

# ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Специальное образование. 2022. № 2 (66).

*Special Education*. 2022. No 2 (66).

УДК 373.25:376.4

ББК 4456.091

ГСНТИ 14.29.23

Код ВАК 5.8.3

Елена Владимировна Ананьева<sup>1✉</sup>  
Светлана Михайловна Валявко<sup>2✉</sup>  
Сергей Александрович Морозов<sup>3✉</sup>

Elena V. Anan'eva<sup>1✉</sup>  
Svetlana M. Valyavko<sup>2✉</sup>  
Sergey A. Morozov<sup>3✉</sup>

## О МОДЕЛИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

## ON MODELING SOCIAL INTERACTION OF SENIOR PRESCHOOLERS IN INCLUSIVE EDUCATION

<sup>1,2,3</sup> Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

<sup>1</sup> ananievaev@mgpu.ru

<sup>2</sup> valyavkosm@mgpu.ru

<sup>3</sup> morozovsa94@efindex.ru

<sup>1,2,3</sup> Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

<sup>1</sup> ananievaev@mgpu.ru

<sup>2</sup> valyavkosm@mgpu.ru

<sup>3</sup> morozovsa94@efindex.ru

**Аннотация.** В статье анализируется развитие концепции инклюзивного образования в дошкольных учреждениях. Подчеркивается малочисленность исследований специфики эмоционально-личностного развития и формирования социально-коммуникативных компетенций детей с нормальным и с задержанным психическим развитием в условиях инклюзивной среды. Представлен обзор методологических и методических проблем существующих образовательных программ инклюзивного образования, подчеркивается недостаточная разработанность технологии моделирования различных социальных ситуаций, в которых дети с задержанным психическим развитием

**Abstract.** The article analyzes the development of the concept of inclusive education in preschool institutions. It emphasizes the small number of studies on the specificity of emotional-personal development and the formation of socio-communicative competences of typical children and those with disorders of psychological development in an inclusive environment. The authors review methodological and methods problems of existing educational programs of inclusive education and note the insufficient development of technology for modeling various social situations in which children with disorders of psychological development could improve social behavior skills simultaneously and together with typical peers. As a

© Ананьева Е. В., Валявко С. М., Морозов С. А., 2022

совершенствуют навыки социального поведения одновременно и совместно с детьми без нарушений психического развития. В качестве решения предлагается к рассмотрению авторская технология моделирования социального взаимодействия старших дошкольников в условиях инклюзивной образовательной среды на базе игровой деятельности, решения исследовательских задач, преодоления проблемных ситуаций, тренинга социально-коммуникативных навыков и др. При таком подходе к любой совместной деятельности дошкольников у специалистов возрастает возможность повысить качество наблюдения за динамикой формирования социальных компетенций у всех участников взаимодействия в условиях инклюзивной группы. Предложенный подход моделирования социального взаимодействия старших дошкольников в условиях инклюзивной среды может быть рассмотрен в качестве перспективного направления по формированию социально-коммуникативных навыков вне зависимости от уровня психического развития каждого ребенка.

**Ключевые слова:** социальное взаимодействие, эмоционально-личностное развитие, социальные компетенции, старшие дошкольники, ЗПР, дети с задержкой психического развития, задержка психического развития, инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, особые образовательные условия, дошкольные образовательные организации.

**Информация об авторах:** Анан'ева Елена Владимировна, старший преподаватель, кафедра специальной психологии и психолого-социальных

solution, an authored technology of modeling social interaction of senior preschoolers in an inclusive educational environment based on play activities, solving research problems, overcoming problematic situations, training social and communicative skills, etc. is suggested for consideration. With this approach to any joint activity of preschoolers, specialists have an increased opportunity to improve the quality of monitoring the dynamics of the formation of social competences in all participants of interaction in an inclusive group. The suggested approach to modeling the social interaction of senior preschoolers in an inclusive environment can be considered as a promising area for the formation of social and communicative skills, regardless of the level of psychological development of each child.

**Keywords:** social interaction, emotional-personal development social competences, senior preschoolers, disorders of psychological development, children with disorders of psychological development, inclusion, inclusive education, inclusive educational environment, special educational conditions, preschool education institutions.

**Author's information:** Anan'eva Elena Vladimirovna, Senior Lecturer of Department of Special Psychology and Psycho-Social Technologies, Institute of

технологий института специального образования и психологии, МГПУ; адрес: 127287, Россия, г. Москва, Петровско-Разумовский пр-д, д. 27, каб. 202.

Валявко Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной психологии и психолого-социальных технологий института специального образования и психологии, МГПУ; адрес: 127287, Россия, г. Москва, Петровско-Разумовский пр-д, д. 27, каб. 202.

Морозов Сергей Александрович, аспирант, кафедра специальной психологии и психолого-социальных технологий института специального образования и психологии, МГПУ; адрес: 127287, Россия, г. Москва, Петровско-Разумовский пр-д, д. 27, каб. 202.

**Для цитирования:** Ананьева, Е. В. О моделировании социального взаимодействия старших дошкольников в условиях инклюзии / Е. В. Ананьева, С. М. Валявко, С. А. Морозов. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 2 (66). — С. 143-159.

## Введение

Анализ ключевых проблем и направлений развития психолого-педагогических технологий в области инклюзивного образования по-прежнему остается актуальным. В первую очередь это связано с необходимостью обозначить и систематизировать основные цели, задачи, ресурсы и возможности, а также масштаб и уровень реализации инклюзии в рамках единой образовательной среды как таковой. Особо остры-

Special Education and Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

Valyavko Svetlana Mikhaylovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Special Psychology and Psycho-Social Technologies, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

Morozov Sergey Aleksandrovich, Post-Graduate Student of Department of Special Psychology and Psycho-Social Technologies, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

**For citation:** Anan'eva, E. V., Valyavko, S. M., Morozov, S. A. (2022). On Modeling Social Interaction of Senior Preschoolers in Inclusive Education. *Special Education*, 2(66), pp. 143-159. (In Russ.).

ми остаются вопросы компетентности специалистов в условиях инклюзивной среды. Дискуссионным также является ряд случаев, условий, подпадающих под категорию инклюзии. Проблемы отсутствия должного медико-психолого-педагогического сопровождения, сложности в организации пространства образовательной среды, а также недостаточное оснащение образовательных учреждений научно-методической специальной литературой по социальному взаимодействию

в условиях инклюзии также во многом остаются без должного внимания.

Вместе с тем потребность в образовательных учреждениях, реализующих практику инклюзивного подхода, возрастает на протяжении последних 10 лет. С одной стороны, это связано с ростом числа детей с ограничениями по здоровью разной степени, а с другой — сопряжено со сменой фокуса внимания общества к данной социальной теме, что никак не снимает остроту вышеобозначенных проблем.

Изучение опыта инклюзивного дошкольного образования заслуживает отдельного внимания, поскольку совместное обучение и воспитание дошкольников с задержанным психическим и с нормативным развитием является своеобразным «мостом» во взаимоотношениях детей, при этом дошкольный уровень образования — первая ступень в формировании способности принятия сверстников вне зависимости от их индивидуальных особенностей. Инклюзивный подход позволяет дошкольникам с нормальным и задержанным психическим развитием находиться в естественном для них социальном окружении, что является значимым аспектом эмоционально-личностного развития. Данный аспект выступает как фактор поддержки, способствующий психологической адап-

тации детей с задержанным психическим развитием через становление взаимоотношений со сверстниками, в том числе не имеющими нарушений в развитии. Полноценное взаимодействие со сверстниками в условиях инклюзивного образования не только расширяет возможности социализации дошкольников с нарушениями развития, но и развивает социальную компетентность нормативно развивающихся дошкольников, помогая им сформировать отзывчивость и стремление оказать помощь детям с ЗПР [11]. Стоит также отметить, что именно в дошкольном возрасте закладываются базовые составляющие коммуникативной деятельности и личностные особенности, способствующие дальнейшей успешной социализации [6]. Вместе с тем социальное взаимодействие сверстников с нормативным и задержанным психическим развитием в рамках единого образовательного пространства помогает детям с нормативным развитием сформировать позитивный образ ровесника с задержками в развитии.

В этой связи целью данной статьи является анализ моделей социального взаимодействия старших дошкольников в условиях инклюзивной среды. Несмотря на актуальность проблемы, в научной теории и практике недостаточно разработаны технологии

моделирования различных социальных ситуаций, посредством которых дети с задержанным психическим развитием и нормальным психическим развитием совместно получают возможность развивать и совершенствовать навыки социального поведения.

**Специфика социального взаимодействия детей с нормальным психическим развитием и детей с задержкой психического развития в условиях инклюзии**

Определение, применяемое в отечественной специальной психологии, характеризует задержку психического развития как «нарушение темпа всего психического развития при наличии значительных потенциальных возможностей. Задержка психического развития (ЗПР) — временное нарушение развития, которое корригируется тем раньше, чем благоприятнее условия развития ребенка» [15, с. 110].

Согласно концепции, принятой в отечественной специальной психологии и дефектологии, основными клинико-психопатологическими критериями, отражающими патогенетические механизмы ЗПР, являются инфантилизм (замедленное созревание главным образом эмоционально-волевой сферы) и нейродинамические расстройства (снижение тонуса и подвижности психических процессов, стойкая

длительная церебрастения), тормозящие развитие познавательной деятельности [13].

Понимание задержанного психического развития российскими учеными в значительной мере совпадает с рубрикацией, выделенной в МКБ-11. Это расстройство интеллектуального развития, временное — 6A00.4, которое также может обозначаться известным в мировом сообществе термином Global developmental delay (GDD; «Global developmental delay is an umbrella term used when children are significantly delayed in their cognitive and physical development. It can be diagnosed when a child is delayed in one or more milestones, categorised into motor skills, speech, cognitive skills, and social and emotional development» [22]).

Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что без специально организованного социального взаимодействия между детьми с нормативным и нарушенным развитием продолжительное время не устанавливается даже первичный эмоциональный контакт. Долгое время дети не общаются друг с другом, играют рядом, но не вместе, не испытывают эмоциональных переживаний [3; 4; 7; 9].

По итогам проведенных в инклюзивных дошкольных группах исследований был выделен преобладающий формат отноше-

ний со стороны нормативно развивающихся сверстников. В первую очередь было отмечено безразличное отношение, характеризующееся отсутствием интереса к действиям детей с нарушенным развитием, и предпочтение общения со сверстниками, имеющими нормативное развитие, или со взрослыми. Далее отмечено менторское отношение, выражающееся в постоянных замечаниях к сверстникам с нарушениями в развитии. Наличие обесценивающего отношения выразилось в негативных оценках действий детей с нарушенным развитием, что в крайнем варианте можно рассматривать и как унижение сверстника с ЗПР. Отношение сопричастности по частоте встречаемости оказалось на последнем месте, при этом отмечался действительный интерес к деятельности сверстников с нарушениями развития, а также стремление к социальному взаимодействию и совместной деятельности [3; 4; 7; 9; 10].

По мнению большинства исследователей, основным направлением работы по преодолению негативных оценок участников социального взаимодействия, безразличия к ним, обесценивания межличностных контактов, а также формированию эмпатии является социальное партнерство. Социальное партнерство рассматривается как специально организо-

ванный целенаправленный процесс, способный изменять все сферы образования [12].

В мировой практике существуют некоторые примеры проектов, ориентированных на формирование готовности нормально развивающихся детей оказывать необходимую помощь и поддержку лицам с нарушениями в развитии. Так, например, широкую известность получил проект «Парк равных возможностей», созданный почти двадцать лет назад Г. Наги (Венгрия), благодаря которому в сочетании с дополнительными мероприятиями в виде акций волонтерского движения или психологических игр удается изменить отношение сверстников к детям с нарушенным развитием. Этот проект вышел за рамки Европы и уже распространился (под названием «Парк способностей») по всему миру. В основе этого проекта лежит идея о том, что в специально созданной среде интерактивного взаимодействия участникам удастся прочувствовать влияние ограничений в сенсорной сфере и передвижении на собственном опыте [14].

Усилия специалистов в условиях инклюзии должны быть направлены на совместное, всестороннее и соответствующее уровню и социальной ситуации развитие каждого ребенка. В таких условиях дошкольники с задер-

жанным развитием получают опыт принятия в сообщество сверстников, что дает импульс к личностному развитию и повышает их шансы на дальнейшую социализацию. В свою очередь, дети с нормальным развитием имеют возможность познакомиться и понять особенности задержанного развития сверстников, что будет способствовать возникновению эмпатии и дальнейшему принятию их, выстраиванию взаимоотношений с ними.

Следует отметить, что у дошкольников с задержанным психическим развитием специфика социально-коммуникативной компетенции рассматривается как вторичное отклонение, выражающееся в снижении эмоционального компонента взаимодействия, несформированности коммуникативных навыков, недоразвитии отдельных звеньев речевой системы, в общем нарушении нейродинамики психических процессов. В связи с этим такие дети могут оказаться в условиях социального неприятия, так как не умеют самостоятельно устанавливать и поддерживать контакт со сверстниками, имеющими нормативное развитие. В то же время необходимо отметить, что и дети с нормальным развитием также демонстрируют неумение взаимодействовать со сверстниками, с учетом их особенностей в развитии. В силу специфики возраста дошкольники с нормальным

психическим развитием часто не понимают особенности поведения детей с задержкой психического развития, что и приводит к проявлению чувства непринятия последних.

Некоторые авторы отмечают, что у дошкольников с нарушениями развития доминирует ситуативно-деловая форма общения, которая при нормативном развитии характерна для детей более раннего возраста. Дети с ЗПР не проявляют активности в установлении взаимодействия со сверстниками, в значительной части случаев они предпочитают роль наблюдателя и даже при проявлении инициативы со стороны детей стараются уклониться от взаимодействия при первой возможности. Отмечается специфическая особенность, проявляющаяся в своеобразии и соотношении двух важных аспектов игровой деятельности — социального и практического. Данная особенность выражается в затруднении перехода к элементам игры, отражающим социальные отношения. У дошкольников с задержанным психическим развитием из-за недостаточного уровня коммуникативной и социальной компетенции наблюдаются существенные сложности в построении ролевого поведения. Кроме того, следует отметить, что специфика их коммуникативной дея-

тельности сопровождается эмоционально-личностными особенностями, одним полюсом которых является застенчивость, зажатость, замкнутость и тревожность, а другим — импульсивность, агрессивность поведения, а также выраженная эмоциональная лабильность, осложняющая взаимоотношения [5; 10; 18].

При правильно организованной системе психологического сопровождения дошкольников с нарушениями развития, акцент ставится не на слабые, а на сильные стороны детей данной категории. Следствием этого становится то, что сверстники с нормативным развитием не концентрируются на физических особенностях, а также специфике поведения детей с нарушениями развития. Сложившаяся ситуация позволяет дошкольникам с ЗПР не стать объектом недопонимания и насмешек со стороны сверстников, что приводит к отсутствию внутренних конфликтов в детском коллективе. В итоге складывается ситуация, когда нормально развивающиеся дошкольники принимают некоторую ограниченность дошкольников с задержкой развития, пытаются помочь им и научить тому, что умеют сами. В принимающей атмосфере совместного взаимодействия сверстников с нормативным и задержанным развитием последние учатся понимать и

собственные возможности, что значительно прибавляет им уверенности в своих силах и раскрывает их реабилитационный потенциал, а это является важным условием для дальнейшей подготовки к следующей ступени обучения, т. е. к школе.

Описания проблемы взаимопонимания в детской среде, включая и различные аспекты принятия детей с ЗПР, получили достаточно широкое распространение. Тем не менее на сегодняшний день в практике психолого-педагогического сопровождения отсутствуют программы и модели, направленные на формирование социально-коммуникативных навыков и эмпатии у дошкольников с нормальным психическим развитием к сверстникам с задержкой психического развития. Специалисты пытаются заменить их парциальными работками. Поэтому есть необходимость создания на системной основе специального комплекса мероприятий, направленного на принятие нормально развивающимися дошкольниками сверстников, имеющих задержанное или другое нарушенное развитие.

#### **Технология моделирования социального взаимодействия дошкольников**

В современной системе образования, направленной на предоставление равных возможно-



стей всем участникам образовательного процесса, перспективной видится разработка технологии моделирования специально организованного социального взаимодействия. Следует подчеркнуть, что исследования подобных тем крайне малочисленны. Вместе с тем данная форма организации помощи детям с задержанным психическим развитием очень эффективна, поэтому необходимость в проведении масштабного исследования совместного взаимодействия детей с ЗПР, их сверстников с нормальным психическим развитием, воспитателей и других специалистов в дошкольной образовательной среде очевидна. На основании подобного исследования можно построить модель социального взаимодействия, которая будет способствовать формированию социально уверенного поведения и развитию социально-коммуникативной компетенции, т. е. способствовать становлению ключевых навыков социализации у детей в системе российского государственного дошкольного образования (определяется Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования).

Экоповеденческий подход к организации взаимодействия детей в образовательной среде является на сегодняшний день достаточно популярным. Тот факт, что окружающая среда играет

большую роль в образовательной деятельности ребенка, не вызывает сомнения. Многокомпонентность образовательной среды предполагает существенное влияние на развитие детей в целом и отдельных ее составляющих, в первую очередь взаимодействия со сверстниками [20]. Экоповеденческий подход также предоставляет возможность построить ролевую модель взаимодействия среди дошкольников с разным статусом здоровья, изменяя условия физической среды [21; 24].

Основываясь на данном подходе, можно выделить несколько моделей ситуаций социального взаимодействия дошкольников с нормальным и задержанным психическим развитием при разных условиях: в режимные моменты, в исследовательской деятельности и в свободной игре.

### **Моделирование социального взаимодействия дошкольников в процессе бытовой деятельности**

Умение подчиняться социальным нормам и общим правилам формируется у детей в дошкольном возрасте. Через общение с разными детьми в разных бытовых ситуациях усваиваются установки, которые в дальнейшем станут основой социального воспитания (навыки сервировки стола, навыки опрятного принятия пищи и пр.). Задача педагогов и

родителей — помочь детям с нормальным развитием накопить положительный социальный опыт, научить принципам взаимодействия со сверстниками, имеющими особенности развития, эффективно оказывать им помощь и поддержку, находить способы разрешения конфликтов, сформировать положительное эмоциональное отношение к сверстникам с нарушениями развития.

Для формирования положительного социального восприятия дошкольниками сверстников с ЗПР наиболее эффективно применять такую форму работы, как моделирование проблемных ситуаций в процессе социального взаимодействия. Подобные обучающие задания позволяют опробовать различные сценарии (в том числе и в форме игры) и варианты социального поведения с последующим выбором оптимального.

В процессе выполнения повседневной деятельности педагог специально разрабатывает тренировочные модели взаимодействия или подбирает ситуации, реально имеющие место в быту. При разработке моделей соблюдаются следующие условия: учет опыта социального взаимодействия детей, их возможностей и возрастных особенностей.

Приведем примеры моделирования ситуаций взаимодействия детей с разным статусом здоро-

вья в условиях повседневной деятельности.

### **Прием «Взаимодействие»**

Педагог задает ситуацию: «Мы сегодня украшаем нашу комнату к празднику. Для этого нам нужно определить, кто и что будет делать. Тогда мы быстро справимся с нашим общим делом». Задача педагога — показать, что совместные усилия дают хороший результат и экономят время. Выбор заданий с учетом развития детей позволяет всем принять участие в общей работе и получить радость от результата.

### **Прием «Делай, как я»**

Педагог предлагает детям проявлять внимание друг к другу, оказывать взаимопомощь и сотрудничать с учетом возможностей, связанных с задержанным развитием. Моделируя ситуацию взаимопомощи в социально значимых ситуациях, педагог формирует у детей потребность поделиться своим опытом, быть внимательными и снисходительными к трудностям, ошибкам и ограничениям сверстников, оказывать им эмоциональную поддержку.

### **Моделирование социального взаимодействия дошкольников в процессе решения ими исследовательских задач**

В процессе совместной исследовательской деятельности име-

ется отличная возможность организовать качественное взаимодействие, кооперацию всех участников образовательного процесса для создания условий принятия сверстников с нарушенным развитием и понимания их особенностей. Как правило, дети после проведения подобной работы демонстрируют положительную динамику в социальном взаимодействии, более низкий уровень интернализирующего поведения и более высокую социальную компетентность [19; 22].

Предложенная одним из авторов модель организации взаимодействия дошкольников касалась в основном решения исследовательских задач в мини-группах или в парах [1]. Согласно исследованию, для создания условий социального взаимодействия наиболее эффективной оказалась модель перестройки всех видов деятельности дошкольников, изменяемых в зависимости от среды, участия в деятельности детей с задержанным развитием и самих видов деятельности в группе. При решении исследовательских задач специалист просит детей договориться между собой и распределить работу таким образом, чтобы каждый ребенок мог выполнить свою часть задания. Главной задачей в такой модели социального взаимодействия является демонстрация взрослым значимости вклада каждого уча-

стника в достижении общего результата.

### **Моделирование социального взаимодействия дошкольников в игровой деятельности**

Наиболее эффективной формой активизации социального взаимодействия детей стало моделирование игровых проблемных ситуаций.

Совершенно очевидно, что это связано с особым положением игровой деятельности, являющейся ведущей в дошкольном возрасте [17]. В процессе межличностного игрового взаимодействия дошкольники учатся вести игровой диалог, использовать различные варианты поведенческих реакций, обсуждать принятие решения, учатся договариваться, мысленно вставать на место другого участника общения.

Преимуществом такого подхода является не только проигрывание реальных ситуаций, имевших место в группе, но и специально разработанных игровых моделей и игровых ситуаций. Проблемные ситуации разрабатывает и организует взрослый: выбирает сюжет, распределяет роли, обозначает личностные характеристики персонажей, предлагает варианты игровых действий и помогает поддерживать воображаемую социальную ситуацию по задуманному сюжету.

В процессе реализации игровых моделей формируется умение действовать от лица другого персонажа, в том числе имеющего недостатки развития, развивается навык ведения межличностного диалога, затормаживается нежелательное социальное поведение. Дети привлекаются к активному обсуждению вариантов завершения предложенной ситуации. Вместе со взрослым они коллективно устанавливают границы допустимого поведения, одновременно осознавая, «что такое хорошо и что такое плохо».

В заключение специалист помогает детям проанализировать результаты игры, установить причинно-следственные связи между поведением участников и достигнутым финалом, учит применять полученные знания и навыки в обыденной жизни. Таким образом, формируется осознанное социально-уверенное поведение.

Мы полагаем, что эффективно данное поведение формируется с помощью системы тренировочных занятий [16].

### **Тренинг социально-коммуникативных навыков дошкольников**

В процессе осуществления разных видов деятельности дошкольника обнаруживаются отдельные недостатки различных звеньев социально-коммуникативной компетенции, которые

могут проявляться в разной степени снижения коммуникативно-познавательной потребности, вариативности интенции к общению, а также в низком уровне сформированности навыков общения и социального взаимодействия.

В значительной степени социальная компетентность ребенка определяется его способностями к планированию и регуляции своего поведения. Не только у детей с недостатками развития отмечается импульсивность в поведении, она также в той или иной степени может отмечаться и у нормально развивающихся дошкольников. Например, в силу возрастных особенностей дети с возрастной нормой развития могут не соблюдать личные границы других участников в процессе социального взаимодействия.

### **Тренинг жизненных социально-коммуникативных навыков**

Направлен на формирование и отработку основополагающих социально-коммуникативных жизненных навыков: способности слушать собеседника, умения обратиться за помощью к окружающим, оказать данную помощь при необходимости, а также умения признавать свою ошибку и принести извинения.

В ситуации общения дети формируют навыки, которые необходимы для взаимодействия не

только с окружающими их взрослыми, но и со сверстниками. В процессе тренинга осуществляется моделирование разнообразных жизненных ситуаций, которое способствует приобретению жизненно необходимых навыков. В процессе работы используемые для тренинга ситуации моделируются, усложняются, все более напоминая социальное взаимодействие в реальной жизни. Таким образом создаются благоприятные условия для непосредственного перенесения позитивного коммуникативного опыта, сформированного в тренинговых упражнениях, в реальные жизненные ситуации. Дети учатся сознательно регулировать и контролировать собственное поведение, что в дальнейшем обуславливает успешную социализацию и обогащает возможности социального взаимодействия с разными участниками общения.

Из результатов проведенного исследования навыков социального взаимодействия у детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников с нормальным развитием следует, что имеющиеся у дошкольников трудности организации коммуникативного процесса отрицательно влияют на качество их общения с окружающими людьми. Данное явление, в свою очередь, становится препятствием для реализации полноценного диалога, характеризующегося

заинтересованностью в контакте, умением ориентироваться в ситуации общения, способностью выбирать конструктивный способ взаимодействия с участниками этого процесса. Полученные данные убеждают в необходимости планомерного обучения детей дошкольного возраста, направленного на развитие социально значимых коммуникативных навыков [2].

### **Заключение**

Предложенный подход моделирования социального взаимодействия старших дошкольников в условиях инклюзивной среды может быть рассмотрен в качестве перспективного направления по формированию социально-коммуникативных навыков вне зависимости от уровня психического развития ребенка.

Инклюзивная образовательная среда, в особенности в условиях детского дошкольного образовательного учреждения, заключает в себе большой потенциал для глубоких научных исследований проблем развивающей образовательной среды. В этих исследованиях прежде всего важен ориентированный на практику результат, способствующий совершенствованию технологий по развитию социальных навыков как у детей, нуждающихся в особой адаптивной образовательной среде, так и у детей с нормативным развитием.

## Литература

1. Ананьева, Е. В. Модель социального взаимодействия старших дошкольников, имеющих задержанное развитие, с нормативно развивающимися сверстниками / Е. В. Ананьева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2019. — № 4 (56). — С. 6—16.
2. Ананьева, Е. В. Комплексный подход к организации коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими различный уровень принятия детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Ананьева, Е. С. Романова, Е. В. Свистунова. — Текст : непосредственный // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2020. — Т. 20. — № 3. — С. 65—75.
3. Ананьева, Е. В. Модель инклюзивного образования старших дошкольников с задержкой психического развития / Е. В. Ананьева. — Текст : непосредственный // Стратегии комплексного психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья: теоретический и прикладной аспекты : межвуз. сб. науч. ст. — Москва : Спутник, 2011. — С. 16—20.
4. Валявко, С. М. Взаимодействие старших дошкольников с речевой патологией со взрослыми / С. М. Валявко. — Текст : непосредственный // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. — Москва : Московский педагогический государственный университет, 2005. — С. 183—188.
5. Валявко, С. М. Изучение психологического возраста старших дошкольников с общим недоразвитием речи / С. М. Валявко. — Текст : непосредственный // Системная психология и социология. — 2014. — № 1 (9). — С. 49—56.
6. Валявко, С. М. О возможности диагностики некоторых особенностей личностного развития дошкольников с речевым дисонтогенезом рисуночными тестами / С. М. Валявко, К. Е. Князев, А. А. Емельянова. — Текст : непосредственный // Системная психология и социология. — 2013. — № 8. — С. 72—78.
7. Гончарова, Л. И. Воспитание принимающего общества в условиях инклюзивного дошкольного учреждения / Л. И. Гончарова. — Текст : непосредственный // Образование России и актуальные вопросы современной науки : сборник статей II Всерос. науч.-практ. конф. — Пенза : РИО ПГАУ, 2019. — С. 43—47.
8. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/>. — Текст : электронный.
9. Денисенко, И. С. Культура межличностных отношений и ее роль в становлении отношений к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста / И. С. Денисенко. — Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2016. — № 3 (6). — С. 22—25.
10. Долова, Л. Х. Проблема межличностных отношений детей с ОВЗ со сверстниками в условиях инклюзивного обучения / Л. Х. Долова, Ж. Д. Башиева. — Текст : непосредственный // Аллея науки. — 2018. — Т. 5. — № 6 (22). — С. 328—335.
11. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ : метод. пособие / М. С. Старовойтова [и др.]. — Изд. 3-е, испр. и доп. — Москва : ВЛАДОС, 2019. — 167 с. — Текст : непосредственный.
12. Кольбелькина, Т. В. Преемственность дошкольной и начальной систем образования как условие формирования позитивного отношения к сверстнику: проблема, мнения, факты / Т. В. Кольбелькина, И. В. Микитюк. — Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. — 2020. — № 3—1. — С. 116—120.
13. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Просвещение, 1973. — 175 с. — Текст : непосредственный.
14. Самсонова, Е. В. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. Е. В. Самсоновой, В. Л. Рыскиной. — Москва : Форум, 2012. — 178 с. — Текст : непосредственный.

15. Специальная психология. В 2 т. Т. 1. Учебник для бакалавриата и магистратуры / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. — 7-е изд., перераб. и доп. — Москва : Юрайт, 2019. — 428 с. — Текст : непосредственный.
16. Староверова, М. С. Конспекты занятий по формированию социально-уверенного поведения у дошкольников с ОВЗ / М. С. Староверова, С. М. Валявко, Е. В. Аверьянова. — Москва : Владос, 2017. — 85 с. — Текст : непосредственный.
17. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — 2-е изд. — Москва : ВЛАДОС, 1999. — 358 с. — Текст : непосредственный.
18. Arsenio, W. Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects / W. Arsenio, S. Cooperman, A. Lover. — Text : unmediated // *Developmental Psychology*. — 2000. — № 36 (4). — P. 438—448.
19. Bierman, K. L. Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start / K. L. Bierman, M. M. Torres, C. E. Domitrovich, J. A. Welsh, S. D. Gest. — Text : unmediated // *Social Development*. — 2009. — № 18. — P. 305—323.
20. Bronfenbrenner, U. The Bioecological model of human development / U. Bronfenbrenner, P. A. Morris. — Text : unmediated // *Handbook of child psychology* / eds.: R. M. Lerner, W. Damon. — Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, Inc, 2006. — P. 793—828.
21. Buhs, E. S. Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? / E. S. Buhs, G. W. Ladd, S. L. Herald. — Text : unmediated // *Journal of Educational Psychology*. — 2006. — № 98. — P. 1—13.
22. Global developmental delay. — URL: <https://www.mencap.org.uk/learning-disability-explained/conditions/global-development-delay>. — Text : electronic.
23. Konold, T. R. Empirically-derived, person-oriented patterns of school readiness in typically-developing children: Description and prediction to first-grade achievement / T. R. Konold, R. C. Pianta. — Text : unmediated // *Applied Developmental Science*. — 2005. — № 9. — P.174—187.
24. Ladd, G. W. Children's peer relationships and social competence: A century of progress / G. W. Ladd. — New Haven, CT : Yale University Press, 2005. — 436 p. — Text : unmediated.

## References

- Ananieva, E. V. (2019). Model' sotsial'nogo vzaimodeystviya starshikh doshkol'nikov, imeyushchikh zaderzhannoe razvitiye, s normativno razvivayushchimisya sverstnikami [Social interaction model between senior preschool children with developmental disorders and their typically developing peers]. *Special Education*, 4(56), 6—16. (In Russ.)
- Ananieva, E. V., Romanova, E. S., & Svistunova, E. V. (2020). Kompleksnyy podkhod k organizatsii korrektsionno-razvivayushchey raboty s doshkol'nikami, imeyushchimi razlichnyy uroven' prinyatiya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [The complex approach to correcting and developing work with preschool children who have different acceptance levels of disabled children]. *Mental Health of Children and Adolescent*, 20(3), 65—75. (In Russ.)
- Ananieva, E. V. (2011). Model' inklyuzivnogo obrazovaniya starshikh doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [The model of inclusive education of senior preschoolers with global developmental delay]. In *Strategies of complex psychological and pedagogical support for persons with special health needs: theoretical and applied aspects* (Interuniversity collection of scientific articles, pp. 16—20). Moscow: Sputnik. (In Russ.)
- Valyavko, S. M. (2005). Vzaimodeystvie starshikh doshkol'nikov s recevoy patologией so vzroslymi [Interaction between older preschoolers with speech disorders and adults]. In *The ontogenesis of speech activity in norm and pathology* (pp. 183—188). Moscow: Ministry of Education and Science of Russia, MPSU. (In Russ.)
- Valyavko, S. M. (2014). Izuchenie psikhologicheskogo vozrasta starshikh do-

shkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi [The study of older preschoolers' psychological age with general speech underdevelopment]. *Systems Psychology and Sociology*, 1(9), 49—56. (In Russ.)

6. Valyavko, S. M., Knyazev, K. E., & Yemelyanova, A. A. (2013). O vozmozhnosti diagnostiki nekotorykh osobennostey lichnostnogo razvitiya doshkol'nikov s rechevym dizontogenezom risunochnymi testami [On drawing test opportunities for diagnostics of some personality development in pre-school children with speech dysontogenesis]. *Systems Psychology and Sociology*, 8, 72—78. (In Russ.)

7. Goncharova, L. I. (2019). Vospitanie prinimayushchego obshchestva v usloviyakh inklyuzivnogo doshkol'nogo uchrezhdeniya [Education of the host society in an inclusive preschool institution]. In *Education of Russia and current issues of modern science* (The collection of articles of the 2nd Russian Scientific and Practical Conference, pp. 43—47). Penza: RIO PGAU. (In Russ.)

8. Pravobraz.ru (n.d.). *Gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya* [The State Educational Standard of Preschool Education]. Retrieved from <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (In Russ.)

9. Denisenko, I. S. (2016). Kul'tura mezhlchnostnykh otnosheniy i ee rol' v stanovlenii otnosheniy k sverstnikam u detey starshego doshkol'nogo vozrasta [Culture of interpersonal relations and its role in formation of older preschoolers attitude towards their peers]. *Questions of Preschool Pedagogy*, 3(6), 22—25. (In Russ.)

10. Dolgova, L. H., & Bashieva Zh. D. (2018). Problema mezhlchnostnykh otnosheniy detey s OVZ so sverstnikami v usloviyakh inklyuzivnogo obucheniya [The issue of interpersonal relationships between children with special health needs and peers in inclusive education]. *Alley of Science*, 5(6, 22), 328—335. (In Russ.)

11. Staroverova, M. S. (et al.) (2019). *Inklyuzivnoe obrazovanie. Nastol'naya kniga pedagoga, rabotayushchego s det'mi s OVZ* [In-

clusive education. A guidebook for teachers to work with children with special health needs] (3d ed.). Moscow: Vldos, 167 p. (In Russ.)

12. Kolybelkina, T. V., & Mikityuk, I. V. (2020). Preemstvennost' doshkol'noy i nachal'noy sistem obrazovaniya kak uslovie formirovaniya pozitivnogo otnosheniya k sverstniku: problema, mneniya, fakty [Continuity of preschool and primary education systems as a condition for the formation of a positive attitude to a peer: problem, opinions, facts]. *Questions of Pedagogics*, 3—1, 116—120. (In Russ.)

13. Vlasova, T. A., & Pevzner, M. S. (1973). *O detyakh s otkloneniyami v razviti* [On children with developmental disabilities] (2nd ed.). Moscow: Prosveshcheniye, 175 p. (In Russ.)

14. Samsonova, E. V., & Riskina, V. L. (Eds.) (2012). *Rossiyskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya* [Russian and foreign studies in the field of inclusive education]. Moscow: Forum, 178 p. (In Russ.)

15. Lubovsky, V. I. (2019). *Spetsial'naya psikhologiya* [Special psychology] (Vol. 1, ed. by V. I. Lubovsky, 7th ed.). Moscow: Yurayt, 428 p. (In Russ.)

16. Staroverova, M. S., Valyavko, S. M., & Averyanova, E. V. (2017). *Konspekty zanyatiy po formirovaniyu sotsial'no-uverenogo povedeniya u doshkol'nikov s OVZ* [Summaries of classes on the formation of socially confident behavior in preschoolers with special health needs]. Moscow: Vldos, 85 p. (In Russ.)

17. Elkonin, D. B. (1999). *Psikhologiya igry* [The Psychology of Play] (2d ed.). Moscow: Vldos, 358 p. (In Russ.)

18. Arsenio, W., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36(4), 438—448.

19. Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start. *Social Development*, 18, 305—323.



20. Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological model of human development. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 793—828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
21. Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1—13.
22. Konold, T. R., & Pianta, R. C. (2005). Empirically-derived, person-oriented patterns of school readiness in typically-developing children: Description and prediction to first-grade achievement. *Applied Developmental Science*, 9, 174—187.
23. Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relationships and social competence: A century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press, 436 p.
24. *Global developmental delay* (n.d.). Retrieved from <https://www.mencap.org.uk/learning-disability-explained/conditions/global-development-delay>.