

Научная статья

УДК 376.3+376.4+373.24

DOI: 10.15293/1812-9463.2302.06

Сопровождение игр по половозрастной идентификации в психолого-педагогической абилитации дошкольников с задержкой психического развития

Вечканова Ирина Геннадьевна

Институт коррекционной педагогики Министерства просвещения Российской Федерации, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследования половозрастной идентификации дошкольников и на основе их учета предлагаются подходы к организации совместно-распределенной деятельности и пространственно-развивающей игровой среды для абилитационно-образовательной деятельности с детьми с разными стартовыми возможностями. Анализ результатов диагностики процесса половой идентификации показал роль социальных факторов, ближайшего окружения в формировании этого процесса. Раскрываются социальные факторы абилитации – игра и общение в ходе образовательных событий, в которых задействованы дети и взрослые (педагоги и родители), а также технологические параметры проведения образовательной ситуации, направленные на сопровождение игр по половозрастной идентификации. Описываются направления организации универсального дизайна образовательной среды и реализации задач в играх по социальной грамотности / половозрастной идентификации. Обращается внимание на социальные и музейно-образовательные практики по усвоению детьми с задержкой психического развития ролей, традиционных культурных ценностей, норм и правил поведения в инклюзивном обществе, гражданской идентичности, исторической памяти.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, универсальный дизайн, образовательное событие, социальная грамотность, половозрастная идентификация, игровая деятельность, абилитация.

Для цитирования: Вечканова И. Г. Сопровождение игр по половозрастной идентификации в психолого-педагогической абилитации дошкольников с задержкой психического развития // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 2 (70). С. 56–67. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2302.06>



Support of Games on Gender and Age Identification in Psychological and Pedagogical Habilitation of Preschoolers with Development Delay

Irina G. Vechkanova

*Institute of Special Education of the Ministry of Education of the Russian Federation,
Moscow, Russia*

Annotation. The article discusses the results of the study of the gender and age identification of preschoolers and, based on their consideration, suggests approaches to the organization of jointly distributed activities and a spatially developing play environment for habilitation and educational activities with children with different starting opportunities. The analysis of the results of the diagnosis of the process of sexual identification showed the role of social factors, the immediate environment in the formation of this process. The social factors of habilitation are revealed – play and communication during educational events involving children and adults (teachers and parents), as well as technological parameters of the educational situation, which are aimed at accompanying games on gender and age identification. The directions of the organization of the universal design of the educational environment and the implementation of tasks in games on social literacy/gender and age identification in the conditions of the “Educational event” technology are described. Attention is drawn to social and museum-educational practices on the assimilation of roles, traditional cultural values, norms and rules of behavior in an inclusive society, civic identity, and historical memory by children with development delay.

Keywords: children with development delay, universal design, educational event, social literacy, gender and age identification, play activity, habilitation.

For Citation: Vechkanova I. G. Support of Games on Gender and Age Identification in Psychological and Pedagogical Habilitation of Preschoolers with Development Delay. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2023, no. 2 (70), pp. 56–67. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2302.06>

Запрос современного общества на воспитание гражданской идентичности и социальной грамотности актуализирует изучение различных форм и типов совместной деятельности в образовании, таких как проектирование, игровая и обучающая игровая деятельность, исследование [4; 20]. Социальная грамотность рассматривается как определенная степень владения социальными навыками, способность с опорой на знания выполнять социально значимые действия [19]. При исследовании половозрастной идентификации определяются значимые для детей жизненные события и социальные факторы [3; 6; 7; 18; 26]. В различных

работах обращается внимание на то, что процесс возрастной идентификации – многоуровневый, устойчивый, но и одновременно подвижный, интегративный феномен [26], который связан с такими понятиями, как психологический возраст и путь взросления, я-концепция и феномен другого [6; 21; 26]. Установлена роль идентификации в усвоении норм и правил поведения, ролей в обществе [3; 7; 25; 26].

В проводимом исследовании в условиях совместного образования нормально развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями развития (ОВЗ) опора делалась на понятие аби-



литации как «системы формирования отсутствующих навыков к социальной, бытовой и профессиональной деятельности» [22]. Абилитационный потенциал мы определили, учитывая ориентиры других исследователей [1; 23], как совокупность индивидуальных психологических характеристик различного уровня (операционального, эмоционально-волевого, личностного), а также социально-психологических факторов (окружение ребенка с ОВЗ, абилитационная компетентность родителей и педагогов), способствующих активности и участию в образовании, адаптации к условиям жизни. Мы характеризовали особенности ЗПР по этиопатогенетической классификации и по психолого-педагогической типологии, предложенной Н. В. Бабиной, И. А. Коробейниковым [1], поскольку исследователи, требования Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (ФАОП ДО) для детей с ОВЗ [16] акцентируют внимание на необходимости соотношения целей образовательной деятельности с индивидуальными возможностями, интересами, потребностями, склонностями ее участников, т. е. на психолого-педагогический компонент абилитационного потенциала.

В материалы и методы нашего исследования был включен констатирующий эксперимент на основе методики Н. Л. Белопольской «Половозрастная идентификация» [2]. Данные этого исследования мы учитывали при построении абилитационной работы в группах комбинированной направленности ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района Санкт-Петербурга. Для проведения образовательной деятельности с детьми с разными стартовыми возможностями создается абилитационная предметно-пространственная среда, предоставляющая максимальную возможность к развитию всем воспитан-

никам и не требующая специального дизайна и адаптации. В универсальном образовательном дизайне предметов, окружающей обстановке решались доступные для каждого участника цели образовательной деятельности.

В исследовании приняли участие 77 детей в возрасте 4–6 лет, посещающих четыре комбинированные группы. Из них 22 – нормативно развивающиеся (9 мальчиков, 13 девочек), 40 детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) (24 мальчика, 16 девочек) с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи, 2–3 уровень речевого развития», с ЗПР – 15 детей, из них 2 девочки.

В ходе нашего исследования способности к идентификации образа себя с полом и возрастом были получены результаты, схожие с исследованиями Н. Л. Белопольской [3], О. П. Сидловской [18] об особенностях детей с ЗПР выстраивать временную перспективу, но имели специфику.

Анализируя результаты выполнения, мы отметили примерно одинаковое отсутствие сложностей в идентификации у детей с нормальным интеллектуальным развитием (75 %, по данным Н. Л. Белопольской – 80 %). Дети соотносили себя с более старшим возрастом и поясняли почему («Уже был маленьким, больше не хочу»). У детей с ЗПР был отмечен разброс в идентификации по трем возрастам, например 40 % детей определили себя младенцами. Мы предположили, что этот инфантилизм обусловлен ситуациями на фоне переживаний семейных отношений, в частности с младшими сиблингами (например, мальчик в 4 года назвал картинку «грудничок», другой выбрал младенца девочку с объяснением: «Я как Нина, хочу, чтобы мама брала на ручки и целовала», а другой мальчик пяти лет – «малышок»), а у одного ребенка 4-х лет 10-ти месяцев с ЗПР психогенного ге-



неза – психотравмирующей ситуацией отвержения и альтернирующим воспитанием (он объяснил: «Я маленький, потому что мама сказала, что когда я был маленьким, со мной проблем не было»). Пятилетние дети с ЗПР в 30 % случаев превышали возраст – «я большой» (выбирали картинку «юноши»), в 30 % – соотносили себя с более младшим возрастом. Ближе к шести годам детям с ЗПР удается построить последовательность изображений по вопросу, какой он сейчас и каким будет в будущем. Трудности составляет идентификация образа будущего со старостью (что совпадает с данными Н. Л. Белопольской) – мальчики предпочитают картинку «папы», но девочки с ЗПР выбирали и «бабушку». При этом проявляются особенности распределения внимания большого количества картинок у детей с тяжелой степенью выраженности ЗПР (даже у детей 6,5 лет): им тяжело сопоставить изображения и припомнить название. Так, в их лексиконе нет слов «девушка», «женщина», только «тетя» (одна девочка не «видела» картинку «женщина» среди рядом лежащих картинок с мужскими фигурами и не могла вставить без помощи в последовательность, притом что хорошо описала признаки «бабушки», поскольку жила в семье с двумя бабушками). Девочка 6 лет при выборе непривлекательного образа объяснила свое нежелание быть старушкой тем, что «не хочу умирать».

Основой для идентичности детьми с ЗПР легче воспринимается зрительный образец, как показали результаты и в исследованиях О. П. Сидловской [18]. Например, мальчик 5-ти лет 4-х месяцев неправильно словесно объяснил свой выбор: «Картинки с тетей не подходят, потому что их много».

В комбинированных группах были отмечены общие и специфические особенности игры у девочек и мальчиков,

обусловленные как полом, так и социокультурной средой. Ранее исследователи [24] выявляли зависимость опыта игрового взаимодействия с ребенком противоположного пола от того, существуют ли совместные игры членов семьи разного пола (с папой, мамой, сестрой, братом и др.). При наших беседах с родителями выяснилось, что в современных семьях изменились социокультурные условия игровой субкультуры, отмеченные в исследованиях [18]: дома не создаются условия для подражания в совместных делах, для объединения поколений семьи в досуге, в играх, что могло бы способствовать более глубокому и содержательному освоению роли любимого персонажа. Причина в том, что дети играют без временных ограничений не с игрушками и членами семьи, а в гаджеты и только на экране имеют возможность детально изучить внешний вид, особенности поведения, характерные для определенного героя действия, функциональные обязанности.

Дети с ЗПР в 4 года продемонстрировали низкий абилитационный потенциал в волевом и социальном развитии – предпочитали ориентироваться на более младший возраст и не прилагать усилий, при этом потенциал в коммуникативном развитии рос при направляющей и обучающей помощи взрослых.

Проведенное исследование показало, что дети с ЗПР в 85 %, с ТНР – в 30 % случаев с трудом строили полную идентификационную последовательность. Понимание временных отношений, заложенных в вопросе, не отмечалось даже и в 6 лет, если ребенок с ЗПР не обучался до этого (о необходимости специального обучения восприятию временной последовательности указывается в работах С. Ю. Кондратьевой [8]).

При выполнении выбора «Кем ты будешь потом» дети с нормативным развитием комментировали так: «Буду



как мама/папа; заведу животных». Дети с ЗПР не давали комментариев, кроме «большой», «папа», причем у детей с ЗПР «большой» не соотносится со школьным возрастом: в 4 года они не соотносили вообще возраст; один мальчик сказал, что не хочет быть школьником, «потому что мама говорит, много учиться надо»; другой мальчик 4-х лет 10-ти месяцев с психогенной ЗПР сказал, что в школе «тяжело будет», он не хочет, а взрослым не хочет становиться, потому что надо быть «ответственным, так сказал друг мамы». Мы ориентировались на данные исследований о том, что для девочек образцом для идентификации является мама, а для мальчиков – папа [18; 24]. В ситуации «Беседы» в нашем исследовании было отмечено, что многие мальчики с ЗПР, ТНР моделью видят «супергероев» из игр, современной мультипликации и блокбастеров, предпочитают игры с их игрушечными копиями, причем эти же мальчики не могли нам сообщить, кем трудятся их папы и как ребята участвуют в общем с родителями труде или игре.

Дети с ЗПР демонстрировали абилитационный потенциал в творческой инициативе в сюжетной игре при помощи взрослого. Анализируя результаты проведенных методик, отметили, что у детей с ТНР имеются некоторые, у детей ЗПР – тяжелые нарушения пространственно-временных представлений по установлению временной идентификационной последовательности, что соотносится с данными других авторов [8]. При этом мы также фиксировали ориентированность на визуальные признаки, которые отмечали Н. Л. Белополюская [3], О. П. Сидловская [18], внешний образец (длина прически, одежда) превалировал в идентификации детей с ЗПР, что особенно ярко проявили девочки обеих исследуемых групп с ОВЗ.

Мы выявили сходные с данными А. Н. Харчевниковой [24] особенности

сюжетной линии игр детей с ЗПР: выбор партнера по игре, роли осуществляется в соответствии с полом, содержание сюжетно-ролевых игр девочек преимущественно социально-бытовое, мальчиков – техническое и мотивировано на специфические манипуляции с предметами, игрушками, преимущественно с имитацией событий не из реальной жизни родителей, а эмоциональных проблем, воспроизведенных с разными персонажами, которые они могли видеть в гаджетах и на современном телевидении (мультфильмы, кино, реклама).

Анализ результатов нашего исследования по диагностике полоролевой идентификации дал основание выстроить абилитационную программу: воспитателям и учителям-дефектологам – для организации психолого-педагогического сопровождения сюжетных игр (ролевых, дидактических, театрализованных), педагогам-психологам – для целенаправленного просветительского и консультативного общения с родителями по абилитации. Обучение ближайшего окружения проводилось приемам взаимодействия с детьми с формированием отличительных особенностей поведения определенного пола, а затем и гражданской идентичности, при включении в проекты и на консультациях, в том числе в признанной эффективной онлайн-форме родительского университета [13].

Для описания опыта использования материалов универсального дизайнера [12] в среде дошкольной организации мы выбрали как основу комбинацию игровых технологий проектной деятельности и технологии «Образовательное событие» [4; 11].

Междисциплинарная команда педагогов решала задачи как в отношении разных стартовых возможностей детей в группе, так и разного количества детей по полу: 1) обеспечить полимодальные способы представления и получения



информации о предмете, в том числе через игрушку, традиционную и современную; 2) планировать возможность выбора наименее интересного/затратного способа – стимулировать моделирование из конструктора, лент, игрушек, схем, в ходе рисования, при исполнении роли.

В процессе обучающего эксперимента на основе образовательной деятельности с использованием проектов по музею игрушек и введения в практику педагогов образовательного события мы строили одно из направлений реализации универсального дизайна в организации. Одним из объединяющих детей и взрослых разделов абилитационной образовательной среды в учреждении являлся Музей игрушек семьи Баряевых. Использование экспонатов Музея игрушек, который может быть создан в миниатюре в любой организации, создает основу для проведения занятий на основе технологии «Образовательное событие» как мотивирующего начала, так и итогового праздника. При этом мы учитывали ведущую роль сюжета в формировании понятий [17], поэтому события в экспериментальных группах, ориентированные на педагогическое сопровождение, планировались по единому алгоритму – художественное производство становилось эмоциональным, смысловым фоном для игры и других культурных практик [9]. Учитывались детская субкультура, содержание, которое привлекают мальчиков и девочек, а также коррекционно-образовательные задачи введения детей в мир человеческой культуры: театрального, изобразительного искусства, художественного дизайна и архитектуры. Осуществлялось обязательное включение сюжетно-ролевых, театрализованных игр, игровых интерактивных экскурсий в Музей игрушки, направленных на усвоение социальных норм и правил в соответствии

с полом, традициями семейного воспитания и на формирование социальной грамотности.

В играх делался акцент на развитие семиотического компонента интеллектуальной деятельности детей с ЗПР – разделение смысловых планов в воображаемой ситуации, чтобы помочь различить «смысловое и видимое поле». Отделяя от овладения предметно-специфическими знаниями линию семиотического развития, мы, вслед за О. П. Гаврилушкиной [5], выстроили эксперимент по развитию трех параметров: рефлексия/означивание, интенциональность, инвариантность. При этом модель сюжета презентовалась детям для освоения и последующего формирования у них операциональной способности создавать игровой сюжет в течение нескольких этапов.

1. Представление структуры сюжета на примере комментированного рисования (О. П. Гаврилушкина [5], Н. В. Микляева [14]) событий, прошедших с детьми, выкладывания последовательности картинок, фотографий как конструирования «схемы беседы» и *рефлексии* их впечатлений в знаках (например, режимных – с воспитателем, игровых – с дефектологом, артикуляционной гимнастики – с учителем-логопедом). Для активизации внимания детей с умеренной выраженностью ЗПР использовались приемы персонификации: практический анализ внешних и функциональных признаков игрушек, предметов: 1) сначала на фотографиях родителей с игрушками с последующим воспроизведением с ребенком ситуации с подбором подобной игрушки из коллекции музея и современным аналогом; 2) затем на картине с последующей драматизацией через подбор игрушек в зависимости от предпочтений, ориентированных на пол ребенка. Например, сначала девочка с куклой, мальчик –



с машинкой, а потом производился обмен игрушками мальчиков и девочек, с воспроизведением тех же действий; 3) декодификация пиктограмм «мальчик», «девочка», «дом» (особенно полезно это было для детей младшего возраста с отсутствием или недоразвитием речи), например детям предлагалось раскрасить изображения на пиктограммах в те цвета, которые совпадают с цветом личных вещей, домов детей, а затем варианты квестов – по условным изображениям найти реальные вещи, реалистичную или музейную игрушку в инсталляции.

2. Различение в известном сюжете структурных составляющих (завязка, середина, развязка – для детей «сначала, потом, конец»), представленном детям с помощью картинок – иллюстраций книг в виде последовательных событий в различных изданиях или разрезных сюжетных картинок. Например, при драматизации книги В. Чижова «Про девочку Машу и куклу Наташу» сравнение изменений персонажей в иллюстрациях по полу вело детей (с направляющей помощью педагога) к необходимости изменения игрушек/костюмов для драматизации. В средней группе игры планировались для выделения существенных функциональных признаков (*означивание, интенциональность и инвариантность*), в старшей и подготовительной группах – для формирования «теоретического анализа» через выделение единиц анализа в виде схем, макетов, карт, зарисовки знаками [17] и перекодировании.

Приведем примеры усложнения уровня насыщенности эмоционально-волевой регуляции образовательных событий. В средней группе – событие «Клуб путешественников» было предложено педагогом (совместные «турпоходы» по галереям и лестницам здания и выполнение игровых заданий на сличение и восприятие животных, нарисованных

на стенных панно). Образовательные события в старшей группе «Клуб моряков», «Путешествие в Океанариум», мини-музей в группе кораблей и морских игрушек были инициированы мальчиками, в которых девочки принимали участие и как моряки в поисках клада, и как кассиры по продаже билетов.

Выделение составляющих сюжета происходило не только в значении главных героев как партнеров по коммуникации, но и в освоении их действий в театрализованных играх. Для этого схемы действий, выложенные из авторских кубиков «Движение» с пиктограммами [10], использовались междисциплинарной командой специалистов в режиссерских играх-драматизациях как алгоритм рассказывания сказок, а затем как «визуальный сценарий» для последующей драматизации с настольными игрушками или в дидактических фартуках (например, сказки «Колобок», «Репка», «Под грибом»).

3. Составление детьми своих сюжетов на примере использования игрушек и схем в совместно-распределенной деятельности, в том числе с экспонатами Музея игрушки и мини-музея группы, с последующим обменом операциями или игрушками/костюмами-фартуками (*инвариантность*). Проводилось с помощью дефектолога выкладывание кубиков «Движение» [10] как последовательности действий героя сказки для планирования роли и исполнения ее с помощью 2–3 движений (например, дед, баба, лисичка в сказке «Колобок»: кубики «ходить змейкой», «ходить с мячом», «наклоняться» и др.) или с помощью инструктора – правил сюжетной подвижной игры на физкультуре (например, в «Гуси-лебеди» «сестрица» помогает убежать «братцу» от водящих).

В качестве примера приведем событие, когда чтение произведения К. Д. Ушинского «Как рубаха в поле вы-



росла» и рассматривание иллюстраций к нему стали мотиватором к событию по ранней профессиональной ориентации в подготовительной группе. Эмоциональный «взрыв» у детей вызвала экспозиция в группе Ивановских кукол в костюмах (цыганка, русская/русский, индианка, грузинка, солдат) из музея-игротеки. Ожидание самого события способствовало созданию мини-музея, когда начался сбор атрибутов с изготовления детьми бумажных кукол в национальных рубахах. Выставка поделок побудила одну из мам провести мастер-класс, чтобы дети попробовали ткать на ткацком станке. При наступлении ожидаемого события дети с увлечением сравнивали дизайн мужских и женских костюмов, характерную для них вышивку, реальное и условное, символическое изображение, принимали роли модельера одежды будущего, дизайнера.

Сюжет игр и событий в рамках реализации рабочей программы воспитания разворачивался по формированию самосознания личности юного петербуржца. В средней группе дети рассматривали со взрослыми с точки зрения художников, фотографов, строителей дизайн интерактивных стен в холлах сада (город Санкт-Петербург – пригороды Санкт-Петербурга). В старшей группе формировались и закреплялись пространственно-временные представления в практической деятельности, конструктивных играх архитекторов (группа – детский сад – город моделировались с помощью авторского конструктора «Наш Петербург» [15]). В подготовительной группе в качестве культурно-смысловых контекстов, «обрамляющих» (по Н. А. Коротковой) продуктивную деятельность детей, создание макетов, в том числе с конструктором «Наш Петербург», стали предметное воплощение, реконструкция событий из истории города, страны, целостных возможных

миров (и вымышленных, и реалистичных), представленных в художественной литературе, мультфильмах. При этом стимулировались сюжетные игры в разные профессии с распределением по полу в зависимости от воссоздаваемого временного периода истории города – «Уникальный Петербург», «Блокадный Ленинград», «Создаем будущее».

Роль педагогического сопровождения в подготовке игр и собственно игровой деятельности детей с ЗПР состоит в том, что педагогический работник включает и привлекает ребенка к совместно-распределенной игровой деятельности и совместно-разделенному переживанию происходящего. Взрослым важно организовать события, которые позволяют ребенку с ЗПР приобрести индивидуальный эмоциональный опыт как основу развития отношений с окружающими и сверстниками, способность к выражению чувств, коммуникативного поведения в социально-культурной форме. Эмоциональные отношения, регуляция, адекватные представления о своих качествах, половой принадлежности формируются в играх, образовательных событиях, которые сопровождаются взрослым, помогающим дифференцировать содержание форм контакта со сверстниками разного пола. Педагогический работник, комментируя (в рисунке, алгоритме, схеме, речи) эмоции и смыслы значимыми для ребенка деталями, способствует развитию самосознания и психических функций детей с разной типологией выраженности ЗПР. Активное повышение абилитационного потенциала, освоение значимых социальных навыков проходит в играх по сюжетам специально подобранных художественных произведений, которые составляют культурно-смысловой фон культурных практик по формированию социальной грамотности.



Список источников

1. Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Т. 8, № 3. – С. 125–142. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2019080307>
2. Белопольская Н. Л. Половозрастная идентификация: методика исследования самосознания подростков и взрослых ПВИ-ПВ: руководство. – М.: Когито-Центр, 2012. – 48 с.
3. Белопольская Н. Л. Когнитивные и аффективные детерминанты решения задач на возрастную идентификацию // Познание и общение. – М.: Изд-во ИП РАН, 2009. – С. 159–169.
4. Веракса Н. Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14, № 2. – С. 102–108. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2018140211>
5. Гаврилушкина О. П. Работа по развитию коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада // Ребенок в детском саду. – 2008. – № 2. – С. 25.
6. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихология – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 184 с.
7. Иванова О. И., Щетинина А. М. Формирование позитивной половой идентичности у детей старшего дошкольного возраста. – Великий Новгород: Изд-во НовГУ им. Я. Мудрого, 2006. – 124 с.
8. Кондратьева С. Ю. Вопросы профилактики графической дискалькулии у дошкольников с задержкой психического развития // Вестник педагогических инноваций. – 2023. – № 1 (69). – С. 70–77. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2301.08>
9. Короткова Н. А. Форма игры в образовательном процессе детского сада // Ребенок в детском саду. – 2010. – № 4. – С. 14.
10. Кубики «Движение» – игровые технологии физкультурно-оздоровительной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья / И. Г. Вечканова, А. Е. Жукова, Т. И. Юрченко; под общ. ред. Т. И. Юрченко. – СПб.: АЛЬМА, 2022. – 76 с.
11. Логинова Л. Л. Образовательное событие как инновационная технология работы с детьми 3–7 лет: методическое пособие / под ред. О. А. Шиян. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2020. – 88 с.
12. Модель и технология универсального дизайна обучения в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся в начальной школе: методические рекомендации для учителей, специалистов психолого-педагогического сопровождения и методистов образовательных организаций / гл. ред. С. В. Алёхина. – М.: Изд-во МГППУ, 2020. – 176 с.
13. Марущак Е. Б., Игнатенко О. Е. Родительский онлайн-университет как эффективная форма психолого-педагогического консультирования и просвещения // Вестник педагогических инноваций. – 2023. – № 1 (69). – С. 85–93. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2301.10>
14. Микляева Н. В. Комментированное рисование в детском саду. – М.: Сфера, 2010. – 128 с.
15. Познаем, сохраняем традиции Петра I, создаем будущее. Из опыта воспитательной работы педагогов детского сада с использованием конструктора «Наш Петербург» / И. Г. Вечканова, О. Г. Зиновьева, Т. В. Петроченко, К. Ч. Эглитис, Т. И. Юрченко; разработчик макета конструктора: Л. С. Винокурова; под общ. ред. И. Г. Вечкановой, Н. С. Соляниковой, М. С. Таратухиной: пособие для педагогов, родителей и заинтересованных лиц. – СПб., 2021. – 130 с.
16. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной програм-



мы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036> (дата обращения: 17.02.2023).

17. Ретина О. К., Давыдов В. В., Либерман А. А. Роль социальных взаимодействий в усвоении детьми теоретических понятий // Психология и практика. – 1998. – Т. 4, вып. 4. – С. 98–106.

18. Сидловская О. П. Особенности половой идентификации у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста // Международный журнал медицины и психологии. – 2020. – Т. 3, № 3. – С. 98–102.

19. Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. – 2010. – Т. 43, № 1. – С. 4–13.

20. Совместная учебная деятельность и развитие детей: коллективная монография / под ред. В. В. Рубцова, И. М. Улановской. – М.: Изд-во МГППУ, 2021. – 352 с.

21. Уланова А. Ю. Модель психического как ментальная основа восприятия партнера по коммуникации // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 39. DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v8i39.575>

22. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» № 181 от 24.11.1995 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody&nd=102038362> (дата обращения: 17.02.2023).

23. Халак М. Е. Определение уровня психологического потенциала у лиц с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2012. – № 10. – С. 11–15 – URL: <http://e-koncept.ru/2012/12131.htm> (дата обращения: 17.02.2023).

24. Харчевникова А. Н. Диагностика сюжетно-ролевых игр мальчиков и девочек дошкольного возраста // Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста: научно-методическое пособие: в 3 ч. Ч. 3. Педагогическая диагностика практического и продуктивного опыта ребенка дошкольного возраста. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 126–139.

25. Чекалина А. А. О влиянии родительских установок на формирование гендерной идентичности ребенка // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 106–112.

26. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Флинта, 2006. – 340 с.

References

1. Babkina N. V., Korobeynikov I. A. Typological Differentiation of Developmental Delay as a Tool of Modern Educational Practice. *Clinical and Special Psychology*, 2019, vol. 8, issue 3, pp. 125–142. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/cpse.2019080307>

2. Belopolskaya N. L. *Gender and Age Identification: a Methodology for Studying the Self-Consciousness of Adolescents and Adults PVI-PV*: a guide. Moscow: Kogito-Centr Publ., 2012, 48 p. (In Russian)

3. Belopolskaya N. L. Cognitive and Affective Determinants of Problem Solving for Age Identification. *Cognition and communication*. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2009, pp. 159–169. (In Russian)

4. Veraksa N. E. Child Development: Two Paradigms. *Cultural-Historical Psychology*, 2018, vol. 14, issue 2, pp. 102–108. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2018140211> (In Russian)

5. Gavrilushkina O. P. Work on the Development of Communicative Behavior of Preschoolers in a Kindergarten. *Child in Kindergarten*, 2008, no. 2, p. 25. (In Russian)

6. Eremeeva V. D., Khrizman T. P. *Boys and Girls are Two Different Worlds. Neuropsychology – for Teachers, Educators, Parents, School Psychologists*. Moscow: LINKA-PRESS Publ., 1998, 184 p. (In Russian)



7. Ivanova O. I., Shchetinin A. M. *Formation of Positive Gender Identity in Children of Senior Preschool Age*. Veliky Novgorod: Publishing Houses of Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, 2006, 124 p. (In Russian)

8. Kondratieva S. Yu. Prevention of Graphic Dyscalculia in Preschool Children with Mental Retardation. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2023, no. 1 (69), pp. 70–77. DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2301.08> (In Russian)

9. Korotkova N. A. The Form of the Game in the Educational Process of the Kindergarten. *Child in Kindergarten*, 2010, no. 4, p. 11. (In Russian)

10. Cubes “Movement” – Game Technologies of Physical Culture and Health-Improving Activities with Children with Disabilities. I. G. Vechkanova, A. E. Zhukova, T. I. Yurchenko; under general edited by T. I. Yurchenko. Saint Petersburg: ALMA Publ., 2022, 76 p. (In Russian)

11. Loginova L. L. *Educational Event as an Innovative Technology for Working with Children 3–7 Years Old*: methodological guide / Ed. O. A. Shiyan. Moscow: MOZAIKA-SINTEZ Publ., 2020, 88 p. (In Russian)

12. Model and Technology of Universal Design of Education in the Context of the Diversity of Educational Needs of Students in Primary School: guidelines for teachers, specialists in psychological and pedagogical support and methodologists of educational organizations / Ed. S. V. Alekhina. Moscow: Publishing House of the Moscow City Psychological and Pedagogical University, 2020, 176 p. (In Russian)

13. Maruschak E. B., Ignatenko O. E. Parent Online University as an Effective Form of Psychological and Pedagogical Counseling and Education. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2023, no. 1 (69), pp. 85–93. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2301.10>

14. Miklyaeva N. V. *Commented Drawing in Kindergarten*. Moscow: Sfera Publ., 2010, 128 p. (In Russian)

15. *We learn, we keep Traditions of Peter I, we create the Future. From the Experience of Educational Work of Kindergarten Teachers using the Constructor “Our Petersburg”*. I. G. Vechkanova, O. G. Zinovieva, K. Ch. Eglitis, T. I. Yurchenko; constructor layout developer: L. S. Vinokurova; under the general editorship. I. G. Vechkanova, N. S. Solyanikova, M. S. Taratukhina: a guide for educators, parents and stakeholders. Saint Petersburg, 2021, 130 p. (In Russian)

16. *Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated November 24, 2022 No. 1022 “On approval of the federal adapted educational program of preschool education for students with disabilities”* [Electronic resource]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036> (date of access: 17.02.2023). (In Russian)

17. Repina O. K., Davydov V. V., Lieberman A. A. The Role of Social Interactions in the Assimilation of Theoretical Concepts by Children. *Psychology and Practice*, 1998, vol. 4, issue 4, pp. 98–106. (In Russian)

18. Sidlovskaya O. P. Features of Gender Identification in Children with Mental Retardation of Senior Preschool Age. *International Journal of Medicine and Psychology*, 2020, vol. 3, issue 3, pp. 98–102. (In Russian)

19. Slobodchikov V. I. Co-existential Educational Community – a Source of Development and the Subject of Education. *New Values of Education*, 2010, vol. 43, issue 1, pp. 4–13. (In Russian)

20. *Joint Educational Activities and Development of Children*: collective monograph. Edited by V. V. Rubtsov, I. M. Ulanovskaya. Moscow: Publishing House of the Moscow City Psychological and Pedagogical University, 2021, 352 p. (In Russian)

21. Ulanova A. Yu. Model of the Mental as a Mental Basis for the Perception of a Communication Partner. *Psychological Research*, 2015, vol. 8, issue 39. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v8i39.575>



22. Federal Law “On the Social Protection of the Disabled in the Russian Federation” No. 181 dated November 24, 1995 [Electronic resource]. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody&nd=102038362> (date of access: 17.02.2023). (In Russian)

23. Halak M. E. Determination of the Level of Psychological Potential in Persons with Disabilities [Electronic resource]. *Scientific and Methodological Electronic Journal “Concept”*, 2012, no. 10, pp. 11–15. URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12131.htm> (date of access: 17.02.2023). (In Russian)

23. Kharchevnikova A. N. Diagnosis of Role-Playing Games for Boys and Girls of Preschool Age. *Pedagogical Diagnostics as a tool for Cognition and Understanding of a Preschool Child: scientific and methodological manual: in 3 parts. Part 3. Pedagogical Diagnostics of the Practical and Productive Experience of a Preschool Child*. Saint Petersburg: Publishing House of the Russian State Pedagogical University named of A. I. Herzen, 2008, pp. 126–139. (In Russian)

25. Chekalina A. A. On the Influence of Parental Attitudes on the Formation of a Child’s Gender Identity. *World of Psychology*, 2004, no. 2, pp. 106–112. (In Russian)

26. Erickson E. *Identity: Youth and Crisis* / General edition and foreword by A. V. Tolstykh. Moscow: Flinta Publ., 2006, 340 p. (In Russian)

Информация об авторе

Вечканова Ирина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития, Институт коррекционной педагогики Министерства просвещения Российской Федерации, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-6024-7820>, ivechkanowa@gmail.com

Information about the Author

Irina G. Vechkanova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher in the Laboratory of Education and Comprehensive Habilitation of Children with Development Delay, Institute of Special Education of the Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-6024-7820>, ivechkanowa@gmail.com

Поступила: 01.03.2023; одобрена после рецензирования: 23.05.2023; принята к публикации: 30.05.2023.

Received: 01.03.2023; approved after peer review: 23.05.2023; accepted for publication: 30.05.2023.

