

На правах рукописи



Болдинова Ольга Геннадьевна

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

5.8.3 – коррекционная педагогика

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва – 2023

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном научном учреждении «Институт коррекционной педагогики»

Научный руководитель:

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

Официальные оппоненты:

Екжанова Елена Анатольевна,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры логопедии Института
специального образования и психологии
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»

Мясникова Людмила Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры коррекционной педагогики
факультета психолого-педагогического
и специального образования
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный
исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского»

Ведущая организация:

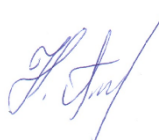
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования «Московский педагогический
государственный университет»

Защита состоится 28 сентября 2023 года в 14:00 на заседании диссертационного совета 33.1.001.01 на базе Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт коррекционной педагогики» по адресу: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1.

С диссертацией можно ознакомиться в ФГБНУ «ИКП» и на сайте
<https://ikp-rao.ru/boldinova-olga-gennadevna/>

Автореферат разослан «___» _____ 2023 года

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор психологических наук



Н.В. Бабкина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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). 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.). Однако без специальной помощи ребенок с нарушенным зрением с трудом осваивает совместные с другими детьми формы игровой и предметной деятельности, на основе которых происходит становление межличностных отношений, коммуникативных способностей, навыков сотрудничества (Д.М. Маллаев, Н.Г. Морозова, Г.В. Никулина, Л.И. Солнцева и др.). 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, приобретающими 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.), 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.). 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.); с задержкой психического развития (Н.В. Бабкина, Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, Т.В. Кузьмичева и др.); с интеллектуальными нарушениями (Е.А. Екжанова, А.В. Закрепина, С.Б. Лазуренко, Е.В. Резникова, Е.А. Стребелева и др.); с расстройствами аутистического спектра (Е.Р. Баенская, И.А. Костин, М.М. Либлинг, О.С. Никольская и др.); с нарушениями зрения (И.П. Волкова, В.З. Денискина, В.З. Кантор, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, В.А. Феоктистова и др.); с двигательными нарушениями (А.Я. Абкович, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько и др.).

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, М. Celeste, N.J. Kemp и др.) 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 детей данной категории (Е.Б. Айвазян, Т.П. Кудрина, Ю.А. Разенкова).

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 позволили 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 состоит в следующем.

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 (организационные, коррекционно-развивающие, технологические) 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 сохранным зрением в условиях инклюзивных групп необходимо учитывать разную степень их готовности к совместной деятельности.
4. Эффективность совместной деятельности детей с нарушенным и сохранным 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» (ИТЕ-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 Ученого совета и Проблемной комиссии ФГБНУ «ИКП». 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.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснован выбор темы исследования, ее актуальность, определены цель, объект и предмет исследования; сформулированы гипотеза и задачи, охарактеризованы направления и методы исследования; раскрыта научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования; представлены положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретические основы совместной деятельности детей дошкольного возраста» раскрыта роль совместной деятельности в социализации детей дошкольного возраста; представлены особенности психофизического развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения; рассмотрены вопросы инклюзивного образования детей с ОВЗ. Отечественными исследователями в области психологии и дошкольной педагогики совместная деятельность рассматривается как ведущий тип деятельности, транслирующий коммуникативную культуру общества, и создающий «зону ближайшего развития» для социального и личностного становления ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Подчеркивается значимость совместной деятельности для усвоения позитивных социально-поведенческих паттернов, реализуемых в отношениях с окружающими. Включение в совместную деятельность различной предметной направленности способствует освоению ребенком норм и правил взаимодействия с людьми, формированию умения согласовывать свои ситуационные потребности и побуждения с потребностями других, развитию коммуникативных умений, необходимых для успешной адаптации в детском коллективе (А.В. Запорожец, М.И. Лисина и др.).

В Единой концепции федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская) подчеркивается неоднородность состава детей в пределах конкретной нозологической группы, представленная различными вариантами их развития в зависимости от степени выраженности первичного нарушения и от качества предшествующего воспитания и обучения. Вариантам развития детей соответствует вариативность их особых образовательных потребностей, которые необходимо учитывать в структуре, логике и содержании образовательного процесса.

Вышесказанное в полной мере относится и к условиям инклюзивного образования детей с нарушениями зрения, несмотря на то, что основной декларируемой его целью является создание особых условий, наиболее благоприятных для их социальной адаптации и интеграции в среду нормотипичных сверстников (И.П. Волкова, С.Е. Гайдукевич, Л.А. Дружинина, И.Н. Никулина и др.). Дети с нарушениями зрения, обучающиеся в инклюзивной среде, нуждаются в сопровождающей психолого-педагогической и социальной поддержке, учитывающей специфические образовательные потребности и индивидуальные особенности их психофизического развития (М.Э. Бернадская, Л.П. Григорьева, Л.В. Мясникова, Л.А. Новикова, Е.Н. Подколзина, Л.В. Фомичева и др.). Очевидно, что формирование средств коммуникации, необходимых для успешного общения и взаимодействия

с окружающими, крайне затруднено у детей данной категории без своевременной коррекционно-педагогической работы (И.Г. Корнилова, Т.П. Кудрина, Г.В. Никулина, Ю.А. Разенкова и др.), необходимой также и для своевременного становления возрастных психологических новообразований и всех видов детской деятельности (Е.Б. Айвазян, С.К. Амирова, Е.В. Замашнюк, А.В. Никитина, Л.А. Ремизова, Л.И. Фильчикова и др.). Особенности психофизического развития детей с нарушениями зрения затрудняют адаптацию в новых социальных условиях.

Вопросы совместной деятельности дошкольников с ОВЗ рассматривались исследователями в коррекционной педагогике в условиях компенсирующих групп в ходе формирования игровой деятельности (Т.Ю. Бутусова, Д.М. Маллаев, И.А. Ткачева и др.). Однако, целенаправленных исследований в области педагогического сопровождения совместной деятельности детей с сохранным и нарушенным зрением не проводилось.

Исходя из значимости совместной деятельности для социального и личностного развития дошкольников, была поставлена задача экспериментального изучения готовности детей с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками в инклюзивных группах.

Во второй главе «Экспериментальное изучение готовности дошкольников с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками» представлена констатирующая часть исследования. Сформулированы задачи констатирующего эксперимента, апробирован комплекс методик (4 серии), определены критерии оценки уровней готовности к совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками, проанализированы полученные результаты.

Экспериментальное изучение состояло из двух частей. *Первая часть* эксперимента включала изучение 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.

Для решения задач *первой части* констатирующего эксперимента использовался комплекс методик, который позволил определить дифференцированные уровни готовности детей с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками.

Диагностический инструментарий включал в себя комплекс из 4-х серий заданий: первая – «Три серии выборов» (адаптированный вариант методики Т.Б. Потапенко) – направлена на оценку стремления ребенка к взаимодействию со сверстниками на основе показателей интереса ребенка с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками (деятельностный компонент); вторая – «Одномоментные срезы» (адаптированный вариант Т.А. Репиной) – позволяет оценить устойчивость, длительность активного взаимодействия ребенка с группой сверстников (эмоциональный компонент); третья – «Проективная методика оценки эмоционального состояния ребенка от отношений со сверстниками» (адаптированный вариант В.Р. Кисловской) – направлена на диагностику эмоциональной включенности дошкольника с нарушениями зрения в группу сверстников (эмоциональный компонент);

четвертая – «Средства общения» – авторская методика, направленная на выявление возможностей использования первичных социально-коммуникативных средств общения, необходимых для взаимодействия со сверстником (коммуникативный компонент). 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.

Характеристика выборки.

В констатирующей части исследования приняли участие 107 детей с нарушениями зрения (слепые и слабовидящие) 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 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).¹

Данные, полученные в процессе обследования детей на этапе констатирующего эксперимента с помощью описанных выше диагностических методик, позволили выявить у всех испытуемых с нарушениями зрения уровни готовности к совместной деятельности: *достаточный, базовый, стартовый*. Дифференциация уровней готовности осуществлялась на основе количественного ранжирования результата в баллах. Качественные характеристики каждого уровня основаны на детализированном описании деятельности и поведения ребенка в соответствии с содержанием деятельностного, коммуникативного и эмоционального компонентов, представленных в диагностическом комплексе (см. табл. 1).

¹ Более подробно степень выраженности нарушения зрения и офтальмологические диагнозы детей представлены в Приложении к основному тексту диссертации.

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

Результаты констатирующего эксперимента, отражающие распределение обследованных детей по уровням готовности к совместной деятельности, представлены на рисунке 1.

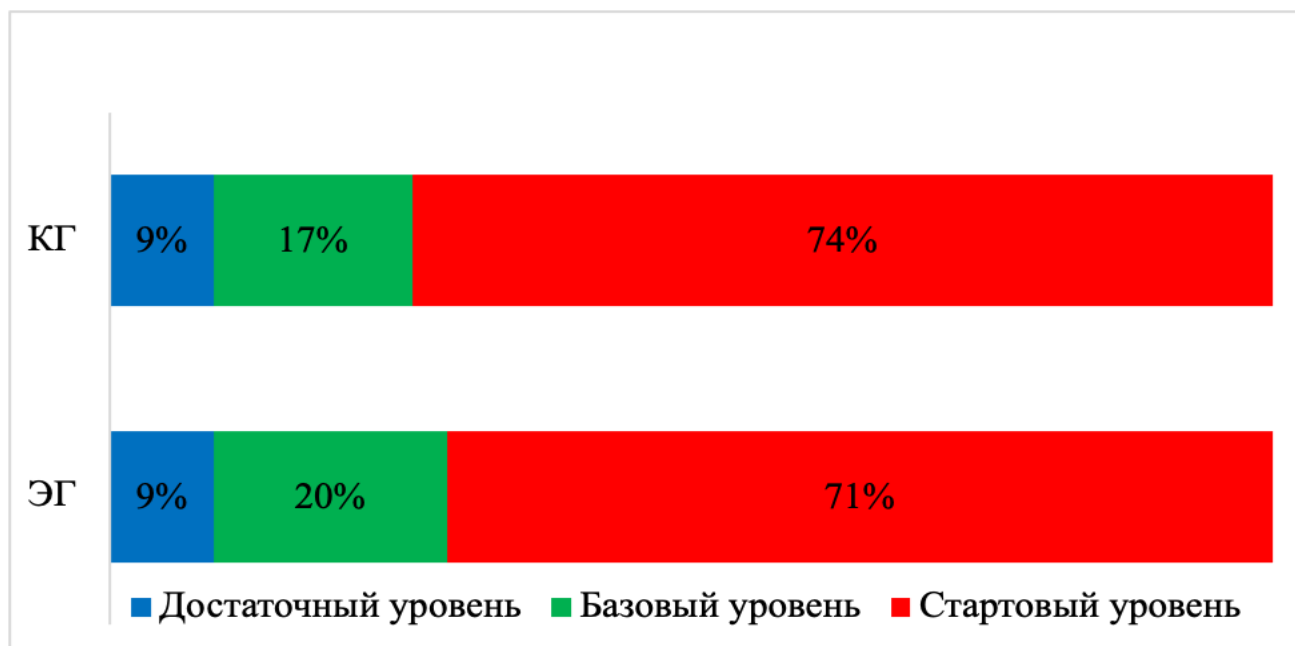


Рисунок 1. Уровни готовности к совместной деятельности у детей с нарушениями зрения со сверстниками (результаты констатирующего эксперимента)

Выявлено 3 уровня готовности к совместной деятельности со сверстником – достаточный, базовый, стартовый.

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. Полученные данные показали, что экспериментальная и контрольная группы детей с разными уровнями готовности к совместной деятельности статистически не различаются.

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 качественного анализа и обобщения данных констатирующего эксперимента обследуемые дошкольники были условно разделены на **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, 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 его 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.

Полученные данные показали, 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 реализации коммуникативных средств общения со сверстниками и индивидуальных инициатив в совместных видах детской деятельности.

Для реализации задач *второй части* констатирующего эксперимента, направленного на изучение готовности педагогов (воспитателей, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, музыкальных руководителей, инструкторов по физической культуре) к сопровождению детей с нарушениями зрения в инклюзивных группах, проводилось их анкетирование. Разработанная нами анкета содержала 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. На основе полученных данных была проведена дифференциация уровней исследованной готовности педагогов, основанная на оценке показателей: высокий уровень – достаточно полно и содержательно раскрыты ответы на 13–16 предложенных вопросов; средний уровень – полные и содержательные ответы на 8–12 вопросов при схематичных ответах или отсутствии ответов на остальные вопросы; низкий уровень – ответы полные и содержательные на 7 и менее вопросов при схематичных ответах или отсутствии ответов на остальные вопросы.

Полученные данные показали разные уровни у респондентов:

большинство – низкий (68%), у некоторых – средний (24%), лишь у незначительного количества – высокий (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.

Подробный анализ результатов обеих частей констатирующего эксперимента позволил сформулировать основной вывод о необходимости создания тифлопедагогических условий и разработки программы педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения в процессе инклюзивного дошкольного образования.

В третьей главе «Содержание и реализация педагогического сопровождения совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками в инклюзивных группах» (обучающий эксперимент) были определены и реализованы тифлопедагогические условия, необходимые для вхождения ребенка с нарушениями зрения в образовательно-воспитательный процесс инклюзивной группы.

Проведено обучение педагогов (66 человек) инклюзивных групп дошкольных образовательных организаций: 38 воспитателей, 8 педагогов-психологов, 8 учителей-логопедов, 4 учителя-дефектолога (тифлопедагога), 4 музыкальных руководителя, 4 инструктора по физической культуре.

Обучающий эксперимент проводился в экспериментальных группах с детьми среднего и старшего дошкольного возраста (5–7 лет) с нарушенным зрением, ранее участвовавших в констатирующей части исследования (54 ребенка). Характеристика выборки была представлена выше. Обучение детей было организовано в дошкольных образовательных организациях № 137, 138 г. Ростова-на-Дону, № 3, 24 г. Батайска. Всего было организовано 14 инклюзивных экспериментальных групп. В 6 группах воспитывались 15 детей с сохранным зрением, и к ним добавились по 1–2 слепых ребенка. В 8 группах воспитывались по 15–20 детей с сохранным зрением, и к ним добавились по 5–6 слабовидящих детей.

Дети с нарушениями зрения (53 ребенка) контрольных групп из-за территориального местонахождения не были включены в обучающий этап исследования.

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.

В соответствии с тифлопедагогическими условиями работа, проводившаяся с детьми в инклюзивных группах, представлена в трех содержательных блоках: *организационном, коррекционно-развивающем и технологическом.*

При реализации *организационного блока* была создана предметно-развивающая и сенсорная среда, учитывающая особые образовательные потребности детей с нарушениями зрения. Подготовлен дидактический материал для образовательного процесса как слабовидящих, так и слепых детей. Проведено повышение профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций, участвующих в эксперименте, по программе «Педагогическое сопровождение совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивном образовании». В этой программе выделены специфические задачи для педагогов и всех специалистов, участвующих в сопровождении детей с нарушениями зрения в инклюзивных группах: учителя-

дефектолога (тифлопедагога), учителя-логопеда, педагога-психолога, музыкального руководителя и инструктора по физической культуре. Акцентировалось внимание на организации их профессионального взаимодействия и на учете индивидуальных возможностей всех и каждого воспитанника инклюзивной группы. Была организована работа с родителями воспитанников, направленная на их активное включение в формирование детского коллектива в инклюзивных экспериментальных группах.

При реализации *коррекционно-развивающего блока* 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, формированию культурно-гигиенических навыков и воспитанию самостоятельности в быту. На индивидуальных занятиях формировали культуру использования осязания, как средства ориентировки в окружающем у слепых детей.

При реализации задач *технологического блока* работа выстраивалась в соответствии с компонентами совместной деятельности: *коммуникативным, деятельностным, эмоциональным*. Важное значение придавалось формированию у детей способности к переносу средств общения, усвоенных на индивидуальных занятиях, в иные ситуации и условия образовательного процесса (музыкальные, физкультурные занятия, продуктивные виды детской деятельности, выполнение режимных моментов). Детей учили адекватному выражению эмоционального отношения к происходящему событию, к воспринятому художественному произведению с опорой на использование мимики, пантомимики, жестов. Для накопления и расширения у детей представлений об эмоциональных состояниях их знакомили с художественными произведениями (сказками, рассказами), включающими яркие и отчетливые эмоциональные проявления сказочных персонажей или людей.

С опорой на данные констатирующей части исследования, а также на собственный многолетний практический опыт работы с детьми с нарушениями зрения, были определены тифлопедагогические условия и разработана программа «Педагогическое сопровождение совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивных группах», которые поэтапно внедрены в обучающей части исследования. Содержание каждого из этапов усложнялось постепенно, с учетом ранее выявленных уровней готовности исследуемых детей к совместной деятельности. На первых двух этапах реализовывалось содержание организационного блока тифлопедагогических условий. На остальных – третьем, четвертом и пятом этапах – содержание коррекционно-развивающего и технологического блоков тифлопедагогических условий.

Первый этап – включал подготовку специалистов 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 групповых 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 деятельности.

Четвертый этап – посвящен формированию продуктивного взаимодействия детей с нарушениями зрения со сверстниками с сохранным зрением, использованию средств 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.

На протяжении всех этапов реализации содержания обучающего эксперимента педагогическим работникам оказывалась методическая поддержка по сопровождению совместной игровой и иных видов детской деятельности детей с нарушенным и сохранным зрением, с опорой на достижения и методические разработки в тифлопедагогике и тифлопсихологии.

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

На рисунке 2 представлена динамика результатов констатирующего и контрольного экспериментов по выявлению уровня готовности детей с нарушениями зрения к совместной деятельности со сверстниками.

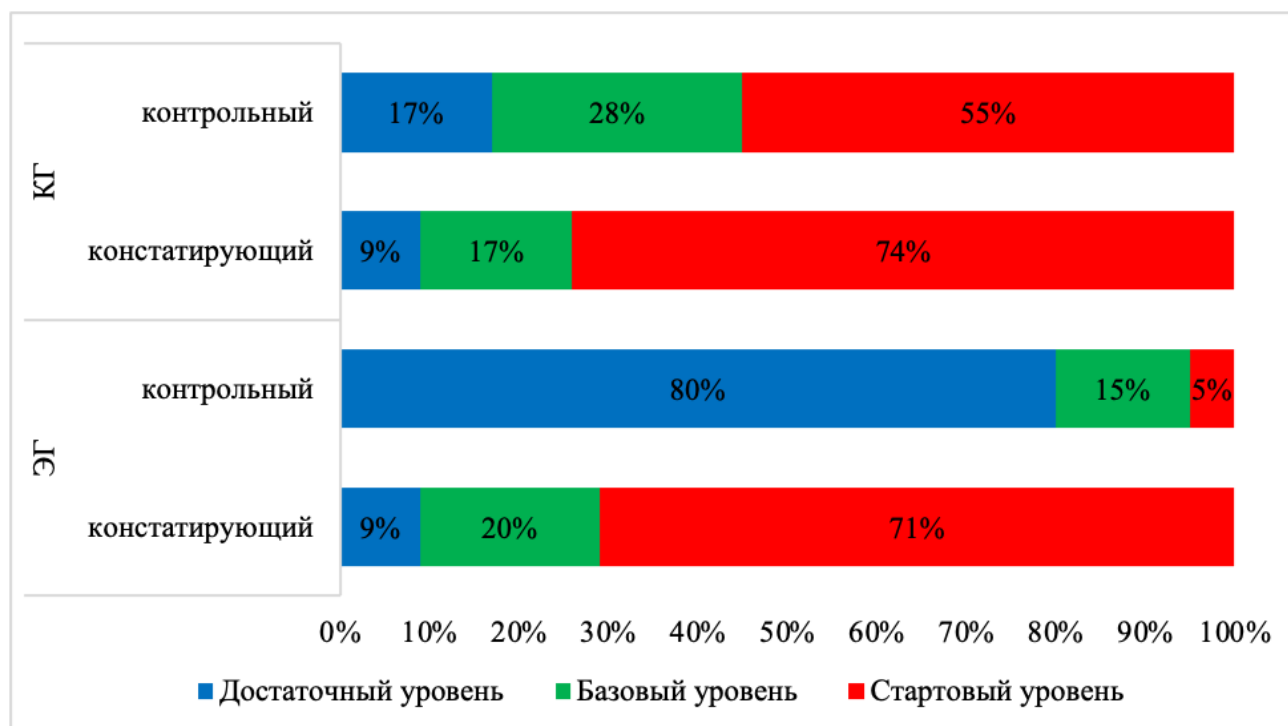


Рисунок 2. Уровни готовности к совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками (сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов)

По данным контрольного эксперимента выявлена динамика готовности детей обеих групп к совместной деятельности. При этом 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%. У детей экспериментальных групп отмечена 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%.

При этом в экспериментальной группе у 5% детей выявлен стартовый уровень готовности. В их число вошли в основном часто болеющие дети, которые не смогли в полной мере участвовать во всех этапах обучающего эксперимента, предусмотренных программой сопровождения.

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. Так, у дошкольников экспериментальной группы с нарушениями зрения со стартовым ($p=0,042$), базовым ($p=0,013$), достаточным ($p=0,047$) уровнями готовности интегральный показатель стал значимым, 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 применения Т-критерия Вилкоксона. 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.

Посредством Т-критерия Вилкоксона выявлена значимая динамика интегрального показателя у дошкольников с нарушениями зрения с разным уровнем готовности (со стартовым ($p=0,035$), базовым ($p=0,022$), достаточным ($p=0,043$)) экспериментальной группы, а в контрольных группах она не имеет статистически значимых различий со стартовым ($p=0,140$), базовым ($p=0,232$), достаточным ($p=0,109$). 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.

Приведенные 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 ребенка с нарушениями зрения со взрослым, к сотрудничеству со всеми детьми в совместной деятельности, объединённой общей целью, заданной взрослым.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования указывают на эффективность предложенного педагогического сопровождения, включающего последовательное применение разработанного комплекса тифлопедагогических условий и внедрение авторской программы «Педагогическое сопровождение совместной деятельности дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивных группах».

В заключении подводятся общие итоги проведенного теоретико-экспериментального исследования, подтверждающие гипотезу и положения, выносимые на защиту, формулируются 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, представленные 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 5 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 социальному и личностному развитию всех воспитанников.
6. Результаты контрольного эксперимента подтвердили гипотезу исследования: сопровождение совместной деятельности детей с нарушениями зрения со сверстниками в условиях инклюзивного образования 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.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

***Научные статьи в ведущих рецензируемых журналах,
рекомендованных ВАК Минобрнауки России:***

1. Болдинова, О.Г. Социализация дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивном образовании / О.Г. Болдинова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 5(66). – С. 87–91. (0,4 п.л.).
2. 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. (0,4 п.л.).
3. Оганян-Захараш, Т.Б. Диагностика и результаты социализации дошкольников в группах комбинированной направленности / Т.Б. Оганян-Захараш, **О.Г. Болдинова** // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 5. – С. 31–37. (0,6 п.л., авторский вклад – 0,3 п.л.).
4. Оганян-Захараш, Т.Б. Диагностика и результаты социализации дошкольников в группах комбинированной направленности (Окончание. Начало см.: Дошкольное воспитание. 2017. № 5) / Т.Б. Оганян-Захараш, **О.Г. Болдинова** // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 6. – С. 17–22. (0,6 п.л., авторский вклад – 0,3 п.л.).
5. Болдинова, О.Г. Современные тенденции социализации дошкольников с нарушениями зрения в инклюзивных группах / О.Г. Болдинова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2021. – Т. 15. – № 2. – С. 22–26. (0,4 п.л.).
6. 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. (0,6 п.л., авторский вклад – 0,3 п.л.).

Свидетельство на регистрацию базы данных:

7. Типологические варианты психического развития детей при сходстве возрастных и нозологических характеристик (Версия 2.0. с видеоиллюстрациями): № 2022623658: заявл. 15.12.2022: опублик. 23.12.2022. – Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2022623655

Российская Федерация. / Т.А. Соловьева, И.А. Коробейников, Т.В. Николаева, **О.Г. Болдинова** [и др.]; заявитель Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования». (авторский вклад – 15%).

Глава в коллективной монографии (Scopus):

8. **Boldinova, O.G.**, Meshcheryakova, A.V., Ivanova, E.A., & Nigmatullina, A.A. (2022). Study of the Competence of Parents Raising a Child with Visual Impairment. In A.A. Arinushkina, & I.A. Korobeynikov (Eds.), Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars (pp. 473–480). Cham, Switzerland: Springer. (0,6 п.л., авторский вклад – 0,2 п.л.).

Научные статьи в других изданиях, тезисы докладов:

9. Болдинова, О.Г. Готовность педагогов к социализации дошкольников в группах комбинированной направленности / О.Г. Болдинова // Комплексное сопровождение образования и профессионального становления инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы Международной научно-практической конференции, Череповец, 08–09 декабря 2016 года / Под редакцией О.Л. Лехановой. – Череповец: Череповецкий государственный университет. – 2016. – С. 42–46. (0,2 п.л.).
10. Болдинова, О.Г. Содержание процесса социализации дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования / О.Г. Болдинова // Дефектологическая наука – практике: материалы I Всероссийского съезда дефектологов, Москва, 26–28 октября 2015 года. – Москва: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. – 2016. – С. 30–34. (0,2 п.л.).
11. Vazhukova, O.A. Criteria for Teachers Professional Competence in Design of Inclusive Education / O. A. Vazhukova, D. M. Mallaev, **O.G. Boldinova** // VI International Forum on Teacher Education, Kazan, 27 мая – 09 2020 года / Kazan Federal University. – Kazan: OPEN@ACCESS. – 2020. – P. 199–206. (индексируется в Web of Science). (0,6 п.л., авторский вклад – 0,2 п.л.).

12. Goryunova L.V., **Boldinova O.G.**, Markova N.F. Online gaming parent club as a means of transforming the interaction between teachers and parents of preschoolers//Ural Environmental Science Forum «Sustainable Development of Industrial Region» UESF (2021). (индексируется в Web of Science). (0,6 п.л., авторский вклад – 0,2 п.л.).