

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт  
(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»  
(наименование)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
(код и наименование направления подготовки)

Психолого-педагогическое сопровождение лиц  
с особыми образовательными потребностями  
(направленность (профиль))

## ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему Формирование у младших подростков с задержкой психического развития  
адаптивного поведения в межличностных отношениях

Обучающийся

М.А. Хватова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Научный  
руководитель

канд. пед. наук, доцент А.А. Ошкина

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

## Оглавление

Введение .....	3
Глава 1. Теоретические аспекты формирования адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития .....	10
1.1 Проблема формирования межличностных отношений у младших подростков с задержкой психического развития в психолого-педагогической литературе .....	10
1.2 Понятие «адаптивное поведение» в межличностных отношениях в психолого-педагогической литературе .....	24
Глава 2. Экспериментальная работа по формированию адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития .....	39
2.1 Исследование адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития .....	39
2.2. Содержание и организация работы по формированию адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития .....	70
2.3 Оценка эффективности психолого-педагогической работы .	86
Заключение .....	119
Список используемой литературы .....	123
Приложение А Классификация стратегий адаптивного поведения .....	130
Приложение Б Рекомендации по поведению в конфликте для различных акцентуаций характера .....	131
Приложение В Картотека диагностических методик .....	132
Приложение Г Фрагменты программы формирования у младших подростков с задержкой психического развития адаптивного поведения в межличностных конфликтах ...	136

## Введение

Межличностное общение является необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование как отдельных психических процессов, так и личности в целом. В период подросткового возраста наблюдается интенсивное развитие духовных и личностных аспектов, на этом жизненном этапе ключевую роль играет система отношений между подростком и его социальным окружением. Значимость приобретает взаимодействие с ровесниками, которое становится основой физического и духовного развития, оказывая влияние на поведение и деятельность молодого человека. Для подростка критически важно не только физическое присутствие среди сверстников, но и достижение признания в их кругу. Исследования М.В. Антроповой подчеркивают, что неудачи в достижении такого статуса часто становятся основными факторами дисциплинарных проблем и девиантного поведения среди подростков. Эти обстоятельства подтверждают необходимость оказания психологической и педагогической поддержки молодым людям, испытывающим трудности в межличностных взаимодействиях.

Проблема влияния задержки психического развития на межличностную коммуникацию и взаимодействие подростков представлена в работах О.А. Макаровой и Б.Р. Манделя. Результаты исследований дают возможность утверждать, что задержка психического развития может приводить к ощущению социальной изоляции, низкой самооценке и проблемам в школьной среде.

В связи с этим упор на формирование адаптивного поведения в вопросах формирования межличностных отношений становится важным условием социальной интеграции младших подростков с задержкой психического развития.

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне обусловлена тем, что в современном обществе неуклонно увеличивается

число детей, страдающих от различных нарушений развития, включая задержку психического развития. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, а также в Концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) пристальное внимание уделяется «принципу интеграции». Государство направляет деятельность образовательных организаций на создание условий для качественной и успешной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. Младшие подростки с задержкой психического развития часто испытывают трудности в установлении и поддержании межличностных отношений, имеют проблемы в общении, социальной адаптации, эмоциональной регуляции поведения, что приводит к исключению ребенка из коллектива в социальном плане, снижению самооценки и трудностям в обучении. Перечисленные проблемы не могут быть решены ребенком самостоятельно без специально организованной помощи, что определяет необходимость формирования адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития.

Актуальность исследования на научно-теоретическом уровне заключается в недостаточной разработанности теоретических положений по вопросу особенностей формирования адаптивного поведения у младших подростков с задержкой психического развития, что препятствует развитию эффективных социально-педагогических подходов и расширению теоретических представлений о механизмах их социальной адаптации.

Актуальность на научно-методическом уровне заключается в недостаточной содержательности коррекционно-образовательного процесса формирования у младших подростков с задержкой психического развития адаптивного поведения в межличностных отношениях.

Обзор научных исследований и психолого-педагогической практики позволил выделить следующее противоречие: между неуклонно растущими

потребностями общества и государства в формировании у младших подростков с задержкой психического развития адаптивного поведения в межличностных отношениях и недостаточной разработанностью теоретических и методических основ методики его формирования.

Для разрешения данного противоречия мы сформулировали проблему исследования: какова методика формирования у младших подростков с задержкой психического развития адаптивного поведения в межличностных отношениях?

Исходя из потребности в более глубоком анализе степени разработанности данной проблемы, а также обозначенного противоречия сформулирована тема исследования: «Формирование у младших подростков с задержкой психического развития адаптивного поведения в межличностных отношениях».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить методику формирования у младших подростков с задержкой психического развития адаптивного поведения в межличностных отношениях.

Объект исследования: процесс формирования у младших подростков с задержкой психического развития межличностных отношений.

Предмет исследования: методика формирования у младших подростков с задержкой психического развития адаптивного поведения в межличностных отношениях.

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой формирование адаптивного поведения у младших подростков с задержкой психического развития будет наиболее эффективно, если:

- выявлены индивидуальные особенности межличностного поведения подростков с задержкой психического развития;
- разработана и реализована комплексная модульная программа, направленная на формирование адаптивного поведения в

межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития;

– структура программы выстроена поэтапно в логике постепенного усложнения: формирование эмоционально-волевого механизма, затем коммуникативные и поведенческие навыки, а в завершение – личностно-социальные навыки.

Вышеперечисленное обуславливает постановку следующих задач исследования.

1. На основании анализа психолого-педагогической литературы выявить особенности формирования адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития.

2. Разработать критерии и показатели сформированности адаптивного поведения у младших подростков с задержкой психического развития в межличностных отношениях, подобрать диагностические методики для исследования особенностей поведения данной категории детей и выявить уровень сформированности адаптивного поведения у младших подростков с задержкой психического развития.

3. Разработать и экспериментально проверить методику формирования адаптивного поведения у младших подростков с задержкой психического развития в межличностных отношениях.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

– исследования в области развития психических функций и условиях коррекции детей школьного возраста с задержкой психического развития (Н.В. Власова, Л.А. Головей, О.В. Защиринская, Б.Р. Мандель, Л.Ф. Обухова);

– исследования в области межгрупповых отношений подростков (М.В. Антропова, О.А. Гулевич, С.М. Емельянов, Н.А. Кошелева).

Методы исследования: теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования,

обобщение опыта педагогической деятельности; эмпирические: анкетирование, тестирование, эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), количественный и качественный анализ результатов.

База исследования. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение городского округа Тольятти «Кадетская школа № 55 имени русского полководца Александра Васильевича Суворова».

Основные этапы исследования. Исследование проходило поэтапно в период с 2023 года по 2025 год.

Первый этап – поисково-аналитический (сентябрь 2023 – февраль 2024 гг.). На первом этапе осуществлялось определение проблемы исследования, уточнение цели, объекта, предмета, задач, понятийного аппарата, анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, первичный сбор и анализ эмпирического материала.

Второй этап – экспериментальный (март 2024 – февраль 2025 гг.). На втором этапе была реализована программа опытно-экспериментальной работы, которая включает в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Третий этап – заключительно-обобщающий (март 2025 – май 2025 г.). На третьем этапе проходило осуществление обработки, анализа, интерпретации результатов проведенной опытно-экспериментальной работы, уточнение выводов, обобщение, систематизирование и оформление материала магистерской диссертации.

Научная новизна исследования состоит в следующем: определена методика формирования адаптивного поведения у младших подростков с задержкой психического развития в межличностных отношениях.

Теоретическая значимость исследования: теоретически обоснована методика по формированию адаптивного поведения у подростков с задержкой психического развития в межличностных отношениях.

Практическая значимость исследования состоит в разработке: диагностирующего инструментария направленного на выявление уровня

сформированности адаптивного поведения у младших подростков с задержкой психического развития в межличностных отношениях; дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы социально-гуманитарной направленности «Мир вокруг меня», которая направлена на формирование адаптивного поведения у младших подростков с задержкой психического развития в межличностных отношениях.

Достоверность и обоснованность выводов и основных положений исследования гарантируется концептуальными научными положениями педагогики и психологии; выбором методов исследования, адекватных целям задачам и предмету исследования; объективностью способов оценки результатов эксперимента.

Личный вклад автора в осуществление экспериментальной работы заключается в постановке и обосновании проблемы, разработке идеи работы, задач и этапов исследований; в непосредственном участии в получении исходных данных, их систематизации и апробации результатов исследования. Подобран диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень сформированности адаптивного поведения у младших подростков с задержкой психического развития в межличностных отношениях, выполнены все диагностические исследования, разработана и апробирована программа формирования адаптивного поведения у младших подростков с задержкой психического развития в межличностных отношениях.

Апробация и внедрение результатов работы. Результаты работы обсуждались на научно-методическом семинаре, докладывались на научно-практической конференции «Студенческие дни науки в ТГУ» (11 апреля 2025 г.). По данному исследованию опубликовано 4 статьи.

Положения, выносимые на защиту:

– формирование адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития требует создания специальных психолого-педагогических условий,

учитывающих индивидуальные когнитивные, эмоциональные и поведенческие особенности данной категории детей;

– адаптивное поведение у младших подростков с задержкой психического развития проявляется в способности устанавливать и поддерживать социальные контакты, управлять эмоциями, выражать сочувствие, принимать социальные нормы и эффективно решать межличностные конфликты;

– эффективное формирование адаптивного поведения обеспечивается использованием комплекса методов: тренингов, ролевых игр, кейс-методов, индивидуальной и групповой работы, направленных на развитие коммуникативных и регуляторных навыков;

– разработана и реализована методика формирования адаптивного поведения у младших подростков с задержкой психического развития.

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (63 наименования), 4 приложения. Для иллюстрации текста используются 36 таблиц, 20 рисунков. Основной текст работы изложен на 129 страницах.

# **Глава 1 Теоретические аспекты формирования адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития**

## **1.1 Проблема формирования межличностных отношений у младших подростков с задержкой психического развития в психолого-педагогической литературе**

В современном мире признается критическая важность поддержки детей и подростков, сталкивающихся с различными проблемами в развитии. Особое внимание уделяется значительной категории молодых людей с задержками психического развития (далее – ЗПР). В российской научно-педагогической литературе термин «задержка психического развития» интерпретируется как психолого-педагогическая категория, означающая замедление развития когнитивных функций ребенка [33]. Важность взаимодействия с ровесниками в этом возрасте трудно переоценить, однако для подростков с ЗПР характерны сложности в межличностных контактах, включая исключение из социальных групп, ограниченную социальную компетентность и нехватку поддержки от общества. В связи с этим, необходимо обеспечение условий, способствующих интеграции таких подростков в общество, что будет способствовать развитию их социальных умений, укреплению эмоционального благополучия и улучшению адаптации в образовательной среде. Создание специализированных образовательных условий необходимо для коррекции задержек в психическом развитии [46].

Человек по своей сути является социальным существом, вступающим в процесс социального взаимодействия с момента рождения. Межличностные связи играют ключевую роль в человеческом общении на всех этапах жизни и оказывают влияние на психическое здоровье индивида. Период подросткового возраста выделяется как критический этап формирования

важных межличностных отношений, имеющих значительное влияние на развитие личности.

Согласно исследованиям А.В. Четверковой: «подростковый возраст – это период от 11 до 17 лет, который характеризуется психофизиологическими особенностями перестройки организма, определяющие физиологическую и психологическую адаптацию, эффективность познавательной деятельности детей именно этого возраста» [55].

В характеристике подросткового возраста выделяется ключевая трансформация: смещение фокуса общения от родителей и педагогов к сверстникам. Этот период отмечен интенсификацией процесса ассимиляции социальных ценностей и активным формированием жизненных установок. Важную роль играет развитие нравственных аспектов личности, которые будут служить фундаментом для независимого взросления. В контексте данного возрастного этапа межличностное взаимодействие, особенно с ровесниками, выступает в роли основной деятельности, способствующей социальной адаптации и психологическому развитию [25].

Этап подросткового возраста характеризуется не только переходом предпочтений в области коммуникации, но и является временем, когда происходит активное освоение и внедрение в собственную систему ценностей общепринятых социальных норм и принципов. Это время, когда формируются и закрепляются важнейшие нравственные качества, необходимые для самореализации в будущем. Межличностное общение с одноклассниками превращается в основу для развития критического мышления, эмпатии и других социально значимых навыков [30].

Процесс взаимодействия с ровесниками в подростковом возрасте не просто способствует формированию социальной идентичности, но и служит платформой для обучения и практики навыков межличностной коммуникации, которые будут иметь решающее значение в дальнейшем взрослом жизненном пути. Это период, когда подростки активно изучают и адаптируют в свой жизненный опыт устоявшиеся и признанные обществом

ценности, что в конечном счете способствует формированию устойчивой системы взглядов и убеждений. Здесь происходит «сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, выяснение отношений, конфликты и примирения, смена компаний) выделяются в относительно самостоятельную область жизни» [36].

Задачи по социализации личности, ее интеграция в современное общество являются актуальными, так как в результате их решения обеспечивается создание условий для формирования конструктивных межличностных отношений [32].

Особенно важно, чтобы процесс формирования межличностных отношений развивался позитивно у детей с ЗПР, так как они настороженно относятся к окружению, замкнутые, часто не идут на контакт первыми.

Как считают Е.В. Короткова и Д.В. Григорьев: «только наличие общения обеспечивает условия, при реализации которых у детей с ЗПР формируются психические функции, только в результате него создаются необходимые условия для личностного развития, развития межличностных отношений» [27].

По мнению Н.А. Бабушкиной: «общение по своей сути является формой жизнедеятельности, в результате обеспечивается формирование социальной детерминации развития личности школьника с ЗПР, психики человека» [5].

Межличностные отношения детей ЗПР являлись объектом изучения таких ученых как Т.А. Барышева, М.И. Матюшичева. По мнению авторов, «межличностные отношения в группе влияют на личность отдельного индивида, авторы говорят об общей проблеме социальной детерминации и социальной адаптации личности школьника» [6].

В.Н. Белкин выделил типичные мотивы для формирования межличностных отношений, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Типичные мотивы для формирования межличностных отношений (по В. Н. Белкину)

Группа мотивов	Описание
Мотивы, связанные с учебной деятельностью	Учеба, особенности поведения, отношения между участниками образовательного процесса, активная общественная работа.
Мотивы совместной деятельности	Совместная деятельность, общность интересов.
Мотивы взаимопомощи	Готовность помогать другим, поддержка и сотрудничество.
Мотивы развития личностных качеств	Развитие ответственности, самоконтроля, эмпатии и других личностных качеств.

Наблюдения и специальные исследования, проведенные В.А. Варяненом, А.П. Гозовым, Я.Л. Коломенским, Г.Т. Кульназаровой подтвердили, что устойчивые отношения способны формироваться и развиваться, если присутствуют общие интересы, совместная деятельность в коллективе школьников с интеллектуальной недостаточностью [29].

Исследования, проведенные Н.С. Бобровниковой, выявили несколько категорий школьников. Одни становятся пренебрегаемыми, изолированными, «отверженными», к ним отрицательно относятся одноклассники. Другие школьники – предпочитаемые, лидеры, то есть так называемые «звезды», те, кто пользуется непререкаемым авторитетом в классе. В своем составе данные категории являются непостоянными, так как межличностные отношения развиваются в результате успехов или неудач детей, интересов и мотивов деятельности, которые со временем изменяются [9].

Социальное становление и развитие ценностно-смысловой сферы ребенка начинает активно развиваться после того, как ребенок начинает систематическое обучение в школе. По мнению психологов и педагогов, начальный период школьного обучения является наиболее важным для того, чтобы развивать социальные качества, то есть обеспечить развития трудолюбия, работоспособности, чувства долга и ответственность. При успешной школьной социализации создаются условия для развития

уверенности в собственных силах, и дети стремятся достичь успеха, у них формируется адекватная самооценка [37].

Как считает Н.В. Пирожкова, вслед за В.А. Варянен, на межличностные взаимоотношения влияет самооценка. При низкой самооценке у обучающегося чаще всего угнетенное состояние, в его действиях проявляется неуверенность и робость. При высокой и завышенной самооценке обучающимся сложно выстраивать межличностное общение, так как они не способны к критике, не умеют оценивать свое поведение, не прислушиваются к мнению других. Результатом неадекватной самооценки часто становятся конфликты между детьми, и формируется нравственная ущербность личности [39].

Исследования, проведенные И.Г. Корниловой, определили показатели уровня сформированности межличностных отношений, которые отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Показатели уровней сформированности межличностных отношений

Уровень	Характеристика
Низкий	Проявление неадекватных реакций на поощрение и порицание сверстника, отрицательное оценивание действий сверстников, выражение негативных чувств в коллективной работе.
Средний	Позитивный фон деятельности, адекватная реакция на порицание сверстника, но равнодушие к его поощрениям.
Высокий	Положительный эмоциональный фон деятельности, высокая эмоциональная вовлеченность в действия сверстников, адекватная реакция на поощрение и порицание других.

Лица с ЗПР демонстрируют осложнения в осуществлении межличностной коммуникации, о чем свидетельствуют результаты проведенных исследований. Причина чаще всего заключается в первичных нарушениях, вызванных болезненным состоянием детей и влияющих на уровень личностного развития индивида. В результате первичных нарушений появляются вторичные отклонения в психическом развитии детей.

Вторичные нарушения являются причиной неуравновешенного психического состояния, неадекватного личностного развития и межличностных отношений.

Анализ исследований по изучению межличностных отношений в специальной педагогике показывает, что каждый ребенок в классном коллективе занимает определенное место. Для стихийного формирования необходим учет целого ряда психологических обстоятельств. При неблагоприятных взаимоотношениях с одноклассниками школьники с ЗПР не принимаются группой, в результате чего идет развитие тяжелых осложнений в личностном развитии школьника. Для формирования правильной межличностной ориентации важна включенность человека в социум. Психологическая изоляция никоим образом не способствует личностному росту [53].

Научные деятели в своих трудах демонстрировали повышенный интерес к противоречиям, которые неизменно возникают у лиц с ЗПР в процессе установления межличностных связей. Нарушения разного характера у таких детей существенно осложняют их вовлечение в социум и учебный процесс. Развитие детей с ЗПР происходит с особенностями, обусловленными их психофизиологическим состоянием. Прежде всего, коммуникация с такими детьми осложняется в силу того, что их интеллектуальное развитие находится на более низком уровне по сравнению со сверстниками. Сенсорная сфера также у них развита недостаточно. Детям с ЗПР сложно воспринимать мир путем исходящей от него информации, так как возможности коммуникации у них слабые. Им сложно привыкать к социуму и многие из них не имели опыта общения со сверстниками [15].

Е.В. Короткова и Д.В. Григорьев выяснили, что дети с ЗПР часто не могут полноценно общаться, что вызывает трудности в их общении со сверстниками. Инициативу к этому они не проявляют по отношению к незнакомым людям. Однако, если приходится взаимодействовать с незнакомцами, они испытывают стеснение и трудности. В условиях

школьной жизни дети с ЗПР уходят от общения. Состав учеников определяет эффективность взаимодействия между ними. Дети с ЗПР демонстрируют узкие интересы и не тесную связь с социумом. Таким детям свойственны переживания и негативные эмоции, и чувства. Они демонстрируют неосознанность в поведении, которое, в свою очередь, не характеризуется устойчивостью [27].

Межличностные отношения детей с интеллектуальной недостаточностью являлись объектом изучения таких ученых как О.А. Гулевич, Д.И. Альрахаль, Н.Н. Афанасьева, Я.Л. Коломенского. По мнению авторов, межличностные отношения в группе влияют на личность отдельного индивида, авторы говорят об общей проблеме социальной детерминации и социальной адаптации личности школьника [14].

В исследовании, проведенном А.В. Жуковой, акцентируется внимание на том, что ключевой мотив взаимодействия подростков с ровесниками заключается в их стремлении к интеграции в социальную группу и поиске собственного места в ней. Для подростков крайне важно ощущать себя частью коллектива, быть признанными и принятыми его членами, а также иметь возможность утвердить собственную индивидуальность и внести личный вклад в деятельность группы. Такая мотивация обусловлена желанием подростков чувствовать себя значимыми и иметь ценность для окружающих. Параллельно с желанием принадлежности, подростки выражают стремление к достижению определенного уровня автономии и самостоятельности, проявляя интерес к самостоятельному принятию решений, осуществлению собственных идей и выбору жизненного пути. Данное стремление к самостоятельности проявляется в их усилиях занять уникальное положение в социальной структуре группы, будь то роль лидера или желание оставаться за рамками установленной иерархии. Межличностные взаимоотношения в контексте подросткового коллектива организуются вокруг так называемого «кодекса товарищества» [18], который включает в себя принципы взаимопонимания, взаимопомощи, уважения и

поддержки. Данный кодекс играет решающую роль в обеспечении чувства принадлежности к группе, ощущения безопасности и получения поддержки в трудных жизненных обстоятельствах. Так, общение подростков в рамках их социальных групп выявляет динамику их стремлений к социализации, автономии и самоутверждению, а также их потребности в признании и уважении со стороны сверстников. В основе такого взаимодействия лежат ценности и нормы, закрепленные в «кодексе товарищества», что способствует формированию благоприятной среды для развития дружеских связей и укрепления социальных связей [18].

Задержка психического развития представляет собой состояние, при котором у детей наблюдается замедление развития когнитивных функций и недостаточное созревание эмоционально-волевой сферы [16]. Данное состояние требует создания специализированных образовательных условий для его коррекции, особенно у подростков с данной проблематикой. Также навыки межличностного общения подростков (уверенность в себе, позитивное взаимодействие) и семейные процессы (семейный климат, методы воспитания) влияют на формирование адаптивного поведения у младших подростков [63]. Проблемы, связанные с ЗПР, включают ограниченность когнитивных способностей, таких как мыслительные процессы, память, речь и внимание. Такие подростки сталкиваются с трудностями в управлении своим поведением, в адаптации к школьному обучению и в регуляции эмоций [20].

Исследователи в области психологии, в частности О.В. Защиринская, Л.В. Кузнецова, М.С. Певзнер, У.В. Ульяненкова выделяют специфические черты, влияющие на межличностные отношения у подростков с ЗПР, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Специфические черты, влияющие на межличностные отношения у подростков с ЗПР

Категория черт	Описание	Степень влияния на межличностные отношения
Эмоциональная неустойчивость	Подверженность частым сменам настроения, повышенная тревожность.	Может приводить к конфликтности, трудностям в установлении стабильных дружеских отношений.
Заниженная самооценка	Недостаточная уверенность в себе, зависимость от мнения окружающих.	Подростки могут избегать общения, бояться выразить свое мнение, что затрудняет установление контактов.
Агрессивность	Проявление враждебности, склонность к импульсивным поступкам.	Приводит к частым конфликтам, неприятиям со стороны сверстников.
Трудности в коммуникации	Недостаточно развитые навыки общения, сложности в выражении мыслей.	Ограничивает способность подростка к социальному взаимодействию, вызывает непонимание в коллективе.
Склонность к замкнутости	Низкий уровень инициативности в контактах с окружающими.	Может приводить к социальной изоляции, затрудняет формирование дружеских связей.
Слабые навыки эмпатии	Неспособность адекватно воспринимать эмоции других.	Затрудняет выстраивание доверительных отношений, может вызывать непонимание в коллективе.
Недостаточная саморегуляция	Проблемы с контролем эмоций и поведения.	Усложняет взаимодействие в коллективе, способствует возникновению конфликтных ситуаций.
Зависимость от взрослых	Склонность искать поддержку и руководство со стороны учителей и родителей.	Снижает самостоятельность, может вызывать неприятие со стороны сверстников.
Слабая мотивация к взаимодействию	Низкий интерес к общению и совместной деятельности.	Приводит к пассивности в коллективе, сложностям в построении взаимоотношений.

Таблица демонстрирует, что для успешного развития межличностных отношений у подростков с ЗПР необходимо учитывать их индивидуальные когнитивные, эмоциональные и поведенческие особенности. Наиболее эффективными методами помощи являются развитие эмоционального интеллекта, тренировка социальных навыков, формирование уверенности в себе и работа по снижению тревожности. Комплексный подход, включающий педагогическую, психологическую и социальную поддержку,

позволит улучшить адаптацию подростков в обществе и минимизировать трудности в межличностном взаимодействии.

Несмотря на разнообразие причин возникновения задержки психического развития, общим для подростков с таким диагнозом является незрелость эмоциональной сферы, ограниченный объем словаря, снижение работоспособности вследствие неврологических нарушений, отставание в физическом развитии и наличие признаков дислексии. Эти особенности подчеркивают важность адаптированных подходов в обучении и воспитании подростков с задержкой психического развития, с акцентом на создание благоприятной среды для их комплексной поддержки и развития [19].

Эмоциональный баланс у подростков, испытывающих задержку в психическом развитии, часто характеризуется нестабильностью и колебаниями. Они склонны к инфантилизму, испытывают спорадические изменения настроения и демонстрируют низкий уровень инициативности. Личностная безволие и повышенная податливость также являются характерными чертами. В поведении наблюдаются моменты неадекватности, проявления агрессии, излишней обеспокоенности, конфликтности и тревожности. Подростки, страдающие от такой задержки, часто избегают общения с ровесниками, проявляя необщительность и замкнутость [60].

Факторы, влияющие на успешность социальной адаптации и интеграции подростков с задержкой психического развития в коллектив сверстников, отражены в таблице 4.

Таблица 4 – Факторы, влияющие на успешность социальной адаптации и интеграции подростков с ЗПР в коллектив сверстников

Фактор	Описание влияния
Индивидуальные психологические особенности	Индивидуальные черты личности, уровень самооценки, мотивация к общению и особенности эмоционального реагирования оказывают значительное влияние на адаптацию.
Уровень развития коммуникативных навыков	Развитие навыков межличностного общения, способность к активному взаимодействию, умение слушать и выражать свои мысли способствуют успешной интеграции.

Продолжение таблицы 4

Фактор	Описание влияния
Поддержка семьи	Поддержка родителей, семейная атмосфера, формирование у подростка уверенности в себе и позитивного отношения к окружающему миру.
Школьная среда и инклюзивные условия	Организация доступного образовательного процесса, создание комфортных условий обучения, развитие инклюзивных подходов.
Социально-психологический климат в классе	Отношения между сверстниками, наличие поддержки со стороны одноклассников, уровень конфликтности и взаимопомощи в классе.
Эмоциональная устойчивость	Способность подростка контролировать свои эмоции, управлять стрессом и адаптироваться к изменениям в социальном окружении.
Наличие позитивного социального опыта	Опыт положительного взаимодействия с окружающими, успешное участие в коллективных проектах и социальной деятельности.
Психолого-педагогическая поддержка	Помощь со стороны педагогов и школьных психологов, индивидуальные и групповые занятия по развитию социальных навыков.
Развитие навыков саморегуляции	Развитие самоконтроля, способность к осознанию и управлению своими эмоциональными реакциями, формирование уверенности в своих действиях.
Социальное окружение и вовлеченность в коллективные мероприятия	Наличие друзей, поддерживающего окружения, участие в совместных мероприятиях, внеурочной деятельности и социальных инициативах.

В настоящее время в специальной психологии существует лишь небольшое количество работ, посвященных изучению личностных особенностей подростков с задержкой психического развития: Е.Г. Дзугкоева [16], Н.П. Кондратьева [26], Н.В. Костылева [28], Е.А. Селиванова [47], О.А. Талипова [52], Н.Н. Шешукова [56], Л.М. Якушева [57].

Л.В. Кузнецова отмечает, что межличностные отношения данных подростков имеют своеобразные особенности, обусловленные задержкой психического развития: у них слабо развита воля, они часто неустойчивы эмоционально и проявляют импульсивность либо вялость и апатичность. Исследование, проведенное И.А. Коневой и Н.В. Карпушкиной, было направлено на анализ уровней развития обучаемости у подростков с задержкой психического развития и их корреляции с интеллектуальным развитием. Полученные данные указывают на наличие различий в

эмоционально-волевой сфере у исследуемой группы подростков. Авторы подчеркивают, что несмотря на широкий спектр причин, приводящих к ЗПР, обнаруживаются общие черты среди подростков с такой задержкой. К ним относятся ограниченные способности в эмоциональной сфере, несформированность и незрелость эмоциональных реакций, суженный лексический запас, сниженная работоспособность, обусловленная проблемами в функционировании нервной системы, умеренные физические возможности и проявления дислексии [24].

Таким образом, результаты исследования И.А. Коневой и Н.В. Карпушкиной раскрывают индивидуальные различия в способности к обучению и интеллектуальному развитию у подростков с ЗПР, подчеркивая важность учета этих различий в педагогическом процессе. Они также подтверждают, что характерные признаки для данной группы подростков включают недостаточное развитие эмоциональной сферы и физические ограничения, что требует особого подхода к образовательной стратегии для улучшения их обучаемости и социальной адаптации.

В психолого-педагогической литературе выделяются несколько особенностей формирования межличностных отношений у младших подростков с задержкой психического развития:

- необходимость развития социальных навыков: данные подростки часто имеют трудности в установлении и поддержании социальных контактов, что требует особенного внимания и поддержки со стороны педагогов и психологов;
- необходимость дифференцированного подхода в процессе формирования межличностных отношений у младших подростков с ЗПР и учет их индивидуальных особенностей и потребностей;
- необходимость психолого-педагогической работы по социальной адаптации младших подростков с ЗПР, включающей работу по развитию навыков социальной адаптации и сотрудничества, умения общаться, решать конфликты и находить компромиссы;

- необходимость работы с родителями и близкими подростков с задержкой психического развития для включения их в процесс формирования межличностных отношений у данных подростков, чтобы они могли поддерживать оказывать им помощь и содействие;
- создание подходящей поддерживающей среды для формирования межличностных отношений у младших подростков с задержкой психического развития: специальных учебных и социальных ситуаций на развитие коммуникации и взаимодействия между подростками, создавать включающую среду, где каждый подросток может чувствовать себя принятым и уважаемым [61].

Подросткам с задержкой психического развития критически важно создавать специфические коррекционно-развивающие условия, обеспечивающие их комфортное взаимодействие, воспитание и обучение. Это требует реализации специализированных коррекционных программ, включающих психологические и социопедагогические интервенции, например, тренировки социальных навыков, интеграцию в инклюзивные образовательные группы и участие в коллективных проектах. Такой подход способствует формированию у подростков положительного восприятия социальных взаимодействий и интеграции в общество [21].

В контрасте с их развитыми сверстниками, подростки, страдающие от задержки психического развития, нуждаются в усиленной индивидуализации учебно-воспитательного процесса из-за их специфических особенностей. Отставание в социальной адаптации и коммуникативных навыках может привести к затруднениям в самостоятельном принятии решений и формировании личности в будущем. Чтобы минимизировать эти риски, необходимо акцентировать внимание на обучении независимому мышлению, развитии когнитивных функций и умственных способностей, что облегчит процесс социализации подростков в обществе [40].

М.В. Антропова полагает, что формирование межличностных отношений у младших подростков с ЗПР может идти по двум направлениям, которые подробно представлены в таблице 5 [3].

Таблица 5 – Развитие коммуникативно-адаптивных способностей детей и гуманизация социально-психологической среды

Повышение коммуникативно-адаптивных способностей детей	Создание комфортной социально-психологической среды
Подавление или уменьшение состояний аффективности в сотрудничестве с врачами	Анализ педагогом собственного стиля общения
Развитие социального интеллекта школьников	Внедрение норм человеческого отношения в коллективные отношения
Научить агрессивных детей навыкам общения, сотрудничества и терпимости без конфликта	Повышение привлекательности каждого подростка за счет создания успешной ситуации
Развитие вкуса к общению и потребности в нем у замкнутых детей, подавление коммуникативной тревожности	Включение изолированных и отвергнутых подростков в ситуации совместной деятельности
Реализация направлений работы через методы игровой терапии, психотренинги, группы общения	Одобрение и обсуждение в классе любых проявлений доброты по отношению к сверстникам

Исходя из анализа, можно утверждать, что межличностные взаимодействия в период подросткового возраста играют ключевую роль в определении траектории развития индивида. Качество этих взаимоотношений напрямую влияет на формирование таких качеств личности, как доброта, отзывчивость и способность следовать нравственным принципам и законам, особенно у подростков с задержкой психического развития. Эти индивиды, сталкивающиеся с определенными ограничениями, которые делают их менее способными к общению и познанию по сравнению с ровесниками, требуют особого подхода в коррекционном воздействии. Коррекционные мероприятия должны принимать во внимание ограниченную когнитивную активность, уникальность умственного процесса и личностные характеристики, мешающие их социализации и формированию как личности. Для упрощения процесса освоения социальных умений и навыков, а также улучшения взаимодействия с ровесниками, необходимо фокусировать

внимание на развитии эмоционально-волевой сферы подростка с ЗПР. Для данных подростков необходимо создавать специальные коррекционно-развивающие условия, проводить тренинги по развитию навыков общения. Формирование межличностных отношений у младших подростков с задержкой психического развития предполагает создание инклюзивных групп, их участие в групповых проектах. Важно также обучать таких подростков самостоятельному мышлению, развивать интеллектуальную деятельность и формировать умственные способности, чтобы детям в дальнейшем было легче социализироваться в обществе. Стоит добавить, что чем раньше начнется своевременная коррекция нарушений межличностных отношений подростка с ЗПР, тем больше у него будет возможности благоприятно влиться в среду здоровых сверстников и завести друзей.

## **1.2 Понятие «адаптивное поведение» в межличностных отношениях в психолого-педагогической литературе**

Межличностный конфликт считают сегодня естественным состоянием человеческих отношений, поэтому на первый план выходит не столько готовность и способность предотвращать конфликты, сколько умение гибко, конструктивно вести себя в конфликтной ситуации. Превращение конфликта из угрозы разрушения отношений в фактор их обновления и сохранения требует адаптивного поведения в межличностном конфликте.

Межличностные отношения – сложный процесс, формирующийся на протяжении всей жизни человека. При общении с другими людьми мы часто примеряем на себя определенные роли и адаптируемся к ситуации [35]. Это и есть «адаптивное поведение».

Центральное место в понимании сущности адаптивного поведения занимает термин «адаптация». Изначально этот термин был взят педагогикой и психологией из биологических наук, где он означал приспособление

функций и строений организма, его клеток и органов к внешним условиям среды [42].

В настоящее время в результате осмысления процессов приспособления с философской точки зрения, адаптацию считают свойством всех живых существ, а также человека. В частности, в энциклопедическом философском словаре адаптация определяется, как вид взаимодействия группы или личности с окружающей обстановкой, в течение которого совпадают ожидания его участников. Это понятие широко употребляется в социологии и психологии, будучи представлено двумя разнозначными терминами: приспособление и адаптация [43].

В адаптивной системе также широко используется термин «социальная адаптация», значение которого различными исследователями понимается по-разному. Подробный анализ интерпретации понятия «социальная адаптация» представлен в таблице 6.

Таблица 6 – Интерпретация понятия «социальная адаптация» в научной литературе

Автор	Определение социальной адаптации
С.И. Капица	Процесс овладения в общественной жизни опытом [22].
Е.Л. Буслаева	Выработка наилучшего режима целенаправленного функционирования личности [11].
М.Ю. Смелков	Вхождение личности в совокупность форм общественной деятельности и социальных ролей [48].
Г.А. Аксенова	Детерминированный политическим и социально-экономическим строем процесс взаимодействия субъекта с общественной средой, где изменяются объективные и субъективные описания обеих сторон, и этим обеспечивается их более эффективное функционирование [1].

Таким образом, социальная адаптация представляет собой сложный и многогранный процесс, включающий когнитивные, регулятивные, социально-ролевые и политико-экономические аспекты. Важно учитывать, что успешная адаптация предполагает не только освоение социальных норм, но и активное взаимодействие личности с обществом, а также гибкость в реагировании на изменения окружающей среды.

Далее проанализируем понятие «адаптивное поведение», различные интерпретации которого представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Интерпретация понятия «адаптивное поведение» в научной литературе

Автор	Определение адаптивного поведения
Г.И. Аксенова, П.Ю. Аксенова	Адаптивное поведение связано с процессом овладения личностью опытом взаимодействия в обществе, который детерминирован политическим и социально-экономическим строем [1].
А.К. Акименко	Стратегии адаптивного поведения включают механизмы приспособления к изменяющимся социальным условиям и ориентацию на устойчивые формы социального функционирования [2].
Д.А. Бутакова	Адаптивное поведение рассматривается как совокупность стратегий, обеспечивающих устойчивость личности в изменяющейся социальной среде [12].
М.Ю. Смелков	Адаптивное поведение – это процесс вхождения личности в совокупность общественных форм деятельности и социальных ролей, что способствует успешной социализации [48].
С.Г. Усманова	Особенности социально-адаптивного поведения школьников с ЗПР связаны с их способностью к интеграции в образовательную среду через специальные механизмы поддержки [53].

Таким образом, адаптивное поведение можно рассматривать как комплексный процесс, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты, способствующий эффективному взаимодействию человека с социальной средой и успешному приспособлению к ее требованиям.

Адаптивное поведение состоит в том, чтобы подчиняться и приспосабливаться к ближайшему социальному окружению. Самореализация при этом неотъемлема от умения избегать конфликтов, от готовности идти навстречу ожиданиям социальной среды, от способности соответствовать требуемым социальным ролям. Адаптивное поведение имеет чаще всего нормативный характер и не выходит за пределы господствующих внутри общности поведенческих стереотипов.

Адаптивное поведение формируется у человека под влиянием окружающей среды, общества, социума. Мы выбираем тактику

приспосабливания, в результате выбранной тактики формируется определенная линия поведения. Меняется окружающая обстановка – меняется и поведение [12].

Адаптивное поведение проявляет себя в случае, если человек сознательно принимает участие в любом виде деятельности, эмоционально хорошо себя чувствует, избегает конфликтов и конфликтных ситуаций, умеет реализовать себя, независимо от обстоятельств, берет инициативу в свои руки, интересуется происходящим. Как правило, адаптивное поведение не должно выходить за рамки социальных и этических норм [8].

Среди всего арсенала поведенческих реакций индивида адаптивное поведение выделяется на основе конкретизации цели поведенческого акта. Поведение можно назвать адаптивным, если его основной конечной целью является установление продуктивного взаимодействия между индивидом и средой. Адаптивное поведение запускается в условиях несогласованности между взаимодействующими системами и преследует цель достижения некоторой координации между ними [49].

В зарубежной психологии для обозначения специфики адаптивного, совладающего поведения используют термин «копинг». Понятие «копинг» происходит от английского «соре» (преодолевать, справляться, совладать) [62]. В зарубежной литературе термин «сoring» употребляется в сочетании с другими психологическими понятиями: coping-process, coping-mechanism, coping-behaviour, coping-stile, coping-strategy [59].

В российской психологии эти термины переводят как копинг-процесс, копинг-механизм, копинг-поведение, адаптивное совладающее поведение, копинг-стратегия [4].

Копинг-поведение реализуется посредством применения различных копинг-стратегий на основе ресурсов личности и среды. К личностным ресурсам относится адекватная Я-концепция, позитивная самооценка, низкий нейротизм, интернальный локус контроля, оптимистическое мировоззрение, эмпатический потенциал, аффилиативная тенденция и другие

психологические конструкты. Одним из самых важных ресурсов среды является социальная поддержка [23].

Н.В. Степанова полагает, что существует несколько классификаций копинг-стратегий поведения, имеющих в качестве оснований особенности отношения человека к проблеме. Ведущий специалист в области изучения копинг-поведения R.S. Lazarus выделяет два глобальных стиля реагирования, которые представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Копинг-стратегии в научной литературе

Автор	Категории копинг-стратегий	Описание
R.S. Lazarus [51]	Проблемно-ориентированный копинг (Problem-focused coping)	Рациональный анализ проблемы, разработка плана действий, поиск информации и обращение за помощью.
	Эмоционально-ориентированный копинг (Emotion-focused coping)	Эмоциональное реагирование, избегание размышлений о проблеме, поиск отвлечений (сон, алкоголь, еда).
Активное и пассивное совладание (Active vs. Avoidance approach) [50]	Активное совладание (Active approach)	Когнитивная рефлексия, изменение стрессора, решение проблемы.
	Пассивное совладание (Avoidance approach)	Игнорирование проблемы, принятие ситуации без попыток изменить ее, накопление напряжения.
J. Amirkhan [54]	Разрешение проблем (Problem solving)	Когнитивно-поведенческий процесс поиска решений, эффективное управление стрессовыми ситуациями.
	Поиск социальной поддержки (Seeking social support)	Вовлечение социальных контактов (друзья, семья, коллеги) для уменьшения воздействия стресса.
	Избегание (Avoidance coping)	Отказ от решения проблемы, отвлечение, временное снижение уровня стресса без его устранения.
Seiffge-Krenke [62]	Активное преодоление с использованием социальных ресурсов	Обсуждение проблемы с близкими, обращение за профессиональной помощью.
	Интернальное преодоление (Cognitive reappraisal)	Осмысление ситуации, поиск компромиссов, принятие обстоятельств.
	Избегание (Avoidance coping)	Вытеснение проблемы, отвлечение, эмоциональное реагирование без решения.

Н.Н. Мельникова выделяет три условия адаптивного поведения: контактность, активность и двусторонние изменения, которые представлены в таблице 9.

Таблица 9 –Условия адаптивного поведения (Н.Н. Мельникова)

Условие	Описание
Контактность	Способность индивида устанавливать и поддерживать взаимодействие с окружающими, формирование социальных связей. Включает умение начинать, поддерживать и завершать диалог, понимать и учитывать мнения других[10].
Активность	Готовность индивида к самостоятельному включению в социальную деятельность, инициативность, поиск способов адаптации. Проявляется в стремлении находить решения в сложных ситуациях, умении проявлять гибкость в поведении[10].
Двусторонние изменения	Процесс взаимной адаптации между индивидом и окружающей средой. Предполагает, что не только человек меняет свое поведение, но и среда адаптируется к его потребностям. Проявляется в корректировке социальной среды, изменении норм взаимодействия в группе, учете индивидуальных особенностей личности[13].

Наличие всех трех условий определяет оптимальную стратегию адаптации: индивид устанавливает реальный контакт с конфликтной первоначальной средой и, посредством активных сознательных действий, способствует изменению как себя, так и среды, творчески выстраивая новую систему взаимодействия [34].

Три выделенных условия являются основой классификации, которая включает восемь стратегий адаптивного поведения (приложение А).

На сегодняшний день недостаточно изучена проблема стратегий адаптивного поведения, релевантных межличностным конфликтам. Выделяют пять основных стратегий поведения в конфликте: соперничество, компромисс, сотрудничество, избегание и приспособление. Большинство авторов (А.Я. Анцупов, Е.М. Бабосов, И.Е. Ворожейкин) убеждены, что ни одну из стратегий поведения нельзя однозначно назвать «хорошей» или

«плохой», каждая из них может обеспечить наилучший вариант разрешения противоречия [51].

Исходя из основных характеристик адаптивного совладающего поведения (конструктивное приспособление к ситуации, готовность индивида решать жизненные проблемы, умение использовать определенные средства для преодоления трудностей), можно предположить, что адаптивное поведение в межличностном конфликте представляет собой активное приспособление к конфликту, направленное на его разрешение, и включает в себя три компонента: мотивационный (стремление к конструктивному разрешению конфликта), когнитивный (знания о конфликте и адаптивном поведении в конфликте), практический (владение приемами самоконтроля эмоционального состояния и стратегиями поведения в конфликте).

А.Я. Анцупов, И.Е. Ворожейкин, А.И. Шипилов, А.Я. Кибанов, Д.К. Захаров рассматривают целесообразность использования стратегий поведения в конфликте в зависимости от ситуации [50].

Соперничество целесообразно в экстремальных и принципиальных ситуациях, при дефиците времени и высокой вероятности опасных последствий; участник конфликта в данный момент лишен другого выбора и практически не рискует что-либо потерять; межличностные отношения с оппонентом не представляют никакой ценности.

Компромисс эффективен в случаях понимания оппонентом, что он и соперник обладают равными возможностями; наличия взаимоисключающих интересов; удовлетворения временным решением; угрозы потерять все [58].

Приспособление целесообразно использовать в случаях осознания своей неправоты, необходимости сохранить хорошие отношения с оппонентом, сильной зависимости от него, незначительности проблемы. Кроме того, к такому выходу из конфликта приводит значительный ущерб, полученный в ходе борьбы, и угроза еще более серьезных негативных последствий, отсутствие шансов на другой исход, давление третьей стороны.

Уход бывает вполне оправданным в условиях межличностного конфликта, возникающего по причинам субъективного, эмоционального порядка; в условиях затянувшегося конфликта. Уход применяется также при отсутствии сил и времени для решения противоречия, стремлении выиграть время, наличии трудностей в определении линии своего поведения, нежелании решать проблему вообще.

Сотрудничество является наиболее эффективным в тех случаях, когда конфликтующие стороны имеют примерно равный ранг или вовсе не обращают внимания на разницу в своих положениях; проблема, вызвавшая разногласия, представляется важной для конфликтующих сторон, каждая из которых не намерена уклоняться от ее своевременного решения; стороны, вовлеченные в конфликт, поступают как партнеры, доверяют друг другу, считаются с потребностями, опасениями и предпочтениями оппонентов. Выгоды сотрудничества несомненны: каждая сторона получает максимум пользы при минимальных потерях. Но такой путь продвижения к положительному исходу конфликта по-своему тернист. Он требует времени и терпения, мудрости и дружеского расположения, умения выразить и аргументировать свою позицию, внимательного выслушивания оппонентов, объясняющих свои интересы, выработки альтернатив и согласованного выбора из них в ходе переговоров взаимоприемлемого решения. Наградой за общие усилия служит конструктивный, всех устраивающий результат, совместно найденный оптимальный выход из конфликта, а также укрепление партнерского взаимодействия [50].

Анализ конкретной ситуации позволяет выбрать ту или иную стратегию поведения в конфликте, которая будет наиболее эффективна и поможет достичь желаемых результатов.

Еще одним важным условием достижения положительных результатов в конфликте является учет своих акцентуаций характера. Ориентируясь на «слабые места» акцентуаций, каждому характерологическому типу можно предложить рекомендации поведения в конфликте (приложение А).

Формирование адаптивного поведения происходит в детстве. Ребенок учится выстраивать коммуникации со сверстниками, с воспитателями и учителями в образовательной среде, общается в семье. Ему приходится противостоять определенным трудностям и возникающим проблемам[17].

Большое значение в формировании адаптивного поведения играет то, как ребенок может оценивать самого себя (критичность и адекватность его самооценки). Самооценка не должна быть занижена, иначе пропадает и мотивация соответствовать требованиям старших и сверстникам, мотивация учиться и развиваться. Уже в младшем школьном возрасте ребенок начинает четко осознавать, что именно от поведения зависит разрешение конфликтных и жизненных ситуаций. При этом ребенок интуитивно может выбирать различные стратегии адаптивного поведения, которые могут оказаться и неэффективными [2].

Стратегии адаптивного поведения можно разделить на три больших универсальных группы. Внутри этих групп модели поведения могут еще подразделяться на отдельные виды, что представлено в таблице 10.

Таблица 10 – Универсальные группы стратегий адаптивного поведения и их модели

Группа стратегий	Описание	Основные модели поведения
Активное участие в изменениях	Человек реагирует на изменения окружающей среды путем активного участия: либо адаптируется сам, либо оказывает влияние на других.	Активное изменение своего поведения под новые условия. Давление на окружающих, чтобы они изменили свое поведение.
Бегство или отступление	Человек старается избежать проблемной или тревожной ситуации, либо, попав в нее, пытается уйти.	Полное избегание тревожных ситуаций. Эмоциональное или физическое «бегство» из конфликта или сложных обстоятельств.
Компромиссная модель поведения	Если избежать проблемы невозможно, человек ищет компромиссные решения, которые могут привести к изменениям в его взглядах и установках.	Поиск компромиссных решений. Вынужденные изменения взглядов и поведения ради гармонизации ситуации.

У каждого ребенка свой путь адаптации и формирования определенных моделей поведения. Но иная ситуация складывается, если у ребенка есть ментальные нарушения (врожденные или приобретенные). В этом случае, процесс формирования адаптивного поведения может быть невозможен или очень проблематичен [7].

У ментальных нарушений есть ряд особенностей – это снижение темпов развития, недоразвитость моторных и речевых функций, незрелость когнитивной и эмоционально-волевой сфер развития. Степень таких может меняться от легкой до тяжелой. Здесь необходима серьезная работа по диагностике и коррекции таких нарушений, для разработки индивидуальных программ развития и обучения [38].

Формирование адаптивного поведения в конфликтах у подростков имеет особое значение, так как, в силу закономерностей психического развития, именно в подростковом возрасте значительно усложняется характер взаимодействия с окружающими людьми, заметно увеличивается количество межличностных конфликтов. В конфликтном поведении подростков преобладают деструктивные формы, что объясняется как возрастными особенностями, так и отсутствием необходимых знаний, умений и навыков для конструктивного разрешения конфликтов. Исходя из реципрокного подхода, поведение в конфликте рассматривается как результат научения, при этом особое значение приобретают модели, образцы поведения в конфликтах, предлагаемые человеку его окружением [41].

Адаптивное поведение подростков в межличностном конфликте, включающее в себя мотивационный (стремление к конструктивному разрешению конфликта), когнитивный (знания о конфликте и адаптивном поведении в конфликте) и практический (владение приемами самоконтроля эмоционального состояния и стратегиями поведения в конфликте) компоненты, представляет собой активное приспособление подростков к конфликту, направленное на его разрешение.

Поведение в конфликтах зависит от уровня развития личности, ее возможностей и ресурсов. Основными факторами адаптивного поведения в конфликтах являются: коммуникативная, конфликтологическая и эмоциональная компетентности. Подростковый возраст обладает большим потенциалом для формирования адаптивного поведения в межличностных конфликтах: ведущим типом деятельности становится интимно-личностное общение со сверстниками, активно формируется самосознание, самооценка становится более устойчивой, обобщенной и адекватной, развивается личностная рефлексия, повышается уровень коммуникативной и эмоциональной компетентности [50].

Помимо стратегий адаптивного поведения выделяют еще и формы, которые представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Формы адаптивного поведения и их характеристика

Форма адаптивного поведения	Описание
Форма уклонения	Стремление избегать конфликтов и неприятностей путем ухода от них. Люди, использующие эту форму, избегают прямого столкновения с проблемами и предпочитают мирные способы разрешения конфликтов.
Форма приспособления	Способность адаптироваться к новым условиям, принимать их и встраиваться в них. Люди, выбирающие эту форму, готовы изменить свои установки, взгляды и поведение для достижения гармонии с окружающим миром.
Форма активного воздействия	Стремление изменить окружающую среду и влиять на нее. Люди, принимающие эту форму, активно вступают в противостояние с проблемами, пытаются изменить их или найти альтернативные решения.
Форма пассивности	Отказ от активного вмешательства в конфликтные ситуации или принятие решений за вас. Люди, прибегающие к этой форме, предпочитают пассивное поведение, надеясь на вмешательство других людей или внешние обстоятельства для разрешения проблем.
Форма подстройки	Способность улавливать и учитывать намерения, потребности и ожидания других людей. Люди, использующие эту форму, готовы приспособливаться к поведению и запросам окружающих, чтобы установить гармоничные отношения.

Каждая из этих форм адаптивного поведения имеет свои плюсы и минусы, и успешность их применения зависит от конкретной ситуации и целей личности. В связи с этим существуют причины адаптивного поведения, которые представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Причины адаптивного поведения

Причина адаптивного поведения	Описание
Изменение внешних условий	Человека заставляют адаптироваться к новым обстоятельствам, например, переезд в другую страну или изменение в работе. Чтобы успешно справиться с такими изменениями, личность вынуждена адаптироваться, менять свои привычки и установки.
Давление со стороны общества	Личность может испытывать давление от окружающих людей, которые ожидают от нее определенного поведения или выбора. Чтобы не выделяться из общей массы и быть принятым, человек может адаптироваться к социальным нормам и ожиданиям.
Желание быть успешным	Часто адаптивное поведение связано с желанием добиться успеха и достижений. Личность может адаптироваться к требованиям окружающей среды, чтобы получить признание, повысить свой социальный статус или достичь профессионального роста.
Личные цели и потребности	Каждый человек имеет свои личные цели и потребности, которые он стремится реализовать. Адаптивное поведение позволяет личности расширить свои возможности и достичь желаемых результатов.
Самосохранение	В некоторых ситуациях адаптивное поведение является необходимостью для самосохранения. Человек может адаптироваться к опасным условиям или неблагоприятной обстановке, чтобы выжить и сохранить свою жизнь.
Желание поддерживать хорошие отношения	Адаптивное поведение может быть связано с желанием поддерживать хорошие отношения с другими людьми. Человек может адаптироваться к поведению других, чтобы избежать конфликтов и сохранить гармонию в отношениях.

Адаптивное поведение в действительности может по-разному выражаться. Дело в том, что все люди, оказавшись в новых и неприятных для себя условиях, начинают искать те модели поведения, которые не противоречили бы их внутренней сущности. Никто никогда не поступает одинаково только потому, что так принято. Каждый выбирает в зависимости от собственной ситуативной выгоды. Примечательно, что мы не всегда

осознаем, что тем самым подстраиваемся под окружающих, а не отстаиваем индивидуальный интерес.

Таким образом, критерии адаптивного поведения в межличностных отношениях могут включать следующие аспекты, представленные в таблице 13.

Таблица 13 – Критерии адаптивного поведения в межличностных отношениях

Критерий	Аспекты
Социальная компетентность	Способность устанавливать и поддерживать социальные контакты со сверстниками и взрослыми. Умение понимать и принимать социальные роли в коллективе. Взаимодействие в коллективных видах деятельности (игры, учебные группы).
Эмоциональная устойчивость	Способность управлять своими эмоциями в различных социальных ситуациях. Способность адекватно реагировать на критику и замечания. Уровень тревожности и стресса при взаимодействии с окружающими.
Коммуникативные навыки	Развитие речевых навыков для эффективного общения (как вербального, так и невербального). Способность слушать и понимать других. Умение выражать свои мысли и потребности.
Уровень агрессивности и конфликтности	Степень склонности к агрессивным действиям в ответ на провокации. Умение избегать конфликтных ситуаций и разрешать их конструктивно.
Уровень самостоятельности	Способность принимать самостоятельные решения в межличностных ситуациях. Умение самостоятельно организовывать свою деятельность в коллективе.
Эмпатия и сочувствие	Способность проявлять внимание и заботу о других. Умение понимать и разделять эмоции других людей.
Социальная адаптивность	Способность приспосабливаться к изменениям в социальных ситуациях. Гибкость в поведении в зависимости от требований ситуации.

Данные критерии могут служить основой для оценки адаптивного поведения, а также для разработки коррекционных программ, направленных на улучшение их социального взаимодействия и адаптации.

Таким образом, адаптивное поведение в межличностном конфликте представляет собой активное приспособление к конфликту, направленное на его разрешение, и включает в себя три компонента: мотивационный (стремление к конструктивному разрешению конфликта), когнитивный

(знания о конфликте и адаптивном поведении в конфликте), практический (владение приемами самоконтроля эмоционального состояния и стратегиями поведения в конфликте). Все виды адаптивного поведения – это всегда защитная реакция психики. Она регулирует состояние нашего душевного благополучия. Любое привыкание необходимо для того, чтобы подстроиться под определенные внешние обстоятельства, выработать у себя конкретные способы взаимодействия с окружающими согласно возникшей ситуации. Адаптивное поведение позволяет разрешить межличностный конфликт, а не просто выйти из него, и предполагает учет как сложившейся конфликтной ситуации, так и своих акцентуаций характера и особенностей оппонента.

#### Выводы по первой главе

Межличностные взаимодействия в период подросткового возраста играют ключевую роль в определении траектории развития индивида. Качество этих взаимоотношений напрямую влияет на формирование таких качеств личности, как доброта, отзывчивость и способность следовать нравственным принципам и законам, особенно у подростков с задержкой психического развития. Эти индивиды, сталкивающиеся с определенными ограничениями, которые делают их менее способными к общению и познанию по сравнению с ровесниками, требуют особого подхода в коррекционном воздействии. Коррекционные мероприятия должны принимать во внимание ограниченную когнитивную активность, уникальность умственного процесса и личностные характеристики, мешающие их социализации и формированию как личности. Для упрощения процесса освоения социальных умений и навыков, а также улучшения взаимодействия с ровесниками, необходимо фокусировать внимание на развитии эмоционально-волевой сферы подростка с ЗПР. Для данных подростков необходимо создавать специальные коррекционно-развивающие условия, проводить тренинги по развитию навыков общения. Формирование

межличностных отношений у младших подростков с задержкой психического развития предполагает создание инклюзивных групп, их участие в групповых проектах. Важно также обучать таких подростков самостоятельному мышлению, развивать интеллектуальную деятельность и формировать умственные способности, чтобы детям в дальнейшем было легче социализироваться в обществе. Стоит добавить, что чем раньше начнется своевременная коррекция нарушений межличностных отношений подростка с ЗПР, тем больше у него будет возможности благоприятно влиться в среду здоровых сверстников и завести друзей.

Адаптивное поведение в межличностном конфликте представляет собой активное приспособление к конфликту, направленное на его разрешение, и включает в себя три компонента: мотивационный (стремление к конструктивному разрешению конфликта), когнитивный (знания о конфликте и адаптивном поведении в конфликте), практический (владение приемами самоконтроля эмоционального состояния и стратегиями поведения в конфликте). Все виды адаптивного поведения – это всегда защитная реакция психики. Она регулирует состояние нашего душевного благополучия. Любое привыкание необходимо для того, чтобы подстроиться под определенные внешние обстоятельства, выработать у себя конкретные способы взаимодействия с окружающими согласно возникшей ситуации. Адаптивное поведение позволяет разрешить межличностный конфликт, а не просто выйти из него, и предполагает учет как сложившейся конфликтной ситуации, так и своих акцентуаций характера и особенностей оппонента.

## **Глава 2 Экспериментальная работа по формированию адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития**

### **2.1 Исследование адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития**

Констатирующий эксперимент был направлен на исследование адаптивного поведения в межличностных отношениях у 24-х учащихся с задержкой психического развития 5-х и 6-х классов, МБУ «Кадетская школа №55» г. Тольятти, по 12 человек в каждом классе. На данном этапе разработан критериально-диагностический инструментарий, представленный критериями, показателями и диагностическими заданиями.

Для определения критериально-диагностического инструментария был проведен анализ следующих диссертаций: Е.Э. Магомедова «Формирование навыков адаптивного поведения как условие нравственного воспитания подростков» [31]; Н.В. Степанова «Формирование адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах» [49].

Н.В. Степанова под адаптивным поведением старших подростков в межличностных конфликтах понимает активное приспособление к конфликту, направленное на его конструктивное разрешение. Адаптивное поведение, по мнению данного автора, включает в себя мотивационный компонент (стремление к разрешению конфликта), когнитивный компонент (знания о конфликте и способах его разрешения) и практический компонент (владение навыками самоконтроля и стратегиями поведения в конфликте) [49].

Е.Э. Магомедова под адаптивным поведением понимает способности подростка приспосабливаться к изменяющимся условиям социальной среды,

направленные на успешное социальное взаимодействие и нравственное воспитание. Она выделяет следующие компоненты адаптивного поведения:

- когнитивный компонент (включает знания о социальных нормах, правилах поведения и механизмах адаптации, а также способность подростка осознавать и принимать нравственные ценности и правила общества);
- мотивационный компонент (отражает стремление подростка к достижению социально значимых целей, желание адаптироваться к изменениям и следовать нравственным нормам, а также включает потребности в достижениях морального успеха, ответственности и чувстве долга);
- практический компонент (заключается в навыках и умениях применять полученные знания в реальных ситуациях, владеть стратегиями самоконтроля, умением самостоятельно адаптировать поведение к меняющимся условиям, а также находить альтернативы агрессивным действиям) [31].

Данные компоненты взаимосвязаны и направлены на успешную адаптацию подростка в социальной среде, а также на развитие нравственных качеств личности.

В данном исследовании мы придерживаемся определения кандидат наук Е.Э. Магомедовой: «под адаптивным поведением понимается способность подростка успешно приспосабливаться к изменяющимся условиям социальной среды, что включает в себя следование социальным нормам, нравственным принципам и способность адаптировать собственное поведение в соответствии с изменениями окружающей среды. Адаптивное поведение включает когнитивный, мотивационный и практический компоненты, которые обеспечивают успешную социальную адаптацию подростка» [31]. Выбор обусловлен тем, что данное определение отражает целостный подход к адаптивному поведению, учитывая не только поведенческие аспекты, но и когнитивные, мотивационные и нравственные

составляющие. Оно ориентировано на развитие личности, способной эффективно взаимодействовать с социальным окружением, принимать социальные нормы и вести себя в соответствии с нравственными ценностями. Такое определение помогает понять процессы социализации подростков и способы их адаптации к быстро меняющимся условиям, что особенно актуально в контексте нравственного воспитания и формирования здоровой личности.

В основе диагностики адаптивного поведения лежат следующие ключевые аспекты:

- психолого-педагогические характеристики (диагностика включает оценку индивидуальных особенностей личности, таких как уровень социальной зрелости, эмоциональная устойчивость, мотивация к адаптации и способность подростка следовать социальным нормам и правилам). Эти характеристики помогают определить, насколько подросток способен приспосабливаться к социальным изменениям и действовать в гармонии с требованиями окружения;
- критерии и показатели адаптивного поведения: когнитивные показатели (осведомленность о социальных нормах и правилах, способность осознавать свои эмоции и поведение, знание способов разрешения конфликтов); мотивационные показатели (стремление к принятию и соблюдению нравственных и социальных норм, потребность в достижении успеха, мотивация к личностному росту и улучшению взаимодействия с окружающими); практические показатели (умение применять на практике навыки адаптивного поведения, способность к саморегуляции, умение справляться с трудными жизненными ситуациями и успешно взаимодействовать в социальном окружении);
- методы диагностики: используются различные психодиагностические методики, такие как: методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири); методика «Шкала инструментальных и

терминальных ценностей» (М. Рокич) [45]; методика «Диагностика межличностных отношений» (А. Рукавишникова); методика «Психологический климат классного коллектива» (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева).

– моделирование ситуаций: создание учебных или проблемных ситуаций, где подростку предлагается действовать, и оценка его поведения и выбора стратегий;

– сравнение с нормой: оценка проводится с учетом возрастных и индивидуально-типологических особенностей подростков. Адаптивное поведение соотносится с нормативным поведением, чтобы определить, насколько подросток соответствует ожиданиям по отношению к его социальной роли и возрасту;

– оценка в динамике: диагностика адаптивного поведения подразумевает анализ изменений поведения подростка на протяжении времени. Это важно для того, чтобы понять, как подросток приспосабливается к изменениям в социальной среде, и оценить эффективность педагогических вмешательств или воспитательных мероприятий.

Подготавливая диагностическую карту исследования адаптивного поведения в межличностных отношениях у учащихся с задержкой психического развития, мы опирались на то, что каждая методика должна быть ориентирована на изучение различных аспектов адаптивного поведения: понимание межличностных отношений, ценностные ориентиры, а также способность действовать в коллективе и в отношениях с другими людьми, что позволит комплексно оценить уровень адаптации подростка.

Таким образом диагностическая карта исследования адаптивного поведения в межличностных отношениях у учащихся 5-ых и 6-ых классов с задержкой психического развития представлена в таблице 14.

Таблица 14 – Диагностическая карта исследования адаптивного поведения в межличностных отношениях у учащихся с задержкой психического развития 5-х и 6-х классов (по компонентам Н.В. Степановой)

Компонент адаптивного поведения	Показатель	Диагностическая методика
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– представление об отношениях с окружающими,</li> <li>– осознание социальной роли и положения в группе,</li> <li>– осмысление эмоциональных и поведенческих паттернов в отношениях,</li> <li>– осознание влияния психологического климата на личное поведение.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.Методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири)</li> <li>2.Методика «Диагностика межличностных отношений» (А. Рукавишникова)[44]</li> <li>3.Методика «Психологический климат классного коллектива» (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева)</li> </ul>
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ценностные ориентиры,</li> <li>– личностные принципы и приоритеты в достижении целей,</li> <li>– отношение к самому себе и к окружающим,</li> <li>-терминальные ценности.</li> <li>– инструментальные ценности</li> </ul>	Методика «Шкала инструментальных и терминальных ценностей» (М. Рокич)
Практический	<ul style="list-style-type: none"> <li>– умение адаптировать свое поведение в зависимости от социальных взаимодействий,</li> <li>– выявление основных потребностей поведения ребенка в коллективе</li> <li>– умение принимать участие в создании благоприятного психологического климата.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.Методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири)</li> <li>2.Методика «Диагностика межличностных отношений» (А. Рукавишникова)</li> <li>3.Методика «Психологический климат классного коллектива» (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева)</li> </ul>

Таким образом, диагностика адаптивного поведения основывается на комплексном подходе, который включает анализ когнитивных, мотивационных и практических показателей, использование различных методов диагностики и оценку соответствия адаптивного поведения подростка нормативным ожиданиям.

Рассмотрим диагностику адаптивного поведения в межличностных отношениях более подробно.

Представим результаты диагностики сформированности социальной компетентности.

Диагностическое задание «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири). Цель: оценить уровень социальной компетентности учащихся, выявить их стиль межличностного взаимодействия, а также определить доминирующие модели поведения в общении с окружающими. Методика позволяет выявить, как ученик воспринимает себя в системе межличностных отношений, и как его поведение соотносится с ожиданиями и реакциями окружающих.

Каждый ученик 5-го и 6-го класса ответил на вопросы диагностической методики, оценивая свои межличностные отношения по предложенным категориям. Результаты были бы сведены в таблицу для каждого типа отношений. Для каждой категории отношений вычислим средние значения ответов учащихся каждого класса. Результаты представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Результаты диагностики учащихся с ЗПР по методике «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири (констатирующий этап), баллы

Тип отношений	5-й класс (среднее)	6-й класс (среднее)
Авторитарный	3,2	2,8
Эгоистичный	2,5	2,9
Агрессивный	3,0	3,1
Подозрительный	2,8	3,0
Подчиняемый	2,2	2,6
Зависимый	3,3	3,5
Дружелюбный	4,1	4,4
Альтруистический	4,0	4,2

Исходя из полученных результатов, можно сделать следующие выводы. Диагноз задержка психического развития влияет на когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты развития ребенка, что может проявляться в ограниченных навыках социализации, проблемах с

коммуникацией и взаимодействием, а также в специфических поведенческих реакциях. Учитывая это, мы ожидаем увидеть особые тенденции в межличностных отношениях учащихся с ЗПР.

Дружелюбие и альтруизм являются наиболее выраженными чертами в обеих группах. Высокие показатели дружелюбия и альтруизма могут отражать стремление учащихся с ЗПР к установлению позитивных социальных связей и получению социальной поддержки, что может быть реакцией на чувство изоляции или неприятия, что часто встречается у детей с таким диагнозом. Данный показатель выше у учащихся 6-го класса.

Агрессивные и подозрительные тенденции схожи между группами, но чуть выше у учащихся 6-го класса, что может быть связано с фрустрацией и недостатком навыков адекватного эмоционального реагирования, что характерно для подростков ЗПР.

Зависимость также выше у старших учеников. Повышенные показатели зависимости в 6-м классе могут свидетельствовать о возрастающем осознании своих ограничений и потребности в поддержке со стороны сверстников и взрослых.

Авторитарные и подчиненные типы отношений слабо выражены в обеих диагностируемых группах. Меньшие показатели авторитарности (в 6-м классе) и подчинения (в 5-м классе) указывают на возможные сложности в принятии и исполнении ролей лидера и последователя, что может быть связано с недостаточно развитыми навыками саморегуляции и самооценки у детей с ЗПР.

В графическом виде результаты диагностики учащихся с ЗПР по методике «Диагностика межличностных отношений» отражены на рисунке 1.

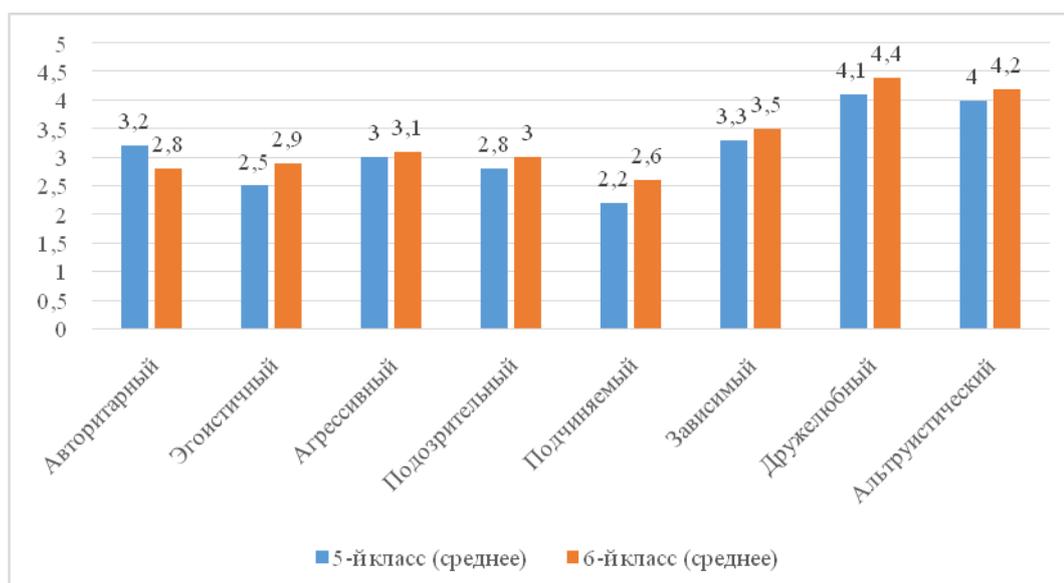


Рисунок 1 – Результаты диагностики учащихся с ЗПР по методике «Диагностика межличностных отношений»

Деструктивные типы поведения (авторитарность, эгоистичность, агрессивность, подозрительность, подчиняемость, зависимость) имеют умеренную выраженность, при этом в 6-м классе наблюдается усиление эгоистичности, агрессивности и зависимого поведения. В 6-м классе отмечается больший уровень дружелюбности и альтруистичности, что свидетельствует о положительной динамике в развитии социальных навыков. Учитывая выявленные тенденции, рекомендуется проведение психолого-педагогических мероприятий, направленных на развитие конструктивных стратегий поведения, снижение уровня конфликтности и формирование у учащихся уверенности в себе при взаимодействии с окружающими.

Распределим результаты диагностики социальной компетентности по методике «Диагностика межличностных отношений», Т. Лири) на 3 уровня адаптивного поведения в межличностных отношениях у учащихся с задержкой психического развития 5-х и 6-х классов: высокий, средний, низкий. Результаты представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Результаты диагностики социальной компетентности учащихся с задержкой психического развития 5-х и 6-х классов по методике «Диагностика межличностных отношений»

Уровень	5-й класс	6-й класс
Высокий	8,1 (32%)	8,6 (32%)
Средний	11,5 (46%)	11,8 (44 %)
Низкий	5,5 (22%)	6,1 (24 %)

Обоснование распределения:

– высокий уровень: показатели по типам отношений «Дружелюбный» и «Альтруистический» отнесены к высокому уровню, так как их высокие значения свидетельствуют о положительном влиянии этих характеристик на социальную адаптацию и межличностные отношения;

– средний уровень: показатели по типам «Авторитарный», «Эгоистичны» «Агрессивный» и «Подозрительный» отнесены к среднему уровню. Несмотря на их негативное влияние на адаптацию, значения находятся в пределах, которые не указывают на критические трудности, но требуют внимания для корректировки поведения;

– низкий уровень: показатели по типам «Подчиняемый» и «Зависимый» отнесены к низкому уровню. Высокие значения по типу «Зависимый» и низкие по типу «Подчиняемый» указывают на значительные трудности в самостоятельной адаптации и потребность в поддержке со стороны, что негативно сказывается на общем уровне адаптивного поведения.

Анализ полученных данных показывает, что распределение уровней социальной компетентности среди учащихся с задержкой психического развития в 5-х и 6-х классах имеет определенные закономерности:

В среднем, показатели высокого уровня социальной компетентности составляют 8,1 балла у учащихся 5-го класса и 8,6 балла у учащихся 6-го класса. Это свидетельствует о том, что незначительное количество учащихся демонстрирует развитые навыки социального взаимодействия и адаптации.

Важно отметить, что в 6-м классе наблюдается небольшое увеличение показателей высокого уровня, что может свидетельствовать о некотором прогрессе в развитии социальных навыков по мере взросления учащихся.

Средние значения по среднему уровню социальной компетентности составляют 11,5 балла у 5-классников и 11,8 балла у учащихся 6-го класса. Результат указывает на то, что большинство учащихся попадает в категорию со средним уровнем социальной компетентности. Такой результат говорит о наличии основных навыков взаимодействия и социальной адаптации, однако эти навыки нуждаются в дальнейшем развитии и поддержке. Незначительное повышение среднего показателя в 6-м классе может свидетельствовать о постепенном развитии социальной компетентности у этой группы учащихся.

Показатели низкого уровня социальной компетентности составляют 5,5 балла в 5-м классе и 6,1 балла в 6-м классе. Эти данные указывают на наличие учащихся, испытывающих значительные трудности в социальной адаптации и взаимодействии. Увеличение среднего значения в 6-м классе по сравнению с 5-м может указывать на то, что некоторые учащиеся, несмотря на переход на следующий уровень обучения, продолжают сталкиваться с трудностями в социальной сфере, требуя более интенсивной коррекционной работы.

В графическом виде результаты диагностики отражены на рисунке 2.

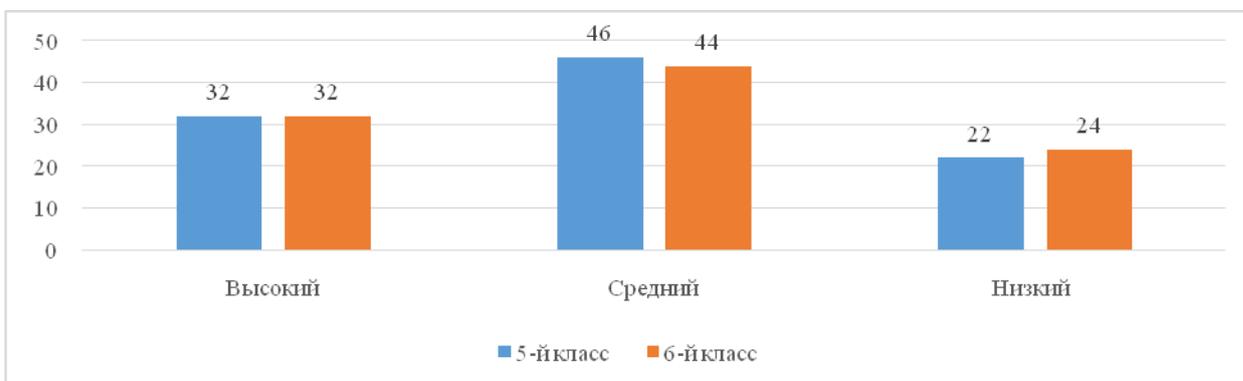


Рисунок 2 – Результаты диагностики социальной компетентности по методике «Диагностика межличностных отношений»

Результаты диагностики показывают, что большинство учащихся с задержкой психического развития 5-х и 6-х классов демонстрируют средний уровень социальной компетентности, что говорит о наличии базовых навыков взаимодействия, но требует дополнительной поддержки для их развития. Небольшое увеличение показателей высокого уровня в 6-м классе указывает на позитивную динамику в развитии социальных навыков, однако наличие учащихся с низким уровнем социальной компетентности подчеркивает необходимость индивидуального подхода и целенаправленной работы с данной группой детей для улучшения их социальной адаптации.

Таким образом, у младших подростков с ЗПР наблюдаются трудности в понимании социальных сигналов и норм, что может приводить к особым моделям поведения в межличностных отношениях. Тенденция к агрессивному поведению обусловлена недостаточным пониманием социальных ограничений или некорректной интерпретацией намерений других. Зависимость и подчиненность выступают реакцией на потребность в структурированной и поддерживающей среде. Стремление к дружелюбию и альтруизму является способом компенсации социальной неуверенности.

На основе полученных данных можно порекомендовать учителям и школьным психологам разработать программы для улучшения уверенности учащихся и снижения агрессивных поведенческих тенденций. Внедрять индивидуальные подходы к социализации учащихся с ЗПР, учитывая их потребность в поддержке и склонность к определенным типам поведения. Также полезно будет усилить программы, способствующие развитию автономии и ответственности учащихся, чтобы уменьшить их зависимость, и которые способствуют развитию социальных и эмоциональных навыков, чтобы помочь детям адекватно взаимодействовать с окружающими.

Проанализируем результаты сформированности эмоциональной устойчивости у учащихся 5-х и 6-х классов с задержкой психического развития.

Диагностическое задание «Шкала инструментальных и терминальных ценностей» (М. Рокич).

Цель: выявить ценностные ориентации учащихся, определить приоритетные жизненные цели (терминальные ценности) и способы их достижения (инструментальные ценности).

Исследование направлено на понимание, как ценностные предпочтения учащихся влияют на их эмоциональную устойчивость и межличностные отношения.

Каждому ученику были предложены вопросы, касающиеся терминальных и инструментальных ценностей, которые они оценивали по шкале от 1 (наименее важно) до 5 (наиболее важно). Для упрощения процесса, представим средние значения оценок по каждой ценности для обеих групп в таблице 17.

Таблица 17 – Результаты диагностики учащихся с ЗПР по методике «Шкала инструментальных и терминальных ценностей» (М. Рокич)

Ценность	5-й класс (среднее)	6-й класс (среднее)
Терминальные ценности		
Активная деятельная жизнь	3,3	3,5
Жизненная мудрость	3,9	4,1
Здоровье	4,2	4,5
Интересная работа	3,0	3,4
Красота природы и искусства	4,0	4,3
Любовь	4,1	4,0
Материально обеспеченная жизнь	3,5	3,7
Наличие хороших и верных друзей	4,4	4,6
Общественное признание	2,8	3,1
Познание	3,7	3,9
Продуктивная жизнь	3,5	3,8
Развитие	4,0	4,2
Развлечения	3,2	3,3
Свобода	4,5	4,7
Счастливая семейная жизнь	4,3	4,6
Счастье других	4,1	4,3
Творчество	3,6	3,9
Уверенность в себе	3,0	3,2

Продолжение таблицы 17

Ценность	5-й класс (среднее)	6-й класс (среднее)
Инструментальные ценности		
Аккуратность	3,8	4,0
Воспитанность	4,2	4,5
Высокие запросы	3,1	3,4
Жизнерадостность	3,9	4,1
Исполнительность	4,3	4,6
Независимость	4,0	4,2
Нетерпимость к недостаткам	2,7	2,9
Образованность	3,6	3,8
Ответственность	4,5	4,8
Рационализм	3,3	3,5
Самоконтроль	4,0	4,3
Смелость	3,2	3,5
Твердая воля	3,4	3,6
Терпимость	4,1	4,3
Честность	4,4	4,6
Чуткость	4,2	4,5
Широта взглядов	3,5	3,7
Эффективность в делах	3,8	4,0

Задержка психического развития может существенно влиять на когнитивное развитие, что включает в себя трудности в обучении, проблемы с концентрацией внимания и задержки в развитии языковых навыков. Такие особенности могут влиять на то, как дети воспринимают и ценят различные аспекты своей жизни, в том числе на формирование их ценностных ориентаций. Исходя из полученных результатов таблицы 6, можно сделать следующие выводы.

Терминальные ценности: в целом учащиеся обеих групп высоко ценят здоровье, свободу, и счастливую семейную жизнь. Это может указывать на стремление к фундаментальным аспектам стабильности и безопасности в жизни, что особенно важно для детей с ЗПР, у которых может быть повышенная потребность в предсказуемом и поддерживающем окружении. Свобода оценивается как одна из самых высоких ценностей, особенно в 6-м классе, что может отражать растущее желание подростков к автономии и самостоятельности. Активная деятельная жизнь: небольшой рост интереса к активной деятельной жизни от 5-го к 6-му классу отражает возрастающее

желание учащихся быть вовлеченными в социальную и физическую активность, что является здоровой тенденцией для развития навыков взаимодействия и физической формы. Рост значимости ценности «Жизненная мудрость» связан с увеличением жизненного опыта и понимания сложностей жизни, что важно для социальной адаптации и понимания социальных норм. Поскольку «Здоровье» одна из самых высоких ценностей в обеих группах, это подчеркивает осведомленность учащихся о значимости здоровья, возможно, усиленную текущими заботами о физическом благополучии. Повышение интереса в старшем классе по критерию «Интересная работа» может отражать начало формирования профессиональных интересов и понимание важности личного удовлетворения от работы. Относительно высокие и стабильные показатели по критерию «Любовь» подчеркивают важность эмоциональных связей для учащихся с ЗПР. Незначительное увеличение значимости ценности «Материально обеспеченная жизнь» свидетельствует о начале осознания экономической стабильности как важного аспекта жизни. Увеличение интереса к этим ценностям «Познание» и «Развитие» в 6-м классе указывает на стремление к саморазвитию и обучению, что является положительным фактором в образовательной среде. Кроме того, видно повышение важности всех инструментальных ценностей в 6-м классе, что может свидетельствовать о развитии личной ответственности и независимости с возрастом.

Инструментальные ценности. Повышение значений ценностей «ответственности» и «исполнительности» с возрастом указывает на развитие самодисциплины и ответственного отношения к делам, что важно для учащихся с ЗПР, так как может способствовать улучшению академической успеваемости и поведенческой адаптации.

Высокие оценки ценностей «честности» и «воспитанности» могут отражать влияние школьной программы по воспитанию и социальной адаптации, что особенно значимо для учащихся с ЗПР.

Ценности «жизнерадостности» и «чуткости» поддерживают эмоциональное благополучие учащихся, что особенно важно в условиях адаптации к обучению и социальному взаимодействию. Поддержание положительного отношения и способности сопереживать другим может способствовать формированию устойчивых межличностных отношений и снижению конфликтности.

Рост показателей «независимость» и «самоконтроль» в старших классах указывает на важность поддержки учащихся в развитии самостоятельности и управления собственным поведением, что может быть результатом специализированных программ, нацеленных на улучшение жизнеспособности и адаптации к будущей взрослой жизни.

Сравнительно низкие оценки ценности «Нетерпимость к недостаткам», которые незначительно повышаются с возрастом респондентов, могут свидетельствовать о трудностях учащихся с ЗПР в области критического мышления и самокритики, что подчеркивает необходимость усиления программ, направленных на развитие критического мышления и самооценки.

Умеренное увеличение показателей «широта взглядов» и «рационализм» с возрастом подростков отражает постепенное расширение кругозора и улучшение логического мышления у учащихся. Важно поддерживать и стимулировать данный процесс через образовательные программы, нацеленные на развитие аналитических и креативных способностей.

Распределим результаты диагностики эмоциональной устойчивости у учащихся с задержкой психического развития 5-х и 6-х классов по методике «Шкала инструментальных и терминальных ценностей» (М. Рокич) на 3 уровня адаптивного поведения в межличностных отношениях: высокий, средний, низкий.

Необходимо учитывать, какие ценности преобладают и какое влияние они оказывают на поведение и межличностные отношения учащихся.

Ценности распределяются на три уровня в зависимости от их значимости для учащихся и их влияния на адаптацию.

Высокий уровень адаптивного поведения: ценности, которые попадают в диапазон рангов 1-6 (предпочитаемые), способствуют формированию высокого уровня адаптивного поведения в межличностных отношениях, поскольку они отражают жизненные приоритеты и оказывают значительное влияние на поведение учащихся.

- терминальные ценности: свобода (4,5 в 5 классе, 4,7 в 6 классе); наличие хороших и верных друзей (4,4 в 5 классе, 4,6 в 6 классе); счастливая семейная жизнь (4,3 в 5 классе, 4,6 в 6 классе); счастье других (4,1 в 5 классе, 4,3 в 6 классе);
- инструментальные ценности: ответственность (4,5 в 5 классе, 4,8 в 6 классе); честность (4,4 в 5 классе, 4,6 в 6 классе); воспитанность (4,2 в 5 классе, 4,5 в 6 классе); чуткость (4,2 в 5 классе, 4,5 в 6 классе).

Данные ценности занимают высокие позиции в системе предпочтений учащихся и способствуют формированию положительного, социально ориентированного поведения. Учащиеся с этими ценностями обладают высокой эмоциональной устойчивостью и способностью к конструктивному взаимодействию.

Средний уровень адаптивного поведения: ценности, которые попадают в диапазон рангов 7-12 (индифферентные), оказывают умеренное влияние на поведение и межличностные отношения, что характеризует средний уровень адаптивности.

- терминальные ценности: активная деятельная жизнь (3,3 в 5 классе, 3,5 в 6 классе); здоровье (4,2 в 5 классе, 4,5 в 6 классе); интересная работа (3,0 в 5 классе, 3,4 в 6 классе); красота природы и искусства (4,0 в 5 классе, 4,3 в 6 классе);
- инструментальные ценности: аккуратность (3,8 в 5 классе, 4,0 в 6 классе); жизнерадостность (3,9 в 5 классе, 4,1 в 6 классе); самоконтроль

(4,0 в 5 классе, 4,3 в 6 классе); эффективность в делах (3,8 в 5 классе, 4,0 в 6 классе).

Указанные ценности занимают средние позиции, указывая на их умеренную значимость. Учащиеся с такими ценностями имеют потенциал для развития социальной компетентности, но могут нуждаться в дополнительной поддержке для повышения их адаптивности.

Низкий уровень адаптивного поведения: ценности, которые попадают в диапазон рангов 13-18 (отвергаемые), указывают на низкий уровень адаптивного поведения, так как они занимают наименьшее значение и могут противоречить основным жизненным установкам.

– терминальные ценности: общественное признание (2,8 в 5 классе, 3,1 в 6 классе); уверенность в себе (3,0 в 5 классе, 3,2 в 6 классе); творчество (3,6 в 5 классе, 3,9 в 6 классе).

– инструментальные ценности: нетерпимость к недостаткам (2,7 в 5 классе, 2,9 в 6 классе); высокие запросы (3,1 в 5 классе, 3,4 в 6 классе); смелость (3,2 в 5 классе, 3,5 в 6 классе).

Данные ценности имеют низкие показатели, что может свидетельствовать о недостаточной готовности учащихся к самостоятельному принятию решений и проявлению активной позиции в межличностных отношениях. Такие учащиеся могут испытывать трудности в социальной адаптации и нуждаться в коррекционной поддержке. Количественные и процентные результаты диагностики представлены в таблице 18.

Таблица 18 – Результаты диагностики эмоциональной устойчивости по методике «Шкала инструментальных и терминальных ценностей», М. Рокич

Уровень	5-й класс	6-й класс
Высокий	34,6 (42%)	36,6 (41 %)
Средний	30,0 (36 %)	32,1 (36 %)
Низкий	18,4 (22 %)	20,0 (23 %)

Проанализируем полученные результаты.

Высокий уровень эмоциональной устойчивости: средние баллы для учащихся 5-го класса составляют 34,6, а для учащихся 6-го класса – 36,6. Это свидетельствует о том, что часть учащихся демонстрирует хорошо развитую эмоциональную устойчивость, что выражается в способности эффективно управлять своими эмоциями, адаптироваться к стрессовым ситуациям и поддерживать позитивное эмоциональное состояние. Наблюдается небольшое увеличение среднего показателя в 6-м классе по сравнению с 5-м, что может свидетельствовать о постепенном развитии эмоциональной устойчивости по мере взросления.

Средний уровень эмоциональной устойчивости: средние баллы для учащихся 5-го класса составляют 30,0, а для учащихся 6-го класса – 32,1. Большинство учащихся попадает в эту категорию, что указывает на умеренную эмоциональную устойчивость. Эти дети способны справляться с эмоциями и стрессом в обычных ситуациях, однако в сложных условиях они могут испытывать затруднения. Как и в случае с высоким уровнем, в 6-м классе наблюдается некоторое улучшение эмоциональной устойчивости.

Низкий уровень эмоциональной устойчивости: средние баллы для учащихся 5-го класса составляют 18,4, а для учащихся 6-го класса – 20,0. Учащиеся с низким уровнем эмоциональной устойчивости проявляют значительные трудности в управлении своими эмоциями и стрессом, что может выражаться в повышенной тревожности, нестабильности настроения и трудностях в межличностных отношениях. Несмотря на небольшой рост показателей в 6-м классе, учащиеся этой группы продолжают испытывать серьезные трудности в эмоциональной сфере.

В графическом виде результаты диагностики эмоциональной устойчивости учащихся с задержкой психического развития 5-х и 6-х классов по методике «Шкала инструментальных и терминальных ценностей» на констатирующем этапе отражены на рисунке 3.

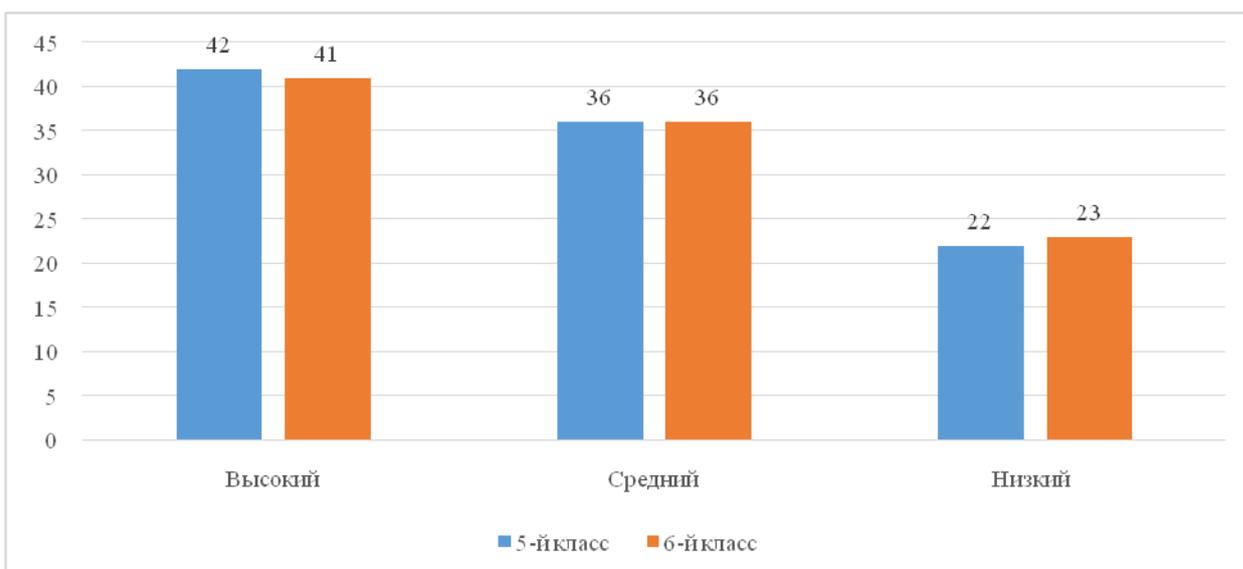


Рисунок 3 – Результаты диагностики эмоциональной устойчивости по методике «Шкала инструментальных и терминальных ценностей»

Результаты диагностики указывают на наличие позитивной динамики в развитии эмоциональной устойчивости у учащихся с задержкой психического развития по мере их перехода из 5-го в 6-й класс. Большинство учащихся демонстрируют средний уровень эмоциональной устойчивости, что указывает на потенциал для дальнейшего развития и адаптации.

В то же время, имеется часть учащихся демонстрирующих низкий уровень эмоциональной устойчивости, что требует специализированных коррекционных мероприятий для улучшения их благополучия и адаптации. Необходимо интегрировать психологическую поддержку и развитие адаптивных навыков в образовательный процесс. Диагностика показывает, что учащиеся, ценящие дружбу и ответственность, лучше адаптируются социально, в то время как отсутствие этих ценностей ведет к трудностям в интеграции. С возрастом у учащихся с задержкой развития усиливается интерес к самостоятельности и профессиональному росту, что стимулирует разработку образовательных программ, включающих социально-эмоциональное развитие. Разработка программ физической активности, адаптированных к нуждам учащихся с ЗПР, также представляется целесообразной. Важно учитывать переходный возраст и адаптировать

образовательные подходы для облегчения перехода учащихся между классами.

Представим результаты диагностики по выявлению сформированности коммуникативных навыков у учащихся 5-6 классов с задержкой психического развития.

Диагностическое задание «Диагностика межличностных отношений» (А. Рукавишникова).

Цель: оценить уровень развития коммуникативных навыков и ключевых особенностей межличностного взаимодействия среди учащихся с ЗПР 5-6-х классов.

Каждому ученику 5-6 классов было предложено оценить свои отношения с другими людьми. Результаты оценки обобщены в таблице 19.

Таблица 19 – Результаты диагностики учащихся с ЗПР по методике «Диагностика межличностных отношений» (А. Рукавишникова)

Параметр	5-й класс (среднее)	6-й класс (среднее)
Включение	3,5	3,8
Контроль	2,8	3,1
Аффект	4,2	4,5

Исходя из полученных результатов, можно сделать следующие выводы.

Учащиеся обоих классов показывают умеренно высокие значения по параметру «Включение», что свидетельствует о желании быть частью социальных групп и активности в общении. Увеличение среднего значения с 5-го по 6-й класс может отражать улучшение социальных навыков и увеличение уверенности в социальных взаимодействиях с возрастом.

Низкие значения в обеих группах по параметру «Контроль» указывают на отсутствие желания или способности доминировать, или контролировать других, что может быть характерно для детей с ЗПР из-за возможных коммуникативных трудностей. Слегка повышенное значение в 6-м классе

может указывать на начало развития навыков управления и лидерства, что важно для социальной адаптации и взросления.

Высокие значения в обеих группах по параметру «Аффект» подчеркивают сильную потребность в эмоциональной близости и теплых отношениях с другими. Рост значения в 6-м классе может отражать более развитую способность к эмпатии и углубленное понимание чувств других, что также может быть связано с пубертатным периодом и усилением эмоциональной чувствительности.

Распределим результаты диагностики у учащихся с задержкой психического развития 5-х и 6-х классов по методике «Диагностика межличностных отношений» (А. Рукавишникова) на 3 уровня адаптивного поведения в межличностных отношениях: высокий, средний, низкий. Результаты представлены в таблице 20.

Таблица 20 – Результаты диагностики коммуникативных навыков по методике «Диагностика межличностных отношений» (А. Рукавишникова)

Уровень	5-й класс (среднее)	6-й класс (среднее)
Высокий	4,2 (40 %)	4,5 (39 %)
Средний	3,5 (33 %)	3,8 (33 %)
Низкий	2,8 (27 %)	3,1 (28 %)

Проанализируем полученные результаты. Высокий уровень адаптивного поведения. Высокие показатели по шкале «Аффект» указывают на развитые коммуникативные навыки, характеризующиеся стремлением к близким и теплым отношениям с окружающими. Учащиеся активно проявляют дружеские чувства и способны строить доверительные отношения, что свидетельствует о высоком уровне адаптации в межличностных отношениях. Наблюдается положительная динамика в 6-м классе, что может свидетельствовать о росте эмоциональной зрелости и способности устанавливать крепкие социальные связи.

Средний уровень адаптивного поведения. Показатели по шкале «Включение» находятся в среднем диапазоне, что указывает на умеренную степень стремления быть частью группы и участвовать в социальной деятельности. Учащиеся с такими результатами хотят принадлежать к коллективу, но их вовлеченность может быть непостоянной или недостаточно выраженной. Увеличение среднего показателя в 6-м классе указывает на постепенное развитие стремления к социальной активности и включению в группы, что положительно сказывается на межличностных отношениях.

Низкий уровень адаптивного поведения. Показатели по шкале «Контроль» указывают на низкий уровень стремления к доминированию или контролю над окружающими. Это может свидетельствовать о том, что учащиеся не проявляют инициативы в межличностных отношениях, предпочитая, чтобы другие руководили и принимали решения. Низкий уровень контроля может означать трудности в самостоятельной организации своей социальной активности и, следовательно, низкий уровень адаптации в межличностных отношениях.

Распределение результатов по уровням адаптивного поведения в межличностных отношениях показывает, что у учащихся с ЗПР сильно развиты эмоциональные и аффективные аспекты коммуникативного поведения (высокий уровень), что способствует установлению доверительных отношений.

В графическом виде полученные результаты отражены на рисунке 4.

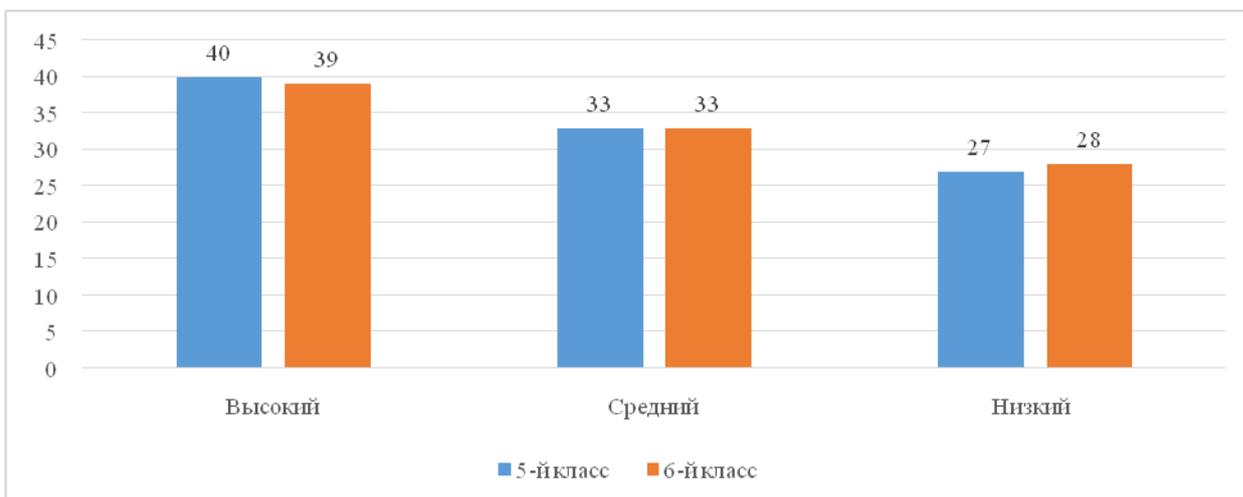


Рисунок 4 – Результаты диагностики адаптивного поведения по методике «Диагностика межличностных отношений», А. Рукавишников

Анализ распределения учащихся по уровням показывает, что доля школьников с высоким уровнем межличностных отношений составляет 40% в 5-м классе и 39% в 6-м классе. Эти показатели говорят о том, что значительная часть подростков обладает достаточными социальными навыками и успешно взаимодействует со сверстниками, однако присутствуют небольшие различия между классами. В категории среднего уровня показатели одинаковы – 33% для обоих классов. Это указывает на то, что у трети учащихся наблюдаются умеренные трудности в межличностных взаимодействиях, но они не являются критическими и могут быть скорректированы в ходе психолого-педагогической работы. Наиболее тревожным является процент учащихся с низким уровнем сформированности межличностных отношений – 27% в 5-м классе и 28% в 6-м классе. Данные свидетельствуют о том, что почти треть подростков испытывает значительные затруднения в общении, проявляет трудности в установлении контактов, возможны проявления замкнутости, тревожности или конфликтности. Таким образом, представленные результаты указывают на необходимость проведения целенаправленной психолого-педагогической работы, направленной на развитие навыков межличностного взаимодействия, коррекцию затруднений в общении и формирование более гармоничного

поведения у подростков. Особенно важно работать с группой учащихся с низким уровнем, помогая им преодолеть барьеры в коммуникации и повысить уровень социальной адаптации.

Рассмотрим результаты диагностики по выявлению сформированности уровня агрессивности и конфликтности у учащихся 5-6-х классов с задержкой психического развития.

Диагностическое задание «Психологический климат классного коллектива» (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева). Цель: исследование психологического климата классного коллектива учащихся 5-6-х классов с целью выявления уровня агрессивности и конфликтности среди учеников, а также определения степени комфортности взаимодействия в коллективе (приложение В).

Ученики заполнили анкету, оценивая каждый из трех параметров психологического климата на шкале от 1 (очень плохо) до 5 (очень хорошо). Ниже приведены средние оценки по каждому параметру для обеих групп, в таблице 21.

Таблица 21 – Результаты диагностики по методике «Психологический климат классного коллектива», В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева (констатирующий этап)

Параметр	5-й класс (среднее)	6-й класс (среднее)
Эмоциональный	3,8	4,1
Моральный	3,5	3,9
Деловой	3,2	3,7

Исходя из полученных результатов, можно сделать следующие выводы.

Умеренно положительная оценка эмоционального климата в 5 классе указывает на достаточно дружелюбную и поддерживающую атмосферу, но возможно с некоторыми моментами напряжения или неуверенности. Высокая оценка эмоционального климата в 6 классе, может отражать более сильное ощущение взаимопонимания и эмоциональной поддержки между

учащимися, что важно для стабилизации социальных взаимодействий в подростковом возрасте.

Средняя оценка морального климата в 5 классе, может указывать на наличие основных норм и правил, но также на возможные случаи их нарушения или недопонимания. Повышение оценки морального климата в 6 классе свидетельствует о возможном улучшении в вопросах соблюдения норм и уважения между учащимися.

Наименьшая оценка по показателю «деловой климат» в 5 классе среди трех параметров, что может указывать на трудности в организации учебного процесса или в сотрудничестве на уроках. Улучшение в оценке по показателю «деловой климат» в 6 классе, возможно, отражает более эффективное взаимодействие учащихся в учебной деятельности и лучшую организацию класса.

Распределим результаты диагностики уровня агрессивности и конфликтности у учащихся с задержкой психического развития 5-х и 6-х классов по методике «Психологический климат классного коллектива» (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева) на 3 уровня адаптивного поведения в межличностных отношениях: высокий, средний, низкий. Результаты представлены в таблице 22.

Таблица 22 – Результаты диагностики уровня агрессивности и конфликтности по методике «Психологический климат классного коллектива»

Уровень	5-й класс (среднее)	6-й класс (среднее)
Высокий	3,5 (33 %)	3,9 (36 %)
Средний	3,8 (36 %)	4,1 (38 %)
Низкий	3,2 (31 %)	3,7 (26 %)

Проанализируем полученные результаты. Высокий уровень адаптивного поведения. Моральный параметр характеризует уровень моральных ценностей и норм, которые учащиеся принимают и следуют в коллективе. Учащиеся с более высокими баллами по этому параметру

демонстрируют большую готовность придерживаться социальных норм и правил, что способствует снижению уровня агрессивности и конфликтности. Увеличение баллов в 6-м классе по сравнению с 5-м классом указывает на рост моральной зрелости, что позитивно влияет на межличностные отношения.

Средний уровень адаптивного поведения. Эмоциональный параметр отражает уровень эмоциональной вовлеченности и эмоциональных реакций учащихся в коллективе. Средние показатели по этой шкале указывают на умеренное проявление эмоций, что в значительной мере определяет их поведение в межличностных отношениях. Рост показателя в 6-м классе свидетельствует о развитии эмоциональной сферы, однако это не всегда означает снижение конфликтности, поскольку эмоциональная вовлеченность может как позитивно, так и негативно влиять на отношения в зависимости от контекста.

Низкий уровень адаптивного поведения. Деловой параметр оценивает способность к конструктивному взаимодействию, сотрудничеству и организационной деятельности в классе. Низкие показатели по этому параметру указывают на то, что учащиеся испытывают трудности в выстраивании продуктивных отношений и выполнении коллективных задач, что может приводить к конфликтам. Хотя наблюдается некоторый рост показателей в 6-м классе, он все еще остается на низком уровне, что говорит о необходимости дальнейшего развития этих навыков.

Распределение результатов диагностики уровня агрессивности и конфликтности показывает, что учащиеся с ЗПР в 5-х и 6-х классах проявляют разнообразные уровни адаптивного поведения в межличностных отношениях. Высокий уровень моральных норм способствует лучшей адаптации, тогда как недостаточные деловые навыки требуют внимания и развития. Средний уровень эмоциональной вовлеченности также нуждается в управлении, чтобы улучшить общий климат в коллективе и снизить уровень

конфликтности. В графическом виде результаты диагностики представлены на рисунке 5.

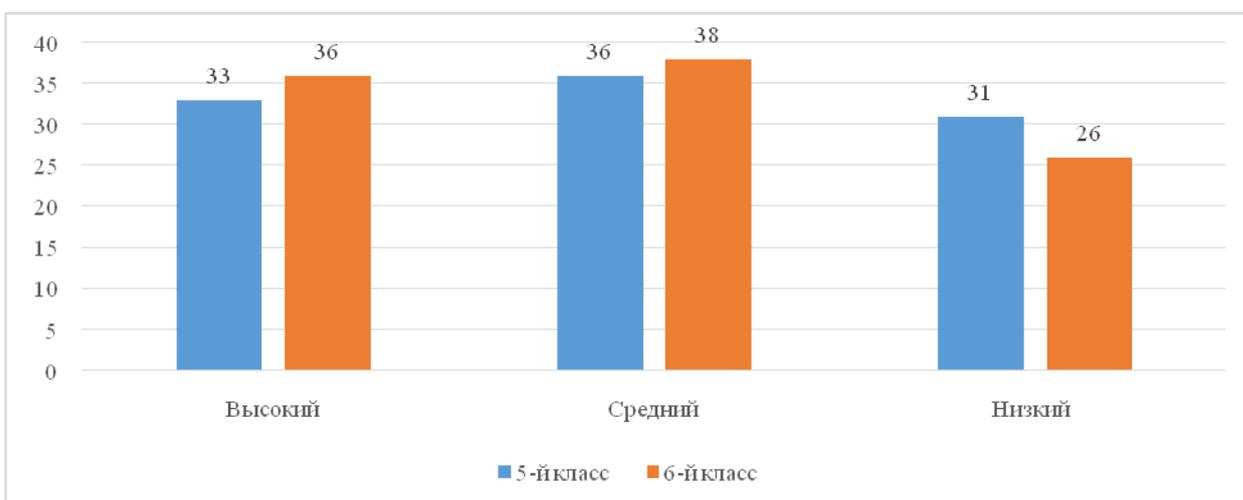


Рисунок 5 – Результаты диагностики уровня агрессивности и конфликтности по методике «Психологический климат классного коллектива»

Показатели высокого уровня агрессивности и конфликтности составляют 33% у 5-классников и 36% у 6-классников. Результат говорит о том, что у значительной части подростков наблюдаются выраженные проблемы с самоконтролем, склонность к импульсивному поведению, агрессивным реакциям и конфликтному взаимодействию. Категория среднего уровня демонстрирует наибольшие значения, составляя 36% в 5-м классе и 38% в 6-м классе. Результат свидетельствует, что большинство учащихся периодически проявляют агрессивные реакции, но их поведение остается в допустимых пределах, хотя требует работы по развитию конструктивных стратегий разрешения конфликтов. Доля учащихся с низким уровнем агрессивности составляет 31% в 5-м классе и 26% в 6-м классе, что означает, что меньшая часть школьников демонстрирует устойчивое миролюбивое поведение, избегает конфликтных ситуаций и обладает хорошими навыками саморегуляции. При этом в 6-м классе этот показатель ниже, чем в 5-м классе, что может указывать на возрастное усиление

тенденции к конфликтности. Таким образом, Полученные данные подтверждают необходимость проведения психолого-педагогической работы, направленной на снижение уровня агрессии у учащихся, развитие у них навыков самоконтроля и конструктивного общения.

Рекомендуется проводить регулярные встречи и тренинги, направленные на развитие коммуникативных навыков, а также мероприятия для укрепления классного духа и сотрудничества. Учителям и школьным психологам следует уделять особое внимание наблюдению за социальными и эмоциональными аспектами взаимодействий в классе, чтобы своевременно реагировать на возможные проблемы и конфликты. Такой подход поможет создать более благоприятную и продуктивную образовательную среду для учащихся с ЗПР, способствуя их социальной и академической адаптации.

Результаты констатирующего эксперимента показывают, что значительная часть учащихся с ЗПР демонстрирует средний уровень социальной компетентности, эмоциональной устойчивости, коммуникативных навыков и склонности к конфликтному поведению, что видно в таблице 23.

Таблица 23 – Сводная таблица результатов констатирующего эксперимента

Уровни	5 класс				6 класс			
	1.Социальная компетентность	2.Эмоциональная устойчивость	3.Коммуникативные навыки	4.Уровень агрессивности и конфликтности	1.Социальная компетентность	2.Эмоциональная устойчивость	3.Коммуникативные навыки	4.Уровень агрессивности и конфликтности
Высокий	32	42	40	33	32	41	39	36
Средний	46	36	33	36	44	36	33	38
Низкий	22	22	27	31	24	23	28	26

Основные проблемные зоны:

- достаточно высокий процент учащихся с низкими коммуникативными навыками (27 % и 28% соответственно у учащихся 5-го и 6-го классов), что говорит о трудностях во взаимодействии со сверстниками;
- средний и высокий уровень агрессивности и конфликтности у большинства учащихся 5-го и 6-го классов, что указывает на необходимость работы с эмоциональным фоном и развитием навыков разрешения конфликтов;
- средний и низкий уровень эмоциональной устойчивости у значительной доли учащихся 5-го и 6-го классов, что может говорить о высокой тревожности, импульсивности и недостаточной саморегуляции.

Исходя из полученных выше данных, мы представили результаты сформированности адаптивного поведения, которые отражены в таблице 24.

Таблица 24 – Сформированность адаптивного поведения

Уровни	5 класс	6 класс
Высокий	36%	36%
Средний	40%	40%
Низкий	24%	24%

Высокий уровень: ребенок настроен дружелюбно по отношению к окружающим его людям, может помочь без напоминаний и просьб, свободно заводит друзей и строит доверительные отношения; умеет управлять эмоциями, спокойно воспринимает неудачи, вести конструктивный диалог, придерживаясь социальных норм и правил.

Средний уровень: ребенок может помочь товарищу или взрослому, только если те обратятся с просьбой, в открытую не конфликтует, но есть избирательность в том, к кому можно относиться «хорошо», может включиться в деятельность, но на короткое время; в трудных ситуациях

может начать паниковать или «закрыться»; так же у ребенка преобладает эмоциональная сфера над деятельностной, что не всегда может привести к положительному результату

Низкий уровень: ребенок может проигнорировать просьбу о помощи или отказаться помогать, агрессивно настроен по отношению к другим, постоянно провоцирует конфликты или является их участником, не способен принимать решения, предпочитая подчинение или наоборот, открытую конфронтацию; у детей могут возникать перепады настроения, отказ от участия в деятельности, также проявляется плохо скрываемое раздражение и нестабильный эмоциональный фон и наблюдаются трудности в построении конструктивных диалогов и отношений.

Для коррекции выявленных проблем необходимо проведение целевых психолого-педагогических мероприятий, направленных на развитие социальной компетентности, повышение эмоциональной устойчивости, развитие коммуникативных навыков и снижение уровня агрессивности.

Полученные качественные результаты позволили сформулировать обобщенный психологический портрет адаптивного поведения в межличностных отношениях у учащихся 5-х и 6-х классов с задержкой психического развития. Данный портрет включает следующие ключевые характеристики:

- социальная компетентность: учащиеся демонстрируют ограниченную способность к установлению и поддержанию социальных контактов. Они склонны к пассивной роли в коллективе и часто оказываются в положении подчинения. Их взаимодействие со сверстниками характеризуется нестабильностью и зависимостью от внешних условий, что проявляется в избирательности общения и трудностях в принятии социально значимых решений;
- эмоциональная устойчивость: эмоциональная реакция учащихся с ЗПР часто непредсказуема и может варьироваться от повышенной тревожности до внезапных вспышек агрессии. Эти дети испытывают

трудности в управлении своими эмоциями, что сказывается на их межличностных отношениях. Эмоциональная нестабильность делает их уязвимыми к стрессу, что еще больше усложняет процесс адаптации в коллективе;

– коммуникативные навыки: коммуникативные навыки учащихся с ЗПР развиты слабо. Они часто испытывают трудности в выражении своих мыслей, что приводит к непониманию со стороны сверстников и педагогов. Их речь может быть фрагментированной и недостаточно связной, что затрудняет участие в коллективных обсуждениях и совместной деятельности;

– уровень агрессивности и конфликтности: в межличностных отношениях учащиеся с ЗПР могут проявлять как пассивную, так и активную агрессию. Они часто оказываются вовлеченными в конфликтные ситуации, но не всегда способны конструктивно их разрешать. Склонность к агрессивным реакциям может быть связана с чувством непонимания и социальной изоляции;

– эмпатия и взаимопонимание: эмпатические способности у учащихся с ЗПР выражены слабо. Они испытывают трудности в понимании и разделении эмоций других людей, что усложняет установление глубоких и доверительных отношений. Недостаток эмпатии часто приводит к проблемам в общении и усиливает чувство отчужденности;

– социальная адаптивность: адаптация учащихся с ЗПР в коллективе проходит с затруднениями. Они слабо реагируют на изменения в социальной среде, что приводит к замкнутости и изоляции. Их поведение часто не соответствует ожиданиям окружающих, что еще больше усложняет процесс социальной интеграции.

Таким образом, психологический портрет учащихся с задержкой психического развития демонстрирует, что они нуждаются в специально разработанных педагогических и психологических подходах, направленных на развитие социальных и коммуникативных навыков, повышение

эмоциональной устойчивости и снижение уровня агрессивности. Интеграция в школьный коллектив возможна при условии создания благоприятной среды, где учащиеся будут чувствовать себя принятыми и поддержанными.

## **2.2 Содержание и организация работы по формированию адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития**

Результаты исследования адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития показали, что для успешной социальной адаптации и улучшения межличностных отношений необходимо направить усилия формирующего этапа экспериментальной работы на коррекцию следующих аспектов: навыки установления и поддержания социальных контактов; эмоциональная устойчивость; коммуникативные навыки; агрессии в межличностных отношениях; эмпатии и социальной адаптивности.

Методика, гипотеза и задачи исследования легли в основу построения психолого-педагогической работы, направленной на формирование адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития.

В качестве практико-ориентированного средства воздействия применялась дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Мир вокруг меня» социально-гуманитарной направленности, рассчитанная на 1 учебный год (36 часов) и ориентированная на детей 10 – 12 лет с задержкой психического развития. В соответствии с логикой коррекционно-развивающего процесса была выстроена четырехэтапная структура работы, которая отражена в таблице 25.

Таблица 25 – Содержание, формы и методы психолого-педагогической работы по формированию адаптивного поведения в межличностных отношениях

Этап	Содержание работы	Методы и формы
1 этап Диагностико-аналитический	Первичная диагностика уровня адаптивного поведения, выявление дефицитов в социальном, эмоциональном и коммуникативном развитии.	Методики: Т. Лири, М. Рокич, А. Рукавишникова, Ивашкин и Онуфриева. Анализ и группировка учащихся по уровням адаптивности.
2 этап Формирование эмоциональной регуляции	Реализация модуля I «Я и мои эмоции». Развитие понимания эмоций и саморегуляции в межличностных ситуациях.	Арт-терапия, игры, карточки эмоций, дыхательные практики, эмоциональные термометры.
3 этап Коммуникативные и конфликтологические навыки	Реализация модулей II и III: «Учимся общаться» и «Решаем конфликты». Формирование основ вежливого общения, речевого этикета и поведения в конфликтных ситуациях.	Ролевые игры, коммуникативные тренинги, кейсы, карточки фраз и поведения, рефлексия.
4 этап Закрепление и интеграция навыков	Реализация модулей IV и V: «Я могу быть уверенным» и «Мир вокруг меня». Развитие самоуважения, уверенности, эмпатии. Закрепление всего комплекса адаптивного поведения.	Творческие задания, рефлексивные круги, игры-квесты, итоговые проекты, «портфолио достижений».

Значит, реализация данной программы по этапам обеспечила переход от понимания и осознания адаптивного поведения к его устойчивому проявлению в реальных социальных ситуациях, что подтверждает эффективность модульного, деятельностного и психокоррекционного подходов при работе с детьми с ЗПР, и может служить основой для построения индивидуальных маршрутов сопровождения в инклюзивной или коррекционной образовательной среде.

Процесс формирования адаптивного поведения осуществлялся в рамках психолого-педагогических условий, включающих создание благоприятной образовательной среды, использование дифференцированных методов обучения и воспитания, а также организацию поддержки и консультаций для родителей. Указанные условия способствовали

максимальному раскрытию потенциала ребенка, учитывали его индивидуальные особенности и потребности в обучении.

Таким образом, в целях практической реализации указанных психолого-педагогических условий и обеспечения комплексного формирования адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с ЗПР, была разработана и внедрена дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа социально-гуманитарной направленности «Мир вокруг меня» (Приложение Г).

Программа представляет собой модульную систему занятий, построенную с учетом возрастных, эмоционально-волевых и когнитивных особенностей подростков с задержкой психического развития. Ее структура охватывает ключевые направления личностного развития: формирование эмоционального интеллекта, развитие коммуникативной компетентности, освоение конструктивных способов разрешения конфликтов и укрепление позитивной самооценки.

Каждый модуль программы направлен на постепенное формирование и закрепление определенной группы социальных навыков, обеспечивая поэтапный переход от базовых представлений к самостоятельному использованию адаптивного поведения в реальных жизненных ситуациях.

Ниже представлено подробное содержание программы по модулям, с указанием целей, задач, методов и ожидаемых результатов.

Программа «Мир вокруг меня» реализуется в форме пяти модулей, каждый из которых направлен на поэтапное формирование адаптивного поведения младших подростков с задержкой психического развития в межличностных отношениях. Содержание модулей выстроено в логической последовательности: от базовой эмоциональной регуляции — к уверенности в себе и интеграции в коллектив.

Первый этап нашей программы «Я и мои эмоции» был направлен на формирование у подростков понимания собственного эмоционального состояния и развитие навыков саморегуляции. Основная цель модуля

заключается в обучении подростков различать эмоции, осознавать их причины и последствия, а также использовать безопасные способы управления чувствами. Занятия включают теоретическую часть, в которой вводятся понятия «эмоция», «поведение», «реакция», и практическую – в форме игр, рисования, упражнений на дыхание, самонаблюдение и ролевое проигрывание ситуаций. Ожидается, что к концу модуля учащиеся смогут распознавать свои чувства, осознанно выражать эмоции и применять простейшие техники эмоционального самоконтроля.

На данном этапе дети для начала познакомились друг с другом, в процессе упражнений ребята охотно делились эмоциями друг с другом, своим настроением, рассказывали то, что получается, а что нет. Например, в игровом упражнении «Как я вижу свое настроение», целью которого было выразить свое настроение на бумаге с помощью цветных мелков, карандашей и фломастеров, Андрей В., Алия А, Полина Д., Света К. сразу включились в работу, ребята старались рассказать больше, легко отвечали на вопросы, шли на контакт. Но, в то же время, не дослушивали друг друга, часто перебивали, могли выкрикивать, когда отвечал и рассказывал кто-то другой.

А вот Дима С., Арина Ш., Даша Л., наоборот, вели себя закрыто, стеснялись говорить. Эти дети сначала вели себя настороженно, но потом, видя, как другие ребята включались в работу, тоже с удовольствием стали высказываться. Это говорит нам о том, что у ребят есть потребность выразить свое «Я» другим детям, но навыки конструктивного коммуникативного общения со сверстниками еще не выработаны.

Упражнение «Эмоциональная эстафета» было сложным для детей в плане передачи конкретной эмоции. Это упражнение дети повторяли несколько раз, потому что с первого раза не получалось и запомнить новую, и изобразить предыдущие эмоции. Например, Лев П. и Рома Б. испытывали затруднения в изображении злости или ярости; а Катя М., Егор Н., Ваня Р., Андрей В. легко запоминали, но изображение этой эмоции далось некоторым ребятам с трудом, что говорит о несформированности эмоциональной сферы

ребенка. Хотя надо отметить, что дети активно включались в выполнение задания, практически не было отказов и стеснения.

В играх «Найди отличия», «Заметь разницу», «Кого не стало» Полина Д., Варя О., Ильдар Т. и Маша З. не смогли заметить с первого раза отличия и разницу между изменениями в детях. Самое легкое было – угадать тех, кого прятал взрослый и сами дети.

Игры на этом этапе были очень динамичными. Маша З., Алия А., Саша Т. и Вика Е., не сдерживая эмоций, выкрикивали все изменения, которые дети, наоборот, пытались скрыть или замолчать. Рома Б., Арина Ш., и Катя М. всегда подсказывали, что нужно говорить, какие изменения произошли. Если они участвовали сами, то с нетерпением ждали подсказок от других. Другие дети были не менее эмоциональными. Например, когда ждали своей очереди Полина Д., Соня П. и Ваня Р, они нетерпеливо притоптывали ногами, взмахивали руками, качали головами и выдавали себя с «головой».

При проведении следующих игр и упражнений, дети были настроены на такой же позитивный лад. Но узнав, какое будет задание, они сначала замкнулись в себе. Так как первые занятия уже стали раскрывать подростков с положительной стороны.

С энтузиазмом ребята восприняли только первое задание «Плохое животное», потому что там требовалось выплеснуть в рисунке все то, что ребят страшило, не получалось. Некоторые из детей даже потом, после рефлексии хотели порвать рисунки (Алия А., Рома Б., Вероника Л., Андрей В.), но было предложено оставить их до конца прохождения всей программы и всех серий занятий, чтобы потом оценить эти рисунки по-другому.

Примечательно, что в ходе этого задания ребята задавали уточняющие вопросы, например, Ваня Б. спросил, а может ли он нарисовать сразу двух «злых» животных, которых он представил в данный момент. Это значит, что

восприятие ребенка сработало нестандартно и вызвало в нем бурю эмоций, возможно, потаенных до этого упражнения.

Остальные задания в этой теме ребятам давались несколько сложнее, потому что не все хотели становиться «злыми» или рассказывать про свои «плохие поступки». На этом этапе пришлось прибегнуть к небольшой хитрости. Подросткам предложили поиграть в шоу «Маска», и представить себя, например, грозным троллем, который не пускает путников на дорогу. Проявляет некоторую жестокость, говорит обидные слова. Многие дети справились с этими заданиями без помощи взрослого (Катя М., Егор Н., Ваня Р., Андрей В), кого-то нужно было настраивать (Лев П. и Рома Б., Катя М и Арина Ш). А кто-то даже сначала расплакался и говорил, что не получится и не будет этого делать, а потом справился лучше всех (Ильдар Т., Света К., Дима С., Вика Е.). То есть, эмоциональная сфера ребят требует четкой коррекционной работы под руководством опытного педагога.

В упражнениях, где требовалось умение похвалить другого ребенка или просто сказать что-то доброе, дети раскрывались с абсолютно другой стороны. Они с удовольствием говорили друг другу комплименты, подсказывали нужные слова, помогали высказываться. Например, Арина Ш. в ходе беседы «Слова, которые целуют и ранят» сказала, что «у Кати бантики цвета неба как после дождика», что говорит об эмоциональной восприимчивости этих детей.

В игровой модульной ситуации «Меня обидели» ребята сначала действовали в рамках игры, а потом переключались на личные обиды и неприязни (Дима С., Лев П., Егор Н.). Но высказавшись, дети убеждались в том, что их выслушали и пожалели. Были и такие, кто не захотел «обижаться», но потом все равно, с помощью наводящих вопросов, рассказали о своей проблеме (Катя М., Соня П., Варя О., Вероника Л.).

В целом, после проведения первого модуля программы мы заметили, что дети уже стали спокойнее и терпимее друг к другу. Они перестали «огрызаться», грубить, стараясь как-то в более вежливой форме донести

просьбу или мысль. Самое главное, что дети поняли, что общение и игры могут носить позитивный и наполненный добрыми эмоциями характер.

Второй этап формирующего эксперимента «Учимся общаться» в целом был ориентирован на формирование коммуникативных умений как основы для успешного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Целью является развитие культуры общения, активного слушания, вежливости, а также способности выражать мысли и чувства словами. В ходе реализации модуля дети учатся устанавливать контакт, представляться, вступать в диалог, соблюдать правила речевого поведения и речевого этикета. Используются методы интерактивных игр, практикумов, этюдов и ролевых моделей поведения. К завершению модуля подростки начинают демонстрировать интерес к общению, лучше выражают свои мысли и соблюдают нормы вежливости.

На данном этапе мы постарались сделать так, чтобы дети раскрылись еще больше, научились доверять себе, своим чувствам, и стали более внимательными к окружающим.

Этот модуль был разбит на несколько тем, часть которых была направлена на ознакомление с основными формами и ситуациями общения, а другие упражнения заключались в раскрытии себя, своих личностных качеств. Например, игровое упражнение «Я + Ты», «Паучок и слон» помогли ребятам осознать, что, если ты чего-то боишься или не умеешь – это нормально. Если говорить о первом задании «Я + Ты», то здесь мы отработывали навык простого взаимодействия в среде сверстников, целью которого было наладить контакт с ровесником, предложив ему некий вид деятельности. Например, дети выбрали ситуацию, когда в класс приходит новый ученик, и нужно с ним заговорить. В данном упражнении Миша Г. предложил Маше З. поиграть в настольную игру «Домино: фрукты и овощи», а Ангелина У. протянула Маше З. «Красную книгу животных России», но ребенок отказался поиграть с девочками, то есть мы можем сказать, что у Маши З. недостаточно развиты навыки межличностного общения в среде

сверстников. Ребенок был закрыт, молчалив, и даже показалось, что захотел выйти. То есть навыки сотрудничества у мальчика не развиты.

В данном случае педагог взял на себя ведущую роль и решил выйти из ситуации нейтральным способом, предложив ребенку понаблюдать со стороны на игру, а позже присоединиться.

Само собой разумеется, что для выполнения некоторых упражнений мы прорабатывали некоторые особенности коммуникативного общения с помощью бесед и интервью, например, детям был задан вопрос: «А как я могу сблизиться с человеком?». Ответы детей были разнообразны, например, Полина Д. ответила, что если сосед получит двойку, то можно ему помочь исправить оценку. Или Варя О. сказала, что можно найти бездомного котенка и пойти его накормить вместе. Мы можем сказать, что дети замотивированы и заинтересованы в налаживании коммуникативных навыков с другими детьми.

В этом случае детям была предложена игра «Поза в зеркале», где ребятам надо было поработать с кинестетическим восприятием. Участвуют двое детей, можно взять абсолютно не контактирующих друг с другом, один из которых показывает движения, а второй повторяет их в зеркальном отображении. Таким образом, дети учатся взаимодействовать не только на двигательном, но и на элементарном сосредоточении на другом человеке. Для некоторых детей это стало проблемой именно из-за того, что что-то не получается в силу физиологических возможностей (Алия А., Варя О. и Полина Д., Саша Т. и Ильдар Т.), или недостаточной способности сконцентрироваться на повторе именно в зеркальном отражении (Маша З., Андрей В. и Катя М.), что говорит о нарушении восприятия и проблемах с концентрацией внимания.

Больше всего при проведении программы этого модуля детям понравились игры на самовыражение и театрализацию. Они от души хохотали над ребятами, которые изображали их (игра «Успешная импровизация»). Детям так же понравилось «разговаривать без слов»,

«играть в разведчиков» и другие игры, которые требовали изобретательности и актерских навыков.

Но самые сильные впечатления у ребят остались от игр и упражнений, где надо было выполнить задание на прикосновение друг к другу, найти пару. Например, игра «Тепло рук и сердец», где дети, находясь в круге, передают в закрытых ладонях что-то «хорошее, чем хочется поделиться с соседом». При этом важно установить визуальный контакт, и если хочется, то можно просто обнять товарища. Дети стеснялись прижаться, обняться, быть «ближе» друг к другу как того требовало условие задания. Например, Катя М. ответила: «А мне нечем делиться...» Ильдар Т. сказал: «У меня есть удачливая монетка» и отдал ее Егору Н. Сначала были отказы (Соня П., Вика Е., Дима С., Саша Т.), но потом дети понемногу втягивались, видя опять же, что никто их не ругает за отказы что-либо делать. А наоборот, поощряет и воодушевляет их проявлять себя ярче. Если честно, дети как будто «ожидали» чего-то доброго и хорошего от товарища, и данная игра оставила детям только позитивные впечатления.

По окончании программы этого модуля мы заметили, что дети продолжали в урочное и внеурочное время общаться друг с другом знаками, кивком головы, поддерживая товарищей.

Третий этап «Нет конфликтам!» был сосредоточен на формировании умений конструктивного поведения в трудных межличностных ситуациях. Его основная задача — научить подростков с ЗПР распознавать конфликт, анализировать его причины, управлять своими импульсивными реакциями и использовать стратегии мирного разрешения споров. В процессе занятий дети осваивают понятия «спор», «конфликт», «компромисс», «агрессия», участвуют в ролевых играх и ситуационных тренировках, где практикуются в навыках договариваться, просить паузу, извиняться и обращаться за помощью. Ожидаемыми результатами являются снижение уровня агрессивности и формирование устойчивых моделей конструктивного поведения.

В ходе данного этапа было проведено упражнение, посвященное разбору определенных шаблонов поведения в заданных ситуациях. Детям был задан вопрос: «А как мы себя ведем, если что-то нарушаем? Какие могут быть последствия вашего «непослушного» поведения?»

Ситуация 1: сын отпросился гулять на час, а пришел только поздно вечером. Детям нужно было проиграть эту ситуацию так, чтобы в одном случае признать свою вину, а в другом- вступить с родителями в конфликт. После обсуждения первая группа детей (Арина Ш. и Полина Д.) ответили: «Да, я признаю, что поступила неправильно и надо было спросить у мамы, могу ли подольше погулять с подружкой». Вторая группа детей ответила: «А почему я должен отпрашиваться, если погода хорошая, а я хочу гулять?» Таким образом, самый простейший бытовой конфликт был рассмотрен детьми с двух сторон. Далее по указанию педагога дети должны были обсудить и решить совместно, а как же нужно было разрешить данную спорную ситуацию. Например, Алия А. сказала, что родители очень заняты иногда, и их не хочется беспокоить звонками. А Андрей В. ответил, что не хочет слушать от папы очередную «промывку мозгов», поэтому не и спрашивает. То есть, налицо проблемы поведенческого характера, связанные с воспитанием ребенка в семье. И здесь определенно требуется работа педагога- психолога.

Хочется отметить, что этот этап был достаточно эмоционально насыщенным. Это касалось и самих заданий, и эмоций, которые испытывали дети во время их выполнения.

Ребятам предстояло работать в парах, причем пары они сначала выбирали по симпатиям, а потом по определенным признакам или по условиям упражнений.

Во время проведения игр у детей было и отрицание, и наоборот, воодушевление, и споры о том, как лучше сделать то или другое задание.

Например, в ходе некоторых упражнений, у некоторых детей были слезы и непонимание, когда играющие не принимали их сразу в деятельность

(Света К., Вероника Л., Маша З., Даша Л.). Также возникали негативные эмоции, связанные с тем, что дети чувствовали себя ущемленными (Андрей В., Лев П., Егор Н.). Как раз упражнение «Я хочу, чтобы...», целью которого было выполнение ребенком определенной просьбы товарища. Например, Лев сказал: «Я хочу, чтобы Рома принес меня мяч, а Саша – раскрасил за меня картинку». При этом, детям требовалось начальное объяснение от педагога касательно того, что все фразы, обращенные к собеседнику, могут иметь определенную эмоциональную окраску, например, насмешку или ухмылку, или просто просьбу. Но тем не менее дети справились неплохо, и Рома спросил: «А если я тебе принесу мяч, мы поиграем с тобой в футбол?», а Саша ответил: «А почему я должен за тебя что-то делать, когда ты меня толкнул на прошлой перемене?». То есть, во втором случае с Сашей стал актуальным другой вопрос конфликта между детьми, а именно обида, которая осталась в памяти у Саши. На помощь ребятам снова пришел педагог и помог ребятам разрешить проблему. Другими словами, мальчики увидели, что данный небольшой конфликт может быть разрешен путем обсуждения и взаимного согласия.

Много было криков, уговоров и жарких споров при выполнении заданий данного этапа. Упражнение «На мостике» также вызвало у детей бурю эмоций. В ход шли взаимные претензии, формулировки компромиссов или уговоров начинались со слов «если ты меня не пропустишь/уступишь, то я...» (Даша Л., Полина Д., Дима С., Света К.). Главное в этом задании – это умение договориться, ведь только путем сотрудничества и взаимопомощи можно было выполнить это задание, а именно- перейти реку по мостику, чтобы никто из участников не «упал в речку». Некоторые из детей просто отказывались от выполнения задания или вовсе не шли на контакт со сверстниками (Лев П., Ильдар Т., Рома Б., Саша Т.). Задания были выполнены по большей части с помощью взрослого и небольшими корректировками.

В целом, положительных моментов было достаточно много. Ребята начали прислушиваться к другим, к их желаниям и чувствам. Упражнения позволили намного глубже прочувствовать своих сверстников и их потребности.

А вот игра «Поводырь», где основной задачей стало «стать единым целым организмом» и довериться товарищу в ходе преодоления заданных препятствий, вызвала неоднозначные чувства у детей. Им было очень сложно довериться друг другу, поскольку задание выполнялось с завязанными глазами. Некоторые из детей совсем трудно шли на контакт, могли снять повязку или «потеряться» в выполнении заданий (Варя О., Соня П., Арина Ш., Миша Г.). Но были дети, которые выполняли эти задания охотно, даже подбадривали других (Маша З., Дима С., Алия А.) бурными аплодисментами и криками.

Таким образом, в ходе этого этапа дети узнали о том, что взаимопомощь и взаимовыручка являются очень важными составляющими в ходе разрешения возникающих межличностных недоговоренностей. А упражнения на нахождение пар заставили детей задуматься о том, что у них много общего: интересы, внешность, увлечения. Ребята с удовольствием отмечали схожие признаки, рассказывали, чем они похожи с детьми из других классов, со двора или соседями.

По завершению этого этапа, ребята больше стали присматриваться к окружающим, к своим товарищам, узнали, что полагаться на других, обращать внимание на изменения как внешние, так и внутренние – это важно и нужно, чтобы взаимоотношения с ровесниками формировались достаточно комфортно.

Четвертый этап «Я и моя уверенность» был направлен на формирование у подростков положительной самооценки, уверенности в себе, способности к эмпатии и социальной поддержке. В рамках модуля реализуется работа по самоидентификации, самопринятию, раскрытию личных сильных качеств, обучению самоподдержке и проявлению эмпатии.

Особое внимание уделяется развитию эмоционального контакта с другими: дети учатся замечать чувства других, выражать сочувствие и поддержку, а также просить о помощи без страха. Методы включают творческие задания, игры с карточками качеств, упражнения на самопрезентацию и групповое обсуждение. Результатом становится повышение уверенности подростков в себе и укрепление социальных связей.

Для того, чтобы настроить детей на положительное течение нашего занятия, была предложена игра «Настроение», выполнение которого заключалось в следующем: каждый участник называет свое имя и придумывает прилагательное – эпитет, которое должно начинаться с той же буквы, что имя ребенка. Причем, этот эпитет должен отражать индивидуальные положительные качества ребенка или некую схожесть, например, Света К. назвала себя «светлой», так как у девочки светлые длинные волосы. А Вика Е. назвала себя «верной», потому что она каждый день заходит за Дашей Л. по пути в школу. Некоторым детям было сложно подобрать описательное прилагательное, в таком случае педагог применял метод ассоциаций, например, Рома Б. назвал себя «богатырем, потому что его любимые котлеты так называются».

Также применялись психотехнические приемы: некие психические аффирмации, ежедневная работа с которыми дает положительный эффект на личность ребенка. Каждую из предложенных фраз надо продолжить в позитивном ключе. Были предложены такие фразы как: «Мне нравится в себе...» или «Я ценю себя за то, что я...» Дети сначала задумались, но педагог начал это упражнение с себя, и, честно говоря, было видно, что данное упражнение требует неких психологических усилий. но тем не менее, дети справились прекрасно, и были такие ответы, как «Я ценю себя за мою доброту к животным», «Мне нравится в себе то, что я умею рисовать красиво дома», «Я ценю себя за то, что умею строить самолеты». Пусть небольшие, но такие важные детали и достоинства дети смогли найти в себе.

Дети учились рассказывать о своих чувствах, понимать чувства других, старались замечать их. При проведении заданий на данном этапе мы заметили, что детям трудно даются эмоции – синонимы. Например, Маша З. могла перепутать радость и восторг, Мише Г. трудно давались грусть и печаль, А Дима С. путал даже восторг и удивление.

Но хочется отметить, что цветовое восприятие для передачи чувств было практически у всех одинаковое. Например, радость, восторг, дети изображали оранжевым, желтым; грусть, печаль, тоска – от темно-зеленого до фиолетового; злость была либо черной, либо красной, голубой и синий цвета дети отдали спокойствию.

Одним из показательных упражнений стало упражнение «Солнышко качеств», где предварительно был заготовлен макет «солнышка» – рисунок на ватмане, куда с помощью прищепок можно прикрепить некое «хорошее качество», который каждый ребенок может себе присвоить сам или в случае затруднения спросить у товарища. В качестве лучиков выступают разноцветные атласные ленты, то есть разновидность своеобразной «цветотерапии». Например, Маша З. выбрала качество «щедрость» зеленого цвета, А Андрей В. взял ленту фиолетового цвета и назвал ее «храбрость», а Лев П. взял ленту «ум» красного цвета.

Также детям было предложено задание сделать коллаж «Дерево уверенности», где каждый «листик» – это определенное достижение ребенка на данном жизненном этапе, причем цвет и форму для листика ребенок выбирал сам в зависимости от личных предпочтений. Достижение надо было озвучить перед товарищами, а также разрешалось похлопать каждому ребенку за озвученное достижение. Например, Катя М. взяла синий листик «березки в своем саду» и сказала, что самое важное достижение то, что Катя М. «научилась плавать как дельфин», а Полина Д. наклеила розовый листик и сказала, что теперь она умеет плести из бисера браслет. А для мальчиков стало важным то, что Дима С. «теперь может собрать и разобрать своего любимого робота», а Саша Т. – выучил английский алфавит.

Заключительным упражнением, которое вызвало восторг у детей, было упражнение «Волшебная шкатулка», в которой, по словам педагога, лежит «самое ценное сокровище планеты Земля». Все дети по очереди заглянули в шкатулку и увидели в ней себя.

Таким образом, дети поняли, что каждый из них достоин того, чтобы его полюбили и приняли таким, какой он есть. А если есть какие-то проблемы с товарищами или в семье, то это всегда можно обсудить и прийти к верному решению.

Но все решил один момент, когда включилась одна из популярных и молодежных композиций. Дети не смогли усидеть на местах и стали танцевать. После этого педагог стала спрашивать об ощущениях, эмоциях, переживаниях. Дети охотно делились тем, что им «стало легче» (Миша Г. и Катя М.), некоторые мальчики заявили, что «они дурь выплеснули» (Ваня Р., Рома Б. и Андрей В.).

По завершении программы этого модуля представления детей об окружающих их людях изменились. Дети стали более открыты, начали прислушиваться к настроению окружающих, интересоваться делами и настроением друг друга.

Пятый этап «Мир вокруг меня» – является итоговым и направлен на обобщение и закрепление полученных знаний и навыков в реальных и смоделированных социальных ситуациях. Подростки демонстрируют освоенные умения в ходе квестов, творческих проектов и рефлексивных заданий, которые подчеркивают личностный рост, достижения в области саморегуляции, коммуникации и сотрудничества. Учащиеся представляют свои индивидуальные «портфели навыков», участвуют в игре-викторине и дают обратную связь друг другу. Целью итогового модуля является закрепление положительной самооценки, осознание личного прогресса и укрепление адаптивных моделей поведения в межличностных отношениях.

Этот этап мы начали с упражнения «Нарисуй музыку». Суть задания проста – педагог подбирал музыку предпочтительно спокойного характера,

больше классическую, и дети должны были изобразить то, что они чувствуют. При выполнении этого задания разрешается использовать элементы пантомимы и телодвижений для большего самовыражения. Многие дети с удовольствием выполняли это задание, хотя были и те, кто отказывался от выполнения задания. Егор Н. и Дима С. сказали, что «они не умеют изображать», и вообще «кривляться – это для девчонок». Девочки тоже немного стеснялись, боялись насмешек со стороны одноклассников.

Тогда мы предложили детям немного отключиться от того, что они делали сейчас, включили одну из джазовых композиций и спросили, что теперь бы они сделали, как бы они теперь себя повели.

Многие растерялись, сказали, что такую музыку не слушают, но в голове возникают картинки ветра или воды (Вероника Л. и Соня П.), некоторые из детей заметили, что под такую музыку хорошо делать уроки – она расслабляет и «не заседает в голове» (Лев П., Ильдар Т., Арина Ш., Света К.).

Детям в ходе работы было предложено совместно придумать игру, разбившись при этом на две команды, а потом поиграть в нее. например, игра «Домик в деревне», где одна команда должна была придумать деревню для этой игры: нарисовать жителей, построить какие-то здания для деревни, например, школу или библиотеку. А вторая группа должна придумать и нарисовать животных, которые будут жить в этой деревне. То есть, надо было объяснить детям, что только путем командного взаимодействия игра может состояться.

Или, например, примечательна игра «Канат дружбы», где каждому ребенку предстояло «вплести» свою ниточку определенного цвета в общий толстый канат, при этом надо назвать свое имя и имя предыдущего участника.

Также был разработан квест «Остров сокровищ», для прохождения которого были специально смоделированы ситуации, в которых дети были замотивированы на командную работу, например, для того чтобы поиграть в

пазл, надо найти недостающие элементы пазла, чтобы построить пиратский корабль, сначала требуется найти детали для постройки корабля. При этом важным условием было выбрать капитана, его помощников и научиться взаимодействовать под руководством выбранного детьми капитана. Рома смело взял на себя эту функцию, а вот группу помощников дети выбирали совместно, совещались и обсуждали свой выбор. Девочки охотно взяли на себя роль корабельных поваров, а мальчики стали верными матросами.

Я считаю, что такой творческий подход к заданию стал, несомненно, ключевым моментом, что способствовало благоприятному психологическому климату в группе. Дети старались еще больше раскрыть свое внутреннее «Я», полностью погрузиться и конструктивно разрешать возникающие проблемные ситуации. Они взаимодействовали не столько друг с другом, сколько сами с собой. Ребята старались включать свою фантазию на «полную катушку» при выполнении творческих заданий или заданий на расслабление.

По завершению этого этапа дети стали еще более раскрепощенными, перестали зажиматься, стесняться, смело высказывали свои мысли, чувства и желания.

Таким образом, каждый этап представляет собой взаимосвязанный и взаимодополняющий блок, способствующий всестороннему развитию личности подростка с ЗПР, его социальной адаптации и успешному включению в коллектив. Программа строится на принципах доступности, постепенности, активности, личностной значимости и эмоциональной безопасности, что обеспечивает устойчивое усвоение и проявление адаптивного поведения в различных социальных контекстах.

### **2.3 Оценка эффективности психолого-педагогической работы**

Оценка эффективности психолого-педагогической работы по формированию адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития является важным

этапом анализа проведенных коррекционно-развивающих мероприятий. Данный процесс позволяет определить степень усвоения подростками социальных норм, уровень развития коммуникативных навыков, а также сформированность стратегий конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Оценка эффективности на контрольном этапе экспериментальной работы направлена на выявление динамики изменений в поведении обучающихся, что служит основой для корректировки применяемых методик и повышения результативности психолого-педагогического сопровождения.

Для оценки динамики адаптивного поведения на контрольном этапе будут использованы те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе, чтобы обеспечить сопоставимость результатов, что позволит объективно оценить изменения в когнитивном, мотивационном и практическом компонентах адаптивного поведения в межличностных отношениях младших подростков:

- методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири, А. Рукавишникова) – позволит выявить изменения в представлениях подростков о межличностных отношениях и их роли в социальной среде;
- методика «Шкала инструментальных и терминальных ценностей» (М. Рокич) – поможет оценить изменения в мотивационной сфере, ценностных ориентирах и стремлении подростков к социально приемлемому поведению;
- методика «Психологический климат классного коллектива» (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева) – даст возможность определить изменения в восприятии подростками социальной атмосферы в классе и их адаптивных стратегий поведения.

Для оценки эффективности психолого-педагогической работы будет проведен анализ изменений в адаптивном поведении учащихся по следующим критериям, которые представлены в таблице 26

Таблица 26 – Критерии оценки эффективности психолого-педагогической работы

Компонент	Показатели	Ожидаемые положительные изменения
Когнитивный	Осознание социальных норм, представление о социальных ролях, знания о разрешении конфликтов	Улучшение понимания социальных норм, осознанное поведение в группе
Мотивационный	Стремление к социальной адаптации, осознание ценностей и норм	Повышение мотивации к конструктивному взаимодействию, развитие потребности в социальной успешности
Практический	Владение стратегиями самоконтроля, умение адаптироваться к изменениям, выбор конструктивных моделей поведения	Улучшение навыков самоконтроля, применение знаний на практике, снижение конфликтности

Таким образом, контрольный этап исследования позволит не только оценить эффективность проведенной работы, но и определить дальнейшие направления совершенствования психолого-педагогических методик формирования адаптивного поведения у младших подростков.

Далее рассмотрим результаты контрольного этапа диагностики адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с ЗПР.

Рассмотрим результаты констатирующего этапа по выявлению динамики в сформированности социальной компетентности у учащихся 5-6-х классов.

Диагностическое задание «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири).

В ходе исследования было проведено сравнение показателей констатирующего и контрольного этапов диагностики по методике «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири среди учащихся 5-х и 6-х классов с задержкой психического развития. Анализ полученных данных позволил выявить динамику изменений в структуре межличностных

отношений подростков после реализации психолого-педагогической работы, представленные в таблице 27 и рисунках 6-8.

Таблица 27 – Сводная таблица диагностики учащихся с ЗПР по методике Т. Лири

Тип отношений	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	5-й класс	6-й класс	5-й класс	6-й класс
Авторитарный	3,2	2,8	2,8	2,4
Эгоистичный	2,5	2,9	2,2	2,5
Агрессивный	3,0	3,1	2,5	2,6
Подозрительный	2,8	3,0	2,4	2,6
Подчиняемый	2,2	2,6	2,0	2,3
Зависимый	3,3	3,5	3,0	3,2
Дружелюбный	4,1	4,4	4,5	4,7
Альтруистический	4,0	4,2	4,3	4,5

Таким образом, в целом по подросткам с ЗПР, обучающимся в 5-6 классах, с которыми осуществлялась психолого-педагогическая коррекция адаптивного поведения в межличностных отношениях, отмечается уменьшение выраженности деструктивных типов отношений (авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый) и увеличение позитивных типов (дружелюбный, альтруистический). Полученные результаты указывают на эффективность проведенной коррекционной работы.

Исходя из полученных результатов, возможно выполнить сравнение по показателям учащихся 5-го и 6-го классов, а также сравнить результаты данных классов друг с другом.

Результаты диагностики, представленные на рисунках 6 и 7, демонстрируют положительную динамику в изменении межличностных отношений учащихся 5-го класса с задержкой психического развития в ходе психолого-педагогического сопровождения.

Анализ данных показывает, что показатели авторитарности, эгоистичности, агрессивности, подозрительности, подчиняемости и зависимости снизились по сравнению с констатирующим этапом, что

свидетельствует о снижении деструктивных стратегий взаимодействия, уменьшении тенденций к доминированию, конфликтности, подозрительности и чрезмерной зависимости от окружающих.

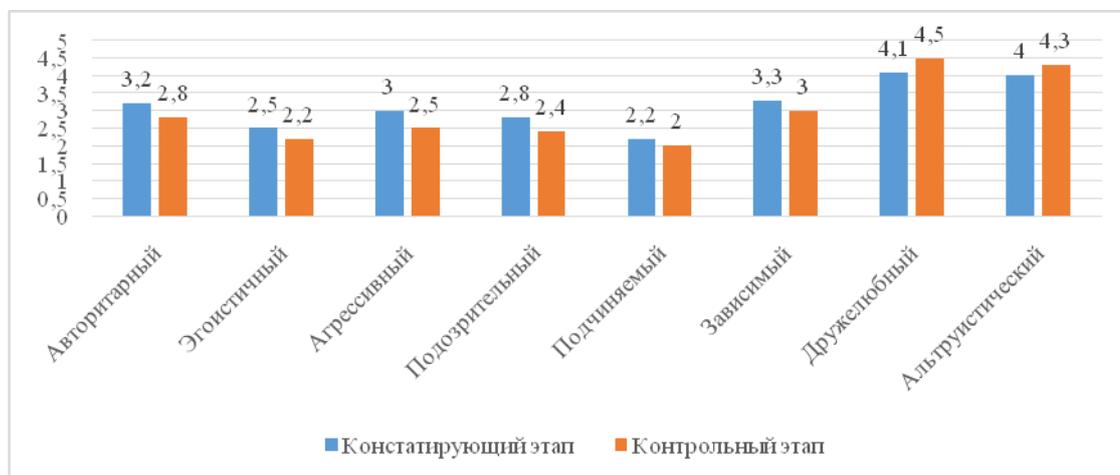


Рисунок 6 – Сводные результаты диагностики учащихся с ЗПР 5-го класса по методике Т. Лири

Полученный результат подтверждает, что учащиеся 5-го класса стали более открыты к социальному взаимодействию и проявляют больше эмпатии и заботы о других.

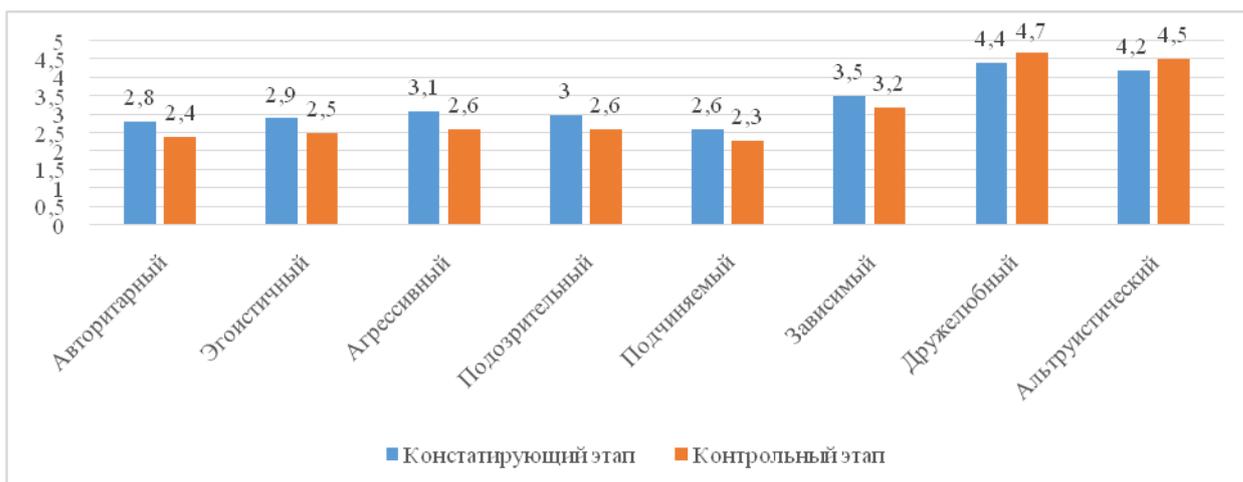


Рисунок 7 – Сводные результаты диагностики учащихся с ЗПР 6-го класса по методике Т. Лири

Результаты, представленные на рисунке 7, демонстрируют положительные изменения в межличностных отношениях учащихся 6-го класса с задержкой психического развития после проведения психолого-педагогической работы. Наблюдается снижение показателей деструктивных типов межличностных отношений, таких как авторитарность, эгоистичность, агрессивность, подозрительность, подчиняемость и зависимость, что свидетельствует о формировании у подростков более конструктивных стратегий взаимодействия, снижении склонности к доминированию, конфликтности, подозрительности и зависимости от окружающих. Уменьшение подчиняемости указывает на рост уверенности в себе и развитие способности к самостоятельному принятию решений. Параллельно с этим повышаются показатели дружелюбности и альтруистичности, что свидетельствует об улучшении коммуникативных навыков, большей готовности к социальному взаимодействию и увеличении эмпатии по отношению к окружающим. Подростки стали более открыты к сотрудничеству и проявляют заботу о других, что подтверждает успешность работы по развитию их социально адаптивного поведения. В целом, результаты диагностики показывают, что психолого-педагогическая работа оказала значительное позитивное влияние на социализацию учащихся 6-го класса с ЗПР. Снижение негативных типов межличностных отношений и рост позитивных свидетельствуют о том, что подростки становятся более уверенными, открытыми к общению и способны к конструктивному взаимодействию с окружающими, что говорит о повышении их социальной адаптации и успешности в межличностных отношениях.

Таким образом, психолого-педагогическая работа оказала положительное влияние на развитие межличностных отношений среди учащихся с ЗПР 5-го класса. Она способствовала снижению деструктивных типов поведения и укреплению конструктивных стратегий взаимодействия, что является важным шагом в процессе социальной адаптации подростков.

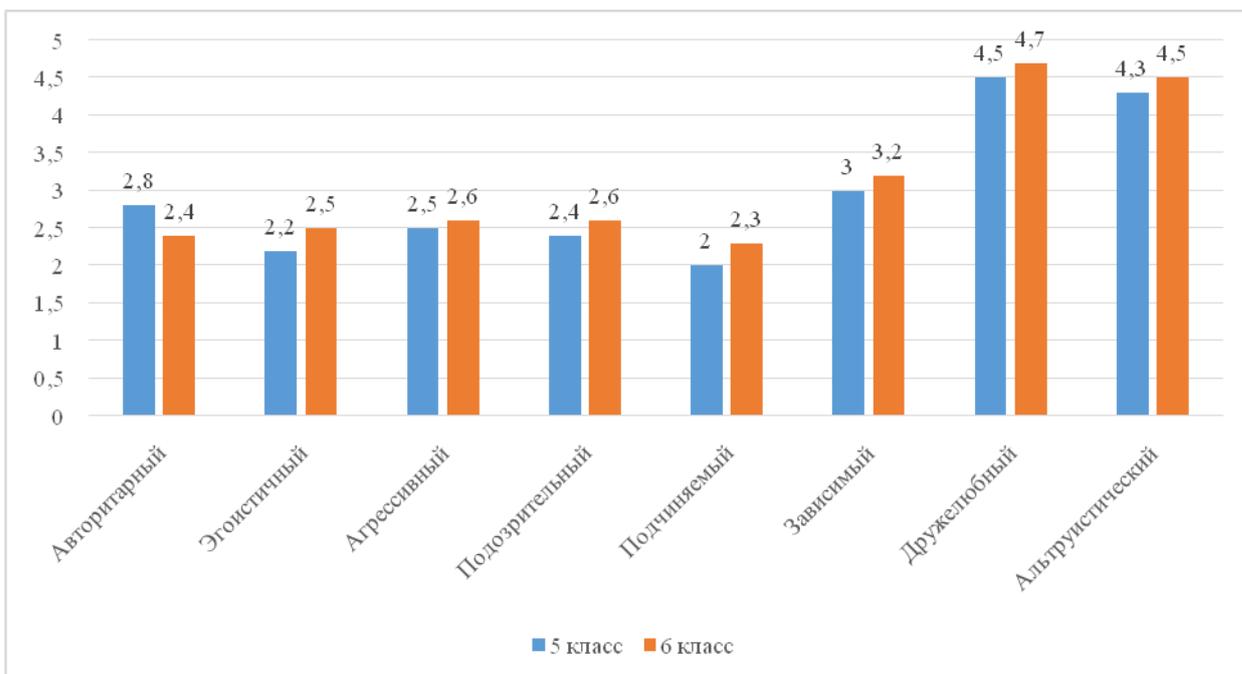


Рисунок 8 – Результаты диагностики учащихся с ЗПР 5-го и 6-го классов по методике Т. Лири на контрольном этапе исследования

Результаты, представленные на рисунке 8, позволяют провести сравнительный анализ межличностных отношений учащихся 5-х и 6-х классов на контрольном этапе исследования. В целом, наблюдается схожая тенденция в изменении показателей, но у учащихся 6-го класса позитивная динамика выражена несколько сильнее, что может свидетельствовать о более устойчивом эффекте психолого-педагогической работы. По деструктивным типам межличностных отношений (авторитарность, эгоистичность, агрессивность, подозрительность, подчиняемость и зависимость) показатели в 6-м классе ниже, чем в 5-м. Результат говорит о том, что учащиеся 6-го класса более успешно адаптировались к социальному взаимодействию, демонстрируют меньшую агрессию, подозрительность и стремление к доминированию. Разница в подчиняемости и зависимости также свидетельствует о большей самостоятельности шестиклассников. В то же время по позитивным типам межличностных отношений (дружелюбность и альтруистичность) показатели у учащихся 6-го класса выше, чем у учащихся 5-го: шестиклассники более активно проявляют дружелюбие, эмпатию и

готовность к сотрудничеству, что может быть результатом накопленного социального опыта и успешного усвоения социальных норм. Таким образом, анализ данных показывает, что учащиеся 6-го класса демонстрируют более высокую социальную адаптивность, что подтверждает эффективность психолого-педагогического сопровождения. Различия между классами свидетельствуют о том, что позитивные изменения в межличностных отношениях усиливаются с возрастом и при продолжении систематической коррекционной работы.

Обобщим результаты диагностики социальной компетентности учащихся с задержкой психического развития 5-х и 6-х классов по методике «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири по уровням социальной компетентности. Результаты представлены в таблице 28 и рисунках 9-11.

Таблица 28 – Результаты определения уровня социальной компетентности учащихся с задержкой психического развития 5-х и 6-х классов по методике «Диагностика межличностных отношений»

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	5-й класс	6-й класс	5-й класс	6-й класс
Высокий	8,1 (32 %)	8,6 (32 %)	8,9 (36 %)	9,3 (38 %)
Средний	11,5 (46 %)	11,8 (45 %)	11,0 (44 %)	10,9 (44 %)
Низкий	5,5 (22 %)	6,1 (23 %)	4,8 (20 %)	4,5 (18 %)

Анализ таблицы 28 демонстрирует положительную динамику в уровне социальной компетентности учащихся 5-х и 6-х классов с задержкой психического развития после проведения коррекционной психолого-педагогической работы. Результаты показывают увеличение доли учащихся с высоким уровнем социальной компетентности. В 5-м классе показатель вырос с 8,1 до 8,9 баллов, а в 6-м классе – с 8,6 до 9,3 баллов, что свидетельствует о формировании у подростков более устойчивых навыков социального взаимодействия, улучшении способности к адаптации в коллективе и освоении конструктивных стратегий поведения. Параллельно наблюдается незначительное снижение среднего уровня (с 11,5 до 11,0

баллов в 5-м классе и с 11,8 до 10,9 баллов в 6-м классе), что объясняется перераспределением учащихся – часть подростков, ранее находившихся на среднем уровне, перешла в группу с высокой социальной компетентностью. Особенно важно, что снижение низкого уровня социальной компетентности является наиболее выраженным. В 5-м классе показатель уменьшился с 5,5 до 4,8 баллов, а в 6-м классе – с 6,1 до 4,5 баллов. Результат подтверждает успешность коррекционных мероприятий, направленных на снижение социальной изоляции, развитие коммуникативных навыков и формирование уверенного поведения у учащихся.

Таким образом, представленные данные доказывают эффективность психолого-педагогического сопровождения, направленного на развитие социальной компетентности подростков с ЗПР. Снижение низкого уровня и рост показателей высокого уровня свидетельствуют о том, что учащиеся демонстрируют большую уверенность в себе, лучше понимают социальные нормы и более успешно взаимодействуют с окружающими, что создает положительную основу для их дальнейшей социализации и адаптации в обществе.

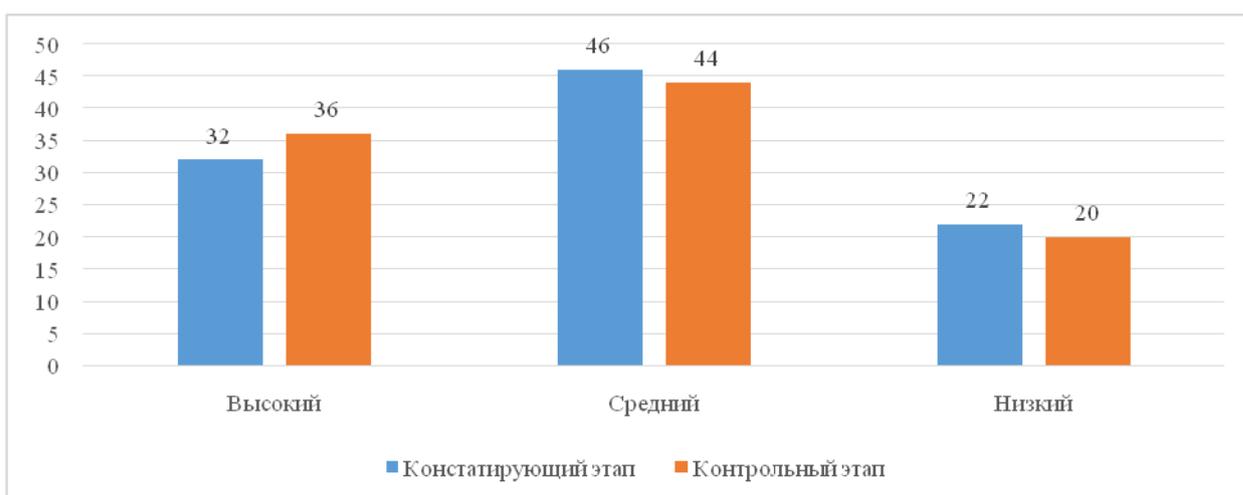


Рисунок 9 – Сводные результаты диагностики учащихся с ЗПР 5-го класса по уровням социальной компетентности

Анализ данных, представленных на рисунке 9, позволяет оценить изменения в социальной компетентности учащихся 5-го класса с задержкой психического развития после проведения психолого-педагогической работы. В группе учащихся с высоким уровнем социальной компетентности наблюдается увеличение показателя с 32% на констатирующем этапе до 36% на контрольном этапе, что свидетельствует о положительной динамике, указывая на развитие навыков общения, повышения уверенности в себе и готовности к социальному взаимодействию. Данный рост подтверждает успешность проведенной работы по формированию у подростков с ЗПР адекватных моделей поведения в коллективе. В категории среднего уровня социальной компетентности наблюдается незначительное снижение показателя с 46% до 44%, что может быть связано с перераспределением учащихся. Часть школьников, ранее находившихся на среднем уровне, перешла в категорию с высоким уровнем социальной компетентности, что является положительным результатом коррекционной работы. Наиболее заметное снижение произошло в группе низкого уровня социальной компетентности, где показатель уменьшился с 22% до 20%, это значит, что коррекционная работа, направленная на повышение социальной адаптации учащихся, оказалась эффективной, способствуя снижению количества детей, испытывающих значительные затруднения в установлении межличностных отношений. Таким образом, представленные данные подтверждают положительное влияние психолого-педагогической работы на социальную компетентность учащихся 5-го класса с ЗПР. Увеличение числа школьников с высоким уровнем, снижение количества подростков с низким уровнем и незначительные колебания в средней группе демонстрируют, что работа по развитию социальных навыков оказалась успешной. В дальнейшем необходимо продолжение данной деятельности, уделяя особое внимание тем учащимся, у которых еще сохраняются трудности в адаптации и общении.

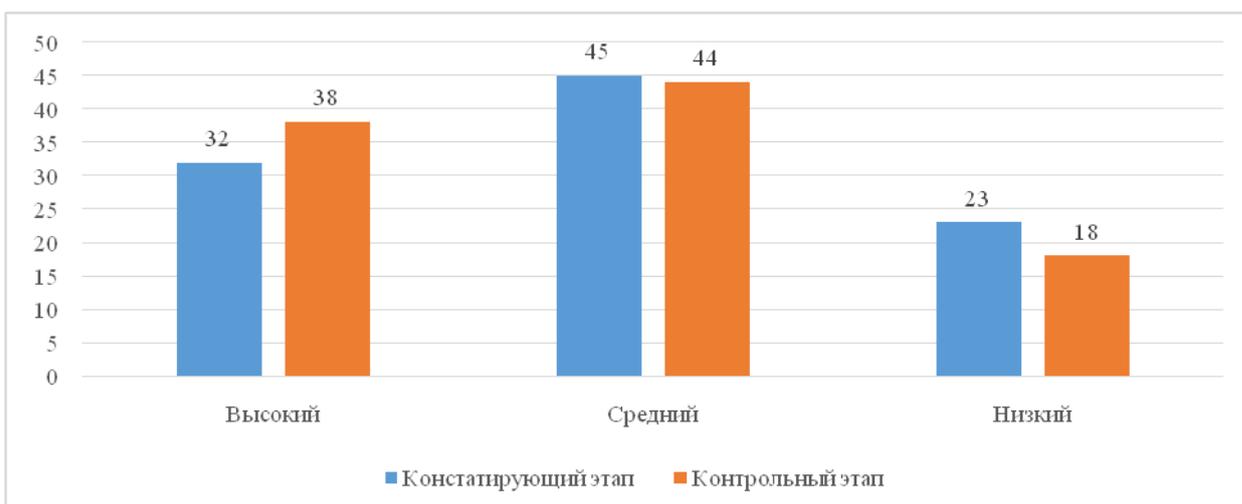


Рисунок 10 – Сводные результаты диагностики учащихся с ЗПР 6-го класса по уровням социальной компетентности

Анализ данных, представленных на рисунке 10, демонстрирует положительные изменения в социальной компетентности учащихся 6-го класса с задержкой психического развития после проведения психолого-педагогической работы. В группе учащихся с высоким уровнем социальной компетентности наблюдается значительное увеличение показателя с 32% на констатирующем этапе до 38% на контрольном этапе. Рост свидетельствует о положительной динамике, что подтверждает развитие у подростков более уверенного поведения, навыков конструктивного общения и успешного взаимодействия со сверстниками. Категория среднего уровня социальной компетентности остается практически неизменной, снизившись незначительно с 45% до 44%, что может быть объяснено перераспределением учащихся в группы с высоким и низким уровнем. В целом, данный показатель говорит о стабильности основной массы подростков, которые демонстрируют умеренную способность к социальному взаимодействию. Наиболее выраженное изменение произошло в группе учащихся с низким уровнем социальной компетентности, где наблюдается снижение показателя с 23% до 18%, что подтверждает эффективность психолого-педагогического воздействия, направленного на развитие у подростков навыков адаптации, уверенности в себе и способности к социальной интеграции. Снижение

данного показателя указывает на уменьшение числа учащихся, испытывающих серьезные затруднения в общении и социальной адаптации. Таким образом, проведенная работа показала свою эффективность, способствуя увеличению числа школьников с высоким уровнем социальной компетентности и снижению количества подростков с низким уровнем. В дальнейшем необходимо продолжить работу в этом направлении, уделяя внимание развитию коммуникативных умений, навыков сотрудничества и саморегуляции, особенно среди учащихся, все еще испытывающих трудности в социальном взаимодействии.

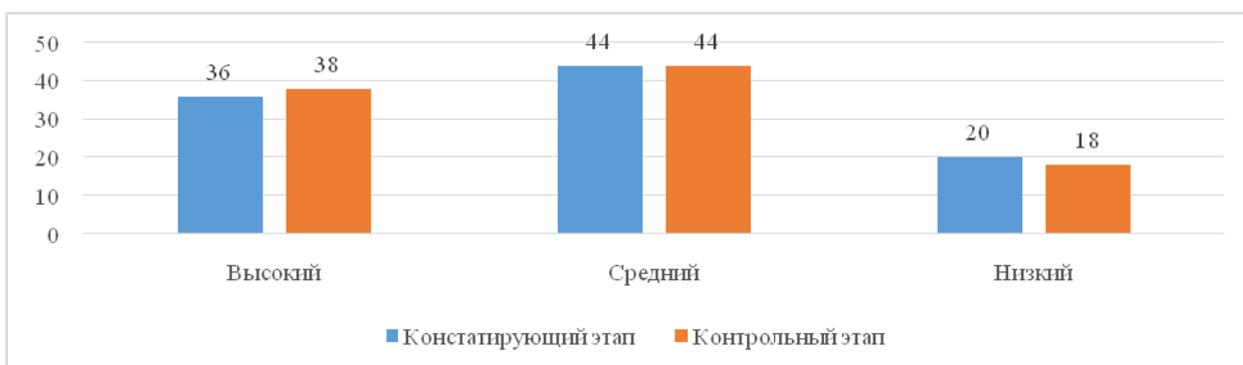


Рисунок 11 – Сводные результаты диагностики учащихся с ЗПР 5-го и 6-го класса по уровням социальной компетентности

Анализ данных, представленных на рисунке 11, позволяет сравнить изменения в социальной компетентности учащихся 5-х и 6-х классов с задержкой психического развития после проведения психолого-педагогической работы. В категории высокого уровня социальной компетентности наблюдается незначительный рост показателей: с 36% до 38%, что свидетельствует о положительных изменениях в способности учащихся к социальному взаимодействию, развитию уверенного поведения и адаптации в коллективе. Незначительное увеличение может быть связано с индивидуальными особенностями учащихся и постепенным формированием социальных навыков. Группа учащихся со средним уровнем социальной компетентности осталась неизменной на отметке 44%, что может

свидетельствовать о стабильности показателей в данной категории: основная часть учащихся сохраняет умеренный уровень адаптации и социального взаимодействия, при этом часть школьников из данной группы могла перераспределиться в высокую или низкую категорию. Наиболее значимые изменения зафиксированы среди учащихся с низким уровнем социальной компетентности: данный показатель снизился с 20% до 18%. Результат свидетельствует о том, что часть учащихся, испытывавших трудности в межличностных отношениях, смогла адаптироваться и развить более уверенные модели поведения. Данный результат указывает на положительное влияние психолого-педагогического сопровождения, направленного на снижение социальной изолированности и формирование коммуникативных навыков. Таким образом, результаты исследования подтверждают эффективность психолого-педагогической работы, направленной на развитие социальной компетентности. Повышение доли учащихся с высоким уровнем, сохранение стабильности среднего уровня и снижение доли подростков с низкой компетентностью свидетельствуют о том, что проводимые мероприятия способствуют успешной адаптации учащихся в коллективе. В дальнейшем следует продолжить работу в данном направлении, особое внимание уделяя развитию коммуникативных навыков и социального взаимодействия среди учащихся, которые пока демонстрируют недостаточную компетентность в этой сфере.

Рассмотрим полученные результаты сформированности эмоциональной устойчивости у учащихся 5-6-х классов с задержкой психического развития на контрольном этапе.

Диагностическое задание «Шкала инструментальных и терминальных ценностей» (М. Рокич)

Представим средние значения оценок по каждой ценности для обеих групп учащихся в таблице 29.

Таблица 29 – Сравнительные результаты диагностики учащихся с ЗПР по методике «Шкала инструментальных и терминальных ценностей»

Ценность	5-й класс (констатирующий этап)	6-й класс (констатирующий этап)	5-й класс (контрольный этап)	6-й класс (контрольный этап)
<b>Терминальные ценности:</b>				
Активная деятельная жизнь	3,3	3,5	3,5	3,7
Жизненная мудрость	3,9	4,1	4,1	4,3
Здоровье	4,2	4,5	4,4	4,7
Интересная работа	3,0	3,4	3,2	3,6
Красота природы и искусства	4,0	4,3	4,2	4,5
Любовь	4,1	4,0	4,3	4,2
Материально обеспеченная жизнь	3,5	3,7	3,7	3,9
Наличие хороших и верных друзей	4,4	4,6	4,6	4,8
Общественное признание	2,8	3,1	3,0	3,3
Познание	3,7	3,9	3,9	4,1
Продуктивная жизнь	3,5	3,8	3,7	4,0
Развитие	4,0	4,2	4,2	4,4
Развлечения	3,2	3,3	3,4	3,5
Свобода	4,5	4,7	4,7	4,9
Счастливая семейная жизнь	4,3	4,6	4,5	4,8
Счастье других	4,1	4,3	4,3	4,5
Творчество	3,6	3,9	3,8	4,1
Уверенность в себе	3,0	3,2	3,2	3,4
<b>Инструментальные ценности:</b>				
Аккуратность	3,8	4,0	4,0	4,2
Воспитанность	4,2	4,5	4,4	4,7
Высокие запросы	3,1	3,4	3,3	3,6
Жизнерадостность	3,9	4,1	4,1	4,3
Исполнительность	4,3	4,6	4,5	4,8
Независимость	4,0	4,2	4,2	4,4
Нетерпимость к недостаткам	2,7	2,9	2,9	3,1
Образованность	3,6	3,8	3,8	4,0
Ответственность	4,5	4,8	4,7	5,0
Рационализм	3,3	3,5	3,5	3,7
Самоконтроль	4,0	4,3	4,2	4,5
Смелость	3,2	3,5	3,4	3,7
Твердая воля	3,4	3,6	3,6	3,8
Терпимость	4,1	4,3	4,3	4,5
Честность	4,4	4,6	4,6	4,8
Чуткость	4,2	4,5	4,4	4,7
Широта взглядов	3,5	3,7	3,7	3,9
Эффективность в делах	3,8	4,0	4,0	4,2

Анализ данных таблицы 29 позволяет выявить изменения в ценностных ориентациях учащихся 5-х и 6-х классов с задержкой психического развития после психолого-педагогической работы. В целом наблюдается положительная динамика по большинству терминальных и инструментальных ценностей, что свидетельствует о формировании у подростков более осознанных жизненных приоритетов и социальных установок.

В группе терминальных ценностей наблюдается увеличение значений практически по всем показателям. Особенно значимый рост отмечен в таких категориях, как активная деятельная жизнь, здоровье, свобода, счастливая семейная жизнь и наличие хороших и верных друзей. Это говорит о том, что учащиеся стали больше осознавать значимость активной и самостоятельной жизненной позиции, укрепления здоровья, создания благоприятных отношений в семье и построения надежного социального окружения. Отмечается также небольшое повышение значений в категориях жизненной мудрости, продуктивной жизни, развития и творчества, что свидетельствует о расширении интересов подростков, стремлении к самореализации и интеллектуальному развитию. При этом такие показатели, как любовь и материально обеспеченная жизнь, изменились незначительно, что может говорить о стабильности восприятия этих ценностей на данном возрастном этапе.

Анализ инструментальных ценностей также подтверждает положительную динамику. Значительный рост наблюдается в таких категориях, как ответственность, исполнительность, самоконтроль, честность, воспитанность и терпимость. Это говорит о формировании у учащихся более осознанного отношения к своим поступкам, развитию дисциплины, нравственного поведения и уважения к окружающим. Небольшое повышение показателей в таких сферах, как аккуратность, жизнерадостность, образованность, рационализм и широта взглядов, свидетельствует о постепенном развитии у подростков культуры поведения,

гибкости мышления и стремления к саморазвитию. Некоторое увеличение значений отмечается и в категориях независимости, твердой воли и смелости, что указывает на рост уверенности учащихся в себе и развитие личностной самостоятельности. Однако, такие показатели, как нетерпимость к недостаткам и высокие запросы, изменились незначительно, что может говорить о сохранении определенных трудностей в принятии окружающих и самокритичности.

Положительная динамика значений терминальных и инструментальных ценностей указывает на то, что психолого-педагогическая работа оказала благоприятное влияние на формирование ценностных ориентаций у учащихся с ЗПР. Школьники стали больше осознавать важность здоровья, семьи, самореализации и социального взаимодействия. У них усилилось чувство ответственности, самоконтроля, честности и исполнительности, что свидетельствует о развитии социально значимых качеств. Для дальнейшего совершенствования системы воспитательной работы следует продолжать развивать личностную независимость, инициативность, критическое мышление и коммуникативные навыки. Важно также проводить дополнительные мероприятия, направленные на укрепление нравственных ценностей, развитие толерантности и социального взаимодействия подростков с окружающим миром. Сравнительные результаты представлены в таблице 29.

Таблица 30 – Сравнительные результаты диагностики эмоциональной устойчивости учащихся с задержкой психического развития 5-го и 6-го классов по методике «Шкала инструментальных и терминальных ценностей»

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	5-й класс	6-й класс	5-й класс	6-й класс
Высокий	34,6 (42%)	36,6 (41 %)	39,5 (49 %)	38,2 (46 %)
Средний	30,0 (36 %)	32,1 (36 %)	25,0 (31 %)	31,0 (38 %)
Низкий	18,4 (22 %)	20,0 (23 %)	16,5 (20 %)	13,5 (16 %)

Проанализируем полученные результаты на рисунках 12-14.

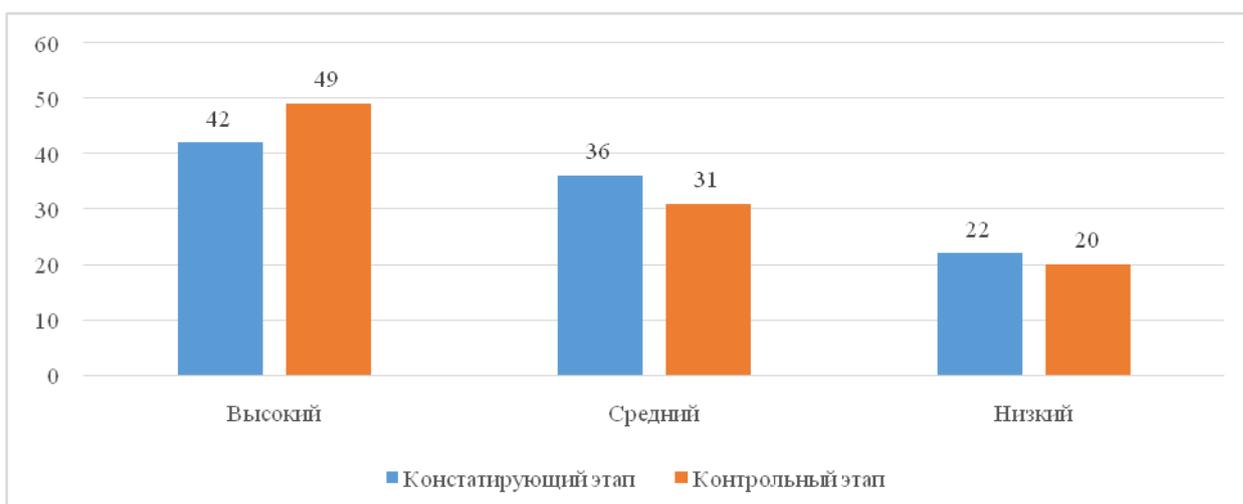


Рисунок 12 – Сводные результаты диагностики эмоциональной устойчивости учащихся с задержкой психического развития 5-го класса по методике «Шкала инструментальных и терминальных ценностей»

Анализ данных, представленных на рисунке 12, позволяет оценить динамику изменений уровня эмоциональной устойчивости у учащихся 5-го класса с задержкой психического развития после проведения психолого-педагогической работы. На контрольном этапе зафиксировано значительное увеличение доли учащихся с высоким уровнем эмоциональной устойчивости – с 42% до 49%, что говорит о положительных изменениях в способности подростков управлять своими эмоциями, справляться со стрессом и адаптироваться к сложным ситуациям в межличностных отношениях. Данный результат свидетельствует о высокой эффективности проведенной коррекционной работы, направленной на развитие саморегуляции, уверенности в себе и эмоционального баланса. Показатель среднего уровня эмоциональной устойчивости снизился с 36% до 31%, что может быть связано с тем, что часть учащихся 5-го класса с задержкой психического развития из данной группы перешла в категорию с более высоким уровнем, что подтверждает успешную адаптацию и развитие их навыков эмоционального контроля. Доля учащихся 5-го класса с низким уровнем

эмоциональной устойчивости также уменьшилась – с 22% до 20%, то есть количество школьников, испытывающих значительные трудности в управлении эмоциями и преодолении стрессовых ситуаций, сократилось. Хотя изменения незначительны, они все же свидетельствуют о положительной динамике. Результаты исследования подтверждают, что психолого-педагогическое сопровождение оказало положительное влияние на развитие эмоциональной устойчивости учащихся с ЗПР 5-го класса. Увеличение числа подростков с высоким уровнем, снижение среднего и низкого уровней свидетельствуют о том, что учащиеся стали более уверенными, стрессоустойчивыми и эмоционально сбалансированными. Для дальнейшего улучшения показателей важно продолжить работу по формированию у учащихся навыков саморегуляции, контроля эмоций и эффективного преодоления стрессовых ситуаций.

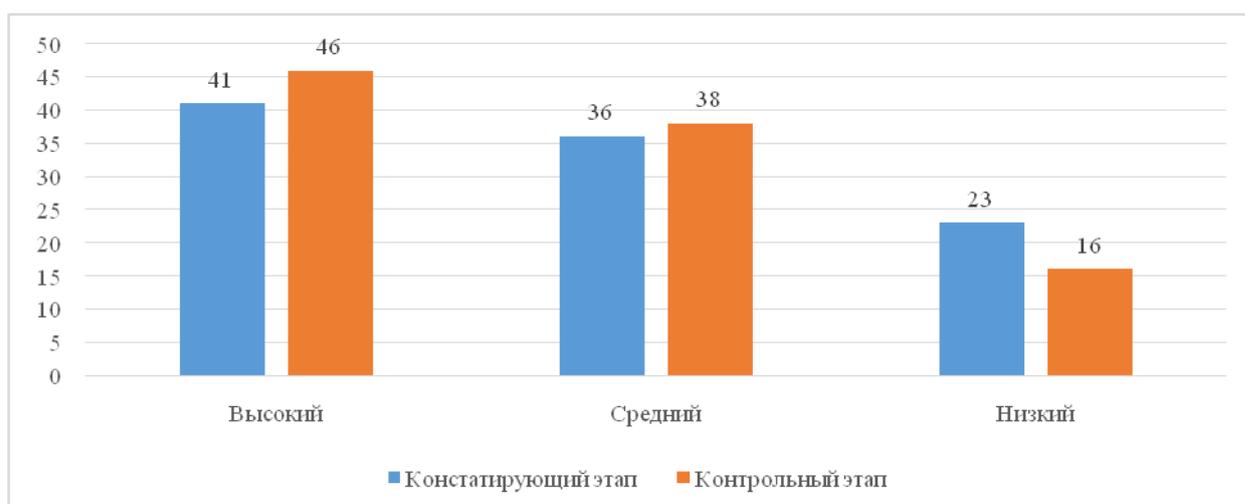


Рисунок 13 – Сводные результаты диагностики эмоциональной устойчивости учащихся с задержкой психического развития 6-го класса по методике «Шкала инструментальных и терминальных ценностей»

Анализ данных, представленных на рисунке 13, показывает положительную динамику в развитии эмоциональной устойчивости учащихся 6-го класса с задержкой психического развития после проведения психолого-педагогической работы. На контрольном этапе зафиксировано

увеличение доли учащихся с высоким уровнем эмоциональной устойчивости – с 41% до 46%. Результат свидетельствует о том, что учащиеся 6-го класса стали более уверенными в себе, лучше справляются с эмоциональным напряжением, проявляют больше стрессоустойчивости и адаптивности в социальных ситуациях. Рост данного показателя подтверждает успешность проведенных мероприятий, направленных на развитие саморегуляции, контроля эмоций и способности к конструктивному разрешению проблемных ситуаций. Показатель среднего уровня эмоциональной устойчивости также немного увеличился – с 36% до 38%. Результат говорит о том, что часть учащихся 6-го класса, ранее находившихся в группе с низким уровнем устойчивости, смогла перейти в категорию средней стабильности. Данный рост свидетельствует о постепенном укреплении эмоционального фона у подростков, что является положительным результатом коррекционной работы. Наиболее значительное изменение наблюдается в группе учащихся 6-го класса с низким уровнем эмоциональной устойчивости. Данный показатель снизился с 23% до 16%, что указывает на уменьшение количества подростков, испытывающих значительные трудности в управлении своими эмоциями, преодолении стрессов и адаптации в социальной среде. Результат подчеркивает эффективность психолого-педагогического сопровождения, направленного на развитие эмоциональной стабильности. Таким образом, результаты диагностики подтверждают положительное влияние психолого-педагогических мероприятий на развитие эмоциональной устойчивости учащихся 6-го класса с ЗПР. Увеличение количества школьников 6-го класса с высоким уровнем устойчивости, незначительный рост среднего уровня и значительное снижение низкого уровня свидетельствуют о том, что подростки стали лучше контролировать свои эмоции, справляться со стрессовыми ситуациями и проявлять большую уверенность в себе. В дальнейшем рекомендуется продолжить работу, направленную на дальнейшее развитие саморегуляции, эмоциональной осознанности и формирования стратегий конструктивного поведения.

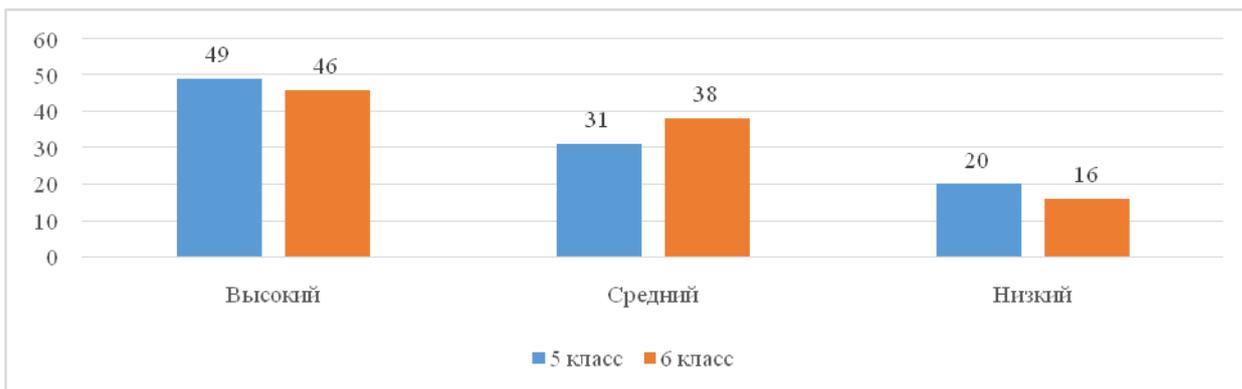


Рисунок 14 – Сводные результаты диагностики эмоциональной устойчивости учащихся с задержкой психического развития 5-го и 6-го класса по методике «Шкала инструментальных и терминальных ценностей»

Анализ данных, представленных на рисунке 14, позволяет сравнить уровень эмоциональной устойчивости учащихся 5-х и 6-х классов с задержкой психического развития на контрольном этапе исследования. Результаты показывают, что высокий уровень эмоциональной устойчивости продемонстрировали 49% учащихся 5-го класса и 46% учащихся 6-го класса. Незначительное снижение показателя в 6-м классе может быть связано с возрастающими социальными и учебными нагрузками, что требует продолжения работы по развитию стрессоустойчивости и саморегуляции. Однако, в целом, данный показатель остается высоким, что свидетельствует о положительном влиянии психолого-педагогической работы на развитие эмоционального баланса и уверенности в себе. В категории среднего уровня эмоциональной устойчивости наблюдается увеличение доли учащихся в обоих классах. У 5-классников показатель вырос с 31% до 38% в 6-м классе, то есть часть учащихся, ранее находившихся в группе с низкой эмоциональной устойчивостью, смогли улучшить свои способности к саморегуляции и адаптации в социальном взаимодействии. Наиболее выраженное изменение произошло в группе низкого уровня эмоциональной устойчивости. В 5-м классе данный показатель составляет 20%, а в 6-м классе – 16%, что свидетельствует о снижении числа школьников, испытывающих

значительные трудности в управлении эмоциями, стрессами и межличностными взаимодействиями. Снижение данного показателя указывает на эффективность психолого-педагогического сопровождения, направленного на развитие у подростков эмоциональной стабильности и уверенности в себе. Результаты диагностики подтверждают, что у учащихся 5-х и 6-х классов с ЗПР в ходе психолого-педагогической работы наблюдаются положительные изменения в эмоциональной устойчивости. Снижение числа подростков с низким уровнем устойчивости и рост среднего уровня свидетельствуют о том, что учащиеся лучше контролируют свои эмоции, демонстрируют большую психологическую устойчивость и готовы к более успешному взаимодействию в коллективе. В дальнейшем необходимо продолжить работу, направленную на укрепление навыков эмоциональной саморегуляции, стрессоустойчивости и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций.

Проведем анализ сформированности коммуникативных навыков у учащихся 5-6-х классов с задержкой психического развития на контрольном этапе.

Диагностическое задание «Диагностика межличностных отношений» (А. Рукавишникова)

Каждому ученику 5-6 классов на контрольном этапе исследования было предложено повторно оценить свои отношения с другими людьми. Результаты оценки обобщены в таблице 31.

Таблица 31 – Сводные результаты диагностики учащихся с ЗПР по методике «Диагностика межличностных отношений» на контрольном этапе

Показатель	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	5-й класс	6-й класс	5-й класс	6-й класс
Включение	3,5	3,8	3,9	4,1
Контроль	2,8	3,1	3,2	3,4
Аффект	4,2	4,5	4,4	4,7

Распределим результаты диагностики у учащихся с задержкой психического развития 5-х и 6-х классов по методике «Диагностика межличностных отношений» (А. Рукавишников) на 3 уровня адаптивного поведения в межличностных отношениях: высокий, средний, низкий. Подробные результаты представлены в таблице 32.

Таблица 32 – Результаты диагностики коммуникативных навыков учащихся с задержкой психического развития 5-х и 6-х классов по методике «Диагностика межличностных отношений»

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	5-й класс	6-й класс	5-й класс	6-й класс
Высокий	4,2 (40 %)	4,5 (39 %)	4,8 (47 %)	4,9 (44 %)
Средний	3,5 (33 %)	3,8 (33 %)	3,3 (32 %)	3,5 (32 %)
Низкий	2,8 (27 %)	3,1 (28 %)	2,2 (21 %)	2,6 (24 %)

Представим полученные результаты в графическом виде на рисунках 15-17 и сделаем выводы.

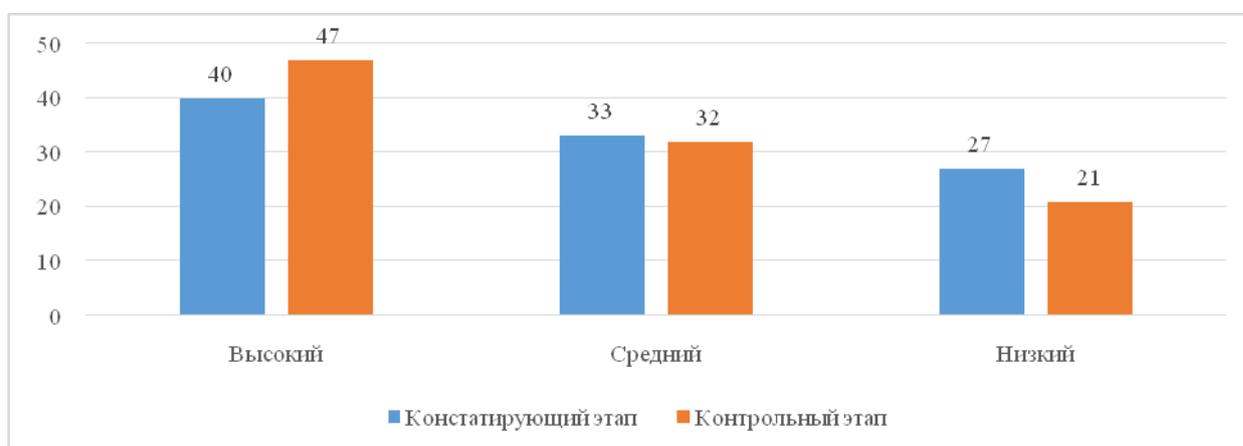


Рисунок 15 – Сводные результаты диагностики коммуникативных навыков учащихся с задержкой психического развития 5-го класса по методике «Диагностика межличностных отношений»

Анализ данных, представленных на рисунке 15, позволяет оценить динамику развития коммуникативных навыков у учащихся 5-го класса с задержкой психического развития после психолого-педагогического

сопровождения. На контрольном этапе зафиксирован значительный рост доли учащихся с высоким уровнем коммуникативных навыков – с 40% до 47%. Результат свидетельствует о том, что после проведенных коррекционных мероприятий подростки стали увереннее в общении, лучше взаимодействуют со сверстниками и взрослыми, проявляют большую открытость и гибкость в межличностных контактах. Показатель среднего уровня коммуникативных навыков остался практически неизменным, незначительно снизившись с 33% до 32%, то есть часть учащихся из этой категории перешла в группу с высоким уровнем, но в целом изменения не столь значительны. Наиболее заметное изменение зафиксировано среди учащихся с низким уровнем коммуникативных навыков. Доля таких школьников сократилась с 27% до 21%, что свидетельствует о том, что подростки, ранее испытывавшие серьезные затруднения в общении, стали более уверенными в себе, менее замкнутыми и приобрели базовые навыки межличностного взаимодействия. Результаты исследования подтверждают, что проведенные психолого-педагогические коррекционные мероприятия оказали положительное влияние на развитие коммуникативных навыков у учащихся 5-го класса с ЗПР. Увеличение числа школьников с высоким уровнем общения и снижение доли учащихся с низкими показателями говорит о том, что подростки лучше адаптируются в коллективе, эффективнее взаимодействуют с окружающими и демонстрируют большую социальную активность. В дальнейшем рекомендуется продолжить работу по развитию социальной компетентности, навыков конструктивного общения и уверенного поведения.

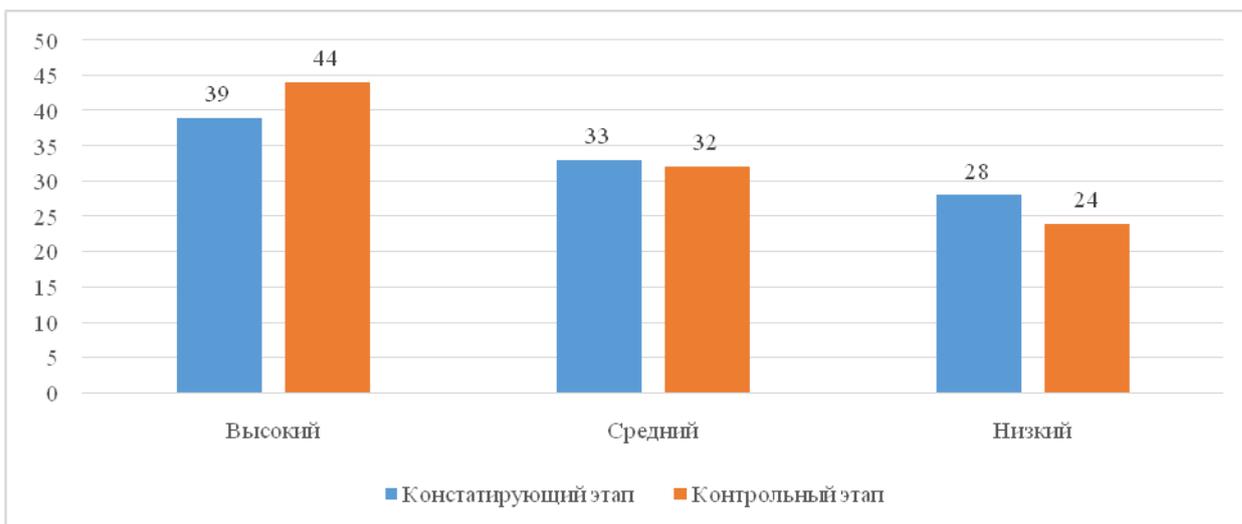


Рисунок 16 – Сводные результаты диагностики коммуникативных навыков учащихся с задержкой психического развития 6-го класса по методике «Диагностика межличностных отношений»

Анализ данных, представленных на рисунке 16, демонстрирует положительную динамику в развитии коммуникативных навыков у учащихся 6-го класса с задержкой психического развития после психолого-педагогического сопровождения. Зафиксирован существенный рост доли учащихся 6-го класса с высоким уровнем коммуникативных навыков – с 39% до 44%, то есть подростки стали более уверенными в общении, легче устанавливаются контакты со сверстниками и взрослыми, активнее взаимодействуют в социальных ситуациях и приобрели навыки конструктивного общения. Показатель среднего уровня коммуникативных навыков незначительно снизился – с 33% до 32%, что может говорить о перераспределении учащихся, когда часть подростков из этой категории перешли в группу с высоким уровнем. Наиболее значительное изменение наблюдается среди учащихся с низким уровнем коммуникативных навыков. Их доля снизилась с 28% до 24%, что свидетельствует о том, что количество подростков, испытывающих серьезные затруднения в общении, стало меньше. Результат подтверждает эффективность психолого-педагогической работы, направленной на развитие у учащихся навыков взаимодействия, уверенности в себе и способности к эффективному общению. После

проведения психолого-педагогических мероприятий у учащихся значительно улучшились коммуникативные навыки. Увеличение количества школьников 6-го класса с высоким уровнем общения и снижение доли учащихся с низкими показателями говорят о том, что подростки лучше адаптируются в коллективе, активнее взаимодействуют со сверстниками и взрослыми, демонстрируют большую открытость и гибкость в межличностных отношениях. В дальнейшем рекомендуется продолжить работу по развитию коммуникативной компетентности, уверенного поведения и навыков конструктивного общения.

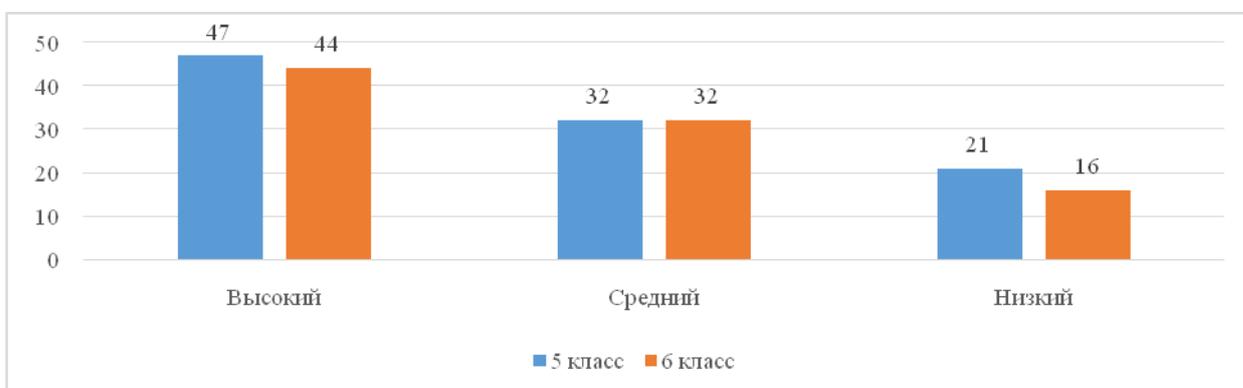


Рисунок 17 – Сводные результаты диагностики коммуникативных навыков учащихся с задержкой психического развития 5-го и 6-го класса по методике «Диагностика межличностных отношений»

Анализ данных, представленных на рисунке 17, позволяет оценить уровень коммуникативных навыков учащихся 5-х и 6-х классов с задержкой психического развития после проведения психолого-педагогической работы. На контрольном этапе выявлено, что доля учащихся с высоким уровнем коммуникативных навыков составила 47% в 5-м классе и 44% в 6-м классе. Показатели свидетельствуют о том, что почти половина школьников демонстрирует уверенность в общении, легко устанавливает контакт со сверстниками и взрослыми, а также обладает развитыми навыками конструктивного взаимодействия. Незначительное различие между классами может быть связано с возрастными особенностями учащихся. Показатель

среднего уровня коммуникативных навыков оказался идентичным в обеих возрастных группах – 32%, что говорит о стабильности результатов, то есть часть учащихся сохраняет умеренные коммуникативные затруднения, но в целом способны к социальному взаимодействию. Наиболее значительное различие наблюдается среди учащихся с низким уровнем коммуникативных навыков. В 5-м классе их 21%, тогда как в 6-м классе данный показатель составляет 16%. Результат говорит о том, что у шестиклассников наблюдается лучшее развитие коммуникативных навыков и снижение трудностей в межличностном взаимодействии. Результаты исследования подтверждают, что психолого-педагогическая коррекционная работа оказала положительное влияние на развитие коммуникативных навыков у учащихся с ЗПР. Увеличение числа школьников с высоким уровнем общения и снижение доли учащихся с низким уровнем коммуникативных навыков указывает на улучшение их социальной адаптации и уверенности в межличностном взаимодействии. В дальнейшем рекомендуется продолжить работу по развитию коммуникативной компетентности, навыков уверенного общения и конструктивного разрешения конфликтов. Особое внимание следует уделить учащимся с низким уровнем коммуникативных навыков, предлагая им участие в групповых тренингах, ролевых играх и индивидуальном консультировании, направленных на снятие барьеров в общении и повышение социальной уверенности.

Рассмотрим уровни сформированности уровень агрессивности и конфликтности у учащихся 5-6-х классов с задержкой психического развития на контрольном этапе.

Диагностическое задание «Психологический климат классного коллектива» (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева).

Каждый ученик заполнил анкету, оценивая каждый из трех параметров психологического климата на шкале от 1 (очень плохо) до 5 (очень хорошо). Ниже приведены средние оценки по каждому параметру для обеих групп на контрольном этапе исследования, таблица 33.

Таблица 33 – Результаты диагностики учащихся с ЗПР по методике «Психологический климат классного коллектива»

Параметр	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	5-й класс	6-й класс	5-й класс	6-й класс
Эмоциональный	3,8	4,1	4,2	4,4
Моральный	3,5	3,9	3,8	4,1
Деловой	3,2	3,7	3,5	3,9

Таким образом, на контрольном этапе исследования отмечается повышение всех трех параметров (эмоционального, морального и делового), но в разной степени. Эмоциональный параметр демонстрирует наибольший рост, так как работа над адаптивным поведением в первую очередь направлена на улучшение межличностных отношений, снижение тревожности, развитие уверенности в общении, повышение эмоциональной стабильности и формирование благоприятного психологического климата в коллективе. Моральный параметр также значительно повысился, поскольку развитие адаптивного поведения включает формирование ценностных ориентаций, развитие эмпатии, терпимости, уважения к нормам и правилам поведения в коллективе. Учащиеся, получившие поддержку в коррекции межличностного взаимодействия, демонстрируют более выраженную моральную зрелость, что благоприятно отражается на общем климате в классе. Деловой параметр повысился в меньшей степени по сравнению с эмоциональным и моральным компонентами, так как он связан с организацией учебной деятельности, взаимодействием при выполнении заданий и коллективной работой. Однако улучшение адаптивного поведения также способствует более конструктивному взаимодействию между учащимися в учебной деятельности, снижению конфликтности при совместных заданиях, что в итоге приводит к росту и этого показателя. Сводные результаты представлены в таблице 34.

Таблица 34 – Сводные результаты диагностики уровня агрессивности и конфликтности учащихся с задержкой психического развития 5-х и 6-х классов по методике «Психологический климат классного коллектива»

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	5-й класс	6-й класс	5-й класс	6-й класс
Высокий	3,5 (33 %)	3,9 (33 %)	3,9 (37 %)	4,2 (37 %)
Средний	3,8 (36 %)	4,1 (35 %)	3,5 (34 %)	3,8 (33 %)
Низкий	3,2 (31 %)	3,7 (32 %)	3,0 (29 %)	3,4 (30 %)

Представим полученные результаты в графическом виде на рисунках 18-20 и сделаем выводы.

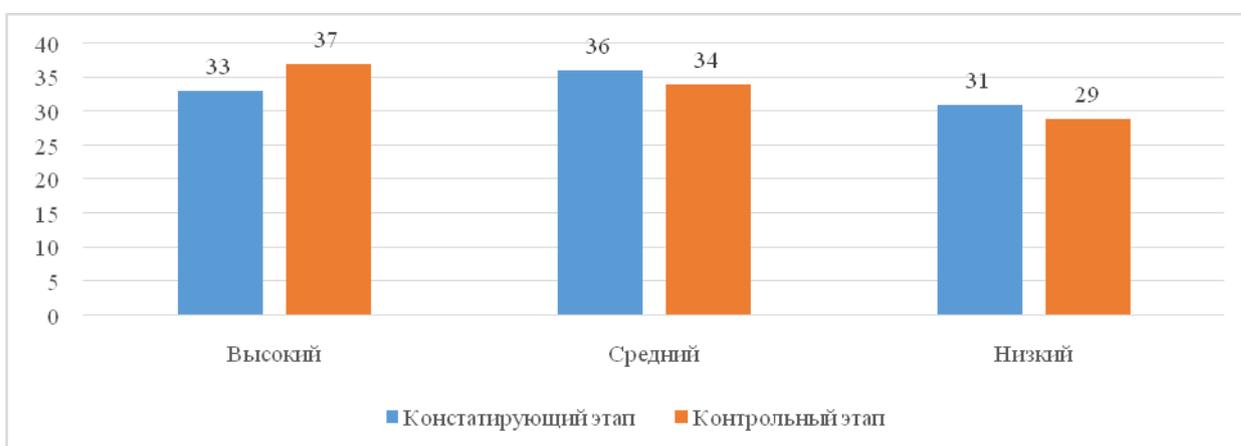


Рисунок 18 – Сводные результаты диагностики уровня агрессивности и конфликтности учащихся с задержкой психического развития 5-го класса по методике «Психологический климат классного коллектива»

Анализ данных, представленных на рисунке 18, показывает динамику изменений уровня агрессивности и конфликтности среди учащихся 5-го класса с задержкой психического развития после проведения психолого-педагогической работы. На контрольном этапе зафиксировано увеличение доли учащихся 5-го класса с высоким уровнем агрессивности и конфликтности – с 33% до 37%, что может указывать на выявление скрытых форм агрессии в результате работы по развитию социальной компетентности или усиление самовыражения подростков. В категории среднего уровня наблюдается снижение доли учащихся – с 36% до 34%, то есть часть

подростков могла улучшить навыки управления эмоциями и снизить проявления агрессивного поведения. Наиболее положительные изменения произошли в группе учащихся 5-го класса с низким уровнем агрессивности и конфликтности, где показатель снизился с 31% до 29%, то есть некоторые подростки смогли освоить более конструктивные формы взаимодействия, уменьшили проявления конфликтного поведения и агрессии. Для дальнейшего снижения уровня агрессии и конфликтности рекомендуется усилить работу по развитию навыков конструктивного общения, управлению эмоциями, эмпатии и стрессоустойчивости.



Рисунок 19 – Сводные результаты диагностики уровня агрессивности и конфликтности учащихся с задержкой психического развития 6-го класса по методике «Психологический климат классного коллектива»

Анализ данных, представленных на рисунке 19, позволяет оценить динамику изменений уровня агрессивности и конфликтности среди учащихся 6-го класса с задержкой психического развития после проведения психолого-педагогической работы. На контрольном этапе зафиксировано увеличение доли учащихся с высоким уровнем агрессивности и конфликтности – с 33% до 37%, то есть у некоторых подростков на фоне изменений в поведении появилось стремление к более активному отстаиванию своих позиций, что иногда выражается в повышенной конфликтности. Показатель среднего уровня агрессивности снизился с 35% до 33%, что может указывать на перераспределение учащихся между уровнями. Наиболее положительная

динамика наблюдается в группе учащихся с низким уровнем агрессивности и конфликтности, где показатель снизился с 32% до 30%. Результат свидетельствует о том, что часть подростков стала использовать более адаптивные стратегии поведения, лучше справляется с эмоциями и меньше вовлекается в конфликтные ситуации, в коллективе постепенно формируются более благоприятные модели взаимодействия. Для дальнейшего уменьшения уровня конфликтности рекомендуется усилить работу по формированию навыков управления эмоциями, развития эмпатии, толерантности.

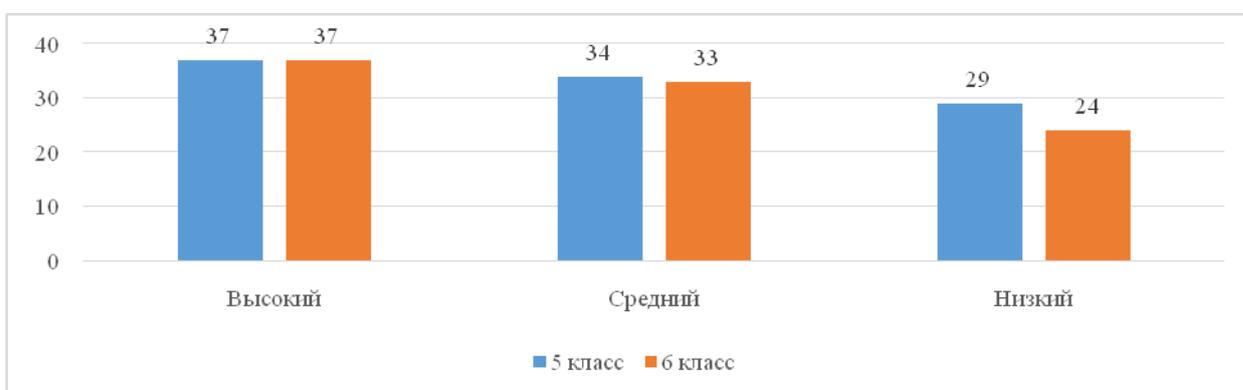


Рисунок 20 – Сводные результаты диагностики уровня агрессивности и конфликтности учащихся с задержкой психического развития 5-го и 6-го классов по методике «Психологический климат классного коллектива»

Анализ данных, представленных на рисунке 20, показывает динамику изменений уровня агрессивности и конфликтности среди учащихся 5-х и 6-х классов с задержкой психического развития после проведения психолого-педагогической работы. На контрольном этапе зафиксировано, что высокий уровень агрессивности и конфликтности остался на одинаковом уровне у учащихся 5-х и 6-х классов (37%), то есть определенная часть подростков сохраняет повышенную эмоциональную возбудимость и склонность к конфликтному поведению, что требует дальнейшей коррекционной работы. Показатели среднего уровня агрессивности и конфликтности практически не изменились: 34% у 5-х классов и 33% у 6-х классов. Наиболее значительная положительная динамика наблюдается среди учащихся с низким уровнем

агрессивности и конфликтности. Доля таких школьников снизилась с 29% в 5-м классе до 24% в 6-м классе, что говорит о том, что у шестиклассников наблюдается лучшая адаптация к коллективным нормам, развитие социальных навыков и снижение конфликтности. Результаты диагностики показывают, что проведенные психолого-педагогические мероприятия способствовали уменьшению доли учащихся с низким уровнем конфликтности и стабилизации среднего и высокого уровней. Обобщим полученные результаты в сводную таблицу 35.

Таблица 35 – Сводная таблица результатов контрольного эксперимента

Уровни	5 класс				6 класс			
	1.Социальная компетентность	2.Эмоциональная устойчивость	3.Коммуникативные навыки	4.Уровень агрессивности и конфликтности	1.Социальная компетентность	2.Эмоциональная устойчивость	3.Коммуникативные навыки	4.Уровень агрессивности и конфликтности
Констатирующий этап								
Высокий	32	42	40	33	32	41	39	36
Средний	46	36	33	36	44	36	33	38
Низкий	22	22	27	31	24	23	28	26
Контрольный этап								
Высокий	36	49	47	37	38	46	44	37
Средний	44	31	32	34	44	38	32	33
Низкий	20	20	21	29	18	16	24	30

Анализ данных, представленных в таблице 35, позволяет оценить изменения в социальной компетентности, эмоциональной устойчивости, коммуникативных навыках и уровне агрессивности и конфликтности у учащихся 5-х и 6-х классов с задержкой психического развития после проведения психолого-педагогической коррекции.

Результаты сформированности адаптивного поведения на этапе констатирующего и контрольного эксперимента отражены в таблице 36.

Таблица 36 – Сформированность адаптивного поведения

Уровни	5 класс	6 класс
Констатирующий этап		
Высокий	36%	36%
Средний	40%	40%
Низкий	24%	24%
Контрольный этап		
Высокий	46%	44%
Средний	32%	36%
Низкий	18%	20%

В целом, контрольный этап эксперимента показывает, что работа по развитию социальной компетентности, эмоциональной устойчивости и коммуникативных навыков оказалась эффективной. Подростки стали лучше адаптироваться к коллективу, демонстрировать большую уверенность в себе и взаимодействовать со сверстниками. Результаты контрольного эксперимента подтверждают положительную динамику в развитии социальной компетентности, эмоциональной устойчивости и коммуникативных навыков у учащихся с ЗПР после проведения психолого-педагогической работы.

Выводы по второй главе.

Исследование адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития (ЗПР) выявило ряд особенностей их социальной и эмоциональной адаптации. Было проанализировано несколько подходов к определению адаптивного поведения, и в работе принято определение Е.Э. Магомедовой, охватывающее когнитивный, мотивационный и практический компоненты. Диагностика показала, что значительная часть учащихся демонстрирует средний уровень социальной компетентности, эмоциональной устойчивости и коммуникативных навыков, но при этом высокий уровень агрессивности и

конфликтности остается проблемой. Учащиеся с ЗПР испытывают трудности в управлении эмоциями, разрешении конфликтов и интеграции в коллектив.

Основными направлениями коррекции стали развитие социальных навыков, повышение эмоциональной устойчивости, улучшение коммуникативных умений, снижение агрессивности в межличностных отношениях, формирование эмпатии и социальной адаптивности. Формирование адаптивного поведения осуществлялось через комплексный подход, включающий создание благоприятной образовательной среды, применение активных методов обучения (тренинги, ролевые игры, анализ конфликтных ситуаций), индивидуальную и групповую коррекционную работу, а также вовлечение родителей и педагогов в образовательный процесс. Использованные методики позволили учащимся развить навыки эффективного общения, контроля эмоций и конструктивного решения конфликтов. Значительную роль в процессе адаптации играло формирование положительного отношения подростков к мирному разрешению конфликтов, а также повышение конфликтологической и психологической компетентности педагогов и родителей. Создание благоприятного психологического климата в классном коллективе способствовало сплоченности учащихся и улучшению их социальных взаимоотношений; Оценка эффективности психолого-педагогической работы по формированию адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития (ЗПР) показала положительную динамику в ключевых компонентах социального взаимодействия. Исследование выявило значительное улучшение социальных навыков, повышение уровня эмоциональной устойчивости, развитие коммуникативных умений и снижение конфликтности среди учащихся. Данные контрольного этапа подтверждают успешность внедренных коррекционных программ и необходимость их продолжения для дальнейшего закрепления положительных изменений в поведении подростков.

## Заключение

Проведенное исследование показало, что межличностные взаимодействия в период подросткового возраста играют ключевую роль в определении траектории развития индивида. Качество этих взаимоотношений напрямую влияет на формирование таких качеств личности, как доброта, отзывчивость и способность следовать нравственным принципам и законам, особенно у подростков с задержкой психического развития. Эти индивиды, сталкивающиеся с определенными ограничениями, которые делают их менее способными к общению и познанию по сравнению с ровесниками, требуют особого подхода в коррекционном воздействии. Коррекционные мероприятия должны принимать во внимание ограниченную когнитивную активность, уникальность умственного процесса и личностные характеристики, мешающие их социализации и формированию как личности. Для упрощения процесса освоения социальных умений и навыков, а также улучшения взаимодействия с ровесниками, необходимо фокусировать внимание на развитии эмоционально-волевой сферы подростка с ЗПР. Для данных подростков необходимо создавать специальные коррекционно-развивающие условия, проводить тренинги по развитию навыков общения. Формирование межличностных отношений у младших подростков с задержкой психического развития предполагает создание инклюзивных групп, их участие в групповых проектах. Важно также обучать таких подростков самостоятельному мышлению, развивать интеллектуальную деятельность и формировать умственные способности, чтобы детям в дальнейшем было легче социализироваться в обществе. Стоит добавить, что чем раньше начнется своевременная коррекция нарушений межличностных отношений подростка с ЗПР, тем больше у него будет возможности благоприятно влиться в среду здоровых сверстников и завести друзей.

Адаптивное поведение в межличностном конфликте представляет собой активное приспособление к конфликту, направленное на его

разрешение, и включает в себя три компонента: мотивационный (стремление к конструктивному разрешению конфликта), когнитивный (знания о конфликте и адаптивном поведении в конфликте), практический (владение приемами самоконтроля эмоционального состояния и стратегиями поведения в конфликте). Все виды адаптивного поведения – это всегда защитная реакция психики. Она регулирует состояние нашего душевного благополучия. Любое привыкание необходимо для того, чтобы подстроиться под определенные внешние обстоятельства, выработать у себя конкретные способы взаимодействия с окружающими согласно возникшей ситуации. Адаптивное поведение позволяет разрешить межличностный конфликт, а не просто выйти из него, и предполагает учет как сложившейся конфликтной ситуации, так и своих акцентуаций характера и особенностей оппонента.

Исследование адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития (ЗПР) выявило ряд особенностей их социальной и эмоциональной адаптации. Было проанализировано несколько подходов к определению адаптивного поведения, и в работе принято определение Е.Э. Магомедовой, охватывающее когнитивный, мотивационный и практический компоненты. Диагностика показала, что значительная часть учащихся демонстрирует средний уровень социальной компетентности, эмоциональной устойчивости и коммуникативных навыков, но при этом высокий уровень агрессивности и конфликтности остается проблемой. Учащиеся с ЗПР испытывают трудности в управлении эмоциями, разрешении конфликтов и интеграции в коллектив.

Основными направлениями коррекции стали развитие социальных навыков, повышение эмоциональной устойчивости, улучшение коммуникативных умений, снижение агрессивности в межличностных отношениях, формирование эмпатии и социальной адаптивности. Формирование адаптивного поведения осуществлялось через комплексный подход, включающий создание благоприятной образовательной среды, применение активных методов обучения (тренинги, ролевые игры, анализ

конфликтных ситуаций), индивидуальную и групповую коррекционную работу, а также вовлечение родителей и педагогов в образовательный процесс. Используемые методики позволили учащимся развить навыки эффективного общения, контроля эмоций и конструктивного решения конфликтов. Значительную роль в процессе адаптации играло формирование положительного отношения подростков к мирному разрешению конфликтов, а также повышение конфликтологической и психологической компетентности педагогов и родителей. Создание благоприятного психологического климата в классном коллективе способствовало сплоченности учащихся и улучшению их социальных взаимоотношений.

Оценка эффективности психолого-педагогической работы по формированию адаптивного поведения в межличностных отношениях у младших подростков с задержкой психического развития (ЗПР) показала положительную динамику в ключевых компонентах социального взаимодействия. Исследование выявило значительное улучшение социальных навыков, повышение уровня эмоциональной устойчивости, развитие коммуникативных умений и снижение конфликтности среди учащихся. Результаты диагностики, проведенной на контрольном этапе, показали рост социальной компетентности: уменьшение выраженности деструктивных типов межличностных отношений (авторитарность, эгоистичность, агрессивность) и увеличение позитивных (дружелюбие, альтруизм).

Учащиеся стали более уверенными в себе и демонстрируют большую социальную адаптацию. Повышение эмоциональной устойчивости: уменьшение количества подростков с низким уровнем эмоциональной устойчивости и рост числа учащихся, способных к самоконтролю и управлению стрессом. Проведенная работа по развитию социальной компетентности, эмоциональной устойчивости и коммуникативных навыков оказалась эффективной. Подростки стали лучше адаптироваться к коллективу, демонстрировать большую уверенность в себе и

взаимодействовать со сверстниками. Результаты контрольного эксперимента подтверждают положительную динамику в развитии социальной компетентности, эмоциональной устойчивости и коммуникативных навыков у учащихся с ЗПР после проведения психолого-педагогической работы.

Улучшение коммуникативных навыков: увеличение числа учащихся с высоким уровнем способности к взаимодействию, снижена доля детей с трудностями в общении. Подростки стали более открыты к контактам, лучше понимают социальные роли и нормы. Снижение агрессивности и конфликтности: наблюдается сокращение доли учащихся с высокой конфликтностью, однако остается необходимость дальнейшей работы с подростками, демонстрирующими тенденцию к повышенному уровню конфликтного поведения. Данные контрольного этапа подтверждают успешность внедренных коррекционных программ и необходимость их продолжения для дальнейшего закрепления положительных изменений в поведении подростков.

Таким образом, поставленные цели достигнуты, задачи выполнены, гипотеза исследования подтвердилась.

## Список используемой литературы

1. Аксенова Г. И., Аксенова П. Ю. Проблема адаптации личности в отечественной психологии // Прикладная юридическая психология. 2019. №4. С. 28-35
2. Акименко А.К. Стратегии адаптивного поведения студенческой молодежи и их характеристика // Известия Саратовского университета Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. С. 63-73
3. Антропова М. В. Формирование межличностных отношений детей с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения // Молодой ученый. 2021. № 23 (365). С. 468-470.
4. Аскарова Г., Усманова Э.З. Основные подходы к изучению копинг-стратегий в трудных жизненных ситуациях // Scientific progress. 2021. №5. С. 308-316
5. Бабушкина Н. А. Взаимосвязь познавательной деятельности и двигательной памяти у детей с задержкой психического развития // Автономия личности. 2021. №2 (4). С. 92 -98
6. Барышева Т. А., Матюшичева М. И. Социально-психологический статус межличностных отношений и креативность в младшем школьном возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–4. С. 262-265
7. Белкина В. Н., Проскуракова Ю. С. Онтогенетический аспект социальной адаптации ребенка // Ярославский педагогический вестник. 2020. №4. С. 87-92
8. Блинова В. Л. Особенности жизнестойкости и копинг-поведения личности при разных типах готовности к саморазвитию // Вестник ТГГПУ. 2021. №26. С. 378-382
9. Бобровникова Н. С. Влияние личностных характеристик подростка на его позицию в ситуации буллинга // Мир науки. Педагогика и психология. – 2016. – №6. С. 1-7

10. Большой толковый психологический словарь: в 2-х т. Том 1 / Ребер Артур. М. : Вече, АСТ, 2000. 592 с.
11. Буслаева Е. Л. Проблема адаптации личности в обществе // Царскосельские чтения. 2019. №XVIII. С. 179-181
12. Бутакова Д. А. Принципы формирования адаптивного поведения в современном обществе // Вестник ИрГТУ. 2017. №1 (29). С. 180-182
13. Власова Н. В. Коррекционная и специальная педагогика: учебное пособие для среднего профессионального образования. М. : Издательство Юрайт, 2023. 132 с.
14. Гулевич О. А. Психология межгрупповых отношений: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2023. 345 с.
15. Джемилова Ф. Р. Особенности психологического и социального развития детей с задержкой психического развития // Форум молодых ученых. 2019. №6 (34). С. 419–425
16. Дзугкоева Е. Г. Особенности личности и их проявления в поведении подростков с задержкой психического развития: автореферата по ВАК РФ 19.00.10, кандидат психологических наук. Москва, 2000. 150 с.
17. Емельянов С. М. Конфликтология: учебник и практикум для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2023. 322 с.
18. Жукова А. В. Особенности поведения подростков в межличностных конфликтах со сверстниками // Научные труды молодых ученых. 2020. С. 115–117
19. Жулина Г. Н. Взаимосвязь стратегии поведения в конфликте и типа личностной направленности подростков // Непрерывное образование в России: состояние и перспективы. 2019. С. 41-48
20. Заширинская О. В. Психология детей с задержкой психического развития. М. : Академия, 2006. 296 с.
21. Ибахаджиева Л.А. Специфика работы и сопровождения подростков с ЗПР с девиантным поведением // Скиф. 2020. №9 (49). С. 203-209

22. Капица С. И. Понятие социальной адаптации в социологии // Вестник ЧГУ. 2019. №4. С. 204-209
23. Киреева М. В. Ведущие копинг-стратегии студентов с различным уровнем стрессоустойчивости // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2022. №6 (125). С. 229-233
24. Конева И. А., Карпушкина Н. В. Особенности личностных новообразований подростков с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-2. С. 418-422
25. Кошелева Н. А. Комплексный подход к оценке развития детей с задержкой психического развития в процессе организации их психолого-педагогического сопровождения // Вестник современных исследований. 2019. №1 (28). С. 89-92
26. Кондратьева Н. П. Особенности личностной тревожности у младших подростков с задержкой психического развития: автореферат по ВАК РФ 19.00.10 Коррекционная психология, кандидат психологических наук. Нижний Новгород, 2002. 241 с.
27. Короткова Е. В., Григорьев Д. В. Особенности поведения и взаимоотношений с окружающими детей с ЗПР // Царскосельские чтения. 2017. №. 12. С.1-4
28. Костылева Н. В. Социальная дезадаптация старших подростков с задержкой психического развития: факторы риска, организация психологической коррекционно-реабилитационной помощи: автореферат по ВАК РФ 19.00.05 Социальная психология, кандидат психологических наук. Ярославль, 2005. 223 с.
29. Кульназарова Г. Т. Пути формирования культуры межличностных отношений у детей с нарушениями интеллекта // Глобус. 2019. №13 (46). С. 22-27

30. Лукьянова Ю. Н. Эмоционально-личностные особенности у детей с задержкой психического развития // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2021. №4. С. 281-286
31. Магомедова Е. Э. Формирование навыков адаптивного поведения как условие нравственного воспитания подростков: автореф. дис. канд. наук: 13.00.01 Махачкала, 2012 г. 209 с.
32. Мандель Б. Р. Возрастная психология: Уч. пособие для вузов. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2019. 166 с.
33. Макарова О. А. Аспектный анализ задержки психического развития в отечественной психологии // Концепт. 2019. №S1.с. 1-11
34. Мельникова Н. Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации: автореферат кандидата психологических наук СПб., 1999. 194 с.
35. Нижегородова Ю. Н. Типы межличностных отношений в группе подростков при различном социальном статусе // Огарев-Online. 2015. №22 (63). С. 1-5
36. Новикова Е. Ю. М.П. Григорюк Психолого-педагогические характеристики и особенности детей с ЗПР // Теоретико-методологические и практические проблемы развития психологии и педагогики: сб. ст. по итогам Международной научно-практической конференции. Уфа. 2018. С.110-112.
37. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2023. 460 с.
38. Пизова Н. В. Когнитивные нарушения в детском возрасте при некоторых неврологических заболеваниях // МС. 2018. №7. С. 86-92
39. Пирожкова Н. В. Взаимосвязь самооценки младших школьников с их социометрическим статусом // Концепт. 2020. №S1. С. 1-9
40. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов / Л. А. Головей [и др.]; под общей редакцией Л. А. Головей. 2-е изд., испр. М. : Издательство Юрайт, 2021. 413 с.

41. Рогова Е. Е., Дараган Р. В. Особенности межличностных конфликтов в подростковом возрасте // Science Time. 2020. №12 (24). С. 647-653
42. Ростовцева М. В., Машанов А. А. Естественнонаучные, психологические и философские аспекты адаптации человека // Вестник КрасГАУ. 2023. №6. С. 247-254
43. Ростовцева М. В., Хохрина З. В. Социальная адаптация: философские основания исследования. // Философия и культура. 2017. №5. С. 89-97
44. Рукавишников А. В. Социальная адаптация детей с задержкой психического развития: методики и технологии // Вопросы психологии. 2022. № 5. С. 90-98.
45. Рокич М. Психологические ценности и их влияние на социальное поведение подростков // Социальная психология. 2018. № 1. С. 25-32.
46. Свечникова Н. С., Калинина А. А. Особенности межличностных отношений детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста // Наука, техника и образование. 2018. №3 (44). С. 6-9
47. Селиванова Е. А. Специфика проявления состояния одиночества и коррекция его негативного влияния на личностное развитие подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в разных условиях: автореферат по ВАК РФ 19.00.10 Коррекционная психология, кандидат психологических наук. Екатеринбург, 2009. 233 с.
48. Смелков М. Ю. Теоретический анализ проблемы социальной адаптации в контексте социализации личности // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2021. №4. С. 9-15.
49. Степанова Н. В. Формирование адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах: автореф. дис. канд. пед. наук: 19.00.07. Самара, 2007 г. 211 с.
50. Степанова Н.В. Особенности адаптивного поведения в межличностных конфликтах // Концепт. 2016. №9. С. 119-124

51. Степанова Н. В. Формирование адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах в условиях взаимодействия субъектов образовательного процесса // Вестник БГУ. 2019. №1. С. 6-14

52. Талипова О. А. Особенности самоотношения в структуре самосознания старших подростков с задержкой психического развития: автореферат по ВАК РФ 19.00.10 Коррекционная психология, кандидат психологических наук. Нижний Новгород, 2007. 247 с.

53. Усманова С. Г. Особенности социально-адаптивного поведения школьников с задержкой психического развития // E-Scio. 2021. №8 (59). С. 17-21

54. Хачатурова М. Р. Совладающий репертуар личности: обзор зарубежных исследований // Психология. Журнал ВШЭ. 2023. №3. С. 160–169

55. Четверткова А. В. Качества личности современного подростка. Психологический портрет // Человек в мире культуры. 2016. №. 2. С. 35-37

56. Шешукова Н. Н. Особенности межличностных отношений со сверстниками младших подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных педагогических условиях: автореферат по ВАК РФ 19.00.10 Коррекционная психология, кандидат психологических наук. Нижний Новгород, 2009. 243 с.

57. Якушева Л. М. Распознавание индивидуально-психологической информации о человеке по голосу подростками с задержкой психического развития: автореферат по ВАК РФ 19.00.10 – Коррекционная психология, кандидат психологических наук. Тобольск, 2007. 217 с.

58. Ярушева С. А. Копинг – реакции в поведенческом самоменеджменте // Общество, экономика, управление. 2016. №1.

59. DeFilippis M. Depression in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder // Children. 2018. Т. 5, №9. URL: <https://www.mdpi.com/2227-9067/5/9/112> (дата обращения: 21.02.2025).

60. Kim K.Y. Literature Review in Preparation for Professional Life of the People with Developmental Disability // Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange. 2021. URL: <http://kctrs.or.kr/journal/APJCRI/Articles/v7n8/9.pdf> (дата обращения: 21.02.2025).

61. Patel D.R., Cabral M.D., Ho A. A Clinical Primer on Intellectual Disability // Translational Pediatrics. 2020. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7082244/> (дата обращения: 21.02.2025).

62. Wehmeyer M.L. The Importance of Self-Determination to the Quality of Life of People with Intellectual Disability: A Perspective // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Т. 17, №19. URL: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/19/7121> (дата обращения: 21.02.2025).

63. Xia M., Fosco G.M., Lippold M.A., Feinberg M.E. A Developmental Perspective on Young Adult Romantic Relationships: Examining Family and Individual Factors in Adolescence // Journal of Youth and Adolescence. 2018. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/S10964-018-0815-8> (дата обращения: 21.02.2025).

## Приложение А

### Классификация стратегий адаптивного поведения

Таблица А1 – Стратегии адаптивного поведения

Тип адаптивного поведения	Контактность	Активность	Направленность	Описание
Активное изменение среды	Контактное	Активное	Вовне	Человек активно взаимодействует с окружающей средой, стремится изменить ее под себя, адаптируя условия внешней среды под свои потребности.
Активное изменение себя	Контактное	Активное	Вовнутрь	Индивид активно работает над собой, изменяя свое поведение, привычки и установки, чтобы соответствовать условиям среды.
Активный уход из среды и поиск новой	Избегающее	Активное	Вовне	Личность осознанно покидает сложные или неподходящие условия, ищет новую среду, в которой сможет адаптироваться.
Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир	Избегающее	Активное	Вовнутрь	Человек сознательно дистанцируется от окружающей среды, сосредотачивается на внутренних переживаниях, избегая контактов с обществом.
Пассивная репрезентация себя	Контактное	Пассивное	Вовне	Индивид не пытается активно воздействовать на среду, но поддерживает социальные связи, ориентируясь на внешние обстоятельства.
Пассивное подчинение условиям	Контактное	Пассивное	Вовнутрь	Человек не сопротивляется внешним обстоятельствам, принимает среду такой, какая она есть, адаптируется через подчинение ее условиям.
Пассивное выжидание внешних изменений	Избегающее	Пассивное	Вовне	Индивид не стремится к активному взаимодействию, но ожидает, что внешние обстоятельства изменятся сами по себе, что облегчит его адаптацию.
Пассивное ожидание внутренних изменений	Избегающее	Пассивное	Вовнутрь	Человек не меняет поведение и не взаимодействует с внешней средой, ожидая, что со временем внутреннее состояние приспособится к текущим условиям.

## Приложение Б

### Рекомендации по поведению в конфликте для различных акцентуаций характера

Таблица Б1 – Рекомендации по поведению в конфликте по типам акцентуации

Тип акцентуации	Рекомендации по поведению в конфликте
Гипертимный тип	Контролировать эмоции и поведение, обеспечивать самоконтроль, учиться слушать собеседника, проявлять уважение, чаще использовать «Я-высказывания».
Дистимный тип	Развивать способность выражать свою точку зрения, проявлять активность, уверенность и смелость, находить положительные стороны конфликта, чаще улыбаться.
Циклоидный тип	Учиться принимать ситуацию, проявлять выдержку и стойкость, быть принципиальным, но не бороться ради принципа, реализовывать себя в творчестве.
Возбудимый тип	Управлять эмоциями, прогнозировать поступки и высказывания, быть терпеливым и вежливым, не проявлять ненужную инициативу, фокусироваться на проблеме, а не на человеке.
Застревающий тип	Избегать приказов, указаний, команд и нравоучений, быть доброжелательным и терпеливым, передавать инициативу оппоненту.
Педантичный тип	Развивать уверенность в себе, сообщать о сомнениях и переживаниях, проявлять активность и решительность.
Тревожный тип	Учиться справляться со страхами, поддерживать самооценку, занимать активную позицию в конфликте, аргументировать свою точку зрения.
Эмотивный тип	Контролировать эмоции, не показывать слабость, быть активным, чтобы сохранять инициативу, задавать положительный эмоциональный тон отношений.
Демонстративный тип	Не стремиться к доминированию, проявлять внимание к оппоненту, избегать категоричности, создавать доверительный и кооперативный эмоциональный климат.
Экзальтированный тип	Сохранять самообладание, сосредотачиваться на предмете разговора, высказываться спокойно, не давать воли эмоциям, анализировать факты отдельно от чувств и оценок.

## Приложение В

### Картотека диагностических методик

Таблица В1 – Диагностическая методика Т. Лири

Название методики	Диагностика межличностных отношений
Вид методики	психодиагностическая
Автор методики	Т. Лири
Цель методики	Оценить уровень социальной компетентности учащихся, выявить их стиль межличностного взаимодействия, а также определить доминирующие модели поведения в общении с окружающими.
Материал и оборудование	Опросник по методике Т. Лири, включающий 128 утверждений, описывающих различные модели поведения. Бланки для ответов, где ученики отмечают степень согласия с каждым утверждением. Инструкция для проведения методики, которая объясняет порядок выполнения задания. Шкала для оценки результатов, разделенная на восемь факторов межличностного взаимодействия (доминирование, подчинение, дружелюбие, враждебность).
Технология реализации	Учащимся предлагается последовательно ответить на утверждения, выбирая степень согласия по шкале от «полностью не согласен» до «полностью согласен». Каждое утверждение описывает различные аспекты межличностного поведения (например, «Я стремлюсь командовать другими людьми» или «Я люблю помогать окружающим»).
Интерпретация результатов	Ответы учеников подсчитываются по каждой из восьми шкал, что позволяет определить преобладающий стиль межличностного поведения. Результаты дают возможность оценить, насколько учащийся склонен к доминированию или подчинению, дружелюбию или враждебности в отношениях с окружающими.
Преимущества	Помогает развивать эмоциональный интеллект и социальные навыки
Ограничения	Зависимость от честности и адекватности респондента

## Продолжение Приложения В

Таблица В2 – Диагностическая методика М. Рокич

Название методики	Шкала инструментальных и терминальных ценностей
Вид методики	Прямое ранжирование списка ценностей
Автор методики	М. Рокич
Цель методики	Выявить ценностные ориентации учащихся, определить приоритетные жизненные цели (терминальные ценности) и способы их достижения (инструментальные ценности). Исследование направлено на понимание, как ценностные предпочтения учащихся влияют на их эмоциональную устойчивость и межличностные отношения.
Материал и оборудование	Опросник: включает два списка ценностей — терминальных (конечные цели) и инструментальных (способы достижения целей). Терминальные ценности включают такие понятия, как «счастье», «мир», «свобода», «достижение». Инструментальные ценности включают такие понятия, как «честность», «ответственность», «творчество», «настойчивость». Бланк для ранжирования: учащимся предоставляется бланк, где они должны расположить ценности в порядке их значимости для себя. Инструкция: описание процедуры ранжирования ценностей, объясняющее, как распределить ценности по степени их важности.
Технология реализации	Учащимся предлагается два списка — один с терминальными ценностями и другой с инструментальными. Они должны проранжировать каждую группу ценностей от самой важной до наименее важной. Это позволяет понять, какие цели и методы их достижения имеют для ученика наибольшее значение.
Интерпретация результатов	Анализ данных позволяет выявить доминирующие жизненные ценности учащегося, что важно для понимания его мотивации и поведения в межличностных отношениях. Важно учитывать, что ценностные ориентации тесно связаны с эмоциональной устойчивостью: если жизненные цели ученика соответствуют его возможностям и условиям, это способствует повышению эмоциональной устойчивости. Несоответствие же может вызывать внутренний конфликт, что отрицательно влияет на межличностные отношения.
Преимущества	Выявление наиболее важных ценностей для человека и средства их достижения
Ограничения	Субъективность результатов и ограниченность сферы применения

## Продолжение Приложения В

Таблица В3 – Диагностический опросник А. Рукавишниковой

Название методики	Диагностика межличностных отношений
Вид методики	опросник
Автор методики	А. Рукавишникова
Цель методики	Оценить уровень развития коммуникативных навыков и ключевых особенностей межличностного взаимодействия среди учащихся с ЗПР 5-6-х классов.
Материал и оборудование	опросник; бланки для ответов; инструкция для проведения; шкала оценки результатов, позволяющая интерпретировать ответы учащихся и выделить основные коммуникативные тенденции, такие как склонность к сотрудничеству, замкнутость, агрессивность в общении.
Технология реализации	Учащимся предлагается ответить на ряд вопросов или согласиться/не согласиться с утверждениями, которые касаются их общения с окружающими. Вопросы могут касаться таких аспектов, как частота общения, предпочтительные формы взаимодействия, реакция на критику, умение слушать и выражать свои мысли, предпочтения в общении (например, разговор в группе или индивидуальное общение).
Интерпретация результатов	Результаты диагностики дают представление о том, насколько развиты коммуникативные навыки у учащегося, насколько он успешен в установлении и поддержании контактов, а также какие аспекты его общения требуют коррекции. Например, высокая оценка по шкале «коммуникативная активность» может свидетельствовать о том, что ученик активно участвует в коммуникации, но при этом могут возникать вопросы по качеству этого взаимодействия (например, частота конфликтов или агрессивное поведение).
Преимущества	Позволяет оценить типичные способы отношения к людям
Ограничения	Результаты теста предназначены для интерпретации специалистом

## Продолжение Приложения В

Таблица В4 – Диагностическая методика В.С. Ивашкина и В.В. Онуфриевой

Название методики	Психологический климат классного коллектива
Вид методики	диагностическая
Автор методики	В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева
Цель методики	Исследование психологического климата классного коллектива учащихся 5-6-х классов с целью выявления уровня агрессивности и конфликтности среди учеников, а также определения степени комфортности взаимодействия в коллективе.
Материал и оборудование	опросник; бланки для ответов; инструкция для проведения; шкала оценки результатов.
Технология реализации	Учащиеся могут участвовать в анкетировании для оценки атмосферы в классе и качества отношений с одноклассниками, включая аспекты конфликтности, поддержки, безопасности и агрессии.
Интерпретация результатов	Собранные данные анализируются статистически для оценки уровня агрессивности и конфликтности, что помогает идентифицировать напряженности и конфликты, требующие вмешательства.
Преимущества	Позволяет изучить отношения внутри коллектива и определить уровень психологической комфортности
Ограничения	Учитывает не все факторы, влияющие на психологический климат в ученическом коллективе

## Приложение Г

### **Фрагменты программы по формированию у младших подростков с задержкой психического развития адаптивного поведения в межличностных отношениях**

Пояснительная записка

Направленность дополнительной общеразвивающей программы «Мир вокруг меня» социально-гуманитарная.

Актуальность программы заключается в ее направленности на формирование у подростков с задержкой психического развития (ЗПР) адаптивного поведения в межличностных отношениях. Программа учитывает задачи, поставленные в рамках Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р), и ориентирована на развитие личностной зрелости, социальной компетентности и конструктивного взаимодействия с окружающими. Особое внимание в условиях современной цифровой среды и роста социальной тревожности уделяется обучению детей с ЗПР навыкам общения, саморегуляции и самопрезентации, необходимым для их успешной социализации и интеграции в коллектив.

Новизна программы заключается в ее разработке по блочно-модульному принципу, с учетом специфики психоэмоционального и социального развития подростков с ЗПР. Каждый модуль направлен на формирование определенной группы навыков адаптивного поведения (эмоциональная регуляция, общение, самоуважение) и дает возможность гибко адаптировать программу под особенности группы или отдельного участника.

Отличительной особенностью программы является использование коррекционно-развивающих методов: тренинговых форм работы, игровых технологий, арт-терапии, ролевого моделирования. В рамках каждого занятия акцент сделан на деятельностный подход, создающий условия для

## Продолжение Приложения Г

формирования у подростков уверенности в себе, снижения тревожности, преодоления коммуникативных барьеров и повышения мотивации к взаимодействию.

Педагогическая целесообразность программы определяется ее практической направленностью: каждое занятие сопровождается видимыми результатами – поведенческими, эмоциональными или коммуникативными достижениями, которые могут быть замечены родителями, педагогами и самими детьми. Включение коллективных упражнений и групповой работы формирует у подростков чувства поддержки, сопричастности и эмпатии. Программа развивает навыки сотрудничества, эмоционального самоконтроля, конструктивного разрешения конфликтов, что критически важно для подростков с ЗПР.

Длительность программы: программа «Мир вокруг меня» реализуется в форме коррекционно-развивающих занятий 1 раз в неделю на протяжении одного учебного года.

Каждое занятие длится 40–45 минут и направлено на поэтапное освоение адаптивных форм поведения в межличностной сфере.

Цель программы – формирование у подростков 5–6 классов с ЗПР адаптивного поведения в межличностных отношениях.

Цели и задачи каждого модуля формулируются отдельно.

Задачи программы.

Обучающие:

- формировать представление об адаптивном поведении и его роли в межличностных отношениях;
- научить основам конструктивного общения, активного слушания, выражения эмоций;
- познакомить с эффективными стратегиями поведения в конфликтных ситуациях.

## Продолжение Приложения Г

Развивающие:

- развивать эмоциональную сферу: способность к саморегуляции, распознаванию и выражению эмоций;
- повышать уровень социальной уверенности и самооценки;
- расширять поведенческий репертуар в ситуациях взаимодействия.

Воспитательные:

- воспитывать уважение к другому человеку, умение сотрудничать, сопереживать;
- снижать уровень тревожности, агрессии, избегания в социальных ситуациях;
- формировать положительное отношение к себе и другим, прививать навыки доброжелательности.

Возраст детей, участвующих в реализации программы: подростки в возрасте 10-12 лет с задержкой психического развития.

Сроки реализации: программа рассчитана на 1 учебный год (36 недель).

Формы занятий: тренинговые занятия; игровые и ролевые методики; арт-терапевтические упражнения; элементы когнитивно-поведенческой коррекции; обсуждения, мини-группы, ситуационные этюды.

Формы организации деятельности: групповая.

Режим занятий: 1 раз в неделю. Одно занятие длится 40 минут.

Наполняемость учебных групп: составляет 15-20 человек.

Планируемые результаты:

Личностные: повышение уверенности в себе и уровне самоуважения; развитие эмпатии, толерантности, способности учитывать мнение других; формирование положительной самооценки и стремления к сотрудничеству.

Метапредметные: навыки саморегуляции, контроля поведения и эмоций; способность к рефлексии, осознанию своих реакций; формирование конструктивных стратегий поведения в межличностных ситуациях.

## Продолжение Приложения Г

Поведенческие: снижение уровня агрессивности и тревожности; повышение коммуникативной активности и позитивного взаимодействия в коллективе; устойчивое проявление адаптивного поведения в групповой среде.

Модульный принцип построения программы предполагает описание предметных результатов в каждом конкретном модуле.

Учебный план программы «Мир вокруг меня» представлен в таблице Г1.

Таблица Г1 – Учебный план программы «Мир вокруг меня»

Название модуля	Количество часов		
	Всего	Теория	Практика
«Я и мои эмоции» (эмоциональный интеллект и саморегуляция)	4	2	2
«Учимся общаться» (коммуникативные навыки как основа адаптивного поведения подростков с ЗПР)	10	5	5
«Решаем конфликты» (адаптивное поведение в сложных ситуациях)	10	5	5
«Я могу быть уверенным» (самооценка, эмпатия, поддержка)	10	5	5
Итоговое занятие «Мир вокруг меня» (итоговое обобщение, применение навыков)	2	-	2
<b>ИТОГО</b>	<b>36</b>	<b>17</b>	<b>19</b>

Критерии оценки знаний, умений и навыков при освоении программы  
Для оценки степени усвоения содержания программы «Мир вокруг меня» применяются качественные методы психолого-педагогической диагностики, адаптированные под возрастные и когнитивные особенности обучающихся с задержкой психического развития. Перед началом реализации программы используются различные психодиагностические методики: «Диагностика межличностных отношений»

## Продолжение Приложения Г

(Т. Лири); методика «Шкала инструментальных и терминальных ценностей» (М. Рокич); «Диагностика межличностных отношений» (А. Рукавишникова); «Психологический климат классного коллектива».

В течение учебного года используются следующие методы: наблюдение за динамикой поведения и активности обучающихся; диагностические упражнения и ситуации общения; анкетирование с элементами визуализации; интервью и собеседования; участие в игровых заданиях, интерактивных упражнениях; выполнение практических заданий (индивидуальных и групповых); самооценка и рефлексия.

Программа использует трехуровневую систему оценки знаний, умений и навыков обучающихся, которая представлена в таблице Г2.

Таблица Г2 – Система оценки знаний, умений и навыков обучающихся

Уровень	Характеристика
1. Низкий уровень (ниже среднего)	Учащийся усвоил менее 50% программы: <ul style="list-style-type: none"><li>– Испытывает трудности в социальном взаимодействии;</li><li>– Не может самостоятельно справляться с межличностными ситуациями;</li><li>– Выполняет задания только с постоянной помощью взрослого;</li><li>– Проявляет низкую инициативу, затрудняется в рефлексии своего поведения.</li></ul>
2. Средний уровень	Уровень усвоения 50–70%: <ul style="list-style-type: none"><li>– Частично применяет полученные знания и навыки на практике;</li><li>– Выполняет задания с поддержкой взрослого или по образцу;</li><li>– Демонстрирует интерес к групповому взаимодействию, но испытывает трудности в спонтанных социальных ситуациях;</li><li>– Может различать собственные и чужие эмоции, делает попытки к саморегуляции.</li></ul>
3. Высокий уровень (выше среднего)	Уровень освоения 70–100%. <ul style="list-style-type: none"><li>– Уверенно использует полученные знания в реальных межличностных ситуациях;</li><li>– Проявляет инициативу в общении, умеет договариваться, предлагать помощь;</li><li>– Способен анализировать собственные реакции и контролировать поведение;</li><li>– Выполняет задания творчески, проявляет самостоятельность, активно участвует в командной работе.</li></ul>

## Продолжение Приложения Г

Формы контроля качества образовательного процесса, представлены в таблице Г 3.

Таблица Г3 – Формы контроля качества образовательного процесса

Форма контроля	Цель	Примечание
Наблюдение за поведением учащихся	Оценка динамики развития коммуникативных, эмоциональных и поведенческих навыков	Производится на протяжении всего курса, особенно в практической части занятий
Собеседование и индивидуальные беседы	Анализ личностных изменений, осознания и мотивации	Проводятся в форме доверительного диалога
Диагностические упражнения и практические задания	Оценка степени овладения конкретными умениями и навыками	Подбираются с учетом возможностей учащихся с ЗПР
Анкетирование и тестирование	Фиксация знаний, установок, самооценки	Используются адаптированные материалы, визуальная поддержка
Анализ продуктов деятельности учащихся	Выявление индивидуального прогресса через результат творчества	Включает рисунки, задания, коллективные работы
Самооценка и взаимооценка	Развитие рефлексии, формирование осознанности	Проводится в щадящей форме, с обсуждением
Игровые формы контроля	Стимулирование интереса к проверке знаний и навыков	Викторины, тренинговые игры, квесты и ролевые ситуации
Портфолио достижений	Фиксация и накопление индивидуальных успехов	Ведется на протяжении всего курса
Родительская обратная связь	Анализ изменений поведения в домашней обстановке	Анкетирование, опрос, мини-интервью
Педагогический консилиум	Комплексная оценка прогресса и планирование коррекции	С участием психолога, логопеда, дефектолога (если есть)

Подробный учебно-тематический план по модулям представлен в таблице Г4.

Продолжение Приложения Г

Таблица Г4 – Учебно-тематический план

Учебно-тематический план Модуль I. «Я и мои эмоции»					
№	Тема занятия	Кол-во часов			Формы контроля
		Теория	Практика	Всего	
1	Вводное занятие. «Что такое эмоции и как они помогают мне жить?»	1	-	1	Беседа, наблюдение, тест-игра
2	Как управлять своими чувствами без вреда себе и другим	1	1	2	Практическое задание, рисование эмоций
3	Итоговое занятие «Моя эмоциональная радуга»	-	1	1	Викторина, арт-открытка «Я – это я!»
ИТОГО:		2	2	4	
Учебно-тематический план модуль II: «Учимся общаться»					
№	Тема занятия	Кол-во часов			Формы контроля
		Теория	Практика	Всего	
1	Знакомимся и представляем себя: как подойти, как начать	1	1	2	Беседа, ролевая игра, наблюдение
2	Учимся слушать и слышать собеседника	1	1	2	Игра, практическое задание, наблюдение
3	Как говорить, чтобы тебя понимали	1	1	2	Речевая тренировка, творческое задание
4	Вежливые слова: зачем они нужны	1	1	2	Диалог с разыгрыванием ситуаций, мини-викторина
5	Итоговое занятие «Участвуем в группе: правила и роли общения»	1	1	2	Групповая игра, ролевая модель, самооценка через карточки эмоций
ИТОГО:		10	5	5	
Учебно-тематический план модуль III: «Решаем конфликты» (адаптивное поведение в сложных ситуациях)					
№	Тема занятия	Кол-во часов			Формы контроля
		Теория	Практика	Всего	
1	Что такое конфликт и почему он возникает	1	1	2	Беседа, групповая игра, обсуждение
2	Как я реагирую на обиду и агрессию	1	1	2	Игра, творческое задание, самооценка
3	Учимся договариваться: конструктивное поведение	1	1	2	Ролевая игра, беседа, карточки поведения

Продолжение Приложения Г

Продолжение таблицы Г4

№	Тема занятия	Кол-во часов			Формы контроля
		Теория	Практика	Всего	
4	Слушай, смотри, дыши: что делать в ситуации ссоры	1	1	2	Практикум, упражнения на саморегуляцию
5	Итоговое занятие: решаем конфликт вместе	1	1	2	Сценарная игра, рефлексия, анализ ситуации
ИТОГО:		10	5	5	
Учебно-тематический план модуль IV «Я могу быть уверенным»					
№	Тема занятия	Кол-во часов			Формы контроля
		Теория	Практика	Всего	
1	Кто я? Чем я горжусь?	1	1	2	Беседа, рисование, карточки самооценки
2	Мои сильные стороны и добрые качества	1	1	2	Игра, упражнение, групповое обсуждение
3	Что такое эмпатия? Учимся сочувствовать	1	1	2	Сюжетно-ролевые игры, обсуждение, работа в парах
4	Как помочь другу и попросить о помощи	1	1	2	Сценарии, ситуации, карточки выбора
5	Итоговое занятие: «Я могу! Я справляюсь!»	1	1	2	Тест-игра, мотивационная открытка «Я – это я», рефлексия по эмоциям
ИТОГО:		10	5	5	
Учебно-тематический план модуля V Итоговое занятие «Мир вокруг меня»					
№	Тема занятия	Кол-во часов			Формы контроля
		Теория	Практика	Всего	
1	Я среди других: как я изменился за это время	-	2	2	Диагностические тесты, Арт-задание: «Я раньше — я теперь» (символическое изображение своего развития); Карточки самооценки: «Я научился...», «Теперь я умею...», «Я чувствую себя...»; Игра-викторина: задания на узнавание понятий, ситуаций, решений (по модулям I–IV); Обратная связь от сверстников: «Чему я научился у тебя», «Что мне понравилось».
ИТОГО:		-	2	2	

## Продолжение Приложения Г

Методы работы.

Словесные методы: рассказ, диалог, тематические беседы, обсуждение, речевые упражнения. Способствуют формированию речевых умений, расширению словаря и обогащению эмоционального опыта.

Наглядные методы: презентации, видеофрагменты, карточки, схемы, «эмоциональные термометры» и пиктограммы. Поддерживают визуальное восприятие, необходимое для детей с ЗПР, обеспечивают наглядность понятий и последовательности действий.

Практические методы: арт-терапевтические задания (рисование, коллажи, лепка), ролевые игры, инсценировки, двигательные тренинги, дыхательные упражнения. Создают условия для телесного и эмоционального самовыражения, закрепляют поведенческие модели на практике.

Игровые и интерактивные методы: сюжетные и ролевые игры, командные задания, коммуникативные игры, сказкотерапия. Развивают навыки взаимодействия, адаптивности, снижают тревожность и сопротивление.

Занятие состоит из следующих структурных компонентов:

- организационный момент, характеризующийся подготовкой учащихся к занятию;
- повторение материала, изученного на предыдущем занятии;
- постановка цели занятия перед учащимися;
- изложение нового материала;
- практическая работа;
- обобщение материала, изученного в ходе занятия;
- подведение итогов;
- уборка рабочего места.