



УДК 159.9

DOI 10.31483/r-155030

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ И СЛУХА

Быкова Ольга Николаевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

г. Чебоксары, Российская Федерация

e-mail: olyabykova@rambler.ru

<https://orcid.org/0000-0001-5480-6825>

Лаврентьева Мария Георгиевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

г. Чебоксары, Российская Федерация

e-mail: mashamoiseeva14@mail.ru

<https://orcid.org/0009-0002-3177-3252>

***Аннотация:** формирование социальной готовности к школе на современном этапе становится одной из центральных задач дошкольной педагогики и психологии. Особую значимость данный вопрос приобретает в отношении детей, имеющих нарушения сенсорной сферы. Цель исследования – выявление условий формирования социальной готовности к школе у детей с сенсорными нарушениями. Задачи: выявить особенности социальной готовности к школе у детей 6–7 лет с нарушениями зрения и слуха по сравнению с их нормативно развивающимися сверстниками; определить психолого-педагогические условия формирования социальной готовности к школе у детей 6–7 лет со зрительными и слуховыми нарушениями, оценить степень их эффективности. Гипотеза исследования: процесс формирования социальной готовности к школе у детей 6–7 лет со зрительными и слуховыми*

нарушениями будет эффективен при соблюдении следующих психолого-педагогических условий: опора на совместную игровую и творческую деятельность, способствующую активизации субъектной позиции ребенка и формированию навыков кооперации со сверстниками; включение в содержание работы комплекса мер, обеспечивающих формирование положительного отношения к школе, принятие ребенком позиций «учителя» и «ученика». Методы исследования: теоретический анализ и обобщение научных материалов по проблеме исследования, формирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных, методы их интерпретации. Результаты исследования: для детей с нарушениями сенсорной сферы характерен низкий уровень социальной готовности к школе. Внедрение специально разработанной системы формирующих воздействий, реализующей условия, обозначенные в гипотезе исследования, способствует эффективности формирования социальной готовности к школе у детей 6–7 лет с сенсорными нарушениями (зрения и слуха). При этом отмечается повышение показателей навыков коммуникации и сотрудничества у детей с ОВЗ со сверстниками, переход к более сложным формам общения ребенка со взрослыми, достаточный уровень сформированности контекстного общения с ними.

Ключевые слова: социальная готовность к школе, старшие дошкольники, дети с нарушениями слуха, дети с нарушениями зрения, сенсорные нарушения.

FORMATION OF SOCIAL READINESS IN 6–7-YEAR-OLD CHILDREN WITH VISUAL AND HEARING IMPAIRMENTS

Bykova Olga Nikolaevna

candidate of psychological sciences, associate professor

Chuvash State Pedagogical University

Cheboksary, Russian Federation

e-mail: olyabykova@rambler.ru

<https://orcid.org/0000-0001-5480-6825>

Lavrentieva Maria Georgievna
master's degree student
Chuvash State Pedagogical University
Cheboksary, Russian Federation
e-mail: mashamoiseeva14@mail.ru
<https://orcid.org/0009-0002-3177-3252>

Abstract: *the formation of social readiness for school at the present stage is becoming one of the central tasks of preschool pedagogy and psychology. This issue is of particular importance in relation to children with sensory impairments. The purpose of the study is to identify the conditions for the formation of social readiness for school in children with sensory impairments. Objectives: to identify the features of social readiness for school in children aged 6–7 with visual and hearing impairments in comparison with their normatively developing peers; to determine the psychological and pedagogical conditions for the formation of social readiness for school in children aged 6–7 with visual and auditory impairments, to assess the degree of their effectiveness. The hypothesis of the study: the process of forming social readiness for school in children aged 6–7 with visual and auditory impairments will be effective if the following psychological and pedagogical conditions are met: reliance on joint play and creative activities that enhance the child's subjective position and the formation of skills of cooperation with peers; the inclusion in the content of the work of a set of measures that ensure the formation of a positive attitude towards school, the child's acceptance of the positions of “teacher” and “student”. Research methods: theoretical analysis and generalization of scientific materials on the research problem, formative experiment, quantitative and qualitative analysis of the data obtained, methods of their interpretation. Research results: children with sensory impairments are characterized by a low level of social readiness for school. The introduction of a specially developed system of formative influences that implements the conditions outlined in the research hypothesis contributes to the effectiveness of the formation of social readiness for school in children aged 6–7 with sensory impairments (vision and hearing). At the same time,*

there is an increase in the indicators of communication and cooperation skills among children with disabilities with their peers, a transition to more complex forms of communication between the child and adults, and a sufficient level of formation of contextual communication with them.

Keywords: *social readiness for school, older preschoolers, children with hearing impairments, children with visual impairments, sensory impairments.*

6–7 СУЛ ТУЛТАРНА КУС ТАТА ХАЛХА ЕНЧЕН КАЛТАКЛА АЧАСЕНЕ ШКУЛ ХУТШАНАВНЕ ХАТЕРЛЕССИ

Быкова Ольга Николаевна, психологи аслалӑхӑн кандидачӑ, доцент
И.Я. Яковлев ячӑллӑ Чӑваш патшалӑх педагогика университетчӑ
Шупашкар хули, Раҫсей Федерацийӑ
e-mail: olyabykova@rambler.ru
<https://orcid.org/0000-0001-5480-6825>

Лаврентьева Мария Георгиевна, магистрант
И.Я. Яковлев ячӑллӑ Чӑваш патшалӑх педагогика университетчӑ
Шупашкар хули, Раҫсей Федерацийӑ
e-mail: mashamoiseeva14@mail.ru
<https://orcid.org/0009-0002-3177-3252>

Аннотаци. Шкул хутшӑнавне хатӑрлесси хальхи вӑхӑтра шкул умӑнхи педагогикапа психологин чи пӑлтерӑшлӑ задачисенчен пӑри пулса тӑрать. Ку ыйтукурас тата илтес енчен ҫитменлӑх пур ачасемпе ӑҫленӑ чух уйрӑмах пысӑк пӑлтерӑш туянать. Тӑпчевӑн тӑллевӑ – куҫпа курас тата хӑлхапа илтес енчен кӑлтӑклӑ 6–7 сул тултарна ачасем шкул хутшӑнавне ыттисемпе танлаштарсан еплерех хатӑррине кӑтартакан условисене тупасси, вӑсен витӑмлӑхӑн виҫине палӑртасси. Задачӑсем: куҫпа хӑлха енчен кӑлтӑк пур 6–7 сул тултарна ачасен, сывлӑхӑ йӑркеллӑ ытти ачасемпе танлаштарсан, шкулта хутшӑнава кӑме хатӑррин уйрӑмлӑхӑсене тупасси; куҫра тата хӑлхара кӑлтӑклӑ 6–7 сул тултарна ачасене шкул хутшӑнавне кӑме хатӑрлемелли психологипе педагогика условийӑсене палӑртасси, вӑсен витӑмлӑхӑн шайне хакласси. Тӑпчевӑн малтанхи шухӑшӑ (гипотези): куҫра тата хӑлхара кӑлтӑк пур 6–7 сул тултарна

ачасене школ хутшăнăвне тухăçлă хатĕрлеме педагогикапа психологин çак условийĕсене пăхăнас пулат: пĕрле вылякан вайăсемпе пултарулах ёсё-хёлĕ сине таянни (ку ёс-хёл ачан субъект позицине сирĕплетет тата тантăшĕсемпе хутшăнма хăнăхтарать); ёс тытăмне школ пирки ыра шухăшлама, «учительпе» «вĕренекен ача» позицийĕсене йышăнма хистекен мерăсем кĕртни. Тĕпчев меслечĕсем: тĕпчев проблемипе сыхăннă аслăлах материалĕсене теори енчен тишкерни (ку ёс эксперимент ирттертерет, пухнă даннайĕсене хисеп тата пахалах енчен тишкеру тутарать, вĕсене аслăлах енчен анлантарма хисет). Тĕпчев результатĕсем: куспа тата халхапа сыхăннă калтак пур ачасем школ хутшăнăвне кĕресин шайё аялта тарать. Аталанма май паракан ятарла ёс системипе усă курни куспа халха калтакеллĕ 6–7 сул тултарнă ачасене школ хутшăнăвне тухăçлă хатĕрлеме май парать. Кунпа пĕрле – сывлах енчен калтак пур ачасен тантăшĕсемпе хутшăнса тата пĕр-пĕрне пулашса ёслес хăнăхăвĕн катартавĕсем усни, аслисемпе тата каткасрах сыхăнусене кĕни, вĕсемпе контекста кура хутшăнма пĕлнин шайё пысăкланни паларать.

Тĕп сăмахсем: хутшăнăва кĕрес енчен школа кайма хатĕр пулни, школ умĕнхи аслă ачасем, илтес енчен калтакла ачасем, курас енчен калтакла ачасем, курупа илту калтакĕсем.

Введение

Обращение к теме исследования связано с мнением специалистов о том, что лишь около трети детей, поступающих в школу, обладают полноценной готовностью к систематическому обучению [Семенова, 2020]. Современные исследователи связывают данную проблему с фундаментальными изменениями в организации детства. К числу ключевых факторов относят вытеснение сюжетно-ролевой игры как ведущей деятельности дошкольного возраста, тенденцию к «сжатию» детства в угоду раннему интеллектуальному развитию, зачастую обусловленных активным внедрением информационных технологий в жизнь дошкольника. В среднем по России в детские сады ходят около 50% детей, остальные, в большинстве своем, общаются только со своими

родителями. Эти нарушения естественной логики возрастного развития препятствуют становлению психологических новообразований, определяющих готовность к переходу от дошкольного к школьному этапу [Сорокоумова, Курносова, 2020; Климакова, Кочетова, Сакаданова, 2022], что приводит к отставанию в развитии детей по социальным показателям.

«Современное поколение, приходя в школу, обладает большим запасом знаний и умений, которым раньше обучали только в школе: к моменту поступления в школу они уже умеют читать, считать и даже писать» [Сорокоумова, Журинская, 2017, с. 74]. Однако, обладая необходимыми знаниями и умениями, многие дети приходят в школу психологически и социально незрелыми, испытывая трудности в адаптации, построении отношений, конструктивном взаимодействии со сверстниками и взрослыми, принятии новой социальной роли ученика, следовании правилам.

Специфика личностного компонента готовности к школе у современных детей (поколение Z) заключается: «в преобладании оценочного мотива, что свидетельствует о потребности детей в социальном признании и одобрении взрослого; похвала, одобрение, положительная оценка взрослого являются для этих детей одним из наиболее эффективных стимулов активности; в нежелании идти на контакт с другими детьми, в отсутствии заинтересованности в межличностном общении, в стремлении к индивидуальным видам деятельности; в преобладании демонстративности поведения, отдалении от коллектива, нежелании вступать в совместную деятельность со сверстниками» [Сорокоумова, Курносова, 2020, с. 252].

В условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования особое внимание уделяется достижению целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования, среди которых ключевое место занимает социально-коммуникативное развитие. Формирование социальной готовности к школе становится одной из центральных задач дошкольной педагогики и психологии.

Социальная готовность к школе для детей с сенсорными нарушениями выступает важным условием для преодоления рисков дезадаптации,

социальной изоляции и формирования негативного образа «Я». Для детей с нарушениями зрения и слуха, чей опыт социального взаимодействия изначально обеднен из-за сенсорных барьеров, целенаправленное создание условий для развития социальной готовности приобретает ключевое профилактическое значение и имеет долгосрочный эффект. Оно способно минимизировать риски возникновения вторичных отклонений в личностном развитии (тревожность, коммуникативный негативизм, неадекватная самооценка и другие) и создать прочную основу для построения конструктивных отношений со сверстниками и учителями на протяжении всего периода обучения, а также в дальнейшей жизни.

В современной психологии и педагогике накоплен значительный объем исследований, посвященных готовности к школьному обучению в целом и ее отдельным компонентам, представленных работами М. М. Безруких, Л. И. Божович, Л. А. Венгера, Е. А. Грудненко, Е. Е. Кравцовой, М. В. Михайловой, Н. В. Нижегородцевой, К. Н. Поливановой, Е. О. Смирновой, У. В. Ульенковой, Г. А. Цукерман, В. Д. Шадрикова и других. Проблема готовности к обучению в школе у детей с сенсорными нарушениями нашла свое отражение в трудах ряда отечественных специалистов. К изучению данного вопроса обращались такие исследователи, как Р. М. Боксис, И. П. Волкова, Л. А. Головчиц, Т. С. Зыкова, И. Г. Корнилова, И. В. Королева, Г. В. Никулина, Л. И. Плаксина, Т. П. Свиридюк, Л. И. Солнцева, Т. А. Соловьева, В. А. Феоктистова, Е. К. Фещенко, Л. М. Шипицына и другие.

Однако комплексных исследований, специально ориентированных на изучение специфики социальной готовности к школе у детей с нарушениями зрения и слуха старшего дошкольного возраста и условий ее формирования, недостаточно.

В связи с этим, можно утверждать, что существует противоречие между необходимостью изучения проблемы формирования социальной готовности к школе у детей с сенсорными нарушениями и недостаточной разработанностью данного вопроса в психолого-педагогических исследованиях. Выявленное противоречие обусловило постановку проблемы нашего исследования:

«Каковы психолого-педагогические условия формирования социальной готовности к школе у детей с сенсорными нарушениями?». Решение данной проблемы стало целью настоящего исследования, которая конкретизировалась в следующих задачах: выявить особенности социальной готовности к школе у детей 6-7 лет с нарушениями зрения и слуха по сравнению с их нормативно развивающимися сверстниками; определить психолого-педагогические условия формирования социальной готовности к школе у детей 6-7 лет со зрительными и слуховыми нарушениями, оценить степень их эффективности.

Материал и методы исследования

Методами исследования являлись теоретический анализ и обобщение научных материалов по проблеме исследования, формирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных, включая методы статистической обработки данных (хи-квадрат критерий, критерий Манна-Уитни), методы их интерпретации.

В рамках теоретического анализа психолого-педагогических работ по проблеме исследования установлено, что социальная готовность к школе понимается как ключевой компонент общей психологической готовности к обучению в школе, отражающий необходимый и достаточный уровень развития у ребенка навыков общения и взаимодействия как со взрослыми, так и со сверстниками.

Особенности становления отдельных составляющих социальной готовности рассматривались в работах Л. И. Божович, Н. И. Гуткиной, А. В. Запорожца, Е. Е. Кравцовой, М. И. Лисиной, С. В. Малютиной, Л. С. Михайловой, Т. А. Репиной и других, в которых прослеживается развитие двух важнейших систем отношений ребенка – со взрослыми и сверстниками, определяющих социальную зрелость будущего школьника.

В работе Е. Е. Кравцовой в качестве центрального показателя готовности к школе выделяется уровень развития общения в системах «ребенок-ребенок»,

«ребенок-взрослый», основанный на сотрудничестве и кооперации¹.

Л.И. Божович подчеркивает значение формирования к концу дошкольного возраста внеситуативно-личностной формы общения со взрослым и социальных мотивов учения².

М. В. Михайлова отмечает важность контекстного общения со взрослым³. В работе Е. Е. Кравцовой указывается, что «если в дошкольном возрасте детей ведет наглядная ситуация, то младшие школьники уже могут ориентироваться на контекст. Эта способность обеспечивает детям ориентацию на способ деятельности, являющуюся, по мнению самых разных психологов, характеристикой учебной деятельности»⁴.

Н. И. Гуткина отмечает, что социальная готовность к школе соотносится с потребностью ребенка в реализации общения со сверстниками и умением общаться, включая способность выполнять роль ученика и те правила, которые установлены в коллективе⁵.

Особый акцент в исследованиях делается на роли коммуникативной компетентности как умения устанавливать контакт со взрослыми и сверстниками. Согласно взглядам О. А. Фатериной, Л. В. Мамедовой, здесь важно отметить уровень сформированности речи ребенка, ее развитие [Фатерина, Мамедова, 2024]. По мнению О. А. Болдаревой, Г. А. Степановой, готовность к школьному обучению предполагает проявление внимания и уважения к собеседнику, особенно ко взрослому. Важным компонентом социальной готовности выступает умение адекватно реагировать на обращенную речь, следовать инструкциям в ходе занятия и точно интерпретировать комплекс коммуникативных сигналов взрослого – вербальные (содержание речи) и невербальные (мимика, жесты, интонация).

¹ Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности к обучению в школе. – Москва : Педагогика, 1991. – 152 с.

² Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 400 с.

³ Михайлова М. В. Формирование психологической готовности к обучению в школе в играх детей подготовительной группы детского сада : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07. – Санкт-Петербург, 2002. – 198 с.

⁴ Кравцова Е. Е. Школа для маленьких или маленькая школа? // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 2. – С. 33.

⁵ Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. – Москва [и др.] : Питер, 2006. – 207 с.

Сформированность этих умений составляет основу успешного принятия ребенком новой социальной роли ученика [Болдарева, Степанова, 2022].

С учетом данных посылок в ходе экспериментальной работы были использованы следующие диагностические методики: «Методика диагностики форм общения» (М. И. Лисина⁶), «Да и нет не говорите», «Лабиринт» (Е. Е. Кравцова⁷), «Диагностика развития общения со сверстниками» (И.А. Орлова, В. М. Холмогорова⁸), направленные на выявление особенностей социальной готовности к школе у детей с сенсорными нарушениями в сравнении с нормативно развивающимися детьми на основе анализа характеристик ведущей формы общения ребенка со взрослыми, сформированности контекстного общения ребенка со взрослыми, коммуникативного навыка и сотрудничества детей со сверстниками.

Экспериментальная работа проходила на базе двух детских садов города Канаш Чувашской Республики. В ней приняли участие 42 ребенка 6–7 лет: 7 детей с нарушениями слуха (НС), 13 дошкольников с нарушениями зрения (НЗ) и 22 ребенка, развивающихся в норме (Н). В группу детей с НЗ вошли воспитанники с близорукостью на оба глаза (23%), смешанным астигматизмом (15,3%), врожденным косоглазием (7,8%), амблиопией на правом или левом глазу (23%), дальнозоркостью (7,8%), смешанными вариантами: близорукость и астигматизм (15,3%), правостороннее косоглазие и частичная атрофия зрительного нерва (7,8%). Среди дошкольников с НС 42,9% детей имеют II степень нейросенсорной тугоухости, 42,9% испытуемых – III степень нейросенсорной тугоухости, 14,2% детей – III–IV степень сенсоневральной тугоухости.

Выбор представленных в исследовании нозологий испытуемых обусловлен следующими соображениями. Нарушения зрения и слуха относятся к одной из наиболее часто встречающихся групп нарушений у детей с ОВЗ. Несмотря на значительное число научных работ по каждой группе в

⁶ Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 320 с.

⁷ Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности к обучению в школе. – Москва : Педагогика, 1991. – 152 с.

⁸ Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 160 с.

отдельности, сравнительных исследований социальной готовности, прямо сопоставляющих эти две категории детей, недостаточно. Выявление модально-специфических дефицитов в структуре социальной готовности к школьному обучению поможет заложить научную основу для разработки дифференцированных коррекционных программ, направленных на их нивелирование. Разработанная авторами система мер по коррекции трудностей, связанных с социальными аспектами готовности ребенка с сенсорными нарушениями к школе в системах взаимодействия «ребенок-взрослый, ребенок- сверстники», на наш взгляд, имеет высокий потенциал практической реализации в работе педагогов, дефектологов, педагогов-психологов в системе специального дошкольного образования.

Результаты исследования и их обсуждение

Обратимся к результатам, полученным в ходе проведения диагностических процедур [Быкова, 2022; Быкова, Лаврентьева, 2022], представленным на рис. 1.

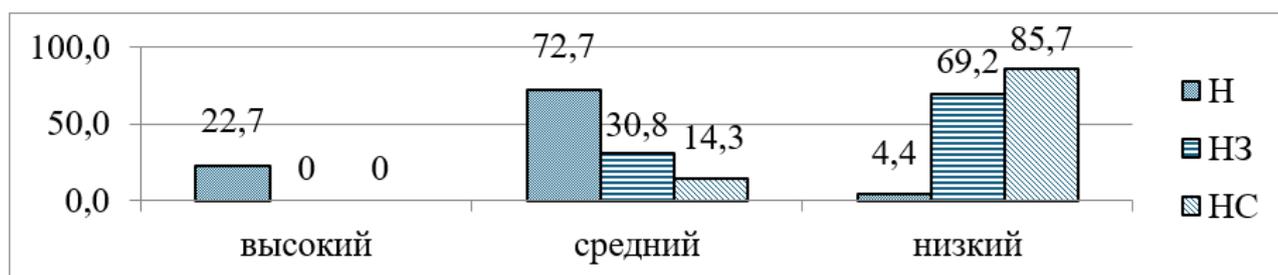


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровням социальной готовности к школе

Fig. 1. Distribution of subjects by levels of social readiness for school

По результатам первичной диагностики выявлена существенная разница в уровне социальной готовности к школе между группами детей. Среди дошкольников с нормативным развитием преобладает средний уровень (72,7%), у 22,7% зафиксированы показатели высокого уровня, для 4,4% свойственен низкий уровень. В то же время, для детей с сенсорными нарушениями (как слуха, так и зрения) характерен выраженный дефицит социальной готовности к школьному обучению: низкий уровень выявлен у 69,2% с НЗ и 85,7% с НС. Доля детей со средним уровнем в этих группах незначительна: у 30,8% детей с НЗ и лишь у одного ребенка с НС (14,3%). Расчеты по U-критерию Манна-

Уитни показали статистически значимые различия ($p \leq 0,01$) в уровне социальной готовности между группой нормы (Н) и каждой из групп с сенсорными нарушениями (НЗ и НС). Различия между группами НЗ и НС статистически незначимы.

В ходе констатирующего этапа эксперимента было установлено, что типичными особенностями для детей с сенсорными нарушениями являются следующие: преобладает ситуативно-деловая форма общения со взрослым; для успешного контекстного общения со взрослым этим детям необходима наглядная опора, ее отсутствие приводит к дезорганизации поведения – нарастает импульсивность и снижается способность следовать коммуникативным правилам; развитые типы сотрудничества и взаимодействия со сверстниками (кооперативно-соревновательное, подлинное и устойчивое) практически недоступны детям с сенсорными нарушениями; большинство параметров общения со сверстниками характеризуются более низкими значениями по сравнению с нормативно развивающимися детьми; уровень социальной готовности к школе на уровне тенденции связан со сложностью дефекта анализаторной системы.

В то же время для каждой категории испытуемых свойственны свои индивидуальные особенности, обусловленные типом нарушения. Так, для дошкольников с НЗ такими являются следующие особенности (на уровне тенденции): более развита система взаимоотношений «ребенок-сверстники», чем у детей с НС; показатели параметров «инициативность», «активная речь» у детей с НЗ более высоки по сравнению с группой дошкольников с НС; уровень контекстного общения у детей с НЗ характеризуется значительно более низкими показателями по сравнению с группой нормативно развивающихся дошкольников.

Для дошкольников с НС на уровне тенденции характерно следующее: у них лучше развита система взаимодействия «ребенок-взрослый» по сравнению с детьми с НЗ; у детей с НС сотрудничество со сверстниками менее сформировано по сравнению с дошкольниками с НЗ; при этом показатели параметров «интерес к сверстнику», «просоциальные действия»,

«экспрессивно-мимические средства общения» у детей с НС более высоки по сравнению с группой дошкольников с НЗ.

Итак, исходный срез показал, что уровень социальной готовности к школе у детей с сенсорными нарушениями характеризуется низкими значениями. Данный факт потребовал проведения формирующей работы, направленной на повышение уровня социальной готовности к школе у детей с сенсорными нарушениями при реализации условий, обозначенных в гипотезе исследования: опора на совместную игровую и творческую деятельность, способствующую активизации субъектной позиции ребенка и формированию навыков кооперации со сверстниками; включение в содержание работы комплекса мер, обеспечивающих формирование положительного отношения к школе, принятие ребенком позиций «учителя» и «ученика».

Вся работа на формирующем этапе эксперимента велась отдельно с детьми с НЗ (13 человек) и отдельно с дошкольниками с НС (7 человек). Система формирующих мероприятий была идентичной для обеих групп испытуемых.

Во время формирующей работы с детьми с НС осуществлялось тесное сотрудничество с дефектологом, использование наглядного и дидактического материала во время устных объяснений, демонстрация слайдов, действий, создание наглядных ситуаций, контроль понимания ребенком заданий и инструкций до их выполнения (обратная связь).

Особенности формирующей работы с дошкольниками с НЗ заключались в следующем: использовалась специальная наглядность более крупных размеров, проводилась гимнастика для глаз, применялись дидактические игры и упражнения, направленные на активизацию и стимуляцию зрительных функций у ребенка, осуществлялось соблюдение режима чередования зрительной работы с расслаблением зрения. Также использовались аудиоматериалы, музыкальное сопровождение игр и упражнений, различные пособия: натуральные наглядные (овощи, растения), дидактические (игрушки, посуда), изобразительные наглядные (иллюстрации к сказкам и рассказам, репродукции картин, слайды, видеоматериалы, плакаты).

При составлении программы формирования мы опирались на деятельностный принцип коррекции, принципы усложнения, единства диагностики и коррекции развития, взаимосвязи коррекции и компенсации, учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития, оптимистического подхода в коррекционной работе с ребенком.

Система мероприятий состояла из 34 занятий, длительность каждого из них составляла 30 минут при соблюдении режима проведения 2 раза в неделю. Формирующий этап эксперимента реализовывался в течение 4 месяцев.

В рамках формирующей работы проводились игры и выполнялись упражнения, разработанные Е. А. Алябьевой, Н. В. Дуровой, О. Н. Истратовой, Е. А. Нефедовой и О. В. Узоровой, Н. В. Нижегородцевой и В. Д. Шадриковым, Ю. В. Останковой, К. Фопелем, О. В. Хухлаевой, читали сказки М. А. Панфиловой.

Система работы, направленная на формирование социальной готовности к школе у детей с сенсорными нарушениями, включала в себя три этапа.

Цель первого этапа – формирование у детей навыков общения, развитие осознанных взаимно-доброжелательных отношений со сверстниками, формирование навыков социального поведения. Работа проводилась в рамках 15 занятий и была структурирована по следующим направлениям:

1. Развитие позитивной самооценки, формирование адекватного отношения к своей деятельности и деятельности других людей. Использовались: прием «Цепочка», игры «За что меня любит мама», «Комплименты», «Волшебные очки», «Похвали меня», «Мыльные пузыри», «Мой друг» и другие.

2. Развитие навыков эмоциональной саморегуляции и снятия психофизического напряжения. Данное направление ставило задачу обучить детей доступным способам управления своим эмоциональным состоянием и контроля над телесными реакциями в ситуациях напряжения. В программу были включены элементы психогимнастики, дыхательные упражнения, а также

специализированные игры: «Путаница», «Доброе животное», «Две подружки», «Полет бабочек», «Доброе слово», «Костер дружбы».

3. Формирование коммуникативных навыков и основ конструктивного взаимодействия. Блок был ориентирован на развитие у детей способов кооперации, ненасильственного разрешения конфликтных ситуаций и чувства групповой принадлежности. Для этого применялись игры, требующие совместных действий и координации: например, «Сиамские близнецы», «Строители», «Улитка», «Жужа», а также проводилось обсуждение притчи «Настоящий друг» для закрепления ценностных ориентиров.

4. Воспитание эмпатии и социальной чуткости. Работа в данном направлении была нацелена на развитие способности к сопереживанию, пониманию чувств других и просоциального поведения. В качестве материала использовались мультипликационные фильмы («Гадкий утенок», «Просто так»), авторские сказки («Капустный лист» Е. Бехлеровой, «Волшебная поляна»), рассказ В. Сухомлинского «Как белочка дятла спасла» с последующим анализом поступков героев и обсуждением чувств.

5. Развитие навыков межличностного общения и эмоционального интеллекта. Задачами данного направления являлись расширение поведенческого репертуара в общении, обучение распознаванию и выражению эмоций. Практическая часть включала упражнения на идентификацию и вербализацию эмоциональных состояний («Собери эмоцию», «Пирог эмоций»), тренировку коммуникативных ритуалов («Приветствие», «Сюрприз»), анализ моделирующих ситуаций (рассказ «Саши и Андрейка» В. Гербовой), а также игру-эстафету «Добрые слова» и другие.

Второй этап формирующей работы был сфокусирован на целенаправленной подготовке к новой социальной ситуации развития – систематическому школьному обучению, где центральным звеном является педагог. Его ключевой целью стало формирование коммуникативной готовности и осознанной внутренней позиции будущего школьника. Этап

реализовывался в течение 11 занятий и включал пять взаимосвязанных направлений:

1. Развитие коммуникативной компетентности – вербальных и невербальных средств общения. Данный блок был направлен на обогащение экспрессивного репертуара детей, развитие способности понимать и адекватно использовать речь, мимику, жесты и интонацию для передачи смыслов и эмоций. Использовались коммуникативные игры («Ветер дует на...», «Не боюсь», «Радио»), проективные методики («На что похоже настроение», «Времена года»), творческие упражнения («Пропой свое имя», «Рассказ о своей группе»), а также инсценировки и разыгрывание сказок.

2. Формирование навыков культурного поведения и норм социального взаимодействия. Целью направления было освоение детьми базовых правил и этикетных форм общения в учебной и групповой ситуации. Работа велась через моделирование ситуаций (игры «Поезд», «Волшебный сундучок»), совместное формулирование и обсуждение правил (упражнение «Правила на занятиях»), анализ поведенческих моделей (игра «Это я, это я, это все мои друзья») и составление тематических рассказов.

3. Углубление и закрепление доброжелательных отношений, навыков кооперации и взаимопомощи. Продолжая линию первого этапа, данное направление акцентировало развитие осознанной кооперации, умения согласовывать действия и поддерживать партнера для достижения общей цели. Этому способствовали игры, требующие слаженности и командной стратегии: «Звери на болоте», «Кто быстрее дойдет до школы с портфелем», «Радио».

4. Формирование реалистичных представлений о школе, роли учителя и позитивного отношения к учебной деятельности. Блок нацелен на познавательную подготовку, снижение тревожности и формирование адекватного образа школы и педагога в ней. Использовался комплекс методов: наглядные (рассматривание картин и иллюстраций), вербальные (беседы, пословицы, поговорки, загадки), игровые («Что лежит в портфеле»), а также

просмотр и обсуждение мультфильма «Наш друг Пишичитай», выполнение упражнения «Лесенка» и инсценировка сценки про поросят.

5. Становление внутренней позиции школьника. Ключевое направление этапа, направленное на психологическую переориентацию ребенка с дошкольных на учебно-социальные ценности. Основным инструментом стала серия терапевтических сказок М.А. Панфиловой («Создание лесной школы», «Букет для учителя», «Смешные страхи», «Игры в школе», «Школьные правила»), позволяющих в метафорической форме проработать мотивы, ожидания, правила и возможные страхи, связанные с поступлением в школу.

Третий, завершающий этап формирующей работы имел своей целью интеграцию и стабилизацию достигнутых результатов. Он был направлен на закрепление сформированных представлений и навыков, а также на укрепление эмоционально-волевой и коммуникативной сферы в контексте предстоящего школьного обучения. Этап состоял из 8 итоговых занятий и был реализован по следующим направлениям:

1. Закрепление коммуникативных навыков в системе социальных отношений. Целью данного блока являлась интериоризация правил конструктивного взаимодействия и закрепление позитивной системы отношений ребенка к себе как к будущему школьнику, к сверстникам как к партнерам по деятельности и ко взрослым как к носителям социальной роли учителя. Для этого использовались рефлексивные и моделирующие упражнения: «Батарейка», «Мысли и настроение», «Правила группового поведения», «Радужный дождь», а также игры «Превращения» и «Кто я такой».

2. Систематизация и конкретизация знаний о школе, формирование мотивационной готовности. Направление было нацелено на переход от общих представлений к детальным, осознанным знаниям о школьной жизни, атрибутах и необходимых личностных качествах. Работа проводилась с помощью игры «Мозговой штурм» для генерации идей, дидактических игр «Собери портфель» и «Кто чему хочет научиться в школе», решения ребусов для развития логики. Важную роль играли ситуации морального выбора

(«Выбор»), беседы, анализ стихотворений и встреча с выпускниками детского сада.

3. Активизация внутригруппового сотрудничества через совместную продуктивную деятельность и моделирование школьной реальности. Ключевой задачей являлось создание условий для применения всех сформированных навыков в комплексных, приближенных к реальности, ситуациях. Для этого были организованы такие формы взаимодействия, как экскурсия, квест-игра, сюжетно-ролевая игра «Школа» и совместная практическая деятельность («Приготовление винегрета»), требующая четкого распределения обязанностей и взаимопомощи.

По завершению формирующего этапа эксперимента нами был проведен контрольный срез. Работа была нацелена на определение динамики уровня социальной готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста с сенсорными нарушениями после завершения формирующего этапа эксперимента, оценку эффективности предложенной системы работы.

В таблице 1 представлены результаты, характеризующие изменения, которые затронули уровень социальной готовности к школе у испытуемых.

Таблица 1. Динамика общего уровня социальной готовности к школе у испытуемых с сенсорными нарушениями

Table 1. Dynamics of the overall level of social readiness for school in subjects with sensory impairments

Уровни	Дети с НЗ				Динамика	Дети с НС				Динамика		
	Этап					Этап						
	констатирующий		контрольный			констатирующий		контрольный				
	абс.	%	абс.	%		абс.	%	абс.	%			
высокий	–	–	1	7,7	+1	+7,7	–	–	2	28,6	+2	+28,6
средний	4	30,8	9	69,2	+5	+38,4	1	14,3	3	42,9	+2	+28,6
низкий	9	69,2	3	23,1	-6	-46,1	6	85,7	2	28,6	-4	-57,1

Данные, приведенные в таблице, демонстрируют довольно значительную динамику уровня социальной готовности к школе у детей обеих групп нарушений: прирост числа детей как высокого (+7,7% – у дошкольников с НЗ, +28,6% – с НС), так и среднего уровней (+38,4% – у воспитанников с НЗ, +28,6% – с НС) за счет снижения количества испытуемых низкого уровня

социальной готовности к школьному обучению. Обнаруженные изменения получили статистическое подтверждение (χ^2 эмп НЗ=78,6 и χ^2 эмп НС=95,2 при $p \leq 0,001$).

Исследование доказало эффективность реализованных психолого-педагогических условий. У детей с сенсорными нарушениями сотрудничество со сверстниками также стало более устойчивым и разнообразным по своим целям, средствам и способам. Дети стали проявлять больший интерес к сверстнику, стали более инициативны во взаимодействии с ним, охотнее откликаться на его действия. Показатели коммуникативных навыков повысились у испытуемых обеих групп сенсорных нарушений (нарушения зрения и слуха). При взаимодействии со взрослым возросли показатели произвольности их поведения. Сотрудничество ребенка и взрослого более эффективно осуществляется в случае его опосредования задачей, правилом или образцом, в том числе, при отсутствии опоры на наглядность. Улучшилась способность удерживать и выполнять правило, заданное ситуацией общения, стал более выражен внеситуативный характер общения.

Выводы

Результаты исследования показали, что для детей с нарушениями зрения и слуха характерен низкий уровень социальной готовности к школе. При этом у дошкольников с нарушениями зрения наблюдается тенденция к более выраженному отставанию в сфере взаимоотношений «ребенок-взрослый» по сравнению с детьми с нарушениями слуха. В свою очередь, у детей с нарушениями слуха по сравнению со сверстниками с нарушениями зрения чаще отмечаются трудности в системе отношений «ребенок-сверстники». Проведение формирующего этапа эксперимента, основанного на реализации психолого-педагогических условий, обозначенных в гипотезе исследования (опора на совместную игровую и творческую деятельность, способствующую активизации субъектной позиции ребенка и формированию навыков кооперации со сверстниками; включение в содержание работы комплекса мер, обеспечивающих формирование положительного отношения к школе, принятие

ребенком позиций «учителя» и «ученика»), подтвердило свою эффективность в отношении формирования социальной готовности к школе у детей 6–7 лет с сенсорными нарушениями. В результате отмечается положительная динамика: повышение уровня коммуникации и навыков сотрудничества со сверстниками, переход к более сложным (внеситуативным) формам общения со взрослыми, а также достаточная сформированность контекстного общения.

Разработанная система мероприятий по формированию социальной готовности к школе у детей с сенсорными нарушениями, на наш взгляд, может быть рекомендована к внедрению в практическую деятельность педагогов, педагогов-психологов системы специального дошкольного образования. Данное исследование не исчерпывает решение проблемы. Формирование социальной готовности к школе может быть рассмотрено в аспекте изучения вопросов взаимодействия дошкольных образовательных учреждений с семьями воспитанников, имеющих нарушения зрения и слуха.

Список литературы

1. Болдарева О. А., Степанова Г. А. Содержательные компоненты готовности детей к школьному обучению // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2022. № 4 (117). С. 10-17. DOI 10.37972/chgpu.2022.117.4.002. EDN CNBZNZ

2. Быкова О. Н., Лаврентьева М. Г. Социальная компетентность у детей на этапе подготовки к школе при разных вариантах онтогенеза // Глобальный научный потенциал. 2022. № 3 (132). С. 12-16. EDN QWXVSD

3. Быкова О. Н. Формирование социальной готовности к школе у детей с сенсорными нарушениями. Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2022. 159 с. EDN NFUEYG

4. Климакова М. В., Кочетова Ю. А., Сакаданова А. Э. Представления современных родителей о психологической готовности к школе // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Том 10. № 3. EDN AWYJGO

5. Семенова Т. С. Психологическая готовность к школе как основа благополучия первоклассников в начале обучения // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № S3. С. 115-123. EDN NUHSJI

6. Сорокоумова Е. А., Журинская В. О. Психологическая готовность к школе детей поколения Z // Коллекция гуманитарных исследований. 2017. № 3 (6). С. 69-76. EDN ZBBSRR

7. Сорокоумова Е. А., Курносова М. Г. Специфика психологической готовности современных детей к школьному обучению // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 238-257. DOI 10.31862/2500-297X-2020-1-238-257. EDN SCLOQR

8. Фатерина О. А., Мамедова Л. В. Основные аспекты подготовки детей к обучению в школе в условиях ДОУ // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-1. С. 161-168. DOI 10.25726/j4451-3706-3898-b. EDN QSJPYG

References

1. Boldareva, O. A., Stepanova, G. A. (2022). Content components of children's readiness for school. Bulletin of the I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, 4(117), 10-17. EDN: CNBZNZ. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2022.117.4.002>

2. Bykova, O. N., Lavrentieva, M. G. (2022). The social competence in children at the stage of preparing for school with different variants of ontogenesis. Global scientific potential, 3(132), 12-16. EDN: QWXVSD

3. Bykova, O. N. (2022). Formation of social readiness for school in children with sensory impairments., 159. EDN: NFUEYG

4. Klimakova, M. V., Kochetova, Yu. A., Sakadanova, A. E. (2022). Modern parents' views about psychological readiness for school. The world of science. Pedagogy and psychology, 10(3). EDN: AWYJGO

5. Semenova, T. S. (2020). Psychological readiness for school as the basis for the welfare of first-grade pupils at the beginning of their learning. *Bulletin of practical psychology of education*, 17(S3), 115-123. EDN: NUHSJI

6. Sorokoumova, E. A., Zhurinskaya, V. O. (2017). Psychological readiness for school of children of generation Z. *Collection of humanitarian studies*, 3(6), 69-76. EDN: ZBBSRR

7. Sorokoumova, E. A., Kurnosova, M. G. (2020). The specifics of the psychological readiness of modern children to school. *Pedagogy and psychology of education*, 1, 238-257. EDN: SCLOQR. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2020-1-238-257>

8. Faterina, O. A., Mamedova, L. V. (2024). The main aspects of preparing children for school in pre-school conditions. *Education management review*, 3-1, 161-168. EDN: QSJPYG. <https://doi.org/10.25726/j4451-3706-3898-b>