

10. Selevko G. K. *Encyclopedia of educational technologies*. In 2 vols. Vol. 1. Moscow, Research Institute of School Technologies, 2006. 816 p. (In Russ.)
11. Safina L. G. *Formation of heuristic skills of the future chemistry teacher using game technologies. Diss. of the Cand. of Pedagogy*. Samara, 2009. 215 p. (In Russ.)
12. *New pedagogical information technologies in the education system*. Ed. by E. S. Polat. Moscow, Prosveshchenie, 2000. 640 p. (In Russ.)
13. Adyrkhaev S. G. To the problem of physical education of students with disabilities. *Young scientist*, 2014, no. 1, pp. 459—465. (In Russ.)
14. Kareva G. V. The use of gaming technologies in vocational education as a method of developing the competence abilities in students of a technical profile. *Bulletin of the Bryansk State Technical University*, 2015, no. 1(45), pp. 122—124. (In Russ.)
15. Kareva G. V., Volkova N. V., Goodin G. V. Modernization of the didactic process at the university in the discipline “Physical culture” taking into account the basis of modern teaching technologies. *Colloquium-journal*, Warsaw, 2020, no. 31-3(83), pp. 40—42. (In Russ.)

Как цитировать статью: Карева Г. В. Социальная интеграция студентов с ограниченными возможностями здоровья в учебный процесс вуза через игровые технологии // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 3 (56). С. 438—444. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.56.363.

For citation: Kareva G. V. Social integration of students with disabilities in the educational process of the university through game technologies. *Business. Education. Law*, 2021, no. 3, pp. 438—444. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.56.363.

УДК 376.4
ББК 74.5

DOI: 10.25683/VOLBI.2021.56.384

Kiseleva Tatyana Gennadevna,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Defectology,
Yaroslavl State Pedagogical University
named after K. D. Ushinsky,
Russian Federation, Yaroslavl,
e-mail: kisseleva2108@mail.ru

Киселева Татьяна Геннадьевна,
канд. психол. наук, доцент,
декан дефектологического факультета,
Ярославский государственный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского,
Российская Федерация, г. Ярославль,
e-mail: kisseleva2108@mail.ru

Mataulina Aleksandra Evgenevna,
2nd-year graduate student
in the field of study 44.04.03
“Special (defectological) education”,
Yaroslavl State Pedagogical University
named after K. D. Ushinsky,
Russian Federation Yaroslavl,
e-mail: aleksandra.levandovskaya.97@mail.ru

Матаулина Александра Евгеньевна,
магистрант 2-го года обучения,
направление 44.04.03 «Специальное
(дефектологическое) образование»,
Ярославский государственный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского,
Российская Федерация, г. Ярославль,
e-mail: aleksandra.levandovskaya.97@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

PECULIARITIES OF COMMUNICATION SKILLS FORMATION IN PRESCHOOLERS WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS

13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования
13.00.01 — General pedagogy, history of pedagogy and education

В статье представлены результаты сравнительного исследования особенностей общения у детей с задержкой психического развития и умственно отсталых дошкольников. В основу методологии исследования положен подход Г. М. Андреевой, выделявшей три компонента в структуре общения: перцепцию, коммуникацию и интеракцию. Сравнение с нормотипичными сверстниками позволило авторам выделить необходимые педагогические условия организации инклюзивного образовательного пространства, обеспечивающие формирование коммуникативной компетентности дошкольников

с нарушениями в развитии. Для проведения исследования авторы выбрали диагностические методики, в равной мере применимые в работе как с нормотипичными детьми, так и детьми с нарушениями в развитии. Это методики Г. А. Цукерман, Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной. Авторы обнаружили высокий уровень сформированности представлений о нормах общения у всех детей, в том числе у детей с органическими поражениями головного мозга, при этом умственно отсталые дети не могут объяснить правила поведения, а дошкольники с задержкой психического развития знают

и могут объяснить нормы и правила поведения, поэтому выполняют их более осознанно. Было опровергнуто утверждение о повышенном уровне агрессивности детей с задержкой в развитии; показано, что у этой категории детей можно сформировать конструктивные способы регулирования разногласий на уровне, близком к возрастной норме. Отставание в речевом развитии является причиной того, что ребенок не может формулировать свои желания и, как следствие, не может договариваться со сверстником в игре. В исследовании обнаружено, что нормотипичные дошкольники превосходят детей с нарушениями в развитии по уровню сформированности навыков взаимоконтроля; умственно отсталые дети лучший результат показывают в индивидуальной работе, а дети с задержкой в развитии быстрее достигают результата, работая в парах. Выявленные особенности коммуникативного развития дошкольников важны при организации инклюзивной образовательной среды.

The article presents the results of a comparative study of communication features in children with mental delays and mentally disabled preschoolers. The research methodology is based on the approach of G. M. Andreeva, who distinguished three components in the structure of communication: perception, communication and interaction. Comparison with normotypical peers allowed the authors to highlight the necessary pedagogical conditions for the organization of an inclusive educational space, which ensure the formation of communicative competence of preschoolers with developmental disabilities. To conduct the study, the authors chose diagnostic techniques equally applicable in working with both normotypical children and children with developmental disabilities. These are the methods of G. A. Zukerman, E. O. Smirnova and E. A. Kalyagina. The authors found a high level of formation of ideas about communication norms in all children, including children with organic brain lesions, while mentally disabled children cannot explain the rules of behavior, and preschoolers with a delay in mental development know and can explain the norms and rules of behavior, so fulfill them more consciously. The allegation of an increased level of aggressiveness of delayed children was disproved; it is shown that in this category of children it is possible to form constructive ways of resolving disagreements at a level close to the age norm. The lag in speech development is the reason that the child cannot formulate his desires and, as a result, cannot negotiate with his peer in the game. The study found that normotypical preschoolers outperform children with disabilities in development in terms of the level of formation of mutual control skills; mentally disabled children show the best result in individual work, and children with developmental delay achieve the result faster by working in pairs. The identified features of the communicative development of preschoolers are important in organizing an inclusive educational environment.

Ключевые слова: комплексный подход, коммуникативные навыки, ребенок дошкольного возраста, нормотипичные дети, дети с задержкой психического развития, инклюзивное образование, дети с нарушениями интеллекта, перцептивный компонент общения, коммуникативный компонент общения, интерактивный компонент общения.

Keywords: integrated approach, communicative skills, preschool child, normotypical children, children with mental delays, inclusive education, children with intellectual disabilities, perceptual component of communication, communicative component of communication, interactive component of communication.

Введение

Негативные социальные тенденции, протекающие в обществе (социальная изоляция, дезинтеграция, виртуальное общение), привели к тому, что у детей отмечается снижение коммуникативных навыков, неумение конструктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми; доминирование эгоцентрической позиции в ситуациях межличностного взаимодействия. В результате таких процессов возникает противоречие между базовой потребностью ребенка в общении и несформированностью коммуникативных навыков. В образовательных стандартах и дошкольного, и общего образования социально-коммуникативная компетентность выпускника обозначена как один из ключевых результатов образования. На практике мы сталкиваемся с тем, что педагогические цели сосредоточены на познавательном развитии ребенка, а коммуникативная сфера рассматривается как сопутствующая, а не приоритетная. Наиболее ярко эта особенность проявляется в процессе обучения детей с задержкой психического развития (ЗПР) или детей с умственной отсталостью (УО).

Инклюзивное образование, при котором нормотипичные дети обучаются совместно с детьми, имеющими нарушения в развитии, еще больше заострило обсуждаемую проблему. Несформированность навыков общения со сверстниками не позволяет ребенку с нарушенным развитием полноценно контактировать с нормотипичным сверстником. И наоборот, слабые коммуникативные навыки нормально развивающегося ребенка не позволяют ему быть толерантным в процессе межличностного взаимодействия. Таким образом, заявленное в нормативных документах инклюзивное образование на практике трансформируется в «параллельное» сосуществование нормотипичных детей и детей с особенностями в развитии. Если дети с сенсорными нарушениями замечаются нормотипичными сверстниками, поэтому педагогам легче выстраивать инклюзивное образовательное пространство, то дети с ЗПР или с УО физически не отличаются от здоровых сверстников, как следствие, нормотипичные сверстники не понимают таких детей, поэтому педагогам труднее организовать конструктивное взаимодействие между ними. Резюмируя отмеченные проблемы, можно говорить о том, что от степени сформированности коммуникативных навыков будет зависеть социальная адаптация и интеграция в обществе детей с особенностями в развитии, чем и обусловлена **актуальность** исследования.

Исследователи изучают коммуникативные навыки у дошкольников, при этом базой исследования становятся, как правило, дошкольные образовательные организации общеразвивающего вида, тогда как приоритетом в образовательной политике сегодня является инклюзивное образование. Наше исследование выполнено в дошкольных учреждениях с инклюзивной средой, где рядом с нормотипичными сверстниками развиваются дети с ограниченными возможностями здоровья. **Целью** исследования было изучение особенностей развития коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР, с УО и дошкольников, чье развитие соответствует возрастной норме. Данная цель конкретизировалась в следующих **задачах**:

- 1) провести теоретический анализ исследований, посвященных оценке коммуникативного развития нормотипичных дошкольников и имеющих особенности в развитии;
- 2) подобрать психодиагностический инструментарий, адекватный для проведения диагностики как нормотипичных детей, так и детей с особенностями в развитии;

3) провести сравнительный анализ коммуникативного развития нормотипичных дошкольников и детей, имеющих особенности в развитии;

4) сформулировать выводы и рекомендации для организации инклюзивного образования дошкольников в целом и формирования коммуникативных навыков в частности.

Нами было проведено сравнительное исследование особенностей коммуникативного развития нормотипичных дошкольников и детей с ЗПР и УО. Выбор этих нозологических групп обусловлен схожестью проблем в развитии, а на практике такие дети чаще всего оказываются в одном коллективе, поэтому выявленные нами особенности имеют **научную новизну и практическую значимость**, поскольку позволяют более адекватно выбирать формы и методы работы с инклюзивными группами.

Основная часть

Проблеме общения посвящено множество исследований, при этом педагогов и психологов чаще интересовали особенности общения у нормально развивающихся детей, тогда как коммуникативным навыкам детей с особенностями в развитии уделяется неоправданно мало внимания. Д. Палмер, Л. Палмер [1] отмечают, что высокий уровень коммуникативных способностей является залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, это, в свою очередь, определяет практическую значимость развития коммуникативных навыков с самого раннего детства. Для организации исследования интерес представляют подходы, содержащие операционализацию рассматриваемого понятия. Так, Р. К. Террешук [2] определила следующие параметры коммуникативной деятельности: социальная чувствительность; коммуникативная инициатива; эмоциональное отношение; коммуникативное взаимодействие. Л. Р. Мунирова [3] выделяет три группы коммуникативных навыков: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные, основывающиеся на способности передавать свои чувства, интересы, настроение партнеру по общению; проявлять отзывчивость, чуткость, заботу, сопереживание. В структуре коммуникативных навыков А. В. Хуторской [4] выделял три компонента общения: мотивационно-личностный, когнитивный и поведенческий. М. И. Лисина [5] выделяла следующие компоненты коммуникативной успешности: когнитивный, эмотивный и поведенческий.

Поиск методологии исследования заставил обратиться к зарубежным публикациям, в частности Polloway [6], в которых обсуждаются принципы организации помощи людям с УО, а также работам Ainsworth & Baker [7], рассматривающих эволюцию подходов к проблеме умственного здоровья. Важная позиция — помощь людям с нарушениями в развитии, а не лечение, следовательно, социализация лиц с ОВЗ как цель возможной помощи.

Возможности социализации детей с нарушенным развитием, освоение ими профессиональных навыков и получение профессии чаще всего обсуждаются в зарубежных исследованиях. Так, Gemmell-Crosby & Hanzlik [8] предлагают свою методику формирования профессиональных навыков у лиц с УО, подчеркнем, что акцент авторы делают на профессиональные навыки, а не на социальные. Много внимания, например в работах Katims [9], уделяется обучению детей с УО, в частности навыкам чтения. Письменная речь — важная составляющая коммуникативной компетентности, но она не исчерпывается ею, подчеркнем, что акцент во многих исследованиях смещен на обучение. Lorenzi, Horvath & Pellegrini обсуждают

взаимосвязь особенностей физического развития детей и их обучаемость [10]. Эта позиция созвучна направлениям наших исследований [11, 12], в которых показана роль soft skills в личной и профессиональной успешности человека, а также исследованиям Rosenthal-Malek & Yoshida [13], рассматривавших метакогнитивные стратегии учащихся. Несмотря на то, что исследование выполнено на обучающихся с сохранным интеллектом, представляет интерес позиция авторов, учитывающих особенности восприятия социального контекста и зависимости на успех обучения и социализации. Интересным, на наш взгляд, является исследование Thompson, McGrew & Bruininks [14], поднимающих вопросы, касающиеся личностной компетентности лиц с УО. Это один из показателей, который может отражать степень социализированности этой категории людей, что, в свою очередь, будет влиять на содержание и объем психолого-педагогической помощи и поддержки. Лонгитюдное исследование Sigman, Ruskin, Arbelles, Corona, Dissanayake, Espinosa & Robinson [15], выполненное на разных нозологических группах (аутизм, синдром Дауна, задержка развития), свидетельствует о том, что формирование коммуникативных и игровых навыков в дошкольном возрасте может иметь долгосрочные последствия для последующей языковой и социальной компетентности в этих группах детей. К аналогичным выводам пришли Hazen & Black [16], проводя исследование на нормотипичных дошкольниках, показав взаимосвязь коммуникативных паттернов и социального статуса ребенка в группе. Gottman, Gonso & Rasmussen [17] продолжили исследование Hazen & Black на школьниках и обнаружили достоверную взаимосвязь между социальными навыками, социальным взаимодействием и популярностью ребенка среди сверстников.

Безусловно, важна роль педагога, работающего с детьми с нарушениями, поскольку именно он задает эталоны поведения и коммуникации, об этом в своей работе рассуждают Bufkin & Altman [18]. Не менее важным является вопрос о роли и месте специально организованного дошкольного образования. Yoshikawa, Weiland & Brooks-Gunn [19] приводят доказательства того, что дошкольное образование повышает социализированность детей за счет формирования языковых и математических навыков, может снизить агрессию. Эти авторы подчеркивают, что воспитатели или учителя могут сосредоточиться на том, чтобы помочь детям с более низким уровнем развития быстрее освоиться. К аналогичным выводам пришли Dumas & Lefranc [20], показав роль предшкольного образования для дальнейших образовательных результатов и социальной успешности человека. На лицо преимущества доступного дошкольного образования в России по сравнению с зарубежным опытом, который анализируют, например, Chaudry, Morrissey, Weiland & Yoshikawa [21]. В нашей стране многое делается для детей дошкольного возраста в целом и для детей, имеющих нарушения в развитии, поэтому более пристальное изучение последних позволит сделать образовательный процесс более эффективным. Так, еще в исследованиях С. Я. Рубинштейн [22] было показано, что у детей с ЗПР отмечается низкая речевая активность, бедность речевого общения. Е. С. Слепович утверждала, что у дошкольников с нарушениями в развитии превалирует деловое общение со взрослыми, при этом дети данной категории чувствительны к доброжелательному отношению, ласке, сочувствию, им нравится тактильный контакт, ответная улыбка, краткие недифференцированные вербальные оценки [23]. Тем не менее данных, детально описывающих коммуникативную компетентность

детей с нарушениями в развитии, явно недостаточно, что затрудняет процесс их интеграции и социализации и выступает причиной низкой эффективности инклюзивного образования. На устранение указанных дефицитов было направлено данное исследование.

Методология исследования. Основываясь на классификации Г. М. Андреевой [24], было проведено сравнительное исследование сформированности коммуникативной компетентности у нормотипичных дошкольников, их сверстников с ЗПР и легкой УО. Для диагностики были использованы методика «Рукавички» (автор Г. А. Цукерман) [25] и методика «Картинки» (авторы Е. О. Смирнова, Е. А. Калягина) [26]. Методика «Рукавички» позволила оценить уровень интерактивного (в том числе продуктивность совместной деятельности; взаимоконтроль и взаимопомощь, конструктивные способы урегулирования разногласий) и коммуникативного (в том числе умение договариваться, способность убеждать и аргументировать) компонентов в структуре коммуникативной

компетентности. Задание «Картинки» направлено на оценку уровня сформированности перцептивного компонента общения у детей, а также знаний нравственных норм и правил взаимодействия. Каждый из параметров оценивался по 3-балльной шкале. Выбор данных методик обусловлен возможностью их применения как в работе с нормотипичными детьми, так и с детьми с особенностями в развитии. При проведении методики «Рукавички» пары детей были составлены однородными по уровню развития.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста 6—7 лет с нормотипичным уровнем развития, с ЗПР и легкой степенью УО. Выборки были уравнены по полу и количеству, общий объем выборки составил 51 человек. Проверка достоверности отличий между исследуемыми группами детей проводилась по критерию Манна — Уитни.

Результаты исследования и их интерпретация. Результаты предоставлены в табл. 1—3.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа нормотипичных детей и детей с ЗПР

Показатель	Средние значения		Уэмпирическое
	Норма	ЗПР	
Продуктивность совместной деятельности	2,87	2,61	95,287
Взаимоконтроль и взаимопомощь	2,71	1,04	58,952
Конструктивные способы урегулирования разногласий	2,76	2,32	95,024
Умение договариваться	2,31	2,04	94,950
Способность убеждать и аргументировать	2,51	1,74	61,558
Восприятие коммуникативной ситуации	2,89	2,57	93,281
Знание нравственных норм и правил взаимодействия	2,91	2,43	92,871

Примечание: здесь и далее значимые отличия выделены курсивом, $U_{критич} = 87, p = 0,05$.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа нормотипичных детей и детей с умственной отсталостью

Показатель	Средние значения		Уэмпирическое
	Норма	УО	
Продуктивность совместной деятельности	2,87	1,36	65,208
Взаимоконтроль и взаимопомощь	2,71	0,73	68,527
Конструктивные способы урегулирования разногласий	2,76	2,29	95,017
Умение договариваться	2,31	0,82	64,995
Способность убеждать и аргументировать	2,51	0,74	61,878
Восприятие коммуникативной ситуации	2,89	2,02	91,172
Знание нравственных норм и правил взаимодействия	2,91	2,13	91,094

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа детей с ЗПР и умственной отсталостью

Показатель	Средние значения		Уэмпирическое
	ЗПР	УО	
Продуктивность совместной деятельности	2,61	1,36	86,172
Взаимоконтроль и взаимопомощь	1,04	0,73	98,162
Конструктивные способы урегулирования разногласий	2,32	2,29	99,015
Умение договариваться	2,04	0,82	69,712
Способность убеждать и аргументировать	1,74	0,74	89,591
Восприятие коммуникативной ситуации	2,57	2,02	91,398
Знание нравственных норм и правил взаимодействия	2,43	2,13	99,601

Анализируя полученные результаты, в первую очередь стоит отметить достаточно высокий уровень сформированности представлений о нормах общения, следовательно, даже у детей с органическими поражениями головного мозга в результате целенаправленных педагогических действий могут быть сформированы нравственные ориентиры. При этом важно понимать, что для этой категории детей запреты и ограничения в общении должны быть сформулированы максимально конкретно. УО дети не могут объяснить, почему какое-либо действие в отношении другого человека запрещено, но если запрет сформирован как поведенческий паттерн, то ребенок будет неукоснительно следовать ему. В прикладном плане эта особенность требует операционализировать для УО детей базовые нравственные ориентиры. По сравнению с УО детьми дошкольники с ЗПР знают и могут частично объяснить нормы морали и нравственности. Отсутствие достоверных отличий между тремя сравниваемыми группами по показателю «знание нравственных норм и правил взаимодействия» является, на наш взгляд, одним из эмпирических аргументов возможности и целесообразности инклюзивного воспитания.

Опираясь на наглядную картинку, все дети способны адекватно воспринять и оценить коммуникативную ситуацию, что также говорит о возможности взаимодействия детей с различными нарушениями и нормотипичными сверстниками в рамках инклюзии. Вероятно, исследуемые группы детей отличаются по механизму оценки коммуникативной ситуации (это требует отдельного изучения и анализа), но результат анализа коммуникативной ситуации достоверно не отличается у исследуемых групп.

Не обнаружено достоверных отличий по показателю «конструктивные способы урегулирования разногласий». С одной стороны, это может свидетельствовать о слабом взаимодействии в ходе выполнения заданий (параллельные игры и действия), с другой стороны, можно предположить, что как у нормотипичных дошкольников, так и у детей с нарушениями в развитии можно в достаточной мере сформировать конструктивные формы и способы урегулирования конфликтов. Мы полагаем, что утверждение о повышенном уровне агрессивности детей с ЗПР отчасти является стереотипом и установкой окружающих, ожидающих неадекватные формы реагирования от этих детей. В ситуациях с четко заданными ролевыми позициями и целями совместной деятельности дети с нарушениями в развитии способны выстраивать конструктивную коммуникацию, несмотря на возникающие разногласия. Как следствие, мы видим в качестве важной задачи коррекционной педагогики формирование ролевых моделей поведения у детей с УО и ЗПР, а также помощь со стороны взрослых в принятии дидактических целей на коррекционных занятиях или формулирование собственных целей детьми в процессе взаимодействия и игры. К сожалению, отставание в речевом развитии, которое имеет место при УО, приводит к тому, что эти дети, стремясь к конструктивному взаимодействию, не умеют сформулировать свою позицию, свои желания, не могут аргументировать и договариваться. Оказываясь непонятыми окружающими, УО дети демонстрируют агрессивную реакцию как способ заявить о своем несогласии. Возможно, развитие у них средств альтернативной коммуникации позволит более четко обозначать свои желания, что будет способствовать пониманию и принятию этих детей окружающими — сверстниками и взрослыми.

Достоверно нормотипичные дошкольники отличаются от двух других групп испытуемых по сформированности навыков самоконтроля и взаимопомощи. Подготовка

к школе требует, чтобы в норме у дошкольника были сформированы основы произвольной регуляции, тогда как у детей с нарушениями в развитии именно произвольность оказывается несформированной. Из этой закономерности вытекает педагогическое требование организации внешнего контроля со стороны взрослого в отношении детей с нарушениями в развитии. Это важно учитывать при проектировании инклюзивного образовательного процесса, уделяя достаточное внимание способам самопроверки и самоконтроля, а также при необходимости осуществления взаимоконтроля и взаимопроверки с участием нормотипичных сверстников.

Еще один показатель, который мы сравнивали в ходе исследования, — продуктивность совместной деятельности как отражение интерактивной стороны общения. Обнаружено, что только дети с легкой степенью УО не могут получить результат в ходе совместной работы. Они достигают большего, если работают индивидуально, в своем темпе, с опорой на выработанный алгоритм деятельности. В крайнем случае для достижения результата партнером УО дошкольника может выступать взрослый. Дети с ЗПР, напротив, быстрее достигали результат, если работали в паре. Кроме того, результат оказывался качественно лучше, если партнером ребенка с ЗПР выступал нормотипичный сверстник, поэтому для детей данной нозологической группы организация инклюзивной образовательной среды весьма желательна.

Выявленные особенности развития коммуникативных навыков УО детей и детей с ЗПР позволяют выделить ряд необходимых психолого-педагогических условий, которые стоит учитывать при организации инклюзивного образовательного процесса и в коррекционно-развивающей работе.

Формирование коммуникативных умений должно стать рядоположенной педагогической задачей наряду с развитием познавательных процессов и формированием представлений об окружающем мире. Это условие может быть реализовано при планировании парной и групповой работы, причем желательно организовывать пары сменного состава, чтобы нормотипичные дети и дети с нарушениями в развитии могли отрабатывать коммуникативные умения, взаимодействуя с разными людьми.

Формирование навыков вербальной и невербальной коммуникации как средства объяснить свою позицию окружающим, быть понятым ими. Взрослый должен выступать образцом, демонстрирующим разные способы вербальной и невербальной коммуникации. Для реализации этого условия в инклюзивный образовательный процесс необходимо вводить средства дополнительной и альтернативной коммуникации, такие как разнообразные жесты, блисс-символы, сиг-символы, пиктограммы, коммуникативные таблицы, PECS-коммуникацию и др.

Формирование навыков позитивных взаимоотношений с окружающими людьми: умение выслушать товарищей, корректно выразить собственное мнение и отношение к собеседнику; формирование конструктивных способов урегулирования конфликтов. Реализация этого условия требует максимально корректного и одновременно справедливого отношения взрослого к любому ребенку, соблюдения единых требований, независимо от особенностей развития.

Единство требований всех специалистов, работающих в инклюзивном образовательном пространстве, а также сотрудничество с семьей с целью формирования навыков общения. Это условие предполагает комплексный подход, при котором формирование коммуникативных навыков происходит на занятиях у воспитателя, психолога, логопеда,

дефектолога, в свободных играх, на прогулках и в других режимных моментах в дошкольном учреждении.

Обсуждение динамики и успешности формирования коммуникативных навыков должно быть включено в план психолого-педагогического консилиума, работающего в дошкольном учреждении.

Целенаправленное моделирование педагогических ситуаций, требующих обращения ребенка за помощью к сверстнику или взрослому с целью формирования потребности в общении и отработке коммуникативных умений, развития инициативы, сотрудничества в общении со взрослыми и сверстниками.

Развитие перцептивных умений, понимания эмоций, желаний, состояний и настроения партнера по совместной игре или деятельности, умений слушать собеседника и согласовывать свои желания с его интересами.

Организация инклюзивного образовательного процесса в дошкольном учреждении не простая задача, для реализации которой необходимо целенаправленно строить работу по формированию коммуникативных навыков у всех субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Заключение

В ходе проведенного сравнительного исследования уровня развития коммуникативных умений у детей с ЗПР и детей с легкой степенью УО по сравнению с нормотипичными сверстниками были обнаружены следующие закономерности и особенности:

У всех сравниваемых групп детей сформированы представления о нормах общения, по этому показателю не было обнаружено достоверных отличий, следовательно, усвоение знаниевого компонента можно рассматривать как основу для организации инклюзивного пространства в целом и для дальнейшего формирования коммуникативных умений в частности.

Опора на наглядный материал в процессе коммуникации позволяет любому ребенку адекватно воспринять

и оценить коммуникативную ситуацию. В свою очередь, правильное понимание коммуникативной ситуации детьми создает благоприятные предпосылки для взаимодействия детей с различными нарушениями и нормотипичными сверстниками в рамках инклюзии.

В исследовании не обнаружено достоверных отличий по показателю «конструктивные способы урегулирования разногласий», что указывает на возможность сформировать конструктивные формы и способы урегулирования конфликтов не только у нормотипичных дошкольников, но и у детей с ЗПР и детей с УО, что выступает основой социализации детей с нарушениями в развитии, формирования ролевых моделей поведения.

Уровень конструктивного взаимодействия тесно связан с уровнем речевого развития; отставание в речевом развитии приводит к тому, что ребенок оказывается не в состоянии сформулировать свою позицию. Развитие средств альтернативной и дополнительной коммуникации будет способствовать пониманию и принятию этих детей в социуме.

Навыки взаимоконтроля и взаимопомощи достоверно лучше сформированы у нормотипичных дошкольников, что является основой произвольной регуляции; у детей с нарушениями в развитии именно произвольность оказывается несформированной, что затрудняет коммуникацию.

Продуктивность совместной деятельности как компонент интерактивной стороны общения лучше сформирована у детей с ЗПР; дети с УО достигают результата, если работают индивидуально или совместно со взрослым.

Организация инклюзивного образовательного процесса в дошкольном учреждении не простая задача, для реализации которой необходимо целенаправленно строить работу по формированию коммуникативных навыков у всех субъектов инклюзивного образовательного процесса. Выявленные особенности коммуникативных умений у детей с нарушениями в развитии позволят сделать этот процесс более управляемым и целенаправленным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Палмер Д., Палмер Л. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo sapiens. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/palmer.
2. Терещук Р. К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников. Кишинев : Штиинца, 1989. URL: <http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:11514/Source:default>.
3. Мунирова Л. П. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1992. 17 с.
4. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении. М. : Эйдос : Изд-во Ин-та образования человека, 2016. 80 с.
5. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. : Питер, 2009. 320 с.
6. Polloway E. Developmental principles of the Luckasson et al. (1992) AAMR definition of mental retardation: a retrospective // Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities. 1997. Vol. 32. No. 3. Pp. 174—178. URL: <http://www.jstor.org/stable/23879145>.
7. Ainsworth P., Baker P. Evolving concepts of mental retardation // Understanding Mental Retardation. Jackson : University Press of Mississippi, 2004. Pp. 50—73. URL: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt2tvjhj.6>.
8. Gemmell-Crosby S., Hanzlik J. Preschool teachers' perceptions of including children with disabilities // Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities. 1994. Vol. 29. No. 4. Pp. 279—290. URL: <http://www.jstor.org/stable/23879116>.
9. Katims D. Literacy instruction for people with mental retardation: historical highlights and contemporary analysis // Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities. 2000. Vol. 35. No. 1. Pp. 3—15. URL: <http://www.jstor.org/stable/23879702>.
10. Lorenzi D., Horvath M., Pellegrini A. Physical activity of children with and without mental retardation in inclusive recess settings // Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities. 2000. Vol. 35. No. 2. Pp. 160—167. URL: <http://www.jstor.org/stable/23879940>.
11. Киселева Т. Г., Чебушева Е. В. Сравнительный анализ сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с ОВЗ в условиях специального и инклюзивного образования // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. С. В. Алехина. М. : Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2019. С. 101—106.

12. Hard skills vs soft skills. Economy for the chosen ones or general financial literacy / S. Talanov, D. Berezin, M. Zaiceva, T. Kiseleva // *EDUCCON 2018. Ankara University, 27—28 Sept. 2018. Ankara, Turkey*. Pp. 129—130.
13. Rosenthal-Malek A., Yoshida R. The effects of metacognitive strategy training on the acquisition and generalization of social skills // *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 1994. Vol. 29. No. 3. Pp. 213—221. URL: <http://www.jstor.org/stable/23879051>.
14. Thompson J., McGrew K., Bruininks R. Pieces of the puzzle: measuring the personal competence and support needs of persons with intellectual disabilities // *Peabody Journal of Education*. 2002. Vol. 77. No. 2. Pp. 23—39. URL: <http://www.jstor.org/stable/1492932>.
15. Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays / M. Sigman, E. Ruskin, S. Arbelle, R. Corona, C. Dissanayake, M. Espinosa, B. Robinson // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1999. Vol. 64. No. 1. Pp. 1—139. URL: <http://www.jstor.org/stable/3181510>.
16. Hazen N., Black B. Preschool peer communication skills: the role of social status and interaction context // *Child Development*. 1989. Vol. 60. No. 4. Pp. 867—876. DOI: 10.2307/1131028.
17. Gottman J., Gonso J., Rasmussen B. Social interaction, social competence, and friendship in children // *Child Development*. 1975. Vol. 46. No. 3. Pp. 709—718. DOI: 10.2307/1128569.
18. Bufkin L., Altman R. A developmental study of nonverbal pragmatic communication in students with and without mild mental retardation // *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 1995. Vol. 30. No. 3. Pp. 199—207. URL: <http://www.jstor.org/stable/23889171>.
19. Yoshikawa H., Weiland C., Brooks-Gunn J. When does preschool matter? // *The Future of Children*. 2016. Vol. 26. No. 2. Pp. 21—35. URL: <http://www.jstor.org/stable/43940579>.
20. Dumas C., Lefranc A. Early schooling and later outcomes // *From Parents to Children: The Intergenerational Transmission of Advantage* / Eds. J. Ermisch, M. Jäntti, T. Smeeding. New York : Russell Sage Foundation, 2012. Pp. 164—189. URL: <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610447805.11>.
21. Universal preschool / A. Chaudry, T. Morrissey, C. Weiland, H. Yoshikawa // *Cradle to Kindergarten: A New Plan to Combat Inequality*. New York : Russell Sage Foundation, 2017. Pp. 71—100. URL: <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610448666.9>.
22. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М. : Ин-т общегуманитар. исслед., 2016. 259 с.
23. Специальная психология / Под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. Минск : Вышэйшая школа, 2012. 511 с.
24. Андреева Г. М. Социальная психология. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Andr/index.php.
25. Цукерман Г. А. Диагностируем коммуникативные УУД: методика Рукавички. Н. Новгород, 2013. 9 с.
26. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М. : ВЛАДОС, 2005. 158 с.

REFERENCES

1. Palmer D., Palmer L. *Evolutionary Psychology. Secrets of behavior Homo sapiens*. (In Russ.) URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/palmer.
2. Tereshchuk R. K. *Communication and selective relations of preschoolers*. Chisinau, Stiinza, 1989. (In Russ.) URL: <http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:11514/Source:default>.
3. Munirova L. R. *Formation in younger schoolchildren of communicative skills in the process of didactic game. Abstract of Diss. of the Cand. of Pedagogy*. Moscow, 1992. 17 p. (In Russ.)
4. Hutorskoy A. V. *A meta-disciplinary approach to education*. Moscow, Eidos, Publ. House of the Institute of Human Education, 2016. 80 p. (In Russ.)
5. Lisina M. I. *Formation of the child's personality in communication*. Saint Petersburg, Piter, 2009. 320 p. (In Russ.)
6. Polloway E. Developmental principles of the Luckasson, et al. (1992). AAMR definition of mental retardation: a retrospective. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 1997, vol. 32, no. 3, pp. 174—178. URL: <http://www.jstor.org/stable/23879145>.
7. Ainsworth P., Baker P. Evolving concepts of mental retardation. *Understanding Mental Retardation*. Jackson, University Press of Mississippi, 2004. Pp. 50—73. URL: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt2tvjh.6>.
8. Gemmell-Crosby S., Hanzlik J. Preschool teachers' perceptions of including children with disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 1994, vol. 29, no. 4, pp. 279—290. URL: <http://www.jstor.org/stable/23879116>.
9. Katims D. Literacy instruction for people with mental retardation: historical highlights and contemporary analysis. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 2000, vol. 35, no. 1, pp. 3—15. URL: <http://www.jstor.org/stable/23879702>.
10. Lorenzi D., Horvath M., Pellegrini A. Physical activity of children with and without mental retardation in inclusive recess settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 2000, vol. 35, no. 2, pp. 160—167. URL: <http://www.jstor.org/stable/23879940>.
11. Kiseleva T. G., Chebusheva E. V. Comparative analysis of the formation of communicative skills in preschoolers with HIA in conditions of special and inclusive education. In: *Inclusive education: continuity and succession. Proceedings of the V Int. sci. and pract. conf.* Editor-in-chief S. V. Alekhin. Moscow, Moscow State Psychological and Pedagogical University publ., 2019. Pp. 101—106. (In Russ.)
12. Talanov S., Berezin D., Zaitseva M., Kiseleva T. Hard skills vs soft skills. Economy for the chosen ones or general financial literacy. In: *EDUCCON 2018. Ankara University, 27—28 Sept. 2018. Ankara, Turkey*. Pp. 129—130.
13. Rosenthal-Malek A., Yoshida R. The effects of metacognitive strategy training on the acquisition and generalization of social skills. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 1994, vol. 29, no. 3, pp. 213—221. URL: <http://www.jstor.org/stable/23879051>.

14. Thompson J., McGrew K., Bruininks R. Pieces of the puzzle: measuring the personal competence and support needs of persons with intellectual disabilities. *Peabody Journal of Education*, 2002, vol. 77, no. 2, pp. 23—39. URL: <http://www.jstor.org/stable/1492932>.
15. Sigman M., Ruskin E., Arbelle S., Corona R., Dissanayake C., Espinosa M., Robinson B. Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1999, vol. 64, no. 1, pp. 1—139. URL: <http://www.jstor.org/stable/3181510>.
16. Hazen N., Black B. Preschool peer communication skills: the role of social status and interaction context. *Child Development*, 1989, vol. 60, no. 4, pp. 867—876. DOI: 10.2307/1131028.
17. Gottman J., Gonso J., Rasmussen B. Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development*, 1975, vol. 46, no. 3, pp. 709—718. DOI: 10.2307/1128569.
18. Bufkin L., Altman R. A developmental study of nonverbal pragmatic communication in students with and without mild mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 1995, vol. 30, no. 3, pp. 199—207. URL: <http://www.jstor.org/stable/23889171>.
19. Yoshikawa H., Weiland C., Brooks-Gunn J. When does preschool matter? *The Future of Children*, 2016, vol. 26, no. 2, pp. 21—35. URL: <http://www.jstor.org/stable/43940579>.
20. Dumas C., Lefranc A. Early schooling and later outcomes. In: *From Parents to Children: The Intergenerational Transmission of Advantage*. Eds. J. Ermisch, M. Jäntti, T. Smeeding. New York, Russell Sage Foundation, 2012. Pp. 164—189. URL: <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610447805.11>.
21. Chaudry A., Morrissey T., Weiland C., Yoshikawa H. Universal preschool. In: *Cradle to Kindergarten: A New Plan to Combat Inequality*. New York, Russell Sage Foundation, 2017. Pp. 71—100. URL: <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610448666.9>.
22. Rubinstein S. Ya. *Psychology of the Mentally Disabled Schoolchildren*. Moscow, Institute for General Humanitarian Research publ., 2016. 259 p. (In Russ.)
23. *Special Psychology*. Ed. by E. S. Slepovich, A. M. Polyakov. Minsk, The higher school, 2012. 511 p. (In Russ.)
24. Andreeva G. M. *Social psychology*. (In Russ.) URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Andr/index.php.
25. Zuckerman G. A. *Diagnosing Communicative Universal Learning Activities. The Mitten Methodology*. Nizhny Novgorod, 2013. 9 p. (In Russ.)
26. Smirnova E. O. *Interpersonal relationships of preschoolers: diagnosis, problems, correction*. Moscow, VLADOS, 2005. 158 p. (In Russ.)

Как цитировать статью: Киселева Т. Г., Матаулина А. Е. Особенности формирования коммуникативных навыков у дошкольников с нарушениями развития // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 3 (56). С. 444—451. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.56.384.

For citation: Kiseleva T. G., Mataulina A. E. Peculiarities of communication skills formation in preschoolers with developmental disorders. *Business. Education. Law*, 2021, no. 3, pp. 444—451. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.56.384.

УДК 372.881.1
ББК 74.268.1

DOI: 10.25683/VOLBI.2021.56.341

Karmanova Ekaterina Sergeevna,
Applicant of the Department of Teaching English
and Business Communication,
Moscow Pedagogical State University,
Russian Federation, Moscow,
e-mail: Scorpion8989@mail.ru

Карманова Екатерина Сергеевна,
соискатель кафедры методики обучения английскому языку
и деловой коммуникации,
Московский городской педагогический университет,
Российская Федерация, г. Москва,
e-mail: Scorpion8989@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN TEACHING WRITING IN CHINESE

13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания
13.00.02 — Theory and methods of education and bringing

В данной статье рассмотрен вопрос о преподавании раздела «Письмо» при обучении китайскому языку для обучающихся общеобразовательных школ с точки зрения возможности достижения познавательных универсальных учебных действий. В условиях реализации новых образовательных стандартов и растущей популярности китайского языка в качестве второго иностранного существует необходимость

теоретической и практической разработки методики его преподавания в средней школе. Китайский язык может изучаться более эффективно и результативно при условии опоры на универсальные учебные действия (УУД). Рассмотрена специфика иероглифической письменности как особой знаковой системы, являющейся логографической и имеющей ряд отличий от письменных систем языков романской группы.