

и перспективы развития: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017.

3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – Москва: Оникс: Мир и Образование, 2011. – 736 с.

4. Панкратова, Л.Э. Социальное сопровождение в современной образовательной парадигме и социальной практике / Л.Э. Панкратова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 2. – С. 123–124.

5. Расчетина, С.А. Социодидактика: история и теория социал. педагогики / С.А. Расчетина, О.М. Зайченко; М-во образования Рос. Федер. Новгород. гос. ун-т имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород: НовГУ, 2003. – 343 с.

6. Хачатрян, М.Э. Проведение исследования методом изучения кейса в организациях / М.Э. Хачатрян // Молодой ученый. – 2018. – № 49. – С. 400–403.

7. Шептенко, П.А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений по специальности «Социальная педагогика» / П.А. Шептенко, Г.А. Воронина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 206 с. (Высш. образование).

## **2.3 СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ФАКТОРЫ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ**

**Королева Юлия Александровна,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой специальной психологии  
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»  
Российская Федерация, г. Оренбург,  
e-mail: koroleva-y@yandex.ru

В исследовании анализируется проблема социально-психологической компетентности (далее СПК) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Структура компетентности рассматривается через единство когнитивно-эмоционального, эмоционально-регулятивного, инструментально-операционного компонентов, опосредованных личностно-ресурсной организацией.

Теоретический анализ позволяет определить основные источники, условия, ресурсы и механизмы развития СПК в подростковом возрасте, а также охарактеризовать особенности развития этой компетентности

у подростков с ограниченными возможностями здоровья трех основных групп: с умственной отсталостью, подростков с сенсорной недостаточностью (с нарушением слуха, с нарушениями зрения). Особенности этой компетентности подростков с умственной отсталостью заключаются в слабой дифференцированности эмоций, недостаточности социальной перцепции и трудностях выхода за пределы собственных переживаний, специфике и недостаточности осмысления ситуаций субъект-субъектного взаимодействия.

Особенности СПК подростков с сенсорной недостаточностью заключаются, прежде всего, в снижении полноты и целостности восприятия партнеров по взаимодействию; снижении точности в дифференциации собственных эмоциональных состояний и состояний партнеров, личностных особенностей и социальных ролей. Ввиду сенсорной депривации, а иногда и наличия органической патологии, подростки с сенсорной недостаточностью испытывают трудности с развитием самоконтроля и саморегуляции, а недостаточность или ограниченность доступных средств общения, дефицитарность условий накопления чувственного опыта при нарушении зрения, недостаток речевого развития и трудности обобщения при нарушении слуха снижают способность оперирования отвлеченными понятиями, искажают характер эмоциональных реакций, упрощают репертуар поведенческих реакций, сужая возможности освоения конструктивных способов межличностного взаимодействия и их адекватного оценивания.

*Ключевые слова:* социально-психологическая компетентность, ограниченные возможности здоровья, умственная отсталость, сенсорные нарушения, нарушение слуха, нарушения зрения.

В свете изменений требований к выпускникам современной школы в соответствии с возрастающими запросами сегодняшнего общества и актуализацией нормативных документов повышается интерес к изучению проблемы социально-психологической компетентности подростков с ограниченными возможностями здоровья как важной интегративной составляющей жизненной компетенции в целом, обеспечивающей успех социальной адаптации, самореализации и интеграции их в социум. Актуальность исследования проблем социально-психологической компетентности подростков также обусловлена сензитивностью этого периода в плане развития личности (Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн и др.), сменой ведущего вида деятельности, в процессе которого оформляются взгляды на жизнь. Важнейшей задачей развития личности в подростковом возрасте является интеграция в атмосферу коммуникации и социального взаимодействия с окружающими людьми и с социумом в целом (D. Baucum, G. Craig, F. Dolto, M. Klée, H. Remschmidt, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.Г. Казанская, Т.Д. Марцинковская, Д.И. Фельдштейн и др.).

Цель данной работы – определение факторов социально-психологической компетентности в подростковом возрасте и выявление особенностей ее развития у подростков с ОВЗ.

Под социально-психологической компетентностью мы понимаем многомерное, целостное образование со сложной интегрированной структурой, отражающее способность личности управлять своими внутренними и внешними ресурсами для конструктивного субъект-субъектного взаимодействия. Целостное содержание феномена представлено системой когнитивно-эмоционального, эмоционально-регулятивного, инструментально-операционального компонентов, опосредованных личностно-ресурсной организацией [19; 20].

Развитие социально-психологической компетентности в подростковом возрасте происходит за счет преобразования имеющихся личностных предпосылок и совершенствования каждого из компонентов компетентности. Продолжают свое развитие познавательные психические процессы, усложняются действия, операции и мотивация, совершенствуется когнитивное опосредование, характеризующее использование человеком инструментов эмоционально-регулятивной сферы: саморегуляции, самоконтроля, самопроверки и самооценки [29]. Нарастает способность дифференциации эмоциональных и личностных особенностей, закрепляются навыки эмоциональной регуляции, владения средствами организации собственного поведения, умения самостоятельно строить свои отношения с окружающими. Но прежде всего крепнут внутренние ресурсы, позволяющие подростку осознавать себя, принимать решения, соотносить реальное и нереальное, повышается осмысленность восприятия, развивается способность социального ориентирования и оценивания другого в процессе взаимодействия.

Факторы (источники, условия, ресурсы и механизмы) развития СПК в подростковом возрасте представлены на рис.

С точки зрения предложенной модели факторов и на основе анализа психологического содержания возраста и самой СПК старший подросток с высоким (и выше среднего) уровнем ее развития может быть охарактеризован как:

- владеющий навыками социального ориентирования в ситуациях межличностного взаимодействия, обладающий достаточно полными и дифференцированными представлениями об эмоциональных и личностных особенностях окружающих и самого себя и способностью их оценить (когнитивно-эмоциональный компонент СПК);
- способный самостоятельно выстраивать взаимоотношения с окружающими, решать проблемы без конфликтов, гибко использовать и менять стратегии взаимодействия (инструментально-операциональный компонент СПК);
- умеющий справляться с трудными жизненными ситуациями, применяющий при этом совладающие стратегии преимущественно адаптивного и относительно адаптивного типов (эмоционально-регулятивный компонент СПК);
- обладающий адекватной самооценкой и уровнем притязаний, развитой саморегуляцией в ситуациях межличностного взаимодействия, эмоциональной и психической устойчивостью, способностью к рефлексии (личностно-ресурсная организация СПК).

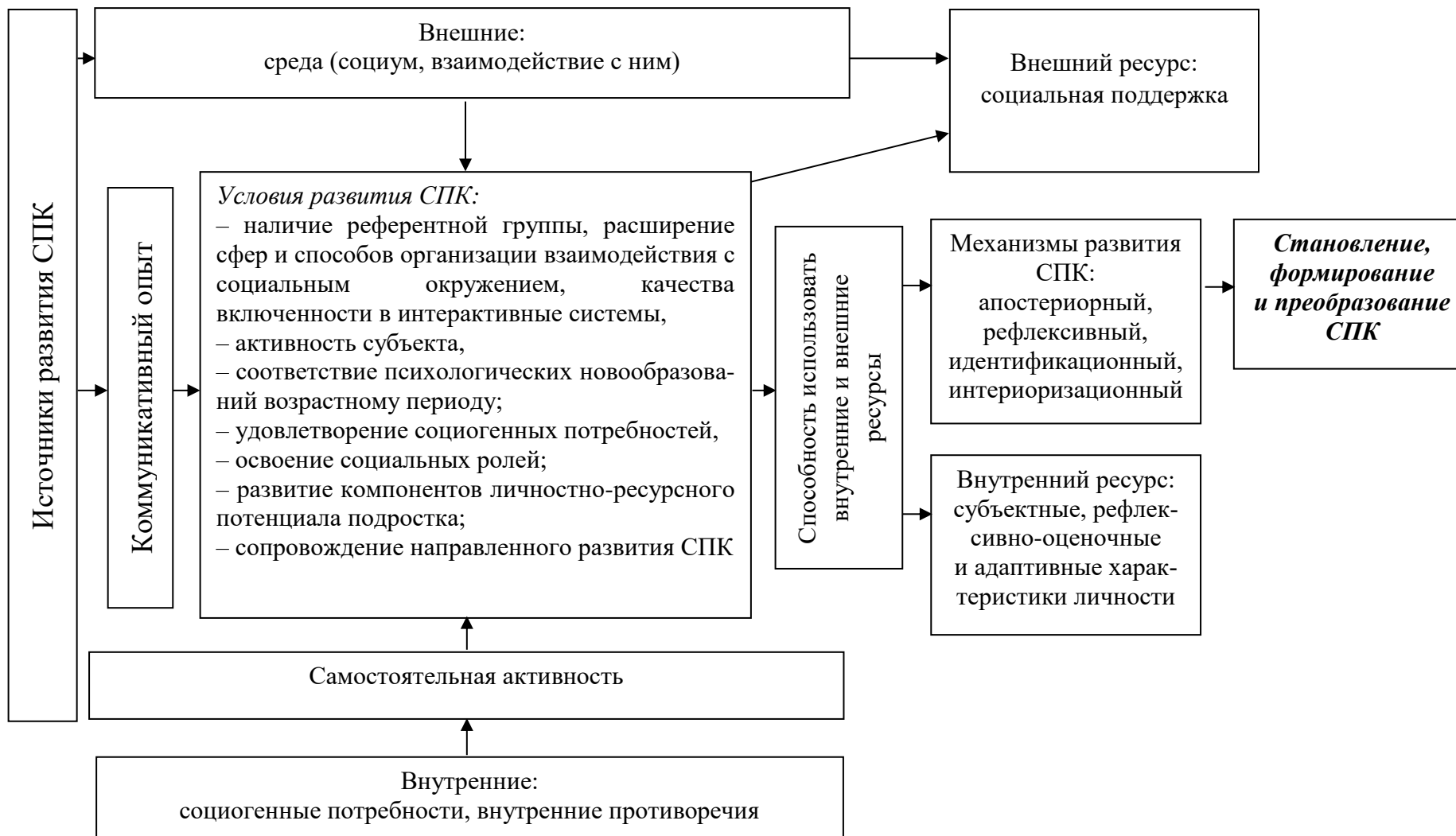


Рисунок. – Факторы (источники, условия, ресурсы и механизмы) развития СПК в подростковом возрасте

Рассмотрим особенности развития личности подростков с умственной отсталостью и сенсорной недостаточностью (с нарушением слуха и нарушениями зрения) на основе выделения *групп характеристик, релевантных компонентам социально-психологической компетентности* (когнитивно-эмоциональных, эмоционально-регулятивных, инструментально-операциональных и личностно-ресурсных).

**Когнитивно-эмоциональные особенности подростков с умственной отсталостью.** Дефицитарность социальной перцепции подростков этой группы в процессе межличностного взаимодействия проявляется в недостаточности перцептивной чувствительности при социальных контактах [33], негативном восприятии партнеров по общению или в затрудненности и недостаточной дифференцированности этого восприятия, проявляющегося в коммуникативных ситуациях в неумении учитывать особенности личности партнера [23].

О.К. Агавелян, Л.Н. Бадертдинова, Е.С. Иванова, Д.Н. Исаев, О.В. Заширинская, Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, С.З. Стернина, Е.В. Хлыстова, Л.М. Шипицына отмечают затрудненность понимания эмоций и эмоциональных состояний лицами с умственной отсталостью. Типичными проявлениями когнитивно-эмоциональной компетентности становятся искажения при толковании мимики, стремления упростить сложные переживания, сводя их к более простым, наличие ошибок в дифференциации из-за смешения мимических выражений при их распознавании [1; 2; 4; 31], слабость эмоциональной рефлексии, снижение способности к тонкой дифференциации, которая обусловлена недостаточно сформированным уровнем концептуального мышления [28], низкий уровень кодирования и вербализации сложных эмоций при достаточной доступности простых.

Трудности идентификации эмоций у подростков с легкой умственной отсталостью обусловлены недостаточным эмоциональным опытом, сниженной способностью к приему и переработке информации, фрагментарностью восприятия, стереотипностью и неразвитостью рефлексии, которые и влекут за собой непонимание оттенков эмоций и смыслов, искажая процесс межличностного взаимодействия.

Недоразвитие вербально-логического мышления, характерное для лиц с умственной отсталостью, приводит к трудностям осмысления ситуации общения в целом. Нечеткие социальные представления и снижение способностей к пониманию эмоций определяют траекторию нерелевантно-ситуационного реагирования подростков этой группы, проявляющегося в неадаптивных действиях и напряженных интерактивных ситуациях. Сценарии поведения подростка с умственной отсталостью, основанные на фиксации опыта, образуют клише его поведения в похожих ситуациях, обеспечивая снятие напряжения, тем не менее сценарии поведения отличаются крайней примитивностью, а переработка социального опыта, зачастую являющегося отражением негативного сценария взаимодействия, замедляется

в связи со свойственными мышлению подростка с умственной отсталостью ригидностью и тугоподвижностью.

Проблемы в восприятии и понимании личности другого человека, социального ориентирования и реагирования в ситуациях взаимодействия возникают не только из-за недостатков когнитивно-эмоциональных процессов, но и из-за недоразвития и специфики эмоционально-волевой сферы подростков с умственной отсталостью.

**Эмоционально-регулятивные особенности детей и подростков с умственной отсталостью.** Основной рисунок взаимодействия подростков этой категории, по свидетельству Э.Я. Альбрехта, О.А. Бажуковой, О.В. Заширинской, М.В. Малинаускене, П.О. Омаровой, В.Г. Петровой, С.Я. Рубинштейн, определяют аффективная возбудимость со склонностью к агрессии, активный негативизм и эгоцентризм, слабость внутренних побуждений и регуляции собственного поведения [3; 6; 10; 23; 33].

Процесс взаимодействия этой группы школьников с окружающей действительностью в значительной степени зависит от состояний их эмоциональной сферы [34], связанных с преобладанием аффективной возбудимости и двигательной расторможенности, чрезвычайной раздражительности [23, с. 60], с наличием иррациональных страхов, повышенной тревожности, аффективной неустойчивости [23; 34]. Подростки с УО представляют собой группу риска по возникновению дезадаптивного поведения в силу склонности к зависимому поведению, повышенной внушаемости, а также слабой саморегуляции [1; 6; 15; 17]. Становление произвольной регуляции поведения ребенка с умственной отсталостью, связанное с оформлением речи, позволяющим ребенку понять необходимость того или иного способа действия, затруднено.

Подростки с УО предпочитают применять примитивные стратегии и механизмы психологической защиты личности, набор которых ограничен, характеризуется стереотипностью [5; 6; 22] и составляет продукт социально-личностной инфантильности.

Использование таких неконструктивных защит, как уход, вытеснение, избегание, по мнению Т.А. Колосовой, затрудняет выстраивание ситуативно-релевантной линии поведения, приводя к возникновению межличностных конфликтов в среде лиц с умственной отсталостью [15].

Преобладающим типом реагирования во фрустрирующей ситуации, по исследованиям О.А. Бажуковой, является экстрапунитивный, что может истолковываться как психопатоподобное поведение и подтверждает «фиксированное, однообразное, ригидное поведение, ограниченный поведенческий репертуар» [5, с. 57].

**Инструментально-операциональные особенности детей и подростков с умственной отсталостью.** Поведение подростков с умственной отсталостью отличается безынициативностью, несамостоятельностью, внушаемостью, слабостью внутренних побуждений (Э.Я. Альбрехт, О.А. Бажукова, Л.С. Медникова, П.О. Омарова, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн и др.).

Сниженные коммуникативные возможности подростков с УО, причиной которых является недоразвитие мышления и смысловой стороны речи [23], обуславливают ослабление способности к социально-психологической адаптации в целом. Использование экспрессивно-мимических средств общения при умственной отсталости ограничено ввиду недоразвития перцептивной способности, но большие трудности возникают ввиду ослабления возможностей категоризации наблюдаемых явлений.

Подростки этой группы склонны воспроизводить шаблонные действия, демонстрируют сниженную ориентировочную активность, не позволяющую учитывать уникальность ситуации в соответствии с образцами культуры. Инертность нервных процессов, характерная для таких подростков, стереотипизирует реакции, которые зачастую не отвечают требованию ситуативно-релевантного поведения, а значит, и не дают должного эффекта. Инструментально-операциональный компонент СПК отличается хаотичностью и незрелостью, трудностями овладения социально приемлемым поведением, подразумевающим самоконтроль и самообладание.

***Личностно-ресурсные особенности детей и подростков с умственной отсталостью.*** Присущие подросткам с УО низкая субъектность, запаздывание и затрудненность в развитии самосознания осложняют понимание и адекватное оценивание ситуаций межличностного взаимодействия. Характерная «функциональная ригидность» приводит к однотипности поведенческих актов, застреванию на использовании примитивных стратегий взаимодействия.

Исследователи подчеркивают, что причина сниженности адаптационного потенциала умственно отсталых кроется в недостаточном осмыслении складывающихся вокруг них социальных ситуаций. Затрудненность процесса формирования социальных отношений подростков с УО является следствием эгоцентризма, низкого уровня активности, сниженной способности вступать в эти отношения, нарушения мотивации.

Специфика развития потребности к общению у детей и подростков с УО показывает отчетливую динамику: если младшие школьники часто не чувствуют потребности в речевом общении с окружающими [23], редко бывают инициаторами диалога, то в старшем школьном возрасте такая потребность уже обнаруживается.

Подросток с легкой умственной отсталостью испытывает трудности в объективной оценке своих желаний и себя как субъекта действия. Ему не характерно стремиться к поиску конструктивного способа разрешения интерактивной ситуации, принимать ответственность на себя или обращаться с просьбой к другим, то есть использование как внутренних, так и внешних ресурсов затруднено.

Таким образом, ***когнитивно-эмоциональные, эмоционально-регулятивные, инструментально-операциональные и личностно-ресурсные***

*особенности подростков с умственной отсталостью*, приводящие к трудностям в общении, заключаются прежде всего в слабой дифференцированности эмоций, недостатке волевого контроля, в недостаточности восприятия, понимания и идентификации эмоциональных состояний другого человека в процессе взаимодействия, в неразвитой эмпатии – образовании, которое позволяет индивиду выходить за пределы собственных переживаний и становиться на позицию партнера по общению, в недоразвитии смысловой стороны речи, выступающей как основное средство общения, в специфике и недостаточности осмысления ситуации межличностного взаимодействия, следствием которых является неадекватность поведения, в нарушениях эмоционально-волевой сферы.

*Когнитивно-эмоциональные особенности подростков с сенсорной недостаточностью.* Благодаря исследованиям Т.Г. Богдановой, И.П. Волковой, Н.Н. Королевой, А.Г. Литвака, И.А. Михаленковой, В.Г. Петровой, В. Петшака, И.М. Соловьева, посвященным проблеме взаимодействия анализаторов, полисенсорности восприятия при получении информации окружающей действительности, было установлено, что нарушение одного анализатора отрицательно сказывается на деятельности других, сохранных анализаторов, приводя к изменениям психической деятельности, снижению активности индивида.

Нарушение межфункциональных связей в актах восприятия разной модальности снижает осмысление информации, ее полноту, препятствует целостности восприятия субъектов межличностного взаимодействия, затрудняет понимание эмоций других людей, их оттенков, высших социальных чувств, снижает возможности установления причинной обусловленности эмоциональных состояний [8; 9; 12].

Дети с нарушением слуха значительно реже, чем их слышащие сверстники, идентифицируют эмоции и эмоциональные состояния [9], испытывают трудности сопереживания другим людям [26], а также трудности в осознании того, что внутренние эмоциональные переживания могут стать причиной каких-либо поступков [9]. Однако к 13 годам у подростков этой категории в условиях специального обучения совершенствуются умения опознания эмоций и чувств, а также открываются возможности для определения причин, их вызывающих. Они овладевают многими понятиями, относящимися и к эмоциональным состояниям, и к чувствам, в том числе к социально-нравственным.

Л.И. Солнцева считает наиболее важной особенностью общения *детей и подростков с нарушениями зрения* трудность формирования неречевых средств общения, что проявляется в частности в нарушении перцептивной стороны [32].

Исследование П.М. Залюбовского показало: при опознании людей слепые пользуются не только слухом, ориентируясь на голос или походку (в 80–90% случаев), но и обонянием (33%), и осязательной информацией (16% случаев) [13]. Ограниченность визуального восприятия не позволяет



подросткам с нарушениями зрения иметь полноценные знания о партнере по общению, а осязательное восприятие и ориентация на голос не восполняют дефицит зрительных образов, несмотря на то, что исследования понимания слепыми эмоционального состояния другого человека по голосу (интонации, темпу, громкости) показывают большую чуткость лиц с нарушениями зрения по сравнению с видящими, способность понимать самые тонкие изменения голоса собеседника [9].

Характерными особенностями детей и подростков с нарушениями зрения, по утверждению А.Г. Литвака, являются недоразвитие перцептивных потребностей, обусловленное затруднениями их удовлетворения; сужение круга интересов, опосредованное ограничениями в сфере чувственного отражения; редуцированность способностей к видам деятельности, требующим визуального контроля; отсутствие или резкая ограниченность внешнего проявления внутренних состояний.

**Эмоционально-регулятивные особенности подростков с сенсорной недостаточностью.** О.Ю. Пискун, ссылаясь на мнение ряда авторов (В. Петшак, F. Arakawa и K. Furumaya, P. Guberina и др.), отмечает, что социальная успешность личности глухого определяется не столько уровнем развития отдельных процессов, сколько именно сочетанием когнитивного с эмоционально-волевым, где «когнитивное, эмоциональное и волевое развитие должны составлять некий баланс» [27, с. 58].

Своеобразие эмоционального развития детей и подростков с нарушением слуха обусловлено неполноценностью эмоционального и речевого общения с окружающими людьми (Т.М. Грабенко, Д.Б. Корсунская, И.А. Михаленкова, В. Петшак и др.). У детей и подростков с нарушением слуха, которым трудно даются обобщения, заключенные в языковые конструкты, часто возникают проблемы с развитием внутреннего контроля за своими эмоциями и поведением. Недостаточное речевое развитие, сказываясь на овладении значением слов и их смыслов, создает дефицит опосредования психических функций, затрудняя своевременность развития произвольности (осознанной саморегуляции).

В исследованиях М.М. Нудельмана, Е.Г. Речицкой, М.Е. Хватцева и С.Н. Шабалина, раскрывающих специфику эмоционально-волевого развития подростков с нарушением слуха, акцентируется внимание на эмоциональных и поведенческих отклонениях, наблюдающихся на фоне нарушенного слуха и сопутствующих заболеваний, а также недостаточной психолого-педагогической коррекции. К старшему школьному возрасту намечаются стабилизация эмоционально-волевой сферы, стремление реализовать свои потребности, связанные с профессиональным самоопределением.

Значительное количество отечественных и зарубежных тифлопсихологов отмечает у слепых ограничения возможностей накопления чувственного опыта, изменения характера и динамики потребностей, изменения в активности, сужение сферы эмоциональной жизни, искажение эмоциональных реакций, присущие данной категории состояния напряженности [14; 16; 24; 25].

В качестве гиперкомпенсаторной реакции у некоторых подростков с нарушениями зрения выступают игнорирование своего нарушения, агрессивность, но чаще для них характерны застенчивость и ранимость, недоверчивость, повышенная чувствительность, тревожность, аффективные нарушения. Последнее проявляется в изменении настроения, неадекватных эмоциональных реакциях [25; 30]. Подростки с нарушениями зрения испытывают затруднения в осознании и регуляции своих эмоциональных состояний, а произвольность, как известно, и есть осознанная регуляция, связанная с овладением собственными возможностями.

***Инструментально-операциональные особенности подростков с сенсорной недостаточностью.*** Причины нарушения социально-психологической компетентности у детей и подростков с сенсорными нарушениями выражаются в недостаточности владения средствами общения, специфике самих нарушений и жизнедеятельности личности, которые ограничивают круг общения, не позволяя в должной мере проявлять активность при выборе партнеров по общению. При сенсорной дефицитарности нарушается взаимодействие человека со средой, затрудняется установление социальных связей и отношений или нарушаются уже сложившиеся связи, что убедительно доказал еще Л.С. Выготский, говоря о том, что любой дефект, любой физический недостаток – будь то слепота или глухота – не только изменяет отношение ребенка к миру, но прежде всего сказывается на отношениях человека с окружающим миром, что в результате дает «социальную ненормальность поведения» [11, с. 102], любой соматический дефект препятствует нормальной деятельности человека, снижает его активность и нарушает ход психического развития.

Отсутствие или ослабление возможности воспринимать образцы речи, интонацию при речевом общении у *глухих и слабослышащих* приводит, с одной стороны, к недостаточности и обеднению средств общения, а с другой – к их расширению в силу необходимости овладения речью как средством общения обходными путями. Сложная по лингвистической структуре система общения, обладающая широким набором лексических и грамматических средств выражения смыслов и отношений между ними, является жестовая система.

Специфика неязыковых средств общения у *детей и подростков с нарушениями зрения* выражается в неэффективном использовании мимики, пантомимики, интонации, поскольку нарушения зрения затрудняют их восприятие и делают невозможным применение такого рода выразительных средств.

Недоразвитие неречевых средств общения, механизмов интерпретации невербальных сигналов, рассогласование между вербальными и невербальными реакциями обнаруживаются ввиду отсутствия опыта и снижения зрительного контроля. Наибольшее отставание у детей и подростков с нарушениями зрения отмечается именно в развитии предметно-действенных

средств общения, что выражается в неадекватном использовании этих средств, в несоответствующих эмоциональному состоянию человека мимике и позе. Для них характерны скованность движений, стереотипия в передаче эмоциональных состояний, вербальность знаний о правильных жестах и возможных действиях при общении с детьми и взрослыми. Наибольшие трудности, по мнению В.И. Лубовского, заключаются в переносе средств общения из привычных в другие виды деятельности.

Подростки со зрительной депривацией воспринимают окружающий мир как поток постоянных препятствий, что приводит к более частому переживанию стрессогенных ситуаций [30], при этом наблюдаются упрощение репертуара поведенческих реакций, приверженность малоэффективным защитным механизмам в хронических фрустрирующих ситуациях [35].

***Личностно-ресурсные особенности детей и подростков с сенсорной недостаточностью.*** Потребность в общении, стимулируемая в процессе коммуникативных практик, во многом зависит от социального окружения и качества общения с социумом. В подростковом возрасте значимое влияние на готовность, направленность к общению оказывает формирующееся самосознание, сроки становления которого у лиц с сенсорной недостаточностью задерживаются.

Препятствием к правильному осознанию своего дефекта при нарушениях слуха становятся не только недостаток речевого развития, замедленность и нечеткость формирования речевых структур, снижающих возможность самосознания и рефлексивности, но и недостатки воспитания в семье. Болезненное осознание своего нарушения и его последствий в виде неразборчивости речи в подростковом возрасте может стать причиной снижения мотивации к общению со слышащими и появления подавленного эмоционального состояния.

Важными условиями, обеспечивающими социально-психологическую адаптацию подростку с нарушением слуха, являются его интерес и позитивное отношение к себе, своему дефекту, адекватная оценка собственных возможностей и постановка реальных задач на базе сформированной мотивации к работе над собой, а также положительная направленность на общение с окружающими.

Как младшие школьники, так и подростки с нарушениями слуха и зрения ориентированы на общение в группе подростков с подобными нарушениями, что усугубляет трудности в налаживании контактов с нормально развивающимися сверстниками, формирует своеобразные «изоляционистские установки, сепаратизм психики» (А.Г. Литвак, Е.П. Синева). Л.С. Выготский резонно утверждал, что неудачные попытки общения со зрячими и слышащими у лиц с нарушениями зрения/слуха ведут к формированию неадекватных коммуникативных установок и возникновению чувства малоценности [11].

Исследования М.М. Нудельман, В.Г. Петровой, Т.Н. Прилепской и др. показали, что в развитии самосознания и самооценки детей с нарушением

слуха наблюдаются те же стадии, что и у слышащих, но обнаруживается отставание на разных этапах жизненного пути, а в период от младшего к старшему школьному возрасту происходит увеличение устойчивости самооценок и адекватности притязаний, возрастает дифференцированность оценки, способность критически оценить себя и сопоставить свои поступки с поступками окружения [21; 26].

Самооценка подростков с нарушениями зрения во многом зависит от степени осознанности собственного дефекта, от оценок взрослого и от полноценности развития осознания своего «Я». Противоречивость самооценки, часто заниженный уровень притязаний, являющиеся результатом неблагоприятного прохождения психологического кризиса, связанного с осознанием собственного нарушения, формируют неуверенность в себе и становятся индикатором недостаточной адаптации к своему состоянию.

В связи с недостаточностью зрительного восприятия у подростков происходят некоторые изменения в динамике потребностей (А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, В.М. Сорокин). Ограниченность поля восприятия и снижение пропускной способности анализаторных систем у слепых и слабовидящих ведут к сокращению воздействия «новых» раздражителей, которые необходимы для удовлетворения перцептивной потребности, развития познавательного интереса, формирования активности у субъекта познания. «Сокращение количества поступающих извне в кору мозга ... импульсов и их редуцированность отрицательно сказываются на тонусе коры, от которого зависит психическая деятельность индивида, характер его ответных реакций» [18, с. 96].

Несмотря на развитие потребности к общению у подростков с сенсорной недостаточностью, даже в старшем школьном возрасте направленность на общение является сниженной. Старшие подростки с нарушениями зрения ориентированы на слушателя, а не на собеседника, на положительные высказывания в свой адрес, а не на критику, что свидетельствует о неуверенности в ценности собственной личности, о потребности в их принятии и одобрении со стороны.

Таким образом, подростки с нарушением слуха и подростки с нарушениями зрения испытывают затруднения в понимании эмоций и эмоциональных состояний других людей, высших социальных чувств. Ограниченность в получении опыта, недостаточность речевого общения с окружающими людьми определяют специфику развития эмоционально-регулятивной составляющей СПК подростков с нарушением слуха. Имеются трудности с развитием внутреннего контроля, снижены возможности саморегуляции эмоциональных процессов. Недостаточность чувственного опыта у подростков с нарушениями зрения искажает характер эмоциональных реакций, что стимулирует состояния напряженности, затруднения в регуляции собственных эмоций.

***Инструментально-операциональные особенности подростков с сенсорной недостаточностью.*** Неполюценность слухового восприятия и специфичность собственного фонетического оформления речи у подростков с нарушением слуха затрудняют осознание норм поведения и формирование коммуникативных навыков, недостаток которых часто становится источником возникновения конфликтных ситуаций. У подростков со зрительной депривацией отмечаются упрощение репертуара поведенческих реакций, приверженность малоэффективным защитным механизмам в хронических фрустрирующих ситуациях.

***Личностно-ресурсные особенности подростков с сенсорной недостаточностью.*** Неудачные попытки общения со зрячими и слышащими у лиц с сенсорной недостаточностью ведут к формированию неадекватных коммуникативных установок, к возникновению чувства малоценности и желания к изоляции. Замедленность и нечеткость формирования речевых структур у подростков с нарушением слуха снижает возможность самосознания и рефлексивности, которые, затрудняя освоение глубинных смыслов социального взаимодействия, упрощают межличностные отношения. Самооценка подростков с нарушениями зрения также во многом зависит от степени осознанности собственного дефекта, от оценок взрослого и от полноценности развития осознания своего «Я». Сомнения и болезненное переживание дефекта зрения вызывают напряжение, снижают направленность на общение, стимулируют неуверенность в ценности собственной личности, расширяют зону внутренних конфликтов и могут приводить к возникновению некритического стремления к равенству с нормально видящими людьми.

Основными факторами СПК являются внутренние (социогенные потребности и внутренние противоречия) и внешние (социум, взаимодействие с ним) условия, источник развития – коммуникативный опыт, а важнейшим внешним ресурсом выступает социальная поддержка. Особенности развития социально-психологической компетентности и ее механизмов у подростков с ОВЗ возникают ввиду обеднения и искажения социального опыта; специфики развития личности и ее реакции на дефект, обедненности и низкой структурированности репрезентации внешнего мира в сознании личности; особой социальной ситуации развития, обусловленной как социальными последствиями отклонений в развитии личности, так и деформациями и дисгармонией интеракций в микросоциуме.

#### **Список использованных источников**

1. Агавелян, О.К. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики: монография / О.К. Агавелян, Р.О. Агавелян. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2004. – 412 с.
2. Агавелян, О.К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития / О.К. Агавелян. – Челябинск: Мирос, 1999. – 357 с.

3. Альбрехт, Э.Я. Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 / Э.Я. Альбрехт. – Москва, 1976. – 21 с.
4. Бадертдинова, Л.Н. Исследование способности к восприятию и опознанию эмоций у подростков с умственной отсталостью [Электронный ресурс] / Л.Н. Бадертдинова, Е.С. Иванова // Человек в современном обществе: вопросы психологии: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Новосибирск: ЭНСКЕ, 2010. – 160 с. – Режим доступа: <http://sibac.info/sibac.info/11951>. – Дата доступа: 02.03.2023.
5. Бажукова, О.А. Девиантное поведение умственно отсталых подростков как предмет психологического исследования / О.А. Бажукова // Известия РГПУ. – 2006. – № 20. – 149–153.
6. Бажукова, О.А. Формирование личности умственно отсталого подростка / О.А. Бажукова // Вопросы гуманитарных наук. – 2005. – № 4. – С. 306–310.
7. Бамдас, Б.С. Астенические состояния / Б.С. Бадмас. – Москва: Медгиз, 1961. – 206 с.
8. Вийтар, Э.А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников / Э.А. Вийтар // Дефектология. – 1981. – № 4. – С. 30–36.
9. Волкова, Л.С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Л.С. Волкова. – Москва, 1983. – 22 с.
10. Выготский, Л.С. Этюды по истории поведения / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. – Москва: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
11. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой. – Москва, 1983. – 369 с.
12. Грабенко, Т.М. Эмоциональное развитие слабослышащих школьников: диагностика и коррекция / Т.М. Грабенко, И.А. Михаленкова. – Санкт-Петербург: Речь, 2008. – 256 с.
13. Залюбовский, П.М. Сенсорные предпосылки общения человека в условиях слепоты / П.М. Залюбовский // Дефектология. – 1981. – № 2. – С. 35–39.
14. Коган, Б.М. Личностные характеристики слабовидящих подростков / Б.М. Коган, А.В. Яковлева // Специальное образование. – 2012. – № 2. – С. 67–72.
15. Колосова, Т.А. Особенности копинг-поведения и механизмов психологической защиты умственно отсталых подростков / Т.А. Колосова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради. – 2006. – № 10(31). – С. 189–194.
16. Корнилова, И.Г. Личностное своеобразие и его роль в процессе социализации подростков с патологией зрения / И.Г. Корнилова // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 3–12.

17. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. – Москва, 2002. – 192 с.

18. Королева, Н.Н. Теоретико-методологические и организационные основы психологического сопровождения реабилитации инвалидов по зрению / Н.Н. Королева, И.П. Волкова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2005. – № 5(12). – С. 95–108.

19. Королева, Ю.А. Социогенные потребности как основа развития социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии / Ю.А. Королева // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2016. – Т. 22. – С. 70–72.

20. Королева, Ю.А. Роль социальных потребностей в развитии социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии / Ю.А. Королева // Дефектология. – 2016. – № 3. – С. 26–36.

21. Лопотько, Л.П. Профессиональная ориентация школьников с нарушенным слухом / Л.П. Лопотько // Дефектология. – 2005. – № 4. – С. 74–76.

22. Ляпина, Е.С. Механизмы психологической защиты умственно отсталых подростков с различными типами акцентуаций характера / Е.С. Ляпина // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради. – 2008. – № 23(54). – С. 387–393.

23. Маллаев, Д.М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника: монография / Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, О.А. Бажукова. – Санкт-Петербург: Речь, 2009. – 160 с.

24. Моргулис, И.С. Общение как средство формирования социального опыта у детей с нарушениями зрения / И.С. Моргулис // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 70–74.

25. Морозова, Н.Г. Особенности развития эмоционально-личностной сферы слабовидящих детей в период подросткового кризиса: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Н.Г. Морозова. – Нижний Новгород, 2002. – 235 л.

26. Петшак, В. Понимание глухими школьниками эмоций других / В. Петшак // Дефектология. – 1981. – № 2. – С. 37–42.

27. Пискун, О.Ю. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников: дис.... канд. психол. наук: 19.00.10 / О.Ю. Пискун. – Новосибирск, 2015. – 397 л.

28. Польская, Н.А. Особенности распознавания эмоций подростками со снижением интеллекта [Электронный ресурс] / Н.А. Польская // Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения (к 100-летию С.Я. Рубинштейн). – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/metodpatopsy/issue/59770.shtml>. – Дата доступа: 10.02.2023.

29. Рождественская, Н.А. Способы межличностного познания: психолого-педагогический аспект / Н.А. Рождественская. – Москва: ПЕР СЭ-Пресс, 2004. – 282 с.

30. Ростомашвили, И.Е. Особенности самосознания подростков в условиях зрительной депривации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / И.Е. Ростомашвили. – Санкт-Петербург, 2000. – 183 л.

31. Садыкова, Г.Р. Проблема идентификации эмоций подростками с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] / Г.Р. Садыкова // Концепт. – 2014. – № 6. – С. 111–115. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14159.htm>. Дата доступа: 09.02.2023.

32. Солнцева, Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях / Л.И. Солнцева // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 3–8.

33. Хлыстова, Е.В. Развитие перцептивной чувствительности у подростков с интеллектуальной недостаточностью / Е.В. Хлыстова // Специальное образование. – 2009. – № 2. – С. 50–59.

34. Шаповалова, О.Е. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников / О.Е. Шаповалова. – Москва: МПГУ, 2005. – 183 с.

35. Шимгаева, А.Н. Феномен тревожности у подростков с нарушением зрения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / А.Н. Шимгаева. – Москва, 2007. – 24 с.

## **2.4 МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

**Горонина Татьяна Петровна,**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры андрагогики  
Института повышения квалификации и переподготовки  
Белорусского государственного педагогического  
университета имени Максима Танка  
Республика Беларусь, г. Минск,  
e-mail: [goron.tani@gmail.com](mailto:goron.tani@gmail.com)

В исследовании рассматриваются методические аспекты комплексного подхода к формированию речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях как сложного интегративного процесса обобщенного отражения существенных характеристик причинно-следственных связей явлений окружающей действительности в форме вербального опосредования. Данный подход способствует функционально-семантической направленности обучения и