

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«ИНСТИТУТ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ»

На правах рукописи



**БОЛДИНОВА
ОЛЬГА ГЕННАДЬЕВНА**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОВМЕСТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Специальность 5.8.3 – коррекционная педагогика

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент РАО
Джафар Михайлович Маллаев

Москва – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	14
1.1. Роль совместной деятельности в позитивной социализации детей дошкольного возраста.....	14
1.2. Особенности психофизического развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	21
1.3. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).....	26
Выводы по Главе 1	30
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ К СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО СВЕРСТНИКАМИ (КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП ИССЛЕДОВАНИЯ).....	33
2.1. Теоретические основы изучения готовности к совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения.....	33
2.2. Организация, задачи, методы и методика констатирующего эксперимента.....	34
2.3. Ход и результаты первой части констатирующего эксперимента	48
2.4. Ход и результаты второй части констатирующего эксперимента.....	64
Выводы по Главе 2	66
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ В ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУППАХ (ОБУЧАЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ)	69
3.1. Исходные положения обучающего эксперимента.....	69
3.2. Организация обучающей части исследования.....	71

3.3. Реализация тифлопедагогических условий, направлений, задач и содержания коррекционно-педагогической работы в инклюзивных группах	72
3.4. Основные этапы педагогического сопровождения совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками в инклюзивных группах	84
3.5. Результаты педагогического сопровождения совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивных группах (контрольный этап исследования)	97
Выводы по Главе 3	107
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	110
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	113
ПРИЛОЖЕНИЯ	138
Приложение А	138
Приложение Б	146

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования и степень ее разработанности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указывается на необходимость удовлетворения особых образовательных потребностей всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [121]. Наряду с традиционными формами коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения, в последние годы активно развивается совместное обучение детей с ОВЗ с их нормотипичными сверстниками в условиях инклюзивной образовательной среды. Включение детей с нарушениями зрения в инклюзивные группы дошкольных образовательных организаций призвано содействовать, прежде всего, их социальному развитию, и преодолению специфических трудностей, обусловленных наличием зрительной депривации. Практика совместной деятельности, реализуемая путем активного взаимодействия и общения, традиционно является главным средством не только психосоциального, но, в значительной мере, и когнитивного развития ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.И. Фельдштейн и др.) [24, 55, 186]. Однако без специальной помощи ребенок с нарушенным зрением с трудом осваивает совместные с другими детьми формы игровой и предметной деятельности, на основе которой происходит становление межличностных отношений, коммуникативных способностей, навыков сотрудничества (Д.М. Маллаев, Н.Г. Морозова, Г.В. Никулина, Л.И. Солнцева и др.) [99, 108, 116, 167]. Поэтому коррекционно-педагогическая практика придает особое значение методическому обеспечению организации совместной деятельности и социального взаимодействия детей с нарушениями зрения со сверстниками с сохранным зрением и взрослыми, приобретающей доминирующее значение в условиях инклюзивной образовательной среды.

Теоретические, методологические и организационные аспекты интегрированного обучения и инклюзивного образования детей с ОВЗ были широко и основательно освещены в работах сотрудников Института коррекционной педагогики РАО (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина,

Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, Н.Д. Шматко и др.) [78], создавших предпосылки для дальнейших исследований в данном предметном поле. В контексте современных идей гуманизации образования детей с ОВЗ, разрабатываются общие принципы построения инклюзивной модели и подходы к ее практической реализации (С.В. Алехина и др.) [3, 4, 66]. Широко известны и востребованы практикой модели сопровождения детей с нарушениями слуха (О.А. Денисова, Т.С. Зыкова, Т.А. Соловьева, Н.Д. Шматко и др.) [42, 64, 168, 198, 113]; с задержкой психического развития (Н.В. Бабкина, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, Т.В. Кузьмичева и др.) [7, 65, 80, 81, 83]; с интеллектуальными нарушениями (Е.А. Екжанова, А.В. Закрепина, С.Б. Лазуренко, Е.В. Резникова, Е.А. Стребелева и др.) [47, 48, 177, 178, 179]; с расстройствами аутистического спектра (Е.Р. Баенская, И.А. Костин, М.М. Либлинг, О.С. Никольская и др.) [8, 114, 115]; с нарушениями зрения (И.П. Волкова, В.З. Денискина, В.З. Кантор, Д.М. Маллаев, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, В.А. Феоктистова и др.) [20, 38, 67, 68, 97, 98, 117, 119, 132, 187]; с двигательными нарушениями (А.Я. Абкович, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько и др.) [87, 88].

В исследованиях отечественных и зарубежных тифлопедагогов и тифлопсихологов (М.И. Земцова, Ю.А. Кулагин, А.Г. Литвак, Б.К. Тупоногов, Л.И. Фильчикова, М. Brambring, M. Celeste, N.J. Kemp и др.) [60, 94, 108, 166, 182, 189, 205, 209, 212, 217] глубоко и всесторонне проанализированы психологические механизмы и закономерности когнитивного и социально-коммуникативного развития детей с нарушениями зрения. Результаты этих исследований, выполненных на этапе дифференциации образования детей с нарушениями развития (Н.Н. Малофеев), легли в основу научной тифлопедагогики, выстроенной с позиций компенсаторного подхода. Существенный вклад в развитие современной научной тифлопсихологии внесли исследования, выполненные на основе культурно-исторического подхода к психическому развитию данной категории детей (Е.Б. Айвазян, Т.П. Кудрина, Ю.А. Разенкова) [1]. На этапе сближения систем специального и общего

образования детей с ОВЗ и по мере распространения инклюзивной его модели, педагогическая практика начинает испытывать острый дефицит в научно-методических разработках, позволяющих успешно решать задачи инклюзивного образования детей с нарушениями зрения. В частности, появляется потребность в разработке вопросов организации и содержания процесса совместной деятельности детей дошкольного возраста с нарушенным и сохранным зрением.

Недостаточная разработанность указанных вопросов и вместе с тем их значимость для современной практики сопровождения совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования определяют актуальность темы настоящего исследования.

Анализ теории и практики инклюзивного образования дошкольников с нарушениями зрения позволил выявить **противоречие** между наличием общих теоретических представлений о задачах и условиях совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками с сохранным зрением и недостаточным научно-методическим обеспечением практической реализации этой деятельности.

Цель исследования: разработка и научное обоснование условий и содержания педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования: процесс совместной деятельности детей дошкольного возраста с различными типами психофизического развития в условиях инклюзивного образования.

Предмет исследования: тифлопедагогические условия, способствующие успешному становлению совместной деятельности слепых и слабовидящих детей дошкольного возраста со сверстниками с сохранным зрением в условиях инклюзивных групп.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что наиболее эффективное сопровождение совместной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения со сверстниками в условиях инклюзивного образования должно основываться на целенаправленном формировании

индивидуального взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками в различных видах детской деятельности. При этом взаимодействие между детьми должно формироваться под руководством взрослого поэтапно: от взаимодействия в малых группах до сотрудничества между детьми, объединённого общей целью, заданной взрослыми.

Задачи исследования:

1. Проанализировать данные психолого-педагогических исследований феномена совместной деятельности дошкольников с сохранным и нарушенным зрением.

2. Осуществить выбор и обосновать методики обследования дошкольников с нарушенным зрением, а также определить критерии их готовности к совместной деятельности.

3. Дифференцировать уровни готовности к совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками в инклюзивной группе.

4. Осуществить анализ готовности педагогов к сопровождению совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками в условиях инклюзивных групп.

5. Определить, обосновать и апробировать тифлопедагогические условия успешного вхождения детей с нарушениями зрения в воспитательно-образовательный процесс инклюзивных групп.

6. Разработать, апробировать и оценить эффективность педагогической программы сопровождения совместной деятельности детей с нарушенным зрением в условиях инклюзивных групп.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

– положения о единстве общих закономерностей нормального и аномального развития (Л.С. Выготский, Г.Я. Трошин);

– положения о роли социального взаимодействия и совместной деятельности в развитии аномального ребенка (Л.С. Выготский), теория деятельности (А.Н. Леонтьев);

– концепция социального развития (Д.И. Фельдштейн);

– теории развивающего обучения, ориентированные на личностное развитие детей (В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин);

– положения о дифференцированном подходе к обучению и воспитанию детей с нарушениями развития (Т.А. Власова, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер и др.);

– представления о возможностях компенсации первичных отклонений в развитии (нарушений зрения) и предупреждения вторичных нарушений развития в дошкольном возрасте (М.И. Земцова, А.А. Катаева, Н.Г. Морозова, Л.И. Солнцева и др.);

– подходы к определению категории особых образовательных потребностей детей с ОВЗ (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев).

Методы исследования: анализ актуального состояния теории и практики изучаемой проблемы; изучение анамнестических данных о развитии детей; анализ программно-методической документации в сфере дошкольного образования; наблюдение; анкетирование; беседа; педагогический эксперимент (констатирующий, обучающий, контрольный); систематизация экспериментальных данных и методы математической статистики (U-критерий Манна-Уитни и T-критерий Вилкоксона). Обработка данных осуществлялась в программе Statistica 12.0 для среды Windows.

Организация и этапы исследования. Первый этап (2012–2015 гг.) – теоретический: осуществлялся анализ теоретико-методологических аспектов проблемы исследования; формировались программа и понятийный аппарат исследования; определялись задачи и содержание методического обеспечения научно-исследовательской разработки.

Второй этап (2016–2017 гг.) – экспериментальный: осуществлялась разработка диагностического инструментария; определялись критерии оценки и уровни сформированности совместной деятельности детей с нарушениями зрения, а также готовность педагогов к сопровождению совместной деятельности детей с сохранным и нарушенным зрением в инклюзивных группах; проводился

констатирующий эксперимент в экспериментальных и контрольных группах; осуществлялся качественно-количественный анализ полученных данных.

Третий этап (2018–2020 гг.) – экспериментальный: в ходе обучающего эксперимента разрабатывались и реализовывались тифлопедагогические условия и содержание педагогического сопровождения совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками в инклюзивных группах.

Четвертый этап (2021–2023 гг.) – обобщающий: проводился контрольный эксперимент; осуществлялись анализ, систематизация и интерпретация результатов проведенного исследования; формулировались выводы.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечиваются применением научно-обоснованного комплекса методов, соответствующих задачам исследования; результатами констатирующего, обучающего и контрольного этапов эксперимента; сочетанием качественного и количественного анализа результатов, подтвержденных методами математической статистики.

Научная новизна исследования

Доказано отсутствие значимых различий в потребностях во взаимодействии со сверстниками и взрослыми у детей с нарушениями зрения и с сохранным зрением.

Установлено, что дети изучаемой нозологической группы, независимо от степени выраженности нарушения зрения, нуждаются в формировании готовности к совместной деятельности со сверстниками.

Впервые в качестве объекта исследования рассматривается процесс становления совместной деятельности детей дошкольного возраста с нарушенным и сохранным зрением.

Определены и дифференцированы характеристики готовности к совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками, а также готовности педагогов к сопровождению этой деятельности в условиях инклюзивных групп.

Впервые разработан и структурирован комплекс тифлопедагогических условий (организационных, коррекционно-развивающих, технологических),

способствующих вхождению детей с нарушениями зрения в образовательную среду, объединяющую их со сверстниками с сохранным зрением.

Впервые разработана и апробирована педагогическая программа сопровождения детей с нарушениями зрения в воспитательно-образовательном пространстве инклюзивных групп. Реализован индивидуально-дифференцированный подход к педагогическому сопровождению совместной деятельности детей с нарушениями зрения в инклюзивном образовании на основе разных организационных форм работы с детьми: индивидуальной, подгрупповой и групповой.

Теоретическая значимость исследования

Расширены, уточнены и эмпирически верифицированы теоретические представления о коррекционно-развивающих возможностях педагогического сопровождения совместной деятельности дошкольников с нарушенным и сохранным зрением.

Выделены, структурированы и обоснованы показатели и критерии готовности к совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками с сохранным зрением.

Определена и доказана важная роль целенаправленного педагогического сопровождения процесса становления совместной деятельности детей изучаемой категории.

Выявлены ресурсы организации совместной деятельности детей дошкольного возраста с разными типами психофизического развития, способствующие их успешной социализации в условиях инклюзивных групп.

Практическая значимость исследования

Определена ведущая роль профессионального взаимодействия педагогов инклюзивной группы (воспитателей, учителя-дефектолога (тифлопедагога), учителя-логопеда, педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре) в организации совместной деятельности слепых и слабовидящих детей со сверстниками с сохранным зрением.

Апробирована и внедрена в педагогическую практику дошкольных образовательных организаций программа педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения в условиях инклюзивных групп. Апробирован комплекс диагностических методик для определения уровня готовности к совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения со сверстниками в условиях инклюзивного образования.

Внедрен в практику разработанный комплекс тифлопедагогических условий (организационных, коррекционно-развивающих, технологических) для поэтапной реализации программы сопровождения детей с нарушениями зрения в воспитательно-образовательном пространстве инклюзивных групп.

Реализован индивидуально-дифференцированный подход к педагогическому сопровождению совместной деятельности детей с нарушениями зрения в инклюзивном образовании на основе разных организационных форм работы с детьми.

Результаты исследования включены в содержание подготовки бакалавров по направлению 44.03.03. «Специальное (дефектологическое) образование», в программы профессиональной переподготовки, курсов повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций, осуществляющих обучение и воспитание детей с нарушениями зрения.

Материалы исследования могут быть использованы в обучении студентов, получающих образование в области тифлопедагогики, дошкольной педагогики, а также в системе повышения квалификации педагогических работников.

Положения, выносимые на защиту

1. Специально организованная совместная деятельность детей дошкольного возраста с сохранным и нарушенным зрением может рассматриваться как значимое условие социального и личностного развития всех воспитанников инклюзивных групп.

2. Критериями оценки готовности к совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения являются: стремление ребенка к совместной деятельности со сверстниками, не зависящее от состояния зрения;

статус ребенка с нарушениями зрения в группе сверстников; эмоциональная включенность ребенка в процесс взаимодействия; сформированность коммуникативных средств, необходимых для успешного взаимодействия.

3. В процессе организации взаимодействия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения со сверстниками с сохраненным зрением в условиях инклюзивных групп необходимо учитывать разную степень их готовности к совместной деятельности.

4. Эффективность совместной деятельности детей с нарушенным и сохраненным зрением зависит от качества профессионального взаимодействия всех педагогов инклюзивной группы и своевременности внедрения комплекса тифлопедагогических условий (организационных, коррекционно-развивающих, технологических) в воспитательно-образовательный процесс.

Апробация и внедрение результатов исследования. Исследование осуществлялось на базе дошкольных образовательных организаций № 137, 138, 237, 250 г. Ростова-на-Дону, № 3, 11, 24 г. Батайска Ростовской области. Исследованием были охвачены: 107 дошкольников с нарушениями зрения (слепые и слабовидящие); 66 педагогических работников, из них: 38 воспитателей инклюзивных групп, 8 педагогов-психологов, 8 учителей-логопедов, 4 учителя-дефектолога (тифлопедагога), 4 музыкальных руководителя, 4 инструктора по физической культуре.

Результаты исследования представлены на научно-практических мероприятиях:

– международного уровня: VIII Международный форум по педагогическому образованию (г. Казань 2022 г.); Международный образовательный форум «Педагогика XXI века: вызовы и решения» (г. Томск, 2021 г.); Международная научно-практическая конференция «Информационные технологии в образовании: психология, педагогика, дефектология» (ITE-2021) (г. Ростов-на-Дону, 2021 г.); Международная научно-практическая конференция «XV Левитовские чтения» (г. Москва, 2020 г.);

– федерального и межрегионального уровней: Научно-практическая конференция «Инклюзия XXI века: теория и практика российского образования детей с особыми образовательными потребностями» (г. Москва, 2022 г.); III Всероссийская научно-практическая конференция «Инклюзивное и специальное образование: тенденции, управление, практики-2021» (г. Волгоград, 2021 г.); V Всероссийский образовательный онлайн-форум с международным участием «Инклюзивное образование: проблемы и перспективы» (г. Ростов-на-Дону, 2020 г.); Всероссийская научно-практическая конференция «Инклюзивное профессиональное образование: состояние и перспективы развития» (г. Пятигорск, 2019 г.).

Результаты исследования обсуждались на педагогических советах дошкольных образовательных организаций г. Ростова-на-Дону, г. Батайска, на базе которых проводилась экспериментальная работа; на расширенных заседаниях лаборатории образования и комплексной абилитации детей с нарушениями зрения в ФГБНУ ИКП (2021, 2022, 2023 гг.) с привлечением специалистов смежных областей; на заседаниях Проблемной комиссии Института коррекционной педагогики. Научные результаты исследования нашли отражение в 12 публикациях, общим объемом 5,2 п.л., объемом авторского вклада 3,1 п.л., из них: 6 статей в изданиях, рекомендованных ВАК РФ и 1 Свидетельство на регистрацию базы данных, 1 глава в коллективной монографии, индексируемой в Scopus, 2 статьи в сборниках конференций, индексируемых в Web of Science.

Структура и объем диссертации. Диссертация общим объемом 137 страниц состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка из 217 наименований, из которых 14 на иностранном языке, включает 2 приложения, 2 рисунка, 5 таблиц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Роль совместной деятельности в позитивной социализации детей дошкольного возраста

Формулировки понятия совместной деятельности в разные периоды ее разработки различны. Среди авторских позиций относительно понимания категории «совместная деятельность» существуют точки зрения, определяющие ее как групповую деятельность, активность и взаимодействие, а также коллективную и совместную деятельность и т.д. В качестве общих признаков выделяют взаимодействие партнеров, объединённых общей целью и условиями деятельности.

Вопросы взаимодействия участников детского коллектива анализируются в трудах Л.С. Выготского с позиции развития высших психических функций. Согласно его взглядам, социальная среда является важнейшим источником их развития. Онтогенетически высшие психические функции первоначально возникают как продукт коллективного поведения, как результат сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка, развитие которого происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности [27].

Основываясь на взглядах Л.С. Выготского, отечественные ученые Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин относят совместную деятельность к доминантным видам человеческой деятельности, наряду с трудом и обучением; определяют её в качестве необходимого средства социализации, развития и образования ребёнка; связывают с феноменом коммуникативной культуры общества и личности [10, 27, 58, 200]. С точки зрения указанных авторов, совместная деятельность выступает в качестве важнейшего условия социально-поведенческого развития детей, их готовности к достаточно конструктивным, позитивно ориентированным социальным отношениям. В процессе совместной

предметно-практической деятельности ребенок усваивает социальные нормы и правила взаимодействия с другими людьми, развивает коммуникативные навыки, учится управлять собственными эмоциональными реакциями.

Проблема деятельности связана с возрастными психологическими новообразованиями, с развитием психических процессов, социальных и межличностных отношений (А.Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, и др.) [89, 201]. В частности, через игру, представляющую собой ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, закладываются предпосылки последующих этапов социализации ребенка в усложняющихся видах его совместной деятельности с взрослыми и сверстниками.

Согласно подходу к становлению совместной деятельности А.Н. Леонтьева можно выделить следующие уровни ее развития: мотивационный (в основе этого уровня лежит критерий побуждения мотива), процессуальный (представлен процессами, подчиненными сознательной цели), операциональный (соотносящийся с условиями достижения конкретной цели) [89].

Целевое или предметно-направленное взаимодействие может рассматриваться как «единица» психологического анализа совместной деятельности детей, что позволяет выявить качественную специфику индивидуальной деятельности каждого ребенка через анализ предметного действия. К числу наиболее распространенных форм организации совместной деятельности традиционно относят следующие: первая – предполагающая обособление работы выполняемой каждым участником при едином целевом взаимодействии; вторая – требующая последовательного выполнения действия каждым участником для решения общей задачи; третья – определяющая необходимость одновременного взаимодействия всех участников совместной деятельности для достижения поставленной цели. Реализация каждой из организационных форм обусловлена ее целевыми, содержательными и деятельностными компонентами.

Совместная деятельность детей дошкольного возраста рассматривается в исследованиях известных зарубежных психологов и педагогов (М. Монтессори,

С. Френе, А. Фрейд, Р. Штайнера, Э. Эриксон, и др.) [105, 192, 193, 202]. Введение в практику образования дифференцированного подхода к возрастным возможностям дошкольников положило начало системе социального развития детей, предложенной М. Монтессори [106]. В выстроенной ею педагогической системе важнейшая роль отводилась особой организации образовательной среды, включающей в себя принципы разновозрастной и пространственной организации совместной деятельности детей, оснащение ее специальными обучающими материалами, свободу выбора ребенком вида деятельности, условий ее выполнения и партнеров по взаимодействию. При этом вмешательство педагога в процесс самостоятельной деятельности детей максимально ограничивалось.

По мнению С. Френе, успешной социализации, развитию социальных способностей у детей, нравственных и гражданских качеств личности, способствует сотрудничество всех участников образовательного сообщества. Автор придает первостепенное значение отношениям между детьми, взрослыми и детьми, утверждая, что только в отношениях сотрудничества происходит становление общественных ценностей в опыте детей [193].

В гуманистической концепции Р. Штайнера совместная деятельность представлена через социальное взросление и основывается на философском обосновании гармоничного развития трех главных сфер человеческой сущности – чувств, мышления, воли. По мнению Р. Штайнера, для совместной деятельности как метода, необходимо выстраивать систему дифференцированного, бережного разворачивания духовной жизни личности и перехода от субъективных переживаний внутреннего мира к духовному проникновению в социальный мир [199].

Важная роль в формировании успешной совместной деятельности детей дошкольного возраста отводится установлению определенных эмоциональных отношений между сверстниками и взрослыми, в связи с чем подчеркивается значение ситуации семейного воспитания ребенка. Взаимоотношения детей,

по мнению А. Фрейд, строятся в детском сообществе, исходя из установок значимого родителя [192].

Действия, общение и взаимоотношения детей зависят от шаблонов поведения, которые заложены в семье. В зависимости от возрастных особенностей и влияния окружающих происходит социальное развитие каждого ребенка (Э. Эриксон) [202].

Термин «совместная деятельность» многоаспектно разработан в отечественной психологической и педагогической науке как социально-психологический феномен развития детей различных возрастных групп, вне зависимости от индивидуальных возможностей и особенностей психофизического развития ребенка (А.Л. Журавлев, А.В. Запорожец, Л.И. Уманский, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман и др.) [45, 50, 58, 75, 76, 77, 183, 186, 195].

Современными отечественными исследованиями в области психологии и педагогики доказана важная роль совместной деятельности в развитии межличностных отношений и навыков сотрудничества. Наряду с этим, она рассматривается как фактор, определяющий уровень развития коммуникативных навыков. Совместная деятельность – это важнейшее условие позитивного социального развития и освоения опыта социально одобряемого поведения дошкольниками с сохранными и ограниченными возможностями здоровья.

Ряд отечественных исследователей в области детской психологии, изучая вопросы совместной деятельности детей, рассматривают ее через взаимодействие в процессе общения с целью достижения общего результата (М.И. Лисина) [91]. Развивая взгляды М.И. Лисиной, Т.А. Репина при изучении вопроса совместной деятельности ребенка со сверстниками в возрастной группе анализирует характер межличностных отношений. Именно пребывание ребенка в той или иной группе, их совместная игровая и иные виды деятельности позволяют определить особенности личности дошкольника с помощью методики «Одномоментных срезов» [149].

Наиболее сенситивным периодом развития совместной деятельности у детей является дошкольный возраст. В современном дошкольном образовании

совместная деятельность детей рассматривается в программах приобщения ребенка к социальному миру «Я – человек» (С.А. Козловой, 2003); социально-личностного развития «Социализация дошкольников» (И.В. Сушкова, 2008); социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников «Дорогою добра» (Л.В. Коломийченко, 2015).

В работе С.А. Козловой раскрыта проблематика ознакомления детей с современной социальной действительностью в контексте социально-эмоционального развития и познания окружающего мира [75]. Совместную деятельность автор рассматривает как неотъемлемый компонент социализации ребенка со следующих ключевых позиций: первая – связана с включением механизмов пассивной адаптации ребенка к окружающему миру и сложившимся обстоятельствам (пассивная-ситуативная адаптация); вторая – определяется активностью ребенка, ограниченной рамками осваиваемого социального опыта (активно-ситуативная адаптация); третья – предполагает активную деятельность ребенка по преобразованию окружающего мира в процессе взаимодействия с ним (активно-внеситуативная адаптация). Данные ключевые позиции могут рассматриваться как стадии процесса социализации, результатом прохождения которых будет способность ребенка к осуществлению деятельности по преобразованию себя в окружающем, социальном и природном мире. Содержание и объем данных преобразований зависят от возраста, социального опыта, индивидуальных возможностей и образовательных потребностей ребенка, а также выбираемых стратегий социализирующего педагогического воздействия.

Социально-личностное развитие дошкольника связано с общими процессами его интеллектуального, эстетического, физического и других видов развития на основе формирования коммуникативной и социальной компетентности (И.В. Сушкова) [180].

Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста обеспечивает вхождение ребенка в мир социальных отношений, его самореализацию в соответствии с социальными ценностями, общение, построенное на принципах равенства субъектов, диалога культур

(Л.В. Коломийченко). В её исследованиях подчеркивается, что именно дошкольный возраст является наиболее сенситивным периодом для становления базовых характеристик личности: эмоционально-потребностной сферы, нравственных установок и духовных ценностей, самооценки, а также социально-психологических особенностей общения с людьми [76].

Таким образом, совместная деятельность детей широко представлена в педагогических, психологических отечественных и зарубежных исследованиях, где она раскрывается через понятия «взаимоотношения», «взаимодействие», «действия», «ведущая деятельность». Показано, что в процессе совместной деятельности дети овладевают культурными ценностями, нормами и правилами поведения, способами общения, ролевым поведением. Приобретая социальный опыт, они формируют отношение к себе, окружающим людям, предметам и социальным явлениям [13].

В исследованиях выделены условия совместной деятельности: ориентация дошкольников на общечеловеческие ценности, обретение опыта совместных переживаний, стимулирование внутренней и внешней активности личности, регулирование средовых влияний на развитие личности, свобода выбора личности, активное участие в различных видах деятельности [13].

В трудах отечественных исследователей описаны особенности совместной деятельности детей, определяемые содержанием межличностного взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Совместная деятельность реализуется поэтапно с учетом ведущей роли взрослого. Первым этапом является реализация образовательно-воспитательных установок взрослого. Второй этап предполагает равноправное осуществление совместной деятельности ребенком и взрослым. На третьем этапе совместная деятельность нескольких детей может осуществляться под руководством взрослого. Достижением четвертого этапа может стать самостоятельная совместная деятельность детей, но по заданию взрослого. А пятый этап предполагает возможность спонтанного самостоятельного возникновения совместной деятельности детей без участия взрослого [58, 89]. Эти особенности совместной деятельности нормотипичных

детей явились для нас ориентиром для проектирования сопровождения совместной деятельности дошкольников с сохранным и нарушенным зрением в инклюзивных группах.

Исследователи в области коррекционной педагогики показали, что у детей с выраженными нарушениями развития (слуха, зрения, интеллекта) своевременно не возникает ни один из видов детской деятельности. Без коррекционного обучения дети минуют этап совместной деятельности, что отрицательно сказывается на их последующем социальном и личностном развитии (А.А. Катаева, Н.Г. Морозова, Л.И. Солнцева) [69, 108, 163].

В исследованиях Д.М. Маллаева показано, что в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями зрения, восприятие и познание окружающей действительности зависит от разнообразия ощущений и тактильного восприятия. Включение в игровую деятельность детей с нарушениями зрения требует развития активного тактильного восприятия, что обогащает практический опыт действия с предметами, позволяет расширить содержание сюжетных игр. Результаты, полученные автором, подтверждают гипотезу о том, что игровая деятельность слепых дошкольников с содержанием специально подобранных игр, ориентированных на сохранные анализаторы, оказывает положительное влияние на формирование компенсаторных функций, обеспечивая появление положительных межличностных отношений между детьми [99].

Проблема совместной деятельности в исследованиях по сопровождению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, рассматривается в контексте формирования механизмов их социализации средствами игровой деятельности, реализуемой в работе с дошкольниками с задержкой психического развития. Внедрение в практику авторского подхода способствовало становлению готовности детей к совместной деятельности со сверстниками в процессе сюжетно-ролевой игры (И.А. Ткачева) [181].

В исследованиях Т.Ю. Бутусовой важное место отводится коррекционной работе, основанной на использовании игр с правилами, как средства формирования совместной деятельности дошкольников с интеллектуальными

нарушениями [15]. Несмотря на то, что указанные исследования проводились в условиях групп компенсирующей направленности, их результаты весьма полезны для поиска путей сопровождения совместной деятельности детей с различным уровнем психофизического развития.

Особенно значимо это направление на современном этапе модернизации образования, где широко обсуждаются вопросы инклюзивного образования детей с ОВЗ. Общеизвестно, что в категорию детей с ОВЗ входят различные нозологические группы с различными первичными (биологическими) нарушениями, определяющими специфические особенности их психофизического развития, которыми, в свою очередь, обуславливаются специфические образовательные потребности детей каждой нозологической группы (Е.А. Екжанова, В.И. Лубовский, Е.В. Резникова и др.) [47, 48, 95]. Поэтому включение детей с ОВЗ в образовательную среду нормотипичных сверстников требует учета специфических образовательных потребностей каждой из нозологических групп.

Настоящее исследование посвящено проблеме поиска эффективных тифлопедагогических условий для инклюзивного образования детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

1.2. Особенности психофизического развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения

Своеобразие развития слепых детей, формирование у них компенсаторных способностей для преодоления трудностей в социальном и психическом развитии рассматриваются в трудах Л.С. Выготского [27]. В известном его положении о «компенсации дефекта» указываются пути преодоления стойко нарушенных функций за счет использования сохранных. На основе включения сохранных функциональных систем в выполнение ранее не свойственных им функций происходит формирование компенсаторного механизма. В результате осуществляется перестройка возможностей функциональных систем,

а стимуляция чувствительности слухового, тактильного анализаторов слепого ребенка способствует становлению межсистемной компенсации. Таким способом происходит образование новых межфункциональных связей, что создает новую перспективу психического развития ребенка с нарушениями зрения, рассматриваемую через преодоление «социального вывиха», путем создания специальных условий для «компенсации» и «сверхкомпенсации» нарушенной функции.

При изучении психофизического развития детей со значительной зрительной депривацией выявлено нарушение активности, как важнейшей характеристики деятельности человека, обусловленной биологическими и социальными факторами. Нарушение зрения затрудняет ориентировочно-поисковую деятельность человека, снижая исследовательскую направленность активности (рефлекс «Что такое?») (Н.А. Бернштейн) [9]. Активность напрямую зависит как от познавательных мотивов человека, так и от внешних воздействий на формирование этих мотивов. В условиях зрительной депривации количество внешних воздействий значительно ограничено.

В тифлопсихологии указывается на отличие психического развития детей с нарушениями зрения от их сверстников с сохранным зрением. Одной из особенностей развития этих детей является сниженная активность, несформированность перцептивных потребностей, обусловленных сокращением внешней стимуляции психики и трудностями приспособления к окружающей среде. Нарушение зрения оказывает отрицательное влияние, в первую очередь, на ориентировочную и познавательную деятельность ребенка. Особенности психофизического развития детей с нарушениями зрения в значительной мере определяются степенью выраженности зрительной недостаточности. Исследователями доказана зависимость между характером первичного нарушения и особенностями вторичных отклонений в психофизическом развитии. Из особенностей развития детей изучаемой категории выделяются снижение ориентировочно-поисковой деятельности, замедленность восприятия

и переработки информации, несформированность ведущей деятельности в определённый возрастной период [43, 93, 94, 118, 174, 184, 211].

Результаты многолетнего изучения особенностей психофизического развития детей с нарушениями зрения показывают, что эта нозологическая группа весьма разнообразна по характеру офтальмологических заболеваний, степени выраженности и времени наступления нарушения. Для педагогического процесса в тифлопсихологии дана классификация детей по степени нарушения зрения и зрительным возможностям. Так, в категории лиц с нарушениями зрения ранее выделяли слепых и слабовидящих. В соответствии с современной общепринятой клинко-педагогической классификацией детей с нарушением зрения в подкатегорию «слепые» (слепорожденные, рано ослепшие или поздно ослепшие) включены две группы: тотально слепые (острота зрения – 0 (0%)) и слепые с остаточным зрением (абсолютная острота зрения от светоощущения до 0,04 (4%)). Слепые дети обучаются с использованием рельефно-точечного шрифта Л. Брайля, по специальным учебникам, ориентированным на осязательное восприятие. Слабовидящие дети с визусом от 0,05 до 0,4 обучаются на основе зрительного восприятия (А.Г. Литвак) [92]. В настоящее время на практике используются педагогические классификации детей с нарушениями зрения В.З. Денискиной и Л.В. Фомичевой [40, 191]. Авторы выделяют слепых (абсолютная острота зрения от 0 (0%) до 0,04 (4%)), слабовидящих (абсолютная острота зрения от 0,05 (5%) до 0,4 (40%)) и детей (абсолютная острота зрения от 0,5 (50%) до 0,8 (80%)) с пониженным зрением (В.З. Денискина) или функциональными расстройствами зрения (Л.В. Фомичева).

Очевидно, что в зависимости от степени зрительных нарушений дети используют разные способы восприятия обучающего материала (зрительные, зрительно-осязательные, осязательные), что предполагает применение дифференцированных форм обучения с использованием специальных методов обучения. У всех этих детей отмечаются серьезные трудности при становлении самостоятельности в общении с окружающими людьми (М.И. Земцова, Б.И. Коваленко, Ю.А. Кулагин, А.Г. Литвак, И.С. Моргулис, Л.И. Солнцева, и др.)

[43, 73, 82, 85, 93, 107, 110, 118, 165, 182, 185, 189, 194, 211]. Особенности их развития должны учитываться при организации образовательного процесса, основываясь на принципе дифференцированного подхода к содержанию и методам обучения, исходя из степени выраженности первичного нарушения.

Современные исследователи психофизического развития слепых и слабовидящих указывают на недостаточную сформированность предметно-практических действий, чувственного опыта, восприятия и мышления. Степень выраженности нарушения зрения влияет на развитие эмоционально-волевой сферы, овладение способами действия с предметами, чувственного познания, вызывает затруднения в становлении целостных зрительных образов предметов (фрагментарность, неточность, схематичность, расплывчивость), что оказывает отрицательное влияние на характер средств общения с другими людьми и поведения в социуме. В дошкольном возрасте у детей с нарушениями зрения снижается активность в познании окружающего, обедняются представления, появляются сложности в пространственной ориентации и двигательной сфере. У них появляются негативные черты личности: формализм, вербализм, повторение, страх и агрессия, замкнутость, иждивенчество, неуверенность, пассивность и др. (Л.П. Григорьева, Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец, В.А. Феоктистова, Л.В. Фомичева и др.) [32, 33, 97, 134, 136, 143, 154, 156, 170, 176, 187, 191, 205].

Среди особенностей процесса запоминания у детей с нарушениями зрения исследователи отмечают большой объем, скорость, и недостаточную осмысленность запоминаемого. Это связано с затруднениями анализа, сравнения, синтеза и других мыслительных операций. У детей с нарушениями зрения слуховой тип восприятия формируется так же, как и у детей с сохранным зрением. Слуховые ощущения и восприятия отражают материальный мир частично. У слепых дошкольников в качестве компенсации развивается осязательное восприятие, которое позволяет овладеть практическими навыками, элементарными трудовыми умениями, что очень важно для совместной деятельности со сверстниками [16, 18, 21, 35, 60, 92, 110, 166, 208].

При общих психофизических особенностях развития детей с нарушениями зрения следует учитывать не только типологические виды отклонений, но и индивидуальные. Глубина отклонений в развитии психики человека определяется не только степенью выраженности нарушения, но и временем его возникновения. Чем раньше появилось сенсорное нарушение, тем большие сложности возникают в психофизическом развитии. Следовательно, необходимо как можно раньше выявить нарушение и на основе знаний о степени его выраженности, структуре, характере возможных влияний на психическое развитие ребенка, своевременно обеспечить коррекционное воздействие: лечение, обучение и воспитание. Знание своеобразия сенсорного развития дошкольников требует своевременного создания условий для систематических упражнений сенсорной сферы.

Большое значение в психолого-педагогических исследованиях уделяется формированию компенсаторных возможностей у слепых и слабовидящих детей. Подчеркивается необходимость организации специального обучения и воспитания, ориентированного на потенциальные возможности психического развития ребенка.

В современных психолого-педагогических исследованиях раскрыты особенности их ориентации в пространстве. В коррекционном обучении дошкольников с нарушениями зрения уделяется внимание овладению навыками пространственной ориентировки при поэтапном освоении расположения предметов и объектов в пространстве, их отношений, свойств и признаков. Успешному овладению детьми пространством и перемещению в нем способствует развитие и коррекция двигательной сферы: точность, укрепление мышечной силы, формирование координации, гибкость (А.А. Любимов, Е.Н. Подколзина и др.) [97, 110, 136], зрительного восприятия (Т.А. Грищенко, Е.В. Замашнюк, Л.И. Фильчикова и др.) [36, 53, 54, 126, 127, 189], социально-бытового ориентирования (В.З. Денискина, О.П. Сапронова, Л.И. Солнцева и др.) [38, 127, 154, 163, 167], социальной адаптации (И.П. Волкова, Л.И. Плаксина,

Ю.В. Федоренко и др.) [20, 133, 185], игровой и конструктивной деятельности (О.Е. Германович, Д.М. Маллаев, Л.А. Ремизова, и др.) [28, 99, 148, 210, 217].

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогических исследований особенностей психофизического развития детей изучаемой нозологической группы, очевидно, что без своевременной коррекционно-педагогической работы у них не формируются в соответствии с возрастом коммуникативные средства общения с взрослыми и сверстниками, не происходит становление возрастных психологических новообразований и всех видов детской деятельности. Эти особенности психофизического развития затрудняют адаптацию в новых социальных условиях, в том числе, в условиях школьного обучения.

1.3. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)

Реформы российского дошкольного образования и изменения в его нормативно-правовом регулировании ставят перед педагогическим сообществом задачу обеспечения равного доступа к получению качественного образования для всех обучающихся вне зависимости от особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей. Соответственно, проблема совместного воспитания дошкольников с нарушениями зрения со сверстниками с сохраненным зрением актуализирует вопросы открытия инклюзивных групп в образовательных организациях.

Начиная с середины XX века в зарубежной и отечественной психолого-педагогической науке обсуждались вопросы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду, в том числе и детей с нарушениями зрения (О.А. Денисова, Л.А. Дружинина, Е.А. Екжанова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Г.В. Никулина и др.) [3, 7, 31, 39, 41, 46, 47, 66, 102, 111, 116, 124, 132, 161, 172, 178, 203].

Нарушение зрения является значительным препятствием для успешной социализации детей без специального психолого-педагогического

сопровождения. Практика дошкольного образования располагает многочисленными примерами успешного обучения и воспитания детей с нарушениями зрения в дошкольных образовательных организациях со сверстниками с сохранными зрительными возможностями. Причинами такой интеграции стали: отсутствие специальных дошкольных образовательных организаций и групп компенсирующей направленности по месту жительства ребенка с нарушениями зрения; воспитание ребенка с нарушениями зрения в многодетной семье, где остальные дети посещают одну дошкольную образовательную организацию. В настоящее время инклюзивные группы организуются в целях создания оптимальных условий для получения детьми с нарушениями зрения не только доступного и качественного дошкольного образования, но также содействия их успешной социализации и интеграции в общество [151].

К числу проблем реализации инклюзивного дошкольного образования детей с ОВЗ, по данным современных исследований, относятся: отсутствие необходимых ассистивных технических средств и квалифицированных специалистов; недостаточный уровень разработанности программно-методического обеспечения сопровождения дошкольников с особыми образовательными потребностями (С.В. Алёхина, О.А. Денисова, Л.М. Кобрина) [3, 4, 42, 72]. Наряду с этим, другие исследователи высказывают свое мнение о том, что дети дошкольного возраста с ОВЗ способны к интегрированному обучению с нормотипичными сверстниками (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко) [101]. При этом подчеркивается, что важнейшей целью инклюзивных групп является получение детьми с ОВЗ дошкольного образования совместно с нормально развивающимися сверстниками. Целью такого образования является ранняя социальная интеграция детей с ОВЗ. Отмечается, что успешность протекания интегративного процесса зависит от педагогических условий, учитывающих интересы каждого участника образовательных отношений.

В исследовании Т.С. Овчинниковой представлена модель психологического сопровождения дошкольников с неярко выраженными отклонениями в развитии

в условиях инклюзивного образования [124]. Автор отмечает, что для успешного инклюзивного процесса в дошкольной образовательной организации важно сформировать особую среду многофункционального полусубъектного взаимодействия.

В ряде современных публикаций представлен поиск условий и организации инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, и др.) [30, 78, 101]. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными и сохранными возможностями здоровья предусматривает решение ряда задач:

- осуществление ранней полноценной социально-образовательной интеграции дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых сверстников посредством создания условий для их общения в образовательной организации;

- обеспечение коррекционно-педагогической, медико-психологической и социальной работы для детей с ограниченными возможностями здоровья;

- педагогическое просвещение родительской общественности по вопросам социальной адаптации, развития, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья [78].

Пути решения в области организации инклюзивного образования представлены относительно создания материально-технических условий, доступности инфраструктуры, организации образовательного процесса, готовности педагогических кадров и всех участников образовательных отношений к ее реализации (Н. С. Авилочева, С.В. Алёхина, Н.В. Борисова, О.Л. Леханова и др.) [42, 48, 51, 66, 178, 209].

Современные исследователи подчеркивают, что эффективность инклюзивного образования детей с ОВЗ во всех случаях зависит от условий, учитывающих особые образовательные потребности каждого обучающегося с ОВЗ, профессионального взаимодействия специалистов участвующих в их сопровождении, а также работы педагогов с родителями всех школьников (А.Я. Абкович, Л.М. Кобрина, Т.В. Кузьмичева Т.А. Соловьёва и др.) [72, 83, 169].

В публикациях по коррекционной педагогике раскрыты способы организации совместной деятельности детей с ОВЗ. В тифлопедагогике можно выделить три направления работы по сопровождению детей с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования:

1. Разработка вопросов формирования социально-коммуникативной компетентности детей с нарушениями зрения. Предполагает изучение развития способности к взаимодействию со сверстниками, выстраиванию межличностных отношений, накоплению социально-коммуникативного опыта и его использованию в различных жизненных ситуациях [1, 74, 118, 128, 129, 187, 216].

2. Изучение проблем расширения социально-бытового опыта детей с нарушениями зрения. Направлено на выявление актуальности полученных знаний в реальной жизни, их использование при формировании представлений об окружающей действительности. Максимальное приближение обучения к реальной жизненной ситуации создает условия для осуществления практических действий самим ребенком, с учетом его собственных зрительных возможностей [39, 68, 81, 83, 119, 143, 210, 213].

3. Исследование особенностей понимания собственной социальной роли. Предполагает формирование понятия «социальная роль» применительно к себе и окружающим, в том числе посредством овладения навыками невербальной коммуникации [68, 156, 214, 215].

При поступлении детей с нарушениями зрения в инклюзивную группу дошкольной образовательной организации весьма важным этапом воспитательного процесса является проведение их обследования, которое позволяет получить представление об их зрительных возможностях, социальном и познавательном уровнях развития, имеющихся трудностях и средствах общения, потенциальных возможностях компенсации. В процессе первичного обследования выявляется уровень сформированности у каждого ребенка навыков самостоятельной деятельности (как элементарной предметно-практической и игровой, так и совместной деятельности с взрослыми и сверстниками), умений общаться и взаимодействовать в детско-взрослом сообществе [133].

Анализ литературных источников показал, что предложенные модели инклюзивного образования детей с ОВЗ, в большинстве случаев, ориентированы на детей школьного возраста. Вместе с тем, учитывая, что дошкольный возраст является сенситивным периодом для социального развития, а также принимая во внимание запрос практиков дошкольного воспитания детей с нарушениями зрения, нуждающихся в современном методическом обеспечении этого процесса, нами был определен замысел настоящего исследования: изучение готовности детей с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками с сохраненным зрением, как основы разработки эффективных условий их педагогического сопровождения в инклюзивных группах.

Выводы по Главе 1

1. Анализ литературных источников позволяет говорить о том, что в дошкольном воспитании широко представлена проблема совместной деятельности детей с взрослыми и сверстниками. Отечественными учеными в области психологии и дошкольной педагогики совместная деятельность рассматривается как ведущий тип деятельности, основанный на коммуникативной культуре общества и способствующий социальному и личностному развитию ребенка.

2. Современные исследователи подчеркивают значимость совместной деятельности для формирования готовности детей к позитивно ориентированному социальному взаимодействию. Для развития навыков социального взаимодействия ребенок осваивает правила и нормы социально-одобряемого поведения, овладевает навыками межличностного общения, в том числе средствами вербальной и невербальной коммуникации, учится управлять собственными эмоциональными проявлениями. Главным инструментом решения этих задач выступает предметно-практическая деятельность.

3. В коррекционной педагогике дети с ОВЗ представлены как весьма разнородные нозологические группы, каждая из которых имеет как общие, так

специфические образовательные потребности. Кроме того, внутри каждой нозологической группы выделяются варианты развития, различающиеся между собой степенью выраженности первичного нарушения, потенциальными возможностями усвоения новых знаний и умений, способами и темпом их усвоения, что обуславливает вариативность внутригрупповых образовательных потребностей. Поэтому в условиях инклюзивного образования необходимо учитывать как общие, так и специфические образовательные потребности каждой нозологической группы детей с ОВЗ.

4. Исходя из анализа литературных источников, можно сформулировать цель инклюзивного образования – обеспечение детей с ОВЗ психолого-педагогической и социальной поддержкой в социокультурной и образовательной среде нормотипичных сверстников. Инклюзивные группы создаются, прежде всего, для обеспечения наиболее благоприятных условий ранней социальной интеграции детей с ОВЗ, как в среде дошкольной образовательной организации, так и вне ее пределов.

5. Вопросы совместной деятельности дошкольников с ОВЗ рассматривались исследователями в коррекционной педагогике в условиях компенсирующих групп в ходе формирования игровой деятельности. До сих пор нет целенаправленных исследований по изучению педагогических условий организации совместной деятельности детей с сохранным и нарушенным зрением, учитывающих зрительные возможности каждого ребенка (слепой или слабовидящий), средства общения со сверстниками (осязательные или речевые).

6. До настоящего времени процесс сопровождения ребенка с нарушениями зрения в инклюзивных группах не являлся объектом специальных исследований. Поэтому необходимо научное обоснование и разработка методического обеспечения вхождения ребенка с нарушениями зрения в воспитательно-образовательный процесс инклюзивной группы.

7. Учитывая важность совместной деятельности детей с разным уровнем психофизического развития для их социального и личностного развития, а также запрос практики инклюзивных групп для детей с нарушениями зрения, нами

сформулирован замысел следующего этапа настоящего исследования – изучение готовности детей с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ К СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО СВЕРСТНИКАМИ (КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП ИССЛЕДОВАНИЯ)

2.1. Теоретические основы изучения готовности к совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения

Теоретической основой настоящего исследования явилось положение об общности закономерностей развития при сохранных и ограниченных возможностях здоровья (Л.С. Выготский, П.Г. Трошин) [6, 24]. В данном положении утверждается, что любой вариант развития является социально обусловленным. Главным источником формирования психических процессов у детей с нормотипичным и нарушенным развитием выступает социальное воздействие. Процесс развития личности определяется влиянием совокупности биологических и социальных факторов, которые характеризуются динамикой, присущей различным возрастным этапам и по-разному проявляющейся по отношению к разным психическим функциям.

Важными ориентирами для определения готовности детей к совместной деятельности стали следующие положения:

– культурно-историческая теория Л.С. Выготского. В соответствии с этой теорией развитие психических функций ребенка носит социально обусловленный и культурно-исторически опосредованный характер, складывающийся под влиянием практической деятельности [27];

– теория деятельности А.Н. Леонтьева. На основе этой теории убедительно доказывается, что в основе формирования психических процессов каждого ребенка находится деятельность. При этом существует прямая зависимость формирования психических процессов и личностных качеств от особенностей структуры, видов и содержания выполняемой деятельности [89];

– теория Д.Б. Эльконина, определяющая закономерности психического развития в онтогенезе и содержащая критерии периодизации этого процесса. В частности, таким критерием для дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра как тип ведущей деятельности [201];

– концептуальный подход к исследованию готовности детей к совместной деятельности, направленный на изучение коммуникативной активности во взаимодействии и общении, рассматриваемых как главное средство психосоциального и когнитивного развития личности ребенка (А.В. Запорожец, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, М.И. Лисина, Т.А. Репина, и др.) [58, 75, 77, 91, 149];

– учет степени выраженности нарушения зрения при выборе в педагогической практике ведущих методов обучения, ориентированных на осязательный или слуховой анализаторы (Ю. А. Кулагин, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева и др.) [85, 92, 166].

Таким образом, все вышеизложенные положения позволили определить подход к отбору методик для изучения готовности детей с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками.

2.2. Организация, задачи, методы и методика констатирующего эксперимента

В констатирующем эксперименте решались следующие задачи:

- 1) выявить уровень готовности детей с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками;
- 2) изучить готовность педагогов к сопровождению детей с нарушениями зрения в инклюзивных группах.

Методы изучения: анализ истории развития детей, психолого-педагогическое обследование, анкетирование педагогов, анализ полученных данных, математической статистики (U-критерий Манна-Уитни и T-критерий Вилкоксона). Обработка данных осуществлялась в программе Statistica 12.0 для

среды Windows. Проверка на нормальность распределения показала несоответствие данных нормальному типу распределения, в соответствии с этим были использованы непараметрические критерии обработки.

В соответствии с поставленными задачами были проведены две части констатирующего эксперимента.

Первая часть эксперимента была направлена на определение уровня готовности детей с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками.

Вторая часть посвящена изучению готовности педагогов дошкольной образовательной организации к сопровождению детей с нарушениями зрения в инклюзивных группах.

В целях реализации задач *первой части* констатирующего эксперимента использовался комплекс методик, который позволил выявить дифференцированные уровни готовности детей с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками.

Для реализации задач второй части констатирующего эксперимента – изучения готовности педагогов (воспитателей, учителей-дефектологов (тифлопедагогов), педагогов-психологов, учителей-логопедов, музыкальных руководителей, инструкторов по физической культуре) к сопровождению детей с нарушениями зрения в инклюзивных группах – применялось анкетирование.

Рассмотрим подробно организацию первой части констатирующего эксперимента.

В первой части констатирующего эксперимента участвовало 107 дошкольников с нарушениями зрения (слепых и слабовидящих) в возрасте 4–5 лет из дошкольных образовательных организаций № 137, 138, 237, 250 г. Ростова-на-Дону, № 3, 11, 24 г. Батайска.

С учетом территориальной доступности были выделены две инклюзивные группы – экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ). Выборка включала слепых и слабовидящих дошкольников приближенных к возрастной норме и без сопутствующих тяжёлых нарушений.

В ЭГ вошли 54 дошкольника, из них: 11 слепых детей (8 мальчиков и 3 девочки) и 43 слабовидящих (24 мальчика и 19 девочек). Среди них у 11 слепых детей и у 26 слабовидящих детей зафиксирована задержка психического развития. 4 ребенка с тотальной слепотой, 7 – со светоощущением (4 с правильной проекцией и 3 с неправильной проекцией), 5 с тяжелой степенью слабовидения (острота зрения от 0,05 до 0,09); 8 со средней степенью слабовидения (острота зрения варьируется от 0,1 до 0,2); 30 с легкой степенью слабовидения (острота зрения в пределах от 0,3 до 0,4).

В КГ вошли 53 дошкольника, из них: 10 слепых детей (5 мальчиков и 5 девочек) и 43 слабовидящих (22 мальчика и 21 девочка). Среди них у 10 слепых детей и у 24 слабовидящих детей зафиксирована задержка психического развития. При этом 3 ребенка с тотальной слепотой, 7 – со светоощущением (5 с правильной проекцией и 2 с неправильной проекцией), 4 с тяжелой степенью слабовидения (острота зрения варьируется от 0,05 до 0,09); 9 со средней степенью слабовидения (острота зрения варьируется от 0,1 до 0,2); 30 с легкой степенью слабовидения (острота зрения в пределах от 0,3 до 0,4). Более подробно степень выраженности нарушения зрения и офтальмологические диагнозы детей представлены в Приложении А.

В целях длительного проведения изучения условий вхождения детей с нарушениями зрения в воспитательно-образовательный процесс инклюзивных групп, учитывая территориальное расположение общеобразовательных организаций, на этапе констатирующей части исследования были сформированы группы: экспериментальные (ЭГ) и контрольные (КГ).

Экспериментальные инклюзивные группы (ЭГ):

43 слабовидящих ребенка – было организовано 8 групп (5/5/5/5/5/6/6/6);

11 слепых детей – было организовано 6 групп (2/2/2/2/2/1).

Контрольные инклюзивные группы (КГ):

43 слабовидящих ребенка – было организовано 8 групп (5/5/5/5/5/6/6/6);

10 слепых детей – было организовано 5 групп (2/2/2/2/2).

Все дети с нарушениями зрения (слепые и слабовидящие) впервые были зачислены в инклюзивные группы и находились в них на момент обследования в течение первого или второго месяца пребывания.

Описание инструментария. Диагностика готовности к совместной деятельности детей дошкольного возраста.

В процессе создания диагностического инструментария проводилась апробация 4-х методик (4 серии):

первая – «Три серии выборов» (адаптированный вариант методики Т.Б. Потапенко) [139];

вторая – «Одномоментные срезы» (адаптированный вариант Т.А. Репиной) [149];

третья – «Проективная методика эмоционального состояния ребенка от отношений со сверстниками» (адаптированный вариант В.Р. Кисловской) [70];

четвертая – «Средства общения» – авторская методика на выявление первичных социально-коммуникативных средств общения [11].

Первые три методики были модифицированы с учетом возраста, особенностей развития, зрительных возможностей дошкольников с нарушениями зрения. Результат выполнения каждого задания из представленных методик подвергался качественной и количественной оценке.

Рассмотрим подробно каждую методику из представленного комплекса (4 серии).

Первая методика «**Три серии выборов**» направлена на оценку стремления ребенка к взаимодействию со сверстниками на основе показателей интереса ребенка с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками (деятельностный компонент).

Методика «Три серии выборов» включала в себя начальный и основной этапы. В основе стремления дошкольника к взаимодействию в детско-взрослом сообществе лежит в значительной степени удовлетворения его собственных интересов. На *начальном этапе* ставилась цель: выявить интересы детей к определенному виду деятельности. Для этого с каждым ребенком

в произвольной форме проводилась беседа, где ему последовательно задавались вопросы: 1. *Что ты больше всего любишь делать? Или чем ты больше всего любишь заниматься в свободное время?* (При этом экспериментатор делал акцент на словах «больше всего»). 2. *Что ты больше всего не любишь делать? Или чем ты больше всего не любишь заниматься в свободное время?* С помощью первых вопросов экспериментатор выяснял, к какой деятельности тяготеет ребенок, с помощью вторых – какой вид деятельности ребенок выполняет без интереса [11].

В процессе такой беседы выяснилось, что указанные вопросы требуют уточнения, так как, услышав в вопросе слово «заниматься», дети отвечали, имея в виду обучение на занятиях, а, услышав слово «делать», соотносили его с трудовой деятельностью. Замечая это, экспериментатор задавал уточняющие вопросы: *Какое твое любимое дело? Что бы ты хотел все время делать, если бы тебе разрешили?* Ответы фиксировались в протоколах на каждого ребёнка.

Цель основного этапа обследования направлена на выявление стремления ребенка выполнять деятельность самостоятельно или в группе сверстников. Для удобства подготовки к основному этапу составляли таблицу, в которую был включен общий список любимых и нелюбимых занятий детей. В соответствии с этим списком были подготовлены индивидуальные иллюстрации (картинки) учитывающие зрительные возможности слабовидящих и слепых дошкольников (форма, цвет, размер, словесное описание, рельефно-графическое изображение, аппликации, натуральные объекты и др.).

Первая иллюстрация (картинка) изображала одного ребенка, который занят определенной деятельностью (в соответствии с выявленными интересами). Вторая иллюстрация (картинка) – несколько детей совместно выполняют эту же деятельность. При обследовании детей последовательно трижды ставили их в ситуацию выбора вида деятельности, которая в целях достоверности проводилась с промежутком во времени: вначале в вербальной, а затем в наглядной (зрительно-осознательной или осознательной) форме, в зависимости

от зрительных возможностей каждого ребенка. Это связано с тем, что выбор ответа детей в дошкольном возрасте может носить ситуационный характер, поэтому многократность опроса в определенной степени обеспечивала достоверность ответов [11].

В первом случае беседа велась сразу после выявления интересов детей. Например, ребенок любит лепить из пластилина и не любит убирать игрушки. Ему предлагали ответить на следующие вопросы: 1. Чем бы ты лучше занялся: убирал игрушки *один* или *вместе с детьми*? Почему? 2. Что бы ты больше хотел делать: «*Один* лепить из пластилина или *со всеми детьми* убирать игрушки?», «Почему?». 3. «Как бы ты хотел лепить из пластилина: *вместе с детьми* или *один*?», «Почему?». Через 2–3 дня этим же детям предлагалось повторно сделать выбор, но уже с использованием индивидуальной доступной наглядности, учитывающей остроту зрения. В обоих случаях (при вербальном и невербальном выборе) детям предлагалось ответить на одни и те же вопросы для каждого выбора [11].

Выбор 1. 1. Сюжетная иллюстрация (картинка) 1-я – с изображением одного ребенка, выполняющего дело, к которому испытуемый интереса не проявляет (все виды наглядности подбирались в соответствии с выявленными нелюбимыми занятиями). 2. Сюжетная иллюстрация (картинка) 2-я – с изображением группы детей, выполняющих эту же деятельность. С помощью вопросов экспериментатор выяснял, понял ли ребенок содержание изображенного сюжета. Затем предлагались последовательно вопросы: «*На какой картинке ты хотел бы быть?*» «*Почему?*».

Выбор 2. Ребенку предлагались две иллюстрации (картинки): 1-я – с изображением одного ребенка, делающего то, что ему интересно; 2-я – с изображением группы детей, делающих то, что ребенку неинтересно. При этом вопросы повторялись те же, что и при первом выборе.

Выбор 3. Ребенку предлагалось две иллюстрации (картинки): 1-я – с изображением одного ребенка, выполняющего то, что ему интересно;

2-я – с изображением группы детей, выполняющих то, что интересно испытуемому.

В связи с тем, что мотивы выбора, который делает ребенок, неразрывно связаны с определенным характером отношений, складывающимся между детьми, одновременно оценивался статус ребенка в группе сверстников. Для этого детям и в первом, и во втором случаях (при вербальном и невербальном выборе) после третьего выбора предлагалось ответить на следующие вопросы: *«А с кем ты хотел бы это делать?»*, *«А как ты думаешь, кто тебя позовет?»*. Полученные ответы детей фиксировались в протоколах, учитывалось количество детей при каждом выборе. Так, при первом выборе – количество детей, предпочитающих группу сверстников независимо от деятельности. При втором выборе – количество детей, проявлявших интерес к деятельности, но при этом сам интерес ставивших выше, чем стремление к группе сверстников. При третьем выборе – количество детей, которые предпочитали интересную деятельность выполнять в группе сверстников [11].

Выделенные качественные критерии выполнения задания соотнесены с количественной оценкой сформированности диагностируемых характеристик: 1 балл ставился за каждый из трех выборов, в которых ребенок выражал стремление действовать с группой сверстников; 0 баллов – за каждый выбор самостоятельной деятельности без сверстников; соответственно, по всем трем выборам максимальное количество – 3 балла.

Таким образом, указанная методика была адаптирована в процессе апробации при обследовании дошкольников с нарушениями зрения до проведения констатирующего эксперимента.

Вторая методика «Одномоментные срезы» позволяет оценить устойчивость, длительность активного взаимодействия ребенка с группой сверстников (эмоциональный компонент). Для проверки результатов, проводившихся по описанной выше методике, были проведены одномоментные срезы наблюдений за детьми в процессе самостоятельной деятельности. За основу была взята методика «Одномоментные срезы», адаптированная нами для слепых

и слабовидящих детей. Срезы проводились трижды с интервалами в 1–2 дня на утренней или вечерней прогулках. Составлялся список детей всей группы по номерам. Были изготовлены эмблемы с номерами и заранее (за 2–3 дня до эксперимента) прикреплялись к одежде детей на каждой прогулке, этот факт обыгрывался. Детям говорили, что они «друзья осени», и, чтобы их можно было отличить от других детей, на участке им прикреплялись эмблемы. Они с удовольствием носили эмблемы, выполненные в форме листьев с номерами. Соответственно, как «друзья осени», дети привлекались к наблюдениям, труду, экспериментам в природе. На 2–3-й день проводились срезы объединений детей в самостоятельной деятельности. Через 1–2 дня срезы повторялись. Срез оформлялся следующим образом: напротив имени и фамилии ребенка указывались номера детей, с которыми они в данный момент контактировали, и деятельность, которой ребенок занимался. В один день осуществлялось 8–9 срезов через каждые 5–10 минут [11].

На основе материалов протоколов определялась средняя длительность и устойчивость контакта ребенка в одном детском объединении. Для этого подсчитывалось количество объединений, которые сменил ребенок за время наблюдений, вычислялась средняя продолжительность его пребывания в одном объединении (условно считалось, что ребенок сменил объединение в случае, если состав объединения изменился больше чем на 50%) [11]. Были выработаны показатели оценки по критерию устойчивости взаимодействия ребенка со сверстниками: длительность взаимодействия и частота смены состава объединения.

Качественная характеристика устойчивости взаимодействия дошкольника со сверстниками была соотнесена с количественной оценкой: 3 балла – длительное взаимодействие (от 40 и более минут) ребенка в одном объединении, смена состава объединения (не более 50%); 2 балла – взаимодействие (от 20 до 39 минут) ребенка в одном объединении, смена состава объединения (не более 50%); 1 балл – взаимодействие (от 1 до 19 минут)

ребенка в одном объединении, смена состава объединений более 50% или не объединялся со сверстниками, ситуативное объединение.

Таким образом, в результате апробации методики максимальное количество – 3 балла.

Третья – «Проективная методика» направлена на диагностику эмоциональной включенности дошкольника с нарушениями зрения в группу сверстников (эмоциональный компонент). Основными характеристиками эмоциональной включенности слепых и слабовидящих детей в группе сверстников явилось проявление чувств сопереживания по отношению к сверстнику, умение проявить поддержку: успокоить, пожалеть, заступиться; положительное эмоциональное состояние, общение со сверстниками, независимо от деятельности, наличия или отсутствия игрушек, умение объединяться в общей деятельности, распределять обязанности и стремление с интересом вместе заниматься ею [11].

В ходе обследования детей использовались четыре сюжетные картинки (наглядности, доступной для восприятия слепых). Все картинки были адаптированы с учетом индивидуальных зрительных возможностей детей, при этом давалось тифлокомментирование. На картинках изображено одинаковое количество детей – пять человек, каждый из которых несет определенную эмоциональную нагрузку и обозначен одним из номеров: 1, 2, 3, 4, 5. На картинках изображены наиболее типичные случаи эмоционального состояния, влияющие на совместную деятельность детей [11].

Каждому ребенку в отдельности последовательно предлагалось изучить зрительным, зрительно-осязательным и осязательным способом и рассказать о сюжетах, изображенных на 4-х картинках. В начале предполагалось, что дети сами будут передавать содержание изображения. Однако апробация показала, что дети (даже с легкой степенью слабовидения) не всегда правильно воспринимали и понимали смысл сюжетного изображения. Они рассказывали о том, чего нет в сюжете. Так, при рассмотрении первой картинки, где изображен плачущий ребенок, некоторые дети говорили, что он умывается.

А на изображения утешающего его ребенка, говорили, что он его щекочет. В связи с трудностями восприятия изображённого сюжета слепыми и слабовидящими детьми экспериментатор, рассматривая вместе с ребенком изображения, описывал его в строгой последовательности, раскрывал его социальный смысл содержания, предлагал путем совместных зрительно-осязательных и осязательно-двигательных действий его обследовать и давал тифлокомментирование.

Предлагая изображение 1 «Сила не право», он говорил: «Этого ребенка (№ 1 – крайнего слева) очень сильно обидели – у него отняли игрушку, и он плачет, а вот этот ребенок (№ 2 – с левого края второй) его успокаивает, жалеет. Эти дети (№ 3 – по середине, № 5 – крайний справа) заступаются за обиженного. А обидел его вот этот ребенок (№ 4 – второй с правой стороны)».

Комментарий экспериментатора к изображению 2 «Не принимают»: «Эти дети (№ 1, 2, 3, 4 с левой стороны) с интересом играют в мяч, а этот ребенок (№ 5 – с правой стороны) тоже очень хочет играть с ними, но дети его не принимают, говорят: «Уходи, мы не хотим с тобой играть».

Комментарий к изображению 3 «Собственник»: «Этот ребенок (№ 5 – с правой стороны) забрал себе все игрушки и никому не дает, играет с ними сам. А эти дети (№ 1, 2, 3, 4 с левой стороны) тоже хотели бы играть с игрушками. Они просили-просили их у этого ребенка, но он им не дал. Он хотел играть сам. Тогда дети перестали просить и играли все вместе без игрушек».

Комментарий к изображению 4 «Намеренное уединение»: «Эти дети (№ 1, 2, 3, 4 с левой стороны) любят строить вместе. Они распределили: кто, что будет делать, и вместе дружно строят дом. А этот ребёнок (№ 5 – с правой стороны) любит строить один. Он взял немного кубиков, отошёл в сторону и построил небольшой домик» [11].

При пояснении экспериментатор умышленно называл детей, изображенных на картинках, не «мальчики» и «девочки», а «ребенок», чтобы дать возможность испытуемому самому определить свое место среди сверстников в соответствии с типичной для него ситуацией. После раскрытия содержания каждой картинки

экспериментатор ставил ребенка в ситуацию выбора. Он говорил: *«Представь, что на этой картинке дети твоей группы. Покажи, где здесь ты? Как с тобой чаще всего бывает?»* Далее выявлялась причина, по которой ребенок не проявляет стремления к взаимодействию в группе сверстников и осуществлялось распределение ответов детей по мотивам к совместной деятельности: *1. Его обижают. Он отнимает игрушки. 2. Его не принимают сверстники в совместную деятельность по какой-то причине. 3. Он проявляет эгоистические наклонности (ставит свои интересы выше других) – стремится овладеть всем полем деятельности, забирает игрушки. 4. Он просто привык заниматься тем или иным видом деятельности один, потому что дети мешают ему воплотить свой замысел? Он не имеет навыков совместной деятельности [11].*

В каждой изображенной на картинке ситуации было определено положительное эмоциональное состояние изображенных детей, которое было обозначено условно знаком «+», и отрицательное, которое было обозначено знаком «-». В соответствии со знаком «-» были обозначены эмоциональные состояния детей: на первой картинке – № 1, 4; на второй, третьей, четвертой – № 5. Остальные – знаком «+». Данные обозначения были сделаны для определения количества детей, испытывающих потребность в эмоциональной включенности в группу сверстников, то есть находящихся в положительном эмоциональном состоянии во всех четырех ситуациях. При этом надо было выявить количество детей, испытывающих эмоциональный дискомфорт в различных ситуациях.

В результате апробации указанной методики была соотнесена качественная характеристика с количественной оценкой эмоционального состояния ребенка: 1 балл ставился за каждый выбор в пользу положительного эмоционального состояния; 0 баллов – за отрицательное эмоциональное состояние, не соответствующее ситуации. В итоге максимальное количество – 4 балла.

Четвертая методика – «Средства общения» направлена на выявление у ребенка первичных коммуникативных средств общения, необходимых для

взаимодействия со сверстником (коммуникативный компонент). Показателем их сформированности явилось использование детьми вербальных и невербальных средств в каждодневных жизненных ситуациях: при встрече, приветствии, знакомстве, просьбе о помощи, благодарности, согласии и несогласии и др. Методика включала 2 этапа.

На начальном этапе с детьми предварительно изучались характеристики специально отобранных для диагностики персонажей-животных и насекомых. Детям предлагались краткие рассказы-характеристики о знакомых животных и насекомых без акцентирования внимания на особенностях их жизнедеятельности. Так, взрослый представлял некоторые характерные особенности персонажей: *сокол в природе – зоркий, крот – слепой, заяц – косой, муха – глухая, змея – без конечностей, медведь – неловкий, косолапый* [11].

Основной этап. В методике использовалась авторская модификация сказки «Теремок». После прослушивания сказки детям предлагалось выбрать роль какого-нибудь персонажа при постановке знакомой сказки и объяснить, почему он выбрал этого персонажа. В зависимости от выбранного персонажа детям предлагались вопросы по знакомой сказке: 1. *Как он будет здороваться с жителями терема, когда туда войдет?* 2. *Какими словами он может поблагодарить за приглашение вместе жить?* 3. *Как он обратится к жителям терема, если ему понадобится помощь?* 4. *Если не может выполнить просьбу жителей терема, как он скажет об этом?* 5. *Чем он будет заниматься в тереме? Он будет заниматься этим один или с кем-то из жителей терема? С кем?* 6. *Чего он не будет делать? Чем ему не нравится заниматься?* 7. *Если бы кто-то из жителей терема отнял у другого любимую вещь, как поступить?* 8. *Один из жителей терема забрал все игрушки и не дает их никому, все остальные начали играть без них, с кем был бы твой персонаж? Как бы он поступил?* 9. *Жители терема распределили обязанности по уборке в тереме и все вместе убирали, а один персонаж ушел на улицу, сам выполнять работу. Где убирал бы твой персонаж?* 10. *Как ты думаешь, кому тяжелее всех жить с обитателями терема? Почему?* [11].

Каждому ребенку в отдельности читалась сказка, а затем предлагалось ответить на вопросы (12). Все ответы фиксировались и заносились в протокол. После обработки и систематизации ответов детей были определены критерии оценки сформированности первичных коммуникативных средств социализирующей направленности: за каждый правильный, социально направленный ответ и обоснованную интерпретацию ставился 1 балл. В итоге за все правильные ответы ставилось максимальное количество баллов – 12.

Данные, полученные в процессе апробации всех четырех методик для дальнейшего проведения констатирующего эксперимента, анализировались, сопоставлялись, обобщались. В соответствии со степенью проявленных характеристик, представленных в каждой методике, были определены разные уровни готовности к совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения: **достаточный** – 17–22 балла; **базовый** – 11–16 баллов; **стартовый** – 1–10 баллов.

Обобщенная характеристика каждого уровня является критерием оценки действий или ответов ребенка представлена в таблице 1.

Таблица 1. Критерии определения уровня готовности к совместной деятельности слепых и слабовидящих дошкольников со сверстниками

Достаточный уровень	Базовый уровень	Стартовый уровень
Коммуникативный компонент		
использует первичные коммуникативные средства, необходимые для взаимодействия со сверстником: владеет синонимической лексикой – знакомства, приветствия, просьбы о помощи, благодарности, извинения, согласования действий, выражения своей точки зрения, выражения несогласия	использует первичные коммуникативные средства, необходимые для взаимодействия со сверстником: владеет некоторым общепринятым лексическим запасом слов – знакомства, приветствия, просьбы о помощи, благодарности, извинения	ограниченно использует первичные коммуникативные средства, необходимые для взаимодействия со сверстником: иногда употребляет синонимическую лексику – знакомства, приветствия, просьбы о помощи, благодарности, но не может самостоятельно вступить во взаимодействие со сверстником
Деятельностный компонент		
предпочитает выполнять любую деятельность совместно со сверстниками, мотивируя это стремлением к взаимоотношениям с ними	выполняет задания в сообществе, иногда в одиночку, мотивируя свой выбор стремлением получить помощь от сверстников в деятельности	предпочитает выполнять любую деятельность в одиночку, объясняя при этом причины дискомфорта в группе сверстников; находится в сообществе сверстников только по требованию взрослых
Эмоциональный компонент		
эмоциональная включенность в группу сверстников: его принимают в совместную деятельность, он с удовольствием вступает во взаимодействие со сверстниками, отношения с ними строятся на основе взаимовыборов; – участвует в длительных устойчивых объединениях детей (40 и более минут), переходит к другой деятельности вместе с объединением (смена состава объединения менее 50%)	без затруднений выбирает сверстника для совместной деятельности, его выбирают тоже, но взаимовыборов нет; – не всегда положительное эмоциональное состояние в группе объясняется отсутствием какой-либо одной из перечисленных выше характеристик при наличии всех других; – ради интереса к деятельности легко меняет объединения (более 50%), продолжительность взаимодействия – от 20 до 30 минут	не проявляет стремления к сверстникам, никого не выбирает; испытывает эмоциональный дискомфорт в группе сверстников: отсутствуют все или имеется какая-либо одна из вышеизложенных характеристик; – в деятельности успешно или неуспешно принимает участие чаще всего в одиночку. При этом или длительно занимается одной деятельностью (не объединяется), или часто ее меняет (ситуативные объединения). Здесь можно выделить два типа: а) увлеченный деятельностью; б) не имеющий ни устойчивого интереса к деятельности, ни стремления к общению со сверстниками. Непродолжительная длительность взаимодействия – от 1 до 19 минут

В результате проведенной апробации комплекса методик (4 серии) был сформирован диагностический инструментарий, состоявший из взаимодополняющих и взаимопроверяющих методик, направленный на выявление уровня готовности ребенка с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками.

2.3. Ход и результаты первой части констатирующего эксперимента

Исследование осуществлялось в форме индивидуального психолого-педагогического обследования в условиях знакомого им кабинета тифлопедагога, а также наблюдения за детьми в процессе регламентированной и нерегламентированной деятельности.

Рассмотрим результаты психолого-педагогического обследования детей с нарушениями зрения при реализации вышеописанного диагностического инструментария.

При использовании **первой методики «Три серии выборов»** на начальном этапе изучали интерес дошкольников к определенному виду деятельности. Выявлены «любимые» и «нелюбимые» дела детей. В процессе беседы с детьми изучались детские интересы и деятельность, выполнение которой осуществляется без желания. В некоторых случаях одни и те же виды деятельности оказались как в числе любимых, так и в числе нелюбимых дел (рисование, лепка, труд, режимные процессы). Результаты анализа опроса детей о любимых и нелюбимых делах подтвердили, что игра является наиболее любимым видом деятельности детей: в экспериментальной группе (ЭГ) – 40%, в контрольной группе (КГ) – 56%. На втором месте по популярности – продуктивные виды деятельности: изобразительная, лепка, аппликация. Например, дети отвечали: «Я люблю рисовать» (слабовидящие). Специфическими были ответы слепых детей, например: «*Раскрашивать в трафарете*», «*Рисовать на песке*», «*Рисовать пальцами*», «*Обводить*». Многие слепые и слабовидящие дети давали более конкретные ответы: «*Играть в компьютер*», «*Играть с шариками*», «*Играть*

в фишки», «Собирать пазлы», «Кататься на роликах», «Кормить голубей», «Гулять с собакой», «Помогать воспитателю накрывать на стол», «Гулять на улице», «Строить из лего», «Играть в догонялки», «Догонять друг друга», «В кошки-мышки» и т.д. В целом анализ и обобщение ответов детей показали, что интересы детей зачастую примитивны и однообразны для среднего дошкольного возраста. Так, многие чаще всего отвечали: «Смотреть телевизор, мультики», «Кататься на машине» и др. Однако, среди ответов слепых детей встречались весьма любопытные: «Путешествовать», «Бежать», «Слушать книги», «Смотреть на огоньки», «Сидеть в палатке». Эти ответы указывают на то, что слепые дети не считают нарушение зрения препятствием для удовлетворения своей потребности в познании окружающего мира, ограничении двигательной активности. Подобные ответы были объединены в группу «другие виды деятельности». Примечательно, несмотря на то, что слепые дети не видят, слово «смотреть» они часто употребляли его в активном словаре по отношению к себе.

В процессе опроса отмечалось, что некоторые дети «боятся» называть «нелюбимое дело», думая, что это плохо. Другие дети не совсем понимали, что значит «нелюбимое дело». После первой апробации в эту часть беседы решено было внести уточнение. Поэтому перед тем, как задавать ребенку вопрос, экспериментатор говорил: «У каждого человека есть нелюбимое дело. Это дело, которое не нравится, не хочется, неинтересно, скучно заниматься, но его все равно приходится делать. Например, я не люблю мыть посуду, но все равно мне приходится этим заниматься, потому что есть из грязной посуды нельзя и неприятно. Мыть посуду – мое нелюбимое дело. А что ты не любишь делать в детском саду? Какое у тебя нелюбимое дело?». После этого дети смелее называли «нелюбимые дела». Однако даже после такого пояснения значительная часть детей не смогла назвать «нелюбимое дело»: в ЭГ – 58%, в КГ – 56%. Для слабовидящих детей характерны следующие ответы: «Спать», «Когда забирает мама домой из детского сада», «Заниматься», «Кушать», «Читать книги», «Когда не дают играть», «Убирать», «Мыть посуду», «Смотреть за младшим братом», «Все нравится», «Не люблю...», «Не знаю», «У меня нелюбимых дел

нет» и т. д. У слепых детей часто встречались такие ответы: «Я не знаю», «Убирать игрушки», «Приносить», «Класть на место», «Застёгивать пуговицы», «Надевать колготки», «Одеваться», «Лепить». Из примеров этих ответов очевидно, что слепым детям сложнее выбрать нелюбимый вид деятельности, их нелюбимое дело зачастую связано с бытовым самообслуживанием и деятельностью, требующей мышечных усилий, развитой ручной и мелкой моторики (Приложение Б, таблица 1). Эти данные указывают на то, что осуществляя деятельностный подход в изучении готовности к совместной деятельности, необходимо учитывать личностные детские интересы. Не следует идеализировать роль какого-то одного вида детской деятельности. У каждого ребенка проявляется свой интерес, наиболее эффективно влияющий на его совместную деятельность, в котором будут проявляться его индивидуальные предпочтения, склонности, способности.

На основном этапе обследования по этой методике выявлялось стремление ребенка выполнять деятельность самостоятельно или в группе сверстников. Выявлена специфика ответов, основанная на возможностях зрительного восприятия. Слепые дошкольники чаще выбирали деятельность в одиночку, так как у них мало опыта взаимодействия со сверстниками. В то время, как слабовидящие дети предпочитали группу сверстников, так как они имели опыт установления социальных контактов, навыки зрительного восприятия сверстников и взаимодействия с ними.

При выборе №1 неинтересную деятельность дети предпочитали выполнять в группе сверстников: показатели в ЭГ – 58%, а в КГ – 48%. Как видно, из полученных данных, невысокие показатели в обеих инклюзивных группах объяснялись тем, что детские коллективы были вновь сформированы. Поэтому личностные контакты и привязанности к сверстникам у многих обследуемых детей еще не установились.

При выборе № 2 между неинтересной деятельностью в одиночку или интересной деятельностью в группе сверстников обследуемые дети продемонстрировали самый высокий результат выполнения: показатели

в ЭГ – 74%, в КГ – 78%. Эти данные можно рассматривать как появление тенденций у дошкольников на пятом году жизни устойчивых интересов к любимому виду деятельности.

В выборе № 3 между интересной деятельностью в группе сверстников или в одиночку преобладающим было выполнение задания в группе сверстников: показатели в ЭГ – 64%, в КГ – 62%. Полученные результаты примерно одинаковы, как и при выборе № 2, что свидетельствует о стремлении к социальным контактам дошкольников с нарушениями зрения. У детей с сохранным зрением аналогичный выбор, в большинстве случаев, был в пользу совместной деятельности. Это можно оценивать как преобладание у них стремления максимально удовлетворить свои индивидуальные потребности в коллективной деятельности.

Мотивы, которыми дети руководствовались при выборах, представлены в таблице 3 (Приложение Б). Самую большую группу составили мотивы, объясняющие выбор стремлением детей к эмоциональному благополучию. При этом они объясняли: *«Одному грустно», «Одному скучно», «Вместе веселей»*.

Отдельную группу составили мотивы (выбор № 1), отражающие стремление к дружеским взаимоотношениям, совместному действию даже в неинтересной деятельности: детей в ЭГ – 12%, а детей в КГ – 18%. Данные этих мотивов наиболее ярко показали наличие привязанности между детьми, явное стремление к сверстникам. Для этих детей характерны следующие ответы: *«Дружные», «Я с ней всегда дружу», «Они мои друзья», «Друг сможет придумать что-нибудь интересное»* и т. д.

Небольшую группу составили мотивы (выбор № 2), отражающие знание детьми норм и правил поведения и подчинения им. Большая часть детей затрудняется соблюдать эти правила (вместе собираться на прогулку, заниматься, вместе обедать, и т.д.). Это можно объяснить тем, что дети впервые находятся в детском саду, и еще не усвоили для себя правила и нормы поведения в детском коллективе. Анализ всех выборов детей в этих группах свидетельствует о сходстве ответов дошкольников вне зависимости от степени выраженности

нарушения зрения. Это подтверждается следующими высказываниями: «Заставляют спать, а я не хочу», «Не хочется заниматься», «Всех заставляют кушать, а я не хочу» и т.д.

В выборе № 3 особую группу составили мотивы, отражающие необходимость участия сверстников в деятельности из-за невозможности без них осуществить ее цель («У одного не получится игра», «Там много ролей», «Одному в эту игру играть нельзя» и т.д.). Нельзя оставить без внимания тот факт, что не все дети смогли мотивировать свой выбор. На вопрос, почему он сделал тот или иной выбор, дети отвечали: «Так нравится», «Так лучше», «Не знаю» и т.д. Большая часть таких ответов была у слепых детей, что указывает на ограниченность их социального опыта.

Во всех трех выборах часть мотивов отражает дискомфорт, который испытывают дети (большая часть слепых) в группе сверстников, поэтому некоторые предпочитают даже неинтересную деятельность выполнять в одиночку, обосновывая это следующим: «Никто не будет смеяться», «Не будут отвлекать и мешать», «Дети отнимают, дерутся» и т.д. Большая часть мотивов у слабовидящих детей указывали на отсутствие условий для осуществления совместной деятельности, они отвечали: «Мало мелков». Некоторые из этих детей подчеркивали уверенность в своих силах, самостоятельность: «Я сам могу сделать». Это свидетельствовало о включении компенсаторных механизмов в развитие психических процессов и их личностного развития.

Приоритет личных интересов во втором выборе указывает на необходимость не только выявления и учета детских интересов, но углубления и расширения спектра имеющихся интересов к разным видам деятельности для создания возможности их совпадения и на этой основе объединения. Первое место среди мотивов, движущих стремлением детей к сообществу со сверстниками по всем трем выборам, занимают мотивы эмоционального благополучия. Средний процент этого мотива в трех выборах в ЭГ – 27%, в КГ – 33%. Эмоциональный дискомфорт у другой части детей способствует развитию

направленности на себя и, следовательно, препятствует совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения (Приложение Б, таблица 2, 3).

Сопоставив ответы на первый и второй вопросы, удалось выявить выборы и взаимовыборы детей с нарушениями зрения, между детьми с сохранным и нарушенным зрением. Например, Даша (ЭГ), слепая со светоощущением правильной проекции, выбрала Аню с сохранным зрением, а Аня выбрала Дашу. При этом пояснив свой выбор так: *«Она очень много знает и с ней интересно»*. Как свидетельствуют полученные данные, в каждой группе есть дети – «звезды» и предпочитаемые. Это дети, к которым тянутся сверстники, которые имеют яркую индивидуальность, на которых направлено внимание окружающих, с которыми считаются сверстники. Они смогли утвердиться, заявить о себе, выделиться из общей массы [12]. В инклюзивных группах дети еще на момент констатирующего эксперимента не смогли самоутвердиться, не раскрылись друг перед другом. Тем не менее, «звездами» и предпочитаемыми в них наряду с детьми с сохранным зрением являлись как слабовидящие, так и слепые дети. Указанное количество взаимовыборов приходилось именно на этих детей. Почти половина детей не выделялась из общей массы, сверстники их не выбирали. Однако среди этих детей были и такие, которые тянулись к окружающим, проявляли о них заботу, желание помочь и т.д. Остальная же часть детей (принятые) была выбрана сверстниками, среди них были представители парной дружбы (Приложение Б, таблица 4, 5).

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что в основном во всех ситуациях выбора большинство детей предпочитают общество сверстников, чем одиночество. Это характерно не только для детей с нарушениями зрения, но и для дошкольников с сохранным зрением. Однако мотивы этих предпочтений свидетельствуют о том, что они исходят из личных интересов ребенка: будь то стремление к эмоциональному удовлетворению, реализация потребности в общении, надежда на помощь со стороны сверстников, стремление сделать увлекающую его деятельность интереснее.

Большая часть детей с нарушениями зрения не ориентированы на сверстников, не могут оценить свой статус в группе сверстников.

У большинства детей обеих инклюзивных групп не сформировалась привязанность к сверстникам. В основном дети называли одного ребенка из группы. Анализ полученных данных показывает, что дети с нарушениями зрения в числе своих избранников называют не только, и зачастую не всегда, тех детей, с которыми в действительности участвуют в совместной деятельности. Их избранниками оказывались дети, с которыми они хотели бы вступить в контакт, но в действительности не решаются из-за отсутствия практического опыта взаимодействия. В исследовании Т.Б. Потапенко имеются данные, свидетельствующие о том, что дети с сохранным зрением также ориентированы на группу сверстников [139]. Это указывает на сходство склонностей многих детей дошкольного возраста к взаимодействию со сверстниками, что является важной предпосылкой стремления их к совместной деятельности.

Анализ выборов и взаимовыборов детей с нарушениями зрения указывает на то, что большая половина обследуемых детей не выделяется из группы, сверстники их не выбирают. Эти данные служат основанием для проведения в дальнейшем целенаправленной работы по развитию индивидуальных способностей и формированию определённых личностных качеств у детей изучаемой категории.

Полученные данные выявили стартовый уровень стремления к сверстникам у большинства обследуемых детей с нарушениями зрения во всех инклюзивных группах. Показатели результатов в инклюзивных экспериментальных и контрольных группах похожи, что позволяет говорить о сходных возможностях всех детей с нарушениями зрения, включенных в экспериментальное исследование.

Рассмотрим подробно результаты, полученные в ходе эксперимента при применении **второй методики – «Одномоментные срезы»**. Словесные выборы были проверены посредством одномоментных срезовых наблюдений за детьми в процессе самостоятельной деятельности. Анализ наблюдений более чем 1230

срезом объединений в деятельности (из 102 детей) показал следующие результаты: 30% – устанавливают контакты со сверстниками, которых они предпочли при словесном выборе; 30% – устанавливают устойчивые контакты с другими детьми, но при этом они есть в кратковременных контактах («позвали бы»). Таким образом, у большинства детей (60%) словесный выбор подкреплен деятельностью, хотя и имеет различную устойчивость. Остальная часть детей (31%) устанавливает контакты вовсе не с теми детьми, которых они упоминали при словесном выборе. Это позволяет предположить, что их желание контактировать с тем или иным сверстником не реализуется. В основном такое положение отмечалось у изолированных и принятых детей. Однако были среди них (9%) предпочитаемые и одна «звезда» из числа тех детей, которые не имели взаимовыборов. Это наводит на мысль о том, что, занимая благоприятное положение в группе сверстников, дети с нарушениями зрения не всегда могут самостоятельно реализовать свои стремления и удовлетворить свои интересы. Это является еще одним подтверждением того, что для успешной совместной деятельности, в двустороннем ее понимании, необходимо обеспечение соответствующих тифлопедагогических условий.

По устойчивости объединений оказалось возможным выделить несколько подгрупп детей с нарушениями зрения. Первая подгруппа – принимала участие в устойчивых, длительных объединениях в одном виде деятельности. Вторая подгруппа – участвовала в устойчивых длительных объединениях, допускающих смену деятельности: меняла объединение ради того вида деятельности, к которому проявляла интерес. Дети третьей подгруппы – не вступали в объединения в течение длительного времени, занимались интересующей их деятельностью или часто её меняли.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что у большинства детей с нарушениями зрения совместные контакты имеют неустойчивый характер, при этом, тем не менее, они стремятся к взаимодействию со сверстниками. Однако устойчивости этих контактов препятствует отсутствие возможности реализовать свои потребности и интересы. Противоречие между

удовлетворением личных интересов и стремлением к контакту со сверстниками порождает приспособительные реакции у дошкольника с нарушениями зрения. В реальной жизни ребенку приходится в некоторых случаях не принимать во внимание собственные интересы ради контакта со сверстниками и заниматься тем, к чему совершенно нет интереса. Это может стать предпосылкой проявления лицемерия, неискренности, так как не совпадают желаемое и действительное. В других случаях из-за неопределившихся интересов, их неустойчивости дети выбирают случайные объединения, которые быстро распадаются.

Если сопоставить анализ данных срезов с полученными результатами предыдущей методики, то слепые и слабовидящие дети стремятся к взаимодействию со сверстниками на основе интереса к деятельности и симпатий друг к другу. Однако у большей части детей это не нашло внешнего выражения, что совсем не является свидетельством отсутствия стремления.

Остановимся на рассмотрении результатов обследования детей при использовании третьей методики – **«Проективная методика эмоционального состояния ребенка от отношений со сверстниками»**, направленной на оценку эмоциональной включенности каждого ребенка с нарушениями зрения в группу сверстников. Количественные данные показывают лишь поверхностное представление об эмоциональном состоянии детей. Обобщённые результаты изучения эмоционального состояния детей представлены в таблице 6 Приложения Б. На первый взгляд, эти данные свидетельствуют о вполне удовлетворительном эмоциональном состоянии большинства детей с нарушениями зрения в группе. Однако более глубокий качественный анализ показал менее утешительную картину. В соответствии с использованными ситуациями положительным решением было принято считать эмоциональное состояние ребенка в группе сверстников, соответствующее всем характеристикам, представленным в ситуациях выше. Полученные данные позволяют выявить зависимость стремления ребенка к обществу сверстников от его преобладающего эмоционального состояния в группе. Следовательно, одним из условий совместной деятельности ребенка с нарушениями зрения является создание у него

благоприятного эмоционального настроения при контактировании с группой сверстников.

Рассмотрим результаты обследования детей при использовании четвертой методики – **«Средства общения»**. Задания направлены на выявление возможностей использования первичных социально-коммуникативных средств общения, необходимых для взаимодействия со сверстником каждодневных ситуациях (приветствие, знакомство, просьба о помощи, несогласие и т.д.). После прослушивания сказки ребенку предлагалось выбрать роль какого-либо персонажа. Затем задавались вопросы: *«Почему ты его выбрал? Чем он будет заниматься в тереме? Он это будет делать с кем-то или один? С кем?»*. Большая часть детей называла те виды деятельности, которые они любят выполнять сами (рисовать, смотреть огоньки и т. д.), что соотносилось с ответами из первой методики [12].

Наибольшее количество детей выбирали роль медведя (ЭГ – 26%, КГ – 24%). На вопрос, почему ты выбрал именно этого персонажа, дети ориентировались на характеристики: *«Большой»*, *«Сильный»*, *«Красивый»*, *«Все боятся»*, *«Царь зверей»* и т.п. Видимо, дети предпочли его, так как он часто встречается в сказках, играх, мультфильмах.

На втором месте оказался выбор зайца (ЭГ – 20%, КГ – 26%). Ответы детей, мотивирующие такой выбор, были во всех группах примерно одинаковыми: *«Мама так называет»*, *«Быстро убегает»*, *«Добрый»*, *«Всегда можно прыгать»*, *«Шустрый»* и т.п. В ответах всех детей прослеживались специфические особенности их зрительных возможностей. Так, слепые описывали характерные особенности этого персонажа, опираясь на представления, сформированные на основе осязательного восприятия: *«Мягкий»*, *«Пушистый»*, а слабовидящие – делали акцент на внешних признаках: *«Красивый»*, *«Маленький»* и т.д.

Роль ежика выбрало небольшое количество детей (ЭГ и КГ – 16%). При этом мотивирующими характеристиками были: *«Колкий»*, *«Нравится»*, *«Делится со всеми»*, *«Может переносить яблоки»*, *«Помогает»* и т.д. Роль сокола предпочли незначительное количество детей (ЭГ – 18%, КГ – 14%). Выбор

объяснялся: *«Летает»*, *«Свысока смотрит»*, *«Ловит мышей»* и т.д. Некоторые дети выбрали роль крота (ЭГ – 8%, КГ – 12%), интерпретируя: *«Красивый»*, *«Добрый»*, *«Приносит пользу»*, *«Под землей живет»*, *«Мягкая шерсть»* т.д. Также, небольшое количество выбрали змею (ЭГ – 8 %, КГ – 6%), охарактеризовав его: *«Все боятся»*, *«Нравится»*, *«Умная»*, *«Быстрая»*, *«Шипит»*, *«Главная»* и т.д. Малочисленным был выбор роли мухи (ЭГ – 4%, КГ – 2%), мотивирующие ответы: *«Приставучая»*, *«Летает»*, *«Хочу»*.

Анализ мотивов показал, что слепые и слабовидящие дети при выборе характеристик не руководствовались своеобразием строения и жизнедеятельности животных. Особенно показательным в этом плане то, что дети обеих групп выбирали крота и сокола. Однако ни у одного ребенка нет объяснения специфической характеристики этих персонажей, а именно, крот – не видит, сокол – зоркий. Тщательный анализ ответов детей позволил обобщить их выборы. Так, 37% детей ориентировались на внешние признаки персонажа – красивый, большой, колючий, гладкий и т.п. Остальные 63% детей указывали на внутренние качества, проявляющиеся у этих персонажей в разных произведениях: смелый, добрый, отважный, помогает, с ним все дружат и т.п.

Однообразными были ответы на вопросы: *«Как он поприветствует жителей терема, когда туда войдет?»* (*«Поздоровается»*, *«Скажет, здравствуйте!»*, *«Привет!»*); *«Какими словами он может поблагодарить за приглашение вместе жить?»* (*«Спасибо!»*); *«Как он обратится к жителям терема, если ему понадобится помощь?»* (*«Пожалуйста»*, *«Пожалуйста, помогите!»*); *«Если он не может выполнить просьбу жителей терема, как скажет им об этом?»* (*«Скажет, не могу»*, *«Притворится больным»*, *«Не знаю, как делать»*). Все эти ответы можно интерпретировать как отсутствие у детей с нарушениями зрения подобного социального опыта [12].

Вопрос *«Если бы кто-то из жителей терема отнял у другого любимую игрушку, что бы твой персонаж делал?»* получил большинство ответов (ЭГ – 58%, в КГ – 60%): *«Защищал слабого»*, *«Заставил бы отдать»*, *«Сказал*

медведю», «Выгнал из терема» и др., которые можно рассматривать как способность детей ставить себя в позицию сочувствующего и защитника.

Вопрос: *«Если все жители играют, а твоего персонажа не приняли, как поступишь?»* показал, что большая часть детей умеет вступать в контакт, договариваться (ЭГ – 54%, КГ – 58%), но ответы были односложные *«Попросился бы к ним», «Можно с вами», «Возьмите меня», «Пошёл бы гулять», «Играл сам», «Не знаю»* и др. Они не давали точного аргументированного ответа, не знали, как поступить, что сказать. Отмечался ограниченный словарный запас коммуникативных средств общения.

В ситуации ответа на вопрос: *«Один из жителей терема забрал все игрушки и не дает их никому, все остальные начали играть без них, с кем был бы твой персонаж? Как бы он поступил?»*, большая часть детей предпочитала взаимодействие с игрушками (ЭГ – 72%, КГ – 68%). Остальные дети предпочли играть сами или затруднялись ответить, объясняя свой ответ: *«Сам бы играл», «Нашел бы другие игрушки», «Ничего», «Не знаю»* и др.

При ответе на вопрос *«Жители терема распределили обязанности по уборке в тереме и все вместе убирали, а один из них ушел на улицу, сам стал выполнять какую-то работу. Где убирал бы твой персонаж?»* большая часть детей (ЭГ – 62%, КГ – 66%) предпочла выполнение деятельности совместно с другими. Это соотносится с результатами, полученными в результате обследования по заданиям третьей методики: дети готовы к взаимодействию в совместной деятельности при выполнении нелюбимого дела.

Очевидно, что при ответах на заданные вопросы средством помощи для детей с нарушениями зрения стало знание содержания знакомой сказки. Дети в качестве нелюбимого дела называли некоторые действия «персонажа», за счет этого результаты оказались более содержательными, чем результаты в ответах при назывании нелюбимого дела в ходе их обследования по первой методике.

Полученные результаты подтверждают желания детей с нарушениями зрения взаимодействовать в совместной деятельности при выполнении

нелюбимого дела, что соотносится с результатами, полученными при обследовании их по третьей методике.

Результаты ответов на вопросы *«Как ты думаешь, кому тяжелее всех жить с обитателями терема? Почему?»*, большая часть детей (ЭГ – 64%, КГ – 70%) не могла дать. Однообразие ответов наблюдалось во всех группах: *«Не знаю»*, *«Всем хорошо жить»*, *«Никому»* и т.д. Это позволяет предположить, что слепые и слабовидящие дети не считают «отсутствие» зрения у крота, «косоглазие» зайца причинами тяжести жизнедеятельности персонажей и не выделяют это своеобразие как проблему или трудности. Были единичные и другие ответы полагающие, что тяжелее жить: змее – *«Ее боятся»*, *«Не будут дружить, она укусит»*, *«Злая»* и др.; медведю – *«Большой»*, *«Не помещается в тереме»*, *«Поломает терем»* и др.; зайцу – *«Трусливый»*, *«Хвастливый»* и др.; мухе – *«Чтоб в паутину не попасть»*, *«Всем мешает»*, *«Могут прихлопнуть»*, *«Маленькая»*; ежику – *«Он может уколоть иголками»*, *«Много дел»*, *«Колючий»*, *«Катится»*; соколу – *«Он птица»*, *«За всеми надо следить»*, *«Маленький»*; кроту – *«Живет под землей»*, *«Его не замечают»*.

Все результаты ответов детей по четвертой методике представлены в Приложении Б, таблицах 7–12. Они позволяют сделать вывод о том, что нарушение зрения не является причиной тяжести жизнедеятельности персонажей, они не выделяют это своеобразие как проблему. Ответы детей были вербализированы, ограничены, сжаты, односложны, что предполагает необходимость проведения дополнительной пояснительной работы с детьми по ознакомлению с особенностями жизнедеятельности живых объектов в природе.

На основе анализа и обобщения всех полученных данных при использовании всего комплекса методик (4 серии) в первой части констатирующего эксперимента были определены уровни готовности к совместной деятельности у детей изучаемой категории со сверстниками. Результаты представлены на рисунке 1.

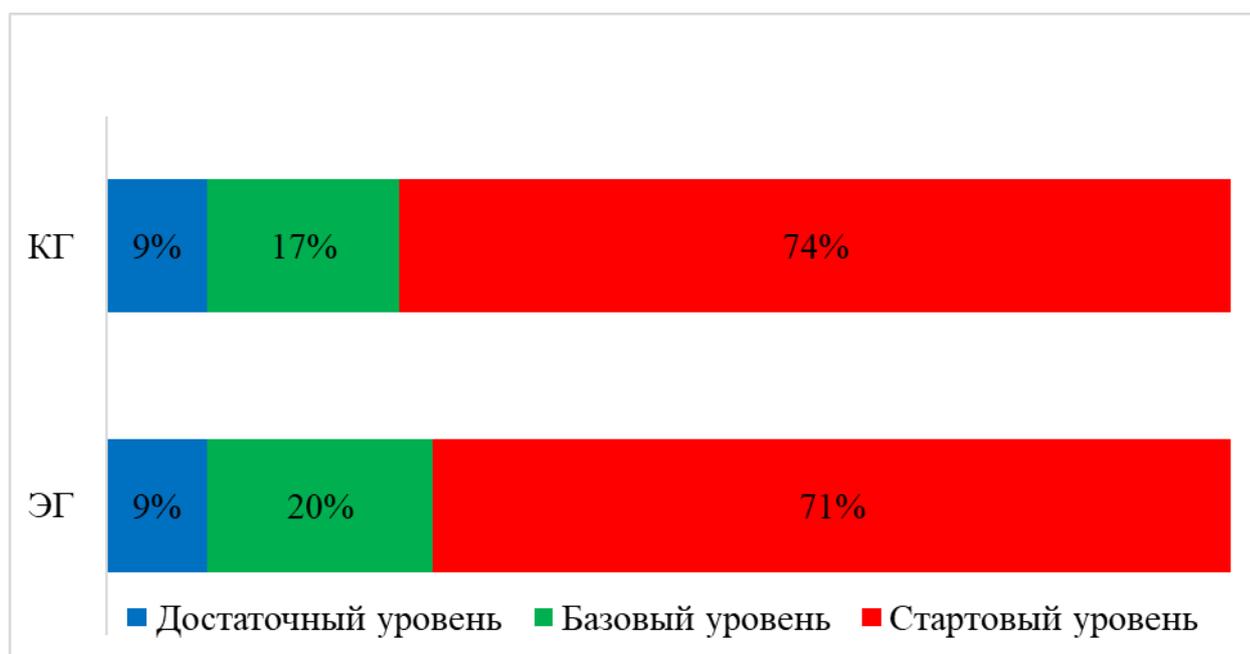


Рисунок 1. Уровни готовности к совместной деятельности у детей с нарушениями зрения со сверстниками (результаты констатирующего эксперимента)

Из приведенных данных (рисунок 1) следует, что *преобладание стартового уровня* готовности к совместной деятельности со сверстниками характерно для детей обеих изучаемых групп: в ЭГ – 71% (n=38) и в КГ – 74% (n=39). В каждой группе обнаружено умеренное количество детей с *базовым уровнем* готовности к совместной деятельности: в ЭГ – 20% (n=11), в КГ – 17% (n=9), а также незначительное количество детей с *достаточным уровнем* готовности к совместной деятельности со сверстниками: в ЭГ и КГ по 9% (n=5). Эти данные в содержательном плане соотносятся со степенью проявления стремления детей с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками.

Для оценки достоверности результатов обследования детей в констатирующей части исследования использовался U-критерий Манна-Уитни (таблица 2). Полученные данные показали, что экспериментальная и контрольная группы детей с разными уровнями готовности к совместной деятельности статистически не различаются.

Таблица 2. Показатели значимости различий в степени готовности к совместной деятельности детей в экспериментальных и контрольных группах на этапе констатирующего эксперимента (U-критерий Манна-Уитни)

Методики	ЭГ среднее значение	КГ среднее значение	U-критерий Манна-Уитни	p, уровень значимости
Достаточный уровень				
1 – Три серии выборов	3,0	2,6	7,5	0,347
2 – Одномоментные срезы	2,0	2,4	7,5	0,347
3 – Проективная методика	3,0	3,0	12,5	0,917
4 – Средства общения	9,0	9,0	12,5	0,917
Интегральный показатель	17,0	17,0	12,5	0,917
Базовый уровень				
1 – Три серии выборов	1,55	2,00	29,5	0,138
2 – Одномоментные срезы	1,73	1,78	47,0	0,879
3 – Проективная методика	2,36	2,11	37,0	0,362
4 – Средства общения	6,09	6,67	31,5	0,184
Интегральный показатель	11,73	12,56	32,5	0,210
Стартовый уровень				
1 – Три серии выборов	1,08	1,03	703,0	0,702
2 – Одномоментные срезы	1,08	1,00	702,0	0,695
3 – Проективная методика	1,18	1,15	698,0	0,665
4 – Средства общения	2,82	2,71	547,5	0,149
Интегральный показатель	6,16	5,89	500,0	0,214

Интегральный показатель критериев готовности к совместной деятельности слепых и слабовидящих дошкольников со сверстниками с сохранным зрением в экспериментальной и контрольной группах не обнаруживает значимых различий. Сопоставление результатов выполнения диагностических методик с уровнями готовности детей всех групп (ЭГ – КГ) выявляет отсутствие различий в показателях методик (коммуникативном, деятельностном и эмоциональном компонентах) между детьми контрольной и экспериментальной групп.

На основе тщательного анализа и обобщения результатов разных уровней готовности к совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения со сверстниками все обследуемые дети условно выделены в **три подгруппы**.

В первую подгруппу вошли дети с нарушениями зрения, обнаруживающие *достаточный* уровень готовности к совместной деятельности со сверстниками.

Они охотно выполняли любую совместную деятельность, проявляли стремление к лидерству, демонстрировали положительное эмоциональное отношение при общении со сверстниками. Характерной особенностью для них являлась готовность к оказанию помощи сверстнику, но, как правило, с целью быть замеченными воспитателем, получить похвалу и произвести положительное впечатление на взрослых. Способность к длительному участию в устойчивых объединениях наблюдалась лишь при наличии интереса к деятельности, причем интерес был ограниченным и однообразным. Типичным для детей этой подгруппы было использование первичных коммуникативных невербальных и вербальных средств общения со сверстниками.

Во вторую подгруппу вошли дошкольники с *базовым* уровнем готовности к совместной деятельности. Дети этой подгруппы, независимо от зрительных возможностей, не использовали имеющиеся у них средства общения для контактов со сверстниками. В частности, при наличии сформированных вербальных средств общения они не пользовались ими по собственной инициативе. У них отмечалось неустойчивое эмоциональное состояние в процессе взаимодействия со сверстниками, кратковременное использование незавершенных действий в совместной деятельности. Они охотно, иногда навязчиво стремились к взаимодействию со сверстниками, включались в совместное выполнение с ними даже неинтересных им видов деятельности ради возможности находиться рядом с ними. При этом они подражали эмоциональным проявлениям сверстников с сохранным зрением в конкретной ситуации, не учитывая ее смыслового контекста, почти не проявляли инициативу и довольствовались ролью непритязательных исполнителей.

Третью подгруппу составили дошкольники с нарушениями зрения со *стартовым* уровнем готовности к совместной деятельности со сверстниками. Предпочтение отдавалось видам деятельности, связанным с речевой коммуникацией и только при условии присутствия взрослого. При этом они были склонны к повторению «речевых штампов», используемых детьми с сохранным зрением, не учитывая реального контекста жизненной ситуации. Вместе с тем,

характерным для них являлось стремление к самостоятельному выполнению любимой деятельности, вызывающей устойчивый интерес. Часто проявляли готовность включиться в совместную с педагогом или другими детьми деятельность, к которой не испытывали интереса. Однако, когда «доходило до дела», легко отказывались от ее выполнения. При настойчивом предложении нелюбимого дела или в ходе его выполнения они могли проявлять негативные эмоциональные реакции (вспышки гнева, плача, разбрасывание предметов и т.п.). Из-за неопределившихся интересов к тем или иным видам детской деятельности для детей указанной подгруппы были характерными случайные и неустойчивые объединения с другими детьми. Отмечалось также явное превалирование интереса к речевым высказываниям сверстников, а не к практическим действиям в совместной деятельности.

Таким образом, показатели первой части констатирующего эксперимента свидетельствовали о преобладании стартового уровня готовности к совместной деятельности детей с нарушениями зрения во всех группах.

2.4. Ход и результаты второй части констатирующего эксперимента

С целью изучения готовности педагогических работников к деятельности по сопровождению детей дошкольного возраста с нарушениями зрения было проведено анкетирование педагогов инклюзивных групп дошкольных образовательных организаций.

В анкетировании приняли участие 66 человек, из них 38 воспитателей инклюзивных групп (ЭГ и КГ), 8 педагогов-психологов, 8 учителей-логопедов, 4 учителя-дефектолога (тифлопедагога), 4 музыкальных руководителя, 4 инструктора по физической культуре [14].

Педагогическим работникам была предложена анкета, которая включала 16 вопросов, направленных на выявление их знаний об особенностях развития детей с нарушениями зрения; об условиях, методах, средствах, формах, необходимых для сопровождения совместной деятельности детей с нарушениями

зрения; о критериях совместной деятельности слепых и слабовидящих дошкольников со сверстниками; о взаимодействии специалистов, родителей по вопросам сопровождения совместной деятельности [14].

Готовность педагогических работников к сопровождению совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения со сверстниками определялась по следующим показателям. Если специалист достаточно полно и содержательно отвечал на 13–16 из предложенных вопросов, то его уровень готовности к сопровождению процесса совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивных группах определялся как высокий. Среднему уровню готовности к совместной деятельности детей с нарушениями зрения соответствовали достаточно полные и содержательные ответы на 8–12 из предложенных вопросов, при схематичных ответах или отсутствии ответов на остальные вопросы. Если специалисты отвечали полно и содержательно на 7 и менее вопросов при схематичных ответах или отсутствии ответов на остальные вопросы, то их относили к низкому уровню готовности к сопровождению совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения. Таким образом, при использовании метода анкетирования и анализа этих результатов было проведено диагностическое обследование уровня готовности педагогов по сопровождению совместной деятельности детей с нарушениями зрения в инклюзивных группах [14].

Результаты анализа данных второй части констатирующего эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3. Уровни готовности педагогических работников к сопровождению совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения со сверстниками в инклюзивных группах

Уровни	Воспитатели инклюзивных групп	Специалисты	%
Высокий	2	3	8%
Средний	4	12	24%
Низкий	32	13	68%

Как видно из таблицы 3, у педагогических работников уровень готовности к сопровождению детей с нарушениями зрения к совместной деятельности разный. Очевидно, преобладание низкого уровня у респондентов (68%); средний уровень выявлен у 24%, а высокий характерен только для небольшого количества участников (8%). Наибольшие трудности у педагогов вызывали вопросы о подготовке индивидуальных пособий с учетом зрительных возможностей детей, организации и проведении совместных игр и различных видов детской деятельности с детьми с нарушенным и сохранным зрением. Кроме того, многие педагоги затруднялись в объяснении, рассказе, устной презентации визуальных объектов для слепых и слабовидящих детей.

Анализ анкетирования указал на необходимость разработки и внедрения программы повышения квалификации педагогов для сопровождения детей с нарушениями зрения в образовательную среду инклюзивных групп. Разработанная программа «Педагогическое сопровождение совместной деятельности детей с нарушениями зрения в инклюзивных группах» была предложена всем педагогам инклюзивных экспериментальных и контрольных групп.

Выводы по Главе 2

1. Результаты констатирующего эксперимента подтвердили возможность использования диагностического инструментария для выявления готовности дошкольников с нарушениями зрения к совместной деятельности детей со сверстниками.

2. В результате апробации диагностического комплекса были разработаны критерии готовности к совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками, включающие следующие компоненты: коммуникативный (использование средств общения), деятельностный (стремление ребенка к совместной деятельности со сверстниками), эмоциональный (эмоциональное состояние в процессе взаимодействия).

3. Тщательный анализ полученных данных в констатирующей первой части исследования позволил выявить у них специфические особенности поведения и ответы, что явилось основанием для выделения критериев оценки готовности к совместной деятельности каждого обследуемого.

4. Использование разработанного диагностического комплекса и выделенных критериев позволило определить разные уровни готовности у детей с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками: достаточный, базовый, стартовый.

5. У дошкольников с нарушениями зрения выявлено преобладание стартового уровня готовности к совместной деятельности со сверстниками. Это обусловлено не только их ограниченными зрительными возможностями, но и отсутствием практического опыта взаимодействия: дети предпочитали выполнять любую деятельность в одиночку. Они находились в сообществе сверстников только тогда, когда этого требовали нормы и правила поведения, распорядок дня в детском саду или невозможность выполнять деятельность самостоятельно в одиночку. Многие из них испытывали эмоциональный дискомфорт среди сверстников; в деятельности не объединялись, а свободное время проводили в одиночку. У них выявлялся дефицит коммуникативных средств, необходимых для успешного взаимодействия.

6. Уровень готовности к совместной деятельности детей с нарушениями зрения не соотносился с компенсаторными и зрительными возможностями, сформированные умения не использовались для установления взаимодействия в детско-взрослом сообществе.

7. Сравнительный анализ данных об уровнях готовности к совместной деятельности между детьми в экспериментальных и контрольных инклюзивных группах в условиях дошкольных образовательных организациях значительных различий не выявил.

8. Причины преобладания стартового уровня готовности к совместной деятельности у большинства исследованных детей с нарушениями зрения обусловлены не только особенностями их психофизического развития,

но и недостаточным уровнем готовности педагогических работников к организации и сопровождению совместной деятельности детей с разным уровнем психофизического развития.

9. Анализ результатов анкетирования педагогов дошкольных образовательных организаций указывает на необходимость разработки и внедрения программы повышения квалификации всех педагогов по сопровождению детей с нарушениями зрения в инклюзивных группах.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволили сформулировать основной вывод о том, что значительное нарушение зрения у детей коррелирует с проявлениями их дисгармоничных отношений с социумом, выражающихся в негативных социальных установках (на избегание сверстников, пассивность, приспособленчество, неадекватное поведение в проблемных ситуациях). Эти особенности развития отрицательно сказываются на качестве взаимодействия со сверстниками и индивидуальных инициативах в совместных видах детской деятельности.

С учетом данных констатирующего эксперимента определилась необходимость внедрения программы сопровождения детей с нарушениями зрения в инклюзивных группах, основанной на дифференцированной оценке зрительных возможностей и образовательных потребностей детей изучаемой категории.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ В ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУППАХ (ОБУЧАЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ)

3.1. Исходные положения обучающего эксперимента

Теоретико-методологическое обоснование экспериментального обучения в контексте задач педагогического сопровождения совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками в инклюзивных группах составили:

– положение о «компенсации дефекта», значимости социальной среды и детского коллектива в развитии социального опыта и личностных качеств ребенка (Л.С. Выготский) [25];

– положения в области тифлопсихологии о целенаправленном коррекционном воздействии: дифференцированный подход в педагогической практике – учет степени выраженности нарушения зрения (ведущие – осязательный или слуховой анализатор) (А.Г. Литвак) [92, 93, 94];

– теория формирования личности ребенка в социальной ситуации деятельностного развития (А.Н. Леонтьев) [90];

– теория игры как уникальной формы усвоения и воссоздания общественного опыта (Д.Б. Эльконин) [200];

– концепция амплификации развития ребенка, предполагающая обогащение различных видов деятельности на каждом возрастном этапе посредством формирования социального опыта взаимодействия в детском коллективе (А.В. Запорожец) [57];

– принцип индивидуализации процесса обучения и воспитания детей с учетом зрительной депривации и особенностей психофизического развития при нарушениях зрения (Л.П. Григорьева, Л.И. Солнцева) [34, 167];

– положение о роли целенаправленного обучения в предупреждении и коррекции вторичных отклонений развития (Т.А. Власова, М.И. Земцова, Н.Г. Морозова, М.С. Певзнер, и др.) [19, 43, 60, 108, 120];

– положение о создании специальных условий, учитывающих особые образовательные потребности ребенка с ОВЗ в инклюзивном образовании (В.И. Лубовский) [96].

Принципиально значимые положения, отражающие организацию и содержание обучающего эксперимента, представлены ниже.

I. Оснащение предметно-развивающей и сенсорной среды.

II. Развивающее взаимодействие ребенка с нарушениями зрения со взрослыми:

– совершенствование коммуникативных средств общения (невербальных и вербальных) в процессе взаимодействия ребенка с разными взрослыми;

– обогащение чувственного и практического опыта средствами осязания и использования зрительных возможностей при обследовании объектов окружающей предметной среды;

– совершенствование представлений о социальных явлениях и активизация речевого развития;

– наполнение новым содержанием форм взаимодействия воспитателей с детьми.

III. Развивающее взаимодействие детей с нарушениями зрения со сверстниками с сохранным зрением в процессе совместной деятельности, организованной взрослым:

– совершенствование общения детей в процессе специально созданной ситуации сотрудничества ребенка с нарушениями зрения со сверстником с сохранным зрением (азбука невербальных и вербальных средств общения);

– организация взаимодействия и использование средств общения детей с нарушениями зрения со сверстниками в малой группе (2-3 ребенка);

– формирование культуры использования осязания, как средства ориентировки в окружающем у слепых детей;

- формирование взаимодействия детей с нарушенным и сохранным зрением в процессе игровой деятельности;
- формирование взаимодействия детей с нарушенным и сохранным зрением в процессе продуктивной деятельности;
- формирование взаимодействия детей с нарушенным и сохранным зрением в процессе элементарной трудовой деятельности.

3.2. Организация обучающей части исследования

Обучающий эксперимент проводился с детьми среднего и старшего дошкольного возраста (5–7 лет) с нарушенным зрением экспериментальных инклюзивных групп, участвовавших в констатирующей части исследования.

Обучение детей было организовано на базе дошкольных образовательных организациях № 137, 138 г. Ростова-на-Дону, № 3, 24 г. Батайска.

Комплектование экспериментальных инклюзивных групп. Всего было организовано 14 инклюзивных экспериментальных групп. Одни группы, всего 6, в которых воспитывалось 15 детей с сохранным зрением и прибавилось к ним по 1–2 слепых ребенка. Другие группы, всего 8, в которых воспитывалось по 15–20 детей с сохранным зрением и прибавилось к ним по 5 и 6 слабовидящих. Всего в экспериментальном обучении участвовал 54 ребенка с нарушениями зрения, в возрасте от 5 до 7 лет.

Все эти дети прошли диагностическое обследование в констатирующей части эксперимента по выявлению уровня готовности к совместной деятельности со сверстниками. Готовность к совместной деятельности со сверстниками у большинства детей с нарушениями зрения, поступивших в группы инклюзивного образования, находилась на стартовом уровне (данные констатирующего эксперимента).

В итоге, результаты констатирующего эксперимента, т.е. выявленный уровень развития готовности детей с нарушениями зрения к совместной

деятельности со сверстниками явились для нас исходными данными на момент начала обучающей части исследования.

На основе вышеперечисленных принципов, анализа литературных источников, полученных результатов констатирующего эксперимента, были определены задачи обучающей части исследования:

- определить и реализовать тифлопедагогические условия, необходимые для вхождения ребенка с нарушениями зрения в образовательную среду инклюзивной группы (организационные, коррекционно-развивающие и технологические);

- разработать и внедрить программу для повышения профессиональной компетентности руководителей и педагогов дошкольных образовательных организаций, участвующих в воспитательно-образовательном процессе детей экспериментальных инклюзивных групп;

- провести работу с родителями всех воспитанников экспериментальных инклюзивных групп по созданию в группах единого детского коллектива;

- определить направления, задачи, содержание и этапы коррекционной работы по формированию готовности детей с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками в инклюзивных группах;

- проверить эффективность внедрения педагогического сопровождения совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками в инклюзивных группах.

3.3. Реализация тифлопедагогических условий, направлений, задач и содержания коррекционно-педагогической работы в инклюзивных группах

В результате анализа литературных источников в области воспитания и обучения дошкольников с нарушениями зрения, а также собственного многолетнего практического опыта работы с этими детьми была разработана программа «Педагогическое сопровождение совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения со сверстниками в инклюзивной группе».

В этой программе определены **тифлопедагогические условия** сопровождения совместной деятельности детей с нарушениями зрения в инклюзивных группах, состоящие из трех блоков: **организационный, коррекционно-развивающий и технологический.**

Рассмотрим содержание каждого блока.

Организационный блок

В инклюзивных группах предметно-развивающая среда была дополнена специальными коррекционно-развивающими средствами и дидактическими пособиями. Приобретены тифлотехнические устройства и приборы для развития у детей компенсаторных способов познания окружающего мира и развития сохранных анализаторов: рельефно-графические пособия, оптические приборы и др. Изготовлены пособия для полисенсорного восприятия различных видов поверхностей, тканей, бумаги, природного материала, листьев различных деревьев (контурное, рельефное, объемное); оснащены новыми музыкальными инструментами (дудки, колокольчики, треугольники, музыкальные шкатулки, фортепьяно, баян, металлофон, гитара, синтезатор и др.).

Представлены картотеки аудиозаписей, серии наборов:

- звуков и шумов явлений природы, птиц и зверей (гроза, водопад, шум дождя, шквалистого ветра, пение птиц и др.);
- бытовые звуки и шумы, исходящие от людей (плач, смех, голоса, аплодисменты, щелчки, кашель, зевание, вздох, пение и др.);
- звуки и шумы от транспорта: наземного, воздушного, железнодорожного и водного;
- наборы шумов от движений и действий людей: ходить, бежать, прыгать, плавать; от действий: ставить, наливать, закрывать и др.;
- звуки и шумы электроприборов: холодильника, телевизора, пылесоса, радио и др.

Представлен набор запахов: специй, круп, лекарств, духов и т.д.

Подготовлены модели: мимики, поз, жестов (объем, барельеф, контур и графическое изображение); комнат (игровая, спальня, кухня, группа, гостиная, ванная), планы помещений детского сада, игровой площадки.

Предусмотрены тифлотехнические средства для ориентировки в группе и на территории дошкольной образовательной организации: прибор «Ориентир», «Графика», «Светлячок»; зрительные, слуховые и тактильные ориентиры; тактильные ориентировочные трости; адаптивные дорожки; аудиоинструкции. Изготовлены тактильные книги по всем лексическим темам для расширения представлений об окружающем.

Подготовлены образцы рельефно-графических изображений, увеличенных, ярких, высококонтрастных иллюстраций; тактильного материала для определения и сортировки по цвету (при доступности), фактуре, величине, форме, материалу.

Группы оснащены тифлотехническими приборами и оптическими средствами для подготовки к чтению и письму (различные модификации Брайлевских приборов и грифелей, колодки шеститочия, кубик-буква, увеличительные приборы и др.), пособиями для развития осязания и мелкой моторики (шнуровки, мозаики, конструкторы, сортеры, тактильные планшеты и др.), зрительного восприятия (офтальмотренажеры, рамки-вкладыши, сенсорные конструкторы и т.д.), слухового восприятия (звучащие шары, шумовые кирпичики, музыкальные колокольчики и т.д.) [13].

Одной из первоначальных задач в организационном блоке обучающего эксперимента было проведение обучения педагогов инклюзивных экспериментальных групп дошкольных образовательных организаций. Для специалистов дошкольных образовательных организаций – учителя-дефектолога (тифлопедагога), педагога-психолога, учителя-логопеда, воспитателя инклюзивных групп, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре – подготовлена и реализована программа повышения профессиональной компетентности. Программа реализовывалась как на начальном этапе, так и в процессе проведения обучающего эксперимента.

В программу входил перечень тематики лекций, семинаров, круглых столов, дискуссий, педсоветов. Приведем примеры некоторых тем. Например, темы лекций: «Современные дети. Дети с ОВЗ», «Современные дети с нарушениями зрения», «Изучение особенностей психофизического развития детей с нарушениями зрения». Примеры тем семинаров: «Значение и особенности организации инклюзивных групп», «Особенности организации развивающей среды для совместной деятельности детей с нарушениями зрения», «Технологии работы в инклюзивных группах», «Методы изучения совместной деятельности детей с нарушениями зрения». Примеры тем круглых столов: «Современные проблемы инклюзивного образования», «Технологии профессионального взаимодействия в инклюзивных группах», «Работа с родителями дошкольников в инклюзивных группах», «Особенности развития коммуникативных и познавательных процессов у детей с нарушениями зрения», «Индивидуальная работа с детьми с сохранным зрением». Примеры тематики дискуссий: «Специфика и значение инклюзивных групп», «Умение понимать и принимать друг друга», «Инклюзия – перспективы или реальность». Тематика педагогических советов: «Обсуждение и утверждение реализации программы «Совместная деятельность дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивных группах», «Анализ результатов диагностики и перспективное планирование работы с детьми в инклюзивной группе», «Реализация индивидуального подхода к формированию совместной деятельности на основе результатов диагностики».

В ходе обучения уточнялись **задачи** деятельности каждого из указанных специалистов.

Задачи учителя-дефектолога (тифлопедагога) инклюзивной группы:

- индивидуальное психолого-педагогическое исследование познавательного, социального развития, зрительных и компенсаторных возможностей каждого ребенка с нарушениями зрения;
- разработка индивидуальной программы развития на каждого ребенка;
- составление расписания занятий: индивидуальных, в малой группе, групповых;

- проведение коррекционно-развивающих занятий индивидуальных, в малой группе и групповых;
- оказание помощи детям с нарушениями зрения при вхождении в детский коллектив сверстников с сохраненным зрением в процессе проведения режимных моментов, прогулки, групповых занятий: музыкальных, по физической культуре;
- оказание методической помощи воспитателям, музыкальному руководителю, инструктору по физической культуре;
- проведение работы с родителями детей всей группы;
- индивидуальное консультирование родителей детей с нарушениями зрения;
- профессиональное взаимодействие со всеми педагогами группы.

Определен режим занятий с детьми с нарушениями зрения: 2 раза в неделю индивидуальные и 2 раза в неделю подгрупповые занятия, и по 2 групповых занятия.

Задачи педагога-психолога инклюзивной группы:

- изучение микроклимата каждой семьи, уточнение детско-родительских взаимоотношений, оказание психологической поддержки семье;
- формирование у родителей мотивов для участия в коррекции поведения ребенка с нарушениями зрения в инклюзивной группе;
- побуждение к увеличению потребности у родителей в сохранении гармоничных доброжелательных отношений, осмыслению своих желаний, внимательности к желаниям других членов семьи, заинтересованности в сохранении позитивного взаимодействия;
- предупреждение, снятие тревожности и страхов у воспитанников инклюзивной группы;
- развитие познавательных процессов на основе формирования компенсаторных возможностей у детей с нарушениями зрения;
- формирование психолого-педагогической готовности к школьному обучению воспитанников группы;
- изучение индивидуальных творческих способностей у детей инклюзивной

группы;

- профессиональное взаимодействие с педагогами группы.

Задачи учителя-логопеда инклюзивной группы:

- развитие у детей с нарушениями зрения лексически правильного использования речевого высказывания при взаимодействии со взрослыми и сверстниками;

- обучение правильному использованию невербальных средств интонационной выразительности в повседневных ситуациях взаимодействия с окружающими;

- развитие самоконтроля за речевыми высказываниями и использование грамотных словесных конструкций в различных видах деятельности;

- формирование разных стилей общения со взрослыми и сверстниками в соответствии с жизненной ситуацией;

- развитие способности к различению интонационно-выразительного оформления речи и умения понимать эмоциональное состояние говорящего;

- развитие способности к слуховому восприятию и пониманию семантической стороны речевого высказывания, умения задавать вопросы при недостаточном понимании смысла услышанного высказывания;

- проведение работы с родителями всех воспитанников группы;

- профессиональное взаимодействие со всеми педагогами группы.

Задачи музыкального руководителя инклюзивной группы:

- планирование музыкальных занятий с учетом возрастных особенностей развития всех детей группы и образовательных потребностей детей с нарушениями зрения;

- создание ситуации для совместного взаимодействия детей с нарушениями зрения со сверстниками с сохранным зрением в процессе выполнения различных заданий (пения, игры на музыкальных инструментах, танцах и др.);

- развитие разнообразия эмоционального реагирования у детей группы на содержание музыкальных произведений с акцентом внимания на чувствах, эмоциях, и адекватных выражениях мимики у детей с нарушениями зрения;

- формирование умений вслушиваться в средства музыкальной выразительности (темп, тембр, ритм, музыкальная интонация) и соотносить с настроением, эмоциями и поведением;

- изучение и развитие у детей индивидуальных способностей к пению, игре на музыкальных инструментах;

- работа с родителями всех воспитанников группы;

- профессиональное взаимодействие со всеми педагогами группы.

Задачи инструктора по физической культуре инклюзивной группы:

- планирование занятий по физической культуре с учетом возрастных особенностей развития всех детей группы, образовательных потребностей и офтальмологических рекомендаций для детей с нарушениями зрения;

- изучение и развитие у детей предметно-пространственной ориентировки в спортивном зале, физических качеств, двигательной активности и опыта, расширения терминологического словаря по физической культуре (речевые сигналы (*стой, иди, прямо, влево, вправо*, и т.д.), направлений (ориентировка относительно себя, другого объекта и т.д.), названий упражнений, спортивных игр и т.д.);

- создание ситуаций для совместного взаимодействия детей с нарушениями зрения со сверстниками с сохранным зрением в процессе выполнения различных упражнений (спортивные игры, эстафеты, соревнования и др.);

- развитие разнообразных эмоциональных проявлений, контроля и оценки правил и поступков своих и окружающих в различных видах деятельности на занятиях (смелость, ловкость, справедливость, благодарность, просьба о помощи, поддержка и др.);

- формирование представлений о здоровом и безопасном образе жизни;

- учет офтальмо-гигиенических рекомендаций, зрительной и физической нагрузки при построении занятий;

- работа с родителями всех воспитанников группы;

- профессиональное взаимодействие со всеми педагогами группы.

Задачи воспитателя инклюзивной группы:

- изучение уровня сформированности культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания у всех детей, обращая внимания на детей с нарушениями зрения;

- воспитание у детей самостоятельности в быту;

- воспитание у детей внимания друг к другу в процессе выполнения режимных моментов (мытьё рук, одевание, во время прогулки, оказывание необходимой помощи сверстнику);

- формирование культурно-гигиенических навыков в коллективе сверстников (прикрывать рот при кашле, зевании, чихании, опрятность и чистота в одежде, внешнем виде, и т.д.);

- проведение режимных моментов с детьми;

- приобщение к общепринятым нормам, правилам взаимоотношений у детей с нарушениями зрения в детско-взрослом сообществе;

- организация и проведение совместных игр и различных видов деятельности с учетом зрительных возможностей детей с нарушениями зрения;

- формирование у детей представлений о себе (особенностях, умениях, способностях), представлений о семье (составе, родственниках, взаимоотношениях, обязанностях, традициях и т.д.), представлений о детском саде, о местности, городе, стране (символах, принадлежности, природе);

- формирование у детей социально-бытовых умений (уборка игрового уголка, сервировка стола, раздача пособия для занятий, сбор игрушек на прогулку и др.);

- воспитание потребности в использовании вербальных средств общения в повседневной жизни детей для удовлетворения своих потребностей и в процессе взаимодействия в детском коллективе;

- формирование умения соблюдать нормы взаимодействия и правила поведения в детском коллективе;

- работа с родителями всех воспитанников группы;

- профессиональное взаимодействие со всеми педагогами группы.

Второй важной задачей на начальном этапе обучающего эксперимента была *организация и проведение работы с родителями* детей всех воспитанников экспериментальных групп. Эта работа, как на начальном этапе, так и в процессе всего обучающего эксперимента, проводилась педагогами группы с родителями в различных формах: беседа, лекторий с видеозаписями, консультирование, форсайт-сессии, просмотр занятий, подготовка к праздникам и досуговым мероприятиям, встреча с лицами с нарушенным зрением, имеющими профессии.

На первых встречах основной задачей было объяснить родителям значение совместного воспитания детей с различными психофизическими возможностями детей с нарушенным и сохранным зрением. Основной задачей было вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс инклюзивной группы. При этом, с одной стороны, эти встречи были направлены на повышение педагогической компетентности родителей в воспитании своего ребенка в условиях семьи; с другой – на понимание родителями роли эмоционального микроклимата в группе и в семье для нравственного воспитания и личностного развития ребенка. Такие встречи, с различной тематикой, проводились регулярно, 2 раза в месяц. Приведем примеры названия некоторых из них: «XXI век – толерантное отношение как культура века», «Знаю ли я своего ребенка?», «Роль игрушки и игры в жизни ребенка», «Правила этикета и его роль в воспитании детей», «Взаимодействие и общение в жизни ребенка», «Искусство хвалить», «Семейные традиции: традиции нашей семьи», «Дети нашей группы», «Достижения и победы», «Способности наших детей», «Наши праздники», «День рождения – только раз в году» и др.

Содержание коррекционно-развивающего блока соответствовало задачам обучения, сформулированным в адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования (АООП ДО) слепых и слабовидящих детей. На занятиях учитывались индивидуальные зрительные и познавательные возможности каждого ребенка. Внимание уделялось формированию сотрудничества детей с нарушениями зрения со взрослыми, сначала на индивидуальных занятиях, затем в группе сверстников. Детей учили

выполнять задания в той или иной области детской деятельности (изобразительной, конструктивной). При этом наряду с совершенствованием способов обследования предметов, уделялось особое внимание обучению детей рельефно-точечному шрифту Брайля, предметно-пространственному ориентированию, коррекции вербализма и формализма, воспитанию культурно-гигиенических навыков и навыкам самостоятельности в быту. На индивидуальных занятиях формировали культуру использования осязания, как средства ориентировки в окружающем у слепых детей. Детей учили правильным способам вступления в телесный контакт со взрослыми людьми и сверстниками. Объясняли допустимые нормы телесных касаний; учили выражать просьбу при обращении к сверстнику или взрослому, рассказать о собственном внешнем виде или другом человеке; формировали умения использовать традиционные манеры взаимодействия со сверстниками – подать руку девочке, подать руку для приветствия. Детей обучали пользоваться азбукой невербальных и вербальных средств общения в малых подгруппах (2 детей). В реальной ситуации детей учили понимать и использовать вербальные средства общения необходимые для взаимодействия со сверстником: знаки приветствия (здравствуйте, привет, рада приветствовать, будьте здоровы и т.д.), слова прощания; выражать просьбу при обращении к сверстнику или взрослому.

В процессе воспитательно-образовательной работы особое внимание уделялось профилактике и коррекции навязчивых движений у детей с нарушениями зрения (надавливание руками на глаза, манипуляции с предметами, стереотипные движения туловищем, головой, руками, ногами, и др.).

Содержание технологического блока. Работа в этом направлении проводилась в соответствии с содержательными компонентами совместной деятельности: *коммуникативным, деятельностным, эмоциональным.*

Коммуникативный компонент: основополагающее содержание – формирование сотрудничества ребенка со взрослым, как способа усвоения и присвоения социального опыта. Такое сотрудничество основывалось

на эмоционально-личностном контакте, способствующем возникновению социально направленной деятельности. Коммуникативные умения формировались в процессе регламентируемой и нерегламентируемой деятельности. Важным было сформировать у детей способы переноса усвоенных средств общения на индивидуальных занятиях в различные ситуации (музыкальных, физкультурных занятиях, продуктивных видах детской деятельности, в процессе выполнения режимных моментов).

Деятельностный компонент отражает подготовку детей с нарушенным и сохранным зрением к выполнению совместных действий в конкретных заданиях. Это возможно только при соблюдении определенных этапов: индивидуальное восприятие и понимание ребенком с нарушенным зрением предмета (или объекта), знание его функционального назначения, понимание способов действий с предметом, умение выполнить действие совместно с одним сверстником, а потом выполнять эти действия в малом детском коллективе.

Вначале создавались ситуации в игровой деятельности, где учили детей с нарушениями зрения способам взаимодействия со сверстником, используя невербальные средства (прикосновение) или вербальное обращение к сверстнику: «Давай вместе поиграем». После приобретения практического опыта взаимодействия в совместных играх детей учили взаимодействовать в продуктивных видах деятельности (конструирование, лепка, аппликация, рисование), при выполнении определённых заданий, сформулированных взрослым. Например, дети участвуют в рисовании общей картины для группы «Осенняя пора», «Зимушка-зима»; аппликации – «Новогодняя елка» и др. Приобретенный опыт совместной деятельности детей под руководством взрослого переносили в другие виды совместной деятельности детей на прогулке (собирали осенний букет, участвовали в музыкальных или подвижных играх).

Эмоциональный компонент посвящен воспитанию у детей правильного отношения к меняющимся социальным событиям и ситуациям: визит знакомых и незнакомых людей в группу, переход из одного помещения в другое, сбор и выход на прогулку, игры с новыми игрушками, проведение праздников, участие

новых персонажей в праздниках и т. д. Детей учили распознавать и адекватно реагировать на определенные события. Важно было научить их правильно выражать эмоциональное отношение к происходящему событию, или воспринятому художественному произведению посредством мимики, пантомимики, жестов. В целях накопления и расширения представлений детей об эмоциональном состоянии людей их знакомили с серией художественных произведений (сказок, рассказов), где в содержании ярко представлены эмоциональные проявления сказочных персонажей или людей. Так, например, детей знакомили со сказками: «Два жадных медвежонка», «Гадкий утенок!», «Жадина», «Всё она!» и т.д. При этом слепых дошкольников знакомили с рельефно-графическими обозначениями эмоций: радость, удивление, сострадание, страх, стыд, гнев, одобрение, уверенность, любовь.

После того, как у детей расширялись представления об эмоциональных состояниях людей, создавались специальные ситуации «беседы для двоих» на определённую тему. При этом взрослый делал вид, что он в этой беседе не участвует, а занимается своим делом. Дети задавали друг другу вопросы на оценку своего эмоционального состояния при определённых рассказах и ситуациях. Например, «Беседа о грусти», «Беседа о радости», «Беседа об удивлении», «Беседа об обидах» и др. При затруднениях педагог приходил на помощь. Индивидуальные ответы и рассказы сверстнику о своих эмоциональных состояниях способствовали пониманию ребенком собственного состояния, умения в речевых высказываниях фиксировать это и проявлять сочувствие своему сверстнику. Этот прием положительно сказывался на эмоциональном реагировании детей с нарушениями зрения на происходящие события в группе.

Таким образом, целенаправленная работа по формированию коммуникативных умений в процессе доступных детям видов детской деятельности, оказание эмоциональной поддержки способствовали появлению у детей уверенности в себе, позитивного настроения на посещение детского сада, желания взаимодействовать со сверстниками в новом детском коллективе.

3.4. Основные этапы педагогического сопровождения совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками в инклюзивных группах

Реализация содержания обучающего эксперимента проводилась поэтапно (5 этапов). Содержание каждого из этапов усложнялось постепенно, учитывая прежние достижения уровней готовности детей с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками. На первых двух этапах реализовывалось содержание организационного блока тифлопедагогических условий. На остальных – третьем, четвертом и пятом этапах, реализовывалось содержание коррекционно-развивающего и технологического блоков тифлопедагогических условий.

Представим направления педагогической работы на каждом из этих этапов.

Первый этап – включал подготовку педагогов к созданию условий воспитательно-образовательного процесса в инклюзивных группах; создание специальных условий (предметно-развивающая и сенсорная среда) для вхождения детей с нарушениями зрения в новый коллектив сверстников с сохранным зрением.

Второй этап – посвящен формированию у детей с нарушениями зрения интереса к взаимодействию с новыми взрослыми на индивидуальных занятиях и на занятиях со всеми детьми с нарушениями зрения.

Третий этап – включал создание условий для становления положительных взаимоотношений и устойчивых объединений детей в процессе организованных занятий в малых группах (ребенок с нарушениями зрения и 2–3 ребенка с сохранным зрением), использование средств коммуникации в определённой совместной деятельности, организованной взрослым.

Четвертый этап – посвящен формированию продуктивного взаимодействия детей с нарушениями зрения со сверстниками с сохранным

зрением, умение использовать средства коммуникации в группе на основе общего интереса к той или иной деятельности под руководством взрослого.

Пятый этап – направлен на формирование непосредственного совместного сотрудничества между воспитанниками инклюзивной группы в разных видах детской деятельности, объединенных единой целью, заданной взрослым. Усилия педагогов направлены на актуализацию стремления у всех воспитанников инклюзивных групп к совместной деятельности на основе личностных качеств, потребности в общении, дружбе, инициативности.

Рассмотрим подробно содержание каждого из этих этапов.

На первом этапе, в соответствии с программой «Формирование готовности педагогов к сопровождению детей к совместной деятельности дошкольников в условиях инклюзивной группы» курсов повышения квалификации педагоги экспериментальных групп дошкольных образовательных организаций (учитель-дефектолог (тифлопедагог), педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, воспитатели инклюзивных групп) повысили уровень профессиональной компетентности. Они познакомились с целью, задачами, принципами, методами, формами, тифлопедагогическими условиями и направлениями реализации программы *«Педагогическое сопровождение совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивных группах»*. Во время лекций, семинаров раскрывались вопросы об особенностях развития детей изучаемой категории, организация всех форм работы по совместной деятельности дошкольников с сохранным и нарушенным зрением. На протяжении всех этапов реализации содержания обучающего эксперимента педагогическим работникам оказывалась методическая поддержка по сопровождению совместной игровой и различных видов детской деятельности детей с нарушенным и сохранным зрением, с опорой на достижения и методические разработки в тифлопедагогике и тифлопсихологии.

После повышения квалификации педагоги в течение года проводили работу с родителями по оказанию детям с нарушениями зрения тифлопедагогической поддержки.

На этом этапе работа была направлена на постепенное вхождение детей с нарушениями зрения в новое образовательное пространство группы, в детский коллектив сверстников с сохранным зрением.

Одновременно для детей с сохранным зрением проводилась работа по формированию представлений о людях разного возраста обладающих различными зрительными возможностями. Важно было подготовить детей с сохранным зрением к принятию сверстников с нарушенным зрением.

Процесс вхождения детей с нарушениями зрения в группу сверстников с сохранным зрением длился 2 месяца. В этот период слепых детей сопровождали родители. Они находились в группе вместе со своими детьми, помогая им знакомиться с новой обстановкой и новыми людьми.

Специалисты (педагог-психолог, учитель-дефектолог (тифлопедагог) и учитель-логопед) проводили индивидуальное обследование детей. В результате был выявлен уровень познавательного, социального и речевого развития, определены зрительные и компенсаторные возможности каждого ребенка с нарушениями зрения. На основании полученных данных специалистами сопровождения разработан индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут для каждого ребенка. Опираясь на индивидуально-дифференцированный подход в работе с детьми с нарушениями зрения, было составлено расписание занятий в разных формах: индивидуальные занятия с ребенком, занятия со всеми детьми с нарушениями зрения, занятия в малых группах (ребенок с нарушениями зрения и 2 ребенка с сохранным зрением), занятия со всеми детьми инклюзивной группы.

Таким образом, были реализованы задачи организационного блока в тифлопедагогических условиях для педагогического сопровождения совместной деятельности детей с нарушениями зрения с учетом зрительных возможностей и сформированных компенсаторных способов действий.

На *втором этапе* уделялось внимание формированию у детей с нарушениями зрения интереса к взаимодействию с новыми взрослыми, как на индивидуальных занятиях, так и на групповых занятиях со всеми детьми

с нарушениями зрения. При этом менялась как сама деятельность, так и специалисты, и воспитатели групп. Групповые занятия проводились со всеми детьми с нарушениями зрения, где формировали положительное отношение к организованным занятиям, умению подчиняться требованиям взрослого, работать в небольшом коллективе сверстников. На занятиях по социально-коммуникативному развитию расширялись их представления о себе, своей семье, профессиях людей. В процессе занятий по художественно-эстетическому развитию особое внимание уделялось расширению представлений об эмоциональных состояниях людей и их проявлениях: печаль, страх, гнев, радость, удивление. Детей знакомили с каждым из этих эмоциональных проявлений через прослушивания определённых рассказов, сказок, просмотр мультфильмов и осязательное или зрительно-осязательное восприятие иллюстраций. На основе знакомства с этими произведениями проводилась беседа, направленная на уточнение опыта переживания детьми различных эмоциональных состояний. Конкретизировались представления детей о выражении эмоциональных состояний человека с помощью невербальных средств (жесты, мимика, пантомимика).

На музыкальных занятиях у детей воспитывали интерес к восприятию музыкальных произведений, выясняли личные предпочтения к прослушиванию произведений; обучали выполнять определённые танцевальные движения под музыкальные ритмы в паре; изучали индивидуальный интерес к игре на различных инструментах, в том числе и совместно со сверстником.

В процессе занятий по физическому воспитанию особое внимание уделялось развитию общей моторики, осанки при ходьбе в коллективе сверстников; формированию умений ориентироваться в пространстве, опираясь на представления о схеме собственного тела (вправо, влево, прямо).

Для организации совместной работы детей с нарушениями зрения проводились подготовительные занятия по всем видам детской деятельности на протяжении 2 недель в малых подгруппах (по 2 слепых и 5–6 слабовидящих). Детей учили знакомиться, обращаться друг к другу, просить и предлагать

помощь, делиться своими впечатлениями в определённый отрезок времени, отрабатывали способы невербальной коммуникации (правильные позы, жесты, мимику, пантомимику) согласно реальной ситуации, при ориентировке на рабочем месте, в групповой комнате, в помещениях детского сада.

На индивидуальных и групповых занятиях со всеми детьми с нарушениями зрения внимание уделялось обучению специфическим умениям (обследовать предметы осязательным или зрительно-осязательным способом, рассматривать различные изображения – контрастные, контурные, силуэтные, находить предметы и объекты по словесной инструкции) при выполнении заданий по лепке, рисованию, конструированию с учетом развития компенсаторных возможностей.

В групповой комнате были созданы игровые пространства, «зоны любимых дел» на основе полученных диагностических данных, где каждый ребенок мог беспрепятственно заняться предпочитаемым видом деятельности. Так, для детей, которые любят рисовать, в игровом пространстве был размещен световой стол с песком, а детям, любящим рассматривать огоньки, предлагался планшет со светодиодами и т.д. В игровых зонах были максимально учтены индивидуальные интересы каждого ребенка с нарушениями зрения. Затем воспитатели знакомили слепых и слабовидящих детей группы с содержанием каждой из этих «зон», после чего детям предлагалось заниматься любимыми делами в свободное время.

Таким образом, на этом этапе для каждого ребенка создавались условия обеспечивающие проявления индивидуальных личностных предпочтений в выборе деятельности. Дети научились соблюдать правила взаимодействия с взрослым и сверстником, у них возникла мотивация и понимание условий совместных способов действия со сверстником в определенных видах деятельности.

На *третьем этапе* создавались условия для становления положительных взаимоотношений и объединений детей в процессе организованных занятий в малых группах (ребенок с нарушениями зрения и 2–3 ребенка с сохранным

зрением). При этом каждый раз состав малых групп менялся. Важно было познакомить детей с нарушениями зрения со всеми детьми с сохранным зрением. Детям предлагали различные виды деятельности при поддержке взрослого с учетом их интересов, положительного эмоционального состояния каждого воспитанника инклюзивной группы.

На индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях со слепыми детьми проводилась работа по формированию компенсаторных способов действия при восприятии различных предметов, их свойств и качеств. Важно было сформировать у детей культуру использования осязания, как средства ориентировки (бимануальное, мономануальное, опосредованное обследование) предметов и объектов в окружающей действительности. Научить ребенка правильным способам вступления в контакт со взрослыми и сверстниками, нормам вербального и невербального этикета. Детей знакомили с рельефно-точечным шрифтом Брайля. На этих занятиях учитель-дефектолог (тифлопедагог) уделял внимание профилактике и коррекции вербализма и формализма в речевых высказываниях детей, что часто проявлялось именно у слепых.

Со слабовидящими детьми продолжалась работа по развитию зрительного восприятия при использовании специальных игр и упражнений, где они выполняли задания по закреплению знаний о сенсорных эталонах (форма, цвет, величина), о пространственных признаках объектов, отношений между ними (удаленность, глубина, высота и т.д.), соотнесению, сравнению, анализу контурных, силуэтных и цветных изображений. В процессе индивидуальной работы и занятий в малых подгруппах у слабовидящих детей формировались умения выполнять практические действия в игровой совместной деятельности со сверстниками с сохранным зрением.

Коррекционное обучение способствовало становлению у детей с нарушениями зрения важных личностных качеств: уверенности и самостоятельности при выполнении определенных заданий в детском коллективе сверстников.

Воспитатели ежедневно проводили в малых подгруппах совместные игры и упражнения. Например, «Давайте познакомимся!», «Назови имя и передай мяч», «Мы играем целый день», «Встреча гостей!», «В гостях у сказки», «Пели, танцевали, все с нами играли», «Голосисто мы поем, дружно песенку поем», «Звуки, слоги и слова – логопед идет к нам, зовет детвора», «Сильные, смелые, здоровые, умелые!», «По дорожке я иду, весело шагаю...», «Мы смелые, быстрые, ловкие, умелые!» и др. Многократность повторений игр и упражнений при смене партнеров с сохранным зрением способствовала формированию уверенности, проявлению инициативы, любознательности, потребности в общении у детей с нарушениями зрения со сверстниками группы.

Таким образом, постоянное внимание педагогов к формированию положительного взаимоотношения между сверстниками группы, способствовало определению и развитию детских интересов, и на их основе постепенно происходило сближение детей с сохранным и нарушенным зрением.

На *четвертом этапе* уделялось внимание совершенствованию умений использовать средства коммуникации в группе с одним сверстником, а затем в небольшой группе на основе общего интереса к той или иной деятельности под руководством взрослого.

Содержание групповых занятий со всеми детьми определялось в соответствии с задачами по образовательным областям АОП ДО для слепых и слабовидящих. Содержание образовательных областей осваивалось посредством восприятия художественных произведений, рассматривания картин и рельефно-графических изображений для слепых детей с подробным словесным их описанием. Проводились этические беседы, в процессе которых закреплялись и совершенствовались представления детей о взаимопомощи, сопереживании, ответственности, отзывчивости и т. д. В процессе регулярного прослушивания художественных произведений и бесед по этим сюжетам дети научились выделять нравственные поступки героев или персонажей.

В процессе наблюдений за поведением детей отмечалось, что некоторые из них уставали от общения со сверстниками: закрывали уши, выходили в другие

помещения, пытались уединиться. Поэтому в группе были добавлены места уединений для детей: палатки, ширмы, модули и т. д. Первые два-три дня детям доставляло удовольствие перемещаться и играть с новым оборудованием. Через некоторое время то в одном, то в другом конце игровой комнаты можно было заметить несколько детей, которые уединялись и играли с игрушками, либо мирно беседовали. Причем, среди них были дети, как с нарушенным, так и с сохранным зрением.

Наряду с этим, в группе создавались условия для проявления индивидуальных интересов в свободной деятельности, возможностям выбирать себе партнера по интересам, объединяться в пары или небольшие группы. Наблюдения за свободной игрой детей с нарушениями зрения показали, что они предпочитали играть в одиночку и не были готовы к реализации своего игрового замысла совместно с другими детьми.

Пример. *В один из дней, разобрав детали машины, Рома (слепой) не смог снова собрать ее и попросил Сережу (сохранное зрение), находившегося рядом, помочь ему. После того как Сережа справился с его просьбой, они вместе перевозили «грузы».*

Этот пример показывает, что положительное взаимодействие и объединение детей с разным уровнем зрительных возможностей складывалось постепенно и зависело от совпадений интересов самих сверстников.

Одновременно с работой по совершенствованию интересов детей к взаимодействию друг с другом в свободное время, воспитатели обращали внимание на каждый случай проявления ими интереса к различным видам деятельности совместно со сверстниками.

Пример. *В группе после прогулки, во время раздевания воспитатель обратила внимание детей на просьбу Романа (слепой) о помощи расстегнуть ему куртку. Аня (сохранное зрение), не раздумывая, пришла ему на помощь. Воспитатель похвалила Аню за ее отзывчивость. После этого дети с сохранным зрением также начали обращаться друг к другу за помощью при раздевании (одевании). Так, Миша (сохранное зрение) помог расстегнуть молнию на пальто Лене (сохранное зрение), затем подсказал Георгию (слепой) как правильно поставить обувь. Формированию привычки оказывать помощь способствовали положительная оценка педагогами каждого конкретного случая. Так, педагог поручила Роману (слепой) разместить поделки после занятия в зоне выставки. Дверь в коридор была закрыта. Это*

заметил Миша (сохранное зрение) и со словами: «Рома, аккуратно, дверь заперта! Подожди, открою» – он встал из-за стола, за которым рисовал, и помог ему открыть дверь. Педагог обратил внимание на этот поступок: «Мне очень приятно, что Миша сам заметил, что Рома нуждался в помощи, оставил свое любимое дело и помог ему. Думаю, что каждый из вас, заметив трудности другого, поступил бы так же». Подобные оценки способствовали закреплению у детей нравственных норм поведения, правил оказания помощи. Дети с нарушениями зрения, чувствуя поддержку сверстников, подражали поступкам оказания помощи, взаимодействия, коммуникативным навыкам сверстников с сохранным зрением. Так, Георгий (слепой), Лена (сохранное зрение) играли на ковре. Педагог напомнила детям, что пора готовиться к обеду. Георгий (слепой) встал, чтобы идти мыть руки, но слова Лены (сохранное зрение) вернули его: «Георгий, отнеси игрушки на место». Георгий вернулся, поставил машинки в шкаф.

Во всех видах деятельности педагоги акцентировали внимание на проявление социально значимых навыков у сверстников.

Пример. Дети лепили кружку с блюдцем. У Давида (слепой) с первой попытки не получается блюдце. Света (сохранное зрение) советует ему: «Давид, у тебя не так получается, тебе помочь?» Ребенок соглашается, и Света показывает ему своё, обследуя «рука в руке». Педагог поощряет такое проявление. Рома (слепой) никак не может прикрепить ручку к чашке. Наташа (сохранное зрение) предлагает: «Давай я тебе прикреплю». Рома отодвинул ее руку и отказался. Педагог обращает на это внимание и объясняет: если хочешь помочь, скажи, как делать, а выполнять интересное задание каждому хочется самому.

По каждому виду деятельности проводили комплексное игровое занятие с учётом интересов, способностей и склонностей детей, которое обогащало индивидуальный опыт взаимодействия и совместные переживания. Важно отметить, что свободному самопроявлению детей на таких занятиях способствовало то, что дети с нарушениями зрения во время выполнения работы могли свободно двигаться, вставать, подходить друг к другу, объединяясь по интересам, советоваться друг с другом.

На данном этапе вся группа была охвачена единой деятельностью на занятиях (любимой или нелюбимой детьми), а по желанию дети могли принимать участие в повседневных бытовых делах. Содержание совместной деятельности дошкольников в группе направлено на взаимодействие со сверстниками и осознание ребёнком своей значимости для них. Этому способствовало проведение серии игр, например: «Угадай, по голосу?»),

«Кто сказал?», «Что звучит?». Правила этих игр объяснял воспитатель при первом возникшем желании «поиграть вместе», а при повторном предложении игры правила рассказывал кто-нибудь из детей. Соответственно, в процессе взаимообучения игра становилась групповой, при этом акцентировали внимание на значимости участия детей, научивших играть и освоивших правила. Так, в игре «Радио», для того чтобы дети отгадали, о ком идет речь, диктор должен был не только описать внешний вид ребенка, но и обязательно подчеркнуть, чем любит заниматься «герой рассказа», его достижения, способности, с кем дружит, как относится к детям. Этому уделялось внимание и на предыдущих этапах.

Организовывалась совместная трудовая деятельность, в которой постепенно увеличивался количественный состав объединений, подчеркивалась значимость каждого его участника для всего коллектива и его значимость в выполнении конкретного задания.

Приведём один из **примеров** организации совместной деятельности детей в процессе трудового воспитания.

После посадки зелёного лука в уголке природы Кате (слепая) и Соне (слепая) были в соответствии с их желанием даны длительные поручения – ухаживать за луком, поливать его. Сначала это делалось с помощью воспитателя, а затем самостоятельно, но под наблюдением взрослого. Это привлекло внимание других детей. Некоторым из них тоже хотелось вести наблюдения. На прогулке срезали ветки тополя и берёзы, поставили в воду. Вести наблюдения за изменениями веток поручили Оле, Марине, Саше (сохранное зрение). Интерес к подобным наблюдениям увеличился после того, как в один из дней девочки рассказывали, как шло развитие лука, что было сделано, чтобы он вырос. Было отмечено, что дети очень постарались, не забывали ухаживать за посевом лука и теперь смогли всем рассказать об этом. Катя и Соня внимательно слушали рассказ и попросили Олю показать, как вырос лук, сколько выпустил перьев, какого они размера. Дети с сохранным зрением взяли в свои руки руки слепых девочек и показали длину пера лука, помогли посчитать, аккуратно касаясь пальцами кончиков перьев. Все последующие дни девочки с сохранным зрением рассказывали слепым детям о развитии лука, рядом разместили тетрадь, в которую клеивали тканевую верёвку соответствующего перьям лука размера. После таких бесед значительно возросло количество желающих наблюдать и ухаживать за посевами душистого горошка и цветов на участке. С большим удовольствием дети внесли в группу веточки тополя и берёзы с распустившимися листочками. Особый восторг испытали, когда срезали выросшие цветы и поставили их в кабинете учителя-дефектолога (тифлопедагога), учителя-логопеда. В группах постоянно

подчёркивалась значимость помощи детей, выполняющих деятельность для всех, а также отмечалось, что приятно доставлять радость и удовольствие другим.

Создание ситуации значимости поступков каждого воспитанника для сверстников способствовало сближению двух выделенных направлений работы: индивидуально с каждым ребенком и со всей группой детей.

Это сближение проявилось в способности ставить себя на место других: персонажей на картинке, героев художественных произведений, в ситуациях из жизни детей. Расширение интересов каждого ребёнка, объединение детей на основе значимости поступков для других, приобретённый индивидуальный опыт в процессе специально организованного взаимодействия со сверстниками с учётом тифлопедагогических условий способствовали эффективной организации совместной деятельности детей группы.

По завершении четвёртого этапа у детей с нарушениями зрения возник не только стойкий интерес к определённому виду деятельности, но и расширились представления о видах деятельности, возможности выполнять определённые задания. Проявлялась взаимопомощь, сочувствие, сопереживание и другие социальные качества, но чаще они имели эпизодический или ситуативный характер, что определило содержание целенаправленной работы на следующем этапе.

Пятый этап – направлен на формирование непосредственного совместного сотрудничества между воспитанниками инклюзивной группы в разных видах детской деятельности, объединённых единой целью, заданной взрослым. Педагоги уделяли внимание актуализации стремления у всех воспитанников инклюзивных групп к совместной деятельности на основе личностных качеств, потребности в общении, дружбе, инициативности.

В процессе воспитательно-образовательной работы уделялось внимание формированию у детей с нарушениями зрения интереса к коллективным играм, умению взаимодействовать в детском коллективе. Создавались ситуации для проявления индивидуальных склонностей и способностей в той или иной деятельности (пение, игра на музыкальных инструментах, чтение стихов,

рассказов, рисованию, лепке и т.д.) для каждого ребёнка группы. Организовывались детские праздники, где дети демонстрировали свои индивидуальные способности и достижения перед сверстниками, гостями и родителями.

Педагогический процесс осуществлялся в соответствии с содержанием образовательных областей ФГОС ДО. Совершенствование взаимодействия детей инклюзивной группы в совместной деятельности проводилось с опорой на личностные качества, индивидуальные возможности и интересы, понимание значимости поступков в достижении общих целей. Создавались условия, где заранее планировалась поддержка каждого ребёнка в затруднительных ситуациях. Для этого его ставили в ситуацию, когда нельзя было самостоятельно выполнять интересное задание без предварительной подготовки, связанной с выполнением скучной и неинтересной работы.

Пример. Даша (слепая) с большим увлечением выполняла роль врача в сюжетно-ролевой игре «Больница». Однако лекарства, которыми ей приходилось пользоваться, были перепутаны и смешаны с инструментами. Утром, придя в детский сад, Даша принялась устраивать место для игры. Педагог, заметив это, сказала: «Даша, посмотри внимательно, лекарства и инструменты на своих местах? Их нужно разложить в отдельные контейнеры, прежде чем начать играть. Ребята, кто хотел бы помочь Даше распределить по контейнерам предметы?» Сразу нашлось трое желающих: Иван, Елена и Люда (сохранное зрение). Даша оживилась. Сама Даша не любила эту работу. Вместе с ребятами это получилось быстро и легко. Распределив обязанности, за разговорами о качествах, признаках при распределении предметов, они не заметили, как все инструменты разложили и договорились вместе играть в «Больницу». Таким образом, на основе общего интереса дети перешли к другому виду деятельности, к сюжетно-ролевой игре.

В процессе совместной деятельности педагога с детьми создавались условия для объединения детей на основе предпочтений, увеличения длительности в объединениях, а также развития социальных навыков общения (совместное сочинение сказок, взаимодействие в деятельности, совместное создание картины («Весна пришла!», «Весенние цветы для наших мам»), описание картины, рассказы-описания, музыкальные игры и театрализованная деятельность, игра на музыкальных инструментах «Наш оркестр», хозяйственно-бытовой труд

«Порядок в игровом уголке», «Наш участок», социальные ситуации и т. д.. Организованная педагогом совместная деятельность, объединённая общей целью, обеспечивала детям возможность почувствовать радость от общего результата. В этих ситуациях педагоги подчёркивали значимость каждого ребёнка для коллектива и личный вклад каждого в общее дело.

В целях закрепления мотива детей к совместной деятельности со сверстниками проводилась проектная деятельность с учётом детских интересов.

Пример. Был организован проект «Наш театр». Детям предлагали выбрать сказку, было много разных предложений, но остановились на «Красной Шапочке» Ш. Пьеро. При реализации театральной постановки расширили содержание сказки для всех участников группы. Общими усилиями составили сценарий, в котором по дороге к бабушке Красная Шапочка встречала разных персонажей сказки, помогала им выполнить определённые действия. Для подготовки декораций, атрибутов, костюмов, афиши были привлечены родители и все сотрудники детского сада. На занятиях расширяли представления детей о жизнедеятельности персонажей, способах их поведения и предлагали выполнять любимый вид деятельности при подготовке костюмов в процессе овладения определённой ролью. Было замечено, что во время работы над подготовкой декораций и костюмов дети с сохранённым зрением проговаривали действия для слепых детей, напоминали их последовательность, подсказывали слова персонажей, уточняли их действия. Родители отмечали, что по утрам дети стремились в детский сад, сожалели, если кто-то из сверстников в один из дней не приходил. Когда все было готово, решили, что один состав детей покажет сказку для средней группы, другой – для родителей.

После постановки сказки, с детьми подводились итоги: проводилась беседа, просматривались видеофрагменты постановки этой сказки, подчёркивались достижения каждого участника театра.

В итоге организованная совместная деятельность детей группы, объединённая одной целью, способствовала совершенствованию умений сотрудничества, сотворчества, сопереживания у всех воспитанников. Об этом свидетельствовали проявления эмоциональных состояний детей, их выражения с помощью мимики, движений, жестов, интонации в голосе. Каждый воспитанник чувствовал себя значимым в этом сообществе сверстников и получал поддержку и поощрение со стороны взрослых.

Важно отметить, что постепенное понимание всеми воспитанниками инклюзивной группы того, что оказывать помощь, заботу, уважение

по отношению к взрослым и сверстникам приятно, нашло отражение в их поступках в повседневной жизни.

Следует подчеркнуть, что реализация программы педагогического сопровождения совместной деятельности детей с нарушениями зрения в инклюзивных группах осуществлялась **поэтапно**: от индивидуального сотрудничества ребёнка с взрослым до непосредственного совместного взаимодействия всех воспитанников инклюзивной группы при достижении общей цели в разных видах детской деятельности, заданной взрослым.

3.5. Результаты педагогического сопровождения совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивных группах (контрольный этап исследования)

После реализации обучающего эксперимента проведено психолого-педагогическое обследование детей с нарушениями зрения экспериментальных и контрольных групп (107 детей).

Цель контрольного эксперимента: выявить динамику готовности к совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения со сверстниками в инклюзивных экспериментальных и контрольных группах дошкольных образовательных организаций.

Контрольный эксперимент проводился на той же базе, с тем же составом детей, и с использованием тех же диагностических заданий, что и на констатирующем этапе.

Выявление уровня готовности детей с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками осуществлялось по результатам обследования всех методик на основе следующих критериев: умение использовать первичные коммуникативные средства, необходимые для успешного взаимодействия (владеет синонимической лексикой – знакомства, приветствия, просьбы о помощи, благодарности, извинения, согласования действий, выражения своей точки зрения, выражения несогласия); стремление ребёнка к совместной

деятельности со сверстниками, не зависящее от состояния зрения; эмоциональная включенность в процесс взаимодействия в группе сверстников: его принимают в совместную деятельность, он с удовольствием вступает во взаимодействие со сверстниками, отношения со сверстниками строятся на основе взаимовыборов; участвует в длительных устойчивых объединениях, переходит к другой деятельности вместе с объединением.

Сравнение полученных данных в контрольном эксперименте проводилось по векторам: результаты констатирующего и контрольного экспериментов в экспериментальных группах (ЭГ); результаты констатирующего и контрольного эксперимента контрольных групп (КГ); результаты экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ), а также применялась математическая обработка данных.

Наряду с этим, проводился сравнительный анализ качественных результатов. Выявлено, что ответы детей стали более конкретными, содержательными, отражающими более существенные признаки предметов, объектов и отношений с людьми. Так, перечень любимых дел включал разнообразные виды игр (дидактические, театрализованные, сюжетно-ролевые, строительные, конструктивные игры и др.). Дети применяли развёрнутые ответы: *«Люблю играть с грузовыми машинами, перевозить грузы с Кирюшей», «Ходить на занятия к логопеду с Тёмой, мы там играем в компьютерные игры, когда я сильно дую, мне жучок говорит «Молодец!»», «Играть в шашки по моим правилам», «Моя любимая игра угадывать загадки из музыкальных книг, я быстрее всех отгадываю, я все помню», «Люблю строить из Лего конструктора», «Играть на металлофоне, и чтобы мне все аплодировали», «Играть в игрушки в кабинете у тифлопедагога», «Гулять с Персеем, это моя собака, она породистая, добрая, а шерсть у неё мягкая, шелковистая, короткая и мягкая», «Помогать Юлии Викторовне и маме накрывать на стол, особенно расставлять посуду и столовые приборы», «Играть в «Кошки мышки» с ребятами»* и т.д.

Результаты анализа детских ответов свидетельствовали о том, что все опрошенные дети экспериментальных групп (ЭГ) ориентированы на сверстников, осознают свой статус в детском коллективе, имеют социальный опыт установления взаимодействия с ними. В то время как на констатирующем этапе эти же дети перечисляли лишь отдельные игровые действия или не было ответов, ориентированных на взаимодействие со сверстниками. Дети экспериментальных групп называли более трёх детей для игровой деятельности. В процессе обучающего эксперимента уже сложились привязанности к сверстникам, и дети делали взаимовыборы аргументированно: *«Дашу (слепая), она красивая, хорошо поёт, все помнит и много рассказывает историй»*, *«Аню (сохранное зрение), она заботливая, весёлая и красиво читает стихи»*, *«Серёжу (сохранное зрение), он умеет чинить машины, всегда подсказывает, объясняет»* и т.д. Такие детские ответы подтверждают, что было правильно начато объединение детей с нарушениями зрения с двух человек, с постепенным увеличением состава объединений. Считаем, что объединение детей в малые группы (по 2 ребёнка) давало возможность детям узнать особенности друг друга и найти общие интересы для взаимодействия.

Качественный анализ данных указывает на то, что дошкольники с нарушениями зрения экспериментальных групп соотносили своё эмоциональное состояние только с изображениями позитивно-ориентированных действий. Они включались в жизнь сообщества сверстников, пребывание в котором обеспечивало детям эмоциональное благополучие. Это можно проследить при сравнении детских ответов в ходе обследования по третьей методике – «Проективная методика», при рассмотрении картинки 2 «Не принимают», на которой изображено четверо детей с интересом играющих в мяч, не принимающих пятого ребёнка. Были получены следующие ответы детей: *«В нашей группе так не бывает, мы все дружим»*, *«Я бы забрал мяч, и сказал, пока не примете в вашу команду ребёнка, никто играть не будет»*. Эти примеры ответов подтверждают способность детей понять, принять ситуацию,

эмоционально на неё отреагировать, проявить чувство сопереживания по отношению к сверстнику, успокоить, пожалеть, заступиться.

Качественный анализ результатов обследования детей экспериментальной группы по четвертой методике «Средства общения» также показал, что наибольшее количество из них аргументировали свой выбор персонажей сказки новыми характеристиками, что говорит о расширении их активного словарного запаса. В активном словаре детей появились новые понятия: «Могучий», «Важный», «Добрый», «Сильный», «Любимый», «Ласковый», «Пушистый», «Махровый», «Ворсистый», «Нежный», «Трудолюбивый», «Похож на медведя», «Здоровый» и т.п. выбранных ими персонажей сказок. Более того, они ориентировались как на внешние, так и на внутренние характеристики, и их разнообразие преобладало в ЭГ. Это объясняется присутствием детей с сохранным зрением, которые в совместной деятельности общения обогащали опыт дошкольников с нарушениями зрения использованием эпитетов, глаголов при описании животных и характеристик их повадок. Интересен был ответ Георгия (слепой, ЭГ) при выборе сокола: *«Зоркий, все видит, как я»*. Это подтверждает вывод, сделанный на этапе констатирующего эксперимента о том, что дети с нарушениями зрения не руководствовались при выборе характеристиками своеобразия строения и жизнедеятельности животных, а нарушение зрения усиливает в речи этой категории детей многозначность слова *«видеть»*, *«смотреть»* в части *«чувствовать»*, *«проникать в суть»*, *«ощущать»*.

Качественный анализ ответов детей с нарушениями зрения контрольных групп показал, что, в большинстве случаев, они использовали тот же активный словарь, что и в констатирующей части исследования. В их ответах также прослеживались название игр или действия с предметами, ориентированными на свой интерес. Они не называли игры, которые бы их объединяли со сверстниками группы. У них отмечался тот же словарный запас для характеристики внешних признаков выбранных ими персонажей. Эти данные указывают на то, что в контрольных группах у детей с нарушениями зрения

не произошло ориентирования на сверстника, как основного условия для социального и личностного развития.

Количественный анализ и обобщение результатов контрольного эксперимента по всем методикам свидетельствуют о достаточном уровне готовности к совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками в экспериментальных группах (ЭГ).

Сравнительные результаты уровня готовности детей с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками в экспериментальной и контрольной группах представлены на рисунке 2.

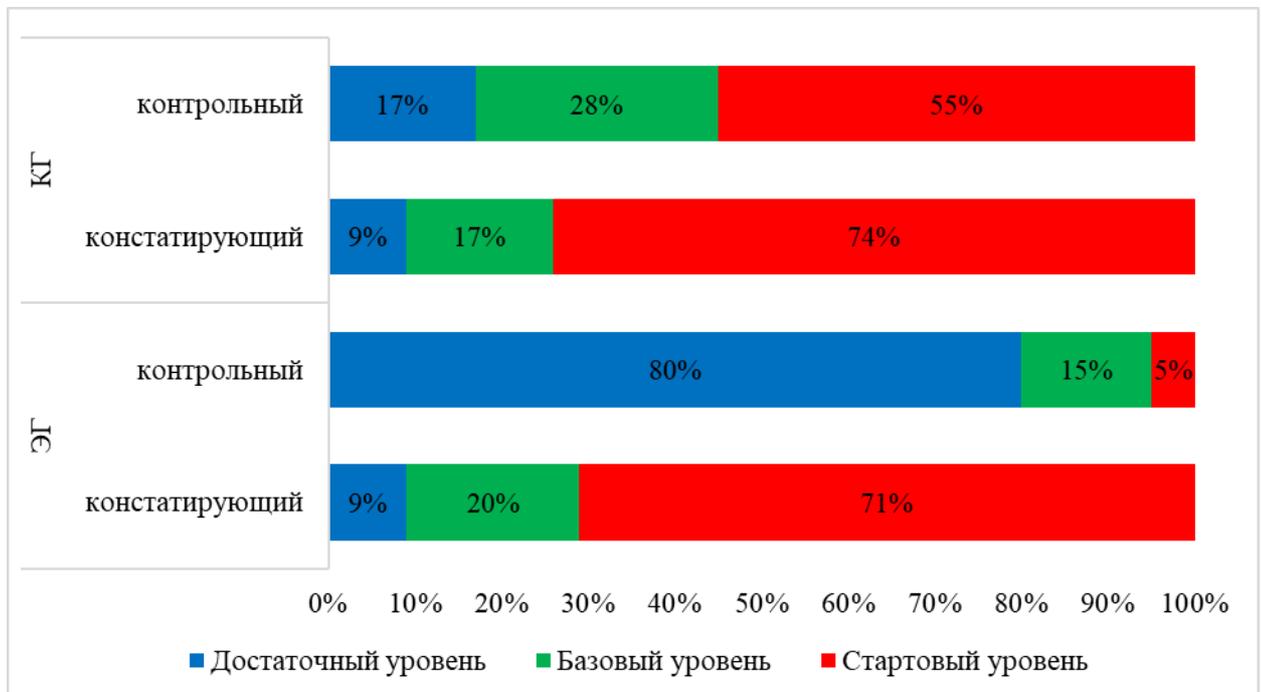


Рисунок 2. Уровни готовности к совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками (сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов)

Очевидно, что показатели рисунка 2 демонстрируют выявленные уровни готовности детей с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками. Эти показатели явно подтверждают динамику у всех обследуемых детей в контрольной части исследования.

Рассмотрим эти данные более подробно.

Количество детей с *достаточным уровнем* готовности к совместной деятельности со сверстниками в экспериментальных инклюзивных группах (ЭГ) значительно увеличилось по сравнению с констатирующим этапом эксперимента на 71%. Показатели в экспериментальных группах (ЭГ) выше на 63% по сравнению с данными контрольных групп (КГ).

Полученные данные позволили сделать вывод о том, что у большинства детей экспериментальных групп уровень готовности к совместной деятельности со сверстниками показывает более устойчивый характер. Тенденции стремления этих детей к контактам со сверстниками были заметны у всех детей и на констатирующем этапе эксперимента. Однако устойчивость этих контактов на контрольном этапе основана на возможностях реализации своих потребностей и взаимных интересов. Дети экспериментальных групп (ЭГ) имели возможность самореализации на основе своих интересов и стремились к взаимодействию со сверстниками, и, как следствие, стали способны организовываться в устойчивые и длительные объединения.

Количество детей со *стартовым уровнем* готовности к совместной деятельности в экспериментальных группах (ЭГ) на этапе контрольной части исследования значительно сократилось (на 66%) по сравнению с результатами констатирующей части исследования. При этом было незначительное количество детей экспериментальных групп, у которых выявлен стартовый уровень готовности к совместной деятельности со сверстниками. В их число вошли в основном часто болеющие дети, которые не смогли в полной мере участвовать на всех этапах обучающего эксперимента, предусмотренных программой сопровождения.

У детей с нарушениями зрения контрольных групп выявлена незначительная динамика в показателях *достаточного уровня* готовности к совместной деятельности со сверстниками: в констатирующей части – 9%, а в контрольной – 17%. В то время как у детей экспериментальных групп отмечается значительная динамика: от 9% до 80%. Очевидно, что в большинстве

случаев уровень готовности к совместной деятельности у детей контрольных групп остался на стартовом уровне – 55%.

Для оценки достоверности результатов применялся U-критерий Манна-Уитни, который на этапе контрольного эксперимента выявил статистически значимые различия по интегральному показателю уровней готовности к совместной деятельности у детей с нарушениями зрения со сверстниками с сохранным зрением (Таблица 4).

Так, у дошкольников экспериментальной группы с нарушениями зрения со *стартовым уровнем* готовности к совместной деятельности показатели по всем методикам стали значимыми, в сравнении с контрольной группой. Содержание обучающего эксперимента и реализация созданных тифлопедагогических условий в экспериментальной группе для слепых и слабовидящих со стартовым уровнем способствовали стремлению детей к взаимодействию со сверстниками, доброжелательному отношению к ним, расширению разнообразных видов деятельности и средств общения.

U-критерий Манна-Уитни показал значимые различия по трём методикам у детей экспериментальной и контрольной групп с *базовым уровнем* готовности к совместной деятельности. «Проективная методика» (эмоциональный компонент) не обнаружила у слепых и слабовидящих детей значимых результатов. Это, вероятнее всего, является результатом коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога (тифлопедагога) и педагога-психолога, выполнявшейся ими в соответствии с АООП дошкольного образования и направленной на развитие позитивно-ориентированных действий в группе сверстников. Кроме того, на этапе констатирующего эксперимента показатели по данной методике были изначально выше.

При сравнении дошкольников с *достаточным уровнем* готовности к совместной деятельности на этапе контрольного эксперимента выявлены статистически значимые результаты по двум методикам – «Три серии выборов» (деятельностный компонент) и «Средства общения» (коммуникативный компонент). По методикам «Одномоментные срезы» и «Проективная методика»,

ориентированным на оценку эмоционального компонента, значимых различий не выявлено. В условиях инклюзии слепые и слабовидящие дошкольники проявляют позитивное эмоциональное отношение к сверстникам и взрослым, стремятся к длительным, устойчивым взаимоотношениям с ними. Показатели эмоционального компонента зависят от целостного воспитательно-образовательного процесса и педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной организации. Развитие деятельностного и коммуникативного компонентов предполагает целенаправленное педагогическое сопровождение детей с нарушениями зрения и создание для них специальных тифлопедагогических условий.

Таблица 4. Показатели значимости различий в степени готовности к совместной деятельности детей в экспериментальных и контрольных группах на этапе контрольного эксперимента (U-критерий Манна-Уитни)

Методики	ЭГ среднее значение	КГ среднее значение	U-критерий Манна-Уитни	p, уровень значимости
Стартовый уровень				
1 – Три серии выборов	2,03	1,56	550,5	0,042
2 – Одномоментные срезы	1,89	1,21	545,0	0,039
3 – Проективная методика	2,01	1,64	538,0	0,035
4 – Средства общения	5,74	4,90	540,0	0,037
Интегральный показатель	11,67	9,31	550,5	0,042
Базовый уровень				
1 – Три серии выборов	3,00	2,44	22,0	0,040
2 – Одномоментные срезы	3,00	2,33	16,5	0,014
3 – Проективная методика	3,00	2,67	33,0	0,224
4 – Средства общения	9,82	8,22	16,0	0,013
Интегральный показатель	18,82	15,66	16,0	0,013
Достаточный уровень				
1 – Три серии выборов	3,0	2,2	2,5	0,047
2 – Одномоментные срезы	3,0	3,0	12,5	0,917
3 – Проективная методика	3,0	3,0	2,5	0,917
4 – Средства общения	10,8	10,0	2,5	0,047
Интегральный показатель	19,8	18,2	2,5	0,047

Примечание: статистически значимые различия выделены жирным шрифтом.

U-критерий Манна-Уитни подтверждает, что интегральные показатели в экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента выше, в сравнении с контрольной группой. Это позволяет сделать вывод о достоверности доказательств эффективности проведённой работы.

Кроме того, динамика в интегральном показателе разных уровней готовности к совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками в экспериментальной группе была дополнительно подтверждена результатами T-критерия Вилкоксона (таблица 5). Данные, полученные после реализации тифлопедагогических условий и программы обучающего эксперимента, свидетельствуют о значимых результатах у детей экспериментальной группы со всеми зафиксированными у них уровнями готовности к совместной деятельности.

Анализ значимости различий по каждой методике (T-критерий Вилкоксона) показывает, что эмоциональный компонент у дошкольников с *базовым* («Проективная методика») и *достаточным* («Проективная методика» и «Средства общения») уровнями готовности к совместной деятельности не обнаруживает динамики на статистически значимом уровне. Это позволяет предположить, что развитие дошкольников с нарушением зрения, обладающих достаточными компенсаторными и психофизиологическими возможностями, протекает в соответствии с сензитивными периодами нормативного возрастного развития. При этом статистические данные показывают, что коммуникативный и деятельностный компоненты развития дошкольников с нарушением зрения не формируются без специального педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса.

Таблица 5. Показатели динамики в экспериментальных и контрольных группах на этапе контрольного эксперимента (Т-критерий Вилкоксона)

Методики	ЭГ			КГ		
	Т-критерий Вилкоксона	Z-показатель	p, уровень значимости	Т-критерий Вилкоксона	Z-показатель	p, уровень значимости
Дошкольники с достаточным уровнем						
1 – Три серии выборов	0,0	2,02	0,043	0,00	1,34	0,180
2 – Одномоментные срезы	0,0	1,94	0,087	0,00	1,60	0,109
3 – Проективная методика	0,0	1,94	0,087	0,00	1,34	0,180
4 – Средства общения	0,0	2,02	0,043	0,00	1,34	0,180
Интегральный показатель	0,0	2,02	0,043	0,00	1,60	0,109
Дошкольники с базовым уровнем						
1 – Три серии выборов	15,0	2,08	0,035	13,00	1,03	0,311
2 – Одномоментные срезы	17,0	2,23	0,003	9,00	1,32	0,078
3 – Проективная методика	12,0	1,98	0,089	9,00	1,32	0,083
4 – Средства общения	15,0	2,08	0,035	10,00	1,28	0,112
Интегральный показатель	16,0	2,15	0,022	12,00	1,12	0,232
Дошкольники со стартовым уровнем						
1 – Три серии выборов	241,0	3,01	0,038	290,0	1,31	0,123
2 – Одномоментные срезы	243,0	2,98	0,041	298,0	1,20	0,198
3 – Проективная методика	236,0	3,11	0,032	314,0	1,01	0,221
4 – Средства общения	225,0	3,23	0,022	325,0	0,95	0,236
Интегральный показатель	239,0	3,07	0,035	286,0	1,24	0,140

Примечание: статистически значимые различия выделены жирным шрифтом.

Посредством Т-критерия Вилкоксона выявлена значимая динамика интегрального показателя у дошкольников с нарушениями зрения с разным уровнем готовности, а в контрольных группах она не имеет статистически значимых различий. Это позволяет сделать вывод об эффективности проведённого обучающего эксперимента и преобладании *достаточного уровня* готовности к совместной деятельности со сверстниками у дошкольников с нарушениями зрения экспериментальных групп.

Таким образом, достаточный уровень готовности к совместной деятельности со сверстниками преобладает у слепых и слабовидящих детей экспериментальных групп. Приведённые данные указывают на значительную положительную динамику достаточного уровня готовности к совместной деятельности со сверстниками у дошкольников экспериментальных групп, подтверждая гипотезу о необходимости поэтапной реализации тифлопедагогических условий вхождения детей с нарушениями зрения в инклюзивные группы: от индивидуального взаимодействия ребёнка с нарушениями зрения со взрослым, к сотрудничеству со всеми детьми в совместной деятельности, объединённой общей целью, заданной взрослым.

Выводы по Главе 3

В обучающей части исследования были определены и реализованы тифлопедагогические условия, необходимые для вхождения ребёнка с нарушениями зрения в воспитательно-образовательный процесс инклюзивной группы.

В соответствии с указанными тифлопедагогическими условиями была создана предметно-развивающая и сенсорная среда, учитывающая особые образовательные потребности детей с нарушениями зрения, подготовлен дидактический материал для работы, как со слабовидящими, так и со слепыми детьми.

В процесс повышения профессиональной компетентности педагогического персонала дошкольных образовательных организаций, участвующих в работе с детьми экспериментальных групп, внедрена авторская программа «Педагогическое сопровождение совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивных группах». В программе выделены профилированные для каждой категории специалистов задачи, акцентировано внимание на их профессиональном взаимодействии в процессе сопровождения детей. Проведена работа с родителями всех воспитанников инклюзивных

экспериментальных групп, направленная на их включение в формирование детского коллектива.

Коррекционно-развивающая работа с детьми выстраивалась в соответствии с заявленной целью и содержанием основных задач исследования, то есть была направлена на формирование сотрудничества детей с нарушениями зрения со сверстниками и взрослыми в условиях совместной деятельности и опиралась на совокупность разработанных методических средств и приёмов, подробно представленных в тексте диссертации.

В итоге педагогическое сопровождение совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками в инклюзивных группах способствовало (хотя и в разной степени) становлению у всех воспитанников следующих достижений:

- усиление интереса к новому, неизвестному в ближайшем окружении, сформированности представлений о разнообразных эмоциональных состояниях, своих и других людей, в разных жизненных ситуациях;
- умение использовать компенсаторные способы действия в продуктивных видах деятельности на основе алгоритмизации и поэтапности выполнения;
- способность к планированию деятельности, её совместному обсуждению с взрослым и сверстником, подчинение своего желания общей цели;
- повышение устойчивости выбора партнёра по деятельности на основе дружеских и социально значимых отношений;
- проявление эмоционального отношения к поведению и поступкам сверстников, способность к оценке собственных поступков;
- способность к демонстрации в игровой деятельности различных моделей ролевого поведения на основе социального опыта полученного из окружающей жизни, мультфильмов, книг и т.д.;
- повышение произвольности деятельности и проявления в ней своего чувственного опыта (сенсорные эталоны, перцептивные действия и т.д.);
- повышение культуры речевого общения со взрослым и сверстником, более адекватное проявление вербальных и невербальных средств общения

в соответствии с жизненной ситуацией;

- развитие способности оценить свои чувства и эмоции, характер их влияния на других людей;
- овладение конструктивными способами взаимодействия в совместной деятельности;
- проявление черт произвольного поведения на основе моральных и общественных мотивов;
- овладение навыками культуры вступления в телесный контакт с окружающими.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента позволяют говорить об эффективности реализованных тифлопедагогических условий и программы сопровождения совместной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в инклюзивной среде.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Диссертационное исследование посвящено разработке и научному обоснованию условий и содержания педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования. В соответствии с задачами и гипотезой исследования были проанализированы теоретико-методологические и научно-методические аспекты изучаемой проблемы, включающей современные представления о задачах дошкольной инклюзивной практики, о роли специального сопровождения детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии. Особое внимание было уделено категории совместной деятельности и ее возможностям в формировании продуктивного взаимодействия детей с нарушениями зрения с другими воспитанниками инклюзивных групп.

Проанализированы специфические трудности вхождения детей с нарушениями зрения в коллектив сверстников, обусловленные зрительной депривацией и связанными с ней особенностями социально-коммуникативного развития. Неоднородность состава детей с нарушениями зрения по характеристикам психофизиологического и психосоциального развития определяла различия в содержании их особых образовательных потребностей, что, в свою очередь, отражалось на их готовности к включению в совместную деятельность. В сформированной выборке эмпирического исследования предполагаемые различия необходимо было определить и дифференцировать на уровне готовности детей к совместной деятельности. С этой целью был подобран, частично модифицирован и апробирован комплекс методик для оценки готовности детей с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками в условиях инклюзивных групп. Выделены критерии такой оценки, позволяющие определить уровень готовности каждого ребенка изучаемой категории к совместной деятельности, проведен констатирующий эксперимент,

позволивший дифференцировать детей, входивших в экспериментальную и контрольную группы по уровню изучаемой готовности.

В рамках второго этапа (направления) констатирующего эксперимента была разработана и применена методика дифференцированной оценки готовности педагогического персонала к целенаправленному сопровождению дошкольников с нарушениями зрения, обучающихся в условиях инклюзивных групп.

С опорой на совокупность данных, полученных на этапе констатирующего эксперимента, были определены тифлопедагогические условия и разработана программа «Педагогическое сопровождение совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивных группах», которые составили основное содержание обучающего эксперимента.

Целью обучающего эксперимента являлось поэтапное формирование готовности детей к продуктивному взаимодействию в условиях совместной деятельности. Предварительно проводилось обучение педагогов инклюзивных групп дошкольных образовательных организаций.

По завершении обучающего этапа исследования был проведён контрольный эксперимент для сравнительной оценки динамики готовности к совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения со сверстниками в экспериментальных и контрольных инклюзивных группах.

Выводы

1. Установленные в ходе исследования критерии оценки готовности к совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения (достаточный, базовый, стартовый) позволяют проследить ее динамику на уровне коммуникативного, деятельностного и эмоционального компонентов.

2. Результаты констатирующего эксперимента показали, что дошкольники с нарушениями зрения при вхождении в инклюзивную среду образовательной организации нуждаются в дифференцированном подходе к реализации специального педагогического сопровождения.

3. Определены структура и содержание тифлопедагогических условий сопровождения совместной деятельности детей с нарушениями зрения в инклюзивных группах, представленного тремя взаимосвязанными блоками: организационным, коррекционно-развивающим и технологическим.

4. Теоретически обосновано и экспериментально верифицировано поэтапно реализуемое содержание программы «Педагогическое сопровождение совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивных группах». Показано, что содержание каждого из этапов должно усложняться постепенно, с учетом ранее установленных уровней готовности детей с нарушениями зрения к совместной деятельности.

5. Внедрение предложенной программы «Педагогическое сопровождение совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивных группах» в процессы воспитания и обучения детей, включенных в инклюзивные группы, способствует продвижению в социальном и личностном развитии всех воспитанников.

6. Результаты контрольного эксперимента подтвердили гипотезу исследования: сопровождение совместной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения со сверстниками в условиях инклюзии должно основываться на целенаправленном формировании индивидуального взаимодействия ребенка с взрослыми и со сверстниками в различных видах детской деятельности. При этом взаимодействие между детьми формируется поэтапно: от взаимодействия в малых группах под руководством взрослого до сотрудничества между детьми, объединёнными общей целью, заданной взрослым.

Результаты настоящего исследования содержат ориентиры для дальнейшей разработки тифлопедагогических условий и содержания педагогического сопровождения совместной деятельности детей с нарушенным и сохранным зрением на других этапах их возрастного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айвазян, Е.Б. Варианты коммуникативного поведения слепых младенцев как показатели развития общения / Е.Б. Айвазян, Т.П. Кудрина, Ю.А. Разенкова // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: субъект-субъектная коммуникация как фактор социализации индивида: материалы V Международной научной конференции, Минск, 23–24 октября 2020 года. – Минск: Белорусский государственный университет, 2020. – С. 7–11.
2. Амирова, С.К. Формирование межличностных отношений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Амирова Светлана Кировна. – Санкт-Петербург, 2001. – 162 с.
3. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: история и современность: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / С.В. Алехина. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с. – Режим доступа: http://school30.org.ru/docs/Ped_soveti/ped_sovet_7_30_12_15/inkluz_obr_istoriya.pdf (дата обращения: 12.12.2022).
4. Алехина, С.В. Роль родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в развитии инклюзивного образования [Электронный ресурс] / С.В. Алехина // Педагогика и просвещение. – 2017. – № 4. – С. 1–9. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-roditeley-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-razvitii-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.05.2021).
5. Анисимова, Н.Л. Модель кабинета практического психолога в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения / Н.Л. Анисимова, Л.И. Солнцева // Дефектология. – 1996. – № 6. – С. 72–76.
6. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей [Текст]: в 2 т. / Г.Я. Трошин. – Петроград: Школа-лечебница д-ра мед. Г.Я. Трошина, 1915.

7. Бабкина, Н.В. Инклюзивное образование детей с задержкой психического развития: предпосылки и условия реализации [Электронный ресурс] / Н.В. Бабкина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2018. – № 34(3). – С. 13–26. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/inclusive-education-of-children-with-delay-of-mental-development-prerequisites-and-conditions-of-implementation> (Дата обращения: 14.04.2022).
8. Баенская, Е.Р. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития: метод. пособие для педагогов, психологов, врачей / Е.Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Экзамен, 2004. – 125 с.
9. Бернштейн, Н.А. Общая биомеханика [Текст]: основы учения о движениях человека / д-р Ник. Бернштейн. – М.: ЦИТ – ВЦСПС, 1926. – 416 с.
10. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.
11. Болдинова, О.Г. Диагностика и результаты социализации дошкольников в группах комбинированной направленности / О.Г. Болдинова, Т.Б. Оганян-Захараш // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 5. – С. 31–37.
12. Болдинова, О.Г. Диагностика и результаты социализации дошкольников в группах комбинированной направленности (Окончание) / О.Г. Болдинова, Т.Б. Оганян-Захараш // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 6. – С. 17–22.
13. Болдинова, О.Г. Социализации дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивном образовании / О.Г. Болдинова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 5 (66). – С. 87–91.
14. Болдинова, О.Г. Формирование готовности педагогов к социализации дошкольников в инклюзивном образовании / О.Г. Болдинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57–12. – С. 37–44.
15. Бутусова, Т.Ю. Воспитание самостоятельности в играх с правилами у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Бутусова Татьяна Юрьевна. – М., 2016. – 25 с.

16. Бюрклен, К. Психология слепых / К. Бюрклен; под ред. В.А. Гандера. – М.: Гос. учеб. –пед. изд-во, 1934. – 261 с.
17. Венгер, Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л.А. Венгер, Т.Д. Марцинковская, А.Л. Венгер. – М.: Знание, 1994. – 192 с.
18. Виллей, П. Психология слепых / П. Виллей. – М.; Л.: ОГИЗ, 1931. – 160 с.
19. Власова, Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1967. – 176 с.
20. Волкова, И.П. Социально-психологические факторы удовлетворенности трудом в процессе производственной адаптации инвалидов по зрению: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Волкова Ирина Павловна. – СПб., 2003. – 191 с.
21. Волкова, Л.С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими дефектами зрения: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Волкова Лариса Степановна. – М., 1983. – 249 с.
22. Воспитание ребенка с нарушением зрения в семье (сб. науч. тр.) / Под ред. Л.И. Солнцевой, В.П. Ермакова. – М.: б.и., 1979. – 145 с.
23. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье: [Метод. пособие / В.А. Феоктистова и др.]. – М.: ИПТК «Логос», 1993. – 88 с.
24. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 220 с.
25. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
26. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. / Л.С. Выготский / Детская психология; под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 434 с.
27. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.5. / Л.С. Выготский / Основы дефектологии; под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
28. Германович, О.Е. Педагогическая коррекция сенсорного развития дошкольников с косоглазием и амблиопией средствами декоративно-прикладного

искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Германович Ольга Евгеньевна. – Екатеринбург, 2011. – 20 с.

29. Головина, Т.П. Коррекционно-педагогическая работа с сюжетной картиной в специальном детском саду для детей с нарушением зрения / Т.П. Рудакова, Л.В. Головина // Психологическое изучение слепых и слабовидящих и методика работы с ними. Межвуз. сб. науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена; [Отв. ред. А. Г. Литвак]. – Л.: ЛГПИ, 1990. – С. 118–127.

30. Гончарова, Е.Л. Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии [Текст] [Электронный ресурс] / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Сборник научных трудов и проектных материалов ИПН РАО «Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования». – М.: Издательство ИПН РАО, 1996. – С. 105–112.

31. Грибова, О.Е. К проблеме моделирования индивидуального коррекционного маршрута для детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного дошкольного образования / О.Е. Грибова, Е.Е. Решетникова // Логопедия: современный облик и контуры будущего [Текст] – М.: Московский педагогический государственный университет, 2021. – С. 136–141. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47629817> (Дата обращения: 22.01.2022).

32. Григорьева, Г.В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения / Г.В. Григорьева // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 76–87.

33. Григорьева, Л.П. Концепция диагностики аномального развития детей с сенсорными нарушениями / Л.П. Григорьева // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 3–11.

34. Григорьева, Л.П. Психофизиологические исследования зрительных функций нормальновидящих и слабовидящих школьников / Л.П. Григорьева. – М.: Педагогика, 1983. – 151 с.

35. Григорьева, Л.П. Роль перцептивного обучения в преодолении последствий зрительной депривации у детей с низким зрением / Л.П. Григорьева // Физиология человека. – 1996. – Т. 22, № 5. – С. 85–91.

36. Грищенко, Т.А. Педагогическая технология развития зрительного восприятия графических изображений слабовидящими школьниками: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Грищенко Татьяна Анатольевна. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.

37. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов – М.: ОПЦ «ИНТОР», 1996. – 541 с.

38. Денискина, В.З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения / В.З. Денискина // Дефектология. – 2012. – № 6. – С. 17–24.

39. Денискина, В.З. К вопросу об инклюзивном обучении слепых и слабовидящих детей / В.З. Денискина // Приоритетные направления психолого-педагогической деятельности в современной образовательной среде: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 21 октября 2021 года. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2021. – С. 221–225.

40. Денискина, В.З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение / В.З. Денискина // Дефектология. – 2011. – № 5. – С. 56–64.

41. Денисова, О.А. Лучшие практики взаимодействия в инклюзивной образовательной среде / О.А. Денисова, О.Л. Леханова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 192–205.

42. Денисова, О.А. Комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство как условие социокультурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Денисова Ольга Александровна. – М., 2007. – 46 с.

43. Дети с глубокими нарушениями зрения / Под ред. М.И. Земцовой, А.И. Каплан, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1967. – 367 с.

44. Дикгоф, Г. О воспитании и образовании слепых / Г. Дикгоф // Репринт. воспроизв. изд. 1872. – 46 с.
45. Донцов, А.И. Разработка критериев анализа совместной деятельности / А.И. Донцов, Е.М. Дубовская, И.М. Улановская // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 61–71.
46. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. – 253 с.
47. Екжанова, Е.А. Современное состояние специального и инклюзивного образования / Е.А. Екжанова // Системная психология и социология. – 2022. – № 2(42). – С. 26–35.
48. Екжанова, Е.А. Модель педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова // Специальное образование. – 2018. – № 4(52). – С. 21–40.
49. Жохов, В.П. Реабилитация детей, страдающих содружественным косоглазием и амблиопией: метод. пособие / В.П. Жохов, И.А. Кормакова, Л.И. Плаксина. – М.: ВОС, 1989. – 52 с.
50. Журавлев, А.Л. Психология совместной деятельности / А.Л. Журавлев; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005 (ППП Тип. Наука). – 638с.
51. Зайцев, Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями / Д.В. Зайцев // Социс. – 2004. – № 7. – С. 127–132.
52. Зальцман, Л.М. Работа с родителями детей, имеющих нарушения зрения и интеллекта / Л.М. Зальцман // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 31–35.
53. Замашнюк, Е.В. Организационно-педагогическое обеспечение зрительной перцептивной готовности к учебной деятельности детей с амблиопией

и косоглазием: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Замашнюк Елена Вадимовна. – СПб., 2005. – 277 с.

54. Замашнюк, Е.В. Развитие зрительной перцептивной готовности к учебной деятельности дошкольников с нарушением зрения / Е.В. Замашнюк // Логопед в детском саду. – 2006. – № 1. – С. 34–38.

55. Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А.В. Запорожец // Принцип развития в психологии / под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1978. – С. 243–267.

56. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. – Т. 1. Психическое развитие ребенка / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

57. Запорожец, А.В. Основные проблемы онтогенеза психики. П. 5. Значение последовательных возрастных периодов детства для общего хода формирования человеческой личности. – Т.1, М., 1986. стр.248–257.

58. Запорожец, А.В. Развитие восприятия и деятельность // Вопросы психологии. – 1967. – № 1. – С. 11–16.

59. Захараш, Т.Б. Единство индивидуального и коллективного опыта в развитии личности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Захараш Татьяна Борисовна. – Ставрополь, 2003. – 440 с.

60. Земцова, М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной трудовой деятельности / М.И. Земцова. – М.: Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1956. – 419 с.

61. Земцова, М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения / М.И. Земцова. – М.: Просвещение, 1973. – 159 с.

62. Зислина, Н.Н. Нейрофизиологические механизмы нарушения зрительного восприятия у детей и подростков / Н.Н. Зислина. – М.: Педагогика, 1987. – 168 с.

63. Зотов, А.И. Дефект зрения и психическое развитие личности / А.И. Зотов // Психологические особенности слепых и слабовидящих школьников.

Сб. науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена; [Редкол.: А.Ф. Самойлов, А.В. Политова]. – Л.: ЛГПИ, 1981. – С. 9–16.

64. Зыкова, Т.С. Развитие речи глухих младших школьников в системе коррекционного обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Зыкова Татьяна Сергеевна. – М., 1993. – 37 с.

65. Инденбаум, Е.Л. Экспресс – диагностика психоречевого развития дошкольников в подготовительной группе / Е.Л. Инденбаум, И.Ю. Мурашова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021. – № 7. – С. 62–72.

66. Инклюзия и кадры: взгляд родителей и мнение профессионалов / С.В. Алехина, Е.Ю. Клочко, Н.С. Авилочева, О.А. Седых // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17. – № S2. – С. 67–78.

67. Кантор, В.З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих / В.З. Кантор. – СПб.: КАРО, 2004. – 240 с.

68. Кантор, В.З. Инвалиды по зрению в педагогической системе социально-культурной реабилитации: монография / В.З. Кантор. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 115 с.

69. Катаева, А.А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста: автореф. д-ра. психол. наук. – М., 1977. – 32 с.

70. Кисловская, В.Р. Некоторые психолого-педагогические аспекты наставничества / В.Р. Кисловская. – Алма-Ата: О-во «Знание» КазССР, 1982. – 25 с.

71. Клиническая характеристика аномальных детей / М.С. Певзнер, С.С. Ляпидевский, Л.В. Нейман, А.И. Каплан [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2015. – № 22(1). – С. 39–94. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-22/klinicheskaya-karakteristika-anomalnyix-detej> (Дата обращения: 23.07.2019).

72. Кобрина, Л.М. Интегрированное образование как приоритетное направление современной образовательной политики / Л.М. Кобрина // Известия Российской академии образования. – 2006. – № 2 (4). – С. 4–14.

73. Коваленко, Б.И. Краткое руководство по обучению слепых детей вместе со зрячими [Текст] / Б.И. Коваленко. – М.; Нар. ком. прос.; Ленинград: Гос. изд-во, 1930. – 112 с.

74. Кожанова, Н.С. Коррекция коммуникативной деятельности дошкольников с нарушениями зрения в семье как важное условие их успешной адаптации в группе детского сада / Н.С. Кожанова // Детский сад от А до Я. – 2009. – № 2. – С. 75–87.

75. Козлова, С.А. Социальное развитие дошкольника: советы родителям / С.А. Козлова. – М.: Школьная пресса, 2003. – 32 с.

76. Коломийченко, Л.В. Концепция. Программа Дорогою добра / Л.В. Коломийченко. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 160 с.

77. Комарова, Т.С. Дошкольная педагогика /Т.С. Комарова, С.П. Баранов, Л.Р. Болотина. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – М.: ООО «Издательство ЮРАЙТ», 2020. – 218 с.

78. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова. – М.: Просвещение, 2013. – 42 с. – (Стандарты второго поколения).

79. Коробейников, И. А. Психолого-педагогическая диагностика развития произвольного поведения и деятельности у детей с нарушениями зрения / И.А. Коробейников, О.Г. Болдинова // Дефектология. – 2022. – № 3. – С. 12–21.

80. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. – М.: Per se, 2002. – 191 с.

81. Коробейников, И.А. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде / И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // Клиническая и специальная психология. – 2021. – Т. 10. – № 2. – С. 239–252. DOI: 10.17759/cpse.2021100213.

82. Корнилова, И. Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация:

Для воспитателей дошкольных учреждений и родителей / И.Г. Корнилова; Ин-т коррекц. педагогики РАО. – М.: Экзамен, 2004. – 159 с.

83. Кузьмичева, Т.В. Стратегия взаимодействия педагогов в процессе мониторинга психосоциального развития ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Т.В. Кузьмичева // Дефектология. – 2021. – № 6. – С. 66–73.

84. Кукушкина, О.И. Цифровые инструменты формирования профессиональных компетенций дефектологов [Электронный ресурс] / О.И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2021. – № 43(1). – С. 11–32. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-43/digital-tools-for-the-formation-of-professional-skills-of-special-teachers> (Дата обращения: 25.11.2021).

85. Кулагин, Ю.А. Восприятие средств наглядности учащимися школы слепых / Ю.А. Кулагин. – М.: Педагогика, 1969. – 295 с.

86. Лазуренко, С.Б. Психолого-педагогические технологии в комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / С.Б. Лазуренко, А.Л. Венгер // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. – № 40. – С. 43–50. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-40/psychological-and-pedagogical-technologies-in-complex-rehabilitation-of-children-with-disabilities> (Дата обращения: 10.01.2021).

87. Левченко, И.Ю. Дети дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата в современном образовательном пространстве / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2021. – № 3(89). – С. 40–46.

88. Левченко, И.Ю. Диагностика особенностей развития обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата для построения индивидуальной образовательной траектории: Методическое пособие / И.Ю. Левченко, А.Я. Абкович. – М.: Издательство «Парадигма», 2019. – 28 с.

89. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

90. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М.: Издательство МГУ, 1981. – 584 с.
91. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
92. Литвак, А.Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих: учебное пособие / А.Г. Литвак. – Л.: [б.и.], 1972. – 225 с.
93. Литвак, А.Г. Слепота и формирование личности // Сборник по реабилитации слепых. – М., 1982. – С. 5–11.
94. Литвак, А.Г. Теоретические вопросы тифлопсихологии: учебное пособие / А.Г. Литвак. – Л.: [б.и.], 1973. – 155 с.
95. Лубовский, В.И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями / В.И. Лубовский // Специальное образование. – 2016. – № 4(44). – С. 77–86.
96. Лубовский, В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В.И. Лубовский // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 15–19.
97. Любимов, А.А. Ретроспективный анализ содержания обучения ориентировке в пространстве инвалидов по зрению / А.А. Любимов // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 37–44.
98. Маллаев, Д.М. Гендерная тифлопсихология дошкольного и младшего школьного возраста / Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, Д.П. Гаджиева. – СПб.: Речь, 2013. – 128 с.
99. Маллаев, Д.М. Педагогические основы формирования игры слепых и слабовидящих детей как средства коррекции их нравственного и физического развития: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Маллаев Джафар Михайлович. – М., 1993. – 569 с.
100. Маллаев, Д.М. Психология и педагогика игры слепого и слабовидящего ребенка / Д.М. Маллаев. – М.: СМУР «Academa», 2008. – 328 с.
101. Малофеев, Н.Н. Интегрированное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко

// Альманах Института коррекционной педагогики. – 2007. – № 11. – С. 3. – Режим доступа: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-11/integririvannoe-vozpitanie-i-obuchenie-detej> (Дата обращения: 17.08.2013).

102. Малофеев, Н.Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии / Н.Н. Малофеев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 8–15.

103. Малофеев, Н.Н. Особый ребёнок – обычное детство / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2010. – № 6. – С. 3–8.

104. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студ. пед вузов / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.

105. Монтессори, М. Дети – другие / М. Монтессори. – М.: Карапуз, 2004. – 334 с.

106. Монтессори, М. Помоги мне это сделать самому/ Сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.В. Корнетов. – М.: Издат. дом «Карапуз», 2000. – 272 с.

107. Моргулис, И.С. Теоретические основы коррекционно-воспитательного процесса в младших классах школы слепых: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Моргулис Илья Семенович. – Киев, 1983. – 295 с.

108. Морозова, Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. – М.: Просвещение, 1969. – 280 с.

109. Мудрик, А.В. Социализация и «смутное время» / А.В. Мудрик. – М.: Знание, 1991. – 78 с.

110. Мясникова, Л.В. Развитие осязания и мелкой моторики у младших школьников с нарушением зрения в процессе коррекционного обучения / дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Мясникова Людмила Владимировна. – М., 2005. – 185 с.

111. Назарова, Н.М. Феноменология совместного обучения: интеграция и инклюзия / Н.М. Назарова. – М.: Издательство «Перо», 2018. – 240 с.

112. Нарышкина, Е.С. Возрастные и индивидуальные особенности памяти слабовидящих и слепых младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Нарышкина Екатерина Сергеевна. – Л., 1979. – 17 с.

113. Николаева, Т. В. Методика оценки достижений детей с нарушениями слуха на этапе завершения дошкольного образования / Т.В. Николаева // Дефектология. – 2021. – № 6. – С. 36–47.

114. Никольская, О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, И.А. Костин, М.Ю. Веденина, А.В. Аршатский, О.С. Аршатская. – М.: Теревинф, 2005. – (Особый ребенок). – 224 с.

115. Никольская, О.С. Эмоционально-смысловой подход в психологической помощи детям с аутизмом [Электронный ресурс] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 39(3). – С. 109–118. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/emotionally-the-semantic-approach-in-psychological-support-for-children-with-autism> (Дата обращения: 27.03.2020).

116. Никулина, Г.В. Образовательная инклюзия: коррекционная работа со слепыми и слабовидящими / Г.В. Никулина, Е.В. Замашнюк // Школа для всех: образование слепых и слабовидящих: сборник статей / Под общей редакцией Г.В. Никулиной. – СПб.: Издательский дом «Граница!» 2015. – С. 45–49.

117. Никулина, Г.В. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения: учеб. пособие / Г.В. Никулина, И.П. Волкова, Е.К. Фещенко. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 84 с.

118. Никулина, Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Никулина Галина Владимировна. – СПб., 2004. – 499 с.

119. Никулина, Г.В. Актуальные проблемы сопровождения слепых и слабовидящих в образовательном процессе: подготовка кадров / Г.В. Никулина, И.Н. Никулина // Известия Российского государственного педагогического

университета им. А.И. Герцена. – 2020. – № 195. – С. 64–73. – DOI 10.33910/1992-6464-2020-195-64-73.

120. Новикова, Л.А. Влияние нарушений зрения и слуха на функциональное состояние мозга [Текст]: Электроэнцефалограф. исследование / Акад. пед. наук СССР. – Москва: Просвещение, 1966. – 319 с.

121. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 // ФИРО РАНХиГС: [сайт]. – Режим доступа: <https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/fgos/pr1155.pdf> (дата обращения: 15.12.2022).

122. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 14 декабря 2014 г. № 1598 // Гарант: [сайт]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 15.12.2022)

123. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением / под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Образование, 1995. – 147 с.

124. Овчинникова, Т. С. Инклюзия в современном культурно-образовательном пространстве / Т. С. Овчинникова // Специальное образование: материалы XIV международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 25–26 апреля 2018 года. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2018. – С. 11–14.

125. Овчинникова, Т.С. Модель организационно-методического обеспечения системы интегрированного обучения и воспитания детей с ОВЗ, приближенных к норме психофизического и речевого развития в ДОУ комбинированного вида / Т.С. Овчинникова // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2010. – № 2. – Т. 3. Педагогика. – С. 45–55.

126. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич, Т.А. Григорьева, Н.Н. Баль, И.В. Зыганова,

И.Н. Миненкова; под общ. ред. С.Е. Гайдукевич, В.В. Чечета. – Минск: БГПУ, 2005. – 98 с.

127. Организация и содержание коррекционно-развивающей работы со слепыми и слабовидящими на этапе начального общего образования : методические рекомендации / Г.В. Никулина, Е.В. Замашнюк, А.В. Никитина [и др.]; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2018. – 600 с.

128. Осипова, Л.Б. Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 3(28). – С. 113–117.

129. Основы коммуникации: Программа развития личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Междунар. ун-т семьи и ребенка им Р. Валленберга; [Л. М. Шипицына и др.]. – СПб.: Образование, 1995. – 195 с.

130. Основы обучения и воспитания аномальных детей / Под общ. ред. проф. А.И. Дьячкова. – М.: Просвещение, 1965. – 343 с.

131. Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении / под общ. ред. Л.И. Солнцевой. – М.: ИПТК «Логос» ВОС, 2001. – 98 с.

132. Плаксина, Л.И. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения / Л.И. Плаксина, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2021. – 192 с.

133. Плаксина, Л.И. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением зрения // Специальная дошкольная педагогика: уч. пособие / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: ИЦ «Академия», 2001. – С.125–158.

134. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. – М.: Город, 1998. – 262 с.

135. Подколзина, Е.Н. Вопросы работы тифлопедагога детского сада для детей с нарушениями зрения / Е.Н. Подколзина // Дефектология. – 2003. – № 3. – С. 43–49.

136. Подколзина, Е.Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения / Е.Н. Подколзина // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 84–88.

137. Постановление Правительства Российской Федерации от 12 сентября 2008 г. № 666 «Об утверждении типового положения о дошкольном образовательном учреждении» // Российская газета. – 2008. – 24 сентября.

138. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Российская газета. – 2000. – 11 октября.

139. Потапенко, Т.Б. Педагогические условия формирования коллективистической направленности личности старшего дошкольника: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Потапенко Татьяна Борисовна. – М., 1992. – 200 с.

140. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования слепых детей. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 7 декабря 2017 г. № 6/17 // Реестр: [сайт]. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/?edl=4> (дата обращения: 15.12.2022).

141. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования слабовидящих детей. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 7 декабря 2017 г. № 6/17 // Реестр: [сайт]. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/?edl=4> (дата обращения: 15.12.2022).

142. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с амблиопией и косоглазием. Одобрена

решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 7 декабря 2017 г. № 6/17 // Реестр: [сайт]. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/?edl=4> (дата обращения: 15.12.2022).

143. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения: сб. статей / Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. Под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: [б.и.], 1995. – 81 с.

144. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для слабовидящих детей) (ясли – сад – начальная школа) // Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Экзамен, 2003. – 173 с.

145. Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1965. – 295 с.

146. Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (1–3 апр. 1998 г.) / Редкол.: д. п. н., проф. Е.И. Казакова и др. – СПб.: [б.и.], 1998. – 126 с.

147. Разенкова, Ю.А. К вопросу об использовании отечественных и зарубежных методик диагностики психомоторного развития в качестве инструментов раннего выявления возможных отклонений в развитии. Дискуссионные аспекты проблемы [Электронный ресурс] / Ю.А. Разенкова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2015. – № 2. – С. 12. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-2/k-voprosu-ob-ispolzovanii-otechestvennyh> (Дата обращения: 23.11.2015).

148. Ремезова, Л.А. Развитие конструктивной деятельности у старших дошкольников с нарушением зрения / Л.А. Ремезова. – Самара: ООО «НТЦ», 2002. – 135 с.

149. Репина, Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т.А. Репина; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 230 с.

150. Розанова, Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей / НИИ дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1978. – 231 с.

151. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года] // Гарант: [сайт]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/77308190/> (дата обращения: 15.12.2022).

152. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2 / [сост., авт. коммент. и послесл. К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский]. – 1989. – 322 с.

153. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. – [Париж]: ЮНЕСКО; [Мадрид]: М-во по вопр. образования и науки Испании, [1994]. – XV, с. 5–47.

154. Сапронова, О.П. Совместная работа тифлопедагога и воспитателя по формированию предметных представлений у детей с нарушением зрения / О.П. Сапронова // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2003. – № 5. – С. 15–17.

155. Свиридюк, Т.П. Подготовка слабовидящих детей к школе / Т.П. Свиридюк. – Киев: Радянська школа, 1984. – 95 с.

156. Сековец, Л.С. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушением зрения / Л.С. Сековец. – Н. Новгород: Николаев, 2001. – 164 с.

157. Сермеев, Б.В. Физическое воспитание детей с нарушениями зрения / Б.В. Сермеев. – Киев: Здоров'я, 1987. – 108 с.

158. Сизова, А.И. История развития московской школы для слепых детей / А.И. Сизова. – М.: ИПТК «Логос», 1992. – 63 с.

159. Скребицкий, А.И. Воспитание и образование слепых и их призрение на Западе / А.И. Скребицкий. – СПб.: тип. М.М. Стасюлевича, 1903. – XVI, 1024 с.

160. Слободчиков, В.И. Психология человека: введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
161. Смолин, О.Н. Инклюзия, но не псевдоинклюзия / О.Н. Смолин // Дефектология. – 2020. – № 2. – С. 21–33.
162. Солнцева, Л.И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения. / Л.И. Солнцева // Дефектология – 1998. – № 4 – С. 9–15.
163. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф-Сервис», 2002. – 250 с.
164. Солнцева, Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего дошкольного возраста / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 1997. – 124 с.
165. Солнцева, Л.И. Воспитание слепых детей раннего возраста / Л.И. Солнцева, С.М. Хорош // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2004. – № 5. – С. 64–66.
166. Солнцева, Л.И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста / Л.И. Солнцева. – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.
167. Солнцева, Л.И. Теоретические и практические проблемы современной тифлопсихологии и тифлопедагогики / Л.И. Солнцева. – М.: Логос, 2006. – 116 с.
168. Соловьева, Т.А. Вопросы включения в цифровую образовательную среду обучающихся с ОВЗ / Т.А. Соловьева // Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки: Сборник научных трудов / Отв. редактор Л.М. Кобрина. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2020. – С. 308–309.
169. Соловьева, Т.А. Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» как основа профессиональной подготовки студентов дефектологических факультетов / Т.А. Соловьева, А.Я. Абкович // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2022. – № 5. – С. 15–23.
170. Сорокин, В.М. Особенности воображения слепых и слабовидящих / В.М. Сорокин // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих: Сб.

науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена; [Отв. ред. А. Г. Литвак]. – Л.: ЛГПИ, 1981. – С. 43–56.

171. Сорокоумова, С.Н. Концепция построения комплексного индивидуального сопровождения обучающихся с глубокими нарушениями зрения / С.Н. Сорокоумова, Л.А. Дружинина // Психолого-педагогический поиск. – 2019. – № 3(51). – С. 181–190.

172. Сорокоумова, С.Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10 / Сорокоумова Светлана Николаевна. – Нижний Новгород, 2011. – 415 с.

173. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др.; под ред. Е.А. Стребелевой. М.: ИЦ «Академия», 2001. – 312 с.

174. Специальная психология и коррекционная педагогика. К вопросу о терминологии: Специальная психология. Коррекционная (специальная) педагогика. Нарушения в психофизическом развитии детей. Ребенок с особыми образовательными потребностями. Дефектология. [Электронный ресурс] / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2002. – Вып. 5. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/korrekcionnaja-specialnaja-pedagogika> (Дата обращения: 25.07.2014).

175. Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения: [Сборник] / М-во образования Рос. Федерации, Междунар. ун-т семьи и ребенка им. Р. Валленберга; [Науч. ред. Л.М. Шипицына]. – СПб.: Образование, 1995. – 162 с.

176. Стернина, Э.М. Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих школьников: учеб. пособие / Э.М. Стернина. – Л.: ЛГПИ, 1980. – 76 с.

177. Стребелева, Е. А. Диагностика познавательного развития: Комплект материалов для обследования детей от 6 месяцев до 10 лет / Е.А. Стребелева,

С.Б. Лазуренко, А. В. Закрепина. – М.: Акционерное общество «Издательство «Просвещение», 2021. – 172 с.

178. Стребелева, Е.А. Инклюзия: риски и перспективы образования детей дошкольного возраста, помощь семье / Е.А. Стребелева // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 11. – С. 4–11.

179. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогический подход к коррекционной помощи детям дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзии / Е.А. Стребелева // Особые дети в обществе: Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов, Москва, 26–28 октября 2015 года / Под редакцией О.Г. Приходько, И.Л. Соловьёвой. – М.: Издательство Ставролит, 2015. – С. 221–225.

180. Сушкова, И.В. Социально-личностное развитие: анализ программ дошкольного образования / И.В. Сушкова. – М.: Сфера, 2008. – 122 с.

181. Ткачева, И.А. Формирование игровой деятельности дошкольников-сирот с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ткачева Ирина Александровна. – М., 2008. – 25 с.

182. Тупоногов, Б.К. Теоретические основы тифлопедагогики: учеб. пособие / Б.К. Тупоногов. – М.: АПК и ПРО, 2001. – 68 с.

183. Уманский, Л.И. Психология организаторских способностей: дис. ... д-ра психол. наук: 13.00.00 / Уманский Лев Ильич. – Курск, 1967. – 567 с.

184. Фарбер, Д.А. Формирование зрительного восприятия в раннем детском возрасте / Д.А. Фарбер // Физиология человека. – 1995. – Т. 21, – № 5. – С. 27–36.

185. Федоренко, Ю.В. Особенности эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Федоренко Юлия Викторовна. – Нижний Новгород, 2010. – 24 с.

186. Фельдштейн, Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д.И. Фельдштейн. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т: ООО «Флинта», 1997. – 158 с.

187. Феоктистова, В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В.А. Феоктистова [под ред. Л.М. Шипицыной]. – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.
188. Феоктистова, В.А. Совершенствование обучения слепых младших школьников ориентировке в пространстве / В.А. Феоктистова // Дефектология. – 1987. – № 4. – С. 60–65.
189. Фильчикова, Л.И. Влияние ранней сенсорной депривации на формирование механизмов зрительного восприятия [Электронный ресурс] / Л.И. Фильчикова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2000. – № 2. – С. 8. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-2/vlijanie-rannej-sensornoj-deprivacii-na> (Дата обращения: 07.08.2013).
190. Фильчикова, Л.И. Диагностика и коррекция нарушений зрения у детей первого года жизни: метод. пособие / Л.И. Фильчикова, М.Э. Бернадская, О.В. Парамей; Ин-т коррекц. педагогики РАО. – 2-е изд. – М.: Экзамен, 2004. – 190 с.
191. Фомичева, Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 540600 (050700) «Педагогика» / Л.В. Фомичева. – СПб.: КАРО, 2007. – 249 с.
192. Фрейд, А. Теория и практика детского психоанализа / Анна Фрейд; [Пер. с англ. и нем. Е. Биневой и др.]. – М.: Апрель пресс: ЭКСМО-пресс, 1999. – 398с.
193. Френе, С. Избранные педагогические сочинения / Селестен Френе; Общ. ред. и вступ. ст. [с. 5–29] Б.Л. Вульфсона. – М.: Прогресс, 1990. – 301 с.
194. Хрестоматия по истории тифлопедагогики: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2111 «Дефектология» / Сост. В.А. Феоктистова. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1987. – 191 с.
195. Цукерман, Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 09.00.07 / Цукерман Галина Анатольевна. – М., 1992. – 40 с.

196. Шевченко, С.Г. Организация специальной помощи детям с трудностями в обучении в условиях дошкольных учреждений, комплексов «Начальная школа – детский сад» / С.Г. Шевченко // Дефектология. – 2000. – № 6. – С. 37–39.

197. Шипицына, Л.М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.М. Шипицына // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2004. – № 2. – С. 7–14.

198. Шматко, Н.Д. Инновационные формы воспитания и обучения детей с нарушенным слухом / Н.Д. Шматко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 16–25.

199. Штайнер, Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос / Р. Штайнер. – Калуга: Духовное познание, 1992. – 111 с.

200. Эльконин, Д.Б. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1992. – № 3/4. – С. 7–14.

201. Эльконин, Д.Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста / Д.Б. Эльконин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 24 с.

202. Эриксон, Э. Детство и общество / Эрик Г. Эриксон; Перевод, науч. ред. [и примеч.] А.А. Алексеева; [Статьи Д. Элкинда, Сонины В.А.]. – СПб.: Психол. центр «Ленато»; Балашиха: Фонд «Унив. кн.», 1996.– 589 с.

203. Ямбург, Е.А. Школа для всех / Е.А. Ямбург // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 3. – С. 9–18.

204. Anderson, D.W. Mental Imagery in Congenitally Blind Children / D.W. Anderson // Journal of Visual Impairment and Blindness. – 1984. № 5. P. 206–210. DOI:10.1177/0145482X8407800505. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/232461407_Mental_Imagery_in_Congenitally_Blind_Children (Дата обращения: 18.06.2014).

205. Brambring, M. Erfassung der Selbständigkeit blinder Klein- und Vorschulkinder / M.Sanne, M. Brambring // Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 22. – 2001–3. DOI:10.1024//0170–1789.22.1.56. – Режим

доступа:

https://www.researchgate.net/publication/250798739_Erfassung_der_Selbstandigkeit_b_linder_Klein-_undVorschulkinder (Дата обращения: 09.05.2015).

206. Best A. Teaching Children with Visual Impairments. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press, 1992.

207. Bishop, Virginia E. Teaching visually impaired children. – 2004, Charles C Thomas Publisher: 335.

208. Boe F., Lamant A. Education and Development of the Touch for Visually Impaired. L.: Simon & Schuster, 1985. – 155 p.

209. Celeste, M. Social integration of children with visual impairment: A developmental model / M. Celeste, D. Kobal // Elementary Education Online, 9(1), 11–22, 2010. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/228497235_Social_integration_of_children_w_ith_visual_impairment_A_developmental_model (Дата обращения: 26.02.2013).

210. Celeste, M. Play Behaviors and Social Interactions of a Child Who Is Blind: In Theory and Practice / M. Celeste // JVIB. – 2006–2, Vol. 100, № 2. – Режим доступа: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ728840.pdf> (Дата обращения: 14.03.2013).

211. Kaplan, A.I. The ophthalmological aspect of the differential approach to education of visually impaired children (Russian) / A. I. Kaplan // Defectology. – 1973. – № 4. – P. 8–16.

212. Kemp, N.J. Social Psychological Aspects of Blindness: A Review / N.J. Kemp // Current Psychological Reviews. – 1981., № 1, 69–89. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1007/BF02979255> (Дата обращения: 16.01.2014).

213. Lifshitz, H., Hen, I., Weisse, I. Self-concept, Adjustment to Blindness, and Quality of Friendship Among Adolescents with Visual impairments / H. Lifshitz, I. Hen, & I. Weisse // Education Resources Information Center (ERIC). – 2007–02, Vol. 101, №2. – DOI:10.1177/0145482X0710100204 – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/288381042_Self-concept_Adjustment_to_Blindness_and_Quality_of_Friendship_among_Adolescents_w_ith_Visual_Impairments (Дата обращения: 14.07.2014).

214. Papuda-Dolińska, B. Differences insocial and academic functioning among visually impaired children in special, integrated and inclusive educational settings in Poland. // Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, Vol. 53, Supplement, 2017, 113–126. – Режим доступа: <https://hrcak.srce.hr/file/285825> (Дата обращения: 21.08.2019).

215. Papadopoulos, K. Adaptive behavior of children and adolescents with visual impairments / K. Papadopoulos, K. Metsiou, I. Agaliotis // Research in Developmental Disabilities. – May–June 2011, Vol. 32, Issue 3, Pages 1086–1096. – DOI:10.1016/j.ridd.2011.01.021. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/49835781_Adaptive_behavior_of_children_and_adolescents_with_visual_impairments (Дата обращения: 15.06.2014).

216. Sacks, Sh., Gaylord-Ross, R. Peer-Mediated and teacher-directed social skills training for visually impaired students / Sh. Sacks, R. Gaylord-Ross // Behavior Therapy. – 1989, Vol. 20, № 4. P. 619–640 – Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S000578948980139X> (Дата обращения: 19.07.2013).

217. Skellenger, A.C. & Hill, E.W. Effects of a shared teacher-child play intervention on the play behaviors of three young children who are blind. / A.C. Skellenger, E.W. Hill // Journal of Visual Impairment & Blindness. – 1994, Vol. 88, 433–445.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Список детей, участвовавших в исследовании

Экспериментальная группа (ЭГ)

Имя	Возраст	Степень выраженности нарушения зрения	Офтальмологический диагноз ребёнка (медицинское заключение)
Роман М.	4,3	тотальная слепота	Ретинопатия недоношенных V стадия.
Давид Г.	4,6	тотальная слепота	Ретинопатия недоношенных V стадия. Афакия, полная отслойка сетчатки OU. вторичная офтальмогипертензия. VOУ= 0.
Георгий Б.	4,7	тотальная слепота	Ретинопатия недоношенных V стадия OU, рубцовая воронкообразная отслойка сетчатки OU, слепота OU.
Екатерина К.	4,5	тотальная слепота	Рубцовый период ретинопатии недоношенных V степени. Афакия. Фиброз стекловидного тела.
Дарья П.	4,6	светощущение с правильной проекцией	Врожденная оперированная глаукома обоих глаз. Бельмо роговицы левого глаза.
Михаил М.	4,8	светощущение с правильной проекцией	Ретинопатия недоношенных V стадия. Афакия.
Александр М.	4,3	светощущение с правильной проекцией	Ретинопатия недоношенных V рубцовая стадия. Атрофия зрительных нервов OU.
Семен Р.	4,6	светощущение с правильной проекцией	Ретинопатия недоношенных V рубцовая стадия. Афакия.
Андрей Б.	4,5	светощущение с неправильной проекцией	Атрофия зрительных нервов OU, расходящееся косоглазие, горизонтальный нистагм.
Соня В.	4,2	светощущение с неправильной проекцией	Микрофтальм, микрокорнеа, колобомв радужки.
Тимур В.	4,6	светощущение с неправильной проекцией	Афакия. Ретинопатия недоношенных V стадия.

Влада Т.	4,7	тяжелая степень слабовидения	Частичная атрофия зрительных нервов, ретинопатия недоношенных III–IV стадия, гиперметропия, астигматизм.
Евгений В.	4,2	тяжелая степень слабовидения	Частичная атрофия зрительных нервов, гиперметропия с астигматизмом.
Константин Б.	4,6	тяжелая степень слабовидения	Ретинопатия недоношенных II стадия, Гиперметропия средней степени с астигматизмом сложной степени обоих глаз.
Михаил К.	4,2	тяжелая степень слабовидения	Частичная атрофия зрительных нервов. Гиперметропия средней степени с астигматизмом средней степени. Нистагм Сходящееся косоглазие обоих глаз.
Паша К.	4,3	тяжелая степень слабовидения	Частичная атрофия зрительных нервов, афакия, горизонтальный нистагм, микрофтальм, микрокорнея обоих глаз, сходящееся косоглазие левого глаза.
Анастасия Я.	4,5	средняя степень слабовидения	Частичная атрофия зрительных нервов обоих глаз. Гиперметропия слабой степени правого глаза, средней степени левого глаза. Сложный гиперметропический астигматизм левого глаза. Монолатеральное сходящееся косоглазие левого глаза. Частичный птоз слева.
Вероника К.	4,4	средняя степень слабовидения	Болезнь Штаргардта.
Евгений В.	4,2	средняя степень слабовидения	Врожденная частичная атрофия зрительных нервов. Гиперметропия средней степени с астигматизмом слабой степени обоих глаз.
Екатерина М.	4,4	средняя степень слабовидения	Врожденная миопия высокой степени с астигматизмом обоих глаз. Частичная атрофия зрительных нервов.
Елизавета М.	4,3	средняя степень слабовидения	Гиперметропия I степени с астигматизмом.
Илья П.	4,2	средняя степень слабовидения	Гиперметропия высокой степени, амблиопия высокой степени левого глаза.
Роман М.	4,5	средняя степень слабовидения	Частичная атрофия зрительных нервов, гиперметропия слабой степени, гиперметропический астигматизм обоих глаз.
Сергей В.	4,6	средняя степень слабовидения	Сходящее косоглазие. Микрофтальм. Астигматизм.
Анастасия Л.	4,7	легкая степень слабовидения	Осевая анизометропия OD, амблиопия III степени, врожденная миопия III степени, сложный миопический астигматизм, содружественное сходящееся альтернирующее частично аккомодационное косоглазие с ведущим левым глазом.
Ангелина Г.	4,6	легкая степень слабовидения	Ретинопатия недоношенных I стадия, глаукома. Миопия высокой степени с астигматизмом слабой степени обоих глаз.
Анна С.	4,8	легкая степень слабовидения	H 53.0 рефракционная амблиопия OU, H 52.2 Астигматизм OU.

Вадим Г.	4,6	легкая степень слабовидения	Косоглазие врожденное неуточненное, паралитического генеза, амблиопия слабой степени, гиперметропия слабой степени.
Валентин Ш.	4,3	легкая степень слабовидения	Н 50.1 расходящееся содружественное косоглазие, Н 52.01 гиперметропия обоих глаз разной степени, Н 53.0 Амблиопия высокой степени обоих глаз.
Валерий В.	4,8	легкая степень слабовидения	Косоглазие содружественное, альтернирующее, неаккомодационное. Гиперметропический астигматизм, Амблиопия.
Герман А.	4,6	легкая степень слабовидения	Н50.0 Сходящееся содружественное левостороннее косоглазие. Гиперметропия.
Давид И.	4,4	легкая степень слабовидения	Н 52.1 Миопия врожденная высокой степени, ВАР.
Даниил Р.	4,6	легкая степень слабовидения	Миопия высокой степени, нистагм.
Дарья С.	4,2	легкая степень слабовидения	Н 52.0 Гиперметропический астигматизм OU, Н 53.0 Амблиопия OU.
Дарья Ш.	4,3	легкая степень слабовидения	Н 52.01 гиперметропия высокой степени. Редакционная амблиопия высокой степени.
Денис К.	4,5	легкая степень слабовидения	Н53.2 амблиопия смешанного генеза слабой степени обоих глаз Н 50.2 вертикальное косоглазие.
Денис П.	4,3	легкая степень слабовидения	Н 52.01 миопия высокой степени Н52.2 астигматизм Н53.0 амблиопия вследствие анопсии Н50.0.
Диана С.	4,4	легкая степень слабовидения	Нисходящая частичная атрофия зрительных нервов, врожденная миопия высокой степени, сложный миопический астигматизм, горизонтальный нистагм, сходящееся косоглазие альтернирующее с паралитическим компонентом обоих глаз.
Дмитрий К.	4,3	легкая степень слабовидения	Миопия II степени, врожденная с астигматизмом. Амблиопия I степени.
Екатерина С.	4,4	легкая степень слабовидения	OS – врожденная прогрессирующая миопия с астигматизмом расходящееся косоглазие. OD – миопия слабой степени с астигматизмом.
Карина С.	4,7	легкая степень слабовидения	OU – смешанный астигматизм. Оперированное содружественное расходящееся косоглазие.
Кирилл Н.	4,7	легкая степень слабовидения	Гиперметропия слабой степени правого глаза (OD). Гиперметропия средней степени левого глаза (OS). Анизометропия. Амблиопия высокой степени левого глаза.
Константин Г.	4,8	легкая степень слабовидения	Частичная атрофия зрительных нервов. Врожденный нистагм. Оперированное расходящееся косоглазие левого глаза. Гиперметропия слабой степени обоих глаз.
Кристина Д.	4,8	легкая степень слабовидения	Частичная атрофия зрительных нервов. Врожденный горизонтальный нистагм.

			Оперированное расходящееся косоглазие левого глаза с вертикальным и паралитическим компонентом. Гиперметропия слабой степени обоих глаз. Глазной тротиколлис.
Кристина З.	4,10	легкая степень слабовидения	Рефракционно-дисбинокулярная амблиопия слабой степени обоих глаз. Гиперметропия слабой степени. Сложный гиперметропический астигматизм. Сходящееся косоглазие правого глаза с паралитическим компонентом.
Кристина К.	4,8	легкая степень слабовидения	Рефракционная амблиопия средней степени правого глаза, низкой степени левого глаза. Гиперметропия высокой степени, сложный гиперметропический астигматизм обоих глаз.
Максим Н.	4,8	легкая степень слабовидения	Гиперметропия высокой степени OU, сложный гиперметропический астигматизм OU, рефракционная амблиопия OU.
Марина П.	4,6	легкая степень слабовидения	Косоглазие содружественное, альтернирующее, неаккомодационное. Гиперметропия. Сложный гиперметропический астигматизм. Амблиопия.
Михаил К.	4,2	легкая степень слабовидения	Паралитическое сходящееся косоглазие, гиперметропия.
Никита К.	4,6	легкая степень слабовидения	OD гиперметропия высокой степени. Амблиопия высокой степени. Сходящееся косоглазие. OS Гиперметропия слабой степени.
Павел Ч.	4,5	легкая степень слабовидения	OD гиперметропия слабой степени. OS Сложный гиперметропический астигматизм
Полина Т.	4,7	легкая степень слабовидения	Вражденная частичная атрофия зрительных нервов. Аниридия. Миопия средней степени правого глаза. Гиперметропия средней степени с астигматизмом слабой степени обоих глаз. Нистагм.
Сергей Р.	4,7	легкая степень слабовидения	Частичная атрофия зрительных нервов, косоглазие.
Элиза Ш.	4,8	легкая степень слабовидения	OU Врожденная миопия, сложный миопический астигматизм. Амблиопия средней степени.

Контрольная группа (КГ)

Имя	Возраст	Степень выраженности нарушения зрения	Офтальмологический диагноз ребёнка (медицинское заключение)
Александр А.	4,2	тотальная слепота	Ретинопатия недоношенных V стадия.
Дарья Д.	4,8	тотальная слепота	Оперированная отслойка сетчатки (последствия ретинопатии недоношенных V стадия).
Стас М.	4,9	тотальная слепота	Врождённая атрофия глазных яблок
Анастасия К.	4,11	светощущение с правильной проекцией	Врожденная глаукома обоих глаз.
Константин Ш.	4,10	светощущение с правильной проекцией	Ретинопатия недоношенных IV стадия.
Софья Б.	4,9	светощущение с правильной проекцией	Ретинопатия недоношенных V стадия.
Максим П.	4,5	светощущение с правильной проекцией	Ретинопатия недоношенных V стадия. Афакия.
Екатерина М.	4,6	светощущение с правильной проекцией	Ретинопатия недоношенных V стадия. Атрофия зрительных нервов.
Миша С.	4,8	светощущение с неправильной проекцией	Врожденная колобома сосудистой оболочки диска зрительного нерва. Миопия средней степени с астигматизмом слабой степени. Амблиопия средней степени. Сходящееся косоглазие обоих глаз.
Татьяна Г.	4,8	светощущение с неправильной проекцией	Врожденная патология органов зрения Амавроз Лебеда.
Алена Л.	4,9	тяжелая степень слабовидения	Врожденная частичная атрофия зрительных нервов OU. Состояние после реваскуляризирующей операции OU. Врожденный горизонтальный ундулирующий ассоциированный бинокулярный нистагм. Содружественное расходящееся неаккомодационное альтернирующее косоглазие.
Кирилл Е.	4,5	тяжелая степень слабовидения	Несодружественное сходящееся косоглазие, врожденная миопия высокой степени с астинматизмом OU. Ретинопатия недоношенных III стадия.
Олег Р.	4,6	тяжелая	Комбинированная амблиопия 3 степени

		степень слабовидения	правого глаза. Артифакция обоих глаз, вторичная глаукома, помутнение роговицы левого глаза.
Семен В.	4,7	тяжелая степень слабовидения	Последствия ретинопатии IV степени, афакия, авитрия, оперированная отслойка сетчатки.
Анатолий К.	4,3	средняя степень слабовидения	Последствия ретинопатии недоношенных III стадия.
Андрей Ш.	4,2	средняя степень слабовидения	Горизонтальный нистагм. Частичная атрофия зрительных нервов OU, гиперметропия II степени OU. Сложный гиперметропический астигматизм. Содружественное расходящееся косоглазие OS.
Антон П.	4,5	средняя степень слабовидения	Альбинизм (кожно-глазная форма), гиперметропия высокой степени, сложный гиперметропический астигматизм, нистагм, расходящееся косоглазие, амблиопия высокой степени OU, частичная атрофия зрительных нервов.
Артем М.	4,6	средняя степень слабовидения	Гипертропия II степени. Амблиопия I степени.
Кристина С.	4,8	средняя степень слабовидения	Врожденная миопия высокой степени с астигматизмом обоих глаз. Частичная атрофия зрительных нервов.
Любава Ч.	4,6	средняя степень слабовидения	OU частичная атрофия зрительных нервов. Расходящееся косоглазие. Нистагм. Гипертрофия слабой степени.
Любовь Б.	4,5	средняя степень слабовидения	Миопия недоношенных анизетропическая высокой степени OD, сложный миопический астигматизм прямого типа OD, ретинопатия недоношенных рубцовая фаза OU, рефракционная амблиопия высокой степени OD, вторичное сходящееся косоглазие
Мария Ч.	4,6	средняя степень слабовидения	Частичная атрофия зрительных нервов, миопия высокой степени, астигматизм, горизонтальный нистагм, расходящееся косоглазие.
Клавдия П.	4,4	средняя степень слабовидения	Врожденная патология органа зрения, гиперметропия высокой степени, сложный гиперметропический астигматизм прямого типа OU, амблиопия средней степени OU.
Алан Д.	4,5	легкая степень слабовидения	OU – врожденная миопия высокой степени с астигматизмом.
Анастасия К.	4,6	легкая степень слабовидения	OU – врожденная миопия высокой степени с астигматизмом, частичная атрофия зрительных нервов, OD – дистрофия радужки, сходящееся содружественное косоглазие.
Арина О.	4,7	легкая степень	OU – частичная атрофия зрительных нервов.

		слабовидения	Сходящееся содружественное косоглазие. Сложный миопический астигматизм.
Артем В.	4,6	легкая степень слабовидения	Частичная атрофия зрительных нервов. Сходящееся содружественное косоглазие. Сложный миопический астигматизм.
Артур В.	4,5	легкая степень слабовидения	Врождённое помутнение роговицы.
Валерия П.	4,8	легкая степень слабовидения	Гиперметропический астигматизм.
Влада Т.	4,3	легкая степень слабовидения	Гиперметропический астигматизм. OD: амблиопия средней степени. OS: амблиопия слабой степени.
Даниил Н.	4,4	легкая степень слабовидения	Частичная атрофия зрительных нервов, вторичное расходящееся косоглазие.
Даниил П.	4,5	легкая степень слабовидения	Хориоретиническая дистрофия. Частичная атрофия зрительных нервов. Вторичное расходящееся содружественное косоглазие, сложный миопический астигматизм
Даша С.	4,7	легкая степень слабовидения	Сложный гиперметропический астигматизм, гиперметропия слабой степени. Амблиопия слабой степени.
Денис В.	4,2	легкая степень слабовидения	Частичная атрофия зрительных нервов. Гиперметропия средней степени с астигматизмом. Расходящееся содружественное косоглазие.
Евгений К.	4,3	легкая степень слабовидения	Гиперметропия II степени. Астигматизм.
Егор К.	4,4	легкая степень слабовидения	Миопия II степени врождённая с астигматизмом I степени.
Екатерина И.	4,6	легкая степень слабовидения	Врожденная миопия, сложный миопический астигматизм. Амблиопия средней степени.
Игорь Н.	4,5	легкая степень слабовидения	Паралетическое косоглазие OU. Оперированная субкомпенсированная экзофория OU. Постоперационное альтернирующее вертикальное косоглазие OU. Гиперметропия легкой степени OU.
Камран Г.	4,7	легкая степень слабовидения	Гиперметропия средней степени с астигматизмом обоих глаз, сходящееся косоглазие.
Карина П.	4,8	легкая степень слабовидения	Миопия III степени врождённая с астигматизмом. Амблиопия I степени.
Кирилл Н.	4,9	легкая степень слабовидения	Гиперметропия средней степени сложности. Астигматизм. Амблиопия слабой степени.
Кирилл Ш.	4,10	легкая степень слабовидения	OD Гиперметропия сложной степени. OS сложный гиперметропический астигматизм.
Ксюша М.	4,9	легкая степень слабовидения	Оперированное сходящееся косоглазие OS, гиперметропия высокой степени OS, амблиопия слабой степени OS.
Ксюша С.	4,7	легкая степень слабовидения	Амблиопия рефракционная средней степени OU, смешанный обратный астигматизм.
Ксюша Ф.	4,6	легкая степень	Сходящееся косоглазие OD, гиперметропия

		слабовидения	высокой степени OD, анизометропия.
Лев К.	4,8	легкая степень слабовидения	Сложный гиперметропический астигматизм OU, амблиопия слабой степени.
Лена М.	4,4	легкая степень слабовидения	Простой миопический астигматизм OU, амблиопия слабой степени OU, ангиопатия сосудов сетчатки OU, фоновая ретинопатия, ретинальные сосудистые изменения.
Лера Т.	4,3	легкая степень слабовидения	Сложный гиперметропический астигматизм OU, гиперметропия высокой степени OU, амблиопия слабой степени OU.
Милана М.	4,4	легкая степень слабовидения	Сходящееся альтернирующее косоглазие, гиперметропия средней степени OU, сложный гиперметропический астигматизм OU.
Миша Б.	4,6	легкая степень слабовидения	Миопия недоношенных анизометропическая слабой степени OD, высокой степени OS, сложный миопический астигматизм прямого типа OS, ретинопатия недоношенных рубцовая фаза OU, рефракционная амблиопия очень тяжелой степени OS.
Наташа Г.	4,7	легкая степень слабовидения	Сходящееся косоглазие OD, гиперметропия слабой степени OU, рефракционная амблиопия.
Олеся М.	4,7	легкая степень слабовидения	Нарушение рефракции и аккомодации. Миопия слабой степени OU.
Роман А.	4,5	легкая степень слабовидения	Гиперметропия слабой степени OU, сложный гиперметропический астигматизм OU, амблиопия слабой степени OU, оперированное содружественное сходящееся альтернирующее неаккомодационное косоглазие с вертикальным компонентом OU.

Приложение Б

Результаты констатирующего эксперимента

Первая методика «Три серии выборов»

Начальный этап

Таблица 1. Показатели «любимых» и «нелюбимых» дел детей (%)

Деятельность	ЭГ		КГ	
	Л*	Н*	Л*	Н*
Игра	12	-	16	-
Подвижные игры	6	-	12	
Компьютерные игры	12	-	14	
Дидактические игры	10	-	14	
Изобразительная деятельность	8	2	12	-
Лепка	4	2	-	-
Аппликация	4	-	-	-
Трудовая деятельность	4	14	6	16
Режимные процессы	2	24	-	28
Смотреть телевизор, мультки	14	-	8	
Гулять на улице	4	-	4	
Слушать сказки	6	-	2	
Кататься на машине	4	-	2	
Другие виды деятельности	10		10	
Не смогли выделить	-	58	-	56

* «любимые» (Л) и «нелюбимые» (Н)

Основной этап (беседа)

Таблица 2. Средние результаты вербальных и невербальных выборов (%)

Выбор	ЭГ		КГ	
	в группе	в одиночку	в группе	в одиночку
№1	58	42	48	52
№2	74	26	78	22
№3	64	36	62	38

Основной этап (вербальный и невербальный выбор)**Таблица 3. Соотношение мотивов предпочтения совместной деятельности действиям в одиночку во всех ситуациях выбора (%)**

Мотивы	ЭГ			КГ		
	№1	№2	№3	№1	№2	№3
Эмоциональный комфорт от сообщества со сверстниками	22	38	22	20	46	32
Стремление к общению со сверстниками независимо от деятельности	12	14	10	18	16	8
Надежда на помощь со стороны сверстников	8	4	6	6	4	4
Привычка следовать нормам и правилам поведения	4	-	10	8	-	12
Невозможность без сверстников удовлетворить интерес к деятельности, даже при наличии умений и навыков	4	-	8	6	4	2
Другие мотивы	8	18	8	-	8	4
Итого	58	74	64	48	78	62

Основной этап (социальный статус в группе сверстников)**Таблица 4. Зависимость эмоционального состояния ребенка от его положения в группе сверстников (%)**

Группы	Кого бы из детей своей группы ты позвал вместе поиграть?					Как ты думаешь, кто тебя позовет вместе играть?		
	Затруднились ответить	Никого	Назвали одного ребенка	Назвали двух детей и более	Всех	Затруднились ответить	Никто	Назвал и одного и более
ЭГ	12	10	32	36	10	30	4	66
КГ	8	14	28	42	8	36	2	62

Основной этап (социальный статус в группе сверстников)

Таблица 5. Выбор и взаимовыбор детей (%)

Группы	Не делают выбор	Делают выбор						Делают взаимовыбор		
		1	2	3	4	5	6	1	2	3
ЭГ	18	32	16	6	4	6	4	68	46	8
КГ	20	28	22	8	4	6	2	62	50	10
	Изолированные	Принятые		Предпочитаемые		«Звезды»				

Третья методика - «Проективная методика эмоционального состояния ребенка от отношений со сверстниками»

Таблица 6. Показатели эмоционального состояния детей в типичных ситуациях (%)

Ситуации	ЭГ		КГ	
	«+»	«-»	«+»	«-»
1. «Сила не право»	62	38	58	42
2. «Не принимают»	58	42	56	44
3.«Собственник»	72	28	68	32

Четвертая методика – «Выявление первичных социально-коммуникативных навыков»

Таблица 7. Соотношение детей с ролями персонажа (%)

Группа	Выбор героя						
	Сокол	Ежик	Крот	Заяц	Муха	Змея	Медведь
ЭГ	18	16	8	20	4	8	26
КГ	14	16	12	26	2	6	24

Таблица 8. Распределение ответов на вопрос «Чем будет заниматься твой персонаж в тереме?» (%)

Вид деятельности	ЭГ	КГ
Игра	44	54
Изобразительная деятельность	12	12
Трудовая деятельность	18	22
Смотреть телевизор, мультки	16	8
Гулять на улице	4	4
Слушать сказки	6	0

Таблица 9. Распределение ответов на вопросы «Он будет заниматься этим один или с кем-то из жителей терема? С кем?» (%)

	Один	С кем-то из жителей терема	С кем?							
			Сокол	Ежик	Крот	Заяц	Муха	Змея	Медведь	Со всеми
ЭГ	30	70	2	4	4	24			20	16
КГ	24	76		2	6	24			22	22

Таблица 10. Распределение ответов на вопросы «Что не будет делать твой персонаж? Чем ему не нравится заниматься?» (%)

Деятельность	ЭГ	КГ
Действия героя	12	10
Трудовая деятельность	14	16
Режимные процессы	24	28
Не смогли выделить	50	46

Таблица 11. Эмоциональное состояние мотивированного выбора (%)

Вопросы	ЭГ		КГ	
	«+»	«-»	«+»	«-»
Если бы кто-то из жителей терема отнял у другого любимую игрушку, что бы твой персонаж делал?	58	42	60	40
Если бы жители терема все вместе играли в мяч, а одного из жителей не принимали, а ему хотелось, как бы твой персонаж поступил?	52	48	56	44
Если бы жители терема все вместе играли в мяч, а твоего персонажа не принимали, а ему хотелось играть со всеми, как бы твой персонаж поступил?	54	46	58	42
Если бы один из жителей терема забрал себе все игрушки и никому не давал, а остальные начали играть без него, с кем бы был твой персонаж?	72	28	68	32
Жители решили убрать в тереме, и распределили обязанности, один из жителей решил сам убирать во дворе. Что бы делал твой персонаж?	62	38	66	34

Таблица 12. Распределение ответов на вопросы

«Как ты думаешь, кому из жителей терема тяжелее всех жить с остальными обитателями? Почему?» (%)

Группа	Выбор персонажа							
	Сокол	Ежик	Крот	Заяц	Муха	Змея	Медведь	Нет ответа
ЭГ	4	4	2	4	2	12	8	64
КГ	0	4	2	2	2	14	6	70