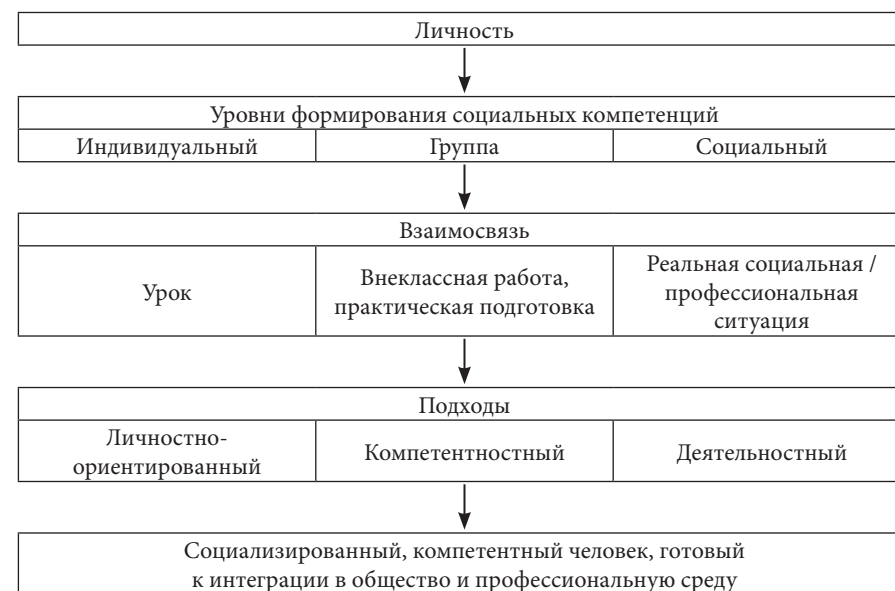


Рис. 1.1. Структура обеспечения непрерывности процесса формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН

Создавая систему обеспечения преемственности в процессе формирования социальных компетенций, мы опирались на единство личностно-ориентированного, компетентностного и деятельностного подходов.

Все вышеизложенное позволило определить компонентный состав обеспечения непрерывности педагогического воздействия в единстве урока, внеклассной работы и практической трудовой профориентационной подготовки в процессе формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН:

1. Теоретико-методологическая составляющая проекта:

Передовые теоретико-методологические идеи, обеспечивающие эффективность преемственности и последовательности в процессе формирования социальных компетенций личности:

- идея личностного подхода, то есть развития личностных качеств обучающихся с ИН в процессе формирования социальных компетенций;
- идея сотрудничества, которая предполагает организацию совместной деятельности;
- идея интеграции, предусматривающая объединение всех участников образовательного процесса и участников психолого-педагогического сопровождения на социальном предприятии в единый комплексный сопровождающий коллектив;
- идея актуализации содержания деятельности на основе интеграции науки и практики;
- идея личностного самоопределения и формирования личности (К. Рид, А. Шевцов);
- представление о взаимосвязи урока и внеклассной работы в процессе формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН.

Объектами и одновременно субъектами процесса формирования социальных компетенций являются обучающиеся с ИН.

2. Аналитическая составляющая.

Педагогический инструментарий — для отслеживания эффективности обеспечения непрерывности процесса формирования социаль-

ных компетенций используются различные методы, по показателям которых предусматривается оценка формирования компетентности.

Разработка методологии оценки формирования компетенций предусматривает:

- разработку или подбор методов и педагогических технологий, которые будут использоваться при обучении в качестве экспертной оценки результатов обучения и усвоения в ходе образовательного процесса необходимых образовательных и социальных компетенций;
- разработку или адаптацию к профессионально-трудовому эксперименту формирования социальных компетенций нормативно-методической базы образовательной организации, а также индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с ИН;
- положения о предварительном исследовании и выявлении уровня сформированности социальных компетенций у обучающихся с ИН, участвующих в эксперименте;
- методические рекомендации по разработке критериев, уровней формирования социальных компетенций;
- методические рекомендации по созданию и применению специальной методики взаимодействия урока, внеклассной работы и практической подготовки в процессе формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН.

3. Коррекционная составляющая.

Коррекционная работа должна проводиться с учетом личностных особенностей каждого обучающегося с ИН, которые проявляются в разных видах деятельности в разные фазы полового созревания. Поэтому мы выделяем в обеспечении непрерывности сопровождения личностный аспект.

Таким образом, обеспечение преемственности в процессе формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН определяется нами как сложный, системный личностно-ориентированный процесс, содержащий комплекс мер психолого-педагогического воздействия во взаимодействии урока, внеклассной работы и практической профессиональной подготовки формирующего, развивающего и коррекци-

онного характера по формированию личности обучающегося с ИН в деятельности, формированию его личностных качеств, социальных компетенций. Обеспечение преемственности и последовательности является результатом целенаправленной деятельности педагогов, воспитателей, психологов, тьюторов, дефектологов, мастеров производства, родителей обучающихся по созданию психологических предпосылок для эффективного вхождения в самостоятельную жизнь, моделирования личностного формирования на основе сформированных и планируемых целей, активизации личностных ресурсов обучающегося с ИН.

Ученые отмечают, что обучающиеся с интеллектуальными особенностями развития не имеют четкого представления о достойной жизни, не понимают жизненных перспектив, не могут представить и детализировать для себя образ будущего, они не знают, чего хотят. Даже когда они называют желаемые перспективы для себя, они не могут себе представить, как можно достичь цели. У обучающихся с ИН слабо развита способность адекватно прогнозировать собственное будущее, его планирование. Даже когда такие обучающиеся давали описание своего будущего, они не знали, как его достичь (Ю. Быстрова, 2012). Это связано с тем, что ученики не имеют и не понимают связи между пунктами жизненного плана и сроками их достижения, реализации. Слабое формирование процесса развития социальных компетенций у обучающихся с ИН обусловлено, прежде всего, недостаточным уровнем интеллектуального развития, что вызывает незрелость личностных образований, эмоциональную и волевую нестабильность, низкий уровень правового сознания, недостаточную осведомленность о мотивах собственной деятельности, низкий интерес к какой-либо деятельности, в частности, планированию и поэтапной реализации плана; демонстративность при нежелании выполнять задания; слабость волевой регуляции. По интенсивности своего развития обучающиеся с ИН уступают не только сверстникам с нормотипичным развитием, но и маленьким детям с нормой умственных способностей (В. Синева, с.227).

Мышление обучающихся с ИН характеризуется специфичностью и ситуативностью, они не могут вовремя предвидеть последствия будущих действий, как долгосрочные, так и краткосрочные. Они привязывают выученные паттерны к конкретной ситуации и не переносят на аналогичные методы решения, и, наоборот, обобщают задачи,

существенно отличающиеся решением и сходные одна с другой лишь вторичными свойствами. В результате такие обучающиеся становятся неспособными действовать в соответствии с ситуацией, не умеют самостоятельно находить пути ее решения, не могут предвидеть такую же ситуацию в будущем [19, 127–133; 51; 55; 60; 63; 67, 67; 51–79].

Применение социальных компетенций, принятие решений обучающимися с ИН в сложных жизненных ситуациях часто зависит от биологических факторов, связанных со структурой нарушения и особенностями нейродинамики; личностных, связанных с особенностями развития личности; психологических, связанных с субъективным восприятием какой-либо ситуации; социальных факторов, связанных с развитием личности; условий развития обучающихся с ИН в непосредственном социальном окружении (А. Быстров, Ю. Быстрова, В. Коваленко, В. Синева).

Как отмечает С. Коноплята, «недостаток интеллекта приводит, во-первых, к неадекватности эмоциональной реакции на ситуации, недоступные пониманию ребенка, а во-вторых, к неспособности осознавать и управлять собственными эмоциональными проявлениями и состояниями» [107, с.10–11]. «Решая проблему практически, обучающийся с ИН не делает из этого самостоятельных выводов, не превращает опыт в собственное наследие, которое можно было бы использовать в другое время». Хотя такие ученики хорошо знают, что такое «хорошо», а что «плохо», это знание вовсе не вызывает соответствующего поведения [7, 3–12; 8, с.133].

По мнению В. Синева, обучающиеся с ИН плохо осведомлены о мотивах собственной деятельности, не анализируют ее. В результате бессмысленные немотивированные цели и стремление к их достижению, невозможность объяснить, почему они так поступили, а не иначе, обучающиеся не могут предсказать последствия собственных действий [70, с.126].

При наличии у обучающихся с ИН негативного эмоционального опыта неуверенность в определенных ситуациях закрепляется в черте личности — импульсивности.

Деятельность обучающихся с ИН является часто нецеленаправленной. Первичный мотив сохраняется, но теряется контроль над собственными действиями [8, с. 22].

Отсутствие воли у обучающихся с ИН может стать причиной неспособности овладеть социальными навыками и компетенциями. Невозможность выполнить поставленные и запланированные действия в достижении цели приводит к тому, что обучающийся с ИН заменяет цель другой, более приятной для него, но очень часто это может быть поведенческое отклонение. «Период возрастных кризисов также способствует усилению негативных влияний социального характера с последующим возникновением отклонений поведения у школьников по невротическому или психопатическому типу, что в неблагоприятной среде может привести к отклонениям в поведении (алкоголизм, воровство)» [30, с.3].

Многие исследователи видят причину слабости процессов усвоения социальных норм и компетенций у обучающихся с ИН в непонимании и неспособности усваивать социальные нормы, поэтому они не могут представить себе собственную жизнь в будущем и социально одобряемые отношения (И. Григорьев, И. Дмитриева, А. Иваненко, А. Капустин, И. Колесник, С. Конопляста, М. Кот, Н. Тарасенко, И. Шишменцев и др.).

Следовательно, неблагоприятные биологические и психологические факторы, осложненные социальной ситуацией развития, вызывают нарушение процессов формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН. Ученые указывают на зависимость таких школьников «от ситуации и собственной аффективности: обучающиеся с ИН непосредственно реагируют на внешние раздражители, не задумываясь о последствиях таких действий для себя и окружающих; склонны к некритическому подражанию окружающим; часто совершают бессмысленные поведенческие поступки, лишены цели и смысла» [5, с. 46].

Обучающиеся с ИН, создавая собственные жизненные цели, не умеют контролировать свои желания, противостоять искушению или воле другого человека, подчинять свои действия выдвигаемым требованиям (А. Быстров).

Такие обучающиеся не могут противостоять негативному влиянию окружающей среды, и становятся жертвами или исполнителями чужих планов. Преобладание биологических потребностей, несформированная иерархия мотивов, слабость восприятия, бедность, пассивность

интересов, ситуативность их проявления определяют цели и действия по их достижению обучающимися с ИН [9, с. 245].

Ученые отмечают, что «все это негативно сказывается на успехе адаптации к самостоятельной взрослой жизни. Автономия принятия решений очень важна для нормального волевого акта. Однако, как отмечается, характерной чертой обучающихся с ИН является снижение критичности и высокая внушаемость (А. Быстров, С. Гришко). При предложении решение автоматически передается от одного человека к другому. Негатив и упрямство имеют одинаковую природу, которые также довольно часто проявляются в поведении таких обучающихся» [43, 67–70; 44, 90–97].

«Большинство из этих учеников, усвоив правила поведения во время пребывания в специальной школе, действуют в соответствии с ними, но до тех пор, пока требования, предъявляющие ситуацию, доступны их пониманию и не противоречат сиюминутным потребностям. Факты доказывают, что сознательно принимать решения самостоятельно, формулировать личное отношение ко всему происходящему обучающиеся с ИН могут не всегда.

Таким образом, данная ситуация обостряет проблему поиска путей социализации лиц с ИН, формирования у них качеств самостоятельности и активного усвоения реалий самостоятельного существования в обществе, то есть социальных компетенций. Поэтому мы считаем, что при создании коррекционных программ и специальных методов формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН особое внимание следует уделять формированию самостоятельных действий, переносу устоявшихся знаний в новые условия, учитывать особенности и возможности обучающихся с ИН прогнозировать собственное будущее, видеть себя в будущем, составлять жизненные планы и прогнозы, обладать навыками коммуникации и межличностного общения; владеть мягкими технологиями командной работы, под руководством, умением презентовать себя и т. д.

Основной формой организации обучения лиц с ИН, а также формирования и развития их компетентности в современных условиях остается школьный урок в его взаимосвязи с внеклассной работой. Поэтому в проекте развития социальных компетенций у лиц с ИН нами планируется, прежде всего, средствами урока, т.к. ведущая деятель-

ность, в которой развивается социальная компетентность в этом возрасте — учебная.

Теоретический анализ общей и специальной литературы по теме исследования показывает, что ведущее место в формировании социальных знаний и умений для успешной интеграции в общество как обучающихся с нормотиповым развитием, так и с ИН отводится, наряду с уроками, внеурочной работой (О. Богданова, О. Верхиховская, А. Высоцкая, Г. Дульнев, С. Миронова, Л. Харченко, Г. Ясякевич и др.).

Внеклассная работа — это специально организованная внеклассная деятельность, способствующая углублению и закреплению знаний, развитию навыков и умений, интересов; обеспечение разумного отдыха обучающихся [28, 71], формирование у них личностных качеств [5, 7–8]. В работах О. Верхиховской утверждается, что обучающиеся с ИН для процесса успешной социализации и формирования моральных норм и социально одобряемого поведения нуждаются в воспитательном воздействии, и именно во внеучебной работе наиболее эффективно реализуются принципы воспитания и задачи социализации обучающихся с ИН. В литературе отмечается, что под влиянием специально организованного образования, включающего в себя различные формы, методы и средства воздействия, у обучающегося с ИН происходят определенные изменения в его личности, познавательная, практическая, коммуникативная и нравственная деятельность постоянно находится в состоянии трансформации, что способствует развитию компенсаторных способностей ученика (О. Верхиховская) [22, 5].

К числу основных методов внеучебной работы по формированию социальных компетенций в специальной педагогике относятся формирование сознания личности, дистанция для собственных действий и принятия решений, организация деятельности и формирование опыта социально одобряемого поведения, стимулирование коммуникативной, совместной деятельности, организация общественно полезной деятельности и др. Эффективными средствами воздействия на развитие личности ученика с ИН являются: беседа, повествование, обсуждение литературных источников, анализирующих и демонстрирующих положительные качества человека (О. Белкин); показ, игра, беседа на морально-этические темы (В. Воронкова); упражнения, формирующие правильные поступки, навыки позитивного поведения (О. Верхихов-

ская), игры-сюжеты (Н. Соколова), игры-драматизация (Ю. Быстрова), специфические ситуации морально-этической тематики (И. Шишменцев), усвоение правил поведения в новых жизненных ситуациях (Т. И. Пороцкая) и др.

Анализ научных работ доказывает, что личностные качества, знания, умения и навыки, необходимые для развития социальных компетенций у обучающихся с ИН, формируются прежде всего во внеурочной деятельности и на практике.

Итак, из приведенного выше обзора научных работ по проблеме исследования можно сделать вывод, что в специальной педагогике существует множество работ, посвященных воспитанию и обучению лиц с ИН, формированию у них социального поведения и межличностных отношений. Отдельно выделена роль урока и внеклассной работы в формировании личности обучающегося и формировании его нравственных норм. Но вопрос формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН как комплексной многомерной готовности к самостоятельной, в том числе профессиональной жизни после окончания образовательной организации общего или специального образования еще не был объектом отдельного изучения, поэтому они нуждаются в дальнейшем изучении и обеспечении научных обоснований и практических разработок.

1.3. Теоретическое обоснование специальной методики формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН во взаимосвязи урока, внеклассной работой и практической профессиональной подготовки

Эффективность формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН зависит от того, насколько учтены особенности развития их личностных качеств. Поскольку важнейшим показателем развития социальных компетенций являются личностные качества, интегрирующие все остальные показатели, в проекте мы предположили, что они должны изучаться у обучающихся с ИН, исходя из соответствующих компонентов их формирования (Ю. Быстрова) [12, 80]. Для оценки мы определили четыре критерия с учетом структуры видов ведущей

деятельности обучающихся: мотивационно-эмоциональный, операционно-содержательный, поведенческий и личностно-рефлексивный. Развитие личности происходит исключительно в деятельности, при этом деятельность должна быть успешной и обязательно коллективной (О. Леонтьев), поэтому в нашем проекте развитие социальных компетенций у обучающихся с ИН мы изучали исключительно в процессе их деятельности — учебной и трудовой.

При разработке специальной методики формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН предполагалось, что она должна основываться на целенаправленном социальном развитии школьника, в частности, формировании социально одобряемого поведения, ответственности за собственные решения, осознания нравственных норм и культуры поведения в коллективе. На основе социальных качеств, приобретенных в деятельности, формируется социальный опыт, то есть компетентность. Именно в ней раскрываются интегративные качества личности, необходимые индивиду для успешной профессионально-трудовой социализации и трудоустройства на открытом рынке труда (И. Ананьев) [2, 80].

Ведущая деятельность в школьном возрасте носит не только обучающий, но и воспитательный характер, в формировании социальных навыков она играет главную роль, поэтому мы выделяем операционную и содержательную составляющую ведущей деятельности обучающихся с ИН как основу формирования у них социальных компетенций.

Еще одним ведущим видом деятельности, характеризующим школьный возраст и становящимся наиболее важным для личностного становления выпускника с ИН, самоутверждения в коллективе сверстников, является личностно-рефлексивная деятельность. При нормотипичном развитии у подростков в это время формируется рефлексия собственных поступков и поведения, он начинает анализировать отношение окружающих к нему в соответствии с собственным отношением. Успех в личностно-рефлексивной деятельности позволяет сформировать у подростка коммуникативные и межличностные навыки, ответственность за собственные поступки (И. Бех, Н. Коломинский, И. Кон, С. Максименко). Поэтому мы выделили в исследовании лич-

ностно-рефлексивную составляющую формирования социальных навыков.

Личностно-рефлексивную составляющую целесообразно рассматривать как качество в структуре личности обучающегося с ИН, которое характеризуется проявлениями инициативы (желание, интерес и потребность в социальных навыках); коллективности (умение проявлять волевые усилия в постановке и достижении цели); ответственности (умение отвечать за собственные поступки); мобильности (умение изменять собственные поступки, настраивать их на достижение цели) Личностно-рефлексивная составляющая социальной компетентности у обучающихся с ИН формируется сложнее всего (Ю. Быстрова).

Не менее важным, на наш взгляд, для приобретения социальных компетенций является развитие эмоциональной сферы обучающегося с ИН, формирование таких качеств, как эмпатия, чуткость, характеризующие внутреннее отношение личности к окружающим, сопереживание другим людям, понимание их радостей, потребностей, страданий, желаний и т. д.; внимательное отношение к своим интересам, проблемам, мыслям и чувствам; понимание мотивов своего поведения; тактичное отношение к своему Я и т. д. Развитие эмоциональной сферы обучающегося с ИН формирует у него мотивацию к установлению коммуникативных связей с окружающими и созданию круга межличностного общения.

Поведение человека отражает формирование его нравственных норм. Социально одобряемое поведение характеризуется такими моральными качествами, как доброта, честность, справедливость, коллективизм, патриотизм, человечность, идейность, забота и др. (В. Синева). Важнейшими среди них, по мнению ученых, являются доброта и честность, они составляют основу для развития всех остальных качеств (О. Вержиховская).

Таким образом, поведение является основным показателем применения компетенций, приобретенных в ведущей деятельности, на практике в реальной жизни. Поведение формирует опыт обучающегося с ИН, следовательно, формирует социальную компетентность на основе знаний, умений и навыков (Ю. Быстрова).

Исходя из этого, формирование социальных компетенций предполагает изучение у обучающихся с ИН, прежде всего, этих важнейших

качеств на основе анализа всех определенных компонентов их формирования:

- 1) операционно-содержательный — понимание необходимости приобретения новых знаний, социальная осведомленность, анализ социальной ситуации или деятельности, ориентация в социально-временных рамках, прогнозирование, планирование и достижение результатов;
- 2) мотивационно-эмоциональный — отношение к социальным ситуациям и использование социально одобряемого поведения для их решения;
- 3) личностно-рефлексивный — формирование личностных качеств, необходимых для успешной интеграции в общество — ответственности, рефлексии, умения видеть собственные ошибки, анализировать их и исправлять, умения выстраивать межличностные отношения;
- 4) поведенческий — применение приобретенных компетенций на практике.

Вышеуказанные критерии формирования социальной компетентности рассматриваются нами как показатели её изучения.

Основополагающим показателем формирования социальных компетенций, составляющих в целом социальную компетентность личности, является операционно-содержательный, формирование которого определялось на основе особенностей знаний обучающихся с ИН о социальных нормах и понимания необходимости их усвоения и применения; умений планировать свою деятельность и понимания, как достичь запланированного результата, выполняя последовательно задачи (Ю. Быстрова, О. Верхиховская, В. Синев и др.).

Исходя из того, что рефлексия в психолого-педагогической науке рассматривается учеными как осознание собственных действий, способностей и возможностей в достижении цели (Б. Чернобровкин, В. Чернобровкина, Н. Хлопони́на), основа саморегуляции действий (Ю. Шевцова, С. Яковлева), в проекте мы считали, что личностно-рефлексивный компонент также должен быть первостепенным показателем в определении уровня сформированности социальных компетенций. Такое наше решение обосновано тем, что по мнению ученых именно от уровня развития рефлексии зависит способности личности

к программированию, моделированию, планированию, оцениванию и корректированию собственных жизненных планов (В. Титаренко, А. Шевцов).

Для оценки сформированности социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями нами были определены обобщенные уровни сформированности социальной компетентности — высокий, достаточный, средний и минимальный.

Высокий уровень сформированности социальной компетентности — обучающийся четко выявляет свободное владение всеми социально нормативными аспектами общественного поведения; способен к анализу социальных ситуаций; владеет навыками прогнозирования, планирования и достижения результата; всегда демонстрирует социальную осведомленность; проявляет сформированность социальной рефлексии; владеет умением оценивать и регулировать собственное поведение; проявляет социально направленную мотивацию; способен к эмпатийным тенденциям в поведении; применяет приобретенные компетенции в поведении; владеет способностью работать в команде.

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

Средний уровень сформированности социальной компетентности — обучающийся частично выявляет понимание сущности социально-нормативного поведения; проявляет ситуативную способность к анализу социальных ситуаций; частично раскрывает навыки прогнозирования, планирования и достижения результата; не всегда полно демонстрирует социальную осведомленность; нечетко выявляет сформированность социальной рефлексии; неполно владеет умением

оценивать и регулировать собственное поведение; способен к проявлению социально направленной мотивации в знакомых ситуациях; не способна к эмпатийным тенденциям в поведении; выявляет трудности переноса приобретенных компетенций в поведение; обладает недостаточной способностью работать в команде.

Минимальный уровень сформированности социальной компетентности — обучающийся имеет единичные представления о социальном поведении; не владеет социально нормативными аспектами общественного поведения; не способен к самостоятельному анализу социальных ситуаций; не демонстрирует навыки прогнозирования, планирования и достижения результата; не проявляет социальной осведомленности; не проявляет сформированность социальной рефлексии, не владеет умением оценивать и регулировать собственное поведение; не проявляет социально направленную мотивацию; не способен к эмпатийным тенденциям в поведении; не применяет приобретенные компетенции в межличностном взаимодействии; не стремится работать в команде.

Анализ и обобщение теоретического материала по проблеме социальной компетентности позволили разработать специальную методику формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН во взаимосвязи урока, внеклассной работой и практической профессиональной подготовки в образовательном процессе инклюзивных и специальных организаций общего среднего образования.

Выводы к первой главе

На основании анализа и обобщения психолого-педагогической литературы можно сделать следующие выводы:

1. Под *социальной компетентностью*, исходя из ее логической целостности, мы понимаем:
 - систему знаний о социальных нормах взаимодействия;
 - реальное восприятие социальной реальности и способность к социальному взаимодействию в различных социальных ситуациях;
 - уровень социальной активности личности;

- достижение соответствующих социальных целей в конкретных условиях с положительной динамикой или положительным результатом;
- умение использовать ресурсы социальной среды и личностный потенциал для достижения положительных результатов;
- потребность и готовность к саморазвитию, творческой деятельности, профессиональному самоопределению и успешному трудоустройству, созданию семьи и т. д.;
- способность адаптироваться и принимать любые социальные условия окружающей действительности.

Таким образом, на основе теоретического анализа сущности и структуры компетентности, в частности социальной, различных взглядов на ее понимание в исследовании определяются следующие показатели социальной компетентности: профессиональный и коммуникативный.

Профессиональный показатель включает следующие компетенции:

- 1 — это способность к самостоятельной работе и самоконтролю.
- 2 — умение планировать будущие действия.
- 3 — умение обращаться за помощью или самостоятельно искать информацию для решения проблемы.
- 4 — умение переносить приобретенные теоретические навыки в новые условия для выполнения поставленных задач.

Коммуникативный показатель включает в себя следующие компетенции:

- 1 — способность к социально одобряемому поведению.
- 2 — умение самостоятельно выбирать способы действий при решении социальных ситуаций.
- 3 — умение разрешать конфликтные ситуации, устанавливать социальные связи, устанавливать дружеские межличностные отношения.
- 4 — умение работать и учиться в команде и под руководством.

Все вышеперечисленные навыки ученые относят к интегративным навыкам личности, то есть к социальным компетенциям (О. Гаврилов, А. А. Капустин, С. Миронова, В. Синев, А. Северов и др.).

На этапе формирования социальных компетенций на уроках, а затем при внедрении реальных социальных кейсов во внеклассную деятельность и в практику стажировки на социальном предприятии важно

сформировать основные социальные показатели, которые в совокупности составят социальную компетентность обучающегося с ИН. Показатели компетентности должны формироваться с учетом трех факторов — мотивации, обучения, практики.

В ходе урока происходит обучение и формирование мотивационной составляющей усвоения социальных компетенций. Для практического закрепления установленных компетенций (показателей компетентности) целесообразно использовать часы практических занятий на социальном предприятии и кейс-метод — метод реально моделируемых ситуаций.

Полученные данные стали достаточным материалом для обоснования и создания специальной методики формирования социальных компетенций у обучающихся с ИН, которую планируется внедрять поэтапно — с подросткового возраста до выпуска из образовательной организации и поступления в колледж или на работу во взаимодействии урока, внеклассной работы и практической подготовки. Структура формирующей методологии, ее этапы, обоснование использования формирующих методов и технологий с учетом особенностей развития лиц с ИН будут подробно рассмотрены в следующей главе методического пособия.

Глава 2.

Методика изучения состояния сформированности социальных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями

2.1. Методика эмпирического изучения состояния сформированности социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Создание специальной методики исследования состояния сформированности социальной компетентности обучающихся старших классов с интеллектуальными нарушениями происходило с учетом основных подходов к развитию и воспитанию личности — компетентностного, личностно направленного и деятельностного. В основу констатирующего и формирующего этапов нашего проекта был положен компетентностный подход, предполагавший усвоение обучающимися навыков решения сложных ситуаций путем анализа условий достижения целей и выбора на этой основе новых эффективных средств деятельности. При решении таких задач, по нашему мнению, рождается новая компетентность, которая закрепляется у личности как интегративное качество, позволяющее обучающимся разрешать подобные ситуации в будущем.

Использование концептуальных идей компетентностного подхода способствует созданию методики эмпирического изучения социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями во взаимосвязи урока, внеклассной работы и практической профессиональной подготовки. Она основывается на следующих научных началах:

- а) социальную компетентность мы рассматриваем как интегративную характеристику личности, включающую уровневые и содержательные аспекты социального поведения и мобильности, необходимые для успешной социализации и социальной адаптации в системе общественных отношений;
- б) одним из путей решения проблемы исследования социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями является психолого-педагогическое изучение взаимосвязи урока, внеклассной работы и практической подготовки в социальном предприятии «Особая сборка»;
- в) преемственность в процессе формирования социальной компетентности во взаимосвязи урока, внеклассной работы и практической подготовки обеспечивает логический и последовательный процесс обретения обучающимися интегративных социальных компетенций как составляющих компетентности;
- г) социально-психологическое развитие личности состоит в последовательном изменении отдельных форм социального поведения обучающихся с интеллектуальными нарушениями, что требует исследования ее структуры и изучения социальных процессов, обуславливающих социально адаптивное поведение.

Изучение детерминант социального развития личности школьников проходит в коммуникативной и профессионально-ориентированной деятельности. Низкий уровень социальных умений, опыта и социальных качеств обучающихся с интеллектуальными нарушениями требует более детального исследования особенностей становления их социальной компетентности. Это приводит к определению цели констатирующего этапа исследования.

Цель — эмпирическое изучение социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями и исследование состояния ее обеспечения средствами урока и внеклассной работы.

Задание констатирующего этапа исследования:

1. Осуществить эмпирическое изучение состояния сформированности социальной компетентности у обучающихся с ИН.

2. Проанализировать взаимосвязь урока и внеклассной работы как фактора формирования социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.
3. Осуществить статистическую обработку результатов с помощью методов корреляционного и сравнительного анализа.

Основными компонентами изучения состояния сформированности социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями определены: операционно-содержательный (исследуется по показателям: «Способность к анализу социальных ситуаций», «Прогнозирование, планирование и достижение результата», «Социальная осведомленность»), личностно-регуляторный (опыт) по показателям: «Сформированность социальной рефлексии», «Умение оценивать и регулировать собственное поведение»), мотивационно-эмоциональный (исследуется по показателям: «Сформированность социально направленной мотивации», «Сформированность эмпатийных тенденций в поведении»); поведенческий (исследуется по показателям: «Применение приобретенных компетенций в поведении», «Обладание способностью работать в команде»).

Перед началом констатирующего эксперимента на основе компонентов социальной компетентности были выделены и описаны показатели, критерии и уровни ее сформированности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями: Показатели в нашей работе отражают содержательный аспект социальной компетентности и являются общими для комплекса критериев. Критерии освещают оценочный аспект показателей социальной компетентности, их сущность, результат и действенность. Уровни описывают степень развития каждого из показателей социальной компетентности.

I. Операционно-содержательный компонент — знание и применение на практике средств и форм общения и жизни в социуме, т.е. социальная осведомленность личности, правила группового взаимодействия, регуляции поведения и разрешения конфликтов, понимание собственных социальных ролей и статусов, способность к анализу социальной ситуации, способность к самоопределению, в частности личностному и профессиональному, способность к анализу ситуации и социальной среды, владение на достаточном уровне ведущими видами деятельности — умением учиться и общаться, умением прогнозировать

деятельность, планировать и контролировать ее выполнение. Операционно-содержательный компонент обеспечивает учебно-познавательную функцию социальной компетентности обучающихся с ИН.

Уровни сформированности операционно-содержательного компонента по соответствующим показателям:

1. Способность к анализу социальных ситуаций

Высокий уровень — обучающийся способен структурировать коммуникативные ситуации в соответствии с их модальностью и направленностью, определять мотивы взаимных отношений, четко определять объект в социальном пространстве, анализировать содержательные и процессуальные характеристики социального поведения.

Достаточный уровень — обучающийся не всегда способен структурировать сложные коммуникативные ситуации в соответствии с их модальностью и направленностью, определяет мотивы взаимных отношений, определяет объект в социальном пространстве, но испытывает трудности при анализе содержательных и процессуальных характеристик социального поведения.

Средний уровень — обучающийся недостаточно полно структурирует коммуникативные ситуации в соответствии с их модальностью и направленностью, не всегда четко определяет мотивы взаимных отношений, не в полной мере определяет объект в социальном пространстве, ситуативно анализирует содержательные и процессуальные характеристики социального поведения.

Минимальный уровень — обучающийся не способен структурировать коммуникативные ситуации в соответствии с их модальностью и направленностью, не может определить мотивы взаимных отношений, не может определить объект в социальном пространстве, не умеет анализировать содержательные и процессуальные характеристики социального поведения.

Критерии оценки способности к анализу социальных ситуаций:

- умение структурировать коммуникативные ситуации в соответствии с их модальностью и направленностью;
- способность определять мотивы взаимных отношений;
- понимание места объекта в социальном пространстве;

- осознание содержательных и процессуальных характеристик социального поведения.

2. Прогнозирование, планирование и достижение результата

Высокий уровень — обучающийся имеет соответственно сложившиеся прогностические способности и социальные ожидания, умеет планировать и поэтапно реализовывать задачи межличностного характера, выявляет реальные способности достижения жизненных планов, способен предусматривать социальные явления в их развитии, систематически оценивает информацию о качественных и количественных характеристиках социальных явлений и в процессе получения результата.

Достаточный уровень — обучающийся имеет соответственно сложившиеся социальные ожидания, но испытывает трудности в прогнозе коммуникативных ситуаций, планировании и поэтапной реализации задач межличностного характера, достижении жизненных планов, способности предполагать социальные явления в их развитии, оценке информации о качественных и количественных характеристиках социальных явлений в перспективе и в процессе получения результата.

Средний уровень — обучающийся имеет частично сформированные прогностические способности и социальные ожидания, недостаточно детализировано планирует и реализует задачи межличностного характера, неполно проявляет способности по достижению жизненных планов, не всегда способен предусматривать социальные явления в их развитии, порой ошибочно оценивает информацию о характеристиках социальных качеств, явлений в перспективе и в процессе получения результата.

Минимальный уровень — обучающийся имеет несформированные прогностические способности и социальные ожидания, не умеет планировать и поэтапно реализовывать задачи межличностного характера, не проявляет реальные способности достижения жизненных планов, не способен предусматривать социальные явления в их развитии, не оценивает информацию о качественных и количественных характеристиках социальных качеств, явлений в перспективе и в процессе получения результата.

Критерии оценки прогнозирования, планирования и достижения результата

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

3. Социальная осведомленность

Высокий уровень — обучающийся в полной мере понимает необходимость получения новых социальных знаний, осознает особенности общественных связей и межличностных отношений в процессе разных видов деятельности.

Достаточный уровень — обучающийся понимает необходимость получения новых социальных знаний, способен налаживать межличностные отношения в процессе разных видов деятельности, но не всегда осознает особенности общественных связей.

Средний уровень — обучающийся частично понимает необходимость получения новых социальных знаний, недостаточно полно осознает особенности общественных связей и межличностных отношений в процессе разных видов деятельности.

Минимальный уровень — обучающийся не понимает необходимости получения новых социальных знаний, не осознает особенностей общественных связей и межличностных отношений при выполнении разных видов деятельности.

Критерии оценки социальной осведомленности:

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

II. Личностно-регуляторный компонент — наличие таких социальных качеств, как доброта, человечность, ответственность, собранность,

умение презентовать собственные достижения и интересы, иметь собственное мнение и уметь его изменять, прислушиваясь к другим, в социальных отношениях умение их адекватно оценивать, выбирать самостоятельно пути их урегулирования, умение действовать по плану, доводить собственную деятельность до завершения, умение видеть собственные ошибки в деятельности и находить пути их исправления.

Уровни сформированности личностно-регуляторного компонента:

1. Сформированность социальной рефлексии

Высокий уровень — обучающийся склонен к самоанализу, способен анализировать себя объективно, умеет видеть собственные ошибки, анализировать и исправлять их, умеет строить межличностные отношения, учитывая отношение к нему сверстников и взрослых.

Достаточный уровень — обучающийся склонен к самоанализу, но не всегда способен анализировать себя объективно, умеет видеть собственные ошибки, однако не всегда исправляет их, умеет строить межличностные отношения, учитывая отношение к нему сверстников и взрослых.

Средний уровень — обучающийся способен к частичному самоанализу, не всегда может анализировать себя объективно, видеть собственные ошибки, анализировать и исправлять их, отчасти проявляет умение строить межличностные отношения, учитывая отношение к нему сверстников и взрослых.

Минимальный уровень — обучающийся не склонен к самоанализу, не способен анализировать себя объективно, не умеет видеть собственные ошибки, анализировать и исправлять их, не умеет строить межличностные отношения, не учитывает отношение к нему сверстников и взрослых.

Критерии оценки сформированности социальной рефлексии

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

2. Умение оценивать и регулировать собственное поведение

Высокий уровень — обучающийся способен к оценке и регулированию собственного поведения во время социального взаимодействия, имеет свое мнение и умеет его изменять, прислушиваясь к другим, способен в полной мере оценить ситуацию, выбрать пути его решения по собственной оценке, способен видеть собственные ошибки, умеет их исправлять самостоятельно, способен регулировать свое поведение в напряженных ситуациях.

Достаточный уровень — обучающийся способен к оценке и регулированию собственного поведения во время знакомого социального взаимодействия, имеет собственное мнение и умеет его изменять, прислушиваясь к другим, достаточно способен оценить ситуацию, выбрать пути его решения по собственной оценке, способен видеть собственные ошибки, умеет их исправлять, способна регулировать свое поведение в напряженных ситуациях.

Средний уровень — обучающийся недостаточно четко оценивает и регулирует собственное поведение во время социального взаимодействия, не всегда проявляет собственное мнение, не проявляет гибкость в изменении своего поведения, не всегда способен оценить ситуацию, выбрать пути решения с помощью собственной оценки, поверхностно видит собственные ошибки, не всегда их исправляет самостоятельно, не в полной мере выявляет саморегуляцию.

Минимальный уровень — обучающийся не способен к оценке и регулированию собственного поведения во время социального взаимодействия, не имеет собственного мнения и не всегда прислушивается к другим, не способен оценить ситуацию, выбрать пути его решения по собственной оценке, не способен видеть собственные ошибки, не умеет их исправлять самостоятельно, проявляет эмоционально нестабильное поведение в напряженных ситуациях.

Критерии оценки умения оценивать и регулировать собственное поведение:

- способность к оценке и регулированию собственного поведения во время социального взаимодействия;
- умение выражать собственное мнение и изменять его, прислушиваясь к другим;

- способность оценить ситуацию, выбрать пути ее решения при помощи собственной оценки;
- способность видеть собственные ошибки, умение их исправлять самостоятельно;
- способность регулировать свое поведение в напряженных ситуациях.

III. Мотивационно-эмоциональный компонент — социально-ценностная деятельность, личностные ценностные нормы и правила, проектирование собственной деятельности на основе социально направленной мотивации отношения к социальным ситуациям и использование общественно одобряемого поведения для его решения; развитие отзывчивости и эмпатии как мотивационной составляющей для налаживания межличностных отношений.

Уровни сформированности мотивационно-эмоционального компонента:

1. Сформированность социально направленной мотивации

Высокий уровень — обучающийся всегда проявляет положительное отношение к ситуациям межличностного взаимодействия, социально активен в ведущей деятельности, обладает высокими побуждениями к разным видам деятельности, динамично проявляет себя в общественно направленных ситуациях.

Достаточный уровень — обучающийся проявляет положительное отношение к ситуациям межличностного взаимодействия, почти всегда социально активен в ведущей деятельности, имеет достаточные побуждения к разным видам деятельности, динамично проявляет себя в общественно направленных ситуациях.

Средний уровень — обучающийся не всегда проявляет положительное отношение к ситуациям межличностного взаимодействия, недостаточно социально активен в ведущей деятельности, проявляет ситуативные побуждения к разным видам деятельности, иногда проявляет себя в общественно направленных ситуациях.

Минимальный уровень — обучающийся проявляет безразличное или негативное отношение к ситуациям межличностного взаимодействия, социально пассивен в ведущей деятельности, не имеет побуждений к разным видам деятельности, не проявляет себя в общественно направленных ситуациях.

Критерии оценки сформированности социально направленной мотивации:

- положительное отношение к ситуациям межличностного взаимодействия;
- социальная активность в ведущей деятельности;
- наличие побуждений к разным видам деятельности;
- осознанность своего поведения в общественно направленных ситуациях.

2. Сформированность эмпатийных тенденций в поведении

Высокий уровень — обучающийся способен к сопереживанию, понимает взаимные чувства и психические состояния других лиц, способен точно воспринимать эмоции окружающих, склонен оказывать помощь в ситуациях межличностного взаимодействия.

Достаточный уровень — обучающийся способен к сопереживанию, понимает взаимные чувства и психические состояния других лиц, но не всегда способен точно воспринимать эмоции окружающих, склонен оказывать помощь в ситуациях межличностного взаимодействия.

Средний уровень — обучающийся частично способен к сопереживанию, не всегда понимает взаимные чувства и психические состояния других лиц, подробно воспринимает эмоции окружающих, периодически проявляет склонность оказывать помощь в ситуациях межличностного взаимодействия.

Минимальный уровень — обучающийся не способен к сопереживанию, не понимает взаимные чувства и психические состояния других лиц, не способен воспринимать эмоции окружающих, не склонен оказывать помощь в ситуациях межличностного взаимодействия.

Критерии оценки сформированности эмпатийных тенденций в поведении:

- способность к сопереживанию;
- понимание взаимных чувств и психических состояний других лиц;
- способность воспринимать эмоции окружающих;
- склонность оказывать помощь в ситуациях межличностного взаимодействия.

IV. Поведенческий компонент — сформированность межличностных отношений, лидерских качеств, умение работать в коллективе сверстников и под руководством, соответствие социально нормативному поведению, умение применять на практике в реальных жизненных ситуациях приобретенные социальные компетенции.

Уровни сформированности поведенческого компонента:

1. Применение приобретенных компетенций в поведении

Высокий уровень — обучающийся всегда способен к взаимодействию со сверстниками, осознанно и четко переносит приобретенные в процессе деятельности социальные компетенции в ситуации взаимодействия, проявляет социальную компетентность в межличностных отношениях.

Достаточный уровень — обучающийся способен к взаимодействию со сверстниками, переносит приобретенные в процессе деятельности социальные компетенции в ситуации взаимодействия, не всегда проявляет социальную компетентность в межличностных отношениях.

Средний уровень — обучающийся ситуативно проявляет направленность к взаимодействию со сверстниками, но не всегда способен к эффективному сотрудничеству, частично переносит приобретенные в процессе деятельности социальные компетенции в ситуации взаимодействия, иногда проявляет социальную компетентность в межличностных отношениях.

Минимальный уровень — обучающийся не способен к взаимодействию со сверстниками, не переносит приобретенные в процессе деятельности социальные компетенции в ситуации взаимодействия, не проявляет социальной компетентности в межличностных взаимоотношениях.

Критерии оценки применения приобретенных компетенций в поведении:

- положительное отношение к другим;
- желание общаться со сверстниками;
- способность к совместной деятельности;
- активное включение в межличностные отношения;
- соблюдение общих норм и правил социального поведения.

2. Обладание способностью работать в команде

Высокий уровень — обучающийся всегда проявляет способность работать в команде, активно включается в межличностные отношения, соблюдает общие нормы и правила социального поведения.

Достаточный уровень — обучающийся проявляет способность работать в команде, соблюдает общие нормы и правила социального поведения, но не всегда активно включается в межличностные отношения.

Средний уровень — обучающийся периодически проявляет способности к командному взаимодействию, недостаточно активно включается в межличностные отношения, не всегда соблюдает общие нормы и правила социального поведения.

Минимальный уровень — обучающийся не проявляет способности работать в команде, безразлично относится к другим, не соблюдает общие нормы и правила социального поведения.

Критерии оценки владения способностью работать в команде:

- способность работать в команде;
- активное включение в межличностные отношения;
- соблюдение общих норм и правил социального поведения.

Исходя из вышепереработанных компонентов, показателей, уровней и критериев изучения социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями мы очертили методику констатирующего этапа проекта. Она предусматривала следующий алгоритм реализации эмпирических исследований, который осуществлялся по следующим направлениям и этапам:

Основными направлениями изучения состояния сформированности социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями являются:

1. Исследование состояния сформированности социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.
2. Эмпирический анализ взаимосвязи урока и внеклассной работы как фактора формирования социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Первым направлением явилось изучение состояния сформированности социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Для этого были использованы следующие методики:

1 этап. Исследование операционно-содержательного компонента

1. Адаптированная методика исследования понимания социальных ситуаций Н. Москаленко (по показателю «Способность к анализу социальных ситуаций»).
2. Методика представлений о взрослении Н. Москаленко (по показателю «Прогнозирование, планирование и достижение результата»).
3. Шкала социальной компетентности Э. Долла в проработке А. Прихожан (по показателю «Социальная осведомленность»).

2 этап. Исследование личностно-регуляторного компонента

1. Методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича в проработке О. Примака, Н. Колодной (по показателям «Сформированность социальной рефлексии», «Умение оценивать и регулировать собственное поведение»).
2. Наблюдение за поведением детей в коллективе сверстников.

3 этап. Исследование мотивационно-эмоционального компонента

1. Опросник МАС М. Кубышкиной (по показателю «Сформированность социально направленной мотивации»).
2. Шкала эмоциональных эмпатийных тенденций А. Меграбяна, Н. Эпштейна (по показателю «Сформированность эмпатийных тенденций в поведении»).

4 этап. Исследование поведенческого компонента

1. Методика определения копинг-стратегий N. Ryan-Wegner, адаптированная Н. Сиротой, В. Ялтонским (по показателю «Применение приобретенных компетенций в поведении»).
2. Игра-драматизация «Островок» (по показателю «Обладание способностью работать в команде»).

Вторым направлением стал эмпирический анализ взаимосвязи урока и внеклассной работы как фактора формирования социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. С этой целью были применены следующие методы:

1. Беседы и тренинги с педагогическими работниками по изучению взаимосвязи урока и внеклассной работы как условия формирования социальной компетентности.
2. Анализ содержательного наполнения нормативно правовой документации, индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с МН по проблеме формирования социальной компетентности относительно взаимосвязи урока и внеклассной работы.

На первом этапе, который предусматривал проведение беседы, круглых столов и тренингов с педагогическими работниками по изучению взаимосвязи урока и внеклассной работы как условия формирования социальной компетентности, педагогам предлагались следующие вопросы:

1. Укажите взаимосвязь урока и внеклассной работы по формированию социальной компетентности у обучающихся по Вашему предмету.
2. Какие социальные компетенции более целесообразно формировать на уроке, а какие — во время внеклассной работы?
3. Целесообразно ли формирование содержательного компонента социальной компетентности у обучающихся на уроке, а его поведенческо-практической составляющей — во внеклассной работе и практической деятельности?
4. Придерживаются ли дети на уроке и внеклассной работе социально нормативных аспектов общественного поведения?
5. Имеют ли обучающиеся сложившиеся представления и понятия о нормативных аспектах общественного поведения?
6. Способны ли переносить эти знания в повседневное поведение?
7. Способны ли обучающиеся анализировать конкретные социальные ситуации?
8. Обладают ли дети навыками прогнозирования, планирования и достижения результата?
9. Всегда ли они демонстрируют социальную осведомленность в коммуникативных ситуациях?

10. Обнаруживают ли обучающиеся с ИН способность к социальной рефлексии?
11. Обладают ли умением оценивать и регулировать собственное поведение?
12. Как обучающиеся проявляют социально направленную мотивацию?
13. Способны ли школьники к эмпатийным тенденциям в поведении?
14. Применяют ли они приобретенные социальные компетенции в поведении?
15. Обладают ли обучающиеся способностью работать в команде?

На втором этапе анализ содержательного наполнения нормативно-правовой документации по проблеме формирования социальной компетентности обучающихся старших классов, в которых учатся дети подросткового возраста с нарушениями интеллекта. Его проводили с целью выяснения особенностей взаимосвязи урока и внеклассной работы по формированию социальных компетентностей этой нозологии детей.

В этой связи нами были проработаны индивидуальные образовательные маршруты учеников, учебные адаптированные программы, программы по коррекционно-развивающей работе и программы по воспитательной работе по двум направлениям: развитие коммуникативных компетенций; развитие профессионально-ориентированных компетенций.

Анализ коммуникативных компетентностей проведен на базе следующих нормативно-правовых документов: адаптированной учебной программы «Русский язык», программы по коррекционно-развивающей работе «Коррекция речи», по внеклассной работе и анализу кейсов социального взаимодействия, а также на базе Индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с ИН.

Анализ профессионально-ориентированных компетентностей выполнен на основе следующих нормативно-правовых документов: учебной программы «Трудовое обучение», программы по коррекционно-развивающей работе, направлений профориентационной работы и практической подготовки.

Для исследования обоих направлений мы использовали статистические методы количественной и качественной обработки результатов: корреляционный анализ, сравнительный анализ по критерию Стьюдента и критерию углового преобразования Р. Фишера.

2.2. Анализ исследования уровней сформированности социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями в начале проекта

На констатирующем этапе исследования принимали участие 30 обучающихся, которые согласно Международной классификации болезней (МКБ-10) имеют нарушения интеллектуального развития легкой степени (F70) и умеренной степени (F71) различного генезиса.

Исследование проводилось в рамках проекта РООИ «Радость» с Центром инклюзивного образования «Южный» при грантовой поддержке «Абсолют-помощь».

Количественный анализ уровней сформированности социальной компетентности по компонентам и общий уровень сформированности социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями представлен в таблицах 2.1 и 2.2.

Таблица 2.1

Сформированность социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями по компонентам
(данные представлены в %, средний показатель по компоненту)

Компоненты	Уровни	Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями (30 человек)
Операционно-содержательный	в	0,00 %
	д	11,61 %
	с	35,62 %
	м	52,77 %
Личностно-регуляторный	в	0,00 %
	д	2,03 %
	с	31,53 %
	м	66,45 %

Компоненты	Уровни	Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями (30 человек)
Мотивационно-эмоциональный	в	0,00 %
	д	11,34 %
	с	37,26 %
	м	51,40 %
Поведенческий	в	0,00 %
	д	8,10 %
	с	39,29 %
	м	52,62 %

Где «м» — минимальный уровень, «с» — средний уровень, «д» — достаточный уровень, «в» — высокий уровень

Результаты исследования уровней сформированности социальной компетентности обучающихся с ИН позволило нам сделать следующие утверждения:

1. Исследование операционно-содержательного компонента показало, что минимальный уровень выявлен у 52,77 % обучающихся с ИН, средний — у 35,62 % обучающихся; достаточный — у 11,61 %, высокий уровень не выявлен.
2. Исследование личностно-регуляторного компонента продемонстрировало, что минимальный уровень обнаружен у 65,9 % обучающихся с ИН, средний уровень — у 31,7 % обучающихся; достаточный — 2,5 %, высокий — 0,0 %.
3. Анализ уровней сформированности мотивационно-эмоционального компонента позволил нам утверждать, что минимальный уровень выявлен у 51,4 % обучающихся с ИН, средний уровень — у 37,3 % обучающихся; достаточный — у 11,3 %, высокий — 0,0 %.
4. Исследование поведенческого компонента продемонстрировало, что минимальный уровень умений применять приобретенные компетенции в поведении выявлено у 52,4 % обучающихся с ИН, средний уровень — у 39,7 % обучающихся с ИН; достаточный — у 7,9 %, высокий не выявлен (таблица 2.1).

Учитывая это, обобщенный сравнительный анализ уровней сформированности социальной компетентности обучающихся с ИН позволил увидеть, что минимальный уровень умений применять приобретенные компетенции в поведении проявляется у 56,5 % обучающихся с ИН, средний уровень — у 35,9 % обучающихся с ИН; достаточный — у 7,5 %, высокий — у 0,0 % (таблица 2.2).

Таблица 2.2

Общий уровень сформированности социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями (данные представлены в %)

Уровни	Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями (30 человек)
в	0,00 %
д	7,53 %
с	35,96 %
м	56,52 %

Где «м» — минимальный уровень, «с» — средний уровень, «д» — достаточный уровень, «в» — высокий уровень

Для проведения бесед, круглых столов и тренингов с педагогическими работниками по изучению взаимосвязи урока и внеклассной работы как условия формирования социальной компетентности были привлечены весь педагогический состав Центра «Южный». Анализ первичных бесед и анкетирования позволил получить следующие результаты.

В ответах по анализу проявления социальной компетентности у обучающихся с ИН педагогами отмечено, что подавляющее большинство учеников старших классов с ИН, понимая и декларируя социально одобряемое поведение, на практике проявляют равнодушное или отрицательное отношение к ситуациям межличностного взаимодействия (63,33 %), не способны к сопереживанию (46,66 %), не понимают взаимные чувства и психические состояния других лиц (66,66 %); не способны воспринимать эмоции окружающих (50 %); не склонны оказывать помощь в ситуациях межличностного взаимодействия (46,66 %), не способны работать в команде (33,33 %); безразлично относятся к другим (36,66 %), что указывает на низкий уровень развития эмоционального и поведенческого компонентов социальной компетентности.

Также педагоги указывают, что обучающиеся с ИН не могут определить мотивы взаимных отношений (50 %); не имеют жизненных планов (63,33 %); не имеют побуждений к разным видам социального взаимодействия (83,33 %), не мотивированы на общение со сверстниками, а при необходимости общения не учитывают отношение к ним сверстников и взрослых (46,66 %), что подтверждает низкий уровень развития социальной мотивации.

Самой большой проблемой, по мнению педагогов, является тот факт, что обучающиеся с ИН не способны к регулированию собственного поведения во время социального взаимодействия (50 %); не имеют собственного мнения и не всегда прислушиваются к другому (46,66 %); не способны видеть и признавать собственные ошибки, не умеют их исправлять самостоятельно (46,66 %), что подтверждает низкий уровень развития социальной мотивации.

Большинство педагогов (90 %) указывают на взаимосвязь урока и внеклассной работы по формированию социальной компетентности у обучающихся, при этом утверждают, что это должны быть практико-ориентированные мероприятия, в том числе и практическая профориентация. Кроме того, они акцентируют внимание на необходимости согласования компонентов урока и внеклассной работы по следующим направлениям:

- взаимозависимость содержания материала по тематике, касающейся формирования социальной компетентности на уроках и во внеклассной работе (69,2 %);
- взаимосвязь при определении учебно-развивающей, воспитательной и коррекционной целей уроков и внеклассных мероприятий (40,4 %);
- системный и взаимосвязанный подбор задач по формированию социальной компетентности у школьников с ОВЗ на уроках и во внеклассной работе (48,1 %);
- психолого-педагогическое обеспечение процесса формирования социальной компетентности на уроках и во внеклассной работе (65,4 %);
- преемственность уроков, коррекционно-развивающих и воспитательных занятий по формированию социальной компетентности у подростков с ОВЗ (36,5 %).

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

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

В рамках анализа результатов нами было установлено, что формирование социальной компетентности нуждается прежде всего в развитии коммуникативных компетенций:

- умения социально направленного поведения;
- способность самостоятельно выбирать различные виды действий при решении социальных ситуаций;
- способность разрешения конфликтных ситуаций;
- установление социальных связей;
- налаживание дружеских межличностных отношений;
- навыки работать и учиться в команде и под руководством взрослого.

Вторым основным ориентиром формирования социальной компетентности у обучающихся с ИН являются профессионально-ориентированные компетенции:

- навыки самостоятельной работы и самоконтроля;
- способность планировать собственные действия и способность обращаться за помощью или самостоятельно искать информацию для решения любой задачи;
- способность переносить полученные теоретические навыки в новые условия выполнения задач.

Именно это будет положено в основу методики формирующего этапа исследования.

Анализ учебных программ, нормативных документов в сфере гражданского образования, духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи в России, а также индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) обучающихся с ИН, участвующих в проекте, позволил определить коммуникативную линию развития социальной компетентности (таблица 2.3).

Выявлены определенные сложности в формировании социальной компетентности обучающихся с ИН в условиях инклюзии по второму направлению — профессионально-ориентированному, это обусловлено тем, что обучающиеся с ИН не усваивают знания и понятия о будущей профессиональной деятельности в ходе тех форм профориентационной деятельности, которые предусмотрены нормативными документами общеобразовательных учреждений и представлены в Положении о трудовом воспитании обучающихся с ИН, они нуждаются в целенаправленной практической подготовке и освоению элементов и алгоритмов взаимодействия в трудовом коллективе, поэтому в Центре «Южный» предусмотрены часы практической профессиональной подготовки для обучающихся с ИН на профильных площадках и в колледжах.

Таблица 2.3

Анализ учебных программ и индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с интеллектуальными нарушениями

I. Развитие коммуникативных компетенций		
Учебные программы	ИОМ	Нормативные документы
• развитие связной речи; • формирование навыков аудирования; • развитие говорения; • усовершенствование навыков диалога; • формирование основ деловой речи; • развитие культуры речи, • языковых умений и навыков; • повышение эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде и нормам общественной морали; • практическое закрепление социальных компетентностей по предыдущим содержательным линиям	• закрепление навыков связной речи (диалогической, монологической); • осознанное формирование навыков слушания, понимания устной речи; • коррекция культуры речи и общения; • формирование коммуникативных умений, способности осуществлять коммуникацию в разных сферах общения с учетом мотивации, цели и социальных норм поведения; • конкретизация и закрепление в слове социального опыта обучающегося	• воспитание способности беречь родной язык как духовную ценность народа; • воспитание умений предупреждать и разрешать конфликты; • повышение ответственного отношения к своим гражданским правам и обязанностям, связанным с участием в общественной жизни; • усовершенствование способности аргументированно отстаивать собственную позицию; • воспитание навыков социальной коммуникации и умения сотрудничать для решения проблем сообществ разного уровня; • воспитание способности ориентироваться и приспосабливаться к новым условиям жизни, конструктивно влиять на них; • определение своего статуса в социальной группе, налаживание совместного труда со взрослыми и сверстниками; • воспитание навыков справедливого и благородного отношения к другим людям; • выработка позиции активного субъекта гражданского общества, который может и должен влиять на общественные отношения; • повышение уровня воспитанности и социальной компетентности

Таблица 2.4

Анализ учебных программ и индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с ИН

II. Развитие профессионально-ориентированных компетенций		
Учебные программы	ИОМ	Нормативные документы
• формирование активной жизненной позиции; • развитие межличностного взаимодействия в условиях общего производственного процесса; • повышение положительной мотивации к труду; • улучшение доброжелательной и благоприятной атмосферы межличностных отношений в трудовом коллективе; • становление социально-нормативных аспектов общественного поведения	• развитие и коррекция выполнения норм и правил культурного поведения в обществе, семье; • выработка понятий о семейных отношениях, семье, их коррекции; • формирование осознанного, ответственного отношения к межличностным отношениям; • планирование собственной семейной жизни; • развитие навыков пользования средствами передвижения (транспортом и др.); • усовершенствование умения использовать средства связи в повседневной социальной жизни; • организация собственного досуга и быта.	• воспитание активной жизненной позиции в процессе трудовой деятельности; • формирование межличностного взаимодействия в условиях общего производственного процесса; • воспитание положительной мотивации к труду; • воспитание доброжелательной и благоприятной атмосферы межличностных отношений в трудовом коллективе; • согласование социально-нормативных аспектов общественного поведения • развитие навыков использования транспортом, средствами связи, организации собственного досуга и быта; • планирование своей профессиональной и общественно-полезной деятельности.

Анализ планов, программ и нормативных документов показал, что те методы профориентации те ресурсы, которые имеет общеобразовательная школа не малоэффективны для формирования представлен-

ных компетенций у обучающихся с ИН (таблица 2.4). Для решения данных задач был организован наш совместный проект.

Выводы ко второй главе

Экспериментальное исследование состояния сформированности социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями дало нам основание утверждать следующие положения:

Основными компонентами изучения состояния сформированности социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями определены: операционно-содержательный (показатели: «Способность к анализу социальных ситуаций», «Прогнозирование, планирование и достижение результата», «Социальная осведомленность»), личностно-регуляторный (показатели: «Сформированность социальной рефлексии», «Умение оценивать и регулировать собственное поведение»), мотивационно-эмоциональный (показатели: «Сформированность социально направленной мотивации», «Сформированность эмпатийных тенденций в поведении»); поведенческий (показатели: «Применение приобретенных компетенций в поведении», «Обладание способностью работать в команде»).

Методика изучения социальной компетентности у обучающихся с ИН включала в себя два направления: 1) исследование состояния сформированности социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями; 2) эмпирический анализ взаимосвязи урока, внеклассной работы и практической деятельности как фактора формирования социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Первым направлением явилось изучение состояния сформированности социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Для этого были использованы следующие методики: исследование операционно-содержательного компонента (адаптированная методика исследования понимания социальных ситуаций Н. Москаленко; методика представлений о взрослении Н. Москаленко; шкала социальной компетентности Э. Долла в проработке А. Прихожан); исследование личностно-регуляторного компонента (методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича в проработке О. Примака, Н. Колодной; наблюдение за поведением детей в коллективе сверстников); исследование мотивационно-эмоциональ-

ного компонента (опросник МАС М. Кубышкиной; шкала эмоциональных эмпатийных тенденций А. Меграбяна, Н. Эпштейна); исследование поведенческого компонента (методика определения копинг-стратегий N. Ryan-Wegner, адаптированная Н. Сиротой, В. Ялтонским; игра-драматизация «Островок». Вторым направлением стал эмпирический анализ взаимосвязи урока, внеклассной работы и практической подготовки как фактора формирования социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. С этой целью были применены следующие методы: анкетирование, беседа с педагогическими работниками по изучению взаимосвязи урока и внеклассной работы как условия формирования социальной компетентности, анализ содержательного наполнения нормативно-правовой документации по проблеме формирования социальной компетентности по взаимосвязи урока и внеклассной работы.

Эмпирическое изучение уровней сформированности социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями показало, что операционно-содержательный компонент имеет минимальный уровень у 52,77 % обучающихся старших классов с интеллектуальными нарушениями, средний уровень у 35,6 %; достаточный — у 11,61 %, высокий — 0,00 %. Исследование личностно-регуляторного компонента продемонстрировало, что минимальный уровень выявлен у 65,85 % подростков с интеллектуальными нарушениями, средний уровень — у 31,70 %; достаточный — у 2,45 %, высокий — 0,00 %. Анализ уровней сформированности мотивационно-эмоционального компонента позволил нам утверждать, что минимальный уровень выявлен у 51,40 % подростков с интеллектуальными нарушениями, средний уровень — у 37,26 %; достаточный — у 11,34 %, высокий — 0,00 %. Исследование поведенческого компонента продемонстрировало, что минимальный уровень умений применять приобретенные компетенции в поведении выявлен у 52,38 % подростков с интеллектуальными нарушениями, средний уровень — у 39,68 %; достаточный — у 7,93 %, высокий — 0,00 %. Обобщенный сравнительный анализ уровней сформированности социальной компетентности подростков с интеллектуальными нарушениями и нормотиповым развитием дал возможность увидеть, что минимальный уровень умений применять приобретенные компетенции в поведении проявляется у 56,52 % обучающихся с интел-

лектуальными нарушениями; средний уровень — у 35,96%; достаточный — у 7,53 %, высокий уровень не выявлен.

По второму направлению констатирующего исследования была проанализирована взаимосвязь урока и внеклассной работы как фактор формирования социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, в частности по результатам анкетирования и беседы с педагогическими работниками по изучению взаимосвязи урока и внеклассной работы и анализа содержательного наполнения нормативно-правовой документации выявлены проблемы формирования социальной компетентности во взаимосвязи урока и внеклассной работы, на этой основе мы можем выделить основные социальные компетенции, которые формировали у обучающихся в проекте. Результаты формирующего этапа развития социальных компетенций у обучающихся с ИН будут представлены в третьей главе нашего методического пособия.

Глава 3.

Специальная методика коррекционной работы по формированию социальной компетентности подростков с интеллектуальными нарушениями

3.1. Обоснование методики формирования социальной компетентности подростков с интеллектуальными нарушениями на основе взаимосвязи уроков и внеклассной работы

Проведенное теоретико-практическое изучение данной проблемы показало, что наиболее эффективное формирование социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями реализуется во взаимосвязанной системе уроков и внеклассной работы с использованием практической профориентационной подготовки, т. к. все навыки у лиц с ИН усваиваются только в практической деятельности. Это в дальнейшем позволяет разработать эмпирико-динамическую модель социального развития личности через структурно обоснованную систему социальных компетенций.

Учитывая цели и задачи нашего проекта, мы провели анализ системообразующих элементов, которые положили в основу методики формирования социальной компетентности, что в специальной педагогике не было отражено как предмет исследования. На основе теоретического изучения и эмпирического обоснования мы выделили психолого-педагогические условия формирующего эксперимента, в частности:

- создание единой формирующей образовательной среды: «урок — внеклассная коррекционно-развивающая работа — внеклассная воспитательная работа — практическая профессиональная подготовка на социальном предприятии»;

- обеспечение последовательности, преемственности и системности во взаимодействии данных сред;
- создание единого образовательного пространства «семья — школа — социальное предприятие»;
- инициирование ценностного отношения членов семьи и педагогов к формированию социальной компетентности обучающихся;
- интеграция функций педагогической работы в социальные и профессионально-трудовые условия путем моделирования ситуаций;
- согласованность психолого-педагогических установок субъектов взаимодействия «урок — внеклассная работа — практическая подготовка»;
- учет психологических особенностей подросткового возраста и уровня интеллектуального развития обучающихся при создании задач специальной методики;
- осуществление опоры на сильные стороны развития обучающихся.

Обеспечение реализации методики определяется следующими факторами:

- образовательная среда учреждения с его аккумулятивной воспитательной базой;
- культура профессионально-трудовых отношений;
- культура семейных взаимоотношений;
- межличностное общение с окружающими;
- профориентационная направленность образования;
- собственная активность личности в приобретении знаний, умений и навыков.

Исходя из того, что у обучающихся с интеллектуальными нарушениями очень сложно формируются навыки переноса уже имеющихся знаний в новые условия, которые могут стать большим препятствием для формирования социальной компетентности, при организации формирующей части проекта были учтены следующие механизмы социализации личности — импринтинг, рефлексия, идентификация,

подражание. Под импринтингом (англ. imprinting, от imprint — фиксировать, запоминать) в исследовании мы понимаем закрепление в памяти основных признаков ситуации, поведения, поступков личности, признаков оценки этих явлений и алгоритмов собственных действий в этих ситуациях при формировании или социальной коррекции компетентности. Рефлексию рассматриваем как способность анализировать ситуации, события, поступки и эмоции, которые они вызывают. Под идентификацией мы видим способность сравнивать и проверять тождество ситуаций, личностей, поступков, поведения по определенным признакам. Подражание исследуем как следование примеру общения, образцу поведения, действиям окружающих.

Результативность формирования социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями была обеспечена совокупностью таких принципов, на которые опирается процесс формирования социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями во взаимосвязи урока, внеклассной работы и практической профессиональной подготовки, а именно: принципа проблемного обучения (постановки проблемы и необходимости ее решения) для формирования познавательного интереса и возможности самостоятельного поиска путей достижения цели; принципа связи с реальными жизненными ситуациями (понимание сущности жизненной ситуации; осознание важности ее решения; перенос навыков в новые условия); принципа обучения, воспитания и коррекционного воздействия в единстве и взаимодействии (взаимосвязь развития, формирования и коррекции знаний, умений и навыков); принципа группового взаимодействия (обучение и воспитание в коллективе; формирование гибких навыков работы в команде; воспитание навыков взаимопомощи и командной ответственности); принципа опоры на личностные качества (учет мотивов, интересов, личностной направленности и способностей учащихся); принцип положительного влияния (организации обучения, практической подготовки и внеклассной работы на основе обеспечения успеха каждому участнику процесса, развитие положительных качеств личности, подчеркивание значимости достижений каждого из учеников); принципа эмоционального реагирования (учет эмоционального состояния школьников; обучение их открыто выра-

жать собственные чувства, испытывать положительное чувство успеха на уроках и внеклассной работе).

Эффективность взаимодействия формирующего влияния урока и трудовой деятельности на социальном предприятии «Особая сборка» по развитию и коррекции социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями была обеспечена использованием в течение уроков, коррекционно-развивающих и воспитательных занятий, практической трудовой подготовки следующими методами обучения:

- моделирование трудовых ситуаций;
- создание кейсов;
- проблемного обучения.

Организация работы членов команды проекта с обучающимися с ИН на уроках нуждалась в целевом использовании каждого из указанных методов.

Метод моделирования трудовых ситуаций предусматривает систему действий членов команды проекта, в частности тьюторов и мастеров-наставников, вместе с обучающимися, направленную на смену, построение, преобразование ситуации таким способом, чтобы из проблемной она перешла в разряд легко решаемой. Такое моделирование возможно не только в социальном предприятии, но и, например, на уроках русского языка, трудового обучения; коррекционно-развивающих занятиях по коррекции речи, социально-бытовой ориентации; воспитательных занятиях по разным направлениям гражданского воспитания, которые направлены на формирование социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Социально направленная ситуация, начатая на уроке посредством учебной задачи, дальше решается обучающимися при практической подготовке и в процессе внеклассной работы (коррекционно-развивающих и воспитательных занятий). Представленный метод при использовании во внеклассной работе и на социальном предприятии логически сочетается и дополняется другими методами (игра-драматизация, беседа, диспут и т. п.). Во взаимосвязи уроков и практической трудовой подготовки анализировались и осознавались социально значимые события, имеющие моральную ценность для развития у обучающихся с интел-

лектуальными нарушениями необходимых социальных компетентностей.

Таким образом, метод моделирования жизненных и трудовых ситуаций, с одной стороны, создает синергетический эффект влияния урока, практической подготовки и внеклассной работы на развитие операционно-содержательного и мотивационно-эмоционального компонентов социальной компетентности обучающихся, с другой стороны, влияет на развитие навыков общения, совместной деятельности в межличностном взаимодействии, сотрудничестве и командной работе — поведенческого компонента в целом. Особое внимание при применении метода моделирования жизненных и трудовых ситуаций уделяется формированию социальной рефлексии обучающихся с интеллектуальными нарушениями, оценке, анализу ситуации вместе с учителем, совместному поиску путей решения проблемы, составляющей основу личностно-регуляторного компонента.

Моделирование ситуаций строилось в соответствии с учебными планами по предметам по заданным в календарных планах темам. Этапы применения метода определялись по матрице:

- определение педагогическим работником возможности, цели, времени и места применения проблемной ситуации;
- постановка целей и мотивация к ее достижению;
- актуализация знаний обучающихся с интеллектуальными нарушениями о предмете, явлении или ситуации, которая определена как проблемная;
- определение существенных признаков предмета, явления или ситуации;
- непосредственное моделирование ситуации;
- анализ возможностей применения в практической деятельности;
- сравнение реального образца и результата работы обучающихся.

Далее формирование новых навыков происходит в практической деятельности на социальном предприятии как моделирование подобных ситуаций, но с некоторыми отличиями в существенных признаках и эмоциональной модальности. Это позволяет знания, сформиро-

ванные на уроке, и навыки, полученные при практической подготовке, закрепить как приобретенные качества личности, то есть социальную компетентность в кейсах реальных ситуаций.

Отметим, что любая модель упрощает понимание ситуации, но не дает возможности определить все ее реальные признаки. Поэтому при формировании мы использовали метод синергии как суммарное сочетание действий и результата, при взаимодействии двух или более факторов существенно превосходящих эффект каждого отдельного компонента в виде простой их суммы. Например, на уроках изучали модели поведения людей в профессиональной деятельности, затем на воспитательных и коррекционно-развивающих занятиях практически выполняли смоделированные ситуации в отношении подобных поступков. При этом происходила фиксация и закрепление социальных компетенций обучающимися с интеллектуальными нарушениями с помощью кейсов реальных ситуаций на социальном предприятии путем анализа, сравнения всех трех вариантов, определения и исправления ошибок.

Для использования метода моделирования жизненных ситуаций целесообразно на разных этапах проведения уроков привлекать следующие приемы:

- привести примеры ситуаций из жизни, соответствующий предложенной модели поведения;
- выбрать нужный алгоритм поведения, который соответствует описанной из приведенных вариантов ситуации;
- составить последовательный алгоритм действий по рассказу учителя;
- найти ошибку в последовательности приведенных картинок, демонстрирующих ситуацию;
- представить последствия исчезновения одного из явлений цепи событий;
- составить карточки событий правильно;
- дополнить, продолжить ситуацию, рассказать, что произойдет дальше.

Метод специально смоделированных жизненных и трудовых ситуаций на уроках выполнял сразу две функции — начальную формирующую и контрольную. Началом становления социальной компетент-

ности выступал школьный урок, на котором формировались основные знания и умения. В ходе внеклассной работы закрепление навыков социальной компетентности происходило при решении аналогичных жизненных ситуаций и кейсов, а на производстве ситуация проживалась в реальных условиях трудового коллектива. Контроль сложившейся функции осуществлялся снова на уроках. Педагогами организовывались разные виды контроля сформированности социальной компетентности обучающихся:

- индивидуальный контроль — проверка сформированности самоконтроля и самостоятельной оценки действий, видение ошибок;
- парный контроль — взаимопроверка обучающимися — проверка сформированности коммуникативных навыков, регуляторных универсальных навыков;
- родительский контроль — подключение членов семьи к функциям контроля домашних задач — формирование общения с окружающими, совместной и проектной деятельности с родителями, регуляция ими детского поведения.

На этапе проработки с обучающимися специально смоделированных ситуаций важно сформировать основные сферы, которые в совокупности составляют социальную компетентность обучающихся с интеллектуальными нарушениями: профессиональную и коммуникативную. Содержание сфер описано нами во второй главе исследования.

По нашему мнению, наиболее результативным формирование коммуникативного направления социальной компетентности осуществлялось на уроках русского языка, коррекционно-развивающих занятиях по коррекции речи, в процессе проведения всех направлений гражданского воспитания, а также в реальных условиях взаимодействия в трудовом коллективе «Особой сборки».

Формирование профессионально-ориентированного направления социальной компетентности происходило на уроках по трудовому обучению, коррекционно-развивающих занятиям по социально-бытовому ориентированию и в процессе трудовой деятельности на социальном предприятии.

Для уроков и внеклассной работы определялся и использовался разнообразный дидактический материал: фрагменты видео- и кинолент,

фотографии по выбранной тематике, мини-спектакли по литературным рассказам, тематические презентации, музыкальные произведения, квесты, упражнения на решение проблемных ситуаций, игры-драматизации и т. д. Применение этого дидактического материала в рамках метода моделирования жизненных ситуаций позволило сформировать у обучающихся с интеллектуальными нарушениями социальные компетентности по следующим компонентам: операционно-содержательному, личностно-регуляторному, мотивационно-эмоциональному, поведенческому.

Метод моделирования жизненных и трудовых ситуаций мы реализовали параллельно методу создания кейсов. Кейс (от латинского «casus — сложный, запутанный случай» и английского «case-портфель») — это метод, предусматривающий совокупность социальных ситуаций, сложных для разрешения. Он определяет конкретный поэтапный способ разрешения ситуации, основанный на выполнении пошаговой инструкции. Таким способом обучающиеся с интеллектуальными нарушениями оптимизируют и повышают уровень мыслительной деятельности. Для кейсов выбирают примеры социальных ситуаций, которые для обучающихся с интеллектуальными нарушениями являются проблемными. При этом кейс формируется таким образом, что пошаговые последовательные задачи воспроизводят ключевые позиции решения проблемы. Кейс — это папка, которая включает следующий алгоритм: тип социальной ситуации → пошаговая инструкция → этапы выполнения. Он предусматривает способ организации кратковременного обучения на основе подлинных или вымышленных ситуаций. В нашем случае это были подлинные ситуации работы в социальном предприятии «Особая сборка». Метод кейсов отличается от метода моделирования жизненных и трудовых ситуаций своей конкретностью и четкостью выполнения пошаговой инструкции. Он описывает четкий портфель практических социальных задач, указаний и инструкций. В работе с обучающимися с интеллектуальными нарушениями такой четкий алгоритм позволяет сориентироваться в проблеме и осознать последовательные шаги решения задачи. Вместо этого метод моделирования жизненных и трудовых ситуаций основан на групповом обсуждении проблемы, диспуте, дискуссии, общении и предполагает наличие свободного вариативного выбора для решения жизненной ситуации.

На практике в социальном предприятии «Особая сборка» техника применения метода кейсов включает:

- описание мастером-тьютором конкретной ситуации и определение ее типа для формирования социальной осведомленности;
- изучение ситуации обучающимися с целью повышения способности к анализу социальных ситуаций;
- анализ проблемы с точки зрения конкретных позиций (эмпатия эмоций и чувств участников ситуации, характеристика их мотивов, анализ тенденций поведения по нравственному аспекту) для развития навыков социально направленной мотивации, социальной рефлексии, эмпатийных тенденций в поведении;
- определение ключевой проблемы, описанной в соответствующей трудовой ситуации относительно развития навыков прогнозирования и планирования;
- принятие обучающимися предложений по решению данной ситуации и переносу их в собственную деятельность, что позволит в дальнейшем применять приобретенные социальные компетенции и регулировать собственное поведение.

Для реализации умений и навыков социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями на уроках применяются разные виды кейсов, в частности: метод фото-кейсов; метод социально-временных кейсов и т. д. Комплект «фото-кейс» включает фотографию, наличие текста о каком-либо событии, конкретные вопросы после основного текста, а также технологическую карту выполнения задач. Метод социально-временных кейсов отличается тем, что ситуация предполагает конкретный период времени в прошлом, настоящем или будущем с прогнозом ее влияния на обучающихся. Таким образом осуществляется отработка навыков контролировать свое время. Во время уроков и внеклассной работы можно использовать и другие виды кейсов по формированию социальной компетентности.

Следующим при формировании социальной компетентности является использование метода проблемного обучения. Применение этого метода обусловлено необходимостью разрешать противоречия между приобретенными знаниями обучающимися с интеллектуальными нарушениями и неумением их использовать в новых подобных ситуациях,

видах деятельности, межличностном взаимодействии. Относительно сохраненная механическая память позволяет им запоминать материал, но нарушение процессов мышления не позволяет его применить в новых условиях. В то же время использование метода проблемного обучения позволяет перейти от пассивного слушания по репродуктивному методу преподавания к активному включению обучающихся в решение проблемы, что будет способствовать развитию, в первую очередь, операционно-содержательного, мотивационно-личностного, личностно-регуляторного и на заключительном этапе поведенческого компонентов социальной компетентности. Метод проблемного обучения направлен на формирование:

- способности к командному (групповому) взаимодействию: умение выражать свое мнение, прислушиваться к мнению коллектива, прислушиваться к мнению старших, например, учителя, изменять свое мнение в зависимости от принятия аргументов группы;
- способности к операционным последовательным действиям: понимать основную задачу урока, предложенной деятельности или межличностного взаимодействия, понимать и воспроизводить алгоритм действий при решении проблемы;
- способности к эмпатии и адекватному эмоциональному реагированию: проявлять терпимость к мнению других, приходить на помощь и принимать помощь от других;
- способности к регуляции: прогнозировать и предполагать результат, стремиться к поиску решений проблемной ситуации, сдерживать импульсивность в действиях и принятии решений, контролировать поведение соответственно ситуации.

Алгоритм решения проблемной ситуации можно определить следующим образом: оценка ситуации — прогнозирование — решение проблемы. Оценка ситуации включает описание учителем проблемной ситуации, объяснение обучающимся непонятных понятий, обособление задачи, требующей немедленного решения для устранения проблемы, определение противоречий. Прогнозирование ситуации включает представление идеального конечного результата решения проблемы, создание алгоритма решения ситуации, определение ресурсов, посредством которых возможно решение проблемы. Решение проблемы пред-

полагает пошаговое выполнение алгоритма. Каждый шаг можно снова рассматривать как проблему и повторять цепочку.

Практика формирующего эксперимента показала, что уроки и трудовые задачи на предприятии с проблемными ситуациями, продолжающиеся в практических действиях на часах внеклассной работы и сопровождающиеся групповым взаимодействием, повышают интерес и мотивацию обучающихся к обучению и трудовой деятельности.

Формы работы обучающихся на этапе разрешения проблемной ситуации — индивидуальные и групповые. Контроль и оценку результатов проблемного обучения целесообразно организовывать не только на этапе решения проблемы, но и с помощью наблюдения при выполнении задания в группах и индивидуально. Итоговый контроль предполагает оценку самостоятельности учеников при разрешении проблемных ситуаций. Групповая работа, по нашему мнению, наиболее эффективна для формирования социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, ведь именно групповое взаимодействие обеспечивает социальную ситуацию развития подростков. Групповая работа предполагает выполнение задания обучающимися в малых группах по 2–4 человека под руководством учителя или мастера-тьютора на первом этапе, с минимальной помощью — на втором, самостоятельного выполнения на заключительном этапе формирования социальных компетентностей.

На начальном этапе формирования группового взаимодействия целесообразно использовать работу в парах. Можно определить следующие пары для работы:

- статическая пара — обучающиеся сидят за одной партой, работают вместе;
- вариативная пара — избирается педагогом или по желанию обучающихся;
- цепная пара — взаимодействие при выполнении задания с соседом позади, при этом выполняется часть задания, а затем обучающийся обращается к новому соседу, сосед с последней парты идет работать к одноклассникам на первой парте. И дальше за цепочкой.

Виды деятельности в паре обучающихся с интеллектуальными нарушениями:

- совместное выполнение задания с распределением обязанностей (собрать коробку, запаковать фишки и приклеить стикер, нарисовать общий рисунок, сделать измерения, составить план рассказа, подготовить пересказ по мини-плану);
- взаимопроверка знаний (ответы на вопросы по теме, проверка письменного задания друг друга, сравнение вариантов выполнения задания или решение ситуации);
- взаимооценка (оценка выполнения задачи соседа по критериям, предоставленным учителем);
- совместное обучение (помощь соседу в выполнении задания, рассказ о последовательности действий, работа над ошибками и т. п.).

Практическое закрепление навыков командной работы по формированию социальной компетентности происходит на социальном предприятии. Обучающимся предоставляется возможность вместе обсудить проблему или выполнить совместную творческую задачу, сформулировать новый способ решения смоделированной ситуации, проблемного вопроса, составить совместно алгоритм действий, найти ошибки при выполнении задачи и способы их исправить вместе. Во внеклассной работе используются общие игры, драматические представления, квесты, диалоги, чтение по ролям и т. д.

3.2. Программа формирования социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями

1. Операционно-содержательный компонент

Коммуникативное направление формирования социальной компетентности по показателю «Способность к анализу социальных ситуаций»

Шаг 1. Развитие умения структурировать коммуникативные ситуации в соответствии с их модальностью и направленностью

Тема 1. Виды предложений для высказывания (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — научить различать

предложения, разные в целях высказывания, при этом формируя способность к анализу коммуникативных ситуаций; воспитательная — воспитывать аналитический аспект коммуникативного поведения; коррекционная — развивать умение использовать приобретенные знания.

Тема 2. Коррекция уместного употребления лексики в коммуникативных ситуациях (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать лексическую речь во время коммуникации; образовательно-развивающая — закреплять умение анализировать коммуникативные ситуации в текстах разных стилей; воспитательная — воспитывать культуру речи.

Тема 3. Учимся правильно говорить (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать вежливость в общении; образовательно-развивающая — дифференцировать коммуникативные ситуации в соответствии с их модальностью и направленностью; коррекционная — корректировать навыки социальной коммуникации.

Шаг 2. Выработка способности определять мотивы взаимных отношений

Тема 1. Интонация разных предложений с целью выражения эмоции (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — научить различать предложения разные по интонации, при этом формируя способность определять мотивы взаимных отношений; воспитательная — воспитывать мотивы социального поведения; коррекционная — стимулировать активность и самостоятельность в работе.

Тема 2. Виды предложений и высказываний (урок по русскому языку); цель: коррекционная — корректировать навыки составления предложений; образовательно-развивающая — закреплять навыки формирования предложений и построения устных высказываний; воспитательная — воспитывать интерес к общению.

Тема 3. Общаемся вместе (урок по русскому языку); цель: воспитательная — воспитывать заинтересованность в общении со сверстниками; образовательно-развивающая — развивать инициативность в общении; коррекционная — корректировать коммуникативные навыки.

Шаг 3. Осознание содержательных и процессуальных характеристик социального поведения

Тема 1. Составление предложений на тему (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая – учить составлять разные по направленности предложения с социальным содержанием; воспитательная — воспитывать социальные умения и навыки; коррекционная — корректировать социальную направленность речи.

Тема 2. Культура диалогической речи (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать диалогическую речь; образовательно-развивающая — закреплять умения и навыки диалогической речи; воспитательная — воспитывать культуру диалога.

Тема 3. Культура речи (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать навыки культуры речи среди сверстников; образовательно-развивающая — усваивать культуру речи общения; коррекционная — практически использовать навыки культуры речи в социальном поведении.

Профессионально ориентированное направление формирования социальной компетентности по показателю «Способность к анализу социальных ситуаций»

Шаг 1. Обработка схем анализа социальных ситуаций, возникающих в процессе разных видов деятельности

Тема 1. Путешествие в мир профессий (уроки по трудовому обучению и практика в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: образовательно-развивающая — расширить представление обучающихся о разных видах профессиональной деятельности; воспитательная — воспитывать навыки социального поведения в трудовой деятельности; коррекционная — развивать навыки анализа социальных ситуаций, возникающих в процессе разных видов трудовой деятельности.

Тема 2. Профессии в нашей семье (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию); цель: коррекционная — корректировать навыки социального поведения; образовательно-развивающая — закреплять умение анализировать социальное поведение в процессе разных видов деятельности; воспитательная — воспитывать уважение к труду в семье.

Тема 3. Моя семья в мире профессий (воспитательное занятие) (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать навыки трудолюбия в семье; образовательно-развивающая — анализировать и осознавать распределение трудовых обязанностей членов семьи; коррекционная — корректировать социальное поведение в разных видах деятельности.

Шаг 2. Выработка практических навыков анализа ситуаций в процессе разных видов деятельности

Тема 1. Правила делового этикета (урок по трудовому обучению на социальном предприятии «Особая сборка»); цель: образовательно-развивающая — научить анализировать ситуации делового этикета; воспитательная — воспитывать культуру речи в трудовой деятельности; коррекционная — стимулировать активность и самостоятельность в работе.

Тема 2. Правила этикета во время совместного труда (коррекционно-развивающее занятие на социальном предприятии «Особая сборка»); цель: коррекционная — корректировать правила поведения в процессе разных видов трудовой деятельности; образовательно-развивающая — закреплять умение анализировать ситуации делового этикета; воспитательная — воспитывать трудолюбие.

Тема 3. Наша деятельность и поведение (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать личностно-волевые качества; образовательно-развивающая — дифференцировать практические навыки анализа ситуаций в процессе разных видов деятельности; коррекционная — корректировать навыки делового этикета.

Шаг 3. Развитие навыков делового общения в контексте профессионально-ориентированного образования

Тема 1. Я в мире профессий (урок по трудовому обучению и практическое занятие в «Особой сборке»); цель: образовательно-развивающая — расширить представление учащихся о собственных способностях в контексте профессионально-ориентированного образования; воспитательная — воспитывать коммуникативно-профессиональные качества; коррекционная — развивать навыки делового общения в контексте профессионально-ориентированного образования.

Тема 2. Различия поведения в разных видах деятельности (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию и практическое занятие в «Особой сборке»); цель: коррекционная — корректировать навыки делового общения в социуме; образовательно-развивающая — закреплять представление о собственных способностях в контексте профессионально-ориентированного образования; воспитательная — воспитывать поведение в различных видах деятельности.

Тема 3. Праздник ремесел (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать навыки межличностного общения; образовательно-развивающая — осознавать и дифференцировать знания о собственных способностях в контексте профессионально-ориентированного образования; коррекционная — корректировать навыки делового общения в процессе совместной деятельности.

Коммуникативное направление формирования социальной компетентности по показателю «Прогнозирование, планирование и достижение результата»

Шаг 1. Овладение прогностическими способностями; навыками планирования и реализации задач межличностного характера

Тема 1. Виды речевой деятельности (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — формировать представление о видах речевой деятельности; воспитательная — воспитывать прогностические умения; коррекционная — корректировать навыки понимания устной и письменной речи.

Тема 2. Формирование монологической речи (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать монологическую речь; образовательно-развивающая — закреплять понятие о видах речевой деятельности; воспитательная — воспитывать навыки планирования собственной речи.

Тема 3. Учимся рассказывать о себе (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать культуру монологической речи; образовательно-развивающая — дифференцировать виды речевой деятельности; коррекционная — практически использовать навыки прогнозирования и планирования в процессе межличностной коммуникации и взаимодействия.

Шаг 2. Овладение способностью предвидеть социальные явления в их развитии

Тема 1. Разновидности речевого общения (устное) (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — научить различать устные формы речи (с помощью учителя); воспитательная — воспитывать культуру устной речи; коррекционная — развивать связную речь.

Тема 2. Развитие навыков устной речи (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать навыки устной связной речи; образовательно-развивающая — закреплять навыки устной речи; воспитательная — воспитывать интерес к общению.

Тема 3. Я — гражданин (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать способность предвидеть социальные явления в их развитии; образовательно-развивающая — автоматизировать навыки устной речи; коррекционная — корректировать коммуникативные навыки.

Шаг 3. Формирование умений оценивать информацию о качественных и количественных характеристиках социальных явлений в перспективе и в процессе достижения результата

Тема 1. Разновидности речевого общения (письменное) (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — научить различать письменные формы речи (с помощью учителя); воспитательная — воспитывать культуру письменной речи; коррекционная — развивать умение анализировать социальные явления в перспективе и в процессе достижения результата.

Тема 2. Развитие навыков письменной речи (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать навыки письменной связной речи; образовательно-развивающая — закреплять навыки письменной речи; воспитательная — воспитывать интерес к письменной коммуникации.

Тема 3. Моя страна (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать способность предвидеть социальные явления в их развитии; образовательно-развивающая — автоматизировать навыки письменной речи; коррекционная — корректировать способность к восприятию многообразия национальных традиций в перспективе.

Профессионально ориентированное направление формирования социальной компетентности по показателю «Прогнозирование, планирование и достижение результата»

Шаг 1. Овладение навыками планирования и реализации задач делового общения и межличностного взаимодействия в процессе разных видов деятельности

Тема 1. Мои жизненные и профессиональные планы (урок по трудовому обучению, занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: образовательно-развивающая — оценить адекватность профессиональных планов школьников, а также предоставить рекомендации по осуществлению этих планов; воспитательная — воспитывать любовь к труду; коррекционная — развивать навыки делового общения, реализуемые в процессе разных видов деятельности.

Тема 2. Культура поведения (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию); цель: коррекционная — корректировать навыки культуры поведения; образовательно-развивающая — формировать правила культуры поведения; воспитательная — воспитывать культуру межличностного взаимодействия.

Тема 3. Моя профессия (воспитательное занятие и занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: воспитательная — воспитывать трудолюбие; образовательно-развивающая — закреплять знание обучающихся о профессиях; коррекционная — корректировать общение и межличностное взаимодействие в разных видах деятельности.

Шаг 2. Овладение способностью предсказывать положительные и негативные последствия социальных ситуаций, возникающих в процессе различных видов деятельности и прогнозировать их решение

Тема 1. Основные профессии нас окружающих (урок по трудовому обучению и занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: образовательно-развивающая — пытаться пользоваться новыми технологиями и уметь искать информацию о профессиях; воспитательная — воспитывать взаимоуважение в трудовой деятельности; коррекционная — развивать способность предвидеть положительные и нега-

тивные последствия социальных ситуаций, возникающих в процессе разных видов деятельности и прогнозировать их решение.

Тема 2. Истории и традиции разных профессий (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию, урок истории); цель: коррекционная — корректировать способность прогнозировать собственную деятельность; образовательно-развивающая — закреплять знания об истории и традициях разных профессий; воспитательная — воспитывать положительное отношение к истории и традициям разных профессий.

Тема 3. Путешествие в мир профессий (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать личностно-волевые качества; образовательно-развивающая — дифференцировать разные виды профессий; коррекционная — корректировать навыки разрешения социальных ситуаций в процессе трудовой деятельности.

Шаг 3. Формирование умений оценивать информацию социального характера в перспективе результативности трудовой деятельности

Тема 1. Профессии, связанные с использованием ручного труда (занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: образовательно-развивающая — включаться в проектную деятельность, пытаться использовать свои знания и умения и выдерживать трудовую нагрузку; воспитательная — воспитывать усердие в процессе выполнения задач ручного труда; коррекционная — развивать навыки ручного труда.

Тема 2. Безопасность в трудовой деятельности (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию); цель: коррекционная — развивать навыки безопасного поведения в трудовой деятельности; образовательно-развивающая — закреплять умение организовывать свою работу и соблюдать правила безопасности трудовой деятельности; воспитательная — воспитывать ответственность.

Тема 3. Помоги ближнему (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать положительное отношение к товарищу; образовательно-развивающая — сформировать установку на взаимную помощь для повышения результативности трудовой деятельности; коррекционная — корректировать навыки делового сотрудничества.

Коммуникативное направление формирования социальной компетентности по показателю «Социальная осведомленность»

Шаг 1. Развитие осознания необходимости получения новых социальных знаний

Тема 1. Цель общения и адресат речи (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — дать детям представление о высказывании в зависимости от цели общения и адресата речи; воспитательная — воспитывать уважение к собеседнику; коррекционная — развивать осознание необходимости получения новых социальных знаний.

Тема 2. Направленность внимания на грамматическое оформление речи (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать способность к грамматическому оформлению речи; образовательно-развивающая — обучать изменять грамматические формы слов в зависимости от рода, числа, падежа, времени действия; воспитательная — воспитывать культуру речи.

Тема 3. Социальная осведомленность (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать любознательность; образовательно-развивающая — систематизировать знания по социальной осведомленности; коррекционная — корректировать навыки приобретения новых социальных знаний.

Шаг 2. Формирование способности понимать общественные нормы

Тема 1. Основные правила общения (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — научить под контролем учителя ориентироваться в ситуации общения, соблюдать основные правила общения; воспитательная — воспитывать вежливость; коррекционная — корректировать межличностное общение.

Тема 2. Целостное восприятие услышанного сообщения (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать слуховое восприятие; образовательно-развивающая — формировать навыки целостного восприятия услышанного сообщения, его содержание и цель; воспитательная — воспитывать радушие.

Тема 3. Права и обязанности гражданина (воспитательное занятие); цель: воспитательная — развивать гражданскую воспитанность; обра-

зовательно-развивающая — закреплять способность понимать общественные нормы; коррекционная — корректировать общественно-нормативное поведение.

Шаг 3. Осмысление характера и способов межличностных отношений

Тема 1. Слушание-понимание текстов разного типа (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — научить внимательно слушать и понимать речь и чтение учителя; воспитательная — воспитывать межличностные отношения; коррекционная — развивать слуховое восприятие средствами межличностного общения.

Тема 2. Аудирование (слушание-понимание) (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — совершенствование слухового восприятия и понимания; образовательно-развивающая — закреплять навыки аудирования; воспитательная — воспитывать интерес к сотрудничеству.

Тема 3. Межличностные отношения (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать взаимопонимание и взаимоуважение; образовательно-развивающая — систематизировать знания о межличностных отношениях; коррекционная — корректировать навыки межличностного взаимодействия.

Профессионально ориентированное направление формирования социальной компетентности по показателю «Социальная осведомленность»

Шаг 1. Развитие осознания необходимости приобретения новых социальных знаний для дальнейшей профессионально-трудовой деятельности

Тема 1. Профессия моих родителей (урок по трудовому обучению); цель: образовательно-развивающая — актуализировать знания о профессиях родителей; воспитательная — воспитывать уважение к труду других; коррекционная — развивать навыки приобретения социальных знаний о профессиях родителей для дальнейшей профессионально-трудовой деятельности.

Тема 2. Профессии и позиции для работы на дому (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию); цель: коррекционная — корректировать социальные представления

о дальнейшей профессионально-трудовой деятельности; образовательно-развивающая — формировать представление о профессиях для удаленной работы дома; воспитательная — воспитывать дисциплинированность и самоорганизованность.

Тема 3. Воздействие профессии на образ жизни (воспитательное занятие на базе социального предприятия «Особая сборка»); цель: воспитательная — воспитывать заинтересованность и трудолюбие; образовательно-развивающая — дифференцировать знания обучающихся о влиянии профессии на образ жизни; коррекционная — корректировать представление о влиянии тех или иных профессий на образ жизни человека.

Шаг 2. Формирование способности понимать общественные нормы по совместной работе в трудовом коллективе

Тема 1. Опасные профессии (урок по трудовому обучению и занятию в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: образовательно-развивающая — расширить представление учащихся об опасных видах профессиональной деятельности; воспитательная — воспитывать осторожность в процессе выполнения практической деятельности; коррекционная — развивать моторные навыки; общественные умения по безопасности трудовой деятельности.

Тема 2. Виды услуг или деятельности организации (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию, практическое занятие в «Особой сборке»); цель: коррекционная — корректировать умение соотносить общественные нормы в совместной деятельности; образовательно-развивающая — закреплять знания о видах услуг или деятельности организации; воспитательная — воспитывать общественно-нормативное поведение.

Тема 3. Требования профессии к человеку (воспитательное занятие на базе социального предприятия «Особая сборка»); цель: воспитательная — воспитывать творчество и ответственность; образовательно-развивающая — дифференцировать общественные нормы относительно требований профессии; коррекционная — корректировать способность понимать общественные нормы по совместной работе в трудовом коллективе.

Шаг 3. Осмысление характера и способов межличностных отношений в процессе разных видов деятельности

Тема 1. Самые необходимые профессии (урок по трудовому обучению); цель: образовательно-развивающая — сформировать представление о необходимых профессиях; воспитательная — воспитывать любовь к труду; коррекционная — корректировать межличностные отношения в трудовой деятельности.

Тема 2. Рабочие специальности (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию, занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: коррекционная — развивать навыки совместной деятельности; образовательно-развивающая — закреплять знания о рабочих специальностях; воспитательная — воспитывать взаимопомощь.

Тема 3. Популярные профессии (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать эстетические чувства; образовательно-развивающая — систематизировать знания о популярных профессиях; коррекционная — корректировать навыки межличностного взаимодействия.

2. Личностно-регуляторный компонент

Коммуникативное направление формирования социальной компетентности по показателю «Сформированность социальной рефлексии»

Шаг 1. Овладение умениями самоанализа, способностью оценивать себя объективно

Тема 1. Говорение. Перевод текста (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — дать понятие о последовательности перевода текстов разного типа; воспитательная — воспитывать самооценку; коррекционная — корректировать способность оценивать себя объективно.

Тема 2. Устные предания (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать монологическую речь; образовательно-развивающая — закреплять понятие об устных (говорениях) переводах; воспитательная — воспитывать социальную рефлексию в речи.

Тема 3. Я и родной язык (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать культуру монологической речи; образова-

тельно-развивающая — дифференцировать виды речевой деятельности; коррекционная — практически использовать навыки самоанализа, способность оценивать себя объективно.

Шаг 2. Развитие умения созидать собственные ошибки, анализировать и исправлять их

Тема 1. Изложение текста по представленному плану (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — переводит тексты разного типа по данному плану; (пересказывает короткие тексты по плану с помощью учителя); воспитательная — воспитывать культуру устной речи; коррекционная — развивать умение видеть собственные ошибки, анализировать и исправлять их в речи.

Тема 2. Письменные переводы (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать навыки письменной связной речи; образовательно-развивающая — закреплять навыки переводить текст в письменной форме; воспитательная — воспитывать интерес к письму.

Тема 3. Учимся правильно говорить (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать грамотность речи; образовательно-развивающая — автоматизировать навыки устной и письменной речи; коррекционная — корректировать умение видеть собственные ошибки, анализировать и исправлять их.

Шаг 3. Формирование навыков межличностных отношений

Тема 1. Выборочное изложение (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — научить по заданию учителя самостоятельно пересказывать указанные эпизоды прочитанного (прослушанного) текста; воспитательная — воспитывать культуру межличностных отношений; коррекционная — корректировать речь во время межличностных отношений.

Тема 2. Лингвистические нормы речи, изложение (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать навыки связной речи; образовательно-развивающая — закреплять лингвистические нормы речи во время перевода; воспитательная — воспитывать интерес к речи.

Тема 3. Общаемся вместе (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать межличностные отношения; образова-

тельно-развивающая — автоматизировать навыки речевого общения в процессе межличностного взаимодействия; коррекционная — корректировать коммуникативный компонент речи.

Профессионально-ориентированное направление формирования социальной компетентности по показателю «Сформированность социальной рефлексии»

Шаг 1. Овладение способностью оценивать себя объективно в разных видах деятельности

Тема 1. Мои физические возможности (урок по трудовому обучению, занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: образовательно-развивающая — частично исследовать и ознакомить учащихся с их характерными особенностями, интересами, возможностями, состоянием здоровья; воспитательная — воспитывать работоспособность; коррекционная — развивать навыки оценки собственных трудовых способностей.

Тема 2. Чем я отличаюсь от других? (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию, занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: коррекционная — корректировать навыки оценки собственных трудовых возможностей; образовательно-развивающая — формировать понимание того, что все люди разные, но они равны, несмотря на определенные изъяны; воспитательная — воспитывать социальную рефлексия.

Тема 3. Узнай о себе больше (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать социальную рефлексия; образовательно-развивающая — закреплять знания детей об их интересах и возможностях трудовой деятельности; коррекционная — корректировать способность оценивать себя объективно в разных видах деятельности.

Шаг 2. Развитие умения созидать собственные ошибки, анализировать и исправлять их

Тема 1. Профессиональная готовность (урок по трудовому обучению); цель: образовательно-развивающая — сформировать представление о профессиональной зрелости; воспитательная — воспитывать социальную рефлексия в различных видах деятельности; коррекционная — развивать умение видеть собственные ошибки, анализировать и исправлять их.

Тема 2. Профессиональные интересы и возможности (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию); цель: коррекционная — корректировать способность учитывать собственные возможности при выборе профессии; образовательно-развивающая — закреплять знания о профессиональных интересах и возможностях; воспитательная — воспитывать социальную рефлексию собственных способностей.

Тема 3. На пороге взрослой жизни (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать личностно-социальные качества; образовательно-развивающая — дифференцировать знания о взрослой жизни; коррекционная — сформировать знания о жизненных трудностях и корректировать умение уберечься от жизненных ошибок.

Шаг 3. Формирование навыков межличностных отношений в трудовом коллективе

Тема 1. «Хочу — могу — нужно» (урок по трудовому обучению, занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: образовательно-развивающая — включаться в проектную деятельность, пытаться использовать свои знания и умения и выдерживать трудовую нагрузку; воспитательная — воспитывать усердие в процессе выполнения задач ручного труда; коррекционная — развивать навыки ручного труда.

Тема 2. Поддержка друзей (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию); цель: коррекционная — корректировать навыки межличностных отношений во время трудовой деятельности; образовательно-развивающая — закреплять представление о помощи в коллективе; воспитательная — воспитывать взаимопомощь.

Тема 3. Дружба (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать личностно-нравственное качество «дружба»; образовательно-развивающая — систематизировать знания о понятии «дружба»; коррекционная — корректировать навыки межличностных отношений в трудовом коллективе.

Коммуникативное направление формирования социальной компетентности по показателю «Умение оценивать и регулировать собственное поведение»

Шаг 1. Овладение умениями оценивать и регулировать собственное поведение во время социального взаимодействия

Тема 1. Говорение. Описание (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — обучать различать тексты описательного характера (с помощью учителя); воспитательная — воспитывать уважение к собеседнику; коррекционная — развивать умение регулировать собственное речевое поведение.

Тема 2. Описательная речь (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать способность к оформлению текстов описательного характера; образовательно-развивающая — обучать использовать тексты описательного характера в речи; воспитательная — воспитывать культуру речи.

Тема 3. Наше поведение (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать самооценное отношение к себе и другим; образовательно-развивающая — систематизировать знания по поведенческой компетентности во время социального взаимодействия; коррекционная — корректировать навыки оценивать и регулировать собственное поведение.

Шаг 2. Воспитание способности создавать собственные ошибки, умение исправлять их без помощи других

Тема 1. Описание и предложение (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — научить с помощью учителя и самостоятельно подбирать лексику для предложений и произведений описательного характера; воспитательная — воспитывать внимательность; коррекционная — корректировать способность видеть и исправлять собственные ошибки.

Тема 2. Описательные высказывания (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать умение видеть и исправлять собственные ошибки в речи; образовательно-развивающая — формировать способность строить описательные высказывания; воспитательная — воспитывать внимательность и самостоятельность.

Тема 3. Собственные ошибки (воспитательное занятие); цель: воспитательная — развивать коммуникативную грамотность; образовательно-развивающая — закреплять способность оценивать и регули-

лизовать собственное поведение; коррекционная — корректировать способность видеть и исправлять собственные ошибки.

Шаг 3. Формирование навыков регулировать свое поведение в напряженных ситуациях

Тема 1. Распространение предложений во время говорения (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — дать представление о распространенных предложениях и их конструкциях; воспитательная — воспитывать умение работать вместе; коррекционная — развивать навыки регулировать свое поведение средствами говорения.

Тема 2. Произведение-описание (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — совершенствование навыков написания произведений описательного характера; образовательно-развивающая — закреплять навыки использовать второстепенные члены в предложениях (с помощью вопросов); воспитательная — воспитывать социальную компетентность.

Тема 3. Конфликты в общении (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать взаимоуважение в общении; образовательно-развивающая — систематизировать знания о конфликтах в общении; коррекционная — корректировать навыки регулировать собственное поведение.

Профессионально ориентированное направление формирования социальной компетентности по показателю «Умение оценивать и регулировать собственное поведение»

Шаг 1. Овладение умениями оценивать и регулировать собственное поведение при различных видах деятельности

Тема 1. Профессии и профессиональная деятельность (урок по трудовому обучению); цель: образовательно-развивающая — актуализировать знания о профессиях и профессиональной деятельности; воспитательная — воспитывать трудолюбие; коррекционная — развивать умение оценивать и регулировать собственное поведение.

Тема 2. Ошибки при выборе профессии (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию, занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: коррекционная — овладение навыками оценивать собственное поведение во время разных видов деятельности; образовательно-развивающая — формировать

представление об особенностях и трудностях в выборе профессии; воспитательная — воспитывать дисциплинированность и самоконтроль.

Тема 3. Трудовое поведение (воспитательное занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: воспитательная — воспитывать самооценку в трудовой деятельности; образовательно-развивающая — систематизировать знания о правилах трудового поведения; коррекционная — корректировать навыки регулирования собственного поведения.

Шаг 2. Воспитание возможности анализировать собственные навыки делового общения в процессе трудовой деятельности

Тема 1. Требования профессии к человеку (урок по трудовому обучению); цель: образовательно-развивающая — расширить представление об условиях работы, возрасте, творчестве; воспитательная — воспитывать трудовую ответственность; коррекционная — развивать способность анализировать собственные навыки делового общения в процессе трудовой деятельности.

Тема 2. Профессиональные способности (занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: коррекционная — корректировать умение анализировать собственные навыки делового общения; образовательно-развивающая — формировать представление о профессиональных способностях; воспитательная — воспитывать навыки делового общения.

Тема 3. Деловое общение (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать коммуникабельность; образовательно-развивающая — закреплять знания о нормах и правилах делового общения; коррекционная — корректировать навыки речевой коммуникации в процессе трудовой деятельности.

Шаг 3. Формирование возможности регулировать свое поведение и выбирать пути решения конфликтных ситуаций в различных видах трудовой деятельности

Тема 1. Воздействие профессии на образ жизни (урок по трудовому обучению); цель: образовательно-развивающая — сформировать представление о влиянии профессии на образ жизни; воспитательная — воспитывать любовь к труду; коррекционная — корректировать способности регулировать свое поведение.

Тема 2. Рабочие конфликты (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию, занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: коррекционная — развивать способность выбирать пути разрешения конфликтных ситуаций в различных видах трудовой деятельности; образовательно-развивающая — закреплять знания о путях разрешения рабочих конфликтов; воспитательная — воспитывать уравновешенность в профессиональной деятельности.

Тема 3. Разрешение профессионально-деловых ситуаций (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать взвешенность в профессиональной деятельности; образовательно-развивающая — систематизировать знания о способах разрешения профессионально-деловых ситуаций; коррекционная — корректировать навыки разрешения профессионально-деловых конфликтов.

3. Мотивационно-эмоциональный компонент

Коммуникативное направление формирования социальной компетентности по показателю «Сформированность социально направленной мотивации»

Шаг 1. Обучение проявлять положительное отношение к ситуациям межличностного взаимодействия

Тема 1. Говорение. Рассказ (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — дать понятие о рассказе как разновидности говорения; воспитательная — воспитывать положительное отношение к окружающим; коррекционная — корректировать навыки межличностного взаимодействия.

Тема 2. Рассказ в процессе межличностного взаимодействия (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — развивать положительное отношение к ситуациям межличностного взаимодействия; образовательно-развивающая — закреплять понятие о рассказе; учить отвечать на вопросы о содержании прослушанного; воспитательная — воспитывать положительное мировосприятие.

Тема 3. Положительный разговор (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать положительные качества личности; образовательно-развивающая — закреплять навыки социально на-

правленной мотивации; коррекционная — практически использовать навыки положительного отношения к ситуациям межличностного взаимодействия.

Шаг 2. Развитие способности инициировать социальную активность в межличностном содействии

Тема 1. Структура повествования (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — дать понятие о структуре рассказа (зачин, основную часть, конечность); воспитательная — воспитывать инициативность; коррекционная — развивать умение инициировать социальную активность в межличностном взаимодействии.

Тема 2. Инициирование рассказа (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать навыки инициирования рассказа; образовательно-развивающая — закреплять навыки формирования логической структуры рассказа; воспитательная — воспитывать интерес к собеседнику.

Тема 3. Разговор между друзьями (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать чувство дружбы; образовательно-развивающая — автоматизировать навыки построения рассказа в процессе общения; коррекционная — корректировать умение инициировать дружеские отношения.

Шаг 3. Осмысление мотивов собственного поведения в общественно направленных ситуациях

Тема 1. Использование грамматических конструкций в рассказе (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — научить использовать грамматические конструкции в рассказе; воспитательная — воспитывать общественно направленную мотивацию; коррекционная — корректировать неправильное использование грамматических конструкций в речи.

Тема 2. Мотивационные высказывания (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать умение осознавать мотивы собственного поведения в общественно направленных ситуациях; образовательно-развивающая — закреплять способность строить структуру мотивационных высказываний; воспитательная — воспитывать навыки речевого поведения.

Тема 3. Научись правильно высказываться (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать речевую грамотность; образовательно-развивающая — автоматизировать навыки осмысления мотивов собственного поведения в общественно направленных ситуациях; коррекционная — корректировать осмысление мотивов собственного поведения.

Профессионально ориентированное направление формирования социальной компетентности по показателю «Сформированность социально направленной мотивации»

Шаг 1. Формирование умения проявлять положительное отношение к ситуациям межличностного взаимодействия в процессе трудовой деятельности

Тема 1. Профессия и положительное отношение (урок по трудовому обучению, занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: образовательно-развивающая — дать знания о различных видах профессий; воспитательная — воспитывать положительное отношение к людям труда; коррекционная — развивать навыки положительного отношения к ситуациям межличностного взаимодействия в процессе трудовой деятельности.

Тема 2. Как добиться успеха в профессии? (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию, занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: коррекционная — развивать стремление добиться успеха в профессии; образовательно-развивающая — дать представление о различных видах отношений к ситуациям межличностного взаимодействия в процессе трудовой деятельности; воспитательная — воспитывать любовь к профессиям.

Тема 3. Любимая работа — залог счастливого будущего (воспитательное занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: воспитательная — воспитывать трудолюбие; образовательно-развивающая — закреплять знание роль труда как основного фактора общественной жизни; коррекционная — корректировать способность умения проявлять положительное отношение к ситуациям межличностного взаимодействия в процессе трудовой деятельности.

Шаг 2. Развитие способности проявлять побуждение к разным видам деятельности

Тема 1. Успех в профессии — успех в жизни (урок по трудовому обучению, занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: образовательно-развивающая — сформировать представление о профессиональном успехе; воспитательная — воспитывать настойчивость; коррекционная — развивать умение проявлять побуждение к разным видам деятельности.

Тема 2. Будущая специальность и мотивы выбора профессии (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию); цель: коррекционная — корректировать мотивы выбора профессии; образовательно-развивающая — закреплять знания о собственном будущем профессиональном выборе; воспитательная — воспитывать целеустремленность.

Тема 3. Как превратить мои мечты в реальность? (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать личностно-профессиональные качества; образовательно-развивающая — систематизировать знания о профессиональном планировании; коррекционная — развивать способность проявлять побуждение к разным видам деятельности.

Шаг 3. Осмысление мотивов собственного поведения в общественно направленных ситуациях во время трудовой деятельности

Тема 1. Мой внутренний мир: кто я хочу быть? (урок по трудовому обучению); цель: образовательно-развивающая — дать знания о роли мотивации и способностей в выборе профессии; воспитательная — воспитывать целенаправленность и личностную ответственность; коррекционная — корректировать мотивы поведения в общественно направленных ситуациях во время трудовой деятельности.

Тема 2. Ситуации во время трудовой деятельности (занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: коррекционная — корректировать навыки разрешения профессионально направленных ситуаций, возникающих во время трудовой деятельности; образовательно-развивающая — закреплять представление об особенностях поведения в общественно направленных ситуациях; воспитательная — воспитывать взаимоуважение.

Тема 3. Мотивы собственного поведения (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать нравственную воспитанность;

образовательно-развивающая — систематизировать мотивы собственного поведения в общественно направленных ситуациях; коррекционная — корректировать мотивы собственного поведения.

Коммуникативное направление формирования социальной компетентности по показателю «Сформированность эмпатийных тенденций в поведении»

Шаг 1. Овладение способностью к сопереживанию

Тема 1. Говорение. Размышление (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — дать представление о рассуждениях; с помощью учителя научить различать рассуждения от других типов текстов; воспитательная — воспитывать способность к эмпатии и сопереживанию; коррекционная — развивать коммуникативные навыки.

Тема 2. Сопереживание в речевой коммуникации (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать навыки монологической речи; образовательно-развивающая — обучать логически формулировать мнение, делать соответствующие выводы; воспитательная — воспитывать качества сопереживания.

Тема 3. Что такое сопереживание? (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать эмпатию и сопереживание; образовательно-развивающая — систематизировать знания относительно логического построения рассуждения как разновидности монологической речи; коррекционная — корректировать навыки культуры речи.

Шаг 2. Воспитание способности принимать эмоции окружающих

Тема 1. Построение рассуждения (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — научить под контролем учителя логически строить соображения, определять его этапы и последовательность; воспитательная — воспитывать личностные качества; коррекционная — корректировать способность воспринимать эмоции окружающих.

Тема 2. Говорим о положительных эмоциях (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать способность воспроизводить собственные эмоции в речи; образовательно-развивающая — формировать навыки эмоционального наполнения речи; воспитательная — воспитывать эмпатийность.

Тема 3. Эмоции в нашей жизни (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать положительные качества личности; образовательно-развивающая — закреплять навыки воспроизводить собственные эмоции во время общения; коррекционная — корректировать способность воспринимать эмоции окружающих.

Шаг 3. Развитие практических навыков оказания помощи в ситуациях межличностного взаимодействия

Тема 1. Логическое структурирование предложений и текстов (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — научить логически структурировать предложения и тексты; воспитательная — воспитывать межличностные отношения; коррекционная — развивать практические навыки оказания помощи в ситуациях межличностного взаимодействия.

Тема 2. Тексты с деформированным строением (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать навыки межличностного взаимодействия; образовательно-развивающая — закреплять навыки восстановления текстов с деформированным строением; учить дифференцировать предложения с правильным и неправильным порядком слов; воспитательная — воспитывать гуманность.

Тема 3. Помощь словом (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать взаимопонимание; образовательно-развивающая — систематизировать знания о вербальной поддержке и помощи другим; коррекционная — корректировать навыки межличностного взаимодействия.

Профессионально ориентированное направление формирования социальной компетентности по показателю «Сформированность эмпатийных тенденций в поведении»

Шаг 1. Овладение способностью к пониманию профессиональных ценностей, мотивов, профессиональных ожиданий участников трудовой деятельности

Тема 1. Профессиональные интересы и возможности (урок по трудовому обучению, занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: образовательно-развивающая — дать представление о профессиональных интересах и возможностях; воспитательная — вос-

питывать целеустремленность и целеполагание; коррекционная — развивать навыки понимания профессиональных ценностей.

Тема 2. Рынок образовательных услуг. Пути получения профессии (занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: коррекционная — корректировать мотивационные тенденции и профессиональные ожидания участников трудовой деятельности; образовательно-развивающая — формировать представление о рынке образовательных услуг; воспитательная — воспитывать целеустремленность.

Тема 3. Куда пойти учиться? (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать профессиональное мировоззрение; образовательно-развивающая — дифференцировать знания о путях получения профессии; коррекционная — корректировать понимание профессиональных ценностей и мотивов, участников трудовой деятельности.

Шаг 2. Развитие навыков понимать чувства и психические состояния других лиц в процессе разных видов деятельности

Тема 1. Профессии «Человек-человек» (урок по трудовому обучению); цель: образовательно-развивающая — расширить представление учащихся о профессиях типа «человек-человек»; воспитательная — воспитывать сопереживание; коррекционная — развивать навыки понимания чувств и психических состояний других лиц в процессе различных видов деятельности.

Тема 2. Эмпатия в профессии (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию); цель: коррекционная — корректировать умение соотносить чувства и психические состояния других лиц в процессе разных видов деятельности; образовательно-развивающая — закреплять знания об умении строить эмпатийное общение в профессиональной деятельности; воспитательная — воспитывать эмпатийные тенденции.

Тема 3. Понимание и сочувствие (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать сочувствие; образовательно-развивающая — систематизировать знания о понимании и сочувствии в разных профессиях; коррекционная — корректировать эмпатийную способность в разных видах деятельности.

Шаг 3. Формирование практических навыков оказания помощи при совместных трудовых действиях

Тема 1. Взаимодействие с людьми в совместной трудовой деятельности (занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: образовательно-развивающая — сформировать представление о правилах взаимодействия с людьми в совместной трудовой деятельности; воспитательная — воспитывать уважение к другим; коррекционная — корректировать межличностные отношения в трудовой деятельности.

Тема 2. Навыки оказания помощи (занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: коррекционная — развивать навыки профессиональной коммуникации; образовательно-развивающая — закреплять знания о предоставлении помощи в ходе совместных трудовых действий; воспитательная — воспитывать взаимопомощь.

Тема 3. Помощь и трудовая деятельность (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать этические чувства; образовательно-развивающая — систематизировать знания о способах оказания помощи в трудовой деятельности; коррекционная — корректировать навыки межличностного взаимодействия.

4. Поведенческий компонент

Коммуникативное направление формирования социальной компетентности по показателю «Применение приобретенных компетенций в поведении»

Шаг 1. Воспитание практических умений реализовывать интерес и позитивное отношение к другим

Тема 1. Говорение. Сообщения (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — научить строить высказывания (с помощью учителя) с использованием знакомого речевого материала, в типовых учебных, игровых, бытовых ситуациях; воспитательная — воспитывать заинтересованность; коррекционная — корректировать практические умения реализовывать интерес к другим.

Тема 2. Положительные сообщения (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать речь и положительное отношение к другим; образовательно-развивающая — закреплять знания о сущности построения сообщений по-

ложительного толка; воспитательная — воспитывать положительные эмоции.

Тема 3. Интерес к другим (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать положительное отношение к другим; образовательно-развивающая — систематизировать знания о взаимодействии с другими людьми во время речевой деятельности; коррекционная — корректировать коммуникативные навыки, практически использовать умение проявлять положительное отношение к другим.

Шаг 2. Развитие практических умений инициировать стремление общаться со сверстниками, активно включаться в межличностные отношения

Тема 1. Структура сообщения (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — дать понятие о структуре сообщений, научить строить сообщения по данному плану; воспитательная — воспитывать социальную активность; коррекционная — развивать умение общаться со сверстниками.

Тема 2. Создание сообщения (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать навыки связной речи; образовательно-развивающая — закреплять навыки построения сообщения; воспитательная — воспитывать интерес к собеседнику.

Тема 3. Инициатива в общении (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать инициативность; образовательно-развивающая — автоматизировать навыки межличностного общения; коррекционная — развивать культуру устной речи.

Шаг 3. Формирование практических умений и навыков соблюдать общие нормы и правила социального поведения

Тема 1. Устные и письменные сообщения (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — научить понимать воспринятый материал на слух; дифференцировать устные и письменные сообщения; воспитательная — воспитывать ответственность; коррекционная — корректировать культуру связной речи.

Тема 2. Речевые нормы коммуникации (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать навыки связной речи; образовательно-развивающая — закреплять

знания о речевых нормах коммуникации; воспитательная — воспитывать навыки социального поведения.

Тема 3. Правила коммуникации (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать коммуникабельность и коммуникативную компетентность; образовательно-развивающая — систематизировать знания о правилах коммуникации; коррекционная — корректировать коммуникативный компонент речи.

Профессионально ориентированное направление формирования социальной компетентности по показателю «Применение приобретенных компетенций в поведении».

Шаг 1. Воспитание практических умений проявлять интерес и позитивное отношение к другим во время совместных действий в различных видах деятельности

Тема 1. Взаимодействие в коллективе во время трудовой деятельности (занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: образовательно-развивающая — дать представление о взаимодействии в коллективе во время трудовой деятельности; воспитательная — воспитывать взаимоуважение; коррекционная — развивать навыки взаимодействия в коллективе.

Тема 2. Личная профессиональная перспектива (занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: коррекционная — корректировать навыки оценки собственных трудовых возможностей; образовательно-развивающая — знание о личностной профессиональной перспективе; воспитательная — воспитывать взаимопонимание.

Тема 3. Планирование профессионального пути (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать взаимоуважение и взаимопонимание; образовательно-развивающая — закреплять знание детей об этапах планирования профессионального пути; коррекционная — корректировать способность планировать собственную деятельность.

Шаг 2. Развитие профессиональной социально-направленной активности

Тема 1. Профессиональные и жизненные планы (урок по трудовому обучению); цель: образовательно-развивающая — сформировать представление о профессиональных и жизненных планах; воспита-

тельная — воспитывать социальную активность; коррекционная — корректировать социальную направленность личности в разных видах деятельности.

Тема 2. Будущая специальность и собственные способности (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию); цель: коррекционная — корректировать способность учитывать собственные способности при выборе профессии; образовательно-развивающая — закреплять знания о будущей специальности и собственных способностях; воспитательная — воспитывать целенаправленность и активность.

Тема 3. Активность в деятельности (воспитательное занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: воспитательная — воспитывать активность в деятельности; образовательно-развивающая — дифференцировать знания о применении приобретенных компетенций в деятельности; коррекционная — корректировать социально-направленную активность.

Шаг 3. Формирование практических умений и навыков соблюдать общие нормы и правила социального поведения во время трудовой деятельности

Тема 1. Трудовая деятельность и профессиональные компетенции (урок по трудовому обучению, занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: образовательно-развивающая — дать представление о трудовой деятельности и профессиональных компетенциях; воспитательная — воспитывать навыки социального поведения; коррекционная — развивать практические навыки соблюдения общих норм и правил социального поведения во время трудовой деятельности.

Тема 2. Поведение и правила сохранности во время трудовой деятельности (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию, занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: коррекционная — корректировать навыки соблюдения общих норм социального поведения; образовательно-развивающая — закреплять представление о нормах поведения и правилах безопасности во время трудовой деятельности; воспитательная — воспитывать взаимопомощь.

Тема 3. Я в трудовой деятельности (воспитательное занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: воспитательная —

воспитывать трудолюбие; образовательно-развивающая — систематизировать знания о собственном месте в трудовой деятельности; коррекционная — корректировать навыки соблюдения норм социального поведения.

Коммуникативное направление формирования социальной компетентности по показателю «Обладание способностью работать в команде»

Шаг 1. Овладение навыками общения в коллективе сверстников

Тема 1. Деловая речь. Деловые бумаги (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — дать понятие о деловой речи и сферах ее использования; воспитательная — воспитывать взаимопомощь; коррекционная — развивать навыки общения в коллективе сверстников.

Тема 2. Средства делового общения (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать навыки речевой коммуникации; образовательно-развивающая — обучать — дать представление о средствах делового общения; воспитательная — воспитывать способность работать в команде.

Тема 3. Общение в команде (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать социально-личностные качества; образовательно-развивающая — систематизировать знания по общению в команде; коррекционная — корректировать навыки приобретения новых социальных знаний.

Шаг 2. Развитие навыков активного включения в межличностные отношения

Тема 1. Сферы использования деловой речи (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — закрепить представление о сферах использования деловой речи; воспитательная — воспитывать активность; коррекционная — корректировать навыки делового общения в системе «учитель-ученики», «ученик-сверстники».

Тема 2. Умение слушать собеседника (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать слуховое восприятие; образовательно-развивающая — формировать навыки активного и пассивного слушания; воспитательная — воспитывать внимательность.

Тема 3. Наши отношения (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать личностные качества; образовательно-развивающая — закреплять навыки активного включения в межличностные отношения; коррекционная — корректировать межличностные отношения.

Шаг 3. Формирование умений выполнять нормы и правила социального поведения

Тема 1. Виды деловой речи (урок по русскому языку); цель: образовательно-развивающая — научить различать виды деловой речи, давать их описание; воспитательная — воспитывать навыки социального поведения; коррекционная — развивать межличностную коммуникацию.

Тема 2. Речевые нормы общения (коррекционно-развивающее занятие по коррекции речи); цель: коррекционная — корректировать практические умения выполнения нормы социального поведения; образовательно-развивающая — закреплять навыки речевых норм общения; разработки письма, листовки и т.п.; воспитательная — воспитывать инициативность.

Тема 3. Социальное поведение (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать поведение; образовательно-развивающая — систематизировать знания о нормах социального поведения; коррекционная — корректировать навыки межличностной коммуникации.

Профессионально-ориентированное направление формирования социальной компетентности по показателю «Обладание способностью работать в команде»

Шаг 1. Овладение способностью работать в команде

Тема 1. Самопрезентация и самореклама в профессиональной деятельности (занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: образовательно-развивающая — дать представление о самопрезентации и саморекламе в профессиональной деятельности; воспитательная — воспитывать трудолюбие и настойчивость; коррекционная — корректировать умение работать в команде.

Тема 2. Работа в команде (занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: коррекционная — корректировать навыки командного взаимодействия; образовательно-развивающая — формировать

представление о профессиональном командном сотрудничестве; воспитательная — воспитывать дисциплинированность и самоорганизованность.

Тема 3. Работаем вместе (воспитательное занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: воспитательная — воспитывать трудолюбие и настойчивость; образовательно-развивающая — систематизировать знания о межличностном сотрудничестве; коррекционная — корректировать навыки межличностного общения и сотрудничества.

Шаг 2. Развитие навыков активного включения в деловые отношения

Тема 1. Взаимодействие с людьми. Деловой этикет (урок по трудовому обучению, занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: образовательно-развивающая — расширить представление о взаимодействии с людьми и деловом этикете; воспитательная — воспитывать активность в деятельности; коррекционная — корректировать деловые отношения.

Тема 2. Активность в труде (коррекционно-развивающее занятие по социально-бытовому ориентированию, занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: коррекционная — корректировать навыки активности в трудовой деятельности; образовательно-развивающая — закреплять знания о взаимодействии с людьми и деловом этикете; воспитательная — воспитывать инициативность.

Тема 3. Формируем деловые отношения (воспитательное занятие); цель: воспитательная — воспитывать ответственность; образовательно-развивающая — систематизировать знания о деловом этикете и отношениях; коррекционная — корректировать речь в процессе деловых отношений.

Шаг 3. Формирование умений выполнять нормы и правила социального поведения в процессе трудовой деятельности

Тема 1. Адаптация и взаимодействие в новом коллективе (занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: образовательно-развивающая — сформировать представление об адаптации и взаимодействии в новом коллективе; воспитательная — воспитывать уважение

к другим; коррекционная — корректировать социальное поведение в процессе трудовой деятельности.

Тема 2. Соблюдение правил внутреннего распорядка (занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: коррекционная — корректировать умение выполнять нормы и правила социального поведения в процессе трудовой деятельности; образовательно-развивающая — закреплять знания о соблюдении правил внутреннего распорядка; воспитательная — воспитывать взаимопомощь.

Тема 3. Режим трудового дня (воспитательное занятие в социальном предприятии «Особая сборка»); цель: воспитательная — воспитывать ответственность; образовательно-развивающая — систематизировать знания о режиме трудового дня; коррекционная — корректировать навыки межличностного поведения.

Последовательность формирующей части проекта по исследованию социальной компетентности реализовывалась во взаимосвязи уроков, практической профессиональной подготовки и внеклассной работы, что предполагало формирование соответствующих показателей социальной компетентности по такой схеме:

- А. Подача знаний о соответствующем показателе социальной компетентности, раскрытии его содержания согласно основным характеристикам социальной компетентности, заинтересованности и выработке положительного отношения к восприятию материала. На этих занятиях обучающиеся овладевали новыми компетенциями, в частности, налаживание межличностного взаимодействия, умение работать вместе с другими (развитие совместной деятельности), умение обращаться за помощью к сверстникам или взрослым. Таким образом осуществлялось усвоение учащимися знаний, представлений и понятий о социальных компетентностях, выработка у них положительного отношения к труду. Для решения этих задач наиболее эффективно использование уроков русского языка и трудового обучения, содержание и количество которых по усвоению каждого показателя социальной компетентности определялось сущностью показателей социальной компетентности, их преемственностью и взаимозависимостью.
- Б. Закрепление и усовершенствование знаний школьников по содержанию соответствующего показателя социальной компетентности,

развитие умений практического разрешения социальных ситуаций различного типа осуществлялось в большей степени на часах практической подготовки в «Особой сборке» и воспитательных занятиях.

- В. Систематизация и обобщение знаний обучающихся с интеллектуальными нарушениями по содержанию показателя социальной компетентности; выработка практических умений и навыков социального взаимодействия; активизация социального поведения — осуществлялась преимущественно во время воспитательных и коррекционно-развитых занятий и занятий на социальном предприятии «Особая сборка».
- Г. Самостоятельное и дифференцированное использование характеристик социальной компетентности в практических ситуациях. проверка, корректировка, обобщение знаний детей относительно уровня сформированности соответствующего показателя социальной компетентности; закрепление активного, положительного, устойчивого отношения к социальному взаимодействию, что преимущественно осуществлялось во время практических занятий в «Особой сборке». Одним из действенных методов была разработка реальных кейсов (смоделированных социальных ситуаций), которые через трансформацию учебного предметного материала создавали для обучающихся с интеллектуальными нарушениями момент заинтересованности. Трансформация осуществлялась путем представления реальных жизненных и трудовых примеров, доступных для понимания обучающихся с интеллектуальными нарушениями, интересных для них, связанных с повседневной жизнью. Например, на практических занятиях в социальном предприятии нами были предложены алгоритмы освоения операционных навыков, которые будут востребованы в дальнейшем. Они могут быть использованы обучающимися с интеллектуальными нарушениями при работе курьером, сборщиком или упаковщиком, а также помощником кондиционера (материалы по практической подготовке к программе уроков труда и внеклассной работе сборщика представлены, как образец, в программе занятий по специальной методике формирования социальной компетентности по профессионально-ориентированному

критерию у обучающихся с интеллектуальными нарушениями (для подготовки работе сборщиком, упаковщиком).

3.3. Анализ результатов внедрения специальной методики формирования социальных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями

В ходе формирующего этапа проекта реализовано следующие задачи:

1. Выявление действенности методики формирования социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.
2. Установление результативности полученных показателей по соответствующим компонентам методики.
3. Разработка выводов по этому направлению проекта.

Как показало экспериментальное исследование внедрения специальной методики формирования социальной компетентности, успешность этого процесса у обучающихся с интеллектуальными нарушениями состоит из сформированности основных ее компонентов: операционно-содержательного, личностно-регуляторного, мотивационно-эмоционального и поведенческого.

Анализ результатов формирующего этапа исследования проводился с использованием следующих методов исследования: эмпирических (методики исследования понимания социальных ситуаций Н. Москаленко; методики представлений о взрослении Н. Москаленко; шкалы социальной компетентности Э. Долла в проработке А. Прихожан; методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича в обработке А. Примак, Н. Колодной, наблюдение за поведением детей в коллективе сверстников, опросника МАС М. Кубышкиной, шкалы эмоциональных эмпатийных тенденций А. Меграбяна, Н. Эпштейна, методики определения копинг-стратегий N. Ryan-Wegner, адаптированной Н. Сиротой, В. Ялтонским, игры-драматизации «Островок»); статистических (количественной и качественной обработки результатов исследования, методов вторичной обработки эмпирических показателей с приме-

нием сравнительного анализа по критерию углового преобразования Р. Фишера).

Исследование операционно-содержательного компонента по показателям «Способность к анализу социальных ситуаций», «Прогнозирование, планирование и достижение результата», «Социальная осведомленность» позволило подтвердить повышение этих показателей у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Сравнительное изучение способности к анализу социальных ситуаций до и после формирующего этапа позволило констатировать рост уровней характеристик операционно-содержательного компонента у обучающихся с ИН. В частности, с 16,20 % до 33,81 % повысилось количество обучающихся, проявивших достаточные уровни социальной компетентности, с 39,69 % до 46,87 % — тех, кто имел средние уровни социальной компетентности. В то же время с 44,11 % до 19,32 % снизилось количество обучающихся с интеллектуальными нарушениями, у которых были констатированы минимальные уровни сформированности способности к анализу социальных ситуаций. Это указывает на то, что у них усовершенствовалась способность структурировать коммуникативные ситуации в соответствии с их типом, модальностью и направленностью, улучшилось умение определять мотивы и характер взаимных отношений в ситуациях межличностного взаимодействия (см. таблицу 3.1).

Таблица 3.1

Сравнительный анализ уровней сформированности по показателям «Способность к анализу социальных ситуаций» у обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Уровни сформированности показателя	До формирующего этапа	После формирующего этапа	Разница в изменениях до и после внедрения методики
высокий	0,00 %	0,00 %	0,00 %
достаточный	16,20 %	33,81 %	17,61 %
средний	39,69 %	46,87 %	7,18 %
минимальный	44,11 %	19,32 %	-24,79 %
Динамика изменений (среднее арифметическое по модулю)			12,40 %

По показателю «Прогнозирование, планирование и достижение результата» произошли значительные положительные изменения, связанные с усовершенствованием прогностических способностей и социальных ожиданий от будущего. При этом уменьшилось количество обучающихся с минимальным уровнем (с 66,04 % до 41,86 %). В то же время, увеличились показатели среднего (с 31,53 % до 46,87 %) и достаточного (с 2,43 % до 11,27 %) уровней. Это указывает на динамичное развитие способности планировать и прогнозировать события социального характера, понимать социальные и временные пределы будущего (см. таблицу 3.2).

По показателю «Социальная осведомленность» наблюдалась соответствующая динамика у обучающихся с ИН. По достаточному уровню констатируется повышение показателей с 16,20 % до 35,42 %, по среднему — с 35,64 % до 35,60 %. Это указывает на то, что обучающиеся с интеллектуальными нарушениями в достаточной степени стали понимать необходимость получения новых социальных знаний, осознавать особенности общественных связей и межличностных отношений в процессе разных видов деятельности. Определяющим является уменьшение на 19,18 % количества обучающихся с минимальным уровнем (с 48,16 % до 28,98 %), что указывает на положительную динамику (см. таблицу 3.3).

Таблица 3.2

**Сравнительный анализ уровней сформированности по показателям
«Планирование, прогнозирование, достижение результата»
у обучающихся с интеллектуальными нарушениями**

Уровни сформированности показателя	До формирующего этапа	После формирующего этапа	Разница в изменениях до и после внедрения методики
высокий	0,00 %	0,00 %	0,00 %
достаточный	2,43 %	11,27 %	8,84 %
средний	31,53 %	46,87 %	15,34 %
минимальный	66,04 %	41,86 %	-24,18 %
Динамика изменений (среднее арифметическое по модулю)			12,09 %

Таблица 3.3

**Сравнительный анализ уровней сформированности по показателям «Социальная осведомленность»
у обучающихся с интеллектуальными нарушениями**

Уровни сформированности показателя	До формирующего этапа	После формирующего этапа	Разница в изменениях до и после внедрения методики
высокий	0,00 %	0,00 %	0,00 %
достаточный	8,84 %	35,42 %	19,22 %
средний	15,34 %	35,60 %	0,04 %
минимальный	-24,18 %	28,98 %	-19,18 %
Динамика изменений (среднее арифметическое по модулю)			9,61 %

Исследование личностно-регуляторного компонента по показателям «Сформированность социальной рефлексии», «Умение оценивать и регулировать собственное поведение» показало, что повышение этих показателей у обучающихся с интеллектуальными нарушениями произошло на достаточном уровне, который характеризовался следующими показателями: 1,62 % до и 9,66 % после; средний — 31,53 % до и 53,31 % после; минимальный — 66,85 % до и 37,03 % после эксперимента.

Это означает, что обучающиеся с интеллектуальными нарушениями стали выполнять элементарный самоанализ, стали видеть себя объективнее, научились замечать собственные ошибки, иногда анализировать и исправлять их. Значительным достижением является то, что участники проекта научились становиться в позицию наблюдателя, чтобы размышлять над своим поведением (см. таблицу 3.4).

Динамические сдвиги среди обучающихся с интеллектуальными нарушениями были констатированы по показателю «Умение оценивать и регулировать собственное поведение». В частности, они проявились следующим образом: достаточный уровень повысился с 2,43 % до 12,88 %; средний — с 31,53 % до 51,70 %; минимальный — с 66,04 % до 35,42 %. Это показало, что у обучающихся с интеллектуальными нарушениями улучшилась способность к оценке и регулированию собственного поведения, стала проявляться возможность оценивать и выбирать пути ее совершенствования, появилась критичность к результатам своих действий во время социальных взаимоотношений (см. таблицу 3.5).

Таблица 3.4

**Сравнительный анализ уровней сформированности по показателям
«Сформированность социальной рефлексии»
у обучающихся с интеллектуальными нарушениями**

Уровни сформированности показателя	До формирующего этапа	После формирующего этапа	Разница в изменениях до и после внедрения методики
высокий	0,00 %	0,00 %	0,00 %
достаточный	1,62 %	9,66 %	8,04 %
средний	31,53 %	53,31 %	21,78 %
минимальный	66,85 %	37,03 %	-29,82 %
Динамика изменений (среднее арифметическое по модулю)			14,91 %

Таблица 3.5

**Сравнительный анализ уровней сформированности по показателям
«Умение оценивать и регулировать собственное поведение»
у обучающихся с интеллектуальными нарушениями**

Уровни сформированности показателя	До формирующего этапа	После формирующего этапа	Разница в изменениях до и после внедрения методики
высокий	0,00 %	0,00 %	0,00 %
достаточный	2,43 %	12,88 %	10,45 %
средний	31,53 %	51,70 %	20,17 %
минимальный	66,04 %	35,42 %	-30,62 %
Динамика изменений (среднее арифметическое по модулю)			15,31 %

Анализ личностно-регуляторного компонента по показателям «Сформированность социально направленной мотивации», «Сформированность эмпатийных тенденций в поведении» продемонстрировал значительное их улучшение у обучающихся с ИН.

Сравнительное исследование уровней проявления по показателю «Сформированность социально направленной мотивации» показало следующие результаты у обучающихся: высокий уровень с 0,00 до 1,61 %; достаточный — с 20,25 % до 35,42 %; средний — с 30,78 % до 40,43 %; минимальный — с 48,97 % до 22,54 %. Это свидетельствует о

тенденции к формированию положительного отношения к ситуациям межличностного взаимодействия, повышению социальной активности, формированию побуждений к различным видам деятельности, динамике проявления интереса к общественно направленным ситуациям (см. таблицу 3.6). Это указывает на показательность и эффективность методики формирующего этапа.

Таблица 3.6

**Сравнительный анализ уровней сформированности по показателям
«Сформированность социально-направленной мотивации»
у обучающихся с интеллектуальными нарушениями**

Уровни сформированности показателя	До формирующего этапа	После формирующего этапа	Разница в изменениях до и после внедрения методики
высокий	0,00 %	1,61 %	1,61 %
достаточный	20,25 %	35,42 %	15,17 %
средний	30,78 %	40,43 %	9,65 %
минимальный	48,97 %	22,54 %	-26,43 %
Динамика изменений (среднее арифметическое по модулю)			13,22 %

Эмпирическое изучение эмпатийных тенденций в поведении до и после формирующего этапа проекта у обучающихся с интеллектуальными нарушениями дало нам следующие результаты (см. таблицу 3.7):

- достаточный уровень — 2,43 % до эксперимента и 9,66 % после эксперимента;
- средний — 43,74 % до эксперимента и 66,19 % после эксперимента;
- минимальный — 53,83 % до эксперимента и 24,15 % после эксперимента.

Это показало, что обучающиеся с ИН начали демонстрировать эмпатию к окружающим, стали понимать их эмоции, проявлять склонность к сопереживанию, научились распознавать спектр разнообразных эмоций других, начали оказывать помощь окружающим в ситуациях межличностного взаимодействия.

Таблица 3.7

**Сравнительный анализ уровней сформированности по показателям
«Сформированность эмпатийных тенденций в поведении»
у обучающихся с интеллектуальными нарушениями**

Уровни сформированности показателя	До формирующего этапа	После формирующего этапа	Разница в изменениях до и после внедрения методики
высокий	0,00 %	0,00 %	0,00 %
достаточный	2,43 %	9,66 %	7,23 %
средний	43,74 %	66,19 %	22,45 %
минимальный	53,83 %	24,15 %	-29,68 %
Динамика изменений (среднее арифметическое по модулю)			14,84 %

Не менее значительная динамика была установлена при исследовании поведенческого компонента по показателям «Применение приобретенных компетенций в поведении», «Обладание способностью работать в команде».

Апробация результатов формирующего этапа проекта по показателю «Применение приобретенных компетенций в поведении» продемонстрировала следующие результаты:

- достаточный уровень — 9,72 % до эксперимента и 20,93 % после эксперимента;
- средний — 24,30 % до эксперимента и 48,48 % после эксперимента;
- минимальный — 65,98 % до эксперимента и 30,59 % после эксперимента.

При этом мы увидели, что у обучающихся с ИН повысилась тенденция к применению приобретенных компетенций в поведении, в частности способность к взаимодействию со сверстниками, возможность переноса социальных компетенций, приобретенных в процессе деятельности в ситуации взаимодействия, умение выбирать пути решения конфликтных ситуаций (см. таблицу 3.8).

Таблица 3.8

**Сравнительный анализ уровней сформированности по показателям
«Использование приобретенных компетенций в поведении»
у обучающихся с интеллектуальными нарушениями**

Уровни сформированности показателя	До формирующего этапа	После формирующего этапа	Разница в изменениях до и после внедрения методики
высокий	0,00 %	0,00 %	0,00 %
достаточный	9,72 %	20,93 %	11,21 %
средний	24,30 %	48,48 %	24,18 %
минимальный	65,98 %	30,59 %	-35,39 %
Динамика изменений (среднее арифметическое по модулю)			17,70 %

Анализ результатов формирующего этапа проекта по показателю «Обладание способностью работать в команде» показал следующие результаты:

- высокий уровень — 0,00 % до эксперимента и 1,61 % после эксперимента;
- достаточный уровень — 6,48 % до эксперимента и 16,10 % после эксперимента;
- средний — 54,27 % до эксперимента и 64,58 % после эксперимента;
- минимальный — 39,25 % до эксперимента и 17,71 % после эксперимента.

При этом было констатируется, что у обучающихся с ИН увеличилась способность работать в команде, они начали активно включаться в межличностные отношения, начали соблюдать общие нормы и правила социального поведения (см. таблицу 3.9).

Таблица 3.9

**Сравнительный анализ уровней сформированности по показателям
«Владение способностью работать в команде»
у обучающихся с интеллектуальными нарушениями**

Уровни сформированности показателя	До формирующего этапа	После формирующего этапа	Разница в изменениях до и после внедрения методики
высокий	0,00 %	1,61 %	1,61 %
достаточный	6,48 %	16,10 %	9,62 %
средний	54,27 %	64,58 %	10,31 %
минимальный	39,25 %	17,71 %	-21,54 %
Динамика изменений (среднее арифметическое по модулю)			10,77 %

По результатам апробации формирующего этапа проекта был проведен математический и статистический анализ, что позволило получить общие данные по операционно-содержательному, личностно-регуляторному, мотивационно-эмоциональному, поведенческому компоненту и их показателям. С помощью математического анализа была прослежена разность переменных до и после эксперимента по отдельным компонентам (см. таблицу 3.10) и осуществлено обобщение результатов по уровням сформированности показателей (см. таблицу 3.11). С помощью статистического анализа был вычислен критерий Фишера (ф-критерий), тестовая статистика которого при выполнении нулевой гипотезы имела распределение Фишера (F-распределение). Критерий Фишера вычислен по программе Microsoft Excel (см. таблицу 3.10).

Как показывают сводные данные, мы видим динамику по результатам формирующего этапа проекта у обучающихся с интеллектуальными нарушениями по всем компонентам социальной компетентности, что можно проследить по таблице 3.11.

Таблица 3.10

**Сформированность социальной компетентности у обучающихся
с интеллектуальными нарушениями по компонентам
до и после внедрения специальной методики**

Компоненты	Уровни	Обучающиеся с ИН			Ф/р
		До формирующего этапа	После формирующего этапа	Разница в изменениях до и после внедрения методики	
Операционно-содержательный	в	0,00 %	0,00 %	0,00 %	-
	д	17,55 %	26,83 %	9,28 %	-0,17/0,05
	с	35,37 %	43,11 %	7,74 %	-0,09/0,05
	м	47,08 %	30,05 %	-17,03 %	0,11/0,05
Динамика изменений (среднее арифметическое по модулю)				8,51 %	
Личностно-регуляторный	в	0,00 %	0,00 %	0,00 %	-
	д	2,03 %	11,27 %	9,24 %	0/0,05
	с	31,53 %	52,51 %	20,98 %	0,12/0,05
	м	66,45 %	36,23 %	-30,22 %	-0,19/0,05
Динамика изменений (среднее арифметическое по модулю)				15,11 %	
Мотивационно-эмоциональный	в	0,00 %	0,81 %	0,81 %	-
	д	2,43 %	22,54 %	20,11 %	-1,16/0,01
	с	37,64 %	53,31 %	15,67 %	-0,19/0,05
	м	59,94 %	23,35 %	-36,59 %	0,14/0,05
Динамика изменений (среднее арифметическое по модулю)				18,30 %	
Поведенческий	в	0,00 %	0,81 %	0,81 %	-
	д	8,10 %	18,52 %	10,42 %	-0,27/0,01
	с	39,29 %	56,53 %	17,24 %	-0,81/0,01
	м	52,62 %	24,15 %	-28,47 %	0,23/0,01
Динамика изменений (среднее арифметическое по модулю)				24,63 %	

Где «м» — минимальный уровень, «с» — средний уровень, «д» — достаточный уровень, «в» — высокий уровень

Таблица 3.11

**Обобщенные данные сформированности социальной компетентности
у обучающихся с интеллектуальными нарушениями**

Уровни сформированности показателя	Обучающиеся до формирующего этапа	Обучающиеся после формирующего этапа
высокий	0,00 %	0,41 %
достаточный	7,53 %	19,79 %
средний	35,96 %	51,37 %
минимальный	56,52 %	28,45 %

Наибольшая динамика прослеживается по показателям мотивационно-эмоционального и поведенческого компонентов. Это указывает на восприимчивость обучающихся с интеллектуальными нарушениями к учебным воздействиям, направленным на формирование социально направленной мотивации, эмпатийных тенденций в общении, применение приобретенных компетенций в поведении, формирование способности работать в команде.

Самая низкая динамика характерна для операционно-содержательного компонента. Это свидетельствует о недостаточной социальной осведомленности, низкой способности к анализу социальных ситуаций, неумении прогнозировать, планировать и достигать результата.

Высокий уровень в целом выявлен у одного обучающегося с интеллектуальными нарушениями после внедрения специальной методики, но это и был прогнозируемый нами результат. Научные исследования и практика показывают, что сформировать социальную компетентность у лиц с ИН практически не возможно до уровня нормы, а без внедрения специальной методики не возможно и на достаточном уровне [2–5], поэтому считаем достигнутые в проекте результаты значимыми, а саму методику эффективной для обучающихся с ИН.

Выводы к третьей главе

По результатам формирующего этапа проекта, представленного специальной методикой по формированию социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями и апробацией ее результатов, можно сделать следующие выводы:

1. Осуществлено обоснование методики формирования социальной компетентности, реализованной на основе взаимосвязи уроков, внеклассной работы и практической подготовки на базе социального предприятия «Особая сборка». В ее основу положен анализ системообразующих элементов, среди которых психолого-педагогические условия формирующего эксперимента, факторы, принципы, методы и методические приемы, которые позволили организовать и провести формирующий этап проекта по развитию социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.
2. Представлена и апробирована методика, включающая коммуникативное и профессионально-ориентированное направления, реализованные с помощью следующих компонентов: операционно-содержательного (по показателям «способность к анализу социальных ситуаций»; «прогнозирование, планирование и достижение результата»; «социальная осведомленность»; личностно-регуляторного (по показателям «сформированность социальной рефлексии»; «умение оценивать и регулировать собственное поведение»); мотивационно-эмоционального (по показателям «сформированность социально направленной мотивации»; «сформированность эмпатийных тенденций в поведении»); поведенческого (по показателям приобретенных компетенций в поведении»; «обладание способностью работать в команде»).
3. По результатам внедрения специальной методики определено, что наиболее высокая динамика наблюдается за поведенческим, мотивационно-эмоциональным компонентами (показатели: применение приобретенных компетенций в поведении; умение оценивать и регулировать собственное поведение). Самая низкая динамика характерна для операционно-содержательного компонента (показатели: социальная осведомленность; прогнозирование, планирование и достижение результата; способность к анализу социальных ситуаций), что связано с особенностями познавательной деятельности этой нозологии обучающихся. Это указывает на эффективность разработанной нами методики.

Заключение

Проведенное теоретическое и эмпирическое исследование в рамках проекта по формированию социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями позволяет сделать следующие выводы:

По данным теоретического анализа установлено, что социальная компетентность — это составляющая межличностного взаимодействия, обуславливающая его успешность. Под социальной компетентностью в нашем проекте мы понимаем интегративную характеристику личности, включающую уровневые и содержательные аспекты социального поведения и мобильности, необходимые для успешной социализации. Процесс формирования социальной компетентности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями отличается рядом особенностей, поскольку эта категория детей выступает одной из наиболее уязвимых социальных групп с точки зрения их интеграции в общество. На их социальное поведение влияют устойчивые познавательные и эмоционально-волевые нарушения, которые препятствуют рациональному строению собственных действий, субъективно воспринимать действительность, интегрироваться в общество и регулировать социальные отношения. Становление социальной компетентности у них обусловлено проблемами социальной адаптации, что вызывает неспособность самостоятельно ориентироваться в современных реалиях жизни, неумение устанавливать коммуникативные отношения, неспособность к сотрудничеству со сверстниками и взрослыми, трудности в установлении социальных связей, трудности переноса навыков социального взаимодействия в новые условия, несформированность профессионально-трудовой социализации личности. Все перечисленные качества выступают признаками социальной дезадаптации и нуждаются в углубленном дальнейшем исследовании и изучении.

Проведенный анализ научных работ по проблеме доказывает, что личностные качества, знания, умения и навыки, необходимые для развития социальной компетентности у обучающихся с интеллектуаль-

ными нарушениями, формируются во взаимосвязи урока, внеклассной работы и практической трудовой профориентационной подготовки в реальных условиях трудового коллектива. В нашем проекте мы рассматриваем урок как форму организации учебного занятия в процессе совместной деятельности учителя и учащихся, содержание которого состоит в получении и обсуждении знаний, формировании умений и навыков, необходимых для решения конкретных учебных задач. Внеклассная работа описывается нами как специально организованные внеурочные занятия, способствующие углублению и закреплению знаний, развитию умений, навыков, интересов и способностей обучающихся с ИН; становлению у них личностных и социальных качеств. Практическую подготовку в социальном предприятии «Особая сборка» мы рассматриваем как специально организованные практические занятия по отработке реальных трудовых и социальных кейсов и моделированию жизненных и профессиональных ситуаций. Анализ социальных образовательных компетентностей в контексте урока, внеклассной работы и практической подготовки позволяет нам увидеть, что их реализация происходит во время учебных, коррекционно-развитых и воспитательных занятий. По типовым учебным программам специальных учреждений общего среднего образования и нормативно-правовым документам по воспитательной работе для детей с интеллектуальными нарушениями нами выявлено, что различные виды социальных компетентностей в наибольшей степени формируются на уроках «Русский язык», «Трудовое обучение». Во внеклассной работе формирование социальных компетентностей в наибольшей степени представлено в программах коррекционно-развивающей работы по «Социально-бытовому ориентированию», «Коррекции речи», а также различными направлениями воспитательной работы (гражданское, национальное, нравственно-правовое, семейно-семейное, трудовое воспитание и т. п.). Теоретический анализ содержания социальной компетентности, представленный в учебных и коррекционно-развивающих программах, индивидуальных образовательных маршрутах (ИОМ) и других нормативно-правовых документах, позволил выделить основные виды и средства деятельности (коммуникативные; профессионально-ориентированные), в рамках которых формируется социальная компетентность. Развитие социальной компетентности обучающихся с интеллек-

туальными нарушениями включает все эти формы образовательной деятельности, взаимосвязь которых проявляется в реализации их структурных компонентов, целей, задач, содержательных линий. По нашему мнению, именно взаимосвязь выступает основным фактором формирования социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Данный проект не исчерпывает все вопросы, связанные с формированием социальной компетентности обучающихся с ИН во взаимосвязи урока, внеклассной работы и практической трудовой профориентационной подготовки. В перспективе дальнейшее изучение этой проблемы возможно по следующим направлениям:

- разработка методических рекомендаций для формирования социальной компетентности разных возрастных категорий детей с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного/интегрированного, специального образования или индивидуального обучения;
- разработка специальных кейсов-реальных ситуаций в сочетании с другими методами для формирования коммуникативных и профессионально направленных компетенций выпускников специальных учреждений общего среднего образования.

Также в дальнейшем развитии нуждаются вопросы организации изучения отдельных компонентов социальной компетентности, связанных с формированием социального опыта обучающихся с интеллектуальными нарушениями начиная с начальной школы до выпуска из образовательной организации общего или среднего профессионального образования.

Список использованных источников

1. Алехина С.В. Самообследование инклюзивной образовательной среды образовательной организацией / С.В. Алехина, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов. — Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2022. — 59 с. — ISBN 978-5-94051-246-2. — EDN KOQMGL.
2. Алехина С.В., Юдина Т.А. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 2. С. 40–46. doi:10.17759/jmfr.2015040205
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. — М. : Педагогика, 1980– . — Т. 1. — 1980. — 230 с.
4. Ананьев И.В. Включение лиц с ментальными нарушениями в профессионально-трудовую деятельность (опыт работы социального предприятия «Особая сборка») / И.В. Ананьев, Ю.А. Быстрова. — Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-полиграфический центр «КАРО», 2021. — 144 с. — ISBN 978-5-9925-1535-0. — DOI 10.34829/KARO.978-5-9925-1535-0. — EDN IQJOIC.
5. Ананьев И.В. Методика формирования операционно-технологической компетентности у лиц с интеллектуальными нарушениями (на примере социального предприятия «особая сборка») / И.В. Ананьев, Ю.А. Быстрова // Вестник МГЭИ (online). — 2021. — № 1. — С. 317–334. — DOI 10.37691/2619-0265-2021-0-1-317-334. — EDN KSLWVE.
6. Антропова Т.С. Социализация детей с умственной отсталостью, проживающих в условиях учреждения интернатного типа // Молодой ученый. 2018. №46. С. 265–269.

7. Асмолов А.Г. Установка и целеобразование. Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О.К. Тихомирова. М.: Изд-во МГУ, 1979. С. 125–132.
8. Бгажнокова И.М. Особенности понимания и использования общекультурных норм поведения умственно отсталыми подростками / И.М. Бгажнокова, Ф.В. Мусункаева // Дефектология. — 1998. — № 5. — С. 46–52.
9. Бех И.Д. Некоторые особенности взаимоотношений умственно отсталых старшеклассников / И.Д. Бех // Изучение личности аномального ребенка : тез. докл. / под ред. Ю.А. Кулагина, В.И. Лубовского, В.Т. Петровой, Т.В. Розановой. — М., 1977. — С. 10–11.
10. Быстрова Ю.А. Возможности психологической поддержки и сопровождения молодых людей с интеллектуальными нарушениями при трудоустройстве / Ю.А. Быстрова // Консультативная психология и психотерапия. — 2022. — Т. 30, № 4(118). — С. 143–162. — DOI 10.17759/cpp.2022300408. — EDN AWDOJK.
11. Быстрова Ю.А. К истории развития специального образования и современные проблемы инклюзии в России / Ю.А. Быстрова, С.Н. Савинков // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. — 2023. — Т. 22, № 2. — С. 125–136. — DOI 10.20310/1810-231X-2023-22-2-125-136. — EDN IWOKGF.
12. Быстрова Ю.А. Организация и содержание психолого-педагогического обеспечения профессионально-трудовой социализации лиц с психофизическими нарушениями / Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2012. Т. 17. № 9 (21). С. 34–42.
13. Быстрова Ю.А. Основы специальной психологии и педагогики / Ю.А. Быстрова, С.Н. Савинков, А.Е. Быстрова. — Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «КноРус», 2023. — 142 с. — ISBN 978-5-406-11500-8. — EDN ONPAXR.
14. Быстрова Ю.А. Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями / Ю.А. Быстрова // Культурно-историческая психология. — 2022. — Т. 18, № 2. — С. 54–61. — DOI 10.17759/chp.2022180206. — EDN CQQPGT.
15. Быстрова Ю.А. Психолого-педагогическая диагностика в образовании : Учебник для студентов бакалавриата, обучающихся по направлениям «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» / Ю.А. Быстрова, С.Н. Савинков, Е.Ю. Небродовская-Мазур. — Бакалавриат. — Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «КноРус», 2023. — 198 с. — ISBN 978-5-406-10644-0. — EDN IQXLDS.
16. Быстрова Ю.А. Психологические предикаты виктимного поведения молодых людей с интеллектуальными нарушениями / Ю.А. Быстрова, А.Е. Быстров // Вестник практической психологии образования. — 2023. — Т. 20, № 4. — С. 67–77. — DOI 10.17759/bppe.2023200406. — EDN ONUZMB.
17. Быстрова Ю.А. Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Ю.А. Быстрова // Психологическая наука и образование. — 2022. — Т. 27, № 6. — С. 102–114. — DOI 10.17759/pse.2022270608. — EDN KCIYEM.
18. Быстрова Ю.А. Сформированность когнитивного компонента готовности к профессионально-трудовой деятельности у лиц с интеллектуальными нарушениями / Ю.А. Быстрова // . — 2021. — № 2. — С. 159–173. — DOI 10.37691/2619-0265-2021-02-159-173. — EDN OFWBCE.
19. Быстрова Ю.А. Технология включенного трудоустройства лиц с интеллектуальными нарушениями (на примере социального предприятия «Особая сборка») / Ю.А. Быстрова, И.В. Ананьев // Научные труды Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы : Материалы XIX Международной научно-практической конференции по вопросам социальной политики, Санкт-Петербург, 02–03 июня 2021 года / Под редакцией А.И. Балашова. Том Выпуск 2. — Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

- «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы», 2021. — С. 106–115. — EDN FUJARZ.
20. Быстрова Ю. А. Технология включение лиц с ментальными нарушениями в профессионально-трудовую деятельность (на примере социального предприятия «Особая сборка») / Ю. А. Быстрова // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 71–3. — С. 334–338. — EDN WMGYXH.
 21. Быстрова, Ю. Е. Что мы знаем о молодых предпринимательских фирмах? Определения, характеристики и факторы, влияющие на их рост / Ю. Е. Быстрова, Г. В. Широкова // Современная конкуренция. — 2014. — № 6(48). — С. 69–101. — EDN TGPSZV.
 22. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии: сборник; сост., авт. Вх. Век. и библиогр. Т. М. Лифанов; авт. комментариев. М. А. Степанова. М.: Просвещение, 1995. 524 с.
 23. Выготский Л. С., Давыдова В. В. Собранные сочинения: в 6 т.; Акад. пед. науки СССР. М.: Педагогика, 1982. Том 2: Проблемы других психологов. 1982. 504 с.
 24. Ермаков С. С. Анализ исследований роли компьютерных тренажеров в формировании, измерении и совершенствовании навыков командной работы / С. С. Ермаков, Ю. А. Быстрова // Экспериментальная психология. — 2024. — Т. 17, № 2. — С. 113–127. — DOI 10.17759/exppsy.2024170207. — EDN ANYBMF.
 25. Иваненко А. С. Формирование представлений о будущей семье у умственно отсталых младших школьников: абстрактный дис... канд. психол. Наук: 19.00.08; НПУ им. М. П. Драгоманов. Киев, 2016. 20 с.
 26. Карпенкова И. В. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методическое пособие / И. В. Карпенкова, Е. В. Самсонова, С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова; под ред. Е. В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2017. 173 с.
 27. Компетенции тьютора в инклюзивном образовании: специфика программ профессиональной подготовки / Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова, А. Ю. Шеманов, Е. Н. Кутепова // Психолого-педагогические исследования. — 2022. — Т. 14, № 2. — С. 84–99. — DOI 10.17759/psyedu.2022140206. — EDN PSBHVU.
 28. Лапп Е. А. Специфика эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми с ЗПР в условиях инклюзивной образовательной практики / Е. А. Лапп, Ю. А. Быстрова // Специальное образование. — 2024. — № 2(74). — С. 129–146. — EDN VCKDDT.
 29. Москоленко Н. В. Подготовка умственно отчаянных туристов-сирот в самостоятельной жизни: дис. ... канд. Пед. Наук. Москва, 2015. 170 с.
 30. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование / А. Ю. Шеманов, Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова, Е. Н. Кутепова // Клиническая и специальная психология. — 2022. — Т. 11, № 4. — С. 233–263. — DOI 10.17759/crpe.2022110410. — EDN IAUZBH.
 31. Попович И. С. Психология социальных ожиданий личности: методология, теория и практика: преподавание-метод. позн. Херсон: ОЛДИ-ПЛИОС, 2019. 158 с.
 32. Профессиональная подготовка тьюторов, сопровождающих обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования : методические рекомендации для педагогических вузов и институтов развития образования / Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова, И. В. Карпенкова [и др.]. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2022. 142 с. EDN TLZJQQ.
 33. Рубцов В. В. Два подхода к проблеме развития в контексте социальных взаимодействий: Л. С. Выготский vs Ж. Пиаже [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 5–14. DOI:10.17759/chp.2020160302
 34. Рубцов В. В., Семья Г. В., Шведовская А. А. Вызовы современного детства: ключевые результаты реализации Национальной стратегии действий в интересах детей // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 6. С. 5–24. doi:10.17759/pse.2017220601

35. Рубцов В. В., Улановская И. М. Учебная деятельность как эффективный способ развития метапредметных и личностных компетенций у младших школьников [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 51–60. DOI:10.17759/chp.2020160207
36. Савченко С. В. Социализация студентов в формулировках региональных образов. Луганск: Альма-матер, 2003. 406 с.
37. Синёв В. Н. Личности нравственных представлены и социального поведения *umstvenno otstalnyh podrostkov* / В. Н. Синёв, А. П. Северов // Проблемы изменения и становления психотической деятельности: Диссертации сделаны к 5 Всесоюзным общественным психологам СССР. — М., 1976. — С. 46.
38. Толстых Н. Н. Социальная психология развития: интеграция идей Л. С. Выготского и А. В. Петровского // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 25—34. DOI:10.17759/chp.2020160103
39. Трудовое обучение, воспитание и профессиональная ориентация: Аннот. тематика лекций / И. Д. Бех, Б. Ф. Федоришин, В. В. Синявский и др. — К. : Знание, 1982. — 24 с.
40. Турчинская К. М. ПрофорIENTATION во вспомогательной школе / К. М. Турчинская. — Киев : Рад. шк., 1976. — 168 с.
41. Тюшев Ю. В. Выбор профессии : тренинг для подростков / Ю. В. Тюшев. — СПб. : Питер, 2007. — 160 с.
42. Ульянина О. А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 135–147. DOI:10.17759/psyedu.2018100212
43. Хрони И. А. Методы тренинговой работы по формированию социальных навыков командного взаимодействия и лидерства у обучающихся с ОВЗ / И. А. Хрони, Е. А. Хрони // Молодежь и наука: актуальные проблемы и тенденции развития специального и инклюзивного образования : Материалы Международной студенческой научно-практической конференции, Донецк, 24 марта 2023 года. — Донецк: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донецкий государственный университет», 2023. — С. 137–141. — EDN TNBZBW.
44. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журн. „Эйдос”. — 2002. — 23 апр.
45. Юдина Т. А., Алехина С. В. Возрастная динамика социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 3. С. 135–142. DOI:10.17759/chp.2021170317

Информация об авторах

ИГОРЬ ВАЛЕНТИНОВИЧ АНАНЬЕВ — президент РООИ «Радость», генеральный директор ООО «Особая сборка». Инициировал реализацию программ социально-трудовой адаптации взрослых людей с ментальной инвалидностью с 2016 года. С 2019 года создал социальное предприятие «Особая сборка», в котором в настоящее время трудоустроены 123 «особых» сотрудника с ментальными нарушениями. Все они получают дополнительный пакет социально-психологических услуг, имеют возможность трудоустройства на открытом рынке труда. Методика тиражируется на регионы Российской Федерации.

ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА БЫСТРОВА — доктор психологических наук, профессор, заведующий научной лабораторией Федерального центра развития инклюзивного общего и дополнительного образования Московского государственного психолого-педагогического университета, психолог-методист РООИ «Радость».

РООИ «Радость» <https://rooiradost.ru>

Учебное издание

*Ананьев Игорь Валентинович
Быстрова Юлия Александровна*

**Формирование социальных компетенций
у обучающихся с особенностями
интеллектуального развития
(профориентационная подготовка на базе
социального предприятия «Особая сборка»)**

Оригинал-макет подготовлен издательством «Эдитус»
в авторской редакции

ООО «Эдитус»
125565, Москва, Ленинградское шоссе, д. 80, стр. 1
8 (800) 775-30-87
www.editus.ru

Отпечатано в типографии ООО Фирма «П-Центр»
129515, г. Москва, ул. Академика Королёва, 13

Подписано в печать **???**
Формат 148х210. Усл. печ. л. 8,25
Печать цифровая. Бумага офсетная
Тираж 20 экз. Заказ № 202407254

ISBN 978-5-00217-399-0

