

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
Факультет начальных классов
Кафедра психологии и педагогики начального образования

БЕЛЫХ ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Формирование социальной готовности детей 6-7 лет с ограниченными
возможностями здоровья к обучению в школе в условиях инклюзивного
образования**

Направление 44.04.01 «Педагогическое образование»

Магистерская программа: «Инновационное начальное образование»

Допущена к защите
Заведующий кафедрой педагогики
и психологии начального образования,
к.пс.н., доцент Н.А. Мосина

13.12.17. Мосина
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
д.пед.н., профессор Г.И. Чижакова

13.12.17. Чижак
(дата, подпись)

Научный руководитель
к.пед.н, доцент Л.А. Маковец

11.12.2017г. Маковец
(дата, подпись)

Магистрант
Т.А. Белых

08.12.2017г. Белых
(дата, подпись)

Красноярск 2017

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
Факультет начальных классов
Кафедра психологии и педагогики начального образования

БЕЛЫХ ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Формирование социальной готовности детей 6-7 лет с ограниченными
возможностями здоровья к обучению в школе в условиях инклюзивного
образования**

Направление 44.04.01 «Педагогическое образование»
Магистерская программа: «Инновационное начальное образование»

Допущена к защите
Заведующий кафедрой педагогики
и психологии начального образования,
к.пс.н., доцент Н.А. Мосина

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
д.пед.н., профессор Г.И. Чижакова

(дата, подпись)

Научный руководитель
к.пед.н, доцент Л.А. Маковец

(дата, подпись)

Магистрант
Т.А. Белых

(дата, подпись)

Красноярск 2017

Содержание

| | |
|---|-----|
| Реферат | 3 |
| Реферат на английском | 5 |
| ВВЕДЕНИЕ | 7 |
| ГЛАВА I. Теоретическое основание формирования социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования | 12 |
| 1.1. Социальная готовность детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе как предмет теоретического анализа | 12 |
| 1.2. Проблема формирования социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе | 27 |
| 1.3. Способы и методы формирования социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования | 40 |
| Выводы по Главе I | 55 |
| ГЛАВА II. Экспериментальная работа по формированию социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования | 57 |
| 2.1. Изучение и анализ сформированности социальной готовности к обучению в школе у детей подготовительных групп МБДОУ компенсирующего вида №53 г.Красноярска | 57 |
| 2.2. Разработка и реализация комплекса мероприятий по формированию социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования | 71 |
| 2.3. Интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы..... | 80 |
| Выводы по Главе II | 89 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 91 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ | 94 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | 102 |

Реферат

Магистерская диссертация на тему «Формирование социальной готовности детей 6-7 лет с ограниченными возможностями здоровья к обучению в школе в условиях инклюзивного образования».

Объем 144 страницы, включая 11 рисунков, 2 таблицы, 13 приложений.
Количество использованных литературных источников – 87.

Цель исследования: разработать, обосновать и апробировать комплекс мероприятий, направленный на формирование социальной готовности детей 6-7 лет с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к обучению в школе в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования: процесс формирования социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования.

Предмет исследования: комплекс мероприятий по формированию социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования.

Основная гипотеза исследования состоит в том, что процесс формирования социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования будет результативным если:

- будут выявлены теоретические предпосылки и охарактеризованы особенности их формирования у детей 6-7 лет с ОВЗ;
- будет составлен и реализован комплекс мероприятий, направленный на формирование социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования.

В ходе исследования были использованы следующие **методы**: анализ психолого-педагогической литературы, опросные методы, тестирование, наблюдение, качественный и количественный анализ, методы математической обработки данных.

Исследование проводилось на базе МБДОУ компенсирующего вида №53 г. Красноярска, в нем приняли участие 29 детей в возрасте 6-7 лет.

В результате проведенного исследования были достигнуты следующие результаты: изучен общий уровень сформированности социальной готовности к обучению в школе детей 6-7 лет с ОВЗ, выявлены содержательные компоненты в структуре социальной готовности к обучению в школе, рассмотрены и апробированы на практике современные методы формирования социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, **цель исследования была достигнута, а гипотеза подтверждена.**

Основные результаты исследования обсуждались на научно-практических конференциях: «Педагогические и психологические технологии в условиях модернизации образования» (г. Самара, 2017 г.); «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения» (г. Казань, 2017 г.); «Художественное образование и наука» (г. Москва, 2017 г.). По теме диссертации опубликовано 3 научные статьи.

Теоретическая значимость заключается в детальном изучении проблемы формирования социальной готовности к обучению в школе в условиях инклюзивного образования детей 6-7 лет с ОВЗ.

Практическая значимость работы заключается в разработке комплекса мероприятий способствующего повышению общего уровня социальной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Материалы исследования могут быть использованы воспитателями, учителями, а также практическими психологами, для формирования социальной готовности или повышения ее уровня при подготовке детей 6-7 лет к обучению в школе в условиях инклюзивного образования.

Abstract.

Master's thesis on "Formation of social readiness of preschool children with limited health opportunities for schooling in conditions of inclusive education".

The volume of 144 pages, including 11 figures, 2 tables, 13 applications. The number of sources used is 87.

Purpose of the study: to develop, justify and test a set of measures aimed at building the social preparedness of children aged 6-7 with disabilities (HIA) for schooling in conditions of inclusive education.

Object of the study: the process of forming the social preparedness of children aged 6-7 years with HIA for schooling in conditions of inclusive education.

The subject of the research: a set of measures as a means of shaping the social preparedness of children aged 6-7 years with HIA for schooling in conditions of inclusive education.

The main hypothesis of the study is that the formation of social readiness of children aged 6-7 with HIA for school education in conditions of inclusive education will be effective if:

- Theoretical prerequisites will be revealed and features of their formation in children 6-7 years old with HIA;
- A set of measures will be drawn up and implemented aimed at shaping the social readiness of children aged 6-7 years from HIA to schooling in an inclusive education environment.

In the course of the study, the following methods were used: analysis of psycho-pedagogical literature, conversation, observation, testing, experiment, qualitative and quantitative analysis.

The study was conducted on the basis of kindergarten No. 53 in Krasnoyarsk, 29 children aged 6-7 years took part in it.

As a result of the study, the following results were achieved: the general level of social preparedness for school education in children aged 6-7 years with

HIA was studied, the content components in the structure of social readiness for school were identified, modern methods of forming the social preparedness of children aged 6-7 years from HIA to the school in conditions of inclusive education.

Thus, the goal of the study was achieved, and the hypothesis was confirmed.

The main results of the research were discussed at scientific and practical conferences: "Pedagogical and Psychological Technologies in the Conditions of Modernization of Education" (Samara, 2017); "Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application" (Kazan, 2017); "Art Education and Science" (Moscow, 2017). Three scientific articles were published on the topic of the thesis. The theoretical significance lies in a detailed study of the problem of the formation of social preparedness for schooling in the context of inclusive education of children aged 6-7 with HIA.

The practical importance of the work is to develop a set of measures that contribute to raising the overall level of social preparedness for schools of senior preschool children with HIA.

Research materials can be used by educators, teachers, and also by practical psychologists, for the formation of social readiness or raising its level in the preparation of children 6-7 years of age for schooling in conditions of inclusive education.

ВВЕДЕНИЕ

Современное дошкольное образование опирается на принцип единства образовательного пространства Российской Федерации. Он реализуется в задачах обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства и создания условий преемственности содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней.

При этом Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования не регламентирует формы и методы обеспечения преемственности между дошкольным уровнем образования и начальной школой, а также не определяет конкретных требований к подготовке детей к школьному обучению в дошкольной образовательной организации.

Старший дошкольный возраст – 6-7 лет, является этапом интенсивного психологического развития. Именно в этом возрасте происходят прогрессивные изменения во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и заканчивая возникновением личностных новообразований.

Важными качествами выпускника дошкольной образовательной организации при переходе к школьному обучению являются умение активно взаимодействовать со сверстниками, следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, обладать первоначальными знаниями о себе, участвовать в совместных играх.

Дошкольный возраст является начальным этапом социального развития ребенка, так как именно в дошкольном возрасте формируются основные качества личности: ключевые социальные навыки, социально-психологические особенности в системе отношений с другими людьми, нравственные ценности и установки, направленные на усвоение традиций общества, культуры, среды в которой ребенок растет.

В последние годы наблюдается динамика к увеличению числа неуспевающих школьников, по мнению многих исследователей, этот рост обусловлен тем, что дети, имеющие проблемы в развитии в силу различных причин, оказываются не способными быстро и безболезненно усвоить систему школьных требований, включиться в учебный процесс.

Формирование готовности к школьному обучению у ребенка в значительной степени связано с развитием его нервно-психических функций, что, в свою очередь, обусловлено созреванием организма и прежде всего центральной нервной системы.

Дети с ОВЗ имеют индивидуальные пороги в процессе создания психических функций. В большинстве случаев у детей с особенностями в развитии выявляются существенные нарушения познавательной деятельности и незрелость эмоционально-волевой сферы, пониженная умственная работоспособность, недостаточное развитие отдельных психических функций, трудности в усвоении учебных знаний. К этой категории относятся дети с задержкой психического развития.

Особым образом организованная среда способствует развитию эмоциональной сферы и высших психических функций, а также достижению психоэмоциональной разгрузки, восстановлению и поддержанию психического здоровья. Все занятия должны быть построены с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка и создавать ситуацию успеха для каждого из них.

Выдающиеся психологи Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, П.Я. Гальперин в качестве доминирующей стороны в развитии личности называют социальный опыт, который усваивается ребенком на протяжении всего детства. В процессе усвоения этого опыта происходит не только приобретение детьми отдельных знаний и умений, но осуществляется развитие их способностей, формирование личности. В процессе социализации актуализируется опыт ранних этапов онтогенеза, связанный с формированием психических функций и первоначальных форм социального

поведения; передача социального опыта через систему обучения и воспитания; и, наконец, взаимное влияние людей в процессе общения и совместной деятельности [15, 26, 62].

Решение проблемы образования детей с ОВЗ является в наши дни актуальным в силу объективных сложностей социального функционирования и вхождения ребёнка в общество. Многочисленные трудности могут иметь как биологическую, психическую, социальную природу, так и комплексный характер, проявляться в разной степени выраженности.

Подход, предполагающий организацию социальных отношений детей с учетом реализации возможностей каждого участника, называют инклюзивным.

В современных условиях процесс внедрения инклюзивного образования является инновационным процессом, позволяющим осуществить обучение, воспитание и развитие всех без исключения детей независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, психических и физических возможностей. В конечном итоге ребенок должен осознать себя как субъекта учебной деятельности и соответственно строить свое поведение.

Одной из основных задач обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями является становление личности каждого в целом, оптимальное развитие потенциальных возможностей их познавательной деятельности, подготовка и включение в среду в качестве полноправных членов общества.

Таким образом, актуальность исследования социальной готовности к обучению в школе в условиях инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ обусловлена тем, что в последние годы усилилась значимость социализации лиц с ОВЗ, их социальная готовность к обучению на всех его уровнях, а также недостаточной разработанностью процесса формирования данной готовности.

Выявление данных проблем обусловило выбор темы исследования: «Формирование социальной готовности детей 6-7 лет с ограниченными возможностями здоровья к обучению в школе в условиях инклюзивного образования».

Цель исследования: разработать, обосновать и апробировать комплекс мероприятий, направленный на формирование социальной готовности детей 6-7 лет с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к обучению в школе в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования: процесс формирования социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования.

Предмет исследования: комплекс мероприятий по формированию социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи:**

1. Выявить теоретические предпосылки исследования формирования социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе.
2. Определить особенности формирования социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования.
3. Выявить актуальный уровень сформированности социальной готовности у воспитанников подготовительных групп дошкольной образовательной организации.
4. Составить и апробировать комплекс мероприятий направленный на формирование социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования.

5. Проследить динамику изменения уровня сформированности социальной готовности у детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста до и после формирующего эксперимента.

Основная гипотеза исследования состоит в том, что формирование социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования будет результативным если:

- будут выявлены теоретические предпосылки и охарактеризованы особенности их формирования у детей 6-7 лет с ОВЗ;
- будет составлен и реализован комплекс мероприятий направленный на формирование социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования.

Исследование проводилось на базе МБДОУ компенсирующего вида №53 г. Красноярска, в нем приняли участие 29 детей в возрасте 6-7 лет.

Основные результаты исследования обсуждались на научно-практических конференциях: «Педагогические и психологические технологии в условиях модернизации образования» (г. Самара, 2017 г.); «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения» (г. Казань, 2017 г.); «Художественное образование и наука» (г. Москва, 2017 г.). По теме диссертации опубликовано 3 научные статьи.

ГЛАВА I. Теоретическое основание формирования социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования

1.1. Социальная готовность детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе как предмет теоретического анализа

Готовность детей 6-7 лет к обучению в школе является предметом многочисленных исследований отечественных и зарубежных ученых. Она определяется как совокупность морфологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению [10].

В психолого-педагогической литературе встречается большое разнообразие подходов к рассмотрению содержания, структуры, условий и сущности готовности к обучению в школе [19].

Под готовностью ребенка к школе А.В. Запорожец понимает, целостную систему свойств и качеств, характеризующих достижение ребенком новой, более высокой стадии общего физического, умственного, нравственного и эстетического развития. М.И. Лисина и Г.И. Капчеля в своем исследовании выделили: общую подготовку детей к школьному обучению (которая включает в себя запас знаний, умений и навыков); специальную подготовку детей к школьному обучению (обучение старших дошкольников элементам учебной деятельности); положительное отношение к школе, учению, которые включают интеллектуальные, эмоциональные, и волевые компоненты личности дошкольника [31, 46].

При всех различиях в формулировках, авторов объединяет понимание готовности к обучению в школе как комплекса определенных психических качеств, являющихся наиболее важными предпосылками для успешного включения в школьную жизнь [7].

Специфика дошкольного детства, рассматривается в качестве важнейшего фактора развития готовности детей к школе, обуславливающего основные линии психического развития ребенка в этом возрасте и, тем самым, создающего возможность перехода к новой более высокой форме жизнедеятельности (А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, А.Н. Леонтьев, Н.Г. Салмина и др.) [31, 41, 44, 71].

Таким образом, готовность к школьному обучению – это новый этап психического развития ребенка. Это понятие широкое, многогранное, включающее в себя аспекты анатомо-физиологической (работоспособность, утомляемость) и психологической готовности.

Анатомо-физиологический аспект готовности к школьному обучению обуславливается созреванием организма ребенка, в частности, изменениями в строении и функционировании головного мозга, в протекании нервных процессов, в развитии сердечнососудистой системы, дыхательной, эндокринной, опорно-двигательной систем. И.В. Дубровина характеризует готовность организма к систематическому обучению как важнейшее условие развития личности [27].

А. Валлон писал, что хотя созревание организма ребенка не является движущей причиной возрастного развития детской психики, оно составляет его необходимое условие [9].

В.М. Астапов выделяет в качестве показателей анатомо-физиологической готовности к школьному обучению степень работоспособности, утомляемости, наличие или отсутствие хронических заболеваний, функциональные нарушения слуховой, зрительной, фонематической систем [4].

Г.Б. Яскевич пишет в своих научных трудах, что созревание организма обеспечивает не только включение ребенка в учебную деятельность, но и формирует ряд особенностей его личности. Так незрелость центральной нервной системы, нарушения в протекании нервных процессов возбуждения и торможения, могут являться причиной быстрой утомляемости, низкой

степени работоспособности, вызывающими трудности сосредоточения, медленного темпа выработки динамического стереотипа, что существенно влияет на формирование волевых качеств, проявление самостоятельности, сознательного удержания от нежелательных поступков. Функциональные нарушения зрительного, слухового, фонематического анализаторов влекут за собой трудности в усвоении учебного материала. Слабое развитие мелкой мускулатуры рук затрудняет овладение навыками письма, вызывая отрицательное отношение к школе. Все это в комплексе порождает чувство неуверенности в себе, в собственных силах, чувство неполноценности, ущербности, что затрудняет процесс школьной адаптации и может являться причиной неуспеваемости [87].

В.Г. Маралов важнейшим показателем подготовленности детей к школе считает функциональную готовность, под которой понимает такой уровень морфологического и функционального развития, при котором требования систематического обучения, различного рода интеллектуальные и физические нагрузки не будут обременительными для ребенка. Он отмечает, что дети с низким уровнем функциональной готовности обладают более низким уровнем самооценки [50].

Психофизиологическое созревание организма ребенка выступает как необходимое условие формирования учебной деятельности, развития личности и самосознания, создавая предпосылки для усвоения качественно нового опыта и формирования новых психических возможностей, т.е. психологической готовности к обучению в школе.

Понятие «психологическая готовность детей к обучению в школе» впервые было предложено А.Н. Леонтьевым. Первоначально это понятие отождествлялось с наличием у ребенка некоторого круга знаний и представлений, необходимых для школьного обучения [44].

Однако результаты многочисленных исследований ученых в этой области позволили по-иному сформулировать понятие психологической готовности детей к школьному обучению. Психологическая готовность к

школьному обучению составляет не столько запас знаний и представлений, сколько качественные особенности психики, формирующиеся в дошкольном возрасте. Эти качественные особенности заключаются в возникновении таких психологических новообразований, возникающих в результате прохождения кризиса семи лет, как сознательная целенаправленность и управляемость психических процессов (их произвольность, качественно новая иерархия мотивов, появление опосредованных потребностей и самооценки), что возможно только при определенном уровне развития личности.

Психологическая готовность ребенка к обучению в школе – готовность к усвоению определенной части культуры, включенной в содержание образования, в форме учебной деятельности – представляет собой сложное структурно – системное образование, которое охватывает все стороны детской психики. В структуре психологической готовности с точки зрения А.Л. Венгер, Л.А. Венгер, Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько принято выделять следующие компоненты: личностно-мотивационные, интеллектуальные, эмоционально-волевые, социальные [11, 12, 24, 39].

Н.В. Нижегородцева отмечает, что данные компоненты это не сумма изолированных психических качеств и свойств, а их целостное единство, имеющие определенную структуру. Учебно-важные качества, входящие в структуру готовности, образуют сложные взаимосвязи и оказывают неодинаковое влияние на успешность школьного обучения [53].

Рассматривая проблему психологической готовности детей к обучению в школе многие авторы акцентировали внимание на развитии тех качеств личности ребенка, которые, на их взгляд, являлись основными. Несмотря на значительные различия в выделении основных компонентов готовности к обучению в школе, авторы стремятся найти интегрально значимые элементы и существенные связи между ними, обеспечивающие полноценное развитие ребенка в возрасте 6-7 лет [24].

Рассмотрим несколько компонентов психологической готовности к обучению в школе. При изучении интеллектуального компонента психологической готовности к школе акцент делается на уровень развития интеллектуальных процессов.

Л.С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о сущности интеллектуальной готовности к обучению в школе. Он писал, что интеллектуальная готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития мыслительных процессов, то есть в качественных особенностях детского мышления [19].

В тоже время, ряд авторов считают, что в непосредственной связи с развитием и совершенствованием познавательных процессов происходит развитие самосознания от простого самоощущения до обобщающих самооценок, создающих в сознании человека целостный образ «Я». От содержания образа «Я» зависит степень и разнообразие форм проявления интеллектуальных способностей, включая формирование индивидуального стиля умственной деятельности.

По мнению Т.В. Ермоловой необходимым условием развития ребенка является познание им самого себя и наряду с этим окружающего мира. Она утверждает, что центральная, регулирующая функции в этом процессе принадлежат самосознанию [29].

Наряду с интеллектуальными способностями, многие авторы (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Я.Л. Коломинский) отдают предпочтение развитию у ребенка личностных, социальных, волевых качеств в структуре готовности к школе [39, 44, 47].

М.В. Гамезо и И.А. Домашенко в качестве важного аспекта проблемы готовности к школьному обучению выделяют степень развития мотивационно-потребностной сферы, которая обуславливается зарождением мотивов учения и динамикой развития познавательных интересов на протяжении всего дошкольного возраста [20].

Л.И. Божович развитие мотивационной сферы соотносила с отношением ребенка к школе, к учителю, к учению как деятельности. В свою очередь в качестве показателей психологической готовности к школьному обучению она выделяет: готовность к изменению социальной позиции, желание учиться, опосредованные этические инстанции, самооценку. Именно она считает внутреннюю позицию школьника основным критерием готовности к обучению в школе и рассматривает ее как сплав двух потребностей: потребности занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости (социальный мотив учения), и познавательной потребности [47].

Т.А. Нежной были выделены основные этапы становления внутренней позиции школьника:

- Первый этап характеризуется наличием положительного отношения к школе без ориентации на содержательные моменты школьно-учебной деятельности.
- На следующем этапе развития внутренней позиции школьника появляется ориентация на содержательные моменты в школьной жизни, но на этом этапе ребенок выделяет в первую очередь социальные, а не собственно учебные аспекты.
- Последний этап развития внутренней позиции школьника – ее полная сформированность – характеризуется сочетанием интереса к социальным и собственно учебным аспектам школьной жизни. В таком случае поведение ребенка в школе будет определяться познавательными мотивами, а не просто желанием чувствовать себя взрослым [52].

Вместе с возникновением стремления к школе, к учению меняется поведение и характер деятельности дошкольников в детском саду. Их всё меньше и меньше привлекают занятия дошкольного типа, возрастает роль занятий школьного типа, повышается ответственность за порученное дело.

Вместе с тем поступление в школу и начальный период обучения вызывают перестройку всего образа жизни и деятельности дошкольника.

Ребенок, поступающий в школу, должен быть зрелым в физиологическом и социальном отношении, он должен достичь определенного уровня умственного и эмоционально-волевого развития. Учебная деятельность требует от него определенного запаса знаний об окружающем мире, а так же сформированности элементарных понятий. Ему необходимо понимание общественной значимости и необходимости учения и стремления к социальной роли школьника.

Остановимся более подробно на социальной готовности детей 6-7 лет к обучению в школе. В данном случае социальная готовность представляет собой готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения. Этот компонент готовности включает в себя формирование таких качеств у детей, благодаря которым они могли бы свободно общаться с другими детьми, взрослыми.

Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими детьми, необходимы умения войти в детское общество, действовать совместно с другими, уметь уступать и защищаться. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности в общении со сверстниками, умении подчиняться интересам и обычаям детской группы [43].

Д.Б. Эльконин пишет, что «у детей дошкольного возраста, в отличие от раннего детства, складываются отношения нового типа, что и создает особую, характерную для данного периода социальную ситуацию развития» [86].

В раннем детстве деятельность ребенка осуществляется преимущественно в сотрудничестве со взрослыми; в дошкольном возрасте ребенок становится способным самостоятельно удовлетворять многие свои потребности и желания. В результате совместная деятельность его со

взрослыми как бы распадается, вместе с чем ослабевает и непосредственная слитность его существования с жизнью и деятельностью взрослых людей.

Однако взрослые продолжают оставаться постоянным притягательным центром, вокруг которого строится жизнь ребенка. Это порождает у детей потребность участвовать в жизни взрослых, действовать по их образцу. При этом они хотят не только воспроизводить отдельные действия взрослого, но и подражать всем сложным формам его деятельности, его поступкам, его взаимоотношениям с другими людьми, — словом всему образу жизни взрослых людей.

Для того чтобы понять механизмы формирования социальной готовности к обучению в школе, необходимо рассмотреть старший дошкольный возраст через призму кризиса семи лет. Критический период семи лет связан с началом школьного обучения. Старший дошкольный возраст – это 6-7 лет, это переходная ступень в развитии, когда ребенок уже не дошкольник, но еще и не школьник. Давно замечено, что при переходе от дошкольного к школьному возрасту, ребенок резко меняется и становится более трудным в воспитательном отношении. Наряду с этим появляются специфические для данного возраста особенности: нарочитость, нелепость, искусственность поведения; паясничанье, вертлявость, клоунада [76].

По мнению Л.С. Выготского, такие особенности поведения семилеток свидетельствуют об «утрате детской непосредственности». Причиной таких изменений является дифференциация (разделение) в сознание ребенка его внутренней и внешней жизни. Его поведение становится осознанным и может быть описано схемой: «захотел – осознал – сделал». Осознание включается во все сферы жизни старшего дошкольника [53].

Одним из важнейших достижений этого возрастного периода является формирование «внутренней социальной позиции». Он впервые осознает расхождение между тем, какое положение он занимает среди других людей, и тем, каковы его реальные возможности и желания. Появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое более «взрослое»

положение в жизни и выполнять новую, важную не только для себя самого, но и для других людей деятельность. Появление такого стремления подготавливается всем ходом психического развития ребенка и возникает на том уровне, когда ему становится доступными осознание себя не только как субъекта действия, но и как субъекта в системе человеческих отношений. Если переход к новому социальному положению и новой деятельности своевременно не наступает, то у ребенка возникает чувство неудовлетворенности, которое и находит свое выражение в негативной симптоматике кризиса семи лет.

Кризисы развития неизбежны и в определенное время возникают у всех детей, только у одних кризис протекает почти незаметно, а у других очень болезненно.

Независимо от характера протекания кризиса, появления его симптомов говорит о том, что ребенок стал старше и готов к более серьезной деятельности и более «взрослым» отношениям к окружающим. Главное в кризисе развития не его негативный характер, а изменение в детском самосознании – формирование внутренней социальной позиции. Проявление кризиса шести – семилетнего возраста говорит о социальной готовности ребенка к обучению в школе [53].

Большинство ученых полагают, что первоклассник, готовый к школьному обучению должен овладеть учебной мотивацией, состоящей из познавательных и социальных мотивов учения, вместе представляющих собой новообразование старшего дошкольного возраста.

Ребенок, готовый к школе, хочет учиться потому, что ему хочется занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости, и потому что у него есть познавательная потребность, которую он может удовлетворить. Их сочетание позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и целей или, другими словами, произвольном поведении ученика.

Для повышения эффективности своей деятельности учитель должен обращать внимание на мотивацию учения, стремится к ее активизации и поддержанию на высоком уровне с помощью методического инструментария, позволяющего определить уровень мотивации учащихся и ее динамику при использовании различных форм, методов обучения, подбора содержания предмета.

К концу дошкольного периода формируется субординация: один мотив становится ведущим (основным). При совместной деятельности и под влиянием сверстников определяется ведущий мотив - позитивная оценка сверстников и симпатия к ним. Стимулирует и соревновательный момент, желание показать свою находчивость, сообразительность и умение найти оригинальное решение. Это одна из причин того, почему желательно, чтобы ещё до школы все дети получили опыт коллективного общения, хотя бы начальное знание об умении учиться, о различии мотиваций, о сравнении себя с другими и самостоятельном использовании знаний для удовлетворения своих возможностей и потребностей.

Переход от одного этапа развития к другому характеризуется изменением социальной ситуации в развитии ребёнка. Изменяется система связей с окружающим миром и социальной действительностью. Эти изменения отражаются в перестройке психических процессов, обновлении и изменении связей и приоритетов. Восприятие теперь ведущий психический процесс только на уровне осмысления, на первое место выдвигаются гораздо более первичные процессы – анализ – синтез, сравнение, мышление. Ребёнок включается в школе в систему других социальных отношений, где ему будут предъявлены новые требования и ожидания.

Опыт общения ребенка со взрослыми является тем объективным условием, вне которого процесс формирования детского самосознания невозможен или сильно затруднен. Под влиянием взрослого у ребенка накапливаются знания и представления о себе, складываются тот или иной

тип самооценки. Роль взрослого в развитии детского самосознания заключается в следующем:

- сообщение ребенку сведений о его качестве и возможностях;
- оценка его деятельности и поведения;
- формирование личностных ценностей, эталонов, с помощью которых ребенок впоследствии будет оценивать себя сам.

Что побуждает ребенка к анализу своих действий и поступков и сравнению их с действиями и поступками других людей [49].

На протяжении всего детства ребенок воспринимает взрослого как непререкаемый авторитет, особенно в младшем возрасте. К старшему дошкольному возрасту знания, полученные в процессе деятельности, приобретают более устойчивый и осознанный характер. В этот период мнения и оценки окружающих преломляются через призму индивидуального опыта ребенка и принимаются им лишь в том случае, если нет значительных расхождений с его собственными представлениями о себе и своих возможностях. Отечественный психолог М.И. Лисина, рассматривала общение ребенка со взрослым как «своеобразную деятельность», предметом которой является другой человек [46].

На протяжении детства появляются и развиваются четыре различные формы общения, по которым с полной очевидностью можно судить о характере происходящего психического развития ребенка.

При нормальном развитии ребенка каждая из этих форм складывается в определенном возрасте. Так, первая, ситуативно-личностная форма общения возникает на втором месяце жизни и остается единственной до шести-семи месяцев. Во втором полугодии жизни формируется ситуативно-деловое общение со взрослым, в котором главное для ребенка – совместная игра с предметами. Это общение остается главным примерно до четырех лет. В возрасте четырех-пяти лет, когда ребенок уже хорошо владеет речью и может разговаривать со взрослым на отвлеченные темы, становится возможным внеситуативно – познавательное общение. А в шесть лет, то есть к концу

дошкольного возраста, возникает речевое общение со взрослым на личностные темы.

Наличие ведущей формы общения отнюдь не означает, что при этом исключаются все другие формы взаимодействия, в реальной жизни сосуществуют самые разные виды общения, которые вступают в действие в зависимости от ситуации [46].

Социальная готовность детей к школьному обучению предполагает, что общение ребенка со взрослыми не охватывает всех аспектов решаемой проблемы, и наряду отношения ребенка ко взрослому необходимо рассматривать и отношения детей со сверстниками. Оно так же оказывает влияние на формирование детского самосознания. В общении, в совместной деятельности с другими детьми ребенок познает такие свои индивидуальные особенности, которые не проявляются в общении со взрослыми, начинает осознавать отношение к себе со стороны других детей.

Именно в совместной игре у детей в возрасте 6-7 лет происходит выделение ребенком «позиции другого», как отличной от своей собственной, а так же снижается детский эгоцентризм.

В то время как взрослый на протяжении всего детства остается недостижимым эталоном, идеалом, к которому можно лишь стремиться, сверстники выступают для ребенка в качестве «сравнительного материала» [37].

Для того чтобы научиться правильно, оценивать себя, ребенок должен сначала научиться оценивать других людей, на которых он может смотреть как бы со стороны. Поэтому в оценках действий сверстников дети более критичны, чем в оценках самого себя.

Подражая взрослым, дети переносят различные формы, способы общения в свои детские коллективы. Огромное влияние на особенности межличностных отношений детей, оказывает характер общения взрослого с дошкольником [1].

Там, где преобладают демократические тенденции (мягкие воздействующие обращения доминируют над жесткими; положительные оценки – над отрицательными), имеет место высокий уровень коммуникативных умений и высокий уровень доброжелательности, созданы оптимальные условия для формирования положительных взаимоотношений между детьми, там царствует благоприятный эмоциональный микроклимат. И наоборот, авторитарные тенденции педагога (жесткие формы обращения, негативные оценочные обращения) вызывают конфликтность в детских отношениях, создавая тем самым неблагоприятные условия для нравственного воспитания и формирования гуманных взаимоотношений.

На протяжении всего дошкольного возраста общение детей друг с другом, как и со взрослыми, существенно изменяется. В этих изменениях можно выделить три качественно своеобразных этапа (или формы общения) дошкольников со сверстниками.

Первая из них – эмоционально-практическая (второй – четвертый годы жизни). В младшем дошкольном возрасте ребенок ждет от сверстника соучастия в своих забавах и жаждет самовыражения. Ему необходимо и достаточно, чтобы сверстник присоединился к его шалостям и, действуя с ним вместе или попеременно, поддержал и усилил общее веселье. Каждый участник такого общения озабочен, прежде всего, тем, чтобы привлечь внимание к себе и получить эмоциональный отклик партнера. Эмоционально-практическое общение крайне ситуативно, как по своему содержанию, так и по средствам осуществления. Оно целиком зависит от конкретной обстановки, в которой происходит взаимодействие, и от практических действий партнера. Характерно, что введение привлекательного предмета в ситуацию может разрушить взаимодействие детей: они переключают внимание со сверстника на предмет или же дерутся из-за него. На данном этапе общение детей еще не связано с предметами или действиями и отделено от них.

Следующая форма общения сверстников – ситуативно-деловая. Она складывается примерно к четырем годам и остается наиболее типичной до шестилетнего возраста. После четырех лет у детей (в особенности у тех, кто посещает детский сад) сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать все большее место в их жизни. Этот возраст является периодом расцвета ролевой игры. В это время сюжетно-ролевая игра становится коллективной – дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку. Главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится деловое сотрудничество. Сотрудничество следует отличать от соучастия. При эмоционально-практическом общении дети действовали рядом, но не вместе, им важно было внимание и соучастие сверстника. При ситуативно-деловом общении дошкольники заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность своего партнера для достижения общего результата. Такого рода взаимодействие было названо сотрудничеством. Потребность в сотрудничестве сверстника становится главной для общения детей.

К шести-семи годам значительно возрастает доброжелательность к сверстникам и способность к взаимопомощи. Конечно, конкурентное, соревновательное начало сохраняется в общении детей. Однако, наряду с этим, в общении старших дошкольников появляется умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления, но и некоторые психологические аспекты его существования - его желания, предпочтения, настроения. Дошкольники уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с вопросами к сверстнику: что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел и т. д. Их общение становится внеситуативным.

Развитие внеситуативности в общении детей происходит по двум направлениям. С одной стороны, увеличивается число внеситуативных контактов: дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и

поступкам других. С другой стороны, сам образ сверстника становится более устойчивым, не зависящим от конкретных обстоятельств взаимодействия. К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, появляются первые ростки дружбы. Дошкольники «собираются» в небольшие группы (по два-три человека) и оказывают явное предпочтение своим друзьям. Ребенок начинает выделять и чувствовать внутреннюю сущность другого, которая хотя и не представлена в ситуативных проявлениях сверстника (в его конкретных действиях, высказываниях, игрушках), но становится все более значимой для ребенка [32, 41, 48].

Изучив роль общения со сверстниками в подготовке детей к школьному обучению, мы можем сделать следующие выводы: в старшем дошкольном возрасте у детей возникает и интенсивно развивается новая форма общения со сверстниками «внеситуативная», которая близка по характеру общения со взрослыми и существенно связана с успешностью учения детей в школе.

Таким образом, в социальном развитии ребёнка-дошкольника ведущую роль играют коммуникативные способности. Они позволяют различать те или иные ситуации общения, понимать состояние других людей в различных ситуациях и на основе этого адекватного выстраивать своё поведение. Оказываясь в какой-либо ситуации общения с взрослыми или сверстниками (в детском саду, на улице, в транспорте и т.д.), ребёнок с развитыми коммуникативными способностями сможет понять, каковы внешние признаки данной ситуации и по каким правилам в ней нужно действовать. В случае возникновения конфликтной или другой напряжённой ситуации такой ребёнок найдёт позитивные способы её преобразования. В результате в значительной степени снимается проблема индивидуальных особенностей партнёров по общению, конфликтов и других негативных проявлений.

1.2. Проблема формирования социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе

Современная жизнь задает высокую планку образованию. И, как следствие, школа предъявляет высокие требования к ученикам. Проблема готовности детей 6-7 лет к предстоящему обучению в школе всегда находилась в центре внимания педагогов и психологов с тех пор, как появились общественные учебные заведения. Поступление в школу знаменует собой начало нового периода в жизни ребенка - начало младшего школьного возраста, ведущей деятельностью которого становится учебная деятельность.

Начало школьного обучения — это закономерный этап на жизненном пути каждого ребенка. Однако это и переломный момент, это переход к новому образу жизни и условиям деятельности, к новому отношению к самому себе и своей деятельности; новым взаимоотношениям со взрослыми и сверстниками; новому положению в обществе.

Акцентируя свое внимание на интеллектуальной подготовке ребенка к школе, родители иногда упускают из виду эмоциональную и социальную готовность, включающие в себя такие учебные навыки, от которых существенно зависят будущие школьные успехи. Социальная готовность, как мы выявили ранее, подразумевает потребность в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, способность принимать роль ученика, умение слушать и выполнять инструкции учителя. Сюда можно отнести и такие личностные качества, как умение преодолевать трудности и относиться к ошибкам как к определенному результату своего труда, умение усваивать информацию в ситуации группового обучения и менять социальные роли в коллективе класса. Выполнять правила школьного режима, своевременно приходить на занятия, выполнять учебные задания в школе и дома. Правильно воспринимать ситуации урока, правильно

воспринимать истинный смысл действий учителя, его профессиональную роль.

В ситуации урока исключены непосредственные эмоциональные контакты, когда нельзя говорить на посторонние темы (вопросы). Надо задавать вопросы по делу, предварительно подняв руку. Дети, готовые в этом плане к школьному обучению, адекватно ведут себя на занятиях.

В настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями (8% всех детей), из них около 700 тыс. составляют дети-инвалиды. Кроме роста числа почти всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечается и тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребенка. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию [60].

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации.

В Конституции РФ и Законе «Об образовании» сказано, что дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на образование.

Важнейшей задачей модернизации является обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация, систематическое повышение уровня профессиональной компетентности педагогов коррекционно-развивающего обучения, а также создание условий для достижения нового современного качества общего образования.

В последние годы в Российской Федерации взят курс на активную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Частью 16 статьи 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон об образовании) впервые в российской законодательной практике закреплено понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», которым определяется физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией (далее ПМПК) и препятствующие получению образования без создания специальных условий [81].

В связи с тем, что в настоящее время отсутствует исчерпывающий перечень заболеваний, при наличии которых обучающиеся признаются лицами с ОВЗ, Минобрнауки России считает целесообразным рекомендовать ПМПК принимать решения по выдаче заключений самостоятельно с учетом особых образовательных потребностей обучающихся и индивидуальной ситуации развития [60].

Таким образом, категория «обучающийся с ОВЗ» определена не с точки зрения собственно ограничений по здоровью, а с точки зрения необходимости создания специальных условий получения образования, исходя из решения коллегиального органа – ПМПК.

Ограничения в жизнедеятельности и социальная недостаточность ребенка с ОВЗ непосредственно связаны не с первичным биологическим неблагополучием, а с его «социальным вывихом» (метафора Л.С. Выготского) [19].

Как показывает практика, для детей с особыми образовательными потребностями должны быть созданы следующие основные условия:

1. Регламентированное нормативно-правовыми документами финансовое и юридическое обеспечение образовательного процесса.

2. Специально подготовленные для работы с «особыми» детьми педагоги и специалисты (кадровый ресурс образовательного учреждения). При этом равные возможности в получении медицинской, коррекционной и психологической поддержки в школе должны быть созданы для всех обучающихся без исключения, что обычно приветствуется как родителями детей с особыми образовательными потребностями, так и родителями обычных детей.

3. Материально-техническое оснащение для создания безбарьерной среды (пандусы, подъемники, специально оборудованные туалеты, кабинеты лечебной физкультуры, психомоторной коррекции, комнаты для логопедических и коррекционных занятий с дефектологами и психологами, медицинский кабинет, спортивный зал и пр.).

4. Адаптированные образовательные программы, составление специалистами, педагогами и родителями индивидуальных планов занятий.

5. Необходимый раздаточный и дидактический материал для занятий с детьми [70].

Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. От ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. При этом столь выраженный диапазон различий наблюдается не только по группе с ОВЗ в целом, но и в каждой входящей в нее категории детей. Вследствие неоднородности детей с ОВЗ степень сопровождения и задачи

сопровождения таких детей в образовательном учреждении также будут различными.

Если говорить о формах индивидуальной поддержки и сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях включающей практики, нужно говорить о тьюторстве. Тьюторство как новая в российском образовании педагогическая деятельность становится в условиях инклюзивной школы важным ресурсом для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы сопровождения. Тьюторство может способствовать не только развитию более индивидуализированного обучения, но и воспитания, где тьютор содействует максимальному развитию личности обучаемого, формированию его мотивов и ценностей.

Педагогическая деятельность тьютора в условиях реализации инклюзивной практики заключается в индивидуальной работе с детьми с ОВЗ в ходе образовательного процесса и процесса социализации; способствует самоопределению и самореализации школьников в их дальнейшей профессиональной и общественной жизни, формированию у них эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы. Далеко не каждый педагог может выполнять функции постоянного сопровождающего для ребёнка с ОВЗ. «Эта деятельность предполагает высокий уровень толерантности педагога (безусловное принятие ребёнка), достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки и т.д.» [62].

В системе образования подобных специалистов также называют педагог сопровождения, адаптор, куратор, освобожденный классный воспитатель, поддерживатель. В настоящее время тьюторами работают

специальные педагоги (логопеды, дефектологи и т.д), педагоги без специального образования, психологи, студенты профильных вузов, училищ, а также родители (чаще мамы, бабушки) ребенка с особенностями развития. И родители, и специалисты сходятся во мнении, что должностные обязанности тьютора сейчас слишком размыты. Стоит ориентироваться на личность и профессиональные качества каждого конкретного специалиста.

Окружающая среда, в которой живет и развивается ребенок, является средством формирования его социальной готовности, в том числе к школе. От среды, в которой растёт ребёнок, зависит, какими у него будут ценностные ориентации, отношение к природе и взаимоотношения с окружающими его людьми [47].

Схема развития каждого малыша очень эксклюзивна. Особенно исключительна траектория развития ребенка с особыми образовательными потребностями к обучению. В основном, дети, развитие которых происходит в пределах нормы, начинают свой путь с одной стартовой позиции, а дети с ОВЗ имеют индивидуальные пороги в процессе созревания психических функций, реабилитационные сроки и систему поддержания и укрепления здоровья. Поэтому к школьному возрасту, дети с особыми потребностями приближаются с дифференцированными познаниями и качествами [28].

Ребенок, поступающий в школу должен быть зрелым в физиологическом и социальном отношении, он должен достичь определенного уровня умственного и эмоционально-волевого развития. Учебная деятельность требует определенного запаса знаний об окружающем мире, сформированности элементарных понятий. Ребенок должен владеть мыслительными операциями, уметь общаться и дифференцировать предметы и явления окружающего мира, уметь планировать свою деятельность и осуществлять контроль. Важно положительное отношение к учению, способность к саморегуляции поведения и проявление волевых усилий для выполнения поставленных задач [67].

Дети 6-7 лет с ОВЗ характеризуются эмоциональной неустойчивостью, наличием импульсивных реакций, неадекватной самооценкой, преобладанием игровой мотивации. Снижение познавательной активности проявляется в ограниченности запаса знаний об окружающем и практических навыков, соответствующих возрасту и необходимых ребенку на первых этапах обучения в школе.

Несформированность социальной и личностной готовности к школьному обучению детей с ОВЗ зачастую усугубляется ослабленным общим физическим состоянием и функциональным состоянием их нервной системы, обуславливающим низкую работоспособность, быструю утомляемость и отвлекаемость.

Негрубое недоразвитие речи может проявляться в нарушениях звукопроизношения, бедности и недостаточной дифференцированности словаря, трудностях усвоения логико-грамматических конструкций. У значительной части детей наблюдается недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижение слухоречевой памяти.

Нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения проявляются в слабости волевых установок, эмоциональной неустойчивости, импульсивности, аффективной возбудимости, двигательной расторможенности, либо, наоборот, в вялости, апатичности. Характерным признаком семилетних детей с ОВЗ является недостаточная готовность к школе.

Дети с задержкой психического развития (далее ЗПР), также относятся к категории детей с ОВЗ и составляют неоднородную группу, т.к. различными являются причины и степень выраженности отставания в их развитии. В связи с этим трудно построить психолого-педагогическую классификацию детей с ОВЗ. Для детей данной категории общим являются недостаточность внимания, гиперактивность, снижение памяти, замедленный темп мыслительной деятельности, трудности регуляции поведения.

В коррекционной педагогике понятие «задержка психического

развития» (ЗПР) является психолого-педагогическим и характеризует, прежде всего, отставание в развитии психической деятельности ребенка [2].

Под термином «задержка развития» понимаются синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного типа реализации закодированных в генотипе свойств организма [55].

Исследования М.С. Певзнер и Т.С. Власовой позволили выделить две основные формы ЗПР:

- Задержку психического развития, обусловленную психическим и недоразвитием познавательной деятельности и речи, где основное место занимает недоразвитие эмоционально-волевой сферы);
- Задержку (возникшую на ранних этапах жизни ребенка), обусловленную длительными астеническими и церебрастеническими состояниями [15].

К.С. Лебединская предложила клиническую систематику детей с ЗПР. Автором было выделено четыре основных варианта задержек психического развития: конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического происхождения. Эти варианты отличаются друг от друга особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов данной аномалии развития: типом инфантилизма и характером нейродинамических расстройств [2].

Увеличение количества детей с нарушением психического здоровья, с одной стороны, и современные тенденции, связанные с пониманием необходимости вернуть их в социокультурное, в том числе образовательное, пространство, с другой, ставят перед работниками образования новые проблемы, требующие незамедлительного решения.

В современных условиях, когда интеграция детей с ОВЗ, стихийная или целенаправленная, в массовые дошкольные и школьные учреждения стала реальностью, педагоги нередко сталкиваются с существенными трудностями в организации педагогического общения с таким ребенком и его

семьей. Возникает целый набор факторов, которые усугубляют трудности его развития.

Для того чтобы процесс социализации детей с ОВЗ был успешным, считаем необходимым отметить то, что, во-первых, это дети, имеющие различные отклонения психического и (или) физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие им вести полноценную жизнь. Поэтому необходима специальная методическая организация занятий для этих детей. Во-вторых, учитывая нарушения здоровья в каждом конкретном случае (диагноз детей) методическая организация занятий, должна быть соответствующей. Существуют требования к организации занятий с детьми с определенными видами нарушений в развитии [40].

Перечисленные выше особенности детей 6-7 лет с ОВЗ приводят к тому, что эти дети испытывают большие трудности в обучении и адаптации к школе. Наличие проблемы интеграции детей с особенностями в развитии в общество обусловлено, с одной стороны, имеющимися у них отклонениями в физическом и психическом развитии и, с другой, недостаточным совершенством самой системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для детей с ограничениями жизнедеятельности [74].

Одним из важнейших факторов социальной интеграции детей с ОВЗ является подготовка общества к принятию таких деток. Эта подготовка включает формирование соответствующих правовых основ государства, регламентирующих благоприятные условия для интеграции, формирование положительного отношения здоровых членов общества к детям с ограниченными возможностями в развитии и приспособление среды обитания для этой категории детей.

Одной из основных задач обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями является становление личности каждого в

целом, оптимальное развитие потенциальных возможностей их познавательной деятельности, подготовка и включение в среду в качестве полноправных членов общества.

Для выполнения этой не самой легкой задачи, специалисты в области коррекционной педагогики считают, что необходимо координировать деятельность не только педагогов и психологов, но и создавать необходимые условия, как нравственные, так и материальные. Необходимо организовывать совместную работу медицинских учреждений с общеобразовательной школой, поддерживать тесную связь с родителями детей с ОВЗ, повышать квалификацию учителей.

Также очень важным при формировании социальной готовности к обучению в школе детей с ОВЗ является формирование адекватной самооценки. Успешность в учёбе часто зависит от умения ребёнка правильно видеть и оценивать себя, ставить посильные цели и задачи.

В дошкольном возрасте ребенок общается как с семьей, так и с другими взрослыми и сверстниками. Различные типы общения способствуют формированию самооценки ребенка и уровня его социально-психологического развития. Взрослые остаются постоянным притягательным центром, вокруг которого строится жизнь ребенка. Это порождает у детей потребность участвовать в жизни взрослых, действовать по их образцу. При этом они хотят не только воспроизводить отдельные действия взрослого, но и подражать всем сложным формам его деятельности, его поступкам, его взаимоотношениям с другими людьми, то есть всему образу жизни взрослых людей. Важную роль здесь играет семья и близкое окружение.

В результате совместной деятельности и общения с другими людьми, ребенок познает важные ориентиры поведения. Таким образом, взрослый дает ребенку точку отсчета для оценки своего поведения. Ребенок постоянно сверяет то, что делает, с тем чего от него ожидают окружающие. Сложившиеся у ребенка, оценки собственного «Я» есть результат постоянного сопоставления того, что он наблюдает в себе, с тем, что видит в

других людях. Все это входит в самооценку дошкольника и определяет его психологическое самочувствие. Самооценка является ядром самосознания, так же как и связанный с самооценкой уровень притязаний. Самооценка и уровень притязаний могут быть адекватными и неадекватными. Последние, бывают завышенными и заниженными [17].

Отношение к самому себе и уровень притязаний ребенка оказывают большое влияние на эмоциональное благополучие, успешность в различных видах деятельности и его поведения в целом.

Рассмотрим подробнее особенности поведения детей 6-7 лет с различным типом самооценки.

Дети с неадекватно завышенной самооценкой очень подвижны, несдержанны, быстро переключаются с одного вида деятельности на другой, часто не доводят начатое дело до конца. Они не склонны анализировать результаты своих действий и поступков, пытаются решать любые, в том числе весьма сложные, задачи с «налета». Они не осознают своих неудач. Эти дети склонны к демонстративности и доминированию. Они стремятся всегда быть на виду, афишируют свои знания и умения, стараются выделиться на фоне других ребят, обратить на себя внимание. Если они не могут обеспечить себе полное внимание взрослого успехами в деятельности, то делают это, нарушая правила поведения. На занятиях, например, они могут выкрикивать с места, комментировать вслух действия воспитателя, кривляться и т.д. Это, как правило, внешне привлекательные дети. Они стремятся к лидерству, но в группе сверстников могут быть не приняты, так как направлены, главным образом, «на себя» и не склонны к сотрудничеству. Дети с неадекватно завышенной самооценкой нечувствительны к неудачам, им свойственны стремление к успеху и высокий уровень притязаний.

Дети с адекватной самооценкой склонны анализировать результаты своей деятельности, пытаются выяснить причины ошибок. Они уверены в себе, активны, уравновешены, быстро переключаются с одной деятельности на другую, настойчивы в достижении цели. Стремятся сотрудничать,

помогать другим, общительны и дружелюбны. В ситуации неудачи пытаются выяснить причину и выбирают задачи несколько меньшей сложности (но не самые легкие). Успех в деятельности стимулирует их желание попытаться выполнить более сложную задачу. Этим детям свойственно стремление к успеху.

Дети с заниженной самооценкой нерешительны, малообщительны, недоверчивы, молчаливы, скованны в движениях. Они очень чувствительны, готовы расплакаться в любой момент, не стремятся к сотрудничеству и не способны постоять за себя. Эти дети тревожны, неуверенны в себе, трудно включаются в деятельность. Они заранее отказываются от решения задач, которые кажутся им сложными, но при эмоциональной поддержке взрослого легко справляются с ними. Ребенок с заниженной самооценкой кажется медлительным. Он долго не приступает к выполнению задания, опасаясь, что не понял, что надо делать и выполнит все неправильно; старается угадать, доволен ли им взрослый. Чем более значима деятельность, тем труднее ему с ней справиться. Эти дети, как правило, имеют низкий социальный статус в группе сверстников, попадают в категорию отверженных, с ними никто не хочет дружить. Внешне это чаще всего малопривлекательные дети.

Причины индивидуальных особенностей самооценки в старшем дошкольном возрасте обусловлены своеобразным для каждого ребенка сочетанием условий развития [53].

В процессе общения ребенок постоянно получает обратную связь. Позитивная обратная связь сообщает ребенку о том, что его действия правильны и полезны. Таким образом, ребенок убеждается в своей компетентности и достоинствах. Улыбка, похвала, одобрение – все это примеры положительного подкрепления, они ведут к повышению самооценки.

Обратная связь в негативной форме заставляет ребенка сознавать свою неспособность и малоценность. Постоянное недовольство, критика и физические наказания приводят к снижению самооценки. Чаще всего

родители используют различные речевые оценки в отношении своих детей. Это объясняет ведущую роль семьи и всего ближайшего окружения в формировании самооценки ребенка.

Самооценка, сформированная у детей 6-7 лет, обычно довольно стойкая, но, тем не менее, она может улучшиться или снизиться под влиянием взрослого и детских учреждений. Важно способствовать осознанию ребенком собственных потребностей, побуждений и намерений, отучать его от привычного функционирования, приучать контролировать соответствие выбранных средств реализуемому намерению [16, 24, 37].

Следовательно, формирование адекватной самооценки, умения видеть свои ошибки правильно оценивать свои действия – основа формирования самоконтроля и самооценки в учебной деятельности. Социальная готовность к обучению в школе выражается в определенной готовности к свободному общению с окружающими, знанию правил поведения в обществе, отношении ребенка к самому себе, к сверстникам и в целом учебной деятельности.

Таким образом, социальную готовность ребенка к школьному обучению следует рассматривать не как конечный результат, а как постоянный процесс, динамичную и развивающуюся систему, где происходит появление новых качеств, свойств, черт личности с учетом индивидуальных особенности развития каждого. Проблема социализации детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ связана с социально-психологическими и психолого-педагогическими факторами. Социально-педагогическая сущность развития социального потенциала детей с ОВЗ напрямую зависит от целенаправленной педагогической поддержки детей, раскрытия их потенциала в различных формах жизнедеятельности.

1.3. Способы и методы формирования социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования

В настоящее время тема социальной готовности к обучению в школе становится все более острой в связи с модернизацией всей системы образования. Школа решает сложные задачи образования и воспитания подрастающего поколения. Успехи школьного обучения в немалой степени зависят от уровня подготовленности ребенка в дошкольные годы. С приходом в школу изменяется образ жизни ребенка, устанавливается новая система отношений с окружающими людьми, выдвигаются новые задачи, складываются новые формы деятельности.

В связи с этим особое внимание требует решение задачи формирования социальных черт личности будущего школьника, а также выбор способов и методов, по средствам которых будет осуществляться это формирование. Это необходимо для благополучной адаптации к школе, укреплению желания учиться, развитию эмоционально – положительного отношения ребенка к школе, что, в конечном счете, формирует школьную позицию и всецело опирается на требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО).

ФГОС ДО определяет целевые ориентиры дошкольного образования, представляющие социально – нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования, и предполагающие некий уровень готовности ребенка к обучению в школе.

Материалы, разработанные специалистами и представленные в ФГОС ДО, позволяют обозначить общие подходы к содержанию педагогической работы по формированию готовности детей к школьному обучению. Стандарт дошкольного образования содержит требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования,

обеспечивающей полноценное развитие личности ребенка по всем основным образовательным областям, а именно: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической [79].

Указанные требования включают требования к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым условиям реализации программы дошкольного образования, а также к развивающей предметно-пространственной среде. Анализ требований к условиям реализации дошкольного образования по ФГОС ДО представлен в Таблице 15 (см. Приложение Л) и позволяет предположить, что в нашем исследовании условиями, наиболее эффективно способствующими формированию социальной готовности детей подготовительной группы к обучению в школе, станут психолого-педагогические и специальные условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей.

К психолого-педагогическим условиям относятся: формирование уверенности детей в собственных возможностях и способностях; использование форм и методов работы с детьми с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей; построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми и с учетом интересов, возможностей и социальной ситуации развития каждого ребенка; поддержка взрослыми доброжелательного отношения и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности; возможность выбора детьми материалов, видов деятельности, а также участников совместной деятельности и общения.

К условиям, необходимым для создания социальной ситуации развития детей, относятся: обеспечение эмоционального благополучия детей через непосредственное общение и уважительное отношение к каждому ребенку; поддержка индивидуальности и инициативы детей через обеспечение свободного выбора деятельности, а также участников совместной деятельности, через возможность принятия детьми решений, выражения

своих чувств и мыслей; установление правил взаимодействия детей в разных ситуациях, развитие их коммуникативных способностей.

Вышеперечисленные требования направлены на создание социальной ситуации развития воспитанников дошкольной образовательной организации (далее ДОО либо ДОУ - дошкольное образовательное учреждение), включая создание образовательной среды, которая, в свою очередь: гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья детей; обеспечивает эмоциональное благополучие детей; способствует профессиональному развитию педагогических работников; создает условия для развивающего вариативного дошкольного образования; обеспечивает открытость дошкольного образования; создает условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности.

Требования ФГОС ДО и ФГОС НОО ОВЗ к результатам освоения программы дошкольного образования представляют собой целевые ориентиры, отражающие социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения ДОО [79, 80]. Целевыми ориентирами на этапе завершения дошкольного образования детей с ОВЗ подготовительной группы ДОУ, в соответствии с анализом выше указанных ФГОС являются:

- овладение ребенком основными культурными способами деятельности, проявление инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности и в выборе участников по совместной деятельности;
- обладание ребенком установкой положительного отношения к окружающему миру, чувством собственного достоинства, активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, участие в совместных играх;
- обладание развитым воображением, реализуемым в разных видах деятельности, владение различными формами и видами игр;
- достаточно развитое владение устной речью, развитая способность выражать свои мысли, чувства и желания;

- развитость крупной и мелкой моторики, способность владеть, контролировать и управлять своими движениями;
- развитость и возможность проявления ребенком волевых усилий, следование социальным нормам поведения и правилам в различных видах деятельности;
- развитость и проявление любознательности, обладание начальными знаниями о себе, об окружающем мире, способность принятия собственных решений с опорой на собственные знания и умения.

Целевые ориентиры выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования и предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования [33, 80].

Методом обучения называют систему последовательных взаимосвязанных способов работы педагога и обучаемых детей, которые направлены на достижение дидактических задач. Каждый метод состоит из определенных приемов педагога и обучаемых. Прием обучения в отличие от метода направлен на решение более узкой учебной задачи. Сочетание приемов образует метод обучения. Чем разнообразнее приемы, тем содержательнее и действеннее метод, в который они входят. Выбор метода обучения зависит, прежде всего, от цели и содержания предстоящего занятия. Воспитатель отдает предпочтение тому или другому методу, исходя из оснащенности педагогического процесса.

Проблема развития активности, самостоятельности и самодеятельности ребенка в настоящее время выходит на одно из первых мест и является отражением субъектного подхода в педагогике. Его суть заключается в создании эффективных педагогических условий для развития дошкольника как субъекта познания, общения и деятельности, причем субъектная позиция становится системообразующим компонентом его целостного развития и социальной готовности к школьному обучению [18].

Учитывая все вышеизложенное, основными принципами формирования социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе являются:

- Учёт возрастных и индивидуальных особенностей ребенка в соответствии с направленностью и режимом группы.
- Системность в отборе и предоставлении образовательного материала, интеграция задач.
- Деятельный подход к организации образования, включение познавательного компонента в разнообразные виды и формы организации детской деятельности.
- Принцип развития предполагает выделение в процессе коррекционной работы тех задач, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка.
- Принцип дифференциации: организация обучения и развития с учётом уровня актуального развития
- Принцип сотрудничества: формирование личности ребёнка происходит в сотрудничестве и совместной деятельности всех специалистов ДООУ, детей и их родителей.
- Принцип комплексности: решение любой педагогической задачи с учётом всех факторов (состояние здоровья ребёнка, оказывающее влияние на его работоспособность, интересов, потребностей, уровня развития ребёнка, сложности задачи).
- Принцип преемственности между двумя ступенями образования: учёт запросов следующего звена образовательного процесса – начальной школы.

Социальный заказ, предъявляемый школе сегодня требование инновационности в развитии образовательной системы, которая может эффективно и качественно соответствовать образовательным и социальным потребностям различных групп детей – детей с особенностями в развитии и

детей, не имеющих таких особенностей, развивающихся типично, то есть быть безбарьерной для детей всех групп, обучающихся в школе.

Отклонения в развитии ребенка приводят к его выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Грубо нарушается связь ребенка с социумом и культурой как источником развития человека. Возникает потребность в инклюзивном образовании.

Актуальный этап в развитии образования детей с ОВЗ ориентирован на стандартизацию всех системных процессов, обеспечивающих доступность и качество образовательных условий и услуг. По информации Министерства образования и науки, на 1 сентября 2013 года условия для беспрепятственного доступа детей с ОВЗ созданы только в 20% образовательных учреждений РФ, тогда как Федеральное законодательство распространяется на все образовательные учреждения РФ. Проблема заключается в том, что инклюзивное образование во многих регионах реализуется как перевод «особых» детей в обычное учреждение, а специальные условия там для этих детей не создаются. Такой механический подход к инклюзии представляется неэффективным и опасным как для ребенка, так и для самой идеи инклюзии, несмотря на то, что ее эффективность доказана мировым опытом [60].

В условиях низкой степени готовности общего образования к включению детей с ОВЗ в общий образовательный процесс резко усиливается конфликтность систем специального и инклюзивного образования. Несмотря на то, что российское образование на пути к инклюзии встретилось с огромным количеством трудностей, принципиально реализуемая сегодня политика в России состоит в том, что лица с ОВЗ не исключены из общеобразовательной среды [34].

Учителя школы с инклюзивными классами готовы обучать ребенка с ОВЗ, но для этого им требуется поддержка целой команды специалистов – дефектологов, психологов, тьютеров, медиков, юристов и т.д. Только при этом условии администрация и преподавательский состав могут нести

ответственность за организацию благоприятной среды для обучения и развития каждого ребенка.

Инклюзивное образование является новым перспективным стратегическим направлением образовательной политики и практики, в значительной степени затрагивающее основы общего образования. Поэтому на этапе проектирования инклюзивного процесса в образовательном учреждении необходимо рассмотреть и оценить сущностные и ситуативные противоречия и ограничения этого процесса, риски и ресурсы, дабы заложить основы по-настоящему действенного инклюзивного образования и избежать перекосов и срывов в его реализации.

Осознавая значимость инклюзивного образования на современном этапе развития общества, необходимо правильно построить процесс становления и развития инклюзивного образования в нашей стране, учитывая опыт других стран. В то же время нельзя снижать значимость специальных коррекционных образовательных учреждений, обучающих детей с выраженными отклонениями в развитии и нуждающихся в специализированных условиях. Эти учреждения являются ресурсными центрами для учителей, работающих в системе инклюзивного образования.

Сегодня инклюзивный процесс в образовании понимается как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий включение в принятие ребенка с ОВЗ в среду обычных сверстников в общеобразовательном учреждении, обучение по адаптированным или индивидуальным образовательным программам с учетом его особых образовательных потребностей.

Главное в инклюзивном образовании ребенка с ОВЗ – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками.

Основным критерием эффективности включающего образования должна стать максимальная социальная адаптация, а в дальнейшем – профессиональная и трудовая адаптация детей с ОВЗ. Лишь после этого

можно говорить об образовательной адаптации и соответствующей динамике освоения программного материала.

Приведем несколько показателей эффективности реализации инклюзивного процесса:

1. Отношения всех участников образовательного процесса строятся на основе принципов равноправия, уважительного отношения к особенностям друг друга.

2. Образовательный процесс должен осуществляться таким образом, чтобы все дети, включая «особых» могли проявлять максимальную познавательную и социальную активность в процессе формирования (в соответствии со своими возможностями) социальных и академических компетенций.

3. Динамика овладения программными материалами у детей различных категорий ОВЗ и др. может быть различной, и этот факт должен быть учтен при организации образовательного процесса.

4. Инклюзивный образовательный процесс организуется на основе принципа вариативности, учитывающего разные формы и программы образования в соответствии с особенностями детей.

5. Взаимодействие с родителями ребенка с ОВЗ, формирование отношений сотрудничества и продуктивного взаимодействия, активное включение родителей в процесс создания специальных образовательных условий, разделение ответственности между родителями и образовательным учреждением.

6. Гибкая и структурированная система управления.

7. Наличие четких, закреплённых в локальных актах ОУ регламентов организации деятельности педагогического коллектива, системы психолого-педагогического сопровождения.

8. Привлечение всевозможных внешних ресурсов, взаимодействие с социальными партнерами, межведомственное взаимодействие.

9. Постоянный мониторинг образовательной среды, деятельности команды, внесение изменений в стратегию и тактики деятельности всех сотрудников в зависимости от результатов мониторинга.

Так же показателями эффективности реализации инклюзивного процесса в рамках одного образовательного учреждения будут прежде всего положительная динамика развития ребенка, его полное включение в детский коллектив, стремление и желание идти в школу; благоприятная, доброжелательная атмосфера, в которой проходит образовательный процесс, включенность в него всех обучающихся и педагогов, отношения сотрудничества и участия; удовлетворенность родителей качеством работы педагогического коллектива, поддержка всех начинаний, предлагаемых в школе.

Инклюзивный подход к образованию детей с ОВЗ можно проассоциировать с интегрированным или коррекционным подходом. Важным этапом формирования инклюзивного подхода в образовании является социальная интеграция учащихся с ОВЗ. Суть этого – постепенный переход от концепции интеграции к концепции инклюзивной реорганизации школьной системы с прохождением цикла преобразований и приобретением возможности адаптироваться к особым образовательным потребностям учащихся с ОВЗ. Коррекционный подход в инклюзивной практике предусматривает вариативные формы получения образования. Каждое направление коррекционной работы должно быть направлено на создание благоприятной психологически безопасной среды для каждого учащегося.

Инклюзивное образование — это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками в одних и тех же общеобразовательных школах – в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку [59].

На фоне развития инклюзивных процессов меняется роль родителей во взаимодействии со школой. Их мнение порой становится важнейшим фактором для принятия административных решений. Под влиянием активности средств массовой информации постепенно меняется отношение родителей обычных детей к совместному обучению. В большей степени родители детей с ОВЗ склонны видеть основной результат и эффект от инклюзии в повышении адаптационных возможностей своего ребенка, ожидая от образовательного учреждения специальных условий и индивидуальной поддержки. Родители обычных детей в наибольшей степени опасаются переключения внимания педагогов на детей с ОВЗ в ущерб их детям.

Именно потребность родителей в предоставлении своему ребёнку возможности жить и учиться совместно со своими сверстниками является важнейшим ресурсом развития инклюзии в образовании.

Поддерживая инклюзивную культуру, реализуя инклюзивную политику и практику, образовательные учреждения действуют в инновационном режиме. При этом одной из основных становится задача на основе имеющегося опыта в области образования детей с ОВЗ создать устойчивую, развивающуюся, эффективно действующую организационно-образовательную систему, способную интегрировать и точно направлять профессиональные усилия и творческий потенциал педагогического коллектива.

Для управления инклюзивными процессами необходимо вводить командные формы работы, проектные формы организации деятельности, диагностику и мониторинг инклюзивных процессов, формы согласования интересов разных участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов, администрации).

Реализация инклюзивного образования детей с ОВЗ требует не только высокого психолого-педагогического мастерства от каждого учителя и воспитателя, но и овладением специальными коррекционно-развивающими

технологиями и способами разработки индивидуальных образовательных маршрутов, совершенствования общей и педагогической культуры каждого члена общества. Естественно, что при этом родители становятся активными участниками образовательного процесса [66].

В связи со спецификой особенностей развития каждого ребенка и политикой государства направленной на активную социализацию лиц с ОВЗ возрастает роль их социальной готовности к обучению в школе. Это обусловлено еще и тем, что многие дети, посещающие специализированные ДОО, идут в инклюзивные классы общеобразовательных школ в соответствии с рекомендациями ПМПК и в рамках ФГОС НОО ОВЗ.

Таким образом, социальная готовность ребенка к школе заключается в формировании у него готовности к новым формам общения, к принятию новой социальной позиции – позиции школьника. Позиция школьника, по сравнению с позицией дошкольника, требует от ребенка выполнения новых для него правил, связанных с иным положением в обществе.

Для каждого ребенка период перехода к школьному обучению является кризисным. Ребенок сталкивается не только с новым видом деятельности — с учебной деятельностью, но и должен привыкнуть к новому коллективу детей и взрослых, к новому режиму, к новой обстановке. Для детей с ОВЗ переживание такого кризиса происходит наиболее сложно. Они испытывают трудности в обучении, общении, социальной адаптации. Эти дети нуждаются в щадящем подходе при переходе из детского сада в школу.

В цивилизованном обществе без знания и соблюдения правил хорошего поведения или этикета не обойтись. Самые простые методы обучения детей правилам хорошего поведения - это просмотр мультфильмов, чтение сказок, стихов, напевание песен, использование настольных игр по этикету. Можно рассматривать картинки (карточки) с изображением плохого и хорошего поведения.

Формирование речевого этикета детей старшего дошкольного возраста происходит за счет трех основных компонентов: употребления разных форм

речевого этикета, умение «развернуть» их и сопроводить приветливой мимикой и вежливой интонацией.

К 6-7 годам ребенок должен усвоить, что необходимо: всегда здороваться и прощаться со взрослыми и детьми; использовать слова «спасибо» и «пожалуйста»; обращаться ко взрослым на «Вы»; извиняться, если совершил проступок; не следует ябедничать и сплетничать; нельзя перебивать собеседника; не оскорблять других людей; не повышать голос; не использовать в речи слова-паразиты. Чем ребенок старше, тем больше правил необходимо усвоить. Родителям нужно помогать детям в обучении, поправлять их, если это необходимо.

В понятии культуры поведения дошкольников входит один из аспектов гармоничного развития личности — толерантность. Это качество, необходимое для жизни среди большого количества непохожих друг на друга людей и помогающее найти общий язык с представителями других культур. Воспитание толерантности детей старшего дошкольного возраста — это развитие терпимости по отношению к окружающим, снисходительное отношение к чужому мнению и поведению.

Прививать лояльное отношение к окружающим следует с раннего детства, но формирование толерантности лучше начинать со старшего дошкольного возраста. В этом возрасте дети наиболее восприимчивы к нравственному воспитанию, у них формируется собственное отношение к другому человеку, закладываются основы мировоззрения.

Необходимо проводить большой комплекс мероприятий по воспитанию толерантности у ребенка, цель которых — дать понять, что каждый человек — отдельная неприкосновенная личность и имеет право на самоопределение. Среди них: ролевые игры по сказкам народов мира; проведение праздников для знакомства детей с культурными особенностями других народов; организация выставок с целью ознакомления детей с национальным костюмом, особенностями дома и быта; проведение

музыкальных и танцевальных занятий с использованием музыки разных стран.

Важным условием полноценного воспитания толерантности, как и воспитания культуры поведения у дошкольников в целом, является тесное взаимодействие педагогов и родителей. Проведение совместных и индивидуальных бесед, собраний, консультаций, организацию экскурсий и развлечений, способствует формированию культуры поведения у дошкольников и воспитанию нравственности [84].

У старших дошкольников активно развиваются коммуникативные процессы, что непосредственно связано с социальной готовностью к школьному обучению. Это процессы начинаются от решения задач, требующих установление связей до отношений между предметами, и явлениями с помощью внешних ориентировочных действий дети переходят к решению их в уме с помощью элементарных мыслительных действий, используя образы.

Иными словами, на основе наглядно - действенной формы мышления начинает складываться наглядно-образная форма мышления. Вместе с тем, дети становятся способны к первым обобщениям, основанным на опыте их первой практической предметной деятельности и закрепляющемся в слове. Ребенку в этом возрасте приходится разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требующие выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями, действиями.

Учёба и воспитательная деятельность рассматриваются как целое благодаря тематике, охватывающей как жизнь ребёнка, так и окружающую его среду. Таким образом, при планировании и организации учебно-воспитательной деятельности интегрируют слушание, говорение, чтение, письмо и различные двигательные, музыкальные и художественные виды деятельности. Важными интегрируемыми видами деятельности считаются наблюдение, сравнение и моделирование. Сравнение происходит через систематизацию. Группирование, перечисление и измерение. Моделирование

в трёх проявлениях (теоретическое, игровое, художественное) интегрируют все вышеназванные виды деятельности.

Далеко не все педагогические ресурсы используются в сфере воспитания и развития ребенка. К таким мало используемым средствам воспитания относится игра. Игра относится к косвенному методу воздействия: ребенок не ощущает себя объектом воздействия взрослого, является полноправным субъектом деятельности.

В игре, рисовании, конструировании, при выполнении учебных и трудовых заданий ребенок не просто использует заученные действия, но постоянно видоизменяет их, получая новые результаты [40].

Решая задачи формирования коллективных взаимоотношений, взрослый должен использовать различные методы и приемы. Это: этические беседы, чтение художественной литературы, организация трудовой и игровой деятельности, формирование нравственных качеств. Применительно к дошкольникам, еще нельзя говорить о коллективе в полном смысле слова, однако, объединяясь в группы, под руководством взрослых, они устанавливают начальные формы коллективных взаимоотношений.

Общение со сверстниками дети реализуют в основном в совместных играх, игра становится для них своеобразной формой общественной жизни. В игре можно выделить два вида взаимоотношений:

- ролевые (игровые) – эти взаимоотношения отражают отношения по сюжету и роли;
- реальные – это взаимоотношения детей как партнеров, товарищей, выполняющих общее дело.

Роль, которую играет ребенок в игре, очень сильно зависит от особенностей характера, темперамента ребенка. Поэтому, в каждом коллективе найдутся «звезды», «предпочитаемые» и «изолированные» дети.

Повышенное внимание к учебному процессу в подготовительной к школе группе, как уже говорилось, приводит к тому, что значение творческой, сюжетно-ролевой игры незаслуженно принижается. А между тем

она таит в себе огромные воспитательные возможности именно в подготовке детей к школе и способствует формированию психологической готовности к школьному обучению [82].

Через игру и в игре постепенно готовится сознание ребенка к предстоящим изменениям условий жизни, отношений со сверстниками и со взрослыми, формируются качества личности, необходимые будущему школьнику.

В сюжетно-ролевой игре формируются такие качества, как самостоятельность, инициативность, организованность, развиваются творческие способности, умение работать коллективно. Все это необходимо будущему первокласснику.

Мотивом, побуждающим ребенка к игровой деятельности, является внутренняя потребность ребенка в активном участии в жизни взрослых [10].

Игры не требуют сложной и длительной предварительной подготовки, что позволяет проводить их в обычных условиях детского сада. Это делает комплекс игр доступным для освоения детям с ОВЗ, посещающим дошкольные образовательные учреждения при условии регулярного целенаправленного руководства данными занятиями со стороны педагога.

Таким образом, при выборе способов и методов формирования социальной готовности к обучению в школе необходимо учитывать особые образовательные потребности детей с ОВЗ. Необходим комплексный подход. Работа должна вестись не только с детьми, но и с их родителями. Наиболее распространенным средством формирования социальной готовности детей с ОВЗ к обучению в школе является сюжетно-ролевая игра, она включает в себя правила, которые организуют волю ребенка, способствуют развитию произвольного поведения, развивают умственные способности и развивают его как личность. Воспитывая у старших дошкольников необходимые качества для школьной жизни.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

Анализ научной литературы, приведенный в первой главе, позволяет сделать следующие выводы:

- В качестве важнейшего фактора развития готовности детей к школе, обуславливающего основные линии психического развития ребенка в этом возрасте и, тем самым, создающего возможность перехода к новой более высокой форме жизнедеятельности рассматривается специфика дошкольного детства (А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, А.Н. Леонтьев, Н.Г. Салмина).

- У детей старшего дошкольного возраста, в отличие от раннего детства, складываются отношения нового типа, что и создает особую, характерную для данного периода социальную ситуацию развития (Д.Б. Эльконин). Особенностью поведения семилеток, является утрата детской непосредственности, а также формирование внутренней социальной позиции (Л.С. Выготский).

- В старшем дошкольном возрасте у детей возникает и интенсивно развивается новая форма общения со сверстниками «внеситуативная», которая близка по характеру общения со взрослыми и существенно связана с успешностью учения детей в школе.

- Социальная готовность ребенка к школе заключается в формировании у него готовности к новым формам общения, к принятию новой социальной позиции – позиции школьника. Позиция школьника, по сравнению с позицией дошкольника, требует от ребенка выполнения новых для него правил, связанных с иным положением в обществе (Т.А. Нежнова).

- Минобрнауки России считает целесообразным рекомендовать ПМПК принимать решения по выдаче заключений самостоятельно с учетом особых образовательных потребностей обучающихся и индивидуальной ситуации развития.

- Дети 6-7 лет с ОВЗ характеризуются эмоциональной неустойчивостью, наличием импульсивных реакций, неадекватной самооценкой, преобладанием игровой мотивации. Снижение познавательной активности проявляется в ограниченности запаса знаний об окружающем и практических навыков, соответствующих возрасту и необходимых ребенку на первых этапах обучения в школе.

- На основе проведенного теоретического анализа проблем формирования социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе нами были определены следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий. Под когнитивным компонентом понимаем знание правил поведения. Эмоционально-оценочный компонент, рассматривается, как отношение к учебным занятиям и самому себе – самооценка. Поведенческий – умение общаться и свободно взаимодействовать с окружающими.

- Инклюзивный процесс в образовании понимается как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий включение в принятие ребенка с ОВЗ в среду обычных сверстников в общеобразовательном учреждении, обучение по адаптированным или индивидуальным образовательным программам с учетом его особых образовательных потребностей.

- при выборе способов и методов формирования социальной готовности к обучению в школе необходимо учитывать особые образовательные потребности детей с ОВЗ. Необходим комплексный подход. Работа должна вестись не только с детьми, но и с их родителями. Наиболее распространенным средством формирования социальной готовности детей с ОВЗ к обучению в школе является сюжетно-ролевая игра, она включает в себя правила, которые организуют волю ребенка, способствуют развитию произвольного поведения, развивают умственные способности и развивают его как личность. Воспитывая у старших дошкольников необходимые качества для школьной жизни (Л.А. Венгер).

ГЛАВА II. Экспериментальная работа по формированию социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования

2.1. Изучение и анализ сформированности социальной готовности к обучению в школе у детей подготовительных групп МБДОУ компенсирующего вида №53 г.Красноярска

Высокие требования жизни к организации воспитания и обучения заставляют искать новые, более эффективные психолого-педагогические подходы, нацеленные на приведение методов обучения в соответствие с требованиями жизни. В этом смысле проблема социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе приобретает особую значимость. С ее решением связано определение целей и принципов организации обучения и воспитания в дошкольных учреждениях и в семье. В тоже время от ее решения зависит успешность последующего обучения детей в школе.

Теоретический анализ показал, что во все времена педагоги и психологи высказывали мысли о социальной готовности детей к школьному обучению и были глубоко озадачены этой проблемой. Социальная готовность, по мнению ученых, является одной из сторон психологической готовности дошкольника к предстоящему обучению в школе.

Экспериментальная работа велась поэтапно. На первом этапе изучалась психолого-педагогическая, научно-методическая и учебно-методическая литература по проблеме исследования, были выделены критерии социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования. Было выявлено, что социальная готовность выражается в определенной готовности к свободному общению с окружающими, знанию правил поведения в обществе, отношении ребенка к самому себе, к сверстникам и в целом учебной деятельности.

На втором этапе были определены диагностические методики для определения уровня сформированности социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе, была проведена экспериментальная работа по изучению актуального уровня сформированности данной готовности.

На третьем этапе был осуществлен анализ изменений уровня сформированности социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования – обобщение результатов исследования.

Целью констатирующего эксперимента было изучение сформированности социальной готовности у воспитанников подготовительных групп ДОО к обучению в школе.

Эксперимент проводился на базе МБДОУ компенсирующего вида №53 г. Красноярск, в нем приняли участие 29 воспитанников из двух подготовительных групп в возрасте 6-7 лет. Все воспитанники имеют задержку психического развития, у двоих снижена острота зрения и у одного помимо сопутствующих диагнозов, преобладающим является – тяжелое нарушение речи. Как было выявлено ранее дети с ЗПР и другими указанными сопутствующими диагнозами относятся к категории детей с ОВЗ.

На основе проведенного нами ранее теоретического анализа проблем формирования социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования мы выделяем в структуре социальной готовности к обучению в школе следующие содержательные компоненты (Л.И. Божович, Б.С. Волков, Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов):

1. Когнитивный – это знание правил хорошего поведения, правил поведения в общественных местах, школе и т.д. Жизнь детского сада, школы чаще всего не проходит без конфликтов, очень важно познакомить детей с определенными нормами и правилами поведения в обществе, чтобы научить решать эти конфликтные ситуации путем переговоров. Знание правил поведения поможет не только избежать возможных конфликтных ситуаций,

но и способствует полноценной социализации личности, показывает уровень ее воспитанности.

2. Эмоционально-оценочный – это развитие положительного отношения ребенка к самому себе, своим способностям, своей деятельности и её результатам – самооценка, а также положительного отношения ко всему учебному процессу. Отношение ребенка к учебному процессу определяется по восприятию ребёнком различных ситуаций урока, в которых исключены непосредственные эмоциональные контакты, когда нельзя говорить на посторонние темы, задавать вопросы только по теме, предварительно подняв руку. Адекватная оценка ребенком себя обеспечивает ему быструю адаптацию к новым социальным условиям школы. Завышенная же самооценка может вызывать неправильную реакцию на замечания учителя, приводящую к тому, что «школа плохая», «учитель злой» и т.п.

3. Поведенческий – это умение общаться и свободно взаимодействовать с окружающими людьми. Отношения со сверстниками будут складываться успешно, если у ребенка развиты такие качества личности, как коммуникабельность, умение уступать в ситуациях, требующих этого. Для ребенка важно уметь действовать совместно с другими детьми, быть членом детского общества. При работе с детьми с ОВЗ возникает необходимость развивать социальную компетентность, навыки общения с окружающими, чтобы преодолеть социальную изоляцию, расширить возможности произвольного взаимодействия со сверстниками.

Данные компоненты – когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий являются критериями сформированности социальной готовности детей 6-7 лет к обучению в школе в условиях инклюзивного образования в нашей опытно-экспериментальной работе.

Для определения общего уровня сформированности социальной готовности к обучению в школе нами были выделены следующие уровни:

1) уровень сформированности когнитивного компонента социальной готовности к обучению в школе;

2) уровень сформированности эмоционально-оценочного компонента социальной готовности к обучению в школе;

3) уровень сформированности поведенческого компонента социальной готовности к обучению в школе.

Таблица 1 - Критерии для выявления уровня сформированности социальной готовности детей с ОВЗ к обучению в школе

| Уровни Компоненты | Высокий (4-5 баллов) | Средний (3 балла) | Низкий (1-2 балла) |
|------------------------|---|---|--|
| Когнитивный | Знание и понимание правил поведения в обществе, правил хорошего поведения, правил общения с людьми и т.п. Активный познавательный интерес в этой области. | Частичное знание и понимание правил поведения в обществе, правил хорошего поведения, правил общения с людьми и т.п. Слабый познавательный интерес в этой области. | Частичное знание, близкое к незнанию и не понимание правил поведения в обществе, правил хорошего поведения, правил общения с людьми и т.п. Отсутствие познавательного интереса в этой области. |
| Эмоционально-оценочный | Анализирует результаты своей деятельности, выясняет причины ошибок. Уверен в себе, активен, уравновешен, быстро переключаются с одной деятельности на другую, настойчив в достижении цели. Творческое отношение к учению. | Пытается решать любые, в том числе весьма сложные, задачи с «налета», часто не доводит начатое дело до конца. Не склонен анализировать результаты своих действий и поступков. Затрудняется однозначно ответить на вопрос о том, нравится ли ему учиться или нет. | Нерешителен, малообщителен, недоверчив, скован в движениях, готов расплакаться в любой момент, не стремится к сотрудничеству и чаще всего не способен постоять за себя. Заранее отказываются от решения задач, долго не приступает к выполнению задания. |
| Поведенческий | Быстро устанавливает контакт с окружающими. Умеет действовать совместно с другими детьми и взрослыми. | Присутствуют эмоциональные проявления в общении с окружающими, но в большинстве ситуаций они находятся под самоконтролем. Нет раскованности в общении. | Испытывает затруднения в установлении контактов с окружающими. Не может найти взаимопонимания с другими детьми и взрослыми. |

На основе проведенного теоретического анализа, представленного в первой главе, с учетом темы исследования и принимая во внимание, что испытуемые относятся к категории детей с ОВЗ и имеют различные особенности в развитии, нами были подобраны следующие методики, краткий анализ которых представлен ниже.

1. Тест «Знание правил хорошего поведения» (Х. Штольц, Р. Рудольф).
2. Методика «Беседа об отношении к школе и учению» (Т.А. Нежнова).
3. Методика «Лесенка» (В.Г. Щур).
4. Методика определения уровня развития коммуникативной сферы (М. И. Лисина).
5. Наблюдение за свободным взаимодействием детей в группах (А.И. Анжарова).

Выбранные методики классифицируются по компонентам социальной готовности к обучению в школе и позволяют выявить уровень сформированности данной готовности испытуемых.

Тестирование «Знание правил хорошего поведения» проводилось для исследования когнитивного компонента. Оно позволяет оценить фактические знания детей в области правил поведения в обществе. Данное тестирование состоит из пяти блоков: правила поведения в гостях; правила поведения в обществе; правила хорошего собеседника; правила общения с людьми; правила этикета в поддержании своего внешнего вида. Каждый блок состоит из 10 вопросов с вариантами ответов на них (см. Приложение И). Тест подбирался с учетом особых образовательных потребностей испытуемых [85].

Методика Т.А. Нежновой «Беседа об отношении к школе и учению» направлена на исследование эмоционально-оценочного компонента социальной готовности к обучению в школе. Она проводилась индивидуально с каждым ребенком, в первой половине дня. Остальные дети находились с

воспитателем в групповой комнате. Испытуемому было предложено ответить на ряд вопросов. По окончании беседы мы благодарили ребенка, и чтобы исключить возможность сговора, провожали его в другое помещение [26].

Методика «Лесенка» предназначена для выявления системы представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой – эмоционально-оценочный компонент. Целью исследования является определение особенности самооценки ребёнка (как общего отношения к себе) и представлений ребёнка о том, как его оценивают другие люди. Ребёнку дают листок с нарисованной на нём лестницей и объясняют значение ступенек. Важно проследить, правильно ли понял ребёнок ваше объяснение. В случае необходимости следует повторить его. Прежде всего, обращают внимание, на какую ступеньку ребёнок сам себя поставил [28].

Методика определения уровня развития коммуникативной сферы применена для исследования поведенческого компонента. Уровень развития общительности ребенка определяется в детском саду педагогом во время общих детских игр. Чем активнее ребенок в общении со сверстниками, тем выше уровень развития коммуникативной системы [38].

Также для исследования поведенческого компонента нами была применена методика наблюдения за свободным взаимодействием детей в группах. Наблюдение за детьми велось на прогулках, в игровой деятельности и в режимных моментах в течение всего дня на протяжении двух недель.

Таким образом, для определения уровня социальной готовности на когнитивный компонент применяем тестирование «Знание правил хорошего поведения», на эмоционально-оценочный компонент используем методики Т.А. Нежной «Беседа об отношении к школе и учению» и В.Г. Щур «Лесенка», на поведенческий – методику определения уровня развития коммуникативной сферы и методику наблюдения за свободным взаимодействием детей в группах.

На втором этапе была реализована программа констатирующего эксперимента. В ходе эксперимента было проведено исследование уровня сформированности социальной готовности к обучению в школе у воспитанников подготовительных групп МБДОУ компенсирующего вида №53. В первой контрольной группе 14 испытуемых, во второй экспериментальной группе – 15, всего 29 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) участвуют в опытно-экспериментальной работе.

По результатам тестирования «Знание правил хорошего поведения» в контрольной группе 43% испытуемых показали высокий уровень знания правил поведения, в экспериментальной группе лишь у 27% испытуемых познания в области правил поведения на высоком уровне. Эти дети показали четкое знание и понимание правил хорошего поведения, правил поведения в обществе, правил общения с людьми и т.п. И проявляли активный познавательный интерес в этой области. Приводили примеры из жизни, где и при каких ситуациях знание правил поведения помогло им решить тот или иной вопрос.

Средний уровень знания правил поведения показали 43% детей из контрольной группы и 27% детей экспериментальной. Они показали частичное знание правил поведения в обществе и проявили слабый познавательный интерес в этой области, но он все же был и это является положительным моментом.

Низкий уровень знания правил поведения в контрольной группе у 14% испытуемых, в экспериментальной же группе данный показатель составляет 47%. Это говорит о том, что практически половина воспитанников экспериментальной группы показали лишь частичное знание, очень близкое к незнанию правил поведения. Большинство, не понимали, о чем их спрашивают и демонстрировали отсутствие всякого интереса в познании правил поведения.

Наглядно результаты распределения детей из контрольной и экспериментальной групп по уровню сформированности когнитивного

компонента социальной готовности к обучению в школе на этапе констатирующего эксперимента, принимающих участие в тестировании «Знание правил хорошего поведения» представлены на рисунке 1.

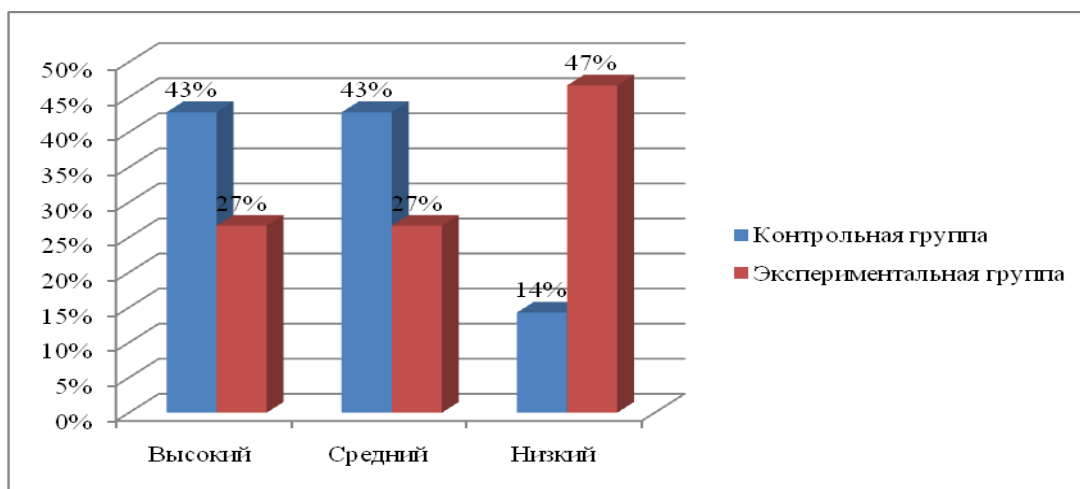


Рис. 1. Распределение детей 6-7 лет по уровню сформированности когнитивного компонента социальной готовности к обучению в школе на этапе констатирующего эксперимента

Перечень вопросов по методике Т.А. Нежной «Беседа об отношении к школе и учению»:

1. Хочешь ли ты идти в школу?
2. Почему ты хочешь (не хочешь) идти в школу?
3. Готовишься ли ты к школе? Как?
4. Как ты думаешь, понравится ли тебе в школе?
5. Если бы тебе не пришлось ходить в школу, чем бы ты занимался дома, как бы проводил свой день?
6. О чем бы ты хотел узнать в школе в первую очередь?
7. Как, по-твоему, лучше учиться - дома с мамой или в школе с учителем? Дома с учителем или в школе с мамой?

Ответы фиксировались в протоколе, анализ полученных результатов контрольной группы и экспериментальной группы приведен в Таблице 5 и Таблице 6 соответственно (см. Приложение Б).

Учитывая тот факт, что в данной методике критериями оценки является содержание школьно-учебной тематики в ответах ребят, можно сделать

вывод о том, что в контрольной группе наблюдается достаточно высокий уровень сформированности эмоционально-оценочного компонента социальной готовности к обучению в школе. У большинства детей как контрольной так и экспериментальной групп выработано положительное отношение к школе, они стремятся в школу кто-то за знаниями, кто-то за новыми друзьями, многие принимают значимую роль учителя, но также немаловажную роль в их сознании играет и внешняя школьная атрибутика (новая и красивая школьная одежда, новый ранец и школьные принадлежности). Следует отметить, что у многих детей контрольной группы наблюдались сформировавшиеся положительные отношения со сверстниками, эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника, непосредственное и бескорыстное желание помочь товарищу, в экспериментальной группе такие проявления встречались реже.

Тем не менее, среди испытуемых обеих групп были дети, которые отрицательно ответили на поставленные вопросы. Свои ответы они аргументировали нежеланием рано просыпаться, нежеланием выполнять домашнее задание, а также чувством обеспокоенности по поводу предстоящего вынужденного долгого пребывания в школе во внеурочное время.

Методика «Лесенка» направленная на исследование эмоционально-оценочного компонента социальной готовности к обучению в школе предназначена для выявления системы представлений ребёнка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой. Целью исследования является определение особенности самооценки ребёнка (как общего отношения к себе) и представлений ребёнка о том, как его оценивают другие люди.

Ребёнку дают листок с нарисованной на нём лестницей и объясняют значение ступенек. Прежде всего, обращают внимание, на какую ступеньку ребёнок сам себя поставил. Считается нормой, если дети этого возраста ставят себя на ступеньку «очень хорошие» или «самые хорошие» дети.

В любом случае это должны быть верхние ступеньки, так как положение на любой из нижних ступенек (а уж тем более на самой нижней) говорит не об адекватной оценке, но об отрицательном отношении к себе, неуверенности в собственных силах. Это очень серьёзное нарушение структуры личности, которое может привести к депрессиям, неврозам, асоциальному поведению у детей.

Как правило, это связано с холодным отношением к детям, отвержением или суровым, авторитарным воспитанием, при котором обесценивается сам ребёнок, который приходит к выводу, что его любят только тогда, когда он хорошо себя ведёт.

По данной методике нами были получены следующие результаты:

- Завышенную самооценку имеют 27% детей от общего количества в контрольной группе и столько же – 27% детей в экспериментальной группе. После некоторых раздумий и колебаний, эти дети ставили себя на самую высокую ступеньку, называли какие-то свои недостатки и промахи, но объясняли их внешними, независящими от них, причинами, считали, что оценка взрослых в некоторых случаях может быть несколько ниже их собственной: «Я, конечно, хороший, но иногда ленюсь. Мама говорит, что я неаккуратный».

- Адекватную самооценку в контрольной группе имеют 40% испытуемых, в экспериментальной – 33% детей группы. Обдумав задание, дети ставили себя на 2-ю или 3-ю ступеньку, объясняя свои действия, ссылаясь на реальные ситуации и достижения, считали, что оценка взрослого такая же либо несколько ниже.

- Заниженную самооценку в контрольной группе имеет 33% воспитанников, в экспериментальной – 40% воспитанников ставили себя на нижние ступеньки. Эти дети не объясняли свой выбор либо ссылались на мнение взрослого: «... так сказал(а)».

Результаты распределения детей 6-7 лет по уровню сформированности эмоционально-оценочного компонента социальной готовности к обучению в

школе представляют собой совокупность результатов по этим двум методикам и наглядно представлены на рисунке 2.

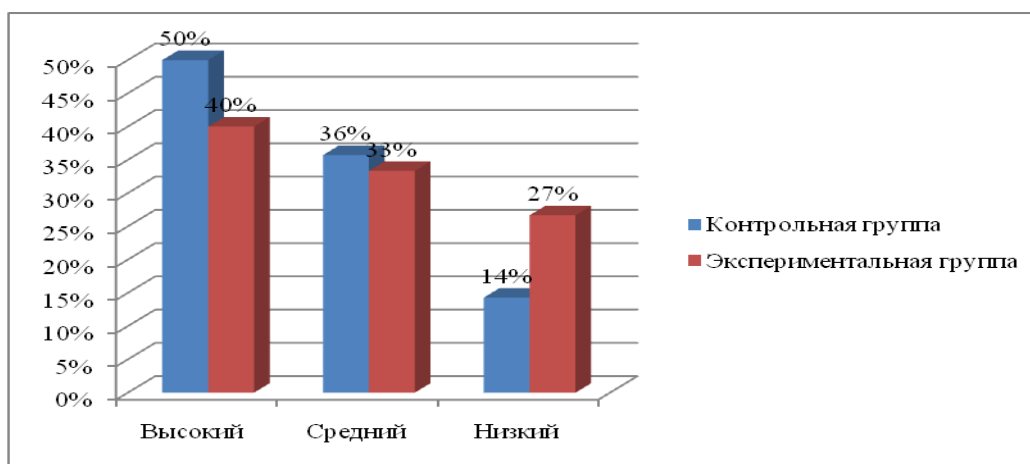


Рис. 2. Распределение детей 6-7 лет по уровню сформированности эмоционально-оценочного компонента социальной готовности к обучению в школе на этапе констатирующего эксперимента

Методика М.И. Лисиной на определение уровня развития коммуникативной сферы или другими словами уровня развития общительности ребенка определяется в детском саду педагогом во время общих детских игр. Чем активнее ребенок в общении со сверстниками, тем выше уровень развития коммуникативной сферы, баллы по ней выстраиваются следующим образом:

10 баллов - сверхактивный, то есть постоянно тормозит сверстников, вовлекая их в игры, общение.

9 баллов - очень активный: вовлекает и сам активно участвует в играх и общении.

8 баллов - активный: идет на контакт, участвует в играх, иногда сам вовлекает сверстников в игры, общение.

7 баллов - скорее активный, чем пассивный: участвует в играх, общении, но сам не побуждает к этому других.

6 баллов - трудно определить, активный или пассивный: позовут играть - пойдет, не позовут - не пойдет, сам активности не проявляет, но и участвовать не отказывается.

5 баллов - скорее пассивный, чем активный: иногда отказывается от общения, но чаще все же участвует в играх и общении.

4 балла - пассивный: только иногда участвует в играх, когда его настойчиво приглашают.

3 балла - очень пассивный: не участвует в играх, только наблюдает.

2 балла – замкнутый: не реагирует на игры сверстников.

В результате исследования по данной методике мы получили, что 43% детей контрольной группы и 27% детей экспериментальной группы имеют высокий уровень коммуникативной сферы, то есть у этих детей наблюдается активность в установлении контакта со сверстниками, участие в совместных играх, самостоятельное вовлечение сверстников в игры, общение.

Средний уровень развития коммуникативной сферы в контрольной группе был выявлен у 43% детей, в экспериментальной же у 47% детей от общего количества в группе. Эти дети не проявляли самостоятельной активности в играх и в общении, но чаще все же принимали в них участие лишь иногда отказываясь от предложения участвовать в играх.

У 14% детей контрольной группы и у 27% детей экспериментальной группы был установлен низкий уровень развития коммуникативной сферы. Такие дети проявляли пассивность и безынициативность в процессе игровой деятельности.

Методика определения уровня развития коммуникативной сферы в совокупности с методикой наблюдения за свободным взаимодействием детей в группе применяются нами для исследования уровня сформированности поведенческого компонента социальной готовности к обучению в школе.

Наблюдение за детьми велось на протяжении двух недель. Мы наблюдали за взаимодействием детей в группе, на прогулках, в самостоятельной игровой деятельности и в режимных моментах в течение всего дня.

В результате наблюдения и в контрольной и в экспериментальной группах были зафиксированы устойчивые пары, где дошкольники были

заинтересованы в сверстнике. Потребность в игровом взаимодействии со сверстниками у детей была преобладающей, они стремились проводить свое свободное время с предпочитаемыми детьми.

В результате наблюдения за поведением детей в режимных моментах было отмечено, что в обеих группах дети оказывали помощь друг другу, при возникновении проблемных ситуаций в процессе сборов на прогулку ребята чаще пытались сами помочь друг другу или обращались за помощью к воспитателю. Не были исключены и конфликты, возникающие в обеих группах, чаще всего причиной конфликтов являлась нехватка игрового материала. По итогам наблюдения на прогулках можно было увидеть, что и в контрольной группе, и в экспериментальной группе были сформированы небольшие объединения детей по интересам. Результаты наблюдения за детьми в обеих группах, в процессе их свободного взаимодействия представлены в Таблице 7 (см. Приложение В).

Результаты распределения детей 6-7 лет по уровню сформированности поведенческого компонента социальной готовности к обучению в школе представлены на рисунке 3.

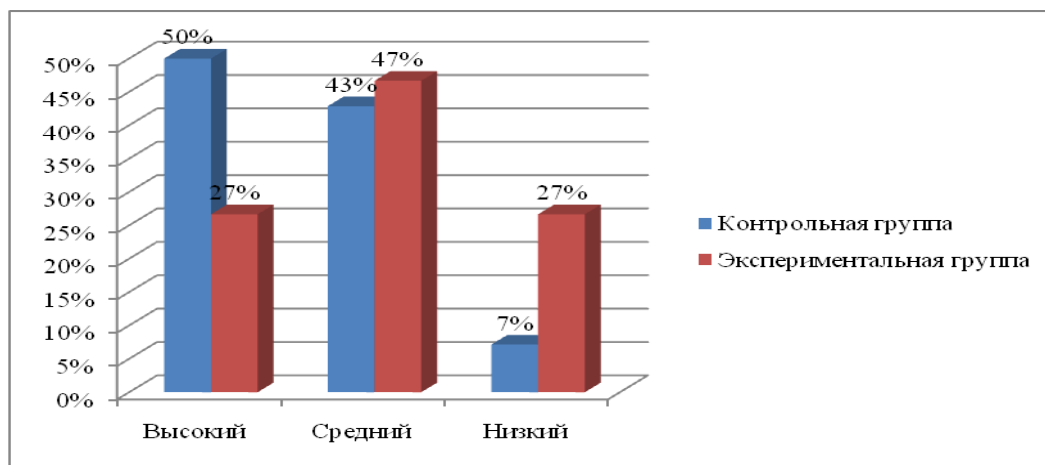


Рис. 3. Распределение детей 6-7 лет по уровню сформированности поведенческого компонента социальной готовности к обучению в школе на этапе констатирующего эксперимента

Обобщая результаты всех методик на констатирующем этапе исследования, можно сделать вывод о том, что в контрольной группе более высокий общий уровень сформированности социальной готовности к

обучению в школе прослеживается во всех компонентах в отличие от экспериментальной группы. Высокий общий уровень сформированности социальной готовности имеют 43% испытуемых (6 детей) в контрольной группе и только 27% испытуемых (4 ребенка) в экспериментальной группе. Вместе с тем число детей имеющих средний общий уровень сформированности социальной готовности практически одинаков в обеих группах, в контрольной он составляет 43%, а в экспериментальной – 40%. Чего нельзя сказать о низком уровне. Низкий общий уровень сформированности социальной готовности к обучению в школе в контрольной группе у 14% испытуемых (2 ребенка), в экспериментальной группе у 33% испытуемых (5 детей). Наглядно результаты исследования на констатирующем этапе представлены на рисунке 4.

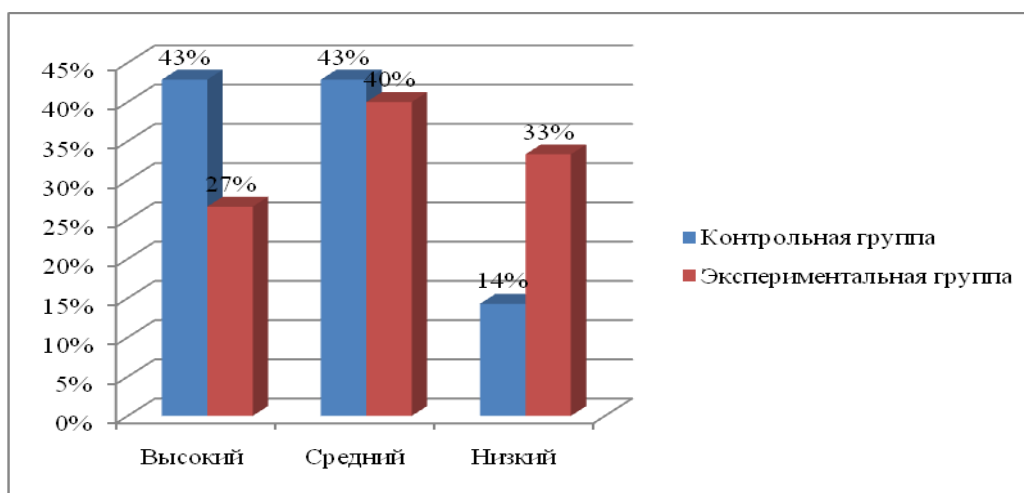


Рис. 4. Распределение детей 6-7 лет по общему уровню сформированности социальной готовности к обучению в школе на этапе констатирующего эксперимента

Таким образом, можно сделать вывод, что общий уровень сформированности социальной готовности к обучению в школе у воспитанников экспериментальной группы ниже среднего, в контрольной группе напротив данный показатель близок к норме с учетом, что в обоих случаях мы имели дело с дошкольниками с ОВЗ одной возрастной категории. Вместе с тем, в группах имеются благоприятные предпосылки для формирования данной готовности к обучению в школе.

2.2. Разработка и реализация комплекса мероприятий по формированию социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования

Проведенный констатирующий эксперимент показал, что у большинства воспитанников экспериментальной группы преобладает средний общий уровень сформированности социальной готовности к обучению в школе, однако большое количество дошкольников данной группы с низким общим уровнем сформированности социальной готовности. Это положение легло в основу разработанного и проведенного нами формирующего эксперимента, направленного на формирование необходимых компонентов социальной готовности к обучению в школе в экспериментальной группе МБДОУ компенсирующего вида №53 г.Красноярска.

Выявленные особенности развития и состояние здоровья наших испытуемых привели к необходимости внесения коррективов в способы и методы формирования социальной готовности к обучению в школе. Таких как: увеличение времени для размышления над тем или иным вопросом, дополнительный повтор задания с пояснением, дозирование зрительной нагрузки для некоторых испытуемых. Внимание дошкольников характеризуется повышенной отвлекаемостью, недостаточной концентрированностью на объекте. Также у детей наблюдаются недостатки памяти, причем в большей степени они касаются долговременных видов запоминания.

Ребенок с ОВЗ требует создания особых образовательных условий, отличающихся от условий, необходимых для обучения и воспитания его нормально развивающихся сверстников. Вся педагогическая работа с ними приобретает коррекционную направленность, включает психолого-педагогические компоненты деятельности как взаимосвязанные.

Эффективность психолого-коррекционной поддержки ребенка достигается только на основе ранней диагностики нарушения, выяснения структуры дефекта, характера ведущего нарушения и особенностей развития, которые с ним связаны, а также специфики семейной микросреды и уровня адаптированности воспитанника к образовательному учреждению.

С учетом проведенных теоретических и практических исследований нами был составлен комплекс мероприятий по формированию социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе. С учетом, что у всех воспитанников экспериментальной группы нарушения психического развития не стойкие и у всех прослеживается положительная динамика при формировании социальной готовности к обучению в школе необходимо учитывать, что все испытуемые подпадают под условия инклюзивного образования при грядущем обучении в школе.

Цель комплекса мероприятий – формирование социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования.

Задачи:

- обучение детей 6-7 лет правилам хорошего поведения, правил поведения в обществе, правил общения с людьми, правилам поведения в школе;
- формирование адекватной самооценки;
- формирование положительного отношения к учебным занятиям, творческого отношения к учению;
- обучение детей 6-7 лет навыкам свободного общения со сверстниками и взрослыми;
- развитие умения действовать совместно с другими детьми и взрослыми.

Комплекс мероприятий включает в себя: просмотр и обсуждение мультфильмов «Правила поведения в школе со Знайкой» и «Уроки хорошего поведения», поход в кукольный театр на представление «Незнайка идет в

школу», экскурсия в ближайшую общеобразовательную школу, ряд сюжетно-ролевых игр направленных на формирование отдельных компонентов социальной готовности к обучению в школе, а также встреча с родителями (в рамках родительского собрания).

Продолжительность экспериментальной работы составляет полтора месяца. Периодичность занятий с детьми: три раза в неделю, в течение пяти рабочих недель. Продолжительность одного занятия 30-40 минут со сменой вида деятельности. Контрольная встреча, она же диагностическая – ровно через месяц после окончания реализации экспериментальной работы.

Участники: дошкольники (воспитанники подготовительной к школе группы, МБДОУ компенсирующего вида №53, г. Красноярск), в возрасте 6-7 лет, имеющие ЗПР. Состав представлен в таблице 2.

Таблица 2 - Участники экспериментальной группы

| № п/п | Имя Ф. | Общий уровень сформированности социальной готовности |
|-------|--------------|--|
| 1 | Анастасия Т. | Высокий |
| 2 | Анна Ж. | Средний |
| 3 | Андрей Д. | Низкий |
| 4 | Артем Б. | Низкий |
| 5 | Валерия К. | Низкий |
| 6 | Гавриил Б. | Низкий |
| 7 | Данил М. | Средний |
| 8 | Ирина Г. | Высокий |
| 9 | Ксения Д. | Высокий |
| 10 | Кирилл Б. | Средний |
| 11 | Леонид М. | Высокий |
| 12 | Марк Ф. | Средний |
| 13 | Петр П. | Средний |
| 14 | Родион А. | Средний |
| 15 | Руслан Б. | Низкий |

При работе с дошкольниками экспериментальной группы была выявлена недостаточная целенаправленность деятельности этих детей, которая выражалась в их неумении обдумать свою работу и четко планировать ход ее выполнения, а также преобладание игровой деятельности над учебной. Именно по этой причине сюжетно-ролевая игра была выбрана

как основное средство формирования социальной готовности к обучению в школе для данной категории дошкольников.

Однако данные особенности возникли не в старшем дошкольном возрасте, а гораздо раньше. И первое, что нами было осуществлено в рамках реализации экспериментальной работы это выявление особых образовательных потребностей каждого воспитанника с ОВЗ.

Наши дети в силу своих особенностей требуют значительно большего участия взрослых в их игровой деятельности, чем нормально развивающиеся сверстники. Они не уступчивы, поэтому не могут играть коллективно. Интерес к игре у них неустойчив. Таким образом, сюжетно-ролевая игра содержит разносторонние условия для формирования наиболее ценных качеств личности. В сюжетно-ролевой игре заложены огромные возможности коррекции познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, произвольности поведения, развития саморегуляции как общей способности, речи, воображения, учения и т.д.

Воспитательно-образовательный процесс в МБДОУ компенсирующего вида №53 г.Красноярска осуществляется на основе «Программы воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой [63].

Реализация комплекса мероприятий была разбита на три блока, каждый блок был направлен на повышение уровня сформированности одного из компонентов социальной готовности к обучению в школе.

Первый блок был направлен на повышение уровня сформированности когнитивного компонента социальной готовности. В рамках этого блока был организован просмотр мультфильмов «Правила поведения в школе со Знойкой» и «Уроки хорошего поведения» в пределах ДОО, продолжительность просмотра мультфильмов регулировалась в соответствии с требованиями ФГОС ДО. После просмотра было обсуждение каждого из мультфильмов, для закрепления полученной информации.

При обсуждении мультфильмов дети не только запоминали правила хорошего поведения, но и учились анализировать действия героев. Многие из

воспитанников, решили не дожидаться похода в школу, а уже в детском саду начать следовать советам Знайки. Также в этом блоке было проведено родительское собрание для приобщения родителей к просвещению детей в области этикета, родители были ознакомлены с результатами констатирующего эксперимента в данной группе. На протяжении всей экспериментальной работы было тесное взаимодействие с родителями, индивидуальные беседы по инициативе самих родителей. Текст выступления на родительском собрании представлен в приложении (см. Приложение Д).

В следующем блоке была организована экскурсия в школу и поход в театр. Мы посетили Гимназию №16 г. Красноярска, данная образовательная организация была выбрана не случайно, она находится в шаговой доступности и большинство будущих выпускников данной группы будут учениками инклюзивных классов этой гимназии. Экскурсия была проведена заместителем директора по учебно-воспитательной работе. Во время экскурсии дети познакомились со школой, с распорядком дня и правилами поведения в школе, также посетили учебный класс, спортивный зал и библиотеку.

Посещение спортивного зала и библиотеки были выбраны не случайно, так как в детском саду который они посещают не было ни того ни другого. Данное мероприятие вызвало массу положительных эмоций, и развеяли свои переживания и опасения перед предстоящим обучением в школе. Дети также познакомились с первоклассниками и поиграли с ними в игры направленные на развитие коммуникативной сферы в рамках инклюзивной практики.

Театр «Чудодеи» также находился в шаговой доступности от детского сада. Театральная постановка «Незнайка идет в школу» о том, что Незнайка очень хочет научиться читать, поэтому собирается в школу в первый раз и ему нужны друзья, чтобы помочь собрать школьный рюкзак. Но Незнайка совсем не уважительно обращался с «Букварём», все буквы обиделись на него и разбежались по волшебной стране. Незнайка просит своих друзей помочь ему вернуть буквы в «Букварь». Для этого ребятам предстоит

отправиться в путешествие по сказочной стране, изучить алфавит и собрать рюкзак. Когда все буквы вернутся на своё место, он научится читать и больше никогда не станет баловаться с учебниками. В театрализованной форме детей знакомят с предстоящим обучением в школе с формами и способами обучения, повторяют буквы. Все театральное действие построено через активное взаимодействие с залом. Все воспитанники экспериментальной группы принимали активное участие в помощи Незнайки и остались очень довольны представлением. Представление подарило массу положительных эмоций и пробудило интерес к школьной тематике.

Третий блок заключил в себя ряд сюжетно-ролевых игр направленных на формирование отдельных компонентов социальной готовности. Полный перечень игр с разбивкой на встречи представлен в приложении (см. Приложение Г).

Игра в «Школу» - это неотъемлемое и центральное звено комплекса мероприятий направленного на формирование социальной готовности детей с ОВЗ к обучению в школе.

Конспект сюжетно-ролевой игры «Школа»:

Цель: создать условия для практической реализации интереса детей к школе, к деятельности учителя, его взаимоотношениям с учениками. Побуждать детей творчески воспроизвести в игре быт семьи и общественно-полезный труд взрослых в «магазине», «школе». Продолжать обучение умениям ролевого взаимодействия, в соответствии с нормами этикета (доброжелательный тон, сдержанность жестов...). Вызвать интерес к школе, желание учиться в школе. Воспитать доброжелательное отношение к своим близким, окружающим людям и к друг другу.

Игровой материал: игрушечная посуда, атрибуты для игры в продуктовый магазин, школьные принадлежности, журнал для учителя, звонок, цветы.

Игровые роли: директор, учитель, вахтер, уборщица, ученики, мамы, папы учеников, два продавца в магазин «Школьник», продавец в магазин

«Продукты», продавец цветов.

Беседа перед игрой:

Ведущий: «Дети, скажите какой сейчас месяц, число?»

Ответы детей.

Ведущий: «Какое важное событие в вашей жизни произойдет 1 сентября этого года?»

Ответы детей.

Ведущий: «А вы хотите совершить путешествие в этот день, то есть в 1 сентября. Как бы вы вели себя?»

Ответы детей.

Ведущий: «А вам хотелось бы сейчас стать школьниками?»

Ответы детей.

Ведущий: «Но чтобы идти в школу, нам нужны школьные принадлежности. Что нужно? Где можно их приобрести?»

Ответы детей.

Ведущий: «А кто школьникам покупает школьные принадлежности?»

Ответы детей.

Ведущий: «Значит в нашей игре будет семья, и в семье будут роли. Семья пойдет в магазин покупать школьные принадлежности. Кто работает в магазине?»

Ответы детей.

Ведущий: «Купили школьные принадлежности и что вы делаете дальше?»

Ответы детей.

Ведущий: «Дома школьники собирают портфель, а затем?»

Ответы детей. (Ученики идут в школу, а родители провожают.)

Ведущий: «Ученики придут в школу, а в школе кто работает?»

Ответы детей.

Ведущий: «А чем занимаются все эти люди, которых вы назвали?»

Ответы детей.

Ведущий: «Так как не бывает школы без директора, то я предлагаю себя на эту роль, чтобы отвечать за работу всей школы. В школе начинаются уроки. Что делают в это время родители?»

Ответы детей.

Ведущий: «Что делают ученики, когда заканчиваются уроки в школе?»

Ответы детей.

Ведущий: «Теперь распределим вместе роли и займем сразу места. А сейчас, давайте закроем глаза и все вместе назовем каждый месяц года: январь... сентябрь. Откроем глаза и посмотрим на доску. Сегодня – 1 сентября!»

Ход игры: Все дети занимают свои места. Семья идет в магазин покупать школьные принадлежности, затем покупают цветы для учителя. Родители провожают ученика в школу. Школьники в школе дарят цветы учительнице и поздравляют с днем знания. Родители возвращаются домой и договариваются, кто из них идет на работу, а кто остается дома ждать ученика со школы. Звенит звонок. Учитель знакомится с учениками и начинается 1 урок. Родители, которые остались дома, достают игрушечную посуду, затем идут в магазин «Продукты» и готовят обед, то есть готовятся к встрече школьника. Звонок с урока. Перемена. Учитель предлагает детям поиграть, одни дети играют, другие отдыхают. Звенит звонок на второй урок. Учитель проводит урок рисования. Звонок с урока. Родители приходят в школу встречать учеников. Ученики прощаются с учителем, идут домой с родителями. Дома их ждет обед. Затем вся семья собирается дома, взрослые и дети обсуждают события, которые произошли за день. В ходе игры ведущий, он же директор наблюдает за детьми, при необходимости включается в игру. Затем дети меняются ролями. Каждый ребенок должен проиграть роль ученика, и в роль учителя.

Итог игры: ведущий приглашает детей к себе, спрашивает понравилось ли им игра. Что понравилось больше всего? Хотят ли дети идти в школу? И что они могут сказать об учителе, какая она? О чем рассказывал учитель на

уроке? Ведущий благодарит детей за хорошую игру: «учителя» за интересное проведение урока; «учеников» за хорошую учебу; «родителей» за заботу о своих детях; «продавцов» за быстрое обслуживание и вежливое обращение с покупателями. Ведущий: «Спасибо, ребята за игру!»

Данная игра является своего рода итогом реализации комплекса мероприятий в экспериментальной группе. Очень важный момент социальной готовности ребёнка к школе — принятие на себя роли ученика, желание идти в школу. Сложно требовать от ребёнка, которому школа неинтересна, внимательности, выполнения заданий учителя и домашних уроков. Роль учителя даст ребенку возможность понять позицию настоящего учителя, что очень важно для успешного обучения в школе.

Социальный мотив к походу в школу тоже закладывается в сюжетно-ролевой игре. В этом случае игра — это возможность для ребёнка оказаться в мире взрослых, разобраться в их системе отношений. Играя в школьника, ребёнок изживает страх перед новым этапом своей жизни, понимает, что это новая, возможно, сложная, но интересная позиция — позиция школьника. Когда игра достигает своего пика, то ребёнку становится недостаточно заменять отношения игрой и зреет мотив сменить свой статус. Единственный способ сделать это — пойти в школу.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра включает в себя правила, которые организуют волю ребенка, способствуют развитию произвольного поведения, упражняют ум и развивают его как личность. Развивая у старших дошкольников необходимые качества для школьной жизни, сюжетно-ролевая игра является оптимальным средством формирования социальной готовности детей к обучению в школе.

Выявлению эффективности применения данного комплекса мероприятий будет посвящен заключительный параграф нашего опытно-экспериментального исследования.

2.3 Интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы

Проведя первый констатирующий эксперимент, мы пришли к выводу, что у воспитанников экспериментальной группы имеются благоприятные предпосылки для формирования социальной готовности к обучению в школе, сама же социальная готовность сформирована на низком уровне. Следовательно, цель второго констатирующего среза – выявление динамики эффективности реализации разработанного нами комплекса мероприятий направленного на формирование социальной готовности детей 6-7 лет к обучению в школе в экспериментальной группе.

Повторный срез был проведен как в экспериментальной группе, так и в контрольной группе. Это дало возможность развести понятия изменения уровня сформированности социальной готовности к обучению в школе обусловленное естественным ростом и развитием детей в соответствии с их возрастными изменениями и уровень сформированности социальной готовности к обучению в школе при реализации комплекса мероприятий направленного на повышение данного уровня. В работе были использованы методики, аналогичные первому срезу. Оценка результатов приведена ниже.

1. Повторное тестирование «Знание правил хорошего поведения» (Х. Штольц, Р. Рудольф).
2. Методика «Беседа об отношении к школе и учению» (Т.А. Нежнова).
3. Методика «Лесенка» (В.Г. Щур).
4. Методика определения уровня развития коммуникативной сферы (М. И. Лисина).
5. Повторное наблюдение за свободным взаимодействием детей в группах (А.И. Анжарова).

Подробное описание всех методик приведено в первом параграфе данной главы.

При повторном тестировании «Знание правил хорошего поведения» в контрольной группе 50% испытуемых показали высокий уровень знания правил хорошего поведения, в экспериментальной группе у 60% испытуемых познания в области правил хорошего поведения на высоком уровне. Прирост данного показателя в контрольной группе составил 7%, тогда как в экспериментальной – 33%. Эти дети показали четкое знание и понимание правил хорошего поведения, правил поведения в обществе, правил общения с людьми и т.п.

Доля детей со средним уровнем познания правил хорошего поведения в контрольной группе осталась той же – 43%, что и при первичном контрольном срезе. В экспериментальной группе у 33% испытуемых средний уровень, что на 6% превышает результат при первичном срезе. Они показали частичное знание правил поведения в обществе и слабый познавательный интерес в этой области, но он есть и это положительный момент.

Низкий уровень знания правил хорошего поведения в контрольной и в экспериментальной группе у 7% испытуемых, относительно первичного среза данное значение в контрольной группе уменьшилось вдвое, в экспериментальной же группе зафиксировано уменьшение в 6,7 раз. При первичном срезе практически половина воспитанников экспериментальной группы показали низкий уровень, т.е. частичное знание, очень близкое к незнанию правил хорошего поведения их полное непонимание и отсутствие всякого интереса в их познании.

Так как для исследования уровня сформированности когнитивного компонента социальной готовности к обучению в школе у нас одна методика, тестирование «Знание правил хорошего поведения», то ее результаты и будут соответствовать распределению детей 6-7 лет по уровню сформированности когнитивного компонента социальной готовности к обучению в школе до и после формирующего эксперимента. Наглядно результаты обеих групп представлены на рисунках 5 и 6.

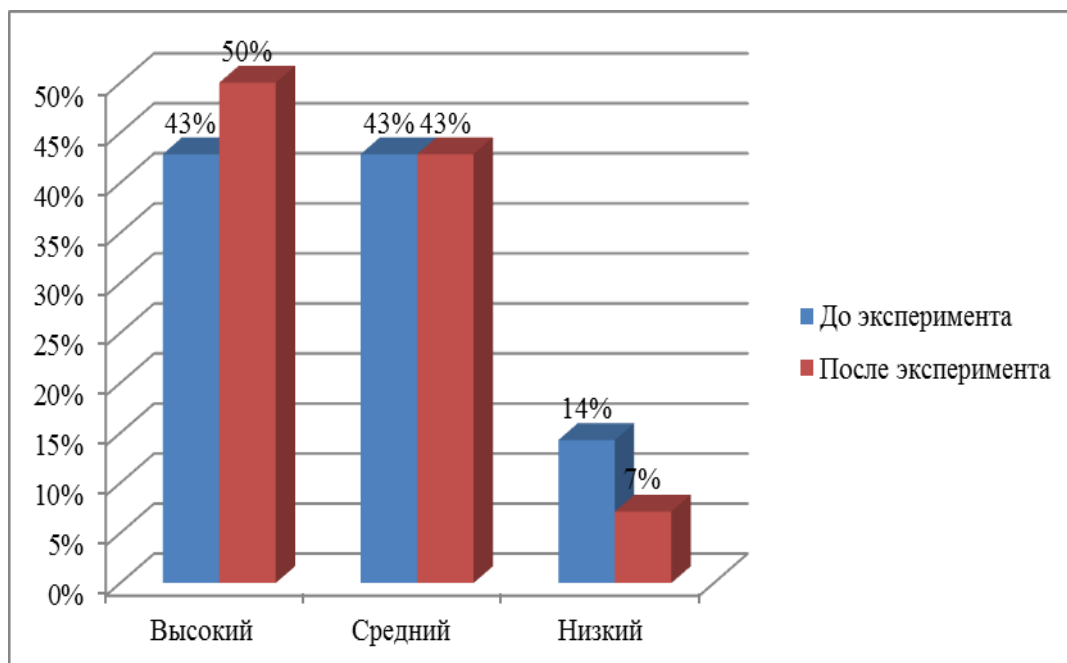


Рис. 5. Распределение детей контрольной группы по уровню сформированности когнитивного компонента социальной готовности к обучению в школе до и после формирующего эксперимента

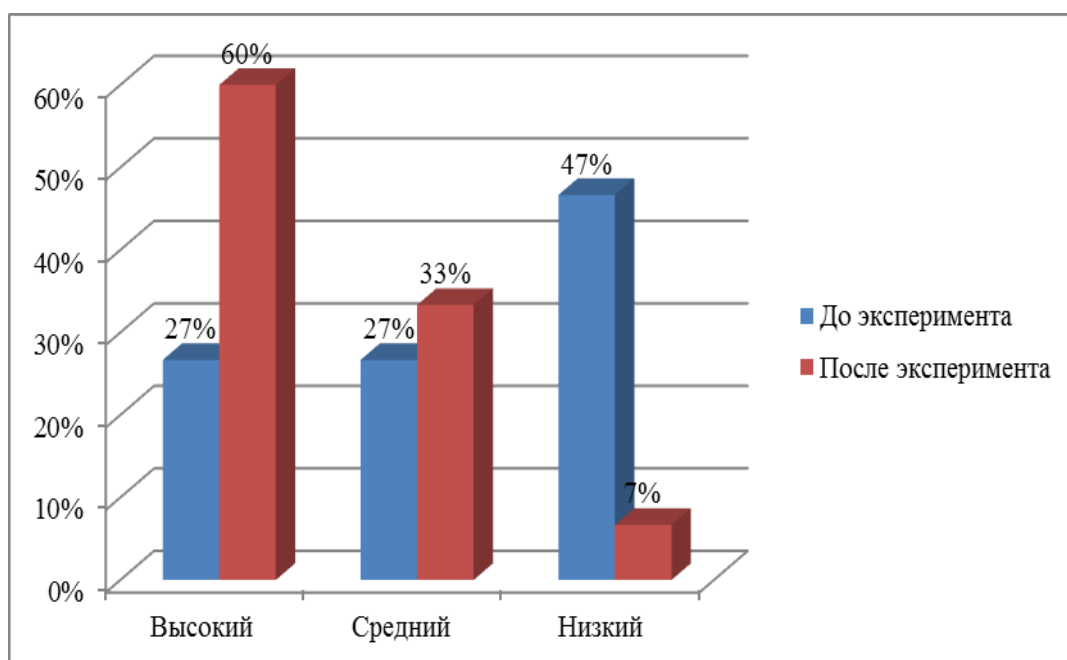


Рис. 6. Распределение детей экспериментальной группы по уровню сформированности когнитивного компонента социальной готовности к обучению в школе до и после формирующего эксперимента

При повторной диагностике уровня сформированности эмоционально-оценочного компонента социальной готовности к обучению в школе по методике Т.А. Нежной «Беседа об отношении к школе и учению» ответы

испытуемых так же фиксировались в протоколе, анализ полученных результатов приведен в таблице 12 и таблице 13 для контрольной и экспериментальной групп соответственно (см. Приложение Ж).

Учитывая тот факт, что в данной методике критериями оценки является содержание школьно-учебной тематики в ответах ребят, можно сделать вывод о том, что прослеживается значительное улучшение результатов в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе в сравнении с первичным констатирующим экспериментом значительных изменений нет. Практически у всех воспитанников экспериментальной группы прослеживается положительное отношение к школе, они стремятся в школу кто-то за знаниями, кто-то за новыми друзьями, многие принимают значимую роль учителя.

Следует отметить, что у большинства детей экспериментальной группы при втором констатирующем эксперименте наблюдались сформировавшиеся положительные отношения со сверстниками, эмоциональная вовлеченность в деятельность сверстника, непосредственное и бескорыстное желание помочь товарищу.

В результате реализации комплекса мероприятий в экспериментальной группе при повторном срезе отсутствуют дети, которые отрицательно ответили на поставленные вопросы, тогда как в контрольной группе количество таких детей уменьшилось, но они есть.

По методике «Лесенка», которая также направлена на исследование эмоционально-оценочного компонента социальной готовности к обучению в школе нами были получены следующие результаты.

Все также 27% детей от общего количества контрольной группы имеют завышенную самооценку в экспериментальной группе 14% таких детей, что на 13% меньше, чем при первичной диагностике.

Адекватную самооценку в контрольной группе имеют 33% испытуемых, что на 7% (или 1 человека) меньше, чем при первичной диагностике. В экспериментальной группе число детей имеющих адекватную

самооценку увеличилось в двое и составило – 60%. Обдумав задание, дети ставили себя на 2-ю или 3-ю ступеньку, объясняя свои действия, ссылаясь на реальные ситуации и достижения, считали, что оценка взрослого такая же либо несколько ниже.

Количество детей имеющих заниженную самооценку в контрольной группе уменьшилось на 1 ребенка или 7%, в экспериментальной группе таких детей не стало вовсе.

Динамика распределения детей 6-7 лет контрольной и экспериментальной групп по уровню сформированности эмоционально-оценочного компонента социальной готовности к обучению в школе до и после формирующего эксперимента представлена на рисунках 7 и 8 для контрольной и экспериментальной групп соответственно.

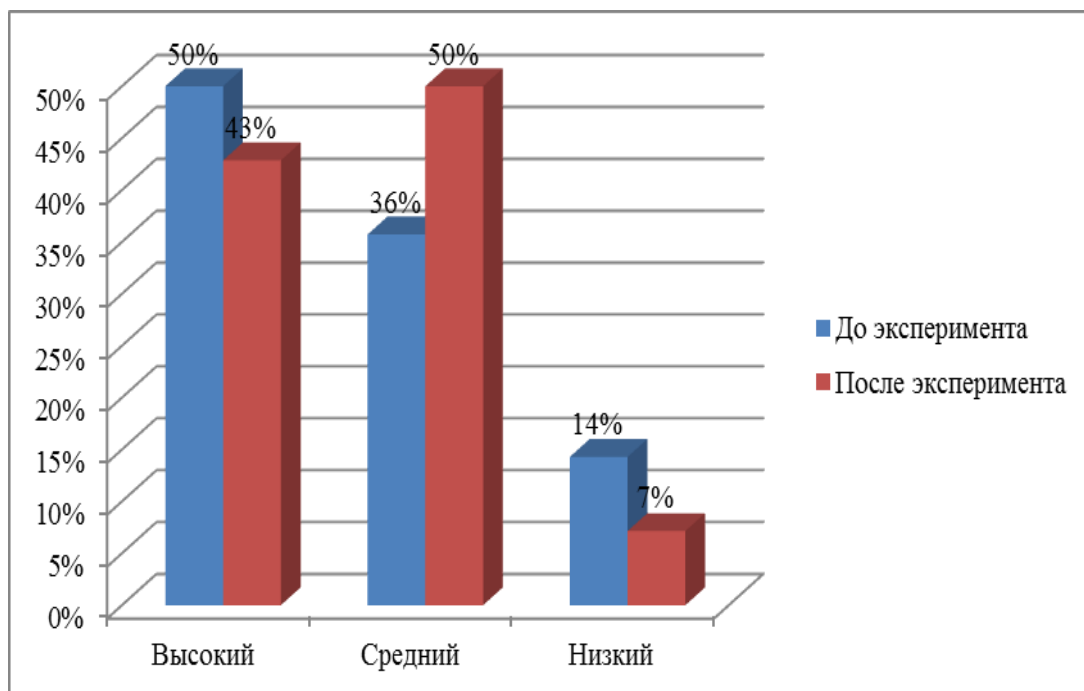


Рис. 7. Распределение детей контрольной группы по уровню сформированности эмоционально-оценочного компонента социальной готовности к обучению в школе до и после формирующего эксперимента

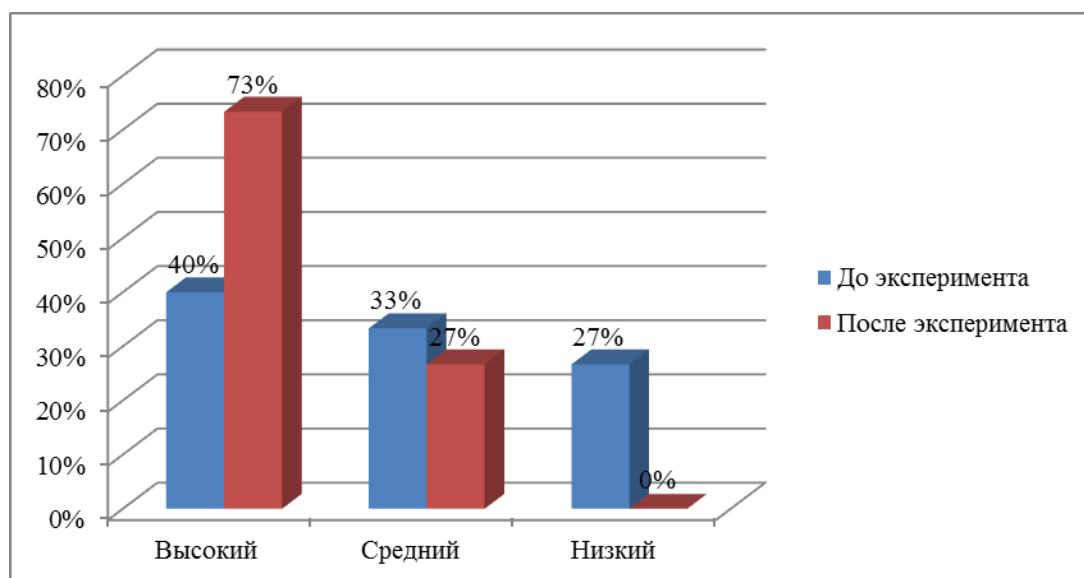


Рис. 8. Распределение детей экспериментальной группы по уровню сформированности эмоционально-оценочного компонента социальной готовности к обучению в школе до и после формирующего эксперимента

Повторный срез по методике М.И. Лисиной на определение уровня развития коммуникативной сферы или другими словами уровня развития общительности ребенка, который определяется в детском саду педагогом во время общих детских игр, показал значительный рост уровня развития коммуникативной сферы в экспериментальной группе.

По данной методике мы получили, что детей, у которых наблюдается активность в установлении контакта со сверстниками, участие в совместных играх, самостоятельное вовлечение сверстников в игры, в обеих группах стало больше (в контрольной группе на 1 ребенка, в экспериментальной на 5 детей). В процентном соотношении мы получили, что половина детей контрольной группы – 50% и 73% детей экспериментальной группы имеют высокий уровень коммуникативной сферы.

Количество детей имеющих средний и низкий уровень развития коммуникативной сферы снизилось в обеих группах. Причем детей имеющих низкий уровень развития коммуникативной сферы в экспериментальной группе не стало вовсе.

Методика определения уровня развития коммуникативной сферы в совокупности с методикой наблюдения за свободным взаимодействием детей

в группе применяются нами для исследования уровня сформированности поведенческого компонента социальной готовности к обучению в школе.

При повторном наблюдении и в контрольной, и в экспериментальной группах, все также были зафиксированы устойчивые пары, где дошкольники были заинтересованы в сверстнике.

В результате наблюдения за поведением детей в режимных моментах было отмечено, что в обеих группах дети все также оказывали помощь друг другу, при возникновении проблемных ситуаций. В процессе сборов на прогулку воспитанники экспериментальной группы чаще пытались сами помочь друг другу, не обращаясь за помощью к воспитателю. Конфликтные ситуации возникали значительно реже в экспериментальной группе. Результаты повторного наблюдения за детьми в обеих группах, в процессе их свободного взаимодействия представлены в таблице 14 (см. Приложение 3).

Результаты распределения детей 6-7 лет по уровню сформированности поведенческого компонента социальной готовности к обучению в школе до и после формирующего эксперимента представлены в динамике на рисунках 9 и 10.

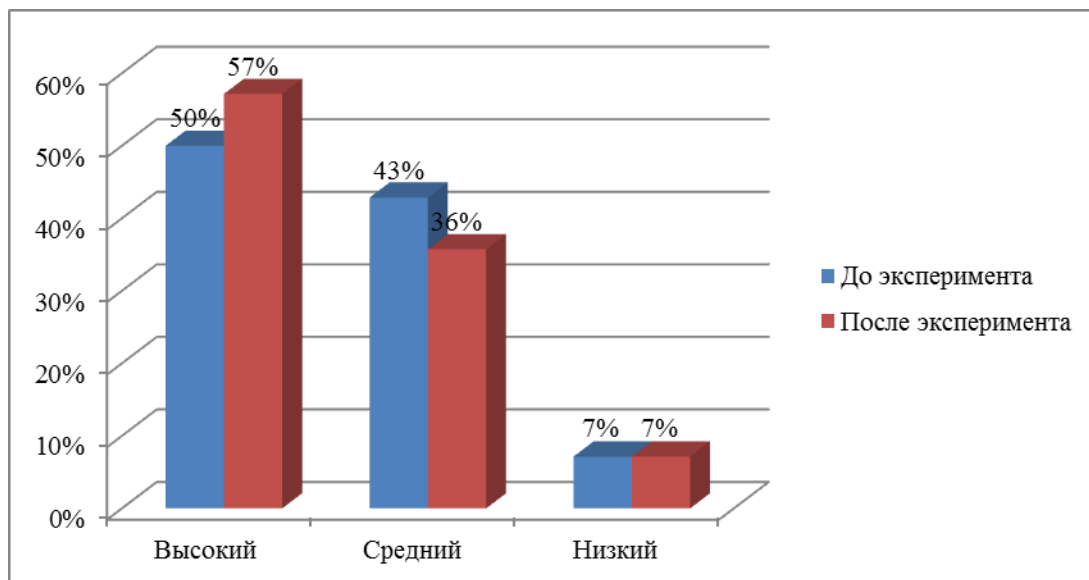


Рис. 9. Распределение детей контрольной группы по уровню сформированности поведенческого компонента социальной готовности к обучению в школе до и после формирующего эксперимента

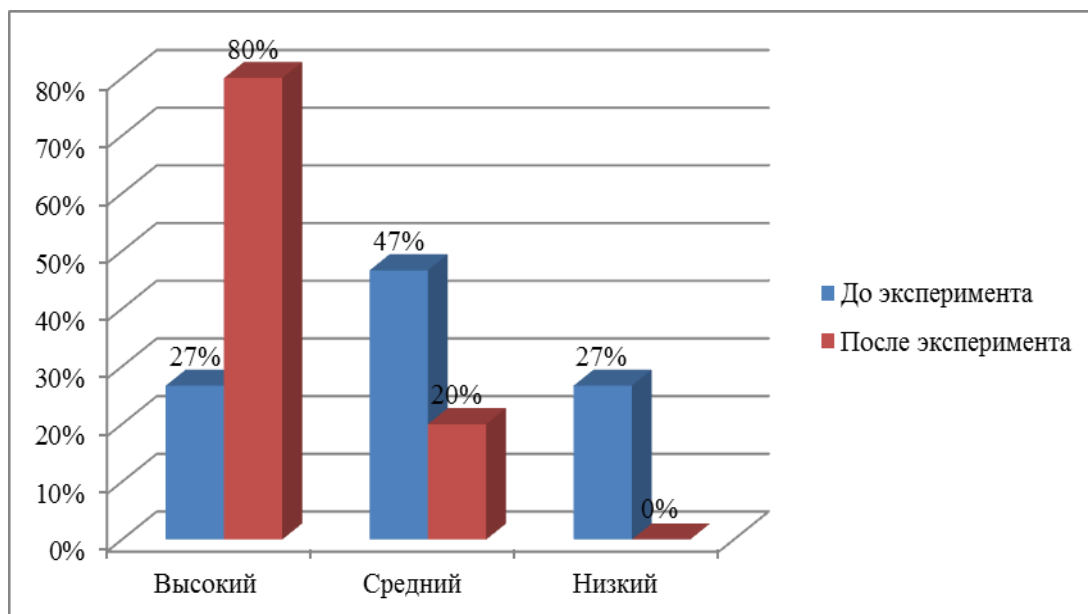


Рис. 10. Распределение детей экспериментальной группы по уровню сформированности поведенческого компонента социальной готовности к обучению в школе до и после формирующего эксперимента

Обобщая результаты всех методик при контрольном срезе в контрольной группе, можно сделать вывод о том, что относительно первичного среза незначительная положительная динамика прослеживается по результатам оценки уровня сформированности когнитивного и поведенческого компонентов, но изменения минимальны, по эмоционально-оценочному компоненту изменений не выявлено. Чего нельзя сказать о результатах, полученных при повторном срезе в экспериментальной группе. У 73% испытуемых (у 11 воспитанников из 15) экспериментальной группы мы получили высокий общий уровень сформированности социальной готовности к обучению в школе, при первичном срезе данный показатель соответствовал значению 27% (4 воспитанника). Дети, имеющие низкий общий уровень сформированности социальной готовности к обучению в школе в экспериментальной группе отсутствуют. Наглядно результаты контрольного среза представлены на рисунке 11.

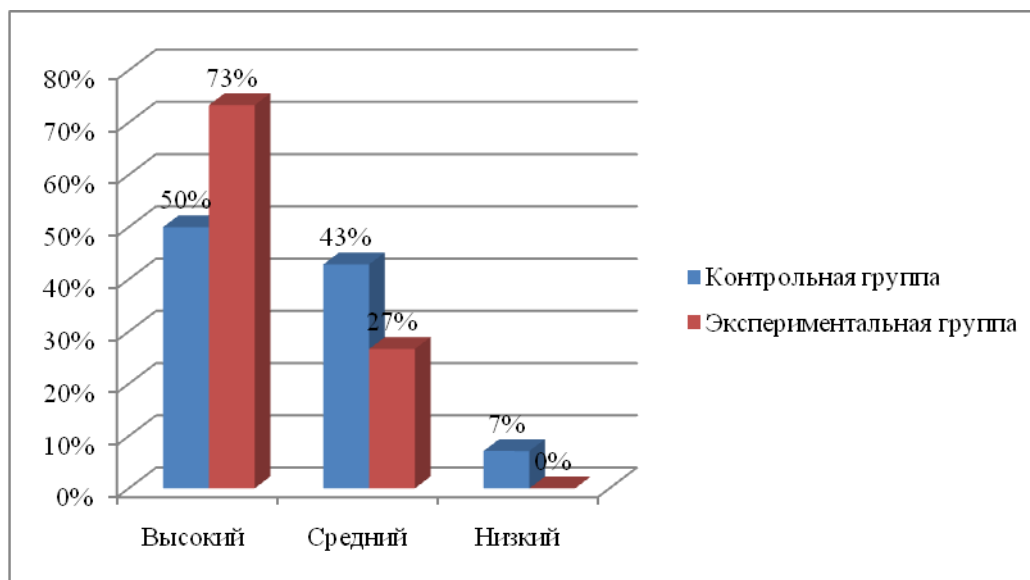


Рис. 11. Результаты общего уровня сформированности социальной готовности к обучению в школе после формирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах

После формирующего эксперимента у воспитанников экспериментальной группы устойчивая система знаний в области правил хорошего поведения, адекватная самооценка либо очень близкая к ней, дети научились действовать совместно с другими детьми и взрослыми, свободно общаться с окружающими, имеют положительные отношения к учебным занятиям и творческое отношение к учению. Все это свидетельствует о достижении нами цели и решении задач преследуемых при разработке комплекса мероприятий направленного на повышение общего уровня сформированности социальной готовности к обучению в школе.

Статистический анализ результатов по U-критерию Манна-Уитни показывает, что различия между значениями общего уровня сформированности социальной готовности к обучению в школе в контрольной и экспериментальной группах достоверны на уровне 95% вероятности (см. Приложение Н).

Таким образом, составленный нами комплекс мероприятий способствует повышению общего уровня сформированности социальной готовности к обучению в школе в условиях инклюзивного образования у детей с ОВЗ. Цель исследования достигнута, а гипотеза подтверждена.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Опираясь на результаты исследования можно сделать следующие выводы:

- Социальная готовность выражается в определенной готовности к свободному общению с окружающими, знанию правил поведения в обществе, отношении ребенка к самому себе, к сверстникам и в целом учебной деятельности. Компоненты социальной готовности к обучению в школе: когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий. Под когнитивным компонентом мы понимаем знание правил поведения. Эмоционально-оценочный компонент, рассматривается нами, как отношение к учебным занятиям и самому себе – самооценка. Поведенческий – умение общаться и свободно взаимодействовать с окружающими.

- По результатам констатирующего эксперимента получены данные, показывающие, что у испытуемых контрольной группы преобладает высокий и средний общие уровни сформированности социальной готовности к обучению в школе, у испытуемых экспериментальной группы преобладает средний общий уровень сформированности социальной готовности к обучению в школе (40 %). Однако достаточно большой процент детей с низким общим уровнем сформированности социальной готовности к обучению в школе (33 %). Вместе с тем, в экспериментальной группе имеются благоприятные предпосылки для формирования данной готовности к обучению в школе.

- Наше исследование показало, что необходимо разработать и реализовать в экспериментальной группе такой комплекс мероприятий, который будет способствовать повышению общего уровня сформированности социальной готовности к обучению в школе в условиях инклюзивного образования детей 6-7 лет с ОВЗ. Составленный нами комплекс мероприятий включил в себя: просмотр и обсуждение мультфильмов «Правила поведения в школе со Знайкой» и «Уроки хорошего

поведения», поход в кукольный театр на представление «Незнайка идет в школу», экскурсия в ближайшую общеобразовательную школу, ряд сюжетно-ролевых игр направленных на формирование отдельных компонентов социальной готовности к обучению в школе, а также встреча с родителями (в рамках родительского собрания).

- Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что в экспериментальной группе повысился общий уровень сформированности социальной готовности к обучению в школе. Значительно увеличилось число воспитанников с высоким общим уровнем сформированности социальной готовности к обучению в школе, и не зафиксировано воспитанников с низким общим уровнем сформированности социальной готовности.

- Положительные изменения после проведения формирующего эксперимента были выявлены в уровнях развития всех компонентов социальной готовности к обучению в школе – когнитивном, эмоционально-оценочном, поведенческом.

- Опираясь на полученные результаты, можно заключить, что составленный нами комплекс мероприятий способствует повышению общего уровня сформированности социальной готовности к обучению в школе в условиях инклюзивного образования у детей с ОВЗ. Цель исследования достигнута, а гипотеза подтверждена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вопрос подготовки детей к обучению в школе является одним из наиболее сложных вопросов современного дошкольного образования. В педагогической науке и практике имеется противоречие между запросом качественной подготовки детей к школе со стороны учителей и родителей, как основных заказчиков в области дошкольного образования, с одной стороны, и отсутствием современной научно разработанной системы формирования социальной готовности к школьному обучению в современных условиях реализации стандарта дошкольного образования - с другой.

Представленная вашему вниманию магистерская диссертация была посвящена изучению формирования социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что формирование социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования станет эффективным, если будут выявлены особенности формирования социальной готовности к обучению в школе детей 6-7 лет с ОВЗ и разработан комплекс мероприятий направленный на формирование данной готовности к обучению в школе у соответствующей группы детей. Так же в процессе исследования были реализованы все поставленные задачи.

Нами был разработан и апробирован комплекс мероприятий, направленный на повышение общего уровня сформированности социальной готовности к обучению в школе детей 6-7 лет с ОВЗ. Формирование осуществлялось комплексно по средствам различных способов и методов педагогики. В нашей экспериментальной работе сюжетно-ролевая игра стала одним из основных инструментов, способствующих формированию социальной готовности воспитанников экспериментальной группы дошкольной образовательной организации к обучению в школе.

Нами было выявлено, что в игре происходят важнейшие изменения психики ребенка, складываются основные формы отношений с окружающими, осуществляется подготовка к новой, более сложной деятельности – учебной. Как было выяснено, что игра является ведущим видом деятельности дошкольников с ЗПР, старшего дошкольного возраста. Поэтому именно через неё нами осуществлялось формирование социальной готовности к обучению в школе у данной категории детей.

Сюжетно-ролевая игра является основой творческого развития ребёнка, развития умения соотносить творческих навыков и реальной жизни. Она выступает в роли своеобразного связующего звена между миром детей к миром взрослых, где всё переплетено и взаимосвязано: мир взрослых влияет на мир детей и наоборот.

В сюжетно-ролевых играх складываются психические процессы, развиваются качества, необходимые для последующего учения в школе. Данные игры имеют решающее значение для формирования непосредственных предпосылок учебной деятельности, в частности у детей с ОВЗ.

В сюжетно-ролевых играх ребенок научается сознательно подчиняться правилам, которые легко становятся для него внутренними. Всё это имеет особое значение для формирования его социальной готовности к обучению в школе. При переходе к школьному обучению эта способность делает возможным подчинение активности ребенка учебной задаче, учебным целям. Следует подчеркнуть, что именно в сюжетно-ролевых играх по правилам ребенок начинает обращать внимание на способ достижения результата, а не только на собственно результат.

Сюжетно-ролевая игра включает в себя правила, которые организуют волю ребенка, способствуют развитию произвольного поведения, упражняют ум, развивают как личность и способствуют его социализации. Она является оптимальным средством формирования социальной готовности детей к

обучению в школе, развивая у старших дошкольников необходимые качества для свободного общения и взаимодействия с окружающими.

Игра позволяет ребенку посмотреть на мир с точки зрения своего будущего, точки зрения социальной перспективы. Игра имеет неоценимое значение, прежде всего для социального развития ребенка, она раскрывает для него смысл существования в обществе, смысл общения. Ролевую игру невозможно заменить какой-либо другой деятельностью. Если ребенок не играет, значит, у него не формируются социальные позиции. А это, в свою очередь, ведет к снижению и недоразвитию познавательных способностей, неумению общаться. И наоборот, овладев социальными позициями и смыслами в игре, дошкольник способен к преодолению трудностей в учебе и общении.

Реализация составленного нами комплекса мероприятий и анализ динамики изменений после проведенного эксперимента показал, что уровень сформированности социальной готовности детей экспериментальной группы старшего дошкольного возраста с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования повысился у каждого воспитанника данной группы. Цель исследования была достигнута, а гипотеза подтверждена.

Анализ проведенной работы позволяет оценить теоретическую и практическую её значимость.

Теоретическая значимость заключается в детальном изучении проблемы формирования социальной готовности к обучению в школе в условиях инклюзивного образования детей 6-7 лет с ОВЗ.

Практическая значимость работы заключается в разработке комплекса мероприятий способствующего повышению общего уровня социальной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Материалы исследования могут быть использованы воспитателями, учителями, а также практическими психологами, для формирования социальной готовности или повышения ее уровня при подготовке детей 6-7 лет к обучению в школе в условиях инклюзивного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адаптация учащихся на сложных возрастных этапах (1, 5, 10 классы): система работы с детьми, родителями, педагогами Волгоград : Учитель, 2011. – 238 с.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] / Под ред. К.С. Лебединской. - М.: Педагогика. - 1982. - 128 с.
3. Алексеева А.И. Развитие личности дошкольника в игровой деятельности / А.И. Алексеева. – М.: Педагогика, 2012. – 82 с.
4. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. - 216 с.
5. Белых Т.А. Доступность образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья, как социальная и психолого-педагогическая задачи [Текст] / Т.А. Белых, Л.А. Маковец // Педагогические и психологические технологии в условиях модернизации образования: сб. статей Междунар. науч.-практич. конф. (г. Самара, сентябрь 2017 г.). – Уфа: Аэтерна, 2017. – С. 19-23.
6. Белых Т.А. Комплексный подход при формировании социальной готовности дошкольников с ОВЗ к обучению в школе [Текст] / Т.А. Белых, Л.А. Маковец // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. статей Междунар. науч.-практич. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). – Уфа: Аэтерна, 2017. – С. 36-39.
7. Бугрименко Е.А., Венгер А.Л., Поливанова К.Н., Сушкова Е.Ю. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекции его неблагоприятных вариантов /Под ред. В.В. Слободчикова. – Томск: Пеленг, 1992. – 136 с.
8. Бугрименко Е. Ролевая игра как средство организации самоконтроля // Дошкольное воспитание, 1990, № 10. С.35-37.

9. Валлон А. Психическое развитие ребенка. Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 208 с.
10. Венгер Л.А., Марцинковская Т.Д., Венгер А.Л. «Готов ли ваш ребенок к школе» — М.: Знание, 1994. — 192 с.: ISBN 5-07-002701-8.
11. Венгер А.Л. Как дошкольник становится школьником. // Дошкольное воспитание. – 1995,- №8.с.25-29.
12. Венгер Л.А. Работоспособность – важный показатель готовности к школе.// Дошкольное воспитание. – 1985,- №7.с.12-18.
13. Венгер Л.А. Сюжетно-ролевая игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 2011. – 326 с.
14. Виноградова Н.А., Позднякова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников. – М., 2011. – 128 с.
15. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. – 176 с.
16. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост.: И.В. Дубровина, В.В. Зацепин, А.М. Прихожан. – М.: Academia, 2013. – 368 с.
17. Возрастная психология: Личность от молодости до старости: Учебное пособие для вузов / Под ред. М.В. Герасимова, М.В. Гомезо, Г.В. Горелова, Л.В. Орлова. – М.: Педагогика, 2011. – 272 с.
18. Волков Б.С. Готовим ребенка к школе [Текст] / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. - СПб.: Питер, 2008. - 192 с.
19. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – 671 с.
20. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: Информ.-метод, пособие курсу Г18 «Психология человека». - М.: Педагогическое общество России, 2004. - 276 с.
21. Гринек Т. В., Каменская И. Н. Формирование мотивационной готовности дошкольников к обучению в школе [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012.

22. Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В. (ред.) Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения – СПб.: Питер, 2013. — 464 с.: ил.

23. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению. - М.: 1993(1996).- 208с.

24. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб. – 2004. – 208 с.

25. Гуткина Н.И., Назаренко В.В., Пикфорд Л.А. Сопоставление опросников по учебной мотивации: проверка валидности // Психологическая диагностика. – 2011. – №2. – С. 3 – 26.

26. Динамика внутренней позиции при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту / Т.А. Нежнова // Вестник Московского университета : основан в 1946 г. / Ред. А.А. Бодалев, Е.А. Климов. – 1988. – №1 январь-март 1988. – с. 50-61.

27. Дубровина И.В. (ред.) Практическая психология образования – Учебное пособие для вузов. — 4-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.

28. Екжанова Е. А. Коррекционно–развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — М.: Просвещение, 2010 – 270 с.

29. Ермолова Т. В. Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса 7 лет [Текст] / Т.В. Ермолова, Мещерякова С.Ю., Ганошенко Н.И. // Вопр. психологии. - 1999. - N 1. - С. 50-60.

30. Жичкина А. Значимость игры в развитии человека / А.Жичкина // Дошкольное воспитание. – 2002. – №4. – С. 2–6.

31. Запорожец А.В. Избранные психологические труды : В 2-х т. Т. 1. Психологическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

32. Захарова А.В., Нгуен Ткань Тхой. Развитие знаний о себе в младшем школьном возрасте: Сообщ. 1 – 2 // Новые исследования в психологии. – 2001. – № 1, 2.

33. Известия Академии педагогических наук РСФСР. — М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1945—1968. Вып. 14 : Вопросы детской психологии : дошк. возраст : тр. Ин-та психологии / Отд-ние психологии ; отв. ред. А. Н. Леонтьев. — 1948. — 215 с. : ил., табл. С. – 89.

34. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – 528 с.

35. Кан-Калик В. Психологические аспекты педагогического общения // Народное образование. – 2000. – № 5. – С. 104 – 112.

36. Ковалев Е.В., Староверова М.С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования // Инклюзивное образование. Выпуск 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010 – 272 с.

37. Ковальчук Я.И. Понимать мир детства. Мн.: «Народная асвета», 1973. – 160 с.

38. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью / С.А. Козлова. – М.: Просвещение, 2010. – 280 с.

39. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. - Москва: Просвещение, 1988. - 190 с.

40. Коррекционная педагогика. Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. Учебное пособие. / Под ред. Б. П. Пузанова.-М., Академия, 1999 – 144 с.

41. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребёнок, психологическая готовность к школе. – М.: Просвещение, 1987 – 80 с.

42. Крылова Е.В. Анализ описательных рассказов учащихся с задержкой психического развития // Коррекционная педагогика: теория и

практика, 2013. – № 1(55). – С. 14 – 16.

43. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 5-е изд. — М.: Изд-воУРАО, 1999. — 176 с.

44. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Смысл; Академия, 2004. — 352 с.

45. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении СПб.: Питер, 2009. — 320 с.

46. Лисина М.И., Капчеля Г.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. – Кишинев, 1987. – 136 с.

47. Личность и ее формирование в детском возрасте : [монография, цикл статей] / Л.И. Божович. – Москва : Питер, 2008. – 400 с. : ил. – (Мастера психологии) . – ISBN 978-5-91180-846-4.

48. Луньков А.И. Как помочь ребенку в учебе в школе и дома. М., 1995. – 40 с.

49. Макаренко, А.С. Цель воспитания: Учебное пособие / А.С.Макаренко - М.: Педагогика 1984. 380с.

50. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 256 с.

51. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. — М.: ЛИНКА—ПРЕСС, 1997 - 176 с. илл.

52. Нежнова Т.А. Внутренняя позиция школьника – понятие и проблема // Формирование личности в онтогенезе: сб. науч. тр. / под ред. И.В. Дубровиной. М. : Изд-во АПН СССР, 1991. С. 50–61.

53. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2002- 256 с.

54. «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон N 273 от 29.12.2012 (ред. от 29.07.2017) [Электронный ресурс] – Режим доступа - <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

55. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей/ Под ред. Т. А. Власовой и др.— М.: Просвещение, 1981.—119 с.

56. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – 2-е издание, доработанное. – М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996 – 352 с.

57. Павлова Т.Л. Диагностика готовности ребенка к школе. - М.: ТЦ Сфера, 2006. - 128 с. - (Библиотека практического психолога)

58. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. - М.: ГНОМ и Д, 2005. - 160 с.

59. Пасторова А.Ю. Психофизиологические и психологические особенности адаптации старших дошкольников с обычным развитием в группах интеграции : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.02 СПб., 2005 – 153 с. РГБ ОД, 61:06-19/355.

60. Письмо Минобрнауки России от 9 апреля 2014 г. № НТ-392/07 : [Электронный ресурс].<http://минобрнауки.рф/>

61. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 304 с.

62. Проблема организации тьюторского сопровождения в инклюзивной школе [Текст] / Е. Э Петрова // Сибирский учитель. 2015. № 5. С. 18 – 23.

63. Программа воспитания и обучения в детском саду/Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой - 3-е изд., испр. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 208 с.

64. Пухова Т.И. Методика «Шесть кукол». Психологический анализ режиссерской игры в «семью» у дошкольников // Психолог в детском саду. – 2013. – № 3. – 128 с. (Специальный выпуск).

65. Развитие произвольного запоминания у дошкольников / З.М. Истомина. – 1998 // Психология памяти / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. – Москва : ЧеРо, 1998. – С. 653-657.

66. Ратнер, Ф. Л., Юсупова, А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова М.: ВЛАДОС, 2009.

67. Ребенок идет в школу: учеб. пособие [для студентов высш. и пед. учеб.заведений] / Безруких М. М., Ефимова С. П. - 4-е изд., перераб. - М : Академия, 2000. - 248 с. - Б. ц. ББК 74.202.21я73.

68. Римашевская Л.С. Социально – личностное развитие // Дошкольное воспитание. 2007. – № 6. – С. 18 – 20.

69. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии СПб.: Питер, 2003. — 713 с. — (Мастера психологии). — ISBN 5–314–00016–4.

70. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. № 1. С. 42–54.

71. Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. – М. МГППУ, 2006. – 210 с.

72. Славина Л. С. Трудные дети / Под ред. В. Э. Чудновского. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЖ», 1998. С. 447.

73. Технологии разрешения социально - психологических проблем развития детей «группы риска»: Учебно-методический комплекс. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 267 с.

74. Ульенкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульенкова. - М.: Педагогика, 1990. - 184 с.

75. Управление Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю, Республике Хакасия и Республике Тыва: [Электронный ресурс]. <http://www.krasstat.gks.ru/>

76. Урунтаева, Г.А. Детская психология [Текст] / Г.А. Урунтаева. - 6-е изд., перераб. и доп. - М.: Академия, 2014. - 365 с.

77. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.

78. Урунтаева Г.А. Психология дошкольного возраста. – М.: Академия, 2011. – 272 с.

79. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]. - М.: УЦ Перспектива, 2014. - 32 с.

80. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст] . - М.: УЦ Перспектива, 2016. - 45 с.

81. Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012) – 404 с. : [Электронный ресурс]. <http://минобрнауки.рф/>

82. Церцвадзе Р. Г., Крылова В. В. Сюжетно-ролевая игра как средство социального развития детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2016. — №9.3. — С. 36-37.

83. Чаплинская С.И. Речевая деятельность как средство коррекции коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития. – Автореф. дис. канд. пед. наук, СПб., 2002. – 281 с.

84. Шорыгина Т.А. Беседы об этикете с детьми 5-8 лет. - М.: ТЦ Сфера, 2016. - 96 с. - (Вместе с детьми).

85. Штольц Х., Рудольф Р. Как воспитать нравственное поведение у дошкольника? — М.: Мозаика-Синтез, 2013. — 195 с.

86. Эльконин Б. Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 144 с.

87. Яскевич Г.Б. Психологические особенности коррекционной работы с детьми, не готовыми к обучению в школе. диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13 . М., 1997. – 181 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 1 – Результаты уровня сформированности когнитивного компонента социальной готовности детей к обучению в школе в контрольной и экспериментальной группах на этапе констатирующего эксперимента

| № п/п | Имя Ф., контр. гр. | Имя Ф., экспер. гр. | Когнитивный компонент | |
|-------|-----------------------|------------------------|-----------------------|-------------|
| | | | Контр. гр. | Экспер. гр. |
| 1. | Анна П. | Анастасия Т. | 3 | 4 |
| 2. | Артур Д. | Анна Ж. | 2 | 3 |
| 3. | Вера З. | Андрей Д. | 4 | 2 |
| 4. | Варвара М. | Артём Б. | 5 | 2 |
| 5. | Дмитрий Б. | Валерия К. | 3 | 2 |
| 6. | Евгений И. | Гавриил Б. | 3 | 2 |
| 7. | Иван П. | Данил М. | 3 | 3 |
| 8. | Милана К. | Ирина Г. | 4 | 3 |
| 9. | Мирон О. | Ксения Д. | 3 | 4 |
| 10. | Олег Б. | Кирилл Б. | 3 | 2 |
| 11. | Пелагея А. | Леонид М. | 4 | 4 |
| 12. | Родион П. | Марк Ф. | 4 | 3 |
| 13. | Сергей Н. | Петр П. | 2 | 4 |
| 14. | Яна Д. | Родион А. | 4 | 2 |
| 15. | | Руслан Б. | | 1 |

Где: 1-2 – низкий уровень сформированности; 3 – средний уровень сформированности; 4-5 – высокий уровень сформированности.

Таблица 2 – Результаты уровня сформированности эмоционально-оценочного компонента социальной готовности детей к обучению в школе в контрольной и экспериментальной группах на этапе констатирующего эксперимента

| № п/п | Имя Ф., контр. гр. | Имя Ф., экспер. гр. | Эмоционально-оценочный компонент | |
|-------|-----------------------|------------------------|----------------------------------|-------------|
| | | | Контр. гр. | Экспер. гр. |
| 1. | Анна П. | Анастасия Т. | 3 | 4 |
| 2. | Артур Д. | Анна Ж. | 2 | 3 |
| 3. | Вера З. | Андрей Д. | 5 | 3 |
| 4. | Варвара М. | Артем Б. | 5 | 2 |
| 5. | Дмитрий Б. | Валерия К. | 3 | 2 |
| 6. | Евгений И. | Гавриил Б. | 3 | 2 |
| 7. | Иван П. | Данил М. | 4 | 4 |
| 8. | Милана К. | Ирина Г. | 4 | 4 |
| 9. | Мирон О. | Ксения Д. | 3 | 4 |
| 10. | Олег Б. | Кирилл Б. | 3 | 3 |
| 11. | Пелагея А. | Леонид М. | 4 | 4 |
| 12. | Родион П. | Марк Ф. | 4 | 4 |
| 13. | Сергей Н. | Петр П. | 2 | 3 |
| 14. | Яна Д. | Родион А. | 4 | 3 |
| 15. | | Руслан Б. | | 2 |

Где: 1-2 – низкий уровень сформированности; 3 – средний уровень сформированности; 4-5 – высокий уровень сформированности.

Таблица 3 – Результаты уровня сформированности поведенческого компонента социальной готовности детей к обучению в школе в контрольной и экспериментальной группах на этапе констатирующего эксперимента

| № п/п | Имя Ф., контр. гр. | Имя Ф., экспер. гр. | Поведенческий компонент | |
|-------|-----------------------|------------------------|-------------------------|-------------|
| | | | Контр. гр. | Экспер. гр. |
| 1. | Анна П. | Анастасия Т. | 4 | 4 |
| 2. | Артур Д. | Анна Ж. | 2 | 3 |
| 3. | Вера З. | Андрей Д. | 4 | 2 |
| 4. | Варвара М. | Артем Б. | 4 | 3 |
| 5. | Дмитрий Б. | Валерия К. | 3 | 2 |
| 6. | Евгений И. | Гавриил Б. | 3 | 2 |
| 7. | Иван П. | Данил М. | 3 | 3 |
| 8. | Милана К. | Ирина Г. | 4 | 4 |
| 9. | Мирон О. | Ксения Д. | 3 | 4 |
| 10. | Олег Б. | Кирилл Б. | 3 | 3 |
| 11. | Пелагея А. | Леонид М. | 4 | 4 |
| 12. | Родион П. | Марк Ф. | 4 | 3 |
| 13. | Сергей Н. | Петр П. | 3 | 3 |
| 14. | Яна Д. | Родион А. | 4 | 3 |
| 15. | | Руслан Б. | | 2 |

Где: 1-2 – низкий уровень сформированности; 3 – средний уровень сформированности; 4-5 – высокий уровень сформированности.

Таблица 4 – Результаты уровня сформированности социальной готовности детей к обучению в школе в контрольной и экспериментальной группах на этапе констатирующего эксперимента

| № п/п | Имя Ф., контр. гр. | Имя Ф., экспер. гр. | Общий уровень | |
|-------|-----------------------|------------------------|---------------|-------------|
| | | | Контр. гр. | Экспер. гр. |
| 1. | Анна П. | Анастасия Т. | 3 | 4 |
| 2. | Артур Д. | Анна Ж. | 2 | 3 |
| 3. | Вера З. | Андрей Д. | 4 | 2 |
| 4. | Варвара М. | Артем Б. | 5 | 2 |
| 5. | Дмитрий Б. | Валерия К. | 3 | 2 |
| 6. | Евгений И. | Гавриил Б. | 3 | 2 |
| 7. | Иван П. | Данил М. | 3 | 3 |
| 8. | Милана К. | Ирина Г. | 4 | 4 |
| 9. | Мирон О. | Ксения Д. | 3 | 4 |
| 10. | Олег Б. | Кирилл Б. | 3 | 3 |
| 11. | Пелагея А. | Леонид М. | 4 | 4 |
| 12. | Родион П. | Марк Ф. | 4 | 3 |
| 13. | Сергей Н. | Петр П. | 2 | 3 |
| 14. | Яна Д. | Родион А. | 4 | 3 |
| 15. | | Руслан Б. | | 2 |

Где: 1-2 – низкий уровень сформированности; 3 – средний уровень сформированности; 4-5 – высокий уровень сформированности.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Таблица 5 – Протокол ответов детей контрольной группы по методике

Т.А. Нежной на этапе констатирующего эксперимента

| № п/п | Имя Ф. | Готовишься ли ты к школе? Как? | Как ты думаешь, понравится ли тебе в школе? | Чем бы ты занимался дома, если бы тебе не пришлось ходить в школу? | О чем бы ты хотел узнать в школе в первую очередь? | Итоговый балл |
|-------|------------|--------------------------------|---|--|--|---------------|
| 1. | Анна П. | А | Б | Б | А | 2А |
| 2. | Артур Д. | Б | С | Б | Б | 3Б |
| 3. | Вера З. | А | А | А | А | 4А |
| 4. | Варвара М. | А | А | А | А | 4А |
| 5. | Дмитрий Б. | А | А | Б | Б | 2А |
| 6. | Евгений И. | А | Б | Б | Б | 1А |
| 7. | Иван П. | А | Б | А | А | 3А |
| 8. | Милана К. | А | А | Б | А | 3А |
| 9. | Мирон О. | А | Б | Б | Б | 1А |
| 10. | Олег Б. | А | Б | Б | А | 2А |
| 11. | Пелагея А. | А | А | Б | А | 3А |
| 12. | Родион П. | А | Б | А | А | 3А |
| 13. | Сергей Н. | Б | Б | С | Б | 3Б |
| 14. | Яна Д. | А | А | Б | А | 3А |

Где: «А» - ответ, содержащий предпочтение школьно-учебной тематики;
«Б» - формальный, внешний, «дошкольный» и прочие ответы; «С» - отказ от ответа.

Таблица 6 – Протокол ответов детей экспериментальной группы по методике
Т.А. Нежной на этапе констатирующего эксперимента

| № п/п | Имя Ф. | Готовишься ли ты к школе? Как? | Как ты думаешь, понравится ли тебе в школе? | Чем бы ты занимался дома, если бы тебе не пришлось ходить в школу? | О чем бы ты хотел узнать в школе в первую очередь? | Итоговый балл |
|-------|--------------|-----------------------------------|---|--|--|---------------|
| 1. | Анастасия Т. | А | Б | А | А | 3А |
| 2. | Анна Ж. | А | А | Б | Б | 2А |
| 3. | Андрей Д. | А | Б | Б | А | 2А |
| 4. | Артем Б. | А | Б | Б | Б | 1А |
| 5. | Валерия К. | А | Б | Б | Б | 1А |
| 6. | Гавриил Б. | А | Б | Б | Б | 1А |
| 7. | Данил М. | А | Б | А | А | 3А |
| 8. | Ирина Г. | А | А | Б | А | 3А |
| 9. | Ксения Д. | А | Б | А | А | 3А |
| 10. | Кирилл Б. | А | Б | Б | А | 2А |
| 11. | Леонид М. | А | А | Б | А | 3А |
| 12. | Марк Ф. | А | Б | А | А | 3А |
| 13. | Петр П. | А | Б | А | Б | 2А |
| 14. | Родион А. | А | Б | Б | А | 2А |
| 15. | Руслан Б. | Б | Б | С | Б | 3Б |

Где: «А» - ответ, содержащий предпочтение школьно-учебной тематики;
«Б» - формальный, внешний, «дошкольный» и прочие ответы; «С» - отказ от ответа.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Таблица 7 – Результаты педагогического наблюдения за взаимодействием детей 6-7 лет в контрольной и экспериментальной группах на этапе констатирующего эксперимента

| № п/п | Имя Ф. | Оказание помощи друг другу | Объединение в подгруппы по интересам | Заинтересованность в сверстнике (устойчивые пары) | Избегает конфликтных ситуаций | Самостоятельно решает конфликтные ситуации | Редко прибегает к помощи воспитателя | Итоговый балл |
|---------------------------|--------------|----------------------------|--------------------------------------|---|-------------------------------|--|--------------------------------------|---------------|
| Контрольная группа: | | | | | | | | |
| 1. | Анна П. | 9 | 8 | 9 | 9 | 8 | 8 | 9 |
| 2. | Артур Д. | 3 | 2 | 5 | 5 | 2 | 5 | 4 |
| 3. | Вера З. | 8 | 7 | 7 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| 4. | Варвара М. | 9 | 8 | 8 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| 5. | Дмитрий Б. | 5 | 7 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 |
| 6. | Евгений И. | 4 | 6 | 5 | 5 | 5 | 7 | 5 |
| 7. | Иван П. | 5 | 4 | 4 | 4 | 6 | 6 | 5 |
| 8. | Милана К. | 9 | 7 | 7 | 8 | 8 | 9 | 8 |
| 9. | Мирон О. | 7 | 5 | 5 | 6 | 6 | 7 | 6 |
| 10. | Олег Б. | 6 | 7 | 7 | 5 | 5 | 5 | 6 |
| 11. | Пелагея А. | 8 | 8 | 8 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| 12. | Родион П. | 8 | 7 | 7 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| 13. | Сергей Н. | 7 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| 14. | Яна Д. | 9 | 9 | 9 | 8 | 8 | 9 | 9 |
| Экспериментальная группа: | | | | | | | | |
| 1. | Анастасия Т. | 9 | 8 | 8 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| 2. | Анна Ж. | 7 | 5 | 5 | 6 | 5 | 7 | 6 |
| 3. | Андрей Д. | 3 | 2 | 5 | 5 | 2 | 5 | 4 |
| 4. | Артем Б. | 5 | 7 | 5 | 6 | 7 | 5 | 6 |
| 5. | Валерия К. | 5 | 3 | 2 | 5 | 2 | 6 | 4 |
| 6. | Гавриил Б. | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| 7. | Данил М. | 5 | 7 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 |
| 8. | Ирина Г. | 9 | 8 | 8 | 8 | 8 | 9 | 8 |
| 9. | Ксения Д. | 9 | 7 | 7 | 8 | 8 | 9 | 8 |
| 10. | Кирилл Б. | 6 | 7 | 7 | 5 | 5 | 5 | 6 |
| 11. | Леонид М. | 8 | 7 | 7 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| 12. | Марк Ф. | 6 | 7 | 5 | 6 | 5 | 6 | 6 |
| 13. | Петр П. | 7 | 6 | 5 | 6 | 5 | 7 | 6 |
| 14. | Родион А. | 4 | 6 | 5 | 5 | 5 | 7 | 5 |
| 15. | Руслан Б. | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 3 |

Итоговый балл – среднеарифметическое значение баллов наблюдения, принимает значение от 1 до 10, где 10 означает, что испытуемый легко взаимодействует с окружающими (балл – частота проявления).

ПРИЛОЖЕНИЕ Г**Мероприятия формирующего эксперимента, направленные на формирование социальной готовности детей 6-7 лет с ОВЗ к обучению в школе в условиях инклюзивного образования**

Первый блок игр – игры, направленные на повышение уровня сформированности когнитивного компонента социальной готовности к обучению в школе (первые 3 встречи с периодичностью 3 раза в неделю и продолжительностью от 30 до 60 мин. каждая):

ВСТРЕЧА 1

Встреча посвящена знакомству воспитанников экспериментальной группы с правилами хорошего поведения, через просмотр и обсуждение мультфильмов «Правила поведения в школе со Знайкой» и «Уроки хорошего поведения». Итогом встречи является игра, направленная на закрепление изученного материала.

Игра «Угадай слово»

Цель: формирование умения действовать по правилу, закрепление знания вежливых слов.

Ход: детям предлагается угадать названия произвольно выбранных вежливых слов и выражений, задавая при этом уточняющие вопросы, на которые можно получить ответы «Да» или «Нет». По завершению игры все вежливые слова повторяются хором. Рефлексия.

ВСТРЕЧА 2**Игра-инсценировка «Невоспитанный Незнайка»**

Цель: формирование навыков вежливого общения, через изучение вежливых слов

Действующие лица: Незнайка, Знайка, ведущий.

Ведущий: Волшебное доброе слово может подбодрить человека в трудную минуту, поможет рассеять плохое настроение. Не только слова должны быть у вас добрыми, но и поступки такими, чтобы за них не было стыдно ни вам, ни вашим родителям, ни вашим друзьям. Сегодня к нам в

гости придут Знайка и Незнайка, и с ними вместе мы поговорим о «добрых» словах.

Знайка: Здравствуй, Незнайка!

Незнайка (сквозь зубы): Привет.

Знайка: Что же ты невеселый такой сегодня? Может быть, задание не выполнил?

Незнайка: Плохо справился я с заданием.

Знайка: Почему?

Незнайка: Потому что не умею я себя сдерживать.

Знайка: А как ты думаешь, приятно ли людям с тобой разговаривать, когда ты такой сердитый?

Незнайка: Вот еще! Кто не хочет, пусть не разговаривает, плакать не буду.

Знайка: Незнайка, ответь, пожалуйста, каким тоном ты разговариваешь?

Незнайка: Что значит — каким тоном? Обыкновенным.

Знайка: Подожди, Незнайка, пусть ребята тебе подскажут, действительно ли у тебя обыкновенный тон. (Ответы ребят) Я заметил, что ты говоришь таким тоном не только с ребятами, но, к сожалению, и со взрослыми.

Незнайка: Не было такого, не было, не было... Может быть, я иногда и говорю немного громко и капризно. Зато я хороший товарищ, всем помогаю, люблю всех веселить. Только некоторые шуток не понимают. Вот вчера, например, иду и вижу: Тюбик поскользнулся и как хлопнется на землю. Я, конечно, начал смеяться и спросил у него: «Ну как посадка прошла?» Он обиделся почему-то и ушел. А что я плохого ему сказал? Или вот учительница двойку за кляксу Шпунтику поставила, и я, чтобы утешить его, спел: «Клякса-вакса-гуталин, на носу горячий блин!» Что тут было! Он очень рассердился. А я ведь развеселить его хотел. Нехорошо он поступил, правда, ребята? (Ответы ребят)

Знайка: Я думаю, что ребята правильно тебе сказали: ты поступил плохо. Нужно всегда подумать вначале, не обидишь ли ты человека тем, что ему скажешь. Нужно следить за своими словами.

Незнайка: Я разве один так разговариваю? Да я, можно сказать, учусь у ребят. Вот они на меня нападают, объясняют, что правильно, что неправильно. А сами как разговаривают? Пусть скажут, а, замолчали! Потому что многие из них очень похожи на меня. Разве не так? Есть такие! Да, да, я сам слышал! Из-за мелочи называют друг друга грубыми словами, дразнятся, не уступают друг другу, смеются над неудачами товарищей.

— Давайте, ребята, не будем спорить, кто хуже, кто лучше себя ведет, а просто все станем добрей. Хорошо я придумал, Знайка?

Знайка: Это ты здорово придумал! Недаром в народе говорят: «Слово лечит, слово и ранит». Запомните это. (Уходят под музыку.)

Ведущий (рефлексия): Вам понравилась игра? Что вам запомнилось? Помните, очень важно знать вежливые слова и быть вежливым при общении с окружающими! Всем спасибо за участие!

ВСТРЕЧА 3

Игра-инсценировка «Наша дружная семья»

Цель: формирование знаний о правилах общения в семье

Ведущий: У кого в семье живут бабушки, дедушки? (Ответы детей.)
Вот какая большая семья — у вас три поколения живут вместе. Все заботятся друг о друге. Хорошо, когда бабушка живет с вами и заботится о вас. Она и вкусно накормит, и пожалеет, и приласкает. Теплые, ласковые бабушкины руки снимут все заботы, уберегут от неприятностей.

Если бабушка сказала:

— То не трогай! То не смей!

Надо слушать, потому что

Дом наш держится на ней!

Мы без бабушки однажды

Приготовили обед,

Сами вымыли посуду —
 И с тех пор посуды нет!
 Посвящает воспитанью
 Папа свой свободный день!
 В этот день на всякий случай
 Прячет бабушка ремень.
 Ходит в школу на собранья,
 Варит бабушка бульон.
 Ей за это каждый месяц
 Носит деньги почтальон. (М. Танин)

Ведущий: Милые, добрые, немного ворчливые, но всегда справедливые бабушки и дедушки. Они вырастили и воспитали ваших родителей, теперь вас. Не забывайте поздравить бабушку и дедушку с днем рождения, с другими праздниками, говорите им добрые слова, что вы их любите.

— У кого есть братья и сестры? Часто ли вы с ними ссоритесь? Маленьких братьев и сестер нужно жалеть, заботиться о них, приучать к порядку, делиться с ними игрушками.

До чего же это здорово —
 Все делить с друзьями поровну!
 Вот мой новый самолет.
 Покатайся — буду рад!
 Вот конфеты — раз, два, три! —
 Мне не жалко — на, бери!
 Мячик все поймать хотят —
 Пусть его поймает брат!
 До чего же это здорово —
 Все делить с друзьями поровну! (Г. Сатир)

Ведущий: Ребята, давайте рассмотрим ваши семейные фотографии. Расскажите о своих близких. (Рассказы детей.)

— У каждого существа на свете, у человека, у животного, есть мама. Когда мама рядом, становится светлее и теплее, и ничего на свете не боишься. Расскажите, что вам нравится в вашей маме больше всего, за что вы ее любите? (Ответы детей.)

— Замечали ли вы, как появляется усталость в глазах у мамы, когда она видит брошенные вами в беспорядке вещи, игрушки, испачканную одежду? Ваша помощь просто необходима маме. Чем больше вы будете ей помогать, чем меньше огорчать, тем дольше она будет молодой, красивой и здоровой. Только не хотелось бы, чтобы вы были такими, как девочка Таня.

Помощница

У Танюши дел немало,

У Танюши много дел:

Утром брату помогала,

Он с утра конфеты ел.

Вот у Тани сколько дела:

Таня ела, чай пила,

Села, с мамой посидела,

Встала, к бабушке пошла.

Перед сном сказала маме:

— Вы меня разденьте сами,

Я устала, не могу,

Я вам завтра помогу. (А. Барто)

Ведущий: Я думаю, что вы хорошие мамины помощники. Давайте поиграем.

— Кто быстрее наведет порядок? (Два игрока быстро собирают разбросанные игрушки, аккуратно расставляют в определенном месте.)

Ведущий: Давайте и дальше будем заботиться о маме: постараемся ее не огорчать и помогать. Дети, относитесь к своим родным так, как вы хотели бы, чтобы они относились к вам, и тогда ваша семья всегда будет дружной!

Второй блок игр – игры, направленные на повышение уровня сформированности эмоционально-оценочного компонента социальной готовности к обучению в школе (последующие 6 встреч с периодичностью 3 раза в неделю и продолжительностью от 30 до 60 мин. каждая, по 1-2 игры за встречу). Данный блок реализуем :

ВСТРЕЧА 4

Начинаем встречу с экскурсии в ближайшую общеобразовательную школу. Во время экскурсии дети познакомились со школой, с распорядком дня и правилами поведения в школе, также посетили учебный класс, спортивный зал и библиотеку. Там же в школе, в учебном классе проводим игру «Бег ассоциаций». С целью инклюзивной практики вместе с воспитанниками экспериментальной группы в игре учувствуют ученики 1 класса Б данной школы.

Игра по группам «Бег ассоциаций»

Цель: формирование положительного отношения к школе.

Ход: дети делятся на 2 группы. Педагог задает вопрос: «Какие слова приходят на ум, когда я произношу слово «школа»? Каждая группа отвечает. Затем дети беседуют. В обсуждении идет поиск интересных слов, ассоциирующихся со школой и всем, что с ней связано. Рефлексия.

ВСТРЕЧА 5

Игра «Круг имен»

Цель: формирование чувства единства в коллективе, преодоление барьера между детьми.

Ход: дети становятся в круг, берутся за руки. Первый ребенок называет свое имя, второй называет имя первого и свое, и так далее. Первый называет имена всех. На втором круге первый ребенок называет свое имя и несколько слов об отношении к школе. Дети повторяют услышанное друг о друге, но не в 3-м лице, а в 1-м. В эту игру можно играть вместе со взрослыми. Это помогает всем подружиться и почувствовать себя командой. Рефлексия.

ВСТРЕЧА 6

Игра «Ласковое имя»

Цель: укрепить взаимоотношения детей в группе, развивать уверенность в поддержке сверстников, доверие к ним.

Ход: ведущий обращается к детям: «Вспомните, как вас ласково зовут дома. Мы будем бросать друг другу мячик. И тот, к кому мячик попадет, называет одно или несколько своих ласковых имен. Важно, кроме того, запомнить, кто к каждому из вас бросил мячик. Когда все дети назовут ласковые имена, мячик пойдет в обратную сторону. Нужно постараться не перепутать и бросить мяч тому, кто в первый раз бросил вам, а, кроме того, произнести его ласковое имя». Рефлексия.

Игра «Ласковые шаги»

Цель: формирование чувства общности.

Ход: воспитанники группы делятся на две команды. Дети становятся напротив друг друга на расстоянии 12-16 шагов. По условию игры, шаг можно сделать, только сказав ласковое слово. Тематика: ласковые слова для мамы (папы), слова утешения для друга. Рефлексия.

ВСТРЕЧА 7

Начинаем встречу с похода в кукольный театр на представление «Незнайка идет в школу». В антракте проводим игру «Путаница», направленную на повышение уровня сформированности эмоционально-оценочного компонента социальной готовности к обучению в школе. С целью инклюзивной практики в игре участвуют не только, воспитанники экспериментальной группы, но и все желающие посетители данного представления.

Игра «Путаница»

Цель: формирование навыка совместной деятельности.

Ход: выбирается водящий. Он выходит из комнаты. Остальные дети берутся за руки в кругу, не разжимая рук, начинают запутываться - кто как

умеет. Когда образовалась путаница, водящий «распутывает», не разжимая детей. Рефлексия.

ВСТРЕЧА 8

Игра «Совместный рисунок»

Цель: формирование умения договариваться друг с другом.

Оборудование: листы бумаги, карандаши.

Ход: дети делятся на группы по 3-4 человека. На каждую группу 1 лист бумаги. Каждая группа сама решает, что ей рисовать. Педагог подсказывает детям, что вначале они должны договориться между собой, распределить, кто на каком участке листа, что будет рисовать. Рефлексия.

ВСТРЕЧА 9

Игра «Цветик-многоцветик»

Цель: формирование умения определять эмоциональное состояние сверстников.

Оборудование: разноцветные лепестки из бумаги.

Ход: педагог предлагает детям выбрать лепесток такого цвета, который соответствует его настроению, которое вызывает предстоящее обучение в школе; соответствует настроению друга. При этом вывешивается таблица «Цветопись настроения», и детям объясняется: красный и оранжевый - соответствуют радостному настроению; желтый - выражает светлое, приятное настроение (отношение); зеленый - спокойное настроение; синий - грустное настроение; фиолетовый и черный - тревогу и беспокойство. Рефлексия.

На лепестках можно выразить эмоциональное настроение с помощью схематической мимики лица (веселое, улыбающееся, спокойное, грустное, тревожное).

Игра «Я через 15 лет стану ...»

(проводим после экскурсии в школу и похода в театр)

Цель: формирование позиции школьника.

Оборудование: листы бумаги, цветные карандаши.

Ход: ребятам предлагается подумать, кем они хотят стать через 15 лет и чем они хотят заниматься. Затем предлагается нарисовать это на листе. Рефлексия.

Третий блок игр – игры, направленные на повышение уровня сформированности поведенческого компонента социальной готовности к обучению в школе (заключительные 6 встреч с периодичностью 3 раза в неделю и продолжительностью от 30 до 60 мин. каждая, по 1-2 игры за встречу):

ВСТРЕЧА 10

Игра «Енотов круг»

Цель: развивать воображение и коммуникативные навыки, развивать уверенность в поддержке сверстников.

Оборудование: веревка длиной 1,5 метра.

Ход: дети становятся в круг, крепко взяв друг друга за руки. Веревку длиной 1,5 метра завязываем в круг. Ведущий надевает круг через плечо. За определенное время, не расцепляя рук, продеть веревочный круг через каждого участника. Можно использовать одновременно два круга. Рефлексия.

ВСТРЕЧА 11

Игра «Зеркало»

Цель: развитие навыка работы в парах.

Ход: дети разбиваются по парам. Встают лицом к лицу, смотрят друг на друга и повторяют движения партнера. Пары со сменным составом. Рефлексия.

ВСТРЕЧА 12

Игра «Кто меня позвал?»

Цель: формировать навыки общения со сверстниками.

Ход: дети становятся группой. Один ребенок выходит из группы, отходит на несколько шагов и поворачивается спиной к группе. Ведущий выбирает ребенка, который должен громко позвать ушедшего. Ушедший

возвращается и говорит, кто его позвал, в 1-м лице. Если ребенок догадался, кто его позвал, но не помнит имени, предложите ему спросить об этом позвавшего. Первой реакцией детей обычно бывает желание показать пальцем. Это следует исправлять. Рефлексия.

ВСТРЕЧА 13

Игра «Бывает - не бывает»

Цель: развивать воображение и навыки общения со сверстниками.

Ход: ведущий описывает ситуацию из жизни на тематику «Правила хорошего поведения» и спрашивает ребенка, бывает ли так на самом деле. Если ответ верный, то наступает очередь ребенка загадывать загадку, если ответ неверный, то очередь пропускается. Будет интереснее, если в процессе игры ведущий чередует реальные и нереальные варианты. В данной игре можно использовать мяч: игрок подбрасывает мяч, а участник игры ловит его, если то, о чем сказано, действительно бывает. Рефлексия.

ВСТРЕЧА 14

Игра «Придумай сказку»

Цель: формирование навыков общения со сверстниками.

Оборудование: картинки героев.

Ход: ведущий показывает детям картинки главных героев, и дети придумывают сказку. Дети говорят по очереди, дополняя друг друга. Некоторые дети способны вложить в сказку идею, а не только придумывать события. Важно подхватить эту идею и обсудить ее вместе с детьми. Необходимо проявлять уважение к тому, что говорят дети. Рефлексия.

Графический диктант «Собачка»

Цель: формирование произвольного поведения.

Оборудование: тетрадные листы в клетку, карандаши, лист с диктуемой фигурой.

Инструкция: сейчас мы с вами будем рисовать. Надо постараться, чтобы получилось красиво и аккуратно. Для этого надо внимательно слушать

меня - я буду говорить, на сколько клеточек и в какую сторону вы должны проводить линию. Проводите только те линии, которые я скажу. Когда проведете линию - ждите, пока я сообщу, как надо проводить следующую. Следующую линию надо начинать там, где закончилась предыдущая, не отрывая карандаша от бумаги.

Ход: от начальной точки 3 клетки вправо, 1 вверх, 1 вправо, 4 вниз, 7 вправо, 1 вверх, 1 влево, 8 вниз, 1 влево, 3 вверх, 5 влево, 3 вниз, 1 влево, 7 вверх, 3 влево, 3 вверх, соединяем в начальной точке. Теперь посмотрите, кого вы нарисовали? (Ответы детей) Рефлексия.

ВСТРЕЧА 15

Игра «Школа»

Цель: обучение умениям ролевого взаимодействия.

Игровой материал: игрушечная посуда, атрибуты для игры в продуктовый магазин, школьные принадлежности, журнал для учителя, звонок, цветы.

Игровые роли: директор, учитель, вахтер, уборщица, ученики, мамы, папы учеников, два продавца в магазин «Школьник», продавец в магазин «Продукты», продавец цветов.

Ход игры: Все дети занимают свои места. Семья идет в магазин покупать школьные принадлежности, затем покупают цветы для учителя. Родители провожают ученика в школу. Школьники в школе дарят цветы учительнице и поздравляют с днем знания. Родители возвращаются домой и договариваются, кто из них идет на работу, а кто остается дома ждать ученика со школы. Звенит звонок. Учитель знакомится с учениками и начинается 1 урок ... По окончанию игры рефлексия.

Данная игра является итоговой в комплексе мероприятий направленном на формирование социальной готовности к обучению в школе в экспериментальной группе, ее подробное описание представлено во 2 главе магистерской диссертации.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д**Тезисы выступления на родительском собрании****«Развитие этикета у детей старшего дошкольного возраста»***(продолжительность 10-15 мин.)***Добрый вечер, уважаемые родители!**

Для начала представлюсь: Белых Татьяна Александровна, магистрант 2 курса Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Этикет – очень близкая и очень важная часть общечеловеческой культуры, нравственной морали, выработанной на протяжении многих веков жизни всеми народами в соответствии с их представлениями о добре, справедливости, человечности – в области моральной культуры и о красоте, порядке, благоустройстве, бытовой целесообразности - в области культуры материальной.

Вся жизнь ребенка, как и любого взрослого, связана с правилами **этикета**, и от того насколько правильно себя ведет, зависят его личное самочувствие, общение со сверстниками и взрослыми, успешность его деятельности.

Нравственное воспитание рассматривается, как одно из важнейших сторон общего **развития ребенка дошкольного возраста**. В процессе нравственного воспитания у ребенка **развиваются гуманные чувства**, формируются этические представления, навыки культурного поведения, социально-общественные качества, уважение к взрослым, умение дружно играть и трудиться, справедливо оценивать свои поступки и поступки других **детей**.

Поведенческая культура включает в себя ряд представляющих: обычаи традиции, привычки, этические поведенческие позиции, этикет. Этикет – это часть поведенческой культуры, общепринятый порядок поведения. Задачи взрослых людей, занимающихся его воспитанием – расширить и скорректировать детское знание о поведении, привести это знание в систему,

выработанную обществом. Культура поведения помогает общению ребенка с окружающими, приносит ему эмоциональное благополучие, комфортное самочувствие, создает условие для успешной деятельности.

Первичные представления о нормах поведения, принятых в обществе, малыш получает в семье и детском саду. Для педагогов, занимающихся обучением **детей правилам поведения**, хорошо понятно воспитательная роль **этикета**. Мы воспитываем человека, формируя у него понимание необходимости соблюдения этикетных правил как для самого воспитанника, так и для тех, кто его окружает.

Старший дошкольный возраст – это тот возраст, когда у детей формируется гибкое отношение к выполнению правил **этикета**, стремления понять их. Ребенок собственным трудом ума, сердца, духа удовлетворяет свои желания и **развивает свои способности**.

Этикет играет огромную роль в воспитании детей. Благодаря привитым с детства правилам, они вырастают вежливыми, и понимают, как необходимо вести себя в той или иной ситуации. Вся сложность состоит лишь в том, что ребенку все правила необходимо правильно преподнести. Лучше всего это делать в игровой форме. За выполненные правила ребенка следует хвалить, чтобы закрепить его успех.

Воспитатель для **дошкольника** – первый человек после родителей, обучающий его правилам жизни в обществе, расширяющий его кругозор, формирующий его взаимодействие в человеческом социуме. На нем лежит огромная ответственность за настоящую и будущую жизнь воспитанника, требующая от педагога высокого уровня профессионализма и огромных душевных сил.

Знания этикета поможет дошкольнику пройти социализацию в начальное школе, безболезненно войти в совершенно новый, незнакомый ему коллектив и найти свое место среди школьников. Адаптационный период будет безболезненным, он будет уверен в себе, не будет испытывать трудность в общении со сверстниками. Будет активен в жизни класса,

активен в учебе и общественно-полезном труде. Обучение **дошкольников** правилам современного **этикета** помогает процессу их социализации.

Начинать обучение правилам **этикета необходимо в дошкольном возрасте**, когда у ребенка формируется опыт социального поведения.

Общая цель детского сада и семьи – воспитание хорошо воспитанного, культурного и образованного человека, которого мы вместе формируем.

Вот что писал выдающийся педагог А.С.Макаренко о роли примера взрослых, окружающих ребенка: «Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни. Как вы разговариваете с другими людьми и говорите о других людях, как вы радуетесь и печалитесь, как вы смеетесь, читаете – все это для ребенка имеет большое значение». А.С. Макаренко был убежден, что воспитывать правильно и нормально гораздо легче, чем перевоспитывать... Это дело принятое, радостное, счастливое, совсем другое перевоспитание. Перевоспитание требует и больше сил, и больше знаний, больше терпения.

И главное! Родители, соблюдайте правила этикета сами. Обязательно. Даже самые нескучные игры не приучат детей к хорошим манерам, если перед глазами у них не будет достойного примера для подражания в вашем лице. Чтобы ваш малыш вырос настоящим джентльменом или леди, будьте сами джентльменом или леди.

Памятка с правилами хорошего поведения находится у каждого на столе. У кого-то есть вопросы? Спасибо за внимание!

Литературные источники:

1. Макаренко, А.С. Цель воспитания: Учебное пособие / А.С.Макаренко - М.: Педагогика 1984. 380с.
2. Шорыгина Т.А. Беседы об этикете с детьми 5—8 лет. — М.: ТЦ Сфера, 2014. — 96 с. — (Вместе с детьми).

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Таблица 8 – Результаты уровня сформированности когнитивного компонента социальной готовности детей к обучению в школе в контрольной и экспериментальной группах после формирующего эксперимента

| № п/п | Имя Ф., контр. гр. | Имя Ф., экспер. гр. | Когнитивный компонент | |
|-------|-----------------------|------------------------|-----------------------|-------------|
| | | | Контр. гр. | Экспер. гр. |
| 1. | Анна П. | Анастасия Т. | 4 | 5 |
| 2. | Артур Д. | Анна Ж. | 2 | 4 |
| 3. | Вера З. | Андрей Д. | 4 | 3 |
| 4. | Варвара М. | Артём Б. | 5 | 3 |
| 5. | Дмитрий Б. | Валерия К. | 3 | 3 |
| 6. | Евгений И. | Гавриил Б. | 3 | 3 |
| 7. | Иван П. | Данил М. | 3 | 4 |
| 8. | Милана К. | Ирина Г. | 4 | 5 |
| 9. | Мирон О. | Ксения Д. | 3 | 5 |
| 10. | Олег Б. | Кирилл Б. | 3 | 3 |
| 11. | Пелагея А. | Леонид М. | 4 | 5 |
| 12. | Родион П. | Марк Ф. | 4 | 4 |
| 13. | Сергей Н. | Петр П. | 3 | 4 |
| 14. | Яна Д. | Родион А. | 4 | 4 |
| 15. | | Руслан Б. | | 2 |

Где: 1-2 – низкий уровень сформированности; 3 – средний уровень сформированности; 4-5 – высокий уровень сформированности.

Таблица 9 – Результаты уровня сформированности эмоционально-оценочного компонента социальной готовности детей к обучению в школе в контрольной и экспериментальной группах после формирующего эксперимента

| № п/п | Имя Ф., контр. гр. | Имя Ф., экспер. гр. | Эмоционально-оценочный компонент | |
|-------|-----------------------|------------------------|----------------------------------|-------------|
| | | | Контр. гр. | Экспер. гр. |
| 1. | Анна П. | Анастасия Т. | 3 | 5 |
| 2. | Артур Д. | Анна Ж. | 2 | 5 |
| 3. | Вера З. | Андрей Д. | 5 | 3 |
| 4. | Варвара М. | Артем Б. | 5 | 3 |
| 5. | Дмитрий Б. | Валерия К. | 3 | 3 |
| 6. | Евгений И. | Гавриил Б. | 3 | 4 |
| 7. | Иван П. | Данил М. | 3 | 4 |
| 8. | Милана К. | Ирина Г. | 4 | 5 |
| 9. | Мирон О. | Ксения Д. | 3 | 4 |
| 10. | Олег Б. | Кирилл Б. | 3 | 4 |
| 11. | Пелагея А. | Леонид М. | 4 | 5 |
| 12. | Родион П. | Марк Ф. | 4 | 4 |
| 13. | Сергей Н. | Петр П. | 3 | 4 |
| 14. | Яна Д. | Родион А. | 4 | 4 |
| 15. | | Руслан Б. | | 3 |

Где: 1-2 – низкий уровень сформированности; 3 – средний уровень сформированности; 4-5 – высокий уровень сформированности.

Таблица 10 – Результаты уровня сформированности поведенческого компонента социальной готовности детей к обучению в школе в контрольной и экспериментальной группах после формирующего эксперимента

| № п/п | Имя Ф., контр. гр. | Имя Ф., экспер. гр. | Поведенческий компонент | |
|-------|-----------------------|------------------------|-------------------------|-------------|
| | | | Контр. гр. | Экспер. гр. |
| 1. | Анна П. | Анастасия Т. | 4 | 5 |
| 2. | Артур Д. | Анна Ж. | 2 | 4 |
| 3. | Вера З. | Андрей Д. | 4 | 4 |
| 4. | Варвара М. | Артем Б. | 4 | 4 |
| 5. | Дмитрий Б. | Валерия К. | 3 | 3 |
| 6. | Евгений И. | Гавриил Б. | 3 | 3 |
| 7. | Иван П. | Данил М. | 4 | 4 |
| 8. | Милана К. | Ирина Г. | 4 | 4 |
| 9. | Мирон О. | Ксения Д. | 3 | 3 |
| 10. | Олег Б. | Кирилл Б. | 3 | 4 |
| 11. | Пелагея А. | Леонид М. | 4 | 4 |
| 12. | Родион П. | Марк Ф. | 4 | 4 |
| 13. | Сергей Н. | Петр П. | 3 | 3 |
| 14. | Яна Д. | Родион А. | 4 | 4 |
| 15. | | Руслан Б. | | 3 |

Где: 1-2 – низкий уровень сформированности; 3 – средний уровень сформированности; 4-5 – высокий уровень сформированности.

Таблица 11 – Результаты уровня сформированности социальной готовности детей к обучению в школе в контрольной и экспериментальной группах после формирующего эксперимента

| № п/п | Имя Ф., контр. гр. | Имя Ф., экспер. гр. | Общий уровень | |
|-------|-----------------------|------------------------|---------------|-------------|
| | | | Контр. гр. | Экспер. гр. |
| 1. | Анна П. | Анастасия Т. | 4 | 5 |
| 2. | Артур Д. | Анна Ж. | 2 | 4 |
| 3. | Вера З. | Андрей Д. | 4 | 3 |
| 4. | Варвара М. | Артем Б. | 5 | 3 |
| 5. | Дмитрий Б. | Валерия К. | 3 | 3 |
| 6. | Евгений И. | Гавриил Б. | 3 | 3 |
| 7. | Иван П. | Данил М. | 3 | 4 |
| 8. | Милана К. | Ирина Г. | 4 | 5 |
| 9. | Мирон О. | Ксения Д. | 3 | 4 |
| 10. | Олег Б. | Кирилл Б. | 3 | 4 |
| 11. | Пелагея А. | Леонид М. | 4 | 5 |
| 12. | Родион П. | Марк Ф. | 4 | 4 |
| 13. | Сергей Н. | Петр П. | 3 | 4 |
| 14. | Яна Д. | Родион А. | 4 | 4 |
| 15. | | Руслан Б. | | 3 |

Где: 1-2 – низкий уровень сформированности; 3 – средний уровень сформированности; 4-5 – высокий уровень сформированности.

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Таблица 12 – Протокол ответов детей контрольной группы по методике

Т.А. Нежновой после формирующего эксперимента

| № п/п | Имя Ф. | Готовишься ли ты к школе? Как? | Как ты думаешь, понравится ли тебе в школе? | Чем бы ты занимался дома, если бы тебе не пришлось ходить в школу? | О чем бы ты хотел узнать в школе в первую очередь? | Итоговый балл |
|-------|------------|--------------------------------|---|--|--|---------------|
| 1. | Анна П. | А | Б | Б | А | 2А |
| 2. | Артур Д. | Б | Б | Б | С | 3Б |
| 3. | Вера З. | А | А | А | А | 4А |
| 4. | Варвара М. | А | А | А | А | 4А |
| 5. | Дмитрий Б. | А | А | Б | Б | 2А |
| 6. | Евгений И. | А | А | Б | Б | 2А |
| 7. | Иван П. | А | Б | Б | А | 2А |
| 8. | Милана К. | А | А | Б | А | 3А |
| 9. | Мирон О. | А | Б | Б | А | 2А |
| 10. | Олег Б. | А | Б | Б | А | 2А |
| 11. | Пелагея А. | А | А | Б | А | 3А |
| 12. | Родион П. | А | Б | А | А | 3А |
| 13. | Сергей Н. | А | Б | Б | Б | 1А |
| 14. | Яна Д. | А | А | Б | А | 3А |

Где: «А» - ответ, содержащий предпочтение школьно-учебной тематики;
«Б» - формальный, внешний, «дошкольный» и прочие ответы; «С» - отказ от ответа.

Таблица 13 – Протокол ответов детей экспериментальной группы по методике
Т.А. Нежновой после формирующего эксперимента

| № п/п | Имя Ф. | Готовишься ли ты к школе? Как? | Как ты думаешь, понравится ли тебе в школе? | Чем бы ты занимался дома, если бы тебе не пришлось ходить в школу? | О чем бы ты хотел узнать в школе в первую очередь? | Итоговый балл |
|-------|--------------|--------------------------------|---|--|--|---------------|
| 1. | Анастасия Т. | А | А | А | А | 4А |
| 2. | Анна Ж. | А | А | А | А | 4А |
| 3. | Андрей Д. | А | Б | Б | А | 2А |
| 4. | Артем Б. | А | Б | Б | А | 2А |
| 5. | Валерия К. | А | Б | Б | А | 2А |
| 6. | Гавриил Б. | А | А | Б | А | 3А |
| 7. | Данил М. | А | Б | А | А | 3А |
| 8. | Ирина Г. | А | А | А | А | 4А |
| 9. | Ксения Д. | А | Б | А | А | 3А |
| 10. | Кирилл Б. | А | А | Б | А | 3А |
| 11. | Леонид М. | А | А | А | А | 4А |
| 12. | Марк Ф. | А | Б | А | А | 3А |
| 13. | Петр П. | А | Б | А | А | 3А |
| 14. | Родион А. | А | А | Б | А | 3А |
| 15. | Руслан Б. | А | Б | Б | Б | 1А |

Где: «А» - ответ, содержащий предпочтение школьно-учебной тематики;
«Б» - формальный, внешний, «дошкольный» и прочие ответы; «С» - отказ от ответа.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 14 – Результаты педагогического наблюдения за взаимодействием детей 6-7 лет в контрольной и экспериментальной группах после формирующего эксперимента

| № п/п | Имя Ф. | Оказание помощи друг другу | Объединение в подгруппы по интересам | Заинтересованность в сверстнике (устойчивые пары) | Избегает конфликтных ситуаций | Самостоятельно решает конфликтные ситуации | Редко прибегает к помощи воспитателя | Итоговый балл |
|---------------------------|--------------|----------------------------|--------------------------------------|---|-------------------------------|--|--------------------------------------|---------------|
| Контрольная группа: | | | | | | | | |
| 1. | Анна П. | 9 | 8 | 9 | 9 | 8 | 9 | 9 |
| 2. | Артур Д. | 4 | 2 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 |
| 3. | Вера З. | 8 | 8 | 8 | 8 | 7 | 8 | 8 |
| 4. | Варвара М. | 9 | 8 | 8 | 9 | 8 | 9 | 9 |
| 5. | Дмитрий Б. | 6 | 6 | 5 | 6 | 5 | 5 | 6 |
| 6. | Евгений И. | 4 | 6 | 5 | 6 | 6 | 7 | 6 |
| 7. | Иван П. | 7 | 4 | 5 | 5 | 6 | 6 | 6 |
| 8. | Милана К. | 9 | 7 | 7 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| 9. | Мирон О. | 7 | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| 10. | Олег Б. | 7 | 7 | 7 | 5 | 5 | 5 | 6 |
| 11. | Пелагея А. | 9 | 8 | 8 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| 12. | Родион П. | 8 | 7 | 7 | 8 | 9 | 8 | 8 |
| 13. | Сергей Н. | 7 | 6 | 7 | 6 | 6 | 7 | 7 |
| 14. | Яна Д. | 8 | 9 | 9 | 8 | 8 | 9 | 9 |
| Экспериментальная группа: | | | | | | | | |
| 1. | Анастасия Т. | 10 | 9 | 9 | 10 | 10 | 10 | 10 |
| 2. | Анна Ж. | 8 | 6 | 6 | 7 | 7 | 8 | 7 |
| 3. | Андрей Д. | 7 | 6 | 5 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| 4. | Артем Б. | 8 | 7 | 6 | 7 | 7 | 6 | 7 |
| 5. | Валерия К. | 6 | 4 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| 6. | Гавриил Б. | 6 | 5 | 5 | 6 | 5 | 7 | 6 |
| 7. | Данил М. | 8 | 7 | 7 | 8 | 8 | 7 | 8 |
| 8. | Ирина Г. | 9 | 8 | 8 | 8 | 8 | 9 | 8 |
| 9. | Ксения Д. | 8 | 7 | 7 | 6 | 6 | 8 | 7 |
| 10. | Кирилл Б. | 7 | 7 | 8 | 7 | 7 | 6 | 7 |
| 11. | Леонид М. | 8 | 8 | 8 | 7 | 7 | 8 | 8 |
| 12. | Марк Ф. | 7 | 8 | 7 | 7 | 6 | 8 | 7 |
| 13. | Петр П. | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 |
| 14. | Родион А. | 8 | 6 | 7 | 7 | 7 | 9 | 7 |
| 15. | Руслан Б. | 6 | 4 | 4 | 7 | 5 | 7 | 6 |

Итоговый балл – среднеарифметическое значение баллов наблюдения, принимает значение от 1 до 10, где 10 означает, что испытуемый легко взаимодействует с окружающими (балл – частота проявления).

4. Вы здороваетесь везде, куда приходите, прямо с порога?

а) да; б) нет.

5. Вы проходите в театре к своим местам, повернувшись лицом к сидящим?

а) да; б) нет.

6. Если вы хотите что-то показать своему другу на улице, вы сделаете это указательным пальцем?

а) да; б) нет.

7. Вам звонят по телефону. Ошиблись номером. Вы сразу бросите трубку?

а) да; б) нет.

8. Вы сидите на концерте классической музыки. Вам нравится мелодия. Станете ли вы подпевать вслух?

а) да; б) нет.

9. Можно ли громко разговаривать в музейном зале, даже если нет других посетителей?

а) да; б) нет.

10. Вы хотите пойти на выставку, но все заняты. Прилично ли будет пойти одному?

а) да; б) нет.

Правильными ответами являются следующие: 1,2,4,5,10 – да, 3,6,7,8,9 – нет. Если правильных ответов больше – это замечательно, неправильных – вам лучше взять в руки книжку по этикету, и изучить правила поведения в обществе.

Тест 3. Правила хорошего собеседника.

1. Будете ли вы терпеливо дожидаться, пока ваш болтливый собеседник закончит разговор?

а) да; б) нет.

2. Вы часто принимаете решение, не дослушав собеседника?

- а) да; б) нет.

3. Вы часто слышите только то, что вам нравится?

- а) да; б) нет.

4. Ваши эмоции часто мешают вам слушать?

- а) да; б) нет.

5. Вы часто смотрите в окно, когда слушаете собеседника?

- а) да; б) нет.

6. После разговора вы помните только то, что было в начале беседы?

- а) да; б) нет.

7. Если речь собеседника сложна, вы сразу перестаёте слушать?

- а) да; б) нет.

8. Вы часто с самого начала настроены к собеседнику критически?

- а) да; б) нет.

9. Вы хорошо умеете притворяться, что внимательно слушаете?

- а) да; б) нет.

10. При разговоре вы смотрите на собеседника?

- а) да; б) нет.

Если вы ответили «да» на все 10 вопросов – вы замечательный слушатель.

Тест 4. Правила общения с людьми.

1. Вы любите больше слушать, чем говорить?

- а) да; б) нет.

2. Вы легко поддерживаете разговор даже с незнакомым человеком?

- а) да; б) нет.

3. Вы умеете быть внимательным к человеку?

- а) да; б) нет.

4. Давать советы – ваше самое любимое занятие?

а) да; б) нет.

5. Если человек вам несимпатичен – вы это сразу покажете?

а) да; б) нет.

6. Вы часто проявляете негативные эмоции?

а) да; б) нет.

7. По каждому вопросу вы имеете своё мнение?

а) да; б) нет.

8. Сможете ли вы поддержать разговор на незнакомую вам тему?

а) да; б) нет.

9. Быть в центре внимания – ваша цель?

а) да; б) нет.

10. Вы умеете понятно и доступно объяснить что-то слушателю?

а) да; б) нет.

Подсчитайте баллы: ответ «да» на вопросы 1,2,3,7,8,10 = 2 балла.

Если вы набрали **менее 6 баллов** – общаться с вами – не самое большое удовольствие. Если вы набрали **от 6 до 10 баллов** – многие будут стремиться общаться с вами. Если вы набрали **максимум** – 12 баллов, и при этом отвечали на вопросы вполне искренне, вы – король общения!

Тест 5. Правила этикета в поддержании своего внешнего вида.

1. Вы аккуратно складываете свою одежду?

а) да; б) не всегда; в) нет.

2. Одежду на завтра вы готовите с вечера?

а) да; б) не всегда; в) нет.

3. Оторвавшуюся вешалку на куртке вы пришиваете сразу?

а) да; б) не всегда; в) нет.

4. Придя домой вечером, вы ...

а) сразу переодеваетесь и аккуратно убираете все вещи на место;

б) просто засовываете одежду в шкаф, не складывая её;

в) ходите дома в уличной одежде и снимаете её только на ночь, разбросав как попало.

5. После прихода домой вы сразу моете и чистите обувь?

- а) да; б) делаете это, но утром; в) это делает кто-то за вас.

6. Свои вещи вы стираете сами?

- а) да; б) не всегда; в) нет.

7. Вы стрижётесь не менее одного раза в полгода?

- а) да; б) реже; в) вообще не слежу за своей причёской.

8. Вы принимаете душ ежедневно?

- а) да; б) реже; в) раз в неделю.

9. Вы пользуетесь гигиеническими косметическими средствами каждый день?

- а) да; б) реже; в) только когда вам кто-то напомнит об этом.

10. Вы каждый день меняете хотя бы частично свою одежду?

- а) да; б) через день; в) от случая к случаю.

Подсчитайте баллы: ответ «а» = 3 балла, ответ «б» = 2 балла, ответ «в» = 1 балл.

Если вы набрали от **20 до 30 баллов** – вы довольно опрятны и аккуратны, так держать! Если у вас **менее 15 баллов** – обязательно обратите внимание на свою одежду и причёску – вы что-то упустили!

ПРИЛОЖЕНИЕ К**Методика «Беседа об отношении к школе и учению»****(автор Т.А. Нежнова)**

Цель: диагностика эмоционального компонента социальной готовности к обучению в школе.

Материал: бланк с программой беседы, лист для внесения результатов.

Ход работы: обследование проводится индивидуально с дошкольником в подготовительной группе. Все ответы протоколируются. В протоколе фиксируются данные наблюдения во время беседы с ним.

Вопросы:

1. Хочешь ли ты идти в школу? (выявляет общее положительное или отрицательное отношение к началу обучения в школе).

2. Почему (по какой главной причине) ты хочешь (не хочешь) идти в школу? (осознаваемые мотивы желания или нежелания идти в школу).

3. Готовишься ли ты к школе? Как ты готовишься? (тебя готовят?) (какие собственные действия или действия родителей ребенок запоминает и расценивает как подготовку к школе).

4. Как ты думаешь, понравится ли тебе в школе? Что понравится? (что привлекательно для детей).

5. Если бы тебе не надо было ходить в школу, чем бы ты занимался дома, как проводил бы свой день? (отсутствие или наличие у ребенка учебной ориентации в ситуации необязательности посещения школы).

6. Если бы учитель предложил тебе самому выбрать тему для урока, о чем бы ты хотел узнать, чем заняться? (место школьно-учебных интересов среди всех в условиях свободного выбора).

7. Как, по-твоему, лучше учиться - дома с мамой или в школе с учителем? Дома с учителем или в школе с мамой? (предпочтение школьным организационным формам учения).

Оценка беседы: за ответ, содержащий предпочтение школьно-учебной тематики, приписывают «А»; за формальный, внешний, «дошкольный» и прочие ответы «Б»; за отказ от ответа «С».

Оцениваются вопросы 3 - 6. За каждый ответ присуждается 1 балл (кроме ответов на 1 и 2 вопросы).

Критерии оценки полученных результатов: высший балл - 4А - говорит о сформированности эмоционального компонента социальной готовности к обучению в школе; низший балл - 4Б - говорит о несформированности эмоционального компонента социальной готовности к обучению в школе.

Таблица 15 – Анализ требований к условиям реализации дошкольного образования по ФГОС ДО

| Условия реализации основной образовательной программы дошкольного образования | Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования |
|---|---|
| 1 | 2 |
| Психолого-педагогические условия | <ol style="list-style-type: none"> 1. Уважение взрослыми человеческого достоинства детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях. 2. Использование форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям. 3. Построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка с учетом социальной ситуации его развития. 4. Поддержка взрослыми положительного и доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности. 5. Поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности. 6. Возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения. 7. Защита детей от всех форм физического и психического насилия. 8. Поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семьи в образовательную деятельность. 9. Диагностика и коррекция нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья, а также их социальная адаптация на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих методов, способов общения и условий, способствующих получению дошкольного образования, а также социальному развитию детей. |

Продолжение табл. 15 приложения Л

| 1 | 2 |
|--|--|
| Условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей | <ol style="list-style-type: none"> 1. Обеспечение эмоционального благополучия через непосредственное общение и уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям. 2. Поддержка индивидуальности и инициативы детей через обеспечение свободного выбора детьми деятельности, а также участников совместной деятельности, через возможность принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей, через поддержку детской инициативы и самостоятельности в различных видах деятельности. 3. Установление правил взаимодействия в разных ситуациях, развитие коммуникативных способностей детей, умения детей работать в группе сверстников. 4. Построение вариативного развивающего образования, ориентированного на уровень развития детей. 5. Взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования детей с целью вовлечения их в образовательную деятельность. |
| Требования к развивающей предметно-пространственной среде | <ol style="list-style-type: none"> 1. Обеспечение максимальной реализации образовательного потенциала ДОО. 2. Обеспечение возможностей общения и совместной деятельности детей и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения. 3. Обеспечение реализации образовательных программ, с учетом (при наличии) особенностей инклюзивного образования, с учетом возрастных особенностей детей, а также национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательная деятельность. 4. Содержательная насыщенность (с учетом возрастных особенностей детей, требований образовательной программы), возможность трансформации (в зависимости от образовательной ситуации), полифункциональность, вариативность, доступность (для воспитанников, в том числе для детей с ОВЗ) и безопасность (в том числе исправность). |

| 1 | 2 |
|---------------------------------|--|
| Кадровые условия | <ol style="list-style-type: none"> 1. Профессиональное развитие педагогических и руководящих работников, а также их дополнительное профессиональное образование. 2. Оказание консультативной помощи педагогическим работникам по вопросам образования и охраны здоровья детей, в том числе, по вопросам инклюзивного образования. 3. Организация методического сопровождения процесса реализации образовательной программы дошкольного образования. |
| Материально-технические условия | <ol style="list-style-type: none"> 1. Требования в соответствии с СанПиН; 2. Требования в соответствии с правилами пожарной безопасности. 3. Требования к средствам обучения и воспитания в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями развития детей. 4. Оснащенность помещений развивающей предметно- пространственной средой. 5. Соответствие материально-технического обеспечения программе, реализуемой в ДОО. |
| Финансовые условия | <ol style="list-style-type: none"> 1. Финансовое обеспечение государственных гарантий на получение гражданами бесплатного дошкольного образования. 2. Обеспечение возможности выполнения требования ФГОС ДО. 3. Отражение структуры, механизма формирования и объема расходов, необходимых для реализации программы дошкольного образования. |

ПРИЛОЖЕНИЕ М

Статистическая обработка данных на начало проведения эксперимента

Сравнение общего уровня сформированности социальной готовности к обучению в школе в контрольной и экспериментальной группах показывает, что баллы, полученные в контрольной группе на начало ОЭР несколько выше, чем в экспериментальной группе. Нам требуется определить, можно ли считать имеющуюся разницу между баллами существенной.

Для оценки различий между двумя выборками (в данном случае их объёмы равны: $n_1=15$, $n_2=14$) используем U-критерий Манна-Уитни.

U-критерий Манна-Уитни (Mann-Whitney U test) — непараметрический статистический критерий, используемый для оценки различий между двумя выборками по признаку, измеренному в количественной или порядковой шкале. U-критерий является ранговым, поэтому он инвариантен по отношению к любому монотонному преобразованию шкалы измерения.

$V_{\text{Э}} (n_1=15)$: 2; 2; 2; 2; 3; 3; 3; 3; 3; 3; 4; 4; 4; 4; 4.

$V_{\text{К}} (n_2=14)$: 2; 2; 3; 3; 3; 3; 3; 3; 4; 4; 4; 4; 4; 5.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | К | Э | Э | Э | Э | Э | К | К | К | К | К | Э | Э | Э | Э | Э | Э | К | К | К | К | К | К | Э | Э | Э | Э | К | К |
| | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
| Ранг | 1 | 6,5 | 6,5 | 6,5 | 6,5 | 6,5 | 6,5 | 6,5 | 6,5 | 6,5 | 6,5 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 | 27 |

Обработка результатов:

$$R_{\text{Э}} = (6,5*5)+(18*6)+(27*4) = 249$$

$$R_{\text{К}} = (1*1)+(6,5*5)+(18*6)+(27*2) = 186$$

Проверка:

$$R_{\text{Э}} + R_{\text{К}} = (N/2)*(N+1), \text{ где } N = n_1 + n_2 = 15 + 14 = 29 \text{ (общее количество испытуемых)}$$

$$249 + 186 = (29/2)*(29+1)$$

$$435 = 435$$

Расчет U-критерий Манна-Уитни:

$$U_{\text{э}} = (n_1 * n_2) + ((n_1 * (n_1 + 1))/2) - R_{\text{э}} = (15 * 14) + ((15 * (15 + 1))/2) - 249 = 81$$

$$U_{\text{к}} = (n_1 * n_2) + ((n_2 * (n_2 + 1))/2) - R_{\text{к}} = (15 * 14) + ((14 * (14 + 1))/2) - 186 = 129$$

Проверка:

$$U_{\text{э}} = (n_1 * n_2) - U_{\text{к}}$$

$$81 = (15 * 14) - 129$$

$$81 = 81$$

Гипотеза H_0 : если $U_{\text{мах}}$ расчетное $<$ $U_{\text{мах}}$ табличного, а $U_{\text{мин}}$ расчетное $>$ $U_{\text{мин}}$ табличного, то между рядами показателей **не существует** достоверного различия на уровне 95% вероятности.

Гипотеза H_1 : если $U_{\text{мах}}$ расчетное \geq $U_{\text{мах}}$ табличного, а $U_{\text{мин}}$ расчетное $<$ $U_{\text{мин}}$ табличного, то между рядами показателей **существует** достоверное различие на уровне 95% вероятности.

Так как, $U_{\text{мах}}$ расчетное (129) $<$ $U_{\text{мах}}$ табличного (132) а $U_{\text{мин}}$ расчетное (81) $<$ $U_{\text{мин}}$ табличного (84), то между анализируемыми рядами показателей не существует достоверного различия на уровне 95% вероятности. Подтвердилась гипотеза H_0 .

ПРИЛОЖЕНИЕ Н

**Статистическая обработка данных по окончанию
опытно-экспериментальной работы**

Сравнение общего уровня сформированности социальной готовности к обучению в школе в контрольной и экспериментальной группах показывает, что баллы, полученные в экспериментальной группе по окончанию ОЭР несколько выше, чем в контрольной группе. Нам требуется определить, можно ли считать имеющуюся разницу между баллами существенной. Если можно, то это будет означать, что составленный нами комплекс мероприятий, реализованный в экспериментальной группе, является эффективным. В противном случае, на выбранном уровне значимости различие окажется несущественным.

Для оценки различий между двумя выборками (в данном случае их объёмы равны: $n_1=15$, $n_2=14$) используем U-критерий Манна-Уитни.

U-критерий Манна-Уитни (Mann-Whitney U test) — непараметрический статистический критерий, используемый для оценки различий между двумя выборками по признаку, измеренному в количественной или порядковой шкале. U-критерий является ранговым, поэтому он инвариантен по отношению к любому монотонному преобразованию шкалы измерения.

$V_{\text{Э}} (n_1=15)$: 3; 3; 3; 3; 3; 4; 4; 4; 4; 4; 4; 4; 4; 5; 5; 5.

$V_{\text{К}} (n_2=14)$: 2; 3; 3; 3; 3; 3; 3; 3; 4; 4; 4; 4; 4; 5.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------|-----|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | Э | Э | Э | К | Э | Э | Э | Э | Э | Э | Э | К | К | К | К | К | Э | Э | Э | Э | Э | К | К | К | К | К | К | К | К | К |
| | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | |
| Ранг | 2,5 | 2,5 | 2,5 | 2,5 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 | 29 |

Обработка результатов:

$$R_{\text{Э}} = (2,5*3)+(11*7)+(23*5) = 200$$

$$R_{\text{К}} = (2,5*1)+(11*5)+(23*7)+(29*1) = 235$$

Проверка:

$$R_{\text{Э}} + R_{\text{К}} = (N/2)*(N+1), \text{ где } N = n_1 + n_2 = 15 + 14 = 29 \text{ (общее количество испытуемых)}$$

$$200 + 235 = (29/2)*(29+1)$$

$$435 = 435$$

Расчет U-критерий Манна-Уитни:

$$U_{\text{э}} = (n_1 * n_2) + ((n_1 * (n_1 + 1)) / 2) - R_{\text{э}} = (15 * 14) + ((15 * (15 + 1)) / 2) - 200 = 130$$

$$U_{\text{к}} = (n_1 * n_2) + ((n_2 * (n_2 + 1)) / 2) - R_{\text{к}} = (15 * 14) + ((14 * (14 + 1)) / 2) - 235 = 80$$

Проверка:

$$U_{\text{э}} = (n_1 * n_2) - U_{\text{к}}$$

$$130 = (15 * 14) - 80$$

$$130 = 130$$

Гипотеза H_0 : если $U_{\text{мах}} \text{ расчетное} < U_{\text{мах}} \text{ табличного}$, а $U_{\text{мин}} \text{ расчетное} > U_{\text{мин}} \text{ табличного}$, то между рядами показателей **не существует** достоверного различия на уровне 95% вероятности.

Гипотеза H_1 : если $U_{\text{мах}} \text{ расчетное} \geq U_{\text{мах}} \text{ табличного}$, а $U_{\text{мин}} \text{ расчетное} < U_{\text{мин}} \text{ табличного}$, то между рядами показателей **существует** достоверное различие на уровне 95% вероятности.

Так как, $U_{\text{мах}} \text{ расчетное} (130) > U_{\text{мах}} \text{ табличного} (132)$ а $U_{\text{мин}} \text{ расчетное} (80) < U_{\text{мин}} \text{ табличного} (84)$, то **между анализируемыми рядами показателей существует достоверное различие на уровне 95% вероятности**. Подтвердилась гипотеза H_1 , что доказывает эффективность составленного нами комплекса мероприятий направленного на повышение общего уровня сформированности социальной готовности к обучению в школе.