

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ У ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ: РАЗНЫЕ ВЗГЛЯДЫ, ЕДИНАЯ ЦЕЛЬ

А.М. ФЕДОСЕЕВА

Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>,
e-mail: fedoceeva@ikp.email

Н.В. БАБКИНА

Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>,
e-mail: babkina@ikp.email

Е.М. МАКАРОВА

Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1710-768X>,
e-mail: makarova@ikp.email

Актуальность. Сфера жизненной компетенции рассматривается с позиции идей культурно-исторической психологии как отражение социальной ситуации развития ребенка и процесса формирования «практического» мышления (Л.С. Выготский), а ее становление — как целевой ориентир специального и инклюзивного образования. **Цель исследования** состояла в выявлении представлений о навыках из сферы жизненной компетенции у педагогов и родителей детей с ОВЗ, а также в сравнении оценок их значимости в разные периоды взросления ребенка. **Материалы и методы.** Представления педагогов и родителей о сфере жизненной компетенции детей с ОВЗ изучались с помощью опросников. В выборку вошли родители (n = 1530 чел.) обучающихся с ОВЗ разных возрастных групп (до 7 лет — 20,1%, 7—11 лет — 32,3%, 11—16 лет — 40,0%, 16—18 лет — 7,6%), а также

педагоги (n = 1327 чел.). **Результаты и выводы.** Представлена динамика изменения значимости навыков из областей жизненной компетенции от дошкольного к юношескому возрасту. Навыки, занимающие три первых места в рейтинге значимости для педагогов и родителей, имеют как совпадения, так и различия. Чаще всего выбираются навыки, связанные с личной безопасностью, различением ситуаций, в которых ребенку требуется помощь или он может действовать самостоятельно, и эмоциональной саморегуляцией. Выявлено расхождение представлений педагогов и родителей о значимости жизненных навыков детей разных возрастных групп; обоснована необходимость выработки единой позиции в интересах эффективного взаимодействия семьи и школы, направленного на гармоничное формирование личности ребенка. Акцентирована важность наличия в социальной ситуации развития ребенка культурных образцов жизненной компетенции в поведении значимых взрослых.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), жизненная компетенция, значимость жизненных навыков, социальная ситуация развития, социализация, взаимодействие родителей и педагогов.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-00063-24-01.

Для цитаты: *Федосеева А.М., Бабкина Н.В., Макарова Е.М.* Представления о жизненной компетенции детей с ОВЗ у педагогов и родителей: разные взгляды, единая цель // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Том 32. № 4. С. 120–140. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320406>

TEACHER'S AND PARENT'S REPRESENTATIONS ABOUT THE LIFE SKILLS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH DISABILITIES: DIFFERENT VIEWS, A COMMON GOAL

ANNA M. FEDOSEEVA

Institute of Special Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>,
e-mail: fedoceeva@ikp.email

NATALIYA V. BABKINA

Institute of Special Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>,
babkina@ikp.email

ELENA M. MAKAROVA

Institute of Special Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1710-768X>,

e-mail: makarova@ikp.email

Introduction. The sphere of life skills is considered from the standpoint of the ideas of cultural-historical psychology as a reflection of the social situation of child development and the process of forming “practical” thinking (L.S. Vygotsky), and its formation as a target for special and inclusive education. The purpose of the study was to identify ideas about the importance of skills from the sphere of life competence among teachers and parents of children with disabilities, as well as to compare assessments of their importance at different levels of education. **Materials and methods.** The representations of teachers and parents about life skills of children with disabilities were studied using questionnaires. The sample included parents ($n = 1530$) of students with disabilities of different age groups (under 7 years — 20,1%, 7—11 years — 32,3%, 11—16 years — 40,0%, 16—18 years — 7,6%), as well as teachers ($n = 1327$). **Results and conclusions.** The dynamics of changes in the importance of life skills from preschool to adolescence is presented. The skills that occupy the top three places in the ranking of importance for teachers and parents have both coincidences and differences. Most often, skills related to personal safety, distinguishing situations in which a child needs help or can act independently, and emotional self-regulation are chosen. The discrepancy between the representations of teachers and parents about the importance of the life skills of children of different age groups is revealed; the need to develop a unified position in the interests of effective interaction between family and school aimed at the harmonious formation of the child’s personality is substantiated. The importance of having cultural patterns of life skills in the behavior of significant adults in the social situation of a child’s development is emphasized.

Keywords: students with disabilities, life competence, importance of life skills, social situation of development, socialization, cooperation between parents and teachers.

Funding. The work was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of Task number 073-00063-24-01.

For citation: Fedoseeva A.M., Babkina N.V., Makarova E.N. Teacher’s and Parent’s Representations about The Life Skills of Children and Adolescents with Disabilities: Different Views, a Common Goal. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2024. Vol. 32, no. 4, pp. 120—140. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320406> (In Russ.).

Введение

Формирование личности ребенка по образцам, заданным в культуре, — ключевая идея культурно-исторической психологии. Исследователи детского развития традиционно фокусируют свое внимание на изучении процессов становления понятийного мышления в ходе знако-

во-символического опосредствования. Но если обратить внимание не только на «высшие» формы предметно-практического действия, а и на его «промежуточные и переходные формы», то обнаруживается разнообразие и богатство практических действий, основанных на допонятийных формах мышления, которые Л.С. Выготский называет в своих работах практическим мышлением и практическим интеллектом [8]. «В различных сферах практической жизни встречаются совершенно различные способы приложения интеллектуальной деятельности, которые, с одной стороны, определяются господствующей структурой жизненной сферы, а с другой — особенностями самого индивида», — указывает он [8, с. 146].

Данный «практический интеллект» имеет большое значение для успешности социальной адаптации и жизненного благополучия индивида. Например, успешность решения сложных задач, возникающих на жизненном пути, часто зависит от таких простых навыков, как умение сориентироваться в новом пространстве, найти людей, к которым можно обратиться за помощью, или понять «негласные» правила поведения в сообществе. В процессе абилитации детей с нарушенным развитием именно эти жизненные задачи, относящиеся к сфере жизненной компетенции, оказываются предметом особой заботы со стороны педагога и психолога. Как указывал Л.С. Выготский, говоря о детях с нарушением зрения, «...органическая неполноценность дает толчок процессам компенсации, приводящим... к образованию особенностей в психологии слепого и перестраивающим все его отдельные функции под углом основной *жизненной задачи*» [9, с. 12].

Формирование сферы жизненной компетенции требует и обогащенной социальной среды, и особой социальной ситуации развития — посредничества Взрослого. К сожалению, эта сфера нередко оказывается «за пределами видимости» педагогов и родителей в практической повседневной жизни, поскольку они сфокусированы на овладении ребенком академическими знаниями. Однако спонтанно, при отсутствии у взрослых, взаимодействующих с ребенком с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), четкой педагогической цели — формирования жизненных навыков — жизненная компетенция не формируется [2; 5]. У таких детей эта сфера оказывается не «проходной» ступенью на пути формирования понятийного мышления, а *целевой*.

Формирование жизненной компетенции — целевой ориентир современного специального и инклюзивного образования. В федеральном государственном образовательном стандарте для обучающихся с ОВЗ говорится, что необходимо максимальное расширение образовательного пространства — выход за пределы образовательного учреждения для расширения жизненной компетенции; введено требование оценки образовательных результатов с точки зрения как освоения академического компонента образования, так и формирования жизненной компетенции ребенка. Достижение этой цели невозможно без сотрудничества родителей и педагогов.

Исследование проблем социализации и формирования жизненных компетенций у детей с ОВЗ — одно из ключевых научных направлений, разрабатываемых в Институте коррекционной педагогики [1; 3; 5; 13; 15; 16; 17; 23]. Методологической основой этих исследований являются идеи культурно-исторического подхода к коррекции нарушений развития ребенка, провозглашенные в свое время Л.С. Выготским [6; 12; 22]. В соответствии с традициями отечественной научной школы дефектологии, жизненная компетенция рассматривается как способность ребенка в максимально возможной степени адекватно и самостоятельно решать задачи обыденной жизни в текущей жизненной ситуации [12]. При этом жизненная компетенция понимается как комплексный *результат образования*, позволяющий обучающемуся с ОВЗ стать социально адаптированным, полноценно функционирующим членом общества.

В специальной психологии и коррекционной педагогике традиционно выделяют пять областей сферы жизненной компетенции [5; 12]: овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни; развитие у ребенка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях; овладение навыками коммуникации; дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации; осмысление своего социального окружения; освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

Одними из основных условий формирования сферы жизненной компетенции являются обогащенная социокультурная среда, наличие в социальной ситуации развития культурных «образцов» жизненной компетенции в поведении значимых взрослых, посредничество сопереживающего взрослого в продуктивном переживании жизненного опыта, понимание смысла разных ситуаций социального взаимодействия, освоение разных способов решения задач из сферы жизненной компетенции [11; 24]. Такие условия невозможно создать без продуктивного сотрудничества родителей обучающихся с ОВЗ и педагогического коллектива образовательной организации (инклюзивной или специальной). Для налаживания их эффективного взаимодействия необходимо прежде всего соотносить представления о цели — формировании у ребенка навыков из сферы жизненной компетенции — и целевых установках родителей и педагогов на каждом возрастном этапе его развития.

Партнерство родителей и педагогического коллектива особенно необходимо в условиях инклюзивного образования [4; 7; 14; 16; 25; 27; 28; 29]. Оно было предметом ряда исследований: в частности изучались установки родителей в отношении обучения детей в условиях инклюзии [4; 30], а также представления об эффективной поддержке детей с ОВЗ в школе, позволяющей им преодолевать различного рода трудности [18; 19]. Исследование удовлетворенности семей, воспитывающих детей с

ОВЗ, образовательными условиями показало, что родители не осознают всего содержания сферы жизненной компетенции, выделяя лишь отдельные навыки, которые представляются им важными (в частности навыки общения, поведения) [18; 31].

Целью проведенного нами исследования являлось изучение представлений педагогов и родителей детей с ОВЗ о значимости навыков из сферы жизненной компетенции на разных возрастных этапах. Его результаты призваны послужить основой для определения целевых ориентиров формирования жизненных навыков ребенка на разных уровнях образования, объединения усилий специалистов и семьи в этом направлении и, как следствие, способствовать расширению сферы жизненной компетенции и социализации детей и подростков с ОВЗ.

Методы исследования

Для выявления представлений о значимости навыков из сферы жизненной компетенции был проведен онлайн-опрос педагогов специальных (коррекционных) и инклюзивных школ ($n = 1327$ чел.) и родителей детей с ОВЗ ($n = 1530$ чел.) из 34 регионов Российской Федерации.

Выборка родителей детей с ОВЗ. Распределение выборки по возрасту детей: воспитанники до 7 лет — 20,1%, обучающиеся 7—11 лет — 32,3%, 11—16 лет — 40,0%, 16—18 лет — 7,6%. Родителей мальчиков — 61,4%, девочек — 38,6%. На вопросы анкеты отвечали в основном матери (93,8%), из них в возрасте от 36 до 45 лет — 49,3%, от 29 до 35 лет — 24%, от 46 до 55 лет — 20,2%.

Выборка педагогов. Респонденты — преимущественно женщины (94,5%) из разных регионов Российской Федерации (34 региона). Распределение по стажу работы: более 30 лет — 28,2%, от 20 до 30 лет — 24%, от 6 до 10 лет — 11,8%, от 3 до 5 лет — 7,3%, до 2 лет — 8,2%. Распределение по должностям: педагоги-предметники (39,2%), учителя начальных классов (25,5%), специалисты психолого-педагогического и дефектологического профиля (18,9%), воспитатели (11,2%). Распределение педагогов по уровням образования: дошкольное — 12,9%, начальное общее — 39,3%, основное общее — 41,1%, среднее общее — 6,6%. В специальной (коррекционной) школе работают 37,6% педагогов, в массовой школе — 34,4%, в инклюзивном классе — 16,7%, в ресурсном классе — 6,6%. Все педагоги имеют опыт работы с обучающимися с ОВ.

Для выявления представлений о сфере жизненной компетенции были разработаны опросники для родителей [20] и для педагогов и специалистов служб психолого-педагогического сопровождения [21]. Для статистической обработки использовались методы частотного анализа, критерий Хи-квадрат Пирсона.

Результаты

В результате анкетирования была получена статистика выбора родителями и педагогами приоритетных навыков из разных областей жизненной компетенции. Количество возможных вариантов выбора в рамках каждой области было ограничено (не более 3—4 из 7—9 навыков). Выбранные навыки ранжировались по частоте выбора. В последующее описание включены только высокоранговые позиции. В табл. 1 представлены навыки, оказавшиеся на верхних позициях, и показана статистическая значимость различий между группами педагогов и родителей.

Таблица 1

Сравнение значимости навыков из разных областей жизненной компетенции для педагогов и родителей детей с ОВЗ

Навык	Педагоги, % (рейтинг)	Родители, % (рейтинг)	χ^2
<i>Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни</i>			
Навыки ухода за собой	89,4 (1)	77,1 (1)	75,5***
Навыки поведения для личной безопасности	73,0 (2)	68,0 (2)	8,23**
Хозяйственные навыки	35,7 (3)	54,2 (3)	98,0***
Использовать телефон для вызова экстренных служб	22,3 (4)	0,0 (13)	381,0***
Бытовые финансовые навыки	17,1 (6)	44,0 (4)	239,0***
<i>Развитие у ребенка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях</i>			
Различать ситуации, в которых ребенок может действовать самостоятельно или ему следует обратиться за помощью	71,3 (1)	75,0 (1)	5,07**
Принимать решение в жизненной ситуации с учетом своих возможностей	51,5 (2)	48,8 (2)	2,20
Использовать нужную информацию в соответствии с конкретной жизненной ситуацией	44,8 (3)	40,6 (5)	5,11*
Понимать собственные возможности, склонности, интересы	39,8 (4)	37,4 (6)	1,78
Точно сформулировать проблему, связаться доступным способом и запросить помощь	39,7 (5)	42,9 (4)	2,88
Уметь организовать свое свободное время (наличие увлечений, хобби)	31,6 (6)	43,1 (3)	40,2***

Навык	Педагоги, % (рейтинг)	Родители, % (рейтинг)	χ^2
<i>Овладение навыками коммуникации и принятыми ритуалами взаимодействия</i>			
Освоить культурные формы выражения своих чувств, мыслей, потребностей	59,1 (1)	50,1 (2)	23,2***
Иметь навыки позитивного сотрудничества со взрослыми и сверстниками	54,6 (3)	49,2 (3)	8,33**
Слушать собеседника и участвовать в диалоге	56,0 (2)	47,8 (4)	19,5***
Оформлять свои мысли в устной и/или письменной речи	42,7 (4)	42,7 (5)	0,074
Высказывать свою точку зрения на события, поступки, аргументировать ее	33,1 (6)	50,8 (1)	92,2***
<i>Дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации</i>			
Активная позиция во взаимодействии с миром, адекватность оценки своих достижений	60,6 (2)	56,7 (2)	4,46*
Связь явлений окружающего мира с безопасностью для себя и окружающих	77,1 (1)	59,3 (1)	102,0***
Умение выявлять проблему для решения в жизненных ситуациях	48,5 (3)	53,1 (3)	6,23*
Умение распределять свое время	35,7 (5)	47,1 (4)	28,3***
<i>Осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей</i>			
Умение регулировать свое поведение и эмоциональные реакции	80,4 (1)	73,1 (1)	21,2***
Умение сотрудничать и участвовать в совместной деятельности	75,5 (2)	53,3 (3)	151,0***
Освоение необходимых социальных ритуалов (приветствие, прощание и т. д.)	44,2 (3)	28,9 (4)	72,2***
Умение формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение	31,1 (6)	57,9 (2)	206,0***

Примечание: «*» — уровень значимости при $p < 0,05$; «**» — уровень значимости при $p < 0,01$; «***» — уровень значимости при $p < 0,001$.

В области жизненной компетенции «Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни» навыки, которые заняли первые три позиции в рейтинге, имеют значимо отличающиеся распределения выбора; при этом сами позиции совпадают. Это связано с

тем, что родители выбирают больше разных навыков внутри области (4—5), в то время как педагоги чаще выбирают первые два и их выбор ограничен, как правило, 2—3 навыками. Навыки ухода за собой (личная гигиена, внешний вид, выполнение режимных моментов) вышли на первую позицию по значимости; навыки поведения для личной безопасности — на вторую; причем из всех высокорейтинговых навыков эта позиция выглядит наиболее согласованной, несмотря на значимое различие ($\chi^2 = 8,23$). Несогласованными оказались позиции по навыку «Использовать телефон для вызова экстренных служб»: для педагогов этот навык является способом разделения ответственности за безопасность, родители же, вероятно, предпочитают, чтобы в экстренных ситуациях ребенок связывался с ними.

Анализ значимости навыков в разных возрастных группах (табл. 2) позволяет выделить еще один навык, по отношению к которому позиции расходятся: педагоги считают незначимыми бытовые финансовые навыки, в то время как родители подростков и молодых людей указывают на их высокую значимость (19,1—57,3%).

В области жизненной компетенции «Развитие адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении» оценки значимости навыков у педагогов и родителей совпадают или различаются на уровне $p < 0,01$. Педагогам несколько важнее, чем родителям, чтобы дети различали ситуации, в которых они могут действовать самостоятельно и в которых им следует обращаться за помощью, и чтобы они могли использовать нужную информацию в соответствии с конкретной жизненной ситуацией, т. е. проявляли себя более самостоятельными субъектами учебной (в основном) деятельности. Существенное различие было получено по значимости навыка «Уметь организовать свое свободное время»: для родителей этот навык значительно важнее, чем для педагогов ($p < 0,001$). Возрастные изменения рейтинга значимости выявлены для навыка «Точно сформулировать проблему, связаться доступным способом и запросить помощь»: если в группе педагогов значимость к юношескому возрасту снижается, то в группе родителей — наоборот (табл. 2). Повышение независимости подростков по отношению к родителям обостряет задачу защиты и контроля ими своего ребенка.

В данной области наиболее значимыми для родителей и педагогов оказались следующие навыки: принимать решение в жизненной ситуации с учетом своих возможностей, точно сформулировать проблему, связаться доступным способом и запросить помощь. Значимость навыка «Различать ситуации, в которых ребенок может действовать самостоятельно или ему следует обратиться за помощью» постепенно снижается к юношескому возрасту, но остается довольно высокой как для педагогов (69,7%), так и для родителей (55,6%). Стабильно высокие оценки

значимости у педагогов и родителей получил навык «Принимать решение в жизненной ситуации с учетом своих возможностей»: в педагогической выборке — 50,2—52,6%, в родительской — 45,3—53,8%. При этом в педагогической выборке значимость не меняется с возрастом, в то время как для родителей этот навык становится более важным к юношескому возрасту (53,8%) (табл. 2).

Таблица 2
Возрастная динамика значимости навыков из сферы жизненной компетенции для педагогов и родителей детей с ОВЗ

Навыки из сферы жизненной компетенции	Педагоги, %				Родители детей с ОВЗ, %			
	Дошкольный возраст	Мл. школьный возраст	Подростковый возраст	Юношеский возраст	Дошкольный возраст	Мл. школьный возраст	Подростковый возраст	Юношеский возраст
<i>Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни</i>								
Навыки ухода за собой	93,0	90,8	87,2	88,8	87	80,0	72,2	65,0
Хозяйственные навыки	33,3	33,5	38,2	38,2	47,2	51,8	57,7	65,0
Навыки поведения для личной безопасности	77,8	72,1	73,4	66,3	74,6	68,4	64,5	67,5
Бытовые финансовые навыки	6,4	12,4	24,6	19,1	20,2	38,7	57,7	57,3
<i>Развитие адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении</i>								
Различать ситуации, в которых ребенок может действовать самостоятельно или ему следует обратиться за помощью	80,1	75,7	64,4	69,7	83,7	79,4	70,9	55,6
Принимать решение в жизненной ситуации с учетом своих возможностей	52,6	52,0	50,2	52,1	45,3	48,4	49,8	53,8
Точно сформулировать проблему, связаться доступным способом и запросить помощь	40,9	40,5	39,6	34,8	39,7	44,7	40,8	53,8
<i>Овладение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия</i>								
Освоить культурные формы выражения своих чувств, мыслей, потребностей	63,7	60,6	57,2	50,6	50,8	53,2	47,9	46,2

Навыки из сферы жизненной компетенции	Педагоги, %				Родители детей с ОВЗ, %			
	Дошкольный возраст	Мл. школьный возраст	Подростковый возраст	Юношеский возраст	Дошкольный возраст	Мл. школьный возраст	Подростковый возраст	Юношеский возраст
Иметь навыки позитивного сотрудничества со взрослыми и сверстниками	53,8	53,5	56,0	55,1	51,1	45,7	51,5	47,0
Слушать собеседника и участвовать в диалоге	65,5	59,5	51,2	46,1	58,0	49,8	43,3	35,9
Высказывать свою точку зрения на события, поступки, аргументировать ее	33,9	32,1	32,5	41,6	59,6	50,8	45,8	54,7
<i>Развитие способности к осмыслению и дифференциации картины мира, ее пространственно-временной организации</i>								
Активная позиция во взаимодействии с миром, адекватность оценки своих достижений	70,8	61,1	57,1	60,7	72,0	54,3	52,1	51,3
Связь явлений окружающего мира с безопасностью для себя и окружающих	84,2	81,3	71,6	75,3	69,1	64,4	52,3	49,6
Владение основами финансовой и правовой грамотности	17,0	21,0	35,6	22,5	18,6	33,0	48,0	53,8
Умение выявлять проблему для решения в жизненных ситуациях	48,5	44,9	49,4	62,9	52,4	50,0	53,9	64,1
Умение распределять свое время	23,4	36,5	39,1	33,7	41,4	47,6	50,5	42,7
<i>Развитие способности к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей</i>								
Умение регулировать свое поведение и эмоциональные реакции	83,6	79,3	80,7	77,5	74,6	77,1	69,8	69,2
Освоение необходимых социальных ритуалов (приветствие, прощание и т. д.)	55,0	49,5	36,0	41,8	36,8	33,2	23,4	18,8
Умение соблюдать адекватную социальную дистанцию	31,0	39,2	30,8	42,7	28,0	31,6	37,1	39,3

Навыки из сферы жизненной компетенции	Педагоги, %				Родители детей с ОВЗ, %			
	Дошкольный возраст	Мл. школьный возраст	Подростковый возраст	Юношеский возраст	Дошкольный возраст	Мл. школьный возраст	Подростковый возраст	Юношеский возраст
Умение сотрудничать и участвовать в совместной деятельности	76,0	74,8	77,6	66,3	54,1	57,3	52,3	40,2
Умение формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение	28,1	28,7	33,4	37,1	60,9	53,2	58,5	66,7

В области жизненной компетенции «*Овладение навыками коммуникации и принятыми ритуалами взаимодействия*» не наблюдалось различий в значимости для педагогов и родителей навыка «Оформлять свои мысли в устной и/или письменной речи» ($p = 0,074$). Навыки позитивного сотрудничества ставят на третье место по значимости и родители, и педагоги; на первой же позиции у педагогов — «Освоить культурные формы выражения своих чувств, мыслей, потребностей», а у родителей — «Высказывать свою точку зрения на события, поступки». Навык «Слушать собеседника и участвовать в диалоге» педагогам значительно важнее, чем родителям ($p < 0,001$); при этом в юношеском возрасте выбор этого навыка снижается, что может косвенно свидетельствовать о том, что он становится более сформированным.

Ранги значимости навыков из области жизненной компетенции «*Развитие способности к осмыслению и дифференциации картины мира, ее пространственно-временной организации*» в целом совпадают. Наиболее значимыми для родителей и педагогов оказались: активная позиция ребенка во взаимодействии с миром; связь явлений окружающего мира с безопасностью для себя и окружающих; умение выявлять проблему для решения в жизненных ситуациях. Навык «Умение распределять свое время» для родителей значительно важнее, чем для педагогов ($p < 0,001$). Не вышедший на первый план навык «Владение основами финансовой и правовой грамотности» оказался значимым для родителей, но учителями он выбирается реже. Навык «Умение распределять свое время» выходит на первые места в рейтинге значимости только у родителей младших школьников (47,6%) и подростков (50,5%); в группе педагогов его значимость не превышает 39,1%.

Среди навыков из области жизненной компетенции «*Осмысление социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих*

возрасту ценностей и социальных ролей» наиболее значимыми для родителей и педагогов оказались: умение регулировать свое поведение и эмоциональные реакции (первое место в рейтинге); умение сотрудничать и участвовать в совместной деятельности. Навыки «Освоение необходимых социальных ритуалов (приветствие, прощание и т. д.)» и «Умение соблюдать адекватную социальную дистанцию» важны только для педагогов, работающих на дошкольном уровне образования (55,0% и 69,0%), а «Умение формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение» — только для родителей школьников (53,2—66,7%).

Наблюдаются различия в оценке значимости навыка «Умение сотрудничать и участвовать в совместной деятельности»: для педагогов этот навык более важен (75,5%), чем для родителей (53,3%) — $p < 0,001$. Интересно, что педагогам, работающим в начальной школе, навык сотрудничества представляется менее значимым (44,8%), — такой результат выглядит тревожным, поскольку именно в начальной школе закладывается умение сотрудничать в групповом взаимодействии.

Обсуждение результатов

Различия в распределении оценок значимости навыков в сфере жизненной компетенции при совпадении рангов выбора может свидетельствовать о том, что родители выбирают больше значимых навыков, чем педагоги: в частности, это может быть следствием большей значимости жизненных навыков для родителей детей с ОВЗ в целом. Следует также отметить, что родители гораздо активнее педагогов участвовали в опросе: опросник заполнили большее количество респондентов и ими было выбрано больше вариантов выбора в категориях, которые позволяли давать множественные ответы.

Безопасность детей оказывается ключевой ценностью педагогического и родительского сообщества. Навыки поведения для личной безопасности являются высокосignificantными как для родителей, так и для педагогов на всех уровнях образования. Для педагогов этот навык оказался даже важнее, чем для родителей (вероятно, в связи с профессиональной юридической ответственностью). При этом возрастная автономность детей повышает значимость навыков, необходимых для обеспечения безопасности ребенка, обучения его распознаванию опасности и обращению за помощью.

Способность обнаруживать проблемную ситуацию и сообщать о ней, а также различать ситуации, в которых можно справиться с проблемой самостоятельно или же необходимо обратиться за помощью, является ключевой не только для детей с ОВЗ. Результаты исследования подтверждают, что она и в целом представляет собой показатель достижения психологи-

ческой зрелости. Педагогам очевидно, что принимать решение с учетом своих возможностей важно для ребенка в любом возрасте; родители же, как правило, осознают это, только оказываясь в ситуации, когда ребенок должен сделать жизненно важный выбор — в контексте профессионального самоопределения. Ожидания родителей относительно самостоятельности детей с ОВЗ, не поддерживаемые соответствующим воспитанием, оказываются несостоятельными. Требуется просвещение родителей о том, какие педагогические условия необходимо создавать в семейном воспитании для формирования этого важного навыка.

Обращение за помощью происходит тогда, когда есть осознание затруднения и желание его преодолеть: это — «место» посреднического действия взрослого и ребенка, возможность личностного развития [26]. В современном образовании проблема совместного посреднического действия взрослого и ребенка особенно остра, и выход данного навыка на третье место по значимости — подтверждение этому факту. По нашему мнению, данная область жизненной компетенции является наиболее значимой в образовании и современном обществе — она напрямую корреспондирует с темами осознанности и субъективного благополучия молодежи, «вращения ребенка в культуру» (по Л.С. Выготскому).

Заключение

Основополагающим положением культурно-исторической концепции Л.С. Выготского является тезис о том, что проблема коррекции аномального развития ребенка — прежде всего социальная, а не медицинская проблема. Идеи, провозглашенные 100 лет назад, находят свое развитие в современных исследованиях в области специальной психологии и коррекционной педагогики, наполняя и обогащая их новым содержанием. Создание условий для социокультурного развития ребенка с ОВЗ, усвоения им культурных средств, формирования и расширения сферы жизненной компетенции, как и развития форм «практического» мышления (Выготский, 1984), приобретает особую значимость в контексте определения стратегии инклюзивного образования.

Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют сделать следующие **выводы**:

1) анализ результатов анкетирования позволил выделить ключевые навыки жизненной компетенции, формирование которых имеет первоочередную значимость на всех возрастных этапах, как для педагогов, так и для родителей;

2) выявлена возрастная динамика значимости навыков из каждой области жизненной компетенции;

3) определены навыки, значимость которых существенно различается в представлениях педагогов и родителей.

Результаты исследования еще раз подчеркивают важность сотрудничества педагогов и родителей детей с ОВЗ, уточнения целей и результатов их взаимодействия, направленного на расширение непосредственного жизненного опыта ребенка. Понимание содержания сферы жизненной компетенции, запроса педагогов и родителей позволяет на качественно новом уровне рассматривать процесс социализации в образовании, более точно и измеряемо формулировать ее результаты и эффекты.

Ограничения исследования. При обработке результатов исследования, нашедших отражение в данной статье, не принимались во внимание пол, возраст, уровень образования родителей, нозологическая группа обучающихся с ОВЗ, стаж работы педагогов, вид и местоположение образовательной организации и другие характеристики, которые могут влиять на представления родителей и педагогов о значимости навыков из областей жизненной компетенции. В анкете было ограничено количество вариантов выбора с целью побудить участников опроса выбирать наиболее значимые для них позиции. То, что тот или иной навык не вышел на первую позицию в рейтинге значимости, не означает, что он для участников не важен; это позволяет лишь говорить о том, что более значимым оказался какой-то другой навык. Это обстоятельство следует учитывать при интерпретации полученных данных. Процедура опроса не позволяет выявить мотивацию выбора участниками того или иного пункта опросника. Для получения более точных данных и психологически обоснованной интерпретации необходимо провести структурированное интервью рандомизированной группы респондентов, что планируется сделать в продолжение данного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абкович А.Я.* Представления педагогов о формировании социально-бытовых навыков как части сферы жизненной компетенции обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Дефектология. 2024. № 2. С. 41—51.
2. *Акулина А.В.* Оценка сформированности навыков жизненной компетенции как компонента готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2022. № 4. С. 40—50.
3. *Акулина А.В.* Сравнение значимости навыков жизненной компетенции дошкольников с задержкой психического развития для родителей и педагогов // Специальное образование. 2024. № 2. С. 147—160.
4. *Алехина С.В., Шеманов А.Ю.* Оценка родителями инклюзивной образовательной среды школы и своего участия в ее создании [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2023. Том 12. № 3. С. 213—233. DOI:10.17759/cpse.2023120310

5. *Бабкина Н.В.* Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития // Клиническая и специальная психология. 2017. Том 6. № 1. С. 138—156. DOI:10.17759/cpse.2017060109
6. *Бабкина Н.В.* Традиции отечественной научной школы дефектологии в современных подходах к образованию детей с ЗПР // Дефектология. 2016. № 5. С. 3—9.
7. *Бруцкая К.А., Лазуренко С.Б.* Практики включения родителей и прародителей в образование детей с ОВЗ: отечественный и зарубежный опыт инклюзии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. № 206. С. 133—145. DOI:10.33910/1992-6464-2022-206-133-145
8. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 433с.
9. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
10. Инклюзивное и специальное образование: международный словарь терминов / Под ред. А.И. Жука, Н.Н. Малофеева, В.В. Хитрюк. Минск: БГПУ, 2020. С. 49—54.
11. *Карабанова О.А.* Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. 2007. Том 2. № 4. С. 40—56.
12. *Карабанова О.А., Малофеев Н.Н.* Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 89—99. DOI:10.17759/cpr.2019150409
13. *Коробейников И.А.* Категория социализации в проблемном поле дефектологии / Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика // Сб. науч. тр. / Под науч. ред. Е.Л. Инденбаум. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2020. С. 8—17.
14. *Коробейников И.А., Бабкина Н.В.* Консультативный ресурс психологического диагноза при нарушениях психического развития у детей // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 4. С. 11—22. DOI:10.17759/cprp.2017250402
15. *Коробейников И.А., Бабкина Н.В.* Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 239—252. DOI:10.17759/cpse.2021100213
16. *Коробейников, И. А.* Нарушения развития и социальная адаптация. М.: Пер СЭ, 2002. 192 с.
17. *Малофеев Н.Н.* Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 36. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (дата обращения: 14.07.2024).

18. Мухлаева Т.В. Инклюзия как ключевой компонент в управлении качеством современного образования: приоритеты родителей // Человек и образование. 2022. № 1. С. 100—110. DOI:10.54884/S181570410020203-8
19. Портер Д. Какую поддержку хотят родители для своих детей с ОВЗ? // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 1. С. 82—89.
20. Представления родителей о содержании сферы жизненной компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья: База данных (350 Кб) / А.М. Федосеева, Н.В. Бабкина, Е.М. Макарова [и др.]; правообладатель ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики». М.: ФГБНУ «ИКП», 2023. Свидетельство Федеральной службы по интеллектуальной собственности о государственной регистрации базы данных № 2023624478 от 08.12.2023.
21. Представления специалистов служб психолого-педагогического сопровождения и педагогов о содержании сферы жизненной компетенции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: База данных (584 Кб) / А.М. Федосеева, Н.В. Бабкина, Е.М. Макарова [и др.]; правообладатель ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики». М.: ФГБНУ «ИКП», 2023. Свидетельство Федеральной службы по интеллектуальной собственности о государственной регистрации базы данных № 2023624321 от 01.12.2023.
22. Тимофеев М.А., Бабкина Н.В. 100 лет на службе российской дефектологии: к юбилею Института коррекционной педагогики // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Том 31. № 4. С. 174—178.
23. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб.: Питер, 2008. 192 с.
24. Федосеева А.М., Бабкина Н.В. Социализация и формирование сферы жизненной компетенции подростков с задержкой психического развития в образовательном пространстве [Электронный ресурс]. М.: Институт коррекционной педагогики, 2023. URL: https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Socializaciya_i_formirovanie_sfery_zhiznennoj_kompetencii_podrostkov-4.pdf (дата обращения: 14.07.2024).
25. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61—73.
26. Эльконин Б.Д. Ситуация и ключевое искомое Посреднического Действия (ПД) // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 13—19. DOI:10.17759/chp.2023190102
27. Babkina N.V. Experimental research into conscious self-regulation in first-graders with developmental delay // Behavioral Sciences. 2019. Vol. 9. № 12. P. 158. DOI:10.3390/bs9120158
28. Hou Y., Yan T., Deng M. A Qualitative Study on Parental Experience of Involvement in the Transition from Kindergarten to Primary School for Chinese Children with Intellectual and Developmental Disabilities // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2023. Vol. 53. P. 4872—4887. DOI:10.1007/s10803-022-05743-4
29. Murphy A.N., Moskowitz K., Fernandez F., Risser H.J. Parent Needs for Improving Parent Participation in School-Based Therapies for Children with Disabilities Using

the Parent-Therapist Partnership Survey // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2024. Feb. DOI:10.1007/s10803-024-06282-w

30. Paseka A., Schwab S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resource // *European Journal of Special Needs Education*. 2019. Vol. 35. P. 254—272. DOI:10.1080/08856257.2019.1665232
31. Tucker V., Schwartz I. Parents' Perspectives of Collaboration with School Professionals: Barriers and Facilitators to Successful Partnerships in Planning for Students with ASD // *School Mental Health*. 2013. Vol. 5. P. 3—14.

REFERENCES

1. Abkovich A.Ya. Predstavleniya pedagogov o formirovaniy sotsial'no-bytovykh navykov kak chasti sfery zhiznennoy kompetentsii obuchayushchikhsya s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata [Teachers' concepts of the formation of social and everyday skills as part of life competence of students with muscle-skeleton disorders]. *Defektologiya = Defectology*, 2024, no 2, pp. 41—51. (In Russ.).
2. Akulina A.V. Ocenka sformirovannosti navykov zhiznennoy kompetentsii kak komponenta gotovnosti detej s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya k shkol'nomu obucheniyu [Assessment of the development of life competence skills as a component of the readiness of children with mental retardation for schooling]. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya = Education and upbringing of children with disabilities*, 2022, no. 4, pp. 40—50. (In Russ.).
3. Akulina A.V. Sravneniye znachimosti navykov zhiznennoy kompetentsii doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya dlya roditeley i pedagogov [Comparison of the importance of life skills of preschoolers with mental retardation for parents and teachers]. *Spetsial'noye obrazovaniye = Special Education*, 2024, no. 2, pp. 147—160. (In Russ.).
4. Alekhina S.V., Shemanov A.Yu. Parents' Assessment of the Inclusive Educational Environment of the School and Their Participation in Its Creation. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2023, vol. 12, no. 3, pp. 213—233. DOI:10.17759/cpse.2023120310 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Babkina N.V. Life Competences as Integral Part of Educational Context for Children with Learning Delay [Elektronnyy resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2017, vol. 6, no. 1, pp. 138—156. DOI:10.17759/psycljn.2017060109 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Babkina N.V. Tradicii otechestvennoj nauchnoj shkoly defektologii v sovremennykh podkhodakh k obrazovaniyu detej s ZPR [Traditions of the domestic scientific school of defectology in modern approaches to the education of children with mental retardation]. *Defektologiya = Defectology*, no. 5, pp. 3—9. (In Russ.).
7. Brutskaya K.A., Lazurenko S.B. Praktiki vkluyeniya roditeley i praroditeley v obrazovaniye detej s OVZ: otechestvennyy i zarubezhnyy opyt inkluzii [Practices of including parents and grandparents in the education of children with disabilities: domestic and foreign experience of inclusion]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Proceedings of the Russian State Pedagogical University A.I. Herzen*, 2022, no. 206, pp. 133—145. DOI:10.33910/1992-6464-2022-206-133-145. (In Russ.).

8. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya* [Collected Works: in 6 vol. T. 4. Child Psychology]. Moscow: Pedagogika. 1984. 433 p. (In Russ.).
9. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii* [Collected Works: in 6 vol. T. 5. Fundamentals of defectology]. Moscow: Pedagogika. 1983. 369 p. (In Russ.).
10. *Inklyuzivnoe i spetsial'noe obrazovanie: slovar' terminov* [Inclusive and special education: glossary of terms]. Zhuk A.I., Malofeev N.N., Khitryuk V.V. (ed.). Minsk: BGPU Publ., 2020, pp. 49—54. (In Russ.).
11. Karabanova O.A. Ponyatie «sotsial'naya situatsiya razvitiya» v sovremennoi psikhologii [The concept of “social situation of development” in modern psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii = Methodology and the history of psychology*, 2007, vol. 2, no. 4, pp. 40—56. (In Russ.).
12. Karabanova O.A., Malofeev N.N. Education Development Strategy for Children with Disabilities: On the Way to Implementing a Cultural-Historical Approach. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019, vol. 15, no. 4, pp. 89—99. DOI:10.17759/chp.2019150409 (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Korobeynikov I.A. Kategoriya sotsializatsii v problemnom pole defektologii [The category of socialization in the problem field of defectology]. *Soprovozhdeniye sotsializatsii detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami: teoriya i praktika* [Accompanying the socialization of children with special educational needs: theory and practice]. Collection of scientific papers. Irkutsk, 2020, pp. 8—17. (In Russ.).
14. Korobeynikov I.A., Babkina N.V. Psychological Diagnosis as a Counseling Resource in Developmental Disorders in Children. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2017, vol. 25, no. 4, pp. 11—22. DOI:10.17759/cpp.2017250402. (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Korobeynikov I.A., Babkina N.V. Students with Special Needs and Disabilities: Predicting the Psychosocial Development in a Modern Educational Environment. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2021, vol. 10, no. 2, pp. 239—252. DOI:10.17759/cpse.2021100213 (In Russ., abstr. in Engl.).
16. Korobeynikov I.A. *Narusheniya razvitiya i sotsial'naya adaptatsiya* [Developmental disorders and social adaptation]. Moscow: PER SE, 2002. 192 p. (In Russ.).
17. Malofeev N.N. Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya detei s OVZ: osnovnye polozheniya [Elektronnyi resurs] [The concept of development of education for children with disabilities: key points]. *Al'manakh Instituta korektsionnoi pedagogiki = Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 2019, no. 36, URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-withdisabilities> (Accessed 14.07.2024). (In Russ.).
18. Mukhlaeva T.V. Inklyuziya kak klyuchevoy komponent v upravlenii kachestvom sovremennogo obrazovaniya: priority roditel'ey [Inclusion as the key component in modern education quality management: parents' priorities]. *Chelovek i obrazovaniye = Man and education*, 2022, no. 1, pp. 100—110. DOI:10.54884/S181570410020203-8 (In Russ.).
19. Porter J. What kinds of support do parents want for their disabled child? *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, no. 1, pp. 81—89.

20. *Predstavleniya roditel'ey o soderzhanii sfery zhiznennoy kompetentsii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Baza dannykh [Parents' ideas about the content of the sphere of life competence of children with disabilities. Database]*. Fedoseeva A.M., Babkina N.V., Makarova E.M. et al. Certificate No. 2023624478 dated 12/08/2023. (In Russ.).
21. *Predstavleniya spetsialistov sluzhb psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya i pedagogov o soderzhanii sfery zhiznennoy kompetentsii obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Baza dannykh [Representations of specialists from psychological and pedagogical support services and teachers about the content of the sphere of life competence of students with disabilities. Database]*. Fedoseeva A.M., Babkina N.V., Makarova E.M. et al. Certificate No. 2023624321 dated 12/01/2023. (In Russ.).
22. Timofeev M.A., Babkina N.V. On the Centenary of Institute of Special Education. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2023, vol. 31, no. 4, pp. 174—178. (In Russ., abstr. in Engl.).
23. Triger R.D. *Psikhologicheskiye osobennosti sotsializatsii detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Psychological features of socialization of children with mental retardation]*. St. Petersburg: Peter, 2008. 192 p. (In Russ.).
24. Fedoseeva A.M., Babkina N.V. *Sotsializatsiya i formirovaniye sfery zhiznennoy kompetentsii podrostkov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya v obrazovatel'nom prostranstve [Socialization and formation of the sphere of life competence of adolescents with mental retardation in the educational space]*. [Elektronnyi resurs]. Moscow: Institute of Special Education, 2023. URL: https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Sotsializatsiya_i_formirovanie_sfery_zhiznennoy_kompetentsii_podrostkov-4.pdf (Accessed 14.07.2024). (In Russ.).
25. Tsukerman G.A. Vzaimodeystviye rebenka i vroslogo, tvoryashcheye zonu blizhayshego razvitiya [Child Adult Interaction: The Creation of Zone of Proximal Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2006, no. 4, pp. 61—73. (In Russ.).
26. Elkonin B.D. Situation and the Key Sought of a Mediation Action. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023, vol. 19, no. 1, pp. 13—19. DOI:<https://doi.org/10.17759/chp.2023190102> (In Russ., abstr. in Engl.).
27. Babkina N.V. Experimental research into conscious self-regulation in first-graders with developmental delay. *Behavioral Sciences*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 158. DOI:10.3390/bs9120158
28. Hou Y., Yan T., Deng M. A Qualitative Study on Parental Experience of Involvement in the Transition from Kindergarten to Primary School for Chinese Children with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2023, vol. 53, pp. 4872—4887. DOI:10.1007/s10803-022-05743-4
29. Murphy A.N., Moskowitz K., Fernandez F., Risser H.J. Parent Needs for Improving Parent Participation in School-Based Therapies for Children with Disabilities Using the Parent-Therapist Partnership Survey. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2024. Feb. DOI:10.1007/s10803-024-06282-w
30. Paseka A., Schwab S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resource. *European Journal of*

Special Needs Education, 2019, vol. 3, pp. 254—272. DOI:10.1080/08856257.2019.1665232

31. Tucker V., Schwartz I. Parents' Perspectives of Collaboration with School Professionals: Barriers and Facilitators to Successful Partnerships in Planning for Students with ASD. *School Mental Health*, 2013, vol. 5, pp. 3—14.

Информация об авторах

Федосеева Анна Михайловна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>, e-mail: fedoceeva@ikp.email

Бабкина Наталия Викторовна, доктор психологических наук, заведующая лабораторией образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>, e-mail: babkina@ikp.email

Макарова Елена Михайловна, научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-1710-768X>, e-mail: makarova@ikp.email

Information about the authors

Anna M. Fedoseeva, PhD in Psychology, Senior Researcher, Department of Education and Complex Habilitation of Children with Developmental Delay, Institute of Special Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>, e-mail: fedoceeva@ikp.email

Nataliya V. Babkina, Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of Department, Department of Education and Complex Habilitation of Children with Developmental Delay, Institute of Special Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>, e-mail: babkina@ikp.email

Elena M. Makarova, Researcher, Department of Education and Complex Habilitation of Children with Developmental Delay, Institute of Special Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1710-768X>, e-mail: makarova@ikp.email

Получена 20.07.2024

Received 20.07.2024

Принята в печать 28.09.2024

Accepted 28.09.2024