

# **Содействие социальной компетентности дошкольников в условиях коллаборации и инклюзии**

## **Fostering social competence in preschoolers in the context of collaboration and inclusion**

УДК 376

DOI: 10.12737/2500-3305-2025-10-3-110-120

**Ананьева Е.В.**

Старший преподаватель департамента клинических, психологических и педагогических основ развития личности, Институт психологии и комплексной реабилитации, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва  
e-mail: ananievaev@mgpu.ru

**Ananyeva E.V.**

Senior Lecturer, Department of Clinical, Psychological and Pedagogical Foundations of Personality Development, Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow  
e-mail: ananievaev@mgpu.ru

### **Аннотация**

В статье рассматриваются теоретические и эмпирические основания содействия развитию социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях коллаборации и инклюзии. Обоснована актуальность проблемы в контексте реализации ФГОС ДО и современных гуманистических подходов в образовании. Описаны механизмы формирования компонентов социальной компетентности через совместную деятельность, эмоциональное взаимодействие и регуляцию поведения в детско-взрослом и детском сообществе. Представлены данные эмпирического исследования с участием 90 детей, включающие контрольную, экспериментальную группу с ЗПР и нормативно развивающихся сверстников. Использованы валидные методики, охватывающие ключевые аспекты: эмоциональная отзывчивость, диалог, аргументация, поведение в конфликте. Показана эффективность целенаправленного включения детей с ЗПР в коллаборативные формы взаимодействия в инклюзивной среде. Статистический анализ выявил достоверные положительные изменения в экспериментальной группе и тенденцию к сближению показателей с уровнем нормативно развивающихся детей. Сделан вывод о высокой эффективности коллаборативного подхода как ресурса инклюзивного воспитания.

**Ключевые слова:** социальная компетентность, дошкольный возраст, задержка психического развития, инклюзия, коллаборативные технологии, совместная деятельность, эмпатия, диалог, поведение в конфликте.

### **Abstract**

The article explores the theoretical and empirical foundations for promoting social competence in senior preschool children with delayed mental development (DMD) in the context of collaboration and inclusion. The relevance of the problem is substantiated in light of the implementation of the Federal State Educational Standard for Preschool Education (FSSES PE) and contemporary humanistic educational approaches. Mechanisms for developing components of social competence

through joint activities, emotional interaction, and behavior regulation in child–adult and peer communities are described. The article presents empirical research involving 90 children, including a control group, an experimental group of children with DMD, and typically developing peers. Validated diagnostic methods were used to assess key components: emotional responsiveness, dialogue, argumentation, and conflict behavior. The findings demonstrate the effectiveness of purposeful involvement of children with DMD in collaborative interaction within an inclusive environment. Statistical analysis revealed significant positive changes in the experimental group and a tendency toward convergence with the performance of typically developing children. The study concludes that the collaborative approach serves as an effective resource for inclusive education.

**Keywords:** social competence, preschool age, delayed mental development, inclusion, collaborative technologies, joint activity, empathy, dialogue, conflict behavior

### **Введение**

Современные образовательные системы всё чаще сталкиваются с многоаспектными вызовами, связанными с необходимостью формирования у детей устойчивых навыков социального взаимодействия, сотрудничества, эмпатии и ответственности. Эти качества становятся не просто условием успешного освоения образовательных программ, но и важнейшим фактором, определяющим качество дальнейшей социализации, личностного самоопределения и психологической стабильности ребёнка в контексте быстро меняющегося общества. На фоне процессов цифровизации, глобализации и усложнения межличностных коммуникаций именно умение конструктивно взаимодействовать с другими выступает как системообразующее качество личности.

В связи с этим особую роль приобретают коллаборативные технологии, основанные на организации учебного и воспитательного процесса в соответствии с принципами равноправного взаимодействия, взаимной поддержки и соучастия. Данные технологии встраиваются в структуру современной образовательной парадигмы, ориентированной на активное включение детей в совместную деятельность, в ходе которой они приобретают опыт принятия решений, разрешения конфликтов, выработки общих целей и разделения функций. Особенно важно учитывать значимость этих технологий в инклюзивной практике, где формируется среда для полноценного и уважительного взаимодействия между детьми с различными образовательными потребностями, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Таким образом, коллаборативные технологии не только способствуют интеграции детей с ОВЗ в образовательное сообщество, но и обеспечивают культуру взаимодействия, необходимую для построения инклюзивного общества [2, 7].

### **Философско-педагогическое обоснование**

Коллаборация как педагогическое явление уходит корнями в гуманистические традиции образования. Взгляды М.М. Бахтина на диалог как форму сотворчества личности, концепция субъект-субъектного взаимодействия, идеи Ж. Пиаже о кооперативном обучении подтверждают, что совместная деятельность является источником не только знаний, но и личностного роста ребёнка [5, 11]. Современная педагогика рассматривает коллаборацию как средство воспитания социально ответственного, эмпатичного и нравственного человека. Этот подход требует переосмысления роли взрослого — не как носителя истины, а как партнёра, сопровождающего процесс развития личности в диалоге и сотворчестве.

### **Связь с ФГОС ДО**

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) делает акцент на формировании предпосылок учебной деятельности, социализации и развитии инициативы. Реализация таких задач невозможна без создания условий для взаимодействия и сотрудничества. В разделе целевых ориентиров ФГОС указано, что ребёнок, выходящий из ДОУ, должен обладать навыками общения, уметь работать в группе, проявлять уважение к другим. Именно коллаборативные технологии, направленные

на организацию парной и групповой деятельности, отвечают этим требованиям и становятся основой развивающей образовательной среды [1].

Применение коллаборативных технологий опирается на культурно-историческую теорию развития личности, разработанную Л.С. Выготским. Согласно этой концепции, ребёнок осваивает формы поведения и мышления не в изоляции, а в рамках социальной практики, предполагающей активное взаимодействие со взрослыми и более компетентными сверстниками.

Важнейшим понятием в данной теории выступает зона ближайшего развития — пространство между актуальным и потенциальным уровнями развития, в котором при адекватной педагогической поддержке формируются высшие психические функции, такие как логическое мышление, произвольное внимание и рефлексия [8]. Именно совместная деятельность в этом промежуточном пространстве становится механизмом развития личности ребёнка, формируя не только когнитивные, но и социально-нравственные компетенции.

Дополняя идеи Выготского, деятельностный подход, разработанный А.Н. Леонтьевым, утверждает, что развитие личности невозможно вне контекста активной, целенаправленной и социальной деятельности. Взрослый или сверстник в процессе взаимодействия не просто передаёт знания, но и вовлекает ребёнка в систему значимых отношений, что делает процесс обучения внутренне мотивированным.

Особенно важен коллективный характер деятельности, при котором реализуются такие важнейшие принципы, как распределение функций, взаимопомощь, коммуникативное планирование и совместная рефлексия [9]. Взаимодействие, построенное на этих основаниях, формирует у детей устойчивую мотивацию к обучению, снижает тревожность и стимулирует развитие инициативности и ответственности.

Педагогика сотрудничества, представленная в трудах Ш.А. Амонашвили, предлагает гуманистическую модель воспитания, в центре которой находится ребёнок как полноценный субъект образовательного процесса. Эта модель утверждает необходимость отказа от авторитарного стиля общения в пользу партнёрства, основанного на уважении, принятии и поддержке. В условиях применения коллаборативных технологий педагог перестаёт быть единственным источником знаний и выступает в роли фасилитатора, модератора и координатора взаимодействия в группе.

Важно подчеркнуть, что речь идёт не только о технической организации совместной деятельности, но и о глубоком изменении педагогической позиции: учитель стремится создать атмосферу психологической безопасности, в которой каждый ребёнок чувствует себя услышанным и значимым [3].

Кроме того, коллаборативный подход интегрирует элементы рефлексивной педагогики, ориентированной на осознание детьми собственных действий и результатов, на развитие метакогнитивных способностей. В условиях совместной деятельности учащиеся не только выполняют задания, но и обсуждают способы их решения, оценивают вклад каждого участника, что особенно важно для формирования навыков саморегуляции и критического мышления. Педагогика сотрудничества тем самым не только способствует более глубокому усвоению знаний, но и создает основу для формирования субъектной позиции, способной к самоуправлению, самопониманию и построению ответственного взаимодействия с окружающими.

Таким образом, применение коллаборативных технологий находит свою опору в ряде фундаментальных педагогических концепций, каждая из которых подчеркивает значение совместной деятельности как условия и ресурса развития личности. От культурно-исторической и деятельностной теории до педагогики сотрудничества — все они акцентируют внимание на важности партнёрских отношений, рефлексии, осмысленного включения и взаимодействия, как ведущих механизмов формирования готовности ребёнка к жизни в социуме.

## Международный опыт и перспективы

Международная практика применения коллаборативных технологий разнообразна:

- В Канаде внедрена программа «How Does Learning Happen?», в которой педагог рассматривается как соавтор и партнёр по развитию ребёнка. Уделяется большое внимание эмоциональной поддержке и вовлечённости родителей [18].

- В Финляндии образовательный процесс строится на совместном планировании с детьми. Педагог выполняет роль сопровождающего, а не руководящего. Как отмечают Hakkarainen P., Bredikyte M. совместное решение задач, исследование и творчество становится нормой [14, 17].

- В Швеции реализуется модель «рефлексивного партнёрства», представленная в работе S. Sheridan, основанная на уважении к мнению ребёнка, самооценке и диалоге. Дети регулярно участвуют в обсуждении правил и способов взаимодействия [20].

- В Новой Зеландии программа Te Whāriki ориентирована на культурное разнообразие, интересы и инициативу детей. Модель открыта к сотрудничеству с семьями, включению разных культур и языков [16].

- В Великобритании и Нидерландах применяются цифровые платформы для фиксации коллективных достижений и построения электронных портфолио. Многие авторы, в том числе и M. L. Broekhuizen, I. L. Mokrova, M. R. Burchinal, P. T. Garrett-Peters, I. Siraj-Blatchford, I. & K. Sylva, доказывают, что это способствует прозрачности и визуализации процесса сотрудничества [12, 21].

- В Китае реализуются многоуровневые стратегии поддержки инклюзивного взаимодействия между детьми с ОВЗ и без него. Педагоги трансформируют образовательную среду, адаптируют учебные планы и задания под возможности разных детей. Как пишет R. Tan, особое внимание уделяется групповым активностям, вовлечению родителей и индивидуальному сопровождению [22].

- В Катаре инклюзивные дошкольные группы включают в себя организованные пространства для свободной и структурированной игры. Комбинация сенсорных зон (бассейн, батут) и совместных занятий способствует самостоятельно инициированному взаимодействию аутичных и нормально развивающихся детей. Исследования S. Khatab, M. H. F. Hijab, A. Othman, D. Al-Thani подчёркивают значимость координационной роли педагога и пространственного дизайна [15].

- В США и Великобритании применяется модель «Circle of Friends», предполагающая регулярные встречи группы сверстников и ребёнка с особыми потребностями под руководством фасилитатора. В процессе совместных игр и обсуждений, как показано в исследованиях N. Frederickson, L. Warren, J. Turner, формируется атмосфера доверия и поддержки, способствующая развитию эмпатии и социальной интеграции [13].

## Практическое применение в ДОУ

В дошкольной образовательной организации (ДОУ) коллаборативные технологии реализуются через организацию разнообразных форм совместной деятельности, направленных на достижение общей цели.

В практике отечественных педагогов и исследователей выделяются следующие эффективные форматы:

- 1) **Игровая коллаборация.** Сюжетно-ролевые игры с распределением ролей, кооперативные настольные и дидактические игры, театрализованные постановки. Например, в игре «Больница» дети учатся распределять функции, согласовывать действия, договариваться.

- 2) **Проектная деятельность.** Коллективная работа над тематическими мини-проектами, например, «Весёлый огород», «Наш родной город», «Профессии родителей». Проекты могут включать в себя наблюдения, исследования, презентации, выставки.

3) **Малые группы.** Воспитатель организует выполнение заданий в парах или тройках: постройка конструкции, сочинение рассказа, решение логической задачи. При этом важно обеспечить взаимозависимость участников.

4) **Коммуникативные практики.** «Круги общения», утренние встречи, обсуждение проблемных ситуаций, мозговой штурм — формы, в которых дети учатся выражать и аргументировать свои мысли, слышать других.

5) **Цифровые платформы.** Использование интерактивных досок, приложений вроде ClassDojo, Padlet и др. Такие инструменты позволяют фиксировать коллективные идеи, результаты деятельности и процессы обсуждения [12].

Современные исследования Т.В. Волосовец, И.А. Лыковой в области инклюзивной педагогики подчеркивают, что устойчивое взаимодействие между детьми возможно только в условиях положительной эмоциональной атмосферы, регулярной организации парного общения, поддержки взрослых и вовлеченности родителей. Коллаборативные технологии здесь выступают в роли инструмента, позволяющего минимизировать риски стигматизации и способствовать принятию [6].

Дополнительно полезны формы визуального и символического сопровождения взаимодействия, особенно для детей с нарушениями речи и трудностями восприятия: карточки-эмоции, схемы диалогов, таблицы обязанностей. Элементы коллаборативной технологии могут внедряться даже в повседневную организацию режима: дежурства, коллективное уборка, забота о животных и растениях.

### **Примеры инклюзивной практики**

1) **Метод «парного дежурства».** В группе формируются устойчивые пары, включающие ребёнка с ЗПР и ребёнка с нормативным развитием. Вместе они выполняют простые поручения, дежурят, участвуют в совместных мероприятиях. Педагог поощряет активность и заботливое поведение, подбирает задания с учётом возможностей.

2) **Кейс «Коллективная аппликация».** Воспитатель организует коллективную творческую деятельность, при которой каждый ребёнок отвечает за часть общего результата. Дети с речевыми трудностями получают визуальные инструкции и модели, а нормативно развивающиеся сверстники сопровождают их действия словами поддержки.

3) **Игра «Я расскажу — ты покажи».** Один ребёнок описывает эмоцию, действие или объект, второй — изображает. Это развивает эмоциональный интеллект, расширяет возможности невербального взаимодействия.

### **Анализ барьеров и условий внедрения**

Несмотря на высокую педагогическую ценность коллаборативных технологий, их широкое внедрение в практику ДОУ сталкивается с рядом трудностей:

- недостаток методических материалов и кейсов, адаптированных под инклюзивные группы;
- ограниченность времени на групповую деятельность из-за плотного расписания;
- неравномерный уровень педагогической подготовки в сфере организации сотрудничества;
- скептицизм некоторых родителей, не готовых принимать детей с ОВЗ в качестве равноправных партнёров для своего ребёнка.

Условиями успешной реализации коллаборативных подходов являются:

- готовность педагогического коллектива к переосмыслению ролей и открытости к сотрудничеству;
- административная поддержка инициатив, включающих совместную деятельность;
- постоянное повышение квалификации, в том числе по вопросам инклюзии;
- открытость к обратной связи от родителей и детей.

Актуальность внедрения коллаборативных технологий в инклюзивную педагогическую практику обусловлена необходимостью преодоления социально-психологических барьеров,

препятствующих полноценной интеграции детей с задержкой психического развития (ЗПР) в структуру межличностного взаимодействия дошкольной группы.

Указанная категория детей, как правило, демонстрирует недоразвитость речевых, эмоционально-волевых и регулятивных функций, что обуславливает их ограниченные возможности к спонтанному приспособлению к групповым нормам и стандартам поведения. Одновременно с этим, у нормативно развивающихся сверстников нередко отсутствуют сформированные механизмы принятия и понимания иного – отличного от привычного – поведения, что провоцирует возникновение установок отторжения, избегания либо патерналистского отношения.

В своих исследованиях мы выделяем четыре типа отношения детей к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья: апатичное, менторское, обесценивающее и сопричастное. Последний тип, представляющий наибольшую ценность с точки зрения построения инклюзивной среды, может быть сформирован исключительно в условиях целенаправленного педагогического воздействия, направленного на организацию совместной деятельности, в которой каждый ребёнок ощущает свою значимость, функциональную включённость и успешность.

Использование методик коллаборативного характера, включая модель парного наставничества, в которой ребёнок с типичным развитием выполняет роль сопровождающего, обеспечивает не только социализацию ребёнка с ЗПР, но и способствует становлению у его сверстника качеств эмпатии, толерантности, ответственности и способности к сотрудничеству [4].

### **Цель исследования**

Определить эффективность применения коллаборативных форм взаимодействия в инклюзивной образовательной среде для формирования социальной компетентности у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Установить, какие компоненты социальной компетентности развиваются наиболее активно при условии постоянного вовлечения детей в коллективные формы работы, направленные на партнёрство, взаимопомощь и принятие другого.

#### **Задачи:**

- 1) Выявить исходный уровень социальной компетентности у дошкольников с ЗПР с помощью валидизированных методик, направленных на изучение эмпатии, кооперации и коммуникативных навыков.
- 2) Организовать педагогические условия для включения коллаборативных технологий в совместную деятельность детей, учитывая особенности возрастного и психофизического развития.
- 3) Оценить динамику социальных умений после внедрения программы, провести сравнительный анализ результатов между экспериментальной и контрольной группами.
- 4) Проанализировать особенности проявления отдельных компонентов компетентности у детей с ЗПР и сопоставить их с показателями у типично развивающихся сверстников в условиях коллаборации.
- 5) Разработать рекомендации для педагогов и психологов по формированию коллаборативной среды в инклюзивной группе как ресурса развития социальной компетентности.

### **Участники исследования**

В исследовании приняли участие 90 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет), посещающих дошкольные образовательные организации, реализующие инклюзивные практики. Участники были распределены на три группы:

**I. Экспериментальная группа 1 (ЭГ1)** — 30 детей с задержкой психического развития (ЗПР), принимавших участие в формирующем этапе исследования, основанном

на коллаборативном подходе. Все дети имели заключения психолого-медико-педагогической комиссии, подтверждающие статус ОВЗ, а также рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы. Группа была сформирована с учетом однородности возраста и исходного уровня социальной компетентности.

**II. Контрольная группа (КГ)** — 30 детей с ЗПР, аналогичных по возрасту, полу и образовательным условиям, не вовлечённых в специальные коллаборативные практики. Эти дети продолжали обучение по базовой адаптированной программе без целенаправленных изменений в структуре взаимодействия.

**III. Экспериментальная группа 2 (ЭГ2)** — 30 нормативно развивающихся детей (без нарушений развития), вовлечённых в совместную деятельность с детьми из ЭГ1 в рамках инклюзивной среды. Данная группа позволила оценить эффект коллаборации не только для целевой категории (детей с ЗПР), но и для типично развивающихся сверстников, а также провести сравнительный анализ уровней социальной компетентности.

### Методы исследования

Методологическая база исследования опирается на принципы компетентного подхода, гуманистической педагогики и социального конструктивизма. Для оценки уровня социальной компетентности детей с ЗПР в условиях инклюзивного образования использовались валидные и апробированные методики, разработанные на основе наблюдения, диагностических игровых ситуаций и интервью.

Диагностический инструментарий включал четыре метода, представленных в пособии «Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников» [10]:

**«Отражение чувств»** — направлена на выявление способности детей к эмпатии, различению и выражению эмоциональных состояний других людей. Методика основана на визуальных и вербальных стимулах, требующих осознания и вербализации эмоционального опыта.

**«Интервью»** — представляет собой серию ситуационных вопросов, направленных на выявление ценностных ориентаций ребёнка, его самооценки, социальной активности и понимания норм поведения в коллективе.

**«Необитаемый остров»** — ролевая групповая игра, в которой выявляются коммуникативные и организационные умения ребёнка, способность к принятию решений, готовность к кооперации и распределению обязанностей в команде.

**«Не поделили игрушку»** — диагностическая игровая ситуация, моделирующая потенциальный конфликт. Оценивается выбор ребёнка в ситуации спора, стратегии выхода из конфликта и уровень сформированности саморегуляции.

### Процедура исследования

Исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На каждом этапе использовались валидные психолого-педагогические методики, направленные на диагностику и динамическую оценку уровней социальной компетентности.

На констатирующем этапе проводилась первичная диагностика детей с использованием четырёх методик: «Отражение чувств» (эмоциональная отзывчивость), «Интервью» (способность к диалогу и получению информации), «Необитаемый остров» (аргументация и кооперация), «Не поделили игрушку» (стратегии поведения в конфликте). Эти методики адаптированы к возрастным особенностям дошкольников и охватывают ключевые компоненты социальной компетентности.

На формирующем этапе с детьми из ЭГ1 и ЭГ2 проводилась серия коллаборативных занятий, направленных на развитие навыков взаимодействия, регулирование эмоционального поведения и решение социальных задач в партнёрской среде. Акцент делался на совместное выполнение заданий, обсуждение, принятие решений и распределение ролей. В это же время в контрольной группе продолжалась стандартная образовательная деятельность без дополнительных интервенций.

На контрольном этапе использовался тот же диагностический инструментарий, что и на начальном, что позволило сравнить результаты и оценить динамику изменений как внутри групп, так и между ними. Сравнительный анализ позволил установить достоверность различий и эффективность реализуемого подхода.

Процедура сопровождалась постоянным наблюдением и педагогическим мониторингом, что обеспечивало полноту и надёжность получаемых данных.

Для анализа полученных данных применялись методы описательной и сравнительной статистики. Использовались критерии Манна–Уитни для оценки достоверности различий в уровне развития социальной компетентности между этапами и группами. Вся обработка проводилась с соблюдением требований к этике педагогических исследований и анонимности участников.

### Результаты и их обсуждение

Анализ экспериментальных данных позволил зафиксировать устойчивую положительную динамику развития социальной компетентности у детей с задержкой психического развития (ЭГ1) в результате внедрения педагогически продуманного коллаборативного подхода в условиях инклюзивной дошкольной образовательной среды.

Исследование охватывало четыре ключевых параметра, соответствующих валидированным диагностическим методикам: способность к пониманию и интерпретации эмоций, умения ведения диалога и получения информации, аргументация и уважение к мнению собеседника, а также стратегия поведения в конфликтных ситуациях (табл. 1).

Таблица 1

#### Динамика показателей социальной компетентности у детей дошкольного возраста (n = 30 в каждой группе)

Параметр (методика)	ЭГ1 (до)	ЭГ1 (после)	КГ (после)	ЭГ2 (после)	р ЭГ1 до/после	р КГ/ЭГ1	р ЭГ1/ЭГ2
Понимание эмоций (Отражение чувств)	1.73 ± 0.64	2.43 ± 0.68	2.03 ± 0.76	2.70 ± 0.47	p < 0.01	p < 0.05	p > 0.05
Диалог и получение информации (Интервью)	2.00 ± 0.59	2.40 ± 0.67	1.90 ± 0.76	2.73 ± 0.45	p < 0.05	p < 0.05	p < 0.05
Аргументация и уважение к мнению (Необитаемый остров)	1.70 ± 0.60	2.33 ± 0.55	2.10 ± 0.55	2.47 ± 0.51	p < 0.01	p > 0.05	p > 0.05
Поведение в конфликте (Не поделили игрушку)	1.60 ± 0.50	2.03 ± 0.67	1.77 ± 0.73	2.57 ± 0.50	p < 0.05	p > 0.05	p < 0.01

У детей с ЗПР (ЭГ1), прошедших формирующий этап, зафиксировано достоверное улучшение по всем исследуемым показателям. Статистическая значимость изменений подтверждена следующими результатами:

- понимание эмоций: показатели выросли с  $1.73 \pm 0.64$  до  $2.43 \pm 0.68$  ( $U = 218.5$ ,  $p < 0.01$ ), что свидетельствует о возросшей способности распознавать и вербализировать эмоциональные состояния окружающих;
- диалог: улучшение с  $2.00 \pm 0.59$  до  $2.40 \pm 0.67$  ( $U = 300.0$ ,  $p < 0.05$ ), демонстрирующее рост инициативности и способности к конструктивному взаимодействию;
- аргументация: увеличение с  $1.70 \pm 0.60$  до  $2.33 \pm 0.55$  ( $U = 224.5$ ,  $p < 0.01$ ), что указывает на повышение способности формулировать и обосновывать свою точку зрения;
- поведение в конфликте: изменения с  $1.60 \pm 0.50$  до  $2.03 \pm 0.67$  ( $U = 297.0$ ,  $p < 0.05$ ), отражающее развитие стратегий ненасильственного взаимодействия и саморегуляции.



При сравнении с контрольной группой (КГ), в которой не применялись специальные коллаборативные методы, выявлены:

- существенные различия по параметрам «понимание эмоций» и «диалог» ( $p < 0.05$ ), в пользу ЭГ1;
- недостоверные отличия по параметрам «аргументация» и «поведение в конфликте», что может свидетельствовать о недостаточности времени воздействия либо о влиянии внешних факторов.

Это подтверждает, что систематическое включение дошкольников с ЗПР в совместную, организованную по принципам партнёрства деятельность позволяет не только стимулировать развитие отдельных социальных навыков, но и формирует условия для общего повышения уровня социальной адаптации и включенности.

Сравнение экспериментальной группы детей с ЗПР (ЭГ1) с нормативно развивающимися сверстниками (ЭГ2) позволило более детально проанализировать степень сближения в развитии социальной компетентности по каждому из ключевых параметров, отражающих когнитивно-коммуникативные и регуляторные компоненты:

- 1) По показателю эмпатии и аргументации статистическая значимость различий отсутствует ( $p > 0.05$ ), что может свидетельствовать о достигнутой компенсации отставания и формировании у детей с ЗПР способности к адекватной интерпретации эмоций других и уважению к позиции партнёра по взаимодействию.
- 2) По параметрам диалогических умений и поведения в конфликтных ситуациях различия сохраняются и остаются статистически значимыми ( $p < 0.05$  и  $p < 0.01$  соответственно), что указывает на существующие затруднения в инициативном общении, конструктивном решении противоречий и саморегуляции в стрессовых условиях.

Таким образом, результаты исследования подтверждают эффективность коллаборативного подхода в контексте инклюзивного образования: он способствует не только внутриличностной динамике у дошкольников с ЗПР, но и созданию предпосылок для их интеграции в сообщество сверстников.

Несмотря на то, что полное уравнивание показателей не достигнуто, особенно по сложным коммуникативным задачам, зафиксировано значительное сближение по ряду параметров, отражающих готовность к совместной деятельности и способность к принятию социальных норм. Выраженные положительные изменения наблюдаются, прежде всего, в области эмоционального восприятия, структурированного взаимодействия и регуляции поведения, что делает данный подход перспективным направлением в практике инклюзивного воспитания.

### **Заключение**

Коллаборативные технологии — это не просто инструмент воспитания, а стратегический вектор развития современной системы дошкольного образования. Их внедрение формирует культуру совместного решения задач, ценность диалога и принятия. Эти технологии не могут быть изолированными практиками отдельных педагогов — они должны стать частью политики ДОО, муниципальной и региональной системы образования. При наличии методической базы, междисциплинарного подхода и поддержки всех участников образовательного процесса, коллаборация может стать основанием для обновления воспитания — как в инклюзивной среде, так и в общей практике.

Коллаборативные технологии обладают мощным развивающим потенциалом. Они формируют у детей эмоциональную отзывчивость, рефлекссию, коммуникативную гибкость и способность к ответственности. Такие качества необходимы современному человеку не только в детстве, но и в дальнейшей жизни.

Формирование у дошкольника опыта совместной деятельности с разными по возможностям сверстниками способствует развитию толерантности, устойчивости

к стрессам, социальной инклюзии. В этом смысле коллаборация становится не просто инструментом, а ценностным ориентиром для воспитания нового поколения.

Для устойчивого внедрения коллаборативных технологий необходимо стратегическое мышление на уровне ДОУ, района, региона. Только через согласованные усилия педагогов, родителей и научного сообщества возможно создать систему, в которой каждый ребёнок будет чувствовать себя принятым, нужным и способным действовать вместе с другими.

### Литература

1. Алексеева Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста [Текст] / Е. Е. Алексеева. – М.: Юрайт, 2020. — 196 с.
2. Амонашвили Ш. А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Кн. 1 [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М.: Амрита-Русь, 2010. – 286 с.
3. Ананьева Е. В. Модель социального взаимодействия старших дошкольников, имеющих задержанное развитие, с нормативно развивающимися сверстниками [Текст] / Е. В. Ананьева // Специальное образование. — 2019. – № 4 (56). – С. 6–16.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
5. Волосовец Т. В. Художественное развитие дошкольников [Текст] / Т. В. Волосовец, И. Л. Кириллов, И. А. Лыкова. — М.: Русское Слово, 2015. – 216 с.
6. Воронич Е. А. Особенности коммуникативных умений старших дошкольников в процессе диалога со сверстниками [Текст] / Е. А. Воронич // Теория и практика общественного развития. — 2015. — № 21. — С. 321–323.
7. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Юрайт, 2024. – 432 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
9. Компетентностно-ориентированный подход в образовании детей дошкольного возраста [Текст]: сборник науч.-метод. работ / под ред. О.В. Дыбиной. – Тольятти: ТГУ, 2008. - 156 с.
10. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка [Текст] / Ж. Пиаже. — М.: АСТ, 2022. – 416 с.
11. ФГОС Дошкольное образование. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155: (ред. от 21.01.2019) // Национальная ассоциация развития образования и науки: [сайт]. М., 2019. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 03.06.2025).
12. Broekhuizen M.L., Mokrova I.L., Burchinal M.R., Garrett-Peters P.T. Classroom Quality at Pre-kindergarten and Kindergarten and Children's Social Skills and Behavior Problems. *Early Child Res Q.* 2016 3rd Quarter; 36: pp. 212-222. DOI: 10.1016/j.ecresq.2016.01.005.
13. Frederickson N., Warren L., & Turner J. "Circle of Friends"-An Exploration of Impact Over Time. *Educational Psychology in Practice*, 2005, 21(3), pp. 197–217. <https://doi.org/10.1080/02667360500205883>.
14. Hakkarainen P., Bredikyte M. The zone of proximal development in play and learning // *Cultural-historical psychology*. 2008, 4, pp. 12–19.
15. Khatab S., Hijab M. H. F., Othman A., & Al-Thani D. Collaborative play for autistic children: A systematic literature review. *Entertainment Computing*, 100653. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100653>.
16. Ministry of Education New Zealand. Te Whāriki: Early Childhood Curriculum. – Wellington, 2017. <https://birthto5matters.org.uk/wp-content/uploads/2021/03/PDF-8-Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum-ENG-Web.pdf>.
17. OECD. Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education... — Paris: OECD Publishing, 2017. [https://www.oecd.org/en/publications/starting-strong-v\\_9789264276253-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/starting-strong-v_9789264276253-en.html).
18. Ontario Ministry of Education. How Does Learning Happen? — 2014. <https://files.ontario.ca/edu-how-does-learning-happen-en-2021-03-23.pdf>.

19. Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S., & Jellic, H. Effective pre-school and primary education 3–11 project: Influences on children’s cognitive and social development in year 6. Department for Children, Schools and Families / Institute of Education, University of London, 2008.
20. Sheridan S. Discerning pedagogical Quality in Preschool // Scandinavian Journal of Educational Research. 2009. 53(3), pp. 245-261. DOI:10.1080/00313830902917295.
21. Siraj-Blatchford, I., Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. British Educational Research Journal, 2004, 30 (5), pp. 713-730. <https://doi.org/10.1080/0141192042000234665>.
22. Tan R. Exploring Successful Inclusive Practice in China: An Inclusive Public Kindergarten in Shanghai// International Handbook of Inclusive Education Global, National and Local Perspectives, 2021, pp. 313-328. DOI:10.2307/j.ctv1f70kvj.20.