

На правах рукописи



Пахомов Илья Александрович

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДОШКОЛЬНИКОВ В  
ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

**АВТОРЕФЕРАТ**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Тамбов – 2021

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»

- Научный руководитель:** **Макарова Людмила Николаевна**  
доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и образовательных технологий ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»
- Официальные оппоненты:** **Лазарева Мария Васильевна**  
доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семёнова-Тян-Шанского»
- Карпова Светлана Ивановна**  
доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»
- Ведущая организация:** ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Защита состоится «29» октября 2021 г. в 12.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.261.05 в Тамбовском государственном университете имени Г.Р. Державина по адресу: 392008, г. Тамбов, ул. Советская, 6, каб. 202, зал заседания диссертационных советов.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» и на сайте <http://www.tsutmb.ru>.

Автореферат разослан «\_\_» сентября 2021 г.

Ученый секретарь диссертационного совета  
кандидат педагогических наук, доцент



А.Ю. Курин

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

### **Актуальность исследования.**

В настоящее время в России, как и в мире в целом, происходит переоценка системы ценностей, которая обуславливает трансформацию структуры общества. Коммуникативное пространство, в котором взрослеет современный ребёнок, имеет ряд черт, которые не были характерны ни для одного предыдущего исторического периода. Наиболее значимой из таких черт можно назвать повышение социального разнообразия, происходящее на фоне расширения взаимосвязей между социальными группами. В таких условиях изучение феномена социализации становится крайне актуальной проблемой для педагогической науки.

Основным продуктом социализации является социальный опыт, фундамент для формирования которого закладывается в человеке в период дошкольного детства. Это обусловлено тем, что дошкольная образовательная организация представляет собой первый социальный институт, в котором взаимоотношения ребёнка со сверстниками и с не являющимися членами семьи взрослыми перестают носить эпизодический характер. При этом по мере перехода ребёнка от младшего дошкольного возраста к старшему возрасту, его деятельность всё чаще приобретает произвольный характер, то есть именно в возрасте 5-7 лет поведение ребёнка становится в значительной степени детерминировано культурой общества, субстанцией которой в психике человека и является социальный опыт.

ФГОС ДОО РФ определяет следующие основные элементы образовательной программы дошкольника: усвоение принятых в обществе ценностей, развитие социальных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, развитие социального и эмоционального интеллекта, готовности к совместной деятельности, формирование уважительного отношения к окружающим и их труду, физическое развитие. Учитывая, что физическое развитие дошкольников происходит, прежде всего, в процессе ведущей (игровой) деятельности, представляющей собой подвижные совместные игры, «социальный опыт» может рассматриваться в качестве термина, объединяющего всё перечисленное в ФГОС ДОО.

Изучение процесса формирования социального опыта дошкольников требует пристального внимания к тому, как меняется его источник – социум. Одной из ведущих тенденций трансформации современного социума является повышение инклюзивности жизненного пространства. При этом инклюзивность предполагает не только физическую доступность пространств, но и возможность доступа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к социальным взаимоотношениям и социальным институтам. Повышение доступности дошкольных образовательных организаций для детей с ОВЗ обуславливает появление в социальном пространстве ребёнка источника принципиально нового уникального социального взаимодействия.

Следует отметить, что именно дошкольный период детства является образовательным этапом, на котором изучение взаимодействия детей со

сверстниками с ОВЗ наиболее приоритетно на данный момент, так как популярность инклюзивного формата образования наиболее высока на этом уровне, благодаря относительной гибкости юридических требований и сравнительной простоте оказания коррекционно-компенсаторной поддержки дошкольникам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Диффузная значимость социального опыта, как фундаментального новообразования в психике ребёнка, и расширяющаяся представленность дошкольников с ОВЗ в детских коллективах делают изучение процесса формирования социального опыта дошкольников при взаимодействии с детьми с ОВЗ крайне актуальным для современной педагогической науки.

**Степень разработанности проблемы.** Процесс социализации исследуется в рамках философии, социологии, психологии и педагогики и может рассматриваться как механизм социального наследования (М.В. Дёмин, Н.П. Дубинин и др.), как универсальный процесс, объединяющий в себе филогенез и онтогенез (С.С. Батенин, И.С. Кон, Е.М. Пеньков и др.), как процесс формирования социального опыта, представляющего собой субстанцию самоопределения субъекта, имеющую определяющую роль при формировании его как личности (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский и др.).

Г.С. Батищев, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев и др. опираются на представление о социализации, как о процессе культурно-исторического воспроизведения и наследования. Развивая их идеи, Г.М. Андреева, Я.Л. Коломинский, Л.И. Новикова и др. указывают на то, что первичным источником данного феномена является деятельность, направленная на взаимодействие формирующейся личности с социумом, концентрируя внимание на внешних источниках социализации.

Общетеоретические предпосылки для изучения процесса усвоения и воспроизведения социального опыта разработаны в трудах В.Г. Александрова, В.С. Карагодина, В.С. Пухиной, В.Я. Ушака, Л.П. Швеца и др. Социальный опыт детей изучался Н.Ф. Головановой, А.В. Мудриком, И.В. Недрышкиным, Е.П. Поповым, Е.В. Рылеевой, В.В. Шуклиным и др. Непосредственно социальному опыту дошкольников посвящены работы Г.В. Белокуровой, Т.М. Болтырёвой, М.В. Лазаревой, А.В. Никитиной, С.В. Онощенко и др. Несмотря на то, что единого определения социального опыта и единого взгляда на структуру этого явления в педагогической науке нет, в целом можно заключить, что учёные сходятся на понимании социального опыта как единства имеющих социальное происхождение знаний, умений и навыков индивида, а также на том, что в структуре этого явления можно выделить мотивационную, когнитивную и деятельностную составляющую, а также промежуточные компоненты.

Социальные взаимоотношения, возникающие между детьми, обучающимися в условиях взаимодействия со сверстниками с ОВЗ, изучались Л.Н. Волошиной, Н.А. Зелениной, С.И. Карповой, С.Ю. Кондратьевой, Е.Г. Самарцевой, Н.Б. Содномовой, С.Н. Сорокаумовой, И.В. Сушковой и др. Наряду с основными выводами эти авторы указывают на то, что совместное обучение детей со сверстниками с ОВЗ может рассматриваться не только как ин-

струмент абилитации детей с особенностями развития, но и в качестве фактора благотворного воздействия на детей, не имеющих специальных образовательных потребностей.

Исследования, направленные на изучение психологических новообразований, возникающих у детей, обучающихся в инклюзивных условиях, также отражены в работах А.В. Аксёнова, Н.Ю. Беловой, Э.А. Гафари, О.А. Курмышовой, Т.В. Луценко, Т.Р. Тенкачёвой, С.А. Черкасовой и др. Выводом, к которому в том или ином виде приходят все учёные, можно назвать то, что взаимодействие детей со сверстниками с ОВЗ проявляет своё уникальное формирующее влияние вне зависимости от того, о каком конкретно уровне образования идёт речь. Так, Н.Ю. Белова указывает на то, что межличностные взаимоотношения дошкольников могут более эффективно формироваться в инклюзивных условиях, а Т.В. Луценко отмечает, что взаимодействие с детьми с ОВЗ может способствовать формированию социально-психологических компетенций дошкольников.

Признавая большую ценность результатов перечисленных выше исследований в области педагогики дошкольного образования, следует отметить недостаточность научной разработанности проблемы формирования социального опыта дошкольников в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ. Проанализированные работы не дают полного содержательного описания феномена социального опыта дошкольников, взаимодействующих с детьми с ОВЗ, не раскрывают его сущностные и структурные компоненты и не рассматривают непосредственно влияние взаимодействия с детьми с ОВЗ на генезис этих компонентов. Необходимо изучение педагогических возможностей взаимодействия дошкольников с детьми с ОВЗ и разработка критериального аппарата оценивания сформированности социального опыта дошкольников. Кроме того, в науке и практике не представлены технологии формирования социального опыта дошкольников в процессе их взаимодействия с детьми с ОВЗ.

Проведённый анализ научной разработанности изучаемой проблемы позволил сформулировать следующие **противоречия**:

- между высокой значимостью социального опыта как личностного новообразования, фундаментально определяющего становление личности дошкольников, и недостаточной теоретической и технологической разработанностью процесса его формирования;

- между существенным потенциалом взаимодействия с детьми с ОВЗ в качестве внешнего фактора формирования социального опыта дошкольников и отсутствием научно-методического обеспечения его использования в деятельности дошкольных образовательных организаций.

Данные противоречия позволили обозначить **проблему исследования**: каковы теоретические предпосылки, технология и педагогические условия формирования социального опыта дошкольников в процессе их взаимодействия с детьми с ОВЗ?

**Цель исследования:** разработать научно-технологические основания формирования социального опыта дошкольников в процессе их взаимодействия с детьми с ОВЗ.

**Объект исследования** - процесс формирования социального опыта дошкольников.

**Предмет исследования** - формирование социального опыта дошкольников в процессе их взаимодействия с детьми с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной организации.

**Гипотеза исследования** основана на предположении, что формирование социального опыта дошкольников в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ будет эффективным, если:

- раскрыта сущность и структура социального опыта дошкольников; уточнены факторы, влияющие на его формирование, что позволит выявить общие и частные характеристики данного феномена;

- выявлены педагогические возможности конструктивного взаимодействия дошкольников с детьми с ОВЗ, что позволит содержательно определить педагогические условия и разработать технологию формирования их социального опыта;

- разработаны и реализованы технология и совокупность педагогических условий формирования социального опыта дошкольников в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ: активизации деятельности родителей в процессе формирования у дошкольников мотивации к познанию социальной действительности; актуализация и расширение представлений дошкольников о социальных ролях, о мире взрослых, о детях с ОВЗ; увеличение доли вариативных игровых занятий и рефлексивных форм работы с целью пополнения спектра видов деятельности, доступных для сотрудничества дошкольников и детей с ОВЗ; расширение пространства взаимодействия дошкольников с детьми с ОВЗ, способствующего повышению эмоциональной стабильности детей.

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы были поставлены **задачи исследования:**

1. Раскрыть сущность и структуру социального опыта дошкольников.
2. Обосновать критериальный аппарат и уровни сформированности социального опыта дошкольников.
3. Выявить педагогические возможности взаимодействия с детьми с ОВЗ в качестве фактора социального опыта дошкольников.
4. Разработать и апробировать технологию формирования социального опыта дошкольников в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ.
5. Обосновать и проверить совокупность педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования социального опыта дошкольников в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ.

Решение данных задач, а также проверка подлинности гипотезы осуществлялись с помощью следующих **методов:** *теоретические* (анализ философской, социологической, психологической, педагогической литературы, синтез, сравнение, обобщение, систематизация), *эмпирические* (наблюдение,

беседа, опрос, анализ продуктов деятельности детей, педагогический эксперимент), *методы обработки экспериментальных данных* (уровневый, визуальный, сравнительный, комплексный анализ, методы математической статистики).

**Методологической основой** исследования выступают фундаментальные философские, психологические и педагогические положения о сущности понятия «социальный опыт», о социальном взаимодействии как деятельности человека, о системообразующей роли этого вида деятельности, о социальных институтах как источниках социализации, о значимости устройства общества как фактора социализации. Исследование базируется на положениях системного (К.Л. фон Бергаланфи, И.В. Блауберг, В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Э.Г. Юдин и др.), деятельностного (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.), личностно-ориентированного (В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская, И.Я. Якиманская и др.) и социально-педагогического подходов (Г.И. Гайсина, И.А. Липский, А.В. Мудрик и др.).

**Теоретической базой** исследования являются: положения о сущности социализации человека (Г.М. Андреева, Н.Ф. Голованова, А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн и др.), положения о ведущей роли социализации в онтогенезе (А.Г. Асмолов, С.С. Батенин, В.А. Петровский и др.), концепции, раскрывающую специфику развития ребенка в дошкольном детстве (Л.С. Выготский, М.В. Лазарева, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.С. Комарова, В.С. Мухина, В.А. Петровский, Л.Ф. Обухова, С.Л. Рубинштейн, А.И. Савенков, Е.В. Субботский и др.), интеграции детей с ограниченными возможностями в общество (К.М. Астахова, Г. Грэмпп, Т.А. Добровольская, Т.В. Жданова, М.Н. Коган, Р.М. Куличенко, Н.Н. Малофеев и др.), положения о педагогическом сопровождении совместного обучения детей со сверстниками с ОВЗ (Ю.А. Афонькина, А.Д. Гонеев, Т.А. Добровольская, С.И. Карпова, Н.М. Назарова, И.В. Сушкова и др.).

**Базой исследования** выступили ОООД детский сад «Бебилюкс» (г. Липецк) и МБДОУ "Детский сад "Подсолнух" (г. Тамбов). В исследовании было задействовано 68 человек. В экспериментальной группе (Тамбов) было 34 человека, включая двух детей с ОВЗ, в контрольной группе (Липецк) было 36 человек, также включая двух детей с ОВЗ.

#### **Организация и этапы диссертационного исследования:**

Исследование проводилось с 2017 по 2021 годы в три этапа:

1. Поисковый этап (2017-2018 гг.) – анализ литературы по проблеме исследования, разработка понятийно-терминологического аппарата, обоснование сущности и структуры социального опыта дошкольников, критериев, показателей и уровней его сформированности, выявление потенциала и ограничений взаимодействия с детьми с ОВЗ в качестве фактора социального опыта дошкольников.

2. Экспериментальный этап (2018-2020 гг.) – оценка исходного уровня сформированности социального опыта дошкольников экспериментальной и контрольной группы, разработка и апробация технологии, обоснование и реализация педагогических условий, способствующих повышению эффек-

тивности формирования социального опыта дошкольников в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ.

3. Обобщающий этап (2020-2021 гг.) – обработка, анализ, систематизация результатов эксперимента, формулирование выводов исследования, окончательное оформление диссертационной работы.

**Обоснованность и достоверность результатов** диссертационной работы обеспечивается соответствием логики исследования избранным методологическим подходам, поставленной цели, гипотезе и задачам; междисциплинарным анализом поставленной проблемы; комплексной последовательной реализацией методов исследования, релевантностью и репрезентативностью полученных в процессе опытно-экспериментальной работы данных, подвергнутых математически-статистической проверке.

**Научная новизна исследования** состоит в следующем:

- определена сущность понятия «социальный опыт дошкольников», который представляет собой усвоенный посредством активного и пассивного взаимодействия с социальной действительностью комплекс осознанных и неосознанных мотивационных установок, суждений, которые ребёнок использует для объяснения и понимания феноменов, существующих в социальном пространстве, набор усвоенных ребёнком типов различной социально значимой деятельности, включая коммуникативное поведение, и эмоциональный опыт пребывания в различных социальных ситуациях.

- разработана структура социального опыта дошкольников (мотивационный, когнитивный, поведенческий, эмоциональный компоненты); разработаны критериальный аппарат и диагностический инструментарий, позволяющие выявить и подробно охарактеризовать уровни сформированности социального опыта дошкольников: пассивно-наблюдательный, имитативно-адаптивный или активно-познавательный;

- выявлены педагогические возможности и ограничения процесса взаимодействия с детьми с ОВЗ, обеспечивающего закрепление и развитие мотивационного, когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов социального опыта дошкольников;

- обоснована типология детей с ОВЗ с опорой на характер образовательной потребности;

- реализована технология формирования социального опыта дошкольников, разработанная с учетом выявленных педагогических возможностей их конструктивного взаимодействия с детьми с ОВЗ;

- выявлена и экспериментально проверена совокупность педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование социального опыта дошкольников в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что понятийное поле общей педагогики расширено за счёт уточнения смысловых характеристик понятий «социальный опыт дошкольников» и «взаимодействие дошкольников с детьми с ОВЗ»; теория общей педагогики обогащена новыми знаниями о сущности и структуре социального опыта детей дошкольного возраста, о технологических этапах и педагогических условиях его формиро-



вания в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ; теоретически обоснованы конструктивные возможности и ограничения данного взаимодействия. Полученные в ходе исследования результаты расширяют научные представления о способах формирования социального опыта детей в целом и в условиях инклюзивных групп дошкольных образовательных организаций. Они могут быть использованы в качестве основы для дальнейших теоретических исследований в области формирования социального опыта детей, а также для создания эффективных технологий формирования данного личностного новообразования.

**Практическая значимость исследования** заключается в следующем: реализация апробированных педагогических условий позволяет повысить эффективность формирования социального опыта дошкольников в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ; разработанный критериальный аппарат и диагностический инструментарий могут быть использованы для мониторинга процесса формирования социального опыта детей, взаимодействующих со сверстниками с ОВЗ, в дошкольных образовательных организациях (ДОО).

Реализация созданного технологического обеспечения способствует расширению арсенала средств, используемых в работе ДОО, для формирования социального опыта дошкольников в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ. Оно может помочь сотрудникам ДОО и другим специалистам консультировать коллег и родителей по вопросам формирования социального опыта и по вопросам совместного пребывания дошкольников и детей с ОВЗ в ДОО. Результаты исследования могут быть использованы при подготовке дошкольных педагогов, дефектологов и других специалистов, занятых в сфере дошкольного образования.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Социальный опыт дошкольника – это усвоенный посредством активного и пассивного взаимодействия с социальной действительностью комплекс осознанных и неосознанных мотивационных установок, суждений, которые ребёнок использует для объяснения и понимания феноменов, существующих в социальном пространстве, набор усвоенных ребёнком типов различной социально значимой деятельности, включая коммуникативное поведение, и эмоциональный опыт пребывания в различных социальных ситуациях. Структурно социальный опыт включает мотивационный, когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты.

2. В качестве критериев и показателей сформированности социального опыта дошкольников обоснованы: *социальные потребности* (интерес к познанию социальной действительности, соотношение личных и общественных интересов в ситуации выбора, ориентация на позитивное отношение к сверстникам с ОВЗ), *социальные знания* (знания о мире взрослых, степень владения знаниями о социальных ролях, знание и понимание особенностей детей с ОВЗ), *социально значимая деятельность* (уровень владения коммуникативными умениями и навыками, сформированность игровых умений и навыков, включение в совместную деятельность со сверстниками с ОВЗ) и *эмоциональная стабильность* (эмоциональный фон пребывания в ДОО, эмоцио-

нальное состояние при игровом взаимодействии со сверстниками, эмоциональная составляющая взаимодействия со сверстниками с ОВЗ).

На основе вышеуказанного критериального аппарата выделены уровни сформированности социального опыта дошкольников: пассивно-наблюдательный, имитативно-адаптивный и активно-познавательный.

3. Взаимодействие с детьми с ОВЗ обладает следующими педагогическими возможностями для формирования социального опыта дошкольников:

- способствует формированию социальной среды, в которой особенности окружающих не рассматриваются в качестве значимых при определении отношения к ним, что через формирование осознаваемых и неосознанных аксиологических установок встраивается в мотивационный компонент социального опыта;

- дошкольные группы становятся более репрезентативной моделью социальной среды, в которой будут находиться дети на следующих этапах образования и вне образовательной организации, что способствует более эффективному формированию когнитивного компонента социального опыта;

- общение с детьми с ОВЗ, в особенности использующими альтернативные системы коммуникации, способствует более полному пониманию дошкольниками инструментального потенциала и внутреннего устройства языка как средства взаимодействия;

- нетипичные реакции детей с ОВЗ на отдельные социальные стимулы оказывают формирующее воздействие на эмоциональный компонент социального опыта за счёт повышения разнообразия эмоциональной среды.

Данное взаимодействие имеет ряд ограничений, которые следует учитывать при организации инклюзивных дошкольных групп: избегание детьми взаимодействия со сверстниками с ОВЗ, избегание требований педагогов, некорректное обобщение знаний о людях с ОВЗ, недостаток педагогических ресурсов, копирование нежелательного поведения сверстников с ОВЗ, сужение спектра педагогических возможностей из-за необходимости адаптировать активность под возможности детей с ОВЗ, экстраполяция негативного эмоционального опыта и затруднение формирования эмпатии.

Типология детей с ОВЗ разработана на основе характера особой образовательной потребности и предполагает нестрогое (ребёнок одновременно может быть отнесён к нескольким типам) разделение детей с ОВЗ на нуждающихся в сенсорной поддержке, моторной поддержке, альтернативных системах коммуникации, дополнительных педагогических мероприятиях и в поведенческой поддержке.

4. Технология формирования социального опыта дошкольников обладает необходимой степенью общности и включает в себя взаимосвязанные, но относительно самостоятельные стадии (диагностически-констатирующую, аналитически-проектирующую, воздейственно-регуляционную, рефлексивно-контролирующую), каждая из которых имеет собственные цели, задачи и совокупность организационных действий.

5. Эффективность формирования социального опыта дошкольников обеспечивается реализацией совокупности следующих педагогических условий:

- активизация деятельности родителей в процессе формирования познавательной мотивации дошкольников;
- актуализация и расширение представлений дошкольников о социальных ролях, о мире взрослых, о детях с ОВЗ в целом;
- увеличение доли вариативных игровых занятий и рефлексивных форм работы с целью пополнения спектра видов деятельности, доступных для сотрудничества дошкольников и детей с ОВЗ;
- расширение пространства взаимодействия дошкольников с детьми с ОВЗ, способствующее повышению эмоциональной стабильности детей.

**Личный вклад соискателя** состоит в уточнении сущности и структуры социального опыта дошкольников, разработке критериального аппарата и диагностирующего инструментария, позволяющего оценить уровень сформированности социального опыта детей дошкольного возраста, выявлении педагогических возможностей и ограничений взаимодействия с детьми с ОВЗ, обосновании типологии детей с ОВЗ на основе характера образовательной потребности, разработке и внедрении представленной технологии, обосновании и проверке педагогических условий, способствующих эффективному формированию социального опыта дошкольников.

**Степень достоверности и апробация результатов.** Основные положения и выводы диссертационного исследования были опубликованы в журналах, рекомендованных ВАК (3 статьи). Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и образовательных технологий ТГУ имени Г.Р. Державина, нашли свое отражение в докладах на Международных (Тамбов, 2018; Новосибирск, 2020; Стерлитамак, 2020; Москва, 2021) и Всероссийских научно-практических конференциях (Тамбов, 2019), Международных онлайн-конференциях (Москва, 2018, 2019, 2020), обучающих семинарах (Казахстан, Актау, 2018; Липецк, 2018, 2019, 2020, 2021; Махачкала, 2019, 2020, 2021), на страницах психолого-педагогического журнала «Гаудеамус» (2020).

**Структура диссертации** определяется логикой исследования, поставленными задачами и состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений. Текст работы включает в себя схемы, таблицы, графики и рисунки, отражающие основные и промежуточные положения исследования.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ**

**Во введении** обоснована актуальность и выбор темы диссертационного исследования, сформулирована цель, задачи, объект, предмет исследования, гипотеза, дана характеристика методологических и теоретических оснований работы, выделены научная новизна, теоретическая и практическая значимости, сформулированы положения, выносимые на защиту.

**В первой главе** «Теоретические основания изучения процесса взаимодействия дошкольников с детьми с ограниченными возможностями здоровья» проведен анализ базовых категорий исследования, раскрыта сущность и структура социального опыта дошкольников, предложена типология детей с ОВЗ и обоснованы возможности конструктивного взаимодействия с ними в качестве фактора формирования социального опыта.

Социальный опыт рассмотрен в работе в качестве интегрального понятия, лежащего на пересечении категорий «опыт» и «социализация». Раскрыта сущность понятия «опыт» в различных философских школах (натурализм, философия нового времени, эмпиризм, немецкий идеализм, диалектический материализм). Основной обобщающий вывод проведенного аналитического обзора заключается в том, что философия не рассматривает опыт в качестве простой суммы собственных составляющих (знания, умения, навыки), но трактует его как синергетичную по природе целостную сущность.

На основе анализа работ Л.С. Выготского, Р. Кеттела, А. Маслоу, К. Роджерса, М.А. Холодной и др. выявлено, что психология фокусируется на изучении психологического опыта личности, который может разделяться на различные составляющие (профессиональный, ментальный, субъектный и т.п. опыты). Если говорить о том, что можно условно назвать линией демаркации между рассмотрением опыта с точки зрения разных психологических школ, то это рассмотрение опыта или как составляющей сознания или как внешний по отношению к сознанию компонент личности.

Восприятие категории «опыт» с точки зрения педагогики обусловлено спецификой данной науки, фокусирующейся на организации образовательного процесса и развитии его субъектов. Установлено, что феномен опыта крайне редко является предметом педагогических исследований, но данная категория активно изучается во всём многообразии своих компонентов: читательский опыт, двигательный опыт, художественный опыт, социокультурный опыт и т.д.

Понятие «социализация» осмыслено в исследовании с точки зрения социологии, психологии и педагогики. Характерная для всего социологического дискурса поливариантность категорий не позволяет говорить о едином конвенциональном определении социализации в данной дисциплине, но в качестве основных направлений можно выделить субъект-субъектный подход, то есть рассмотрение человека, как первоисточника социализации (М. Вебер, Э. Фромм и др.) и субъект-объектный подход (Т. Парсонс, Г. Спенсер и др.), который можно обобщённо характеризовать как «социализация есть приспособление индивида к обществу».

Проанализированы основные психологические подходы в контексте их взгляда на социализацию: биогенетический (социализация как развитие заложенного потенциала), бихевиориальный (социализация как результат истории подкреплений и наказаний), социогенетический (социализация как усвоение культуры), психоаналитический (социализация как результат противостояния либидо и культурных норм), когнитивный (социализация как ре-

зультат изменения физиологической организации психических функций человека), деятельностный (социализация как преломление внешнего влияния через деятельность человека). Основное отличие рассмотренных психологических подходов заключается в том, что одни рассматривают социализацию как результат внешнего влияния, а другие - как преимущественно результат раскрытия внутреннего потенциала человека.

В педагогическом аспекте на основе анализа трудов В.С. Безрукова, Л.В. Мардахаева, В.А. Мудрика, В.А. Сластёнина и др. было выявлено несколько пересекающихся концепций понимания социализации: адаптивная (социализация как приспособление к среде), ролевая (социализация как усвоение социальных ролей), критическая (социализация как саморазвитие, самовоспитание и в результате самостановление), когнитивная (социализация как результат созревания структур головного мозга), социального научения (социализация через наблюдение за окружающими), психодинамическая (социализация как прохождение «воспитательных барьеров»).

На пересечении категорий «опыт» и «социализация» рассмотрено понятие «социальный опыт», которое определено в работе как усвоенный посредством активного и пассивного взаимодействия с социальной действительностью комплекс осознанных и неосознанных мотивационных установок, суждений, которые ребёнок использует для объяснения и понимания феноменов, существующих в социальном пространстве, набора усвоенных ребёнком типов различной социально значимой деятельности, включая коммуникативное поведение, и эмоционального опыта пребывания в различных социальных ситуациях.

В структуре социального опыта выделены следующие взаимосвязанные и взаимозависимые компоненты: мотивационный, когнитивный, поведенческий, эмоциональный.

В мотивационном компоненте рассматривается комплекс сформировавшихся у ребёнка мотивов, то есть осознаваемых на доступном для дошкольника уровне побуждений к деятельности, которые обуславливают возникающее в определённых социальных ситуациях социально значимое поведение, формируют структурные взаимосвязи между знаниями дошкольника об окружающей социальной действительности и выступают для ребёнка в качестве инструмента, которым он может частично управлять собственным эмоциональным состоянием в знакомых для него ситуациях.

Содержанием когнитивного компонента социального опыта дошкольников является набор полученных ребёнком посредством активного и пассивного взаимодействия с окружающими знаний о социальной действительности, который дошкольник использует в качестве материала для осознанного построения собственной мотивационной сферы, и на основе которого он выбирает из усвоенных поведенческих эталонов те, что подходят под актуальную социальную ситуацию.

Поведенческий компонент содержит весь спектр усвоенных ребёнком социально значимых поведений, включая не имеющую коммуникативных функций социально значимую деятельность, непосредственно коммуника-

тивные реакции (устные и альтернативные), а также умения и навыки установления коммуникативного взаимодействия. Данная деятельность представляет собой источник опытного знания, а также формирует эмоциональный опыт дошкольника, чем опосредованно воздействует на мотивационную сферу. При этом поведенческая сфера подразумевает такие составляющие как устные и альтернативные коммуникативные реакции вместе с умениями и навыками установления коммуникации и социально значимую деятельность, не направленную на непосредственную коммуникацию (игра, умения и навыки пребывания в группе, творчество, посильное с учётом возрастных особенностей учебное поведение).

Эмоциональный компонент представляет собой опыт воздействия различных социальных ситуаций (эпизодов коммуникативного и некоммуникативного взаимодействия с различными людьми, опыт совместной с другими людьми социально значимой деятельности, опыт пребывания в одном пространстве с другими людьми, опыт пребывания в различных социальных институтах, опыт игрового принятия на себя различных социальных ролей и т.п.) на эмоциональное состояние ребёнка.

В исследовании установлено, что на формирование социального опыта дошкольников влияют следующие факторы: внешние (семья, взрослые, сверстники, в том числе сверстники с ОВЗ) и внутренние (психофизиологические особенности детей соответствующего возрастного периода: произвольность психоэмоциональных процессов, спонтанность внимания и запоминания, преимущественная наглядно-действенность мышления).

В качестве «детей с ОВЗ» в диссертации рассматриваются дошкольники, которые не способны в полной мере получать соответствующие возрасту образовательные услуги без специализированных коррекционно-педагогических мероприятий, причём вне зависимости от наличия у этих дошкольников юридического статуса «инвалид» (с опорой на Постановление Правительства РФ от 20 февраля 2006 г. № 95). С учетом этого, понятие «взаимодействие с детьми с ОВЗ» в работе определено как процесс, возникающий при любой социально значимой деятельности, включая коммуникацию, совместную игру, совместную продуктивную деятельность, совместное обучение и т.д., в которой участвуют дошкольники и один или несколько их сверстников с ОВЗ, результаты которого встраиваются в социальный опыт всех участвующих субъектов как предпосылки для формирования мотивов к социальной интеракции, знаний о социальной действительности, социально значимых умений и навыков и эмоциональной окрашенности различных типов социальных отношений.

В рамках каждого из структурных компонентов социального опыта дошкольников сформулированы педагогические возможности и потенциальные ограничения взаимодействия дошкольников с детьми с ОВЗ (табл. 1).

Таблица 1 – Педагогические возможности и ограничения взаимодействия дошкольников с детьми с ОВЗ в качестве фактора социального опыта

<b>Мотивационный компонент</b>	
Возможности	Ограничения
<p>1. Естественное формирование у дошкольников мотива к социальному взаимодействию с людьми с ОВЗ без опоры на характер их нарушения.</p> <p>2. Естественное формирование у дошкольников мотивации к помогающей деятельности различного рода, включая помощь сверстникам и взрослым, имеющим ОВЗ или временные физиологические трудности, обуславливающие наличие у них особых потребностей образовательного или бытового плана.</p>	<p>1. Возможность формирования у дошкольников мотива к избеганию взаимодействия с людьми с ОВЗ в целом как экстраполяция частного негативного опыта взаимодействия с конкретными детьми с ОВЗ.</p> <p>2. Возможность формирования у дошкольников мотива к избеганию требований в условиях нахождения в среде, в которой требования к некоторым из сверстников являются сравнительно низкими.</p>
<b>Когнитивный компонент</b>	
Возможности	Ограничения
<p>1. Естественное формирование у дошкольников опытных знаний о людях с ОВЗ как о субъектах социального пространства.</p> <p>2. Формирование у дошкольников специфических знаний о компенсационных стратегиях, которые могут быть функциональны в дальнейшем на протяжении всей жизни.</p>	<p>1. Возможность некорректного обобщения дошкольниками частных знаний специфических знаний на всех людей с ОВЗ.</p> <p>2. Удовлетворение некоторых образовательных потребностей предполагает значительные усилия педагогического состава. В таких ситуациях возможно возникновение дефицита педагогических ресурсов, необходимых для эффективного обучения и воспитания всей группы дошкольников.</p>
<b>Поведенческий компонент</b>	
Возможности	Ограничения
<p>1. Создание педагогической ситуации, способствующей интуитивному пониманию дошкольниками инструментального потенциала и конструктивного устройства языка как средства коммуникации.</p> <p>2. Формирование у дошкольников предметных помогающих умений и навыков, которые могут быть функциональны на протяжении всей жизни.</p>	<p>1. Возможность нежелательного моделинга: перенимание дошкольниками нежелательного поведения, имеющегося у некоторых детей с ОВЗ.</p> <p>2. Возможность возникновения ситуаций, в которых некоторые виды педагогически значимой коллективной деятельности приходится игнорировать из-за неспособности ребёнка с ОВЗ принимать в ней участие.</p>
<b>Эмоциональный компонент</b>	
Возможности	Ограничения
<p>1. Ситуация, способствующая лучшему обучению контролю собственных эмоций, как следствие пребывания дошкольника в ситуации «опасного» взаимодействия, при котором для получения от ребёнка с ОВЗ яркой реакции</p>	<p>1. Возможность возникновения ситуаций для появления негативной для дошкольников эмоциональной окраски у процесса взаимодействия с детьми с ОВЗ в целом.</p> <p>2. Возможность возникновения ситуаций, за-</p>

<p>достаточно воздействия меньшего объёма.</p> <p>2. Ситуация пребывания в одной среде со сверстниками, имеющими дефициты развития, способствует выявлению дошкольниками важных стимулов окружающей среды, которые в обычных условиях могут не учитываться не имеющими особенностей развития детьми как социально значимые.</p>	<p>трудняющих формирование у дошкольников эмпатии, как следствие возможной индифферентной или неадекватно позитивной реакции детей с ОВЗ на социально неприемлемые виды взаимодействия.</p>
---	---

Поскольку основной научный интерес в контексте исследования был сфокусирован на изучении дошкольников, не имеющих специальных образовательных потребностей, в работе обоснована типология детей с ОВЗ, основывающаяся на характере особых образовательных потребностей, которые у них имеются. Необходимость её разработки обоснована тем обстоятельством, что дошкольники, не имеющие ограниченных возможностей здоровья, будучи в единой с детьми с ОВЗ социальной среде, также принимают активное участие в коррекционно-педагогических мероприятиях.

Данная типология учитывает типологию детей с ОВЗ, разработанную А.Р. Маллером, и предполагает возможность отнесения каждого ребёнка с ОВЗ сразу к нескольким типам:

- нуждающиеся в сенсорной поддержке (глухие, слабослышащие, позднооглохшие, незрячие, слабовидящие),
- моторной поддержке (дети с двигательными нарушениями),
- альтернативных системах коммуникации (дети с эмоционально-волевыми нарушениями, дети с тяжёлыми нарушениями речи),
- дополнительных педагогических мероприятиях и в поведенческой поддержке (дети с эмоционально-волевыми нарушениями, дети с интеллектуальными нарушениями, дети с тяжёлыми нарушениями речи).

Во второй главе выделены критерии, показатели и уровни сформированности социального опыта дошкольников, взаимодействующих с детьми с ОВЗ, проанализированы результаты констатирующего этапа эксперимента; предложена и апробирована технология, выявлены и экспериментально проверены педагогические условия, способствующие формированию социального опыта дошкольников в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ, проведен анализ результатов эксперимента, подтверждающего эффективность предложенной технологии.

Базой для организации опытно-экспериментальной работы являлись ООД детский сад «Бибилукс» (г. Липецк) и МБДОУ "Детский сад "Подсолнух" (г. Тамбов). В исследовании было задействовано 68 детей в возрасте 5-6 лет и 6-7 лет в 2019 и 2020 году соответственно. В экспериментальной группе (Тамбов) было 34 человека (18 девочек и 16 мальчиков), включая двух детей с ОВЗ, в контрольной группе (Липецк) было 36 человек (20 девочек и 14 девочек), также включая двух детей с ОВЗ.

Дети обеих групп из преимущественно полных семей благополучного социального достатка. Психических отклонений или других особенностей



развития у не инклюзируемых детей не наблюдается. В экспериментальной группе обучаются два ребёнка с ОВЗ: девочка с расстройством аутистического спектра (высокофункциональная форма, предполагающая сложности взаимной коммуникации на фоне относительно нормально формирующихся речевых навыков, имеются некоторые формы социально дезадаптивного нежелательного поведения) и маломобильный мальчик с ДЦП (гемипаретическая форма с лёгкой степенью умственной отсталости, мальчик не лишён полностью способности к самостоятельному перемещению, но для быстрого передвижения ему необходима инвалидная коляска). Оба ребёнка поступили в группы незадолго до проведения первого этапа эксперимента (девочка с РАС за две недели до начала эксперимента, а мальчик с ДЦП практически непосредственно перед его началом), что позволило нам рассматривать обе группы как равные на момент начала работы.

Опытно-экспериментальная работа была реализована в четыре этапа в соответствии со стадиями разработанной технологией формирования социального опыта дошкольников:

1) *Диагностически-констатирующий этап*, предполагавший изучение исходного уровня сформированности социального опыта дошкольников до начала педагогического воздействия. На основе теоретического анализа сущности каждого из выделенных ранее структурных компонентов была разработана критериальная база для оценки уровней сформированности социального опыта дошкольников (табл. 2).

Таблица 2 – Критериальная база для оценки уровня сформированности социального опыта дошкольников

Компонент	Критерий	Показатель	Уровень	Количественное выражение
Мотивационный	Социальные потребности	Интерес к познанию социальной действительности (стремление к получению знаний о мире взрослых, социальных ролях и т.п.)	Присутствует	2
			Присутствует не регулярно	1
			Отсутствует	0
		Соотношение личных и общественных интересов в ситуации выбора (выбор в ситуации конкуренции мотивов)	Преимущественно социальные интересы	2
			Преимущественно личные интересы	1
			Нестабильное поведение в ситуации выбора	0
		Ориентация на позитивное отношение к сверстникам с ОВЗ (побуждение к взаимодействию со сверстниками с ОВЗ)	Присутствует регулярно	2
			Присутствует не регулярно	1
			Отсутствует	0
Когнитивный	Социальные знания	Знания о мире взрослых (полнота знаний о мире взрослых)	В полном объёме	2
			Фрагментарно	1
			Отсутствует	0
		Степень владения знаниями о социальных ролях (полнота знаний о социальных ролях)	Высокая	2
			Средняя	1
			Низкая	0
		Знание и понимание особенностей	Присутствуют	2

		детей с ОВЗ (уровень знаний об особенностях присутствующего в коллективе ребёнка с ОВЗ и о детях с ОВЗ в целом)	Присутствуют только относительно находящегося в коллективе сверстника	1
			Отсутствуют	0
Поведенческий	Социально значимая деятельность	Уровень владения коммуникативными умениями и навыками (уровень вербальных и невербальных коммуникативных умений и навыков)	Полностью сформированы	2
			Частично сформированы	1
			Отсутствуют или присутствуют в крайне низком объёме	0
		Сформированность игровых умений и навыков (уровень сформированности игровых умений и навыков с учётом возраста)	Соответствует возрасту	2
			Не полностью соответствует возрасту	1
			Сильно отстает от возрастных норм	0
		Включение в совместную деятельность со сверстниками с ОВЗ (сформированность специализированных умений и навыков взаимодействия с ребёнком с ОВЗ в коллективе)	Присутствует регулярно	2
			Присутствует не регулярно	1
Отсутствует или наблюдается крайне редко	0			
Эмоциональный	Эмоциональная стабильность	Эмоциональный фон пребывания в ДОО (уровень «стрессовости» пребывания вне круга семьи для ребёнка)	Стабильность	2
			Стабильность не во всех ситуациях	1
			Нестабильность	0
		Эмоциональное состояние при игровом взаимодействии со сверстниками (эмоциональное состояние ребёнка при его взаимодействии, в основном игровом, со сверстниками)	Стабильность	2
			Стабильность не во всех ситуациях	1
			Нестабильность	0
		Эмоциональная составляющая взаимодействия со сверстниками с ОВЗ (эмоциональное состояние ребёнка при его взаимодействии со сверстником с ОВЗ в ситуациях оказания ему посильной помощи и в ситуациях, где никакой помощи со стороны дошкольника ребёнку с ОВЗ не требуется)	Стабильность	2
			Стабильность не во всех ситуациях	1
			Нестабильность	0

Исходя из полученных данных, дети из экспериментальной и контрольной групп были распределены в соответствии с уровнями сформированности компонентов социального опыта: пассивно-наблюдательным, имитивно-адаптивным или активно-познавательным.

2) *Аналитически-проектирующий этап*, начавшийся после сбора экспериментальных данных, предполагавший анализ полученной информации. Собранные данные позволили сделать следующие выводы:

- уровень сформированности компонентов социального опыта, как минимум, половины детей в обеих группах средний, при этом количество детей с высоким уровнем сформированности социального опыта почти во всех случаях наименьшее, а значит, формирующее педагогическое воздействие будет уместным;

- наименьшие результаты в обеих группах касаются уровня сформированности когнитивного и поведенческого компонентов социального опыта, что с одной стороны, может объясняться возрастными особенностями детей в ДОО, а с другой недостаточно эффективной педагогической работой, что обуславливает необходимость более внимательного подхода именно к фор-

мированию этих составляющих социального опыта при планировании формирующего этапа эксперимента.

Исходя из данных, полученных на первом и втором этапах, были обоснованы педагогические условия, реализация которых необходима для эффективного формирования социального опыта дошкольников в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ:

- активизация деятельности родителей в процессе формирования познавательной мотивации дошкольников;

- актуализация и расширение представлений дошкольников о социальных ролях, о мире взрослых, о детях с ОВЗ в целом;

- увеличение доли вариативных игровых занятий и рефлексивных форм работы с целью пополнения спектра видов деятельности, доступных для сотрудничества дошкольников и детей с ОВЗ;

- расширение пространства взаимодействия дошкольников с детьми с ОВЗ, способствующего повышению эмоциональной стабильности детей.

3) *Воздейственно-регуляционный этап*, включавший в себя четыре блока, каждый из которых был направлен на реализацию соответствующего педагогического условия:

1. Дистанционный курс лекций для родителей, включающий рассмотрение тем, необходимых для вовлечения родителей в процесс формирования познавательной мотивации дошкольников (виды мотивов, познавательная мотивация, распространённые ошибки при взаимодействии с детьми дошкольного возраста, создание благоприятной среды для формирования познавательных мотивов: создание ситуаций для задавания вопросов, поощрение познавательного интереса, направленного на познание мира взрослых, игра как инструмент формирования мотивации, формирование познавательной мотивации при осуществлении бытовых рутин, показатели выраженности познавательной мотивации), проведение закрепляющих мастер-классов по обучению созданию педагогических ситуаций в натуральной среде (при включении в свободную деятельность ребёнка и при совместном досуге).

2. Блок дидактических игр, направленных на расширение представлений дошкольников о социальных ролях. Блок состоял из двух компонентов: индивидуальные занятия (для детей с низкими показателями знаний о социальных ролях) и занятия в малых группах с наборами карточек и комплектами сюжетных картинок, сюжетно-ролевые игры с игровыми наборами, моделирующими социальные роли (магазин, школа, больница, кафе, автомастерская, парикмахерская, стройплощадка). Ввод новых компонентов проходил в следующей последовательности: подготовка (опосредованное ознакомление с феноменом, которому посвящена вводимая игра или игрушка), ознакомление с непосредственно игровым комплектом (предполагавшее минимальное организующее участие педагога), насыщение игровых сюжетов (введение педагогами новых игровых ситуаций, логически продолжающих и расширяющих самостоятельную игру дошкольников).

3. Блок групповых занятий, направленных на расширение вариативности игрового взаимодействия по видам игр, выделенным С.А. Шмаковым:

физические игры (подвижные, в том числе спортивные), интеллектуально-творческие игры (в том числе конструирование, сюжетные игры, трудовые игры), социальные игры (сюжетно-ролевая игра). Занятия осуществлялись совместно с педагогами дошкольной образовательной организации и проходили в групповом формате и в малых группах с посильным участием инклюзируемых детей с ОВЗ.

Повышение вариативности игрового взаимодействия обеспечивалось добавлением новых материалов (например, покупка игрового комплекта «Поликлиника» для дошкольников и комплекта «Забавный зоопарк» для девочки с РАС, который помог ей концентрировать внимание и понимать запросы ведущего игры), добавлением новых ролей (добавление роли автомалера в сюжетно-ролевую игру «Автомастерская» для дошкольников и включение мальчика с ДЦП в игру «Автостанция» в качестве «клиента», при этом его коляска использовалась в качестве автомобиля), постановкой новых игровых задач и реорганизацией игровой обстановки (например, изменение формы распределения ролей в игре «Поющий зоопарк» с устной на визуальную для дошкольников, а для мальчика с ДЦП для участия в игре «Что берёшь с собой?» был собран контейнер с различными предметами, которые он мог демонстрировать вместо того, чтобы их называть).

Повышение рефлексивности игрового взаимодействия обеспечивалось через составление постфактум детьми рассказов о произошедшей активности, предварительным обсуждением хода и результатов игры и поручением родителям обсудить дома с детьми игры, в которые они играли в ДОО.

4. Блок мероприятий, направленных на расширение взаимодействия дошкольников с детьми с ОВЗ: совместная с ТОГКУ СО-ДИ «Мишутка», г. Тамбов серия спортивных конкурсов «Богатырские игры», совместная с ТОГБОУ «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения» серия тематических мероприятий, приуроченных к праздничным датам. «Богатырские игры» представляли собой организованные на территории ТОГА-ПОУ «Педагогический колледж г. Тамбова» крупномоторные игры (челночный бег, прохождение полосы препятствий, гонки на фитболах и т.п.), проходившие в основном в групповом формате. Серия тематических мероприятий состояла из демонстрации подготовленных заранее силами коллектива ДОО сценок и номеров.

4) *Рефлексивно-контролирующий этап*, предполагавший анализ и обобщающую констатацию результатов проделанной работы. Первоначальная оценка полученных данных указала на положительную динамику распределения дошкольников с активно-познавательным уровнем сформированности компонентов социального опыта и отрицательную динамику распределения детей с пассивно-наблюдательным уровнем сформированности компонентов социального опыта, что справедливо для ЭГ и КГ, однако динамика в ЭГ выражена более явно.

Значительное количество детей ЭГ проявили инициативу к познавательному социальному взаимодействию любого доступного рода, а также способность творчески преобразовывать это взаимодействие, видоизменять и

на соответствующем возрасте уровне организовывать ролевую и сюжетную игру со сверстниками, в том числе с детьми с ОВЗ. Кроме того, можно заключить, что эти дети заметно расширили свои знания о мире взрослых и повысили степень владения знаниями о социальных ролях, у них возросла степень понимания особенностей детей с ОВЗ. Их коммуникативные и игровые умения и навыки вышли на соответствующий возрастной норме уровень, они активно включались в совместную деятельность со сверстниками с ОВЗ. В аспекте эмоционального состояния дошкольники приобрели стабильность во всех ситуациях, в которых происходило наблюдение: во время пребывания в ДОО в целом и во время игрового взаимодействия со сверстниками с ОВЗ.

Качественный анализ позволил сделать предварительный вывод об успешности реализованной педагогической технологии, но для проведения более информативного соотнесения потребовалось количественно оценить общий уровень сформированности социального опыта дошкольников ЭГ и КГ.

Результаты реализации разработанной технологии в количественном выражении представлены на табл. 3. и визуализированы на рис. 1 и 2.

Табл. 3 – Динамика распределения детей экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности компонентов социального опыта количественно и в % от группы

	Контрольная группа						Экспериментальная группа					
	Пассивно-наблюдательный		Имитативно-адаптивный		Активно-познавательный		Пассивно-наблюдательный		Имитативно-адаптивный		Активно-познавательный	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
До	11	32,4	18	52,9	5	14,7	11	34,4	17	53,1	4	12,5
После	10	29,5	17	50	7	20,5	5	15,7	18	56,2	9	28,1
Динамика	-1	-2,9	-1	-2,9	+2	+5,8	-6	-18,7	+1	+3,1	+5	+15,6



Рисунок 1 – Динамика распределения детей контрольной группы по общему уровню сформированности социального опыта

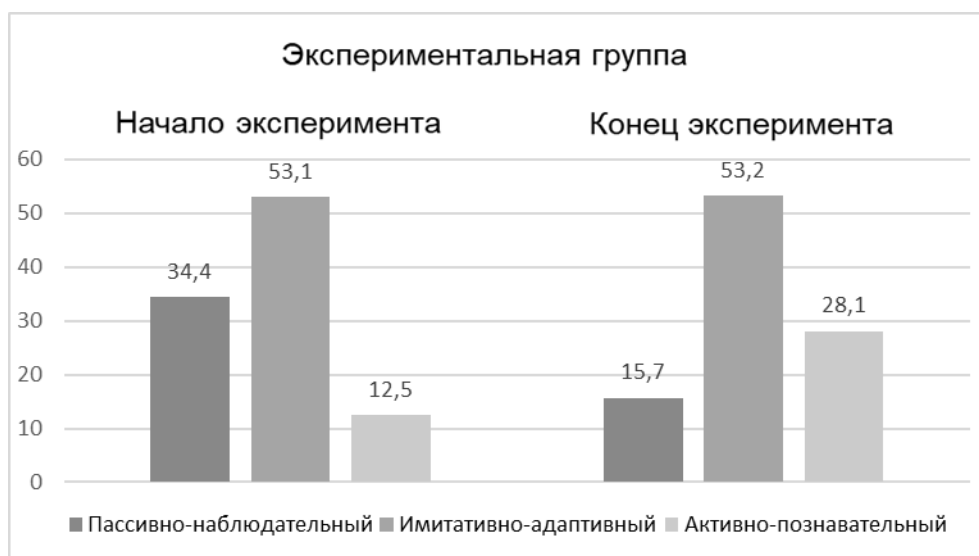


Рисунок 2 – Динамика распределения детей экспериментальной группы по общему уровню сформированности социального опыта

Релевантность полученных результатов проверена посредством подсчёта дисперсии выборок и использования критерия t-критерия Стьюдента. Дисперсия выборок на начало эксперимента составляет 0,04 для ЭГ и 0,06 для КГ. Дисперсия на окончание эксперимента составляет 0,09 и 0,06 соответственно. Во всех случаях дисперсия менее 0,1, что свидетельствует о крайне низкой вероятности ошибки. Значения t-критерия Стьюдента составляют 0,000000153 для ЭГ и 0,030264 для КГ. Эти значения говорят о том, что вероятность ошибки при подсчёте t-критерия в КГ достаточно низка (порядка 3%), а при подсчёте t-критерия в ЭГ фактически нулевая.

Проведённая математически-статистически проверка подтверждает сделанные нами на основе визуального и уровневого анализа предварительные выводы о том, что динамика результатов в ЭГ является значительной, а в КГ, в свою очередь, незначительной. Это говорит об успешности проведённого эксперимента. Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают выдвинутую гипотезу.

При этом результаты работы не исчерпывают рассматриваемой проблемы. Возможными направлениями для дальнейших исследований может быть углубленное изучение процесса формирования социального опыта дошкольников в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ в рамках отдельных аспектов совместной деятельности (ролевая игра, физическая активность, коммуникация и др.); изучение проблем формирования социального опыта в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ на других этапах взросления; обоснование и апробация вариативных моделей (интегративная, ресурсная и др.) организации взаимодействия детей со сверстниками с ОВЗ в условиях других форм дошкольного образования, разработка индивидуальных траекторий активного включения детей с ОВЗ в деятельность сверстников в качестве субъектов образовательной среды.

**Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:**

**1. Пахомов И.А. Социальный опыт личности: междисциплинарный категориальный анализ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 183. С. 70-84.**

**2. Макарова Л.Н., Пахомов И.А. Сущность и структура социального опыта дошкольников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 186. С. 94-103.**

**3. Пахомов И.А. Факторы формирования социального опыта дошкольников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 185. С. 130-139.**

4. Пахомов И.А. Деятельность педагога по формированию социального опыта дошкольника // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участ.). Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2018. С. 269-273.

5. Пахомов И.А. Взаимодействие с детьми с ограниченными возможностями здоровья как внешний фактор социального опыта типично развивающихся дошкольников // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации: в 3 ч. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2019. Ч. 1 С. 71-74.

6. Пахомов И.А. Типология дошкольников с ограниченными возможностями здоровья на основе характера их особой образовательной деятельности // Теории, школы и концепции устойчивого развития науки в современных условиях: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Стерлитамак: АМИ, 2020. С. 27-29.

7. Пахомов И.А. Потенциал различных моделей специального образования в контексте изучения процесса взаимодействия дошкольников с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Теории, школы и концепции устойчивого развития науки в современных условиях: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Стерлитамак: АМИ, 2020. С. 29-31.

8. Пахомов И.А. Потенциал взаимодействия с детьми с ОВЗ как фактора формирования социального опыта дошкольников // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: НН: ИЦРОН, 2020. С. 5-7.

9. Пахомов И.А. Альтернативные системы коммуникации как фактор формирования социального опыта дошкольников в инклюзивных группах // Теории, школы и концепции устойчивого развития науки в современных условиях: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Стерлитамак: АМИ, 2020. С. 31-33.

10. Пахомов И.А. Критериальная база оценки сформированности социального опыта дошкольников, обучающихся в инклюзивных группах // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2020. Т. 19. № 1(43). С. 12-19.

11. Пахомов И.А., Макарова Л.Н. Повышение эффективности усвоения социального опыта посредством коррекции дезадаптивного поведения ребенка с РАС // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и

практические исследования: мат-лы XLV Междунар. науч.-практ. конф. М.: «Интернаука», 2021. №3(45). С. 12-16.

12. Пахомов И.А. Адаптация игровой среды как мероприятие по расширению пространства взаимодействия дошкольников со сверстниками с ОВЗ // Инновационные подходы в современной науке мат-лы XCI Междунар. науч.-практ. конф. М: Интернаука, 2021. № 7(91).С. 27-31.

13. Пахомов И.А. Адаптация критериального аппарата оценивания социального опыта дошкольников под работу с инклюзивными группами // Инновационные подходы в современной науке мат-лы XCI Междунар. науч.-практ. конф. М: Интернаука, 2021. № 7(91). С. 31-35.