

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.
Астафьева»
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Выпускающая кафедра социальной педагогики и социальной работы

Гусева Анна Гавриловна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Развитие гуманных межличностных отношений учащихся в инклюзивном
классе начальной школы

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа Семейное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

Д.п.н., профессор Фурьева Т.В.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской
программы

Д.п.н., профессор Фурьева Т.В.

(дата, подпись)

Научный руководитель

Д.п.н., профессор Фурьева Т.В.

(дата, подпись)

Обучающийся: Гусева А.Г.

(дата, подпись)

Красноярск 2021

РЕФЕРАТ (АННОТАЦИЯ)

Диссертация на 83 страницах, содержит 8 рисунков, 5 таблиц, 75 источников, 6 приложений.

Тема магистерской диссертации: Развитие гуманных межличностных отношений учащихся в инклюзивном классе начальной школы.

Актуальность темы исследования. В настоящем исследовании поднимается вопрос о проблемах межличностных отношений младших школьников в инклюзивном классе начальной школы. Не разработанность связанных с этим теоретических и методических аспектов делают данную проблему актуальной. Ее решение будет способствовать формированию гуманных, позитивных межличностных отношений младших школьников, расширению социального опыта как нормативно развивающихся детей, так и детей с особыми потребностями. Идея гуманизации межличностных отношений критически актуальна в современной действительности из-за возросших проявлений жестокости, насилия, буллинга в образовательных учреждениях.

Объект исследования – инклюзивное образование в начальной школе.

Предмет исследования – организационно-педагогические условия по развитию гуманных межличностных отношений учащихся в инклюзивном классе начальной школы.

Цель исследования - теоретически обосновать и реализовать организационно-педагогические условия по развитию гуманных межличностных отношений учащихся с разными возможностями здоровья в инклюзивном классе начальной школы.

Гипотеза исследования. Развитие гуманных, позитивных межличностных отношений младших школьников инклюзивного класса может быть обеспечено созданием и реализацией следующих организационно-педагогических условий:

– изучение особенностей сформированности межличностных отношений в инклюзивном классе;

– включение учащихся в совместные учебные и внеучебные виды деятельности;

– создание виртуального родительского клуба с целью расширения инклюзивного сознания родителей и реализации инклюзивной практики.

Методы исследования:

– теоретические – изучение и анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме.

– эмпирические – наблюдение, беседы, анкетирование, социометрия, эксперимент.

Научная новизна исследования:

– выявлены особенности межличностных отношений учащихся в инклюзивном классе начальной школы;

– выявлены и обоснованы организационно-педагогические условия по развитию гуманных межличностных отношений учащихся с разными возможностями здоровья в инклюзивном классе начальной школы.

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что полученные результаты могут использоваться в инклюзивной практике для гуманизации межличностных отношений младших школьников.

В рамках диссертационного исследования был подготовлен доклад для Всероссийской научно-практической конференции «XXVII Практики развития: образовательные парадигмы и практики в ситуации смены технологического уклада».

Подготовлена и находится в печати статья «К вопросу о гуманизации межличностных отношений субъектов инклюзивного образования».

ABSTRACT (SUMMARY)

Thesis on the page, contains figures, tables, sources, applications.

Master's thesis: Developing humane interpersonal relationships among students in an inclusive primary school classroom.

Relevance of the research topic. This study raises the question of the problems of interpersonal relations of younger students in an inclusive primary school class. The lack of development of the related theoretical and methodological aspects make this problem relevant. Its solution will contribute to the formation of humane, positive interpersonal relations of primary schoolchildren, expanding the social experience of both normatively developing children and children with special needs. The idea of humanizing interpersonal relations is critically relevant in modern reality due to the increased manifestations of cruelty, violence, and bullying in educational institutions.

The object of the research is inclusive education in primary school.

The subject of the research is the organizational and pedagogical conditions for the development of humane interpersonal relations of students in an inclusive primary school class.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and implement organizational and pedagogical conditions for the development of humane interpersonal relationships among students with different health capabilities in an inclusive primary school class.

Research hypothesis. The development of humane, positive interpersonal relations of younger students of the inclusive class can be ensured by the creation and implementation of the following organizational and pedagogical conditions:

- study of the peculiarities of the formation of interpersonal relationships in an inclusive class;
- inclusion of students in joint educational and extracurricular activities;
- creation of a virtual parenting club with the aim of expanding the inclusive consciousness of parents and the implementation of inclusive practices.

Research methods:

- theoretical - the study and analysis of psychological and pedagogical literature on the problem under study.

– empirical - observation, conversations, questionnaires, sociometry, experiment.

Scientific novelty of the research:

– the peculiarities of interpersonal relations of students in the inclusive class of primary school were revealed;

– identified and substantiated organizational and pedagogical conditions for the development of humane interpersonal relationships of students with different health capabilities in an inclusive primary school class.

The practical significance of the research results lies in the fact that the results obtained can be used in inclusive practice to humanize the interpersonal relations of younger schoolchildren.

As part of the dissertation research, a report was prepared for the All-Russian Scientific and Practical Conference "XXVII Development Practices: Educational Paradigms and Practices in a Situation of a Change in Technological Mode".

The article "On the issue of humanization of interpersonal relations of subjects of inclusive education" has been prepared and is in.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Межличностные отношения учащихся в инклюзивном классе как психолого-педагогическая проблема	10
1.1. Особенности организации инклюзивного образования в России и Красноярском крае.....	10
1.2. Проблема межличностных отношений детей с разными потребностями в инклюзивном образовании.....	17
Глава II. Создание организационно-педагогических условий по развитию гуманных межличностных отношений учащихся инклюзивного класса	27
2.1. Изучение особенностей сформированных межличностных отношений второго инклюзивного класса.....	27
2.2. Организация совместной учебной и внеучебной деятельности учащихся с разными возможностями здоровья для гуманизации межличностных отношений.....	44
2.3. Расширение инклюзивного сознания родителей учащихся в рамках виртуального родительского клуба	55
Заключение	61
Библиографический список	63
Приложения	72

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящем исследовании поднимается вопрос о проблемах межличностных отношений младших школьников в инклюзивном классе начальной школы. Не разработанность связанных с этим теоретических и методических аспектов делают данную проблему актуальной. Ее решение будет способствовать формированию гуманных, позитивных межличностных отношений младших школьников, расширению социального опыта как нормативно развивающихся детей, так и детей с особыми потребностями. Идея гуманизации межличностных отношений критически актуальна в современной действительности из-за возросших проявлений жестокости, насилия, буллинга в образовательных учреждениях.

В образовательном процессе в школе одной из сопутствующих целей является формирование детского коллектива, поскольку в основе развития личности ребенка, его отношений к действительности и к самому себе лежит практический опыт, приобретаемый им в общении и в совместной деятельности с другими людьми. Поэтому для благоприятного всестороннего развития становящейся личности необходимо, чтобы между членами коллектива складывались максимально здоровые отношения, ведь опыт, полученный в детском коллективе, ребёнок перенесёт во взрослую жизнь.

Школа является важнейшим институтом становления личности после семьи. Ребёнок проводит в школе ежедневно по 4-6 часов. Он приобретает новую роль ученика, которая характеризуется принятием ответственности за свое поведение и обучение. При этом он оказывается в неизвестном для него коллективе, с которым ему предстоит быть вместе еще много лет. Теперь перед ребенком стоят непростые новые задачи – адаптироваться в коллективе и успешно обучаться.

Важнейшим признаком младшего школьного возраста является активное формирование способностей и навыков к общению. Именно в этом возрасте ребенок учится завязывать дружбу и строить отношения. От того насколько ребёнок обретёт способность общаться в младшем школьном

возрасте, зависит его отношение к себе самому, другим людям и миру. Результат первых сложившихся отношений в коллективе оказывает большое влияние на будущее становление человека в социуме.

Именно межличностные отношения играют важнейшую роль в удовлетворении базовых потребностей ребенка: в эмоциональном контакте, в защищенности, в стремлении быть личностью. По определению В.В. Абраменковой, межличностные отношения – «субъективно переживаемые связи между детьми, определяемые их межличностным взаимодействием и содержанием совместной деятельности» [1].

Вопросы межличностных отношений в своих трудах раскрывали Т.А. Репина, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясичев, Е.О. Смирнова, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский [34, 46]. Ученые считают, что общение, являясь основой межличностных отношений, служит основным способом объединения людей, участвует в формировании человеческой психики и разумного поведения.

Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребёнка. Он наиболее глубоко и содержательно представлен в работах Д. Б. Эльконина [67], В. В. Давыдова [18], их сотрудников и последователей (Л.И. Айдаровой, А.К. Дусавицкого, А.К. Марковой, Ю.А. Полуянова, В.В. Репина, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман и др.).

Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важнейших задач развития ребенка на этом возрастном этапе.

С 1 сентября 2016 года в России начал действовать Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) инклюзивного образования в начальных классах детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [62]. Инклюзивное образование (фр. *inclusif* — включающий в себя, лат. *includere* — заключать, включать) — особый подход к построению общего образования, который подразумевает доступность (возможность) образования для каждого ребенка, независимо от его особых

нужд и потребностей. В основе инклюзии — простая идея, что школа существует для детей, какими бы они ни были, а не наоборот, дети особым образом должны готовиться и самое главное — подходить школе. Школа, вставшая на путь реализации инклюзивного образования, прежде всего, должна принять в свою школьную культуру соблюдение 8 основных принципов инклюзивного образования: 1) ценность человека не зависит от его способностей и достижений; 2) каждый человек способен чувствовать и думать; 3) каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; 4) все люди нуждаются друг в друге; 5) подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; 6) все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; 7) для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; 8) разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Многие годы дети с особыми образовательными потребностями обучались в специальных коррекционных школах. Такое образование способствовало изоляции детей с ОВЗ от реального общества, от обычных сверстников, значительно ограничивало их в развитии и общении.

Введение нового образовательного стандарта (ФГОС) означает, что общество и государство признает права людей с особыми потребностями на равенство возможностей в различных областях жизни, включая образование.

Зарубежная практика свидетельствует об эффективности совместного обучения детей с особыми потребностями и детей с нормативным развитием. Однако, как показывает практика в нашей стране, на сегодняшний день можно выделить ряд проблем инклюзивного образования. Важнейшие из них связаны с необходимостью разработки и внедрения общероссийской программы социализации детей с ОВЗ, повышения уровня инклюзивной культуры общества, переподготовки всех специалистов к работе в инклюзивном пространстве, обучения их современным инклюзивным

образовательным технологиям с использованием личностно-ориентированного подхода.

Эта основная проблема — неготовность общества к принятию детей с особенностями развития, может сказываться на формировании межличностных отношений в классе. Анализ теоретических исследований и оценка реальной ситуации в инклюзивном образовании выявили противоречия:

– между потенциальными возможностями инклюзивного образования и нереализованностью их на практике;

– между огромной социальной значимостью формирования гуманных межличностных отношений учащихся в инклюзивном образовании и отсутствием необходимых организационно-педагогических условий для благополучного включения школьников с ОВЗ в образовательный процесс;

Поиск путей преодоления данных противоречий и определил тему исследования: **«Развитие гуманных межличностных отношений учащихся в инклюзивном классе начальной школы».**

Исследование проводилось во втором инклюзивном классе начальной школы №1 г. Красноярска.

Объект исследования – инклюзивное образование в начальной школе.

Предмет исследования – организационно-педагогические условия по развитию гуманных межличностных отношений учащихся в инклюзивном классе начальной школы.

Цель исследования – теоретически обосновать и реализовать организационно-педагогические условия по развитию гуманных межличностных отношений учащихся с разными возможностями здоровья в инклюзивном классе начальной школы.

Гипотеза исследования. Развитие гуманных, позитивных межличностных отношений младших школьников инклюзивного класса

может быть обеспечено созданием и реализацией следующих организационно-педагогических условий:

- изучение особенностей сформированности межличностных отношений в инклюзивном классе;
- включение учащихся в совместные учебные и внеучебные виды деятельности;
- создание виртуального родительского клуба с целью расширения инклюзивного сознания родителей и реализации инклюзивной практики.

Задачи исследования:

- провести анализ особенностей организации инклюзивного образования в России и Красноярском крае;
- провести диагностическое исследование особенностей межличностных отношений детей инклюзивного класса и отношения родителей к инклюзии;
- включить учащихся инклюзивного класса в совместные виды учебной и внеучебной деятельности;
- разработать и частично реализовать программу виртуального родительского клуба с целью расширения инклюзивного сознания и осознания ценности инклюзии для всех детей.

Методологическими и теоретическими основами исследования являются: фундаментальные философские, психологические труды антропологического направления и теории деятельности (Л.С. Выготский [12], А.Ф. Лазурский[34], А.Н. Леонтьев [36], В.Н. Мясищев [46] и др.); исследования по психологии общения и межличностных отношений (А.В. Брушлинский, А.А. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн [54] и др.); психологические, дидактические и методические исследования по формированию межличностных отношений детей младшего школьного возраста (Л.И. Божович [10], В.В. Давыдов [18], Е.Е. Кравцова, Я.Л. Коломинский [31], В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман [65] и

др.); концепции процесса обучения в современной начальной школе (Д.Б. Эльконин [67], Л.В. Занков, В.В. Давыдов)

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

– теоретические – изучение и анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме.

– эмпирические – наблюдение, беседы, анкетирование, социометрия, эксперимент.

База исследования: начальная школа в КГБОУ «Красноярская школа № 1» г. Красноярска.

Научная новизна исследования состоит в том, что были выявлены и обоснованы организационно-педагогические условия по развитию гуманных межличностных отношений учащихся с разными возможностями здоровья в инклюзивном классе начальной школы:

1. организация совместной учебной и внеучебной деятельности учащихся с разными возможностями здоровья.

2. расширение инклюзивного сознания родителей учащихся через создание виртуального родительского клуба.

Теоретическая значимость результатов исследования:

– обобщены сведения о современном состоянии инклюзивного образования в России;

– проанализированы данные по проблеме межличностных отношений детей с разными потребностями в инклюзивном образовании.

Практическая значимость результатов исследования:

– подобранные и адаптированные методики изучения и развития гуманных межличностных отношений младших школьников могут быть использованы в практике инклюзивного образования;

– составленная анкета для выяснения отношения родителей к инклюзивному образованию также может быть использована в инклюзивной практике;

– созданы организационно-педагогические условия по развитию гуманных межличностных отношений учащихся второго инклюзивного класса;

– создан виртуальный родительский клуб для включения родителей в инклюзивное образование;

В рамках диссертационного исследования был подготовлен доклад для Всероссийской научно-практической конференции «XXVII Практики развития: образовательные парадигмы и практики в ситуации смены технологического уклада»;

Подготовлена и находится в печати статья «К вопросу о гуманизации межличностных отношений субъектов инклюзивного образования».

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений. Текст диссертации сопровождается 5 таблицами, 8 рисунками.

Глава I. Межличностные отношения учащихся в инклюзивном классе как психолого-педагогическая проблема

В первой главе анализируются особенности организации инклюзивного образования в России и Красноярском крае, раскрываются психические и личностные особенности современных младших школьников и рассматривается проблемы межличностных отношений детей с разными потребностями в инклюзивном образовании.

1.1. Особенности организации инклюзивного образования в России и Красноярском крае.

Изучение проблемы взаимоотношений младших школьников в инклюзивном классе предполагает анализ понятия «инклюзивное образование» и рассмотрение особенностей его организации в России в целом и в Красноярском крае в частности.

Инклюзивное образование (фр. *inclusif* — включающий в себя) — особый подход к построению общего образования, который подразумевает доступность (возможность) образования для каждого ребенка, независимо от его особых нужд и потребностей. В основе инклюзии — простая и древняя как мир идея, что школа — для детей, какими бы они ни были, а не наоборот, дети особым образом должны готовиться и самое главное — подходить школе [26]. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей и обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Принципы инклюзивного образования были сформулированы более двадцати пяти лет назад и записаны в международной Декларации:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
2. Каждый человек способен чувствовать и думать;
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;

4. Все люди нуждаются друг в друге;
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека [2].

На сегодняшний день главными документами, которые регулируют инклюзивное образование на территории РФ, являются Конституция РФ, федеральные законы «Об образовании в РФ» и «О социальной защите инвалидов», а также Конвенция ООН о правах ребенка и Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод. Национальная образовательная политика также отражена в федеральной целевой программе «Доступная среда» (2011–2020 гг.) [14]. Также ФГОС начального общего образования для детей с ОВЗ и обучающихся с умственной отсталостью [62], вступивший в силу 5 лет назад в 2016 году.

Инклюзивное обучение делает акцент на персонализации процесса обучения, на разработке индивидуальной образовательной программы (ИОП).

Инклюзия касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ОВЗ и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования. Поэтому деятельность образовательного учреждения должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области коррекционной и общей педагогики), так и между учащимися с ОВЗ и их здоровыми сверстниками.

Инклюзивное образование в России находится в начальной стадии развития. В 2019 году в нашей стране училось более 1,5 миллиона детей с

ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Из них 541 тысяча детей училось в коррекционных школах, 355 тысяч детей - в специальных или ресурсных классах общеобразовательных школ. В этих классах как правило учатся дети со схожими проблемами здоровья: с РАС, нарушениями зрения, слуха и т. п., 316 тысяч детей учатся в условиях инклюзии.

На сегодняшний день в России существуют следующие формы инклюзивного образования:

– частичная инклюзия, при которой дети со схожими проблемами здоровья (РАС, нарушения зрения, слуха и т.п.) учатся в ресурсных (коррекционных) классах общеобразовательных школ, посещая отдельные занятия и внеучебные мероприятия вместе со здоровыми учащимися;

– частичная инклюзия на основе домашнего обучения. Осуществляется в случаях, когда дети с ОВЗ (с нарушением опорно-двигательного аппарата, заболеваниями обмена веществ и др.) посещают некоторые занятия в массовой школе, в остальное время они находятся на домашнем обучении. Возможности для развития данной формы инклюзии существуют в большинстве российских школ;

– полная инклюзия подразумевает включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в обычный класс массовой школы на весь период обучения.

Безусловно, процесс включения нетипичного ребенка в среду обычно развивающихся сверстников необходимо осуществлять в наиболее подходящей для конкретного ребенка форме, которую определяет медико-психолого-педагогическая комиссия.

Состояния практики инклюзивного образования в России С.В. Алехина оценивает следующим образом: «Развитие инклюзивного подхода в современном образовании сталкивается не только с трудностями организации, так называемой безбарьерной среды, но, прежде всего с проблемами социального свойства. Они включают в себя распространенные стереотипы,

неготовность или отказ учителей принять принципы инклюзивного образования, а также недостаток систематических, комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, непосредственно касающихся опыта отечественного инклюзивного образования» [2].

В контексте нашего исследования важной проблемой инклюзивного образования, влияющей на взаимоотношения младших школьников со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья, является отношение к данной форме обучения педагогов, родителей и нормально развивающихся учащихся общеобразовательных школ.

Научные данные об отношении здоровых детей к сверстникам с ОВЗ показывают, что в действительности чаще всего наблюдается достаточно негативное или равнодушное отношение к особым детям, как со стороны взрослых, так и со стороны детского коллектива.

В Красноярском крае в целях создания условий для получения качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детьми-инвалидами утверждена Концепция развития инклюзивного образования в Красноярском крае на 2017–2025 годы [32].

Концепция направлена на обеспечение координации действий органов исполнительной власти Красноярского края, органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов Красноярского края, образовательных организаций, научного и педагогического сообщества, общественных и иных организаций, объединений родителей детей с ОВЗ в целях развития инклюзивного образования в Красноярском крае.

По краю организовываются стажировочные площадки по распространению успешных моделей социализации детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

Повышение квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников и специалистов сопровождения в Красноярском крае проходит в «Красноярском государственном

педагогическом университете им. В.П. Астафьева», Институте повышения квалификации, «Сибирском федеральном университете», «Красноярском педагогическом колледже № 1 им. М. Горького», а также в «Международном институте аутизма» (МИА), созданным в 2013 году в КГПУ им. В.П.Астафьева. В МИА сотрудничают отечественные и зарубежные специалисты, проводя ряд мероприятий, способствующих подготовке специалистов по сопровождению детей и взрослых с аутизмом, одной из острейших проблем инклюзивного образования [59].

Огромную роль в развитии практики инклюзивного образования в Красноярском крае играют общественные и родительские организации.

Ярким примером может послужить открытие в 2016 году ресурсных классов для детей с расстройствами аутистического спектра в ряде школ г. Красноярска благодаря социальному партнерству благотворительного фонда «Живое дыхание» (родительская организация, руководитель С. Пискун) и главным управлением образования.

Общественное движение «Право на счастье» Красноярской региональной общественной организации «АЭРОСТАТ» (руководитель – Болсуновская Надежда) занимается апробацией методик инклюзивного развития в детских садах, школах и лагерях, где дети с инвалидностью могут учиться на равных. С 2013 года этой общественной организацией было проведено 10 инклюзивных лагерей в 3 группах районов Красноярского края. В 2014 г. ОД «Право на счастье» выиграло конкурс инновационных услуг, и на базе муниципального детского сада была разработана и апробирована модель реализации инклюзивного дошкольного образования. Данная модель была распространена на 44 пилотных детских сада и 36 школ г.Красноярска, с опытом ознакомились более 2200 специалистов из более чем 270 учреждений СФО, а также не менее 30 учреждений РФ. В 2015 году красноярская школа №34 при содействии организации «Право на счастье» стала победителем Второго Всероссийского конкурса в номинации "Лучшая инклюзивная школа России".

Особенностью системы образования в Красноярском крае на этапе создания условий для инклюзивного образования является сохранение сети краевых государственных образовательных организаций, осуществляющих обучение детей с ОВЗ по адаптированным образовательным программам (38 общеобразовательных организаций, в том числе 3 общеобразовательные организации для детей с нарушениями слуха, 2 – для детей с нарушениями зрения, Школа дистанционного образования). В данных образовательных организациях обучаются более 6 тыс. детей с ОВЗ.

В то же время в крае растет число детей с ОВЗ, обучающихся инклюзивно. В 2016/17 учебном году инклюзивное образование в муниципальных общеобразовательных организациях предоставляется 6 544 детям с ОВЗ. При этом сокращается число детей, обучающихся в коррекционных классах муниципальных общеобразовательных организаций.

Хотя инклюзивное образование в Красноярском крае значительно продвинулось, существует ряд объективных проблем и противоречий, связанных с переходным состоянием от одной модели образования к другой.

К числу таких проблем и противоречий относятся прежде всего:

- низкий уровень инклюзивной культуры как населения Красноярского края в целом, так и участников образовательных отношений – педагогических работников и специалистов сопровождения, родителей обучающихся, обучающихся, не имеющих ограничений здоровья;

- неоднородность созданных в образовательных организациях специальных условий для получения образования детьми с ОВЗ, выражающаяся как в отсутствии условий в целом, так и в наличии специальных условий только для одного вида нарушения;

- недостаточный уровень компетентности педагогических работников и специалистов сопровождения в определении образовательных маршрутов детей с ОВЗ, отвечающих их потребностям;

– оценка эффективности образовательного процесса не включает критерии доступности и качества образования для детей с особыми образовательными потребностями;

Рассмотрев основные характеристики современной практики инклюзивного образования в России и в нашем Красноярском крае, можем сделать вывод, что инклюзивное образование находится в процессе развития, процесс этот небыстрый, в нем существуют различные проблемы и противоречия переходного периода от одной модели образования к другой. Для успешного преодоления проблем развития инклюзивного образования в нашей стране и в крае необходимо прежде всего развитие инклюзивной культуры общества, преодоление социальных и профессиональных стереотипов, повышение профессиональной компетентности педагогических кадров, обучение их современным инклюзивным технологиям и методам в образовании.

Также нами сделан вывод о том, что успешное развитие инклюзивного образования невозможно без поддержки и участия общественных организаций, представляющих интересы и отстаивающих соблюдение прав детей с особыми образовательными потребностями, а также семей, в которых живут эти дети.

В контексте нашего исследования успешное развитие инклюзивного образования нужно рассматривать как организацию взаимодействия обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в пространстве общеобразовательного учреждения, развитие позитивных гуманных взаимоотношений как в детском инклюзивном коллективе, так и в родительском сообществе.

1.2. Проблема межличностных отношений детей с разными потребностями в инклюзивном образовании

В новых условиях инклюзии, в период инновационных изменений в системе образования стала актуальной проблема формирования гуманных, позитивных межличностных отношений субъектов образовательного процесса: педагогов, родителей и учащихся общеобразовательных школ и прежде всего взаимоотношений учащихся в процессе учебной и внеучебной деятельности.

Большинство авторов, исследовавших эту проблему, (Я.Л.Коломинский, К.Овсянникова, Е.В.Абраменко, И.В.Вачков, Н.Н.Михайлова, С.О.Мильтоян, А.К.Дусавицкий, В.Н. Покусаев, и др.) приходят к выводу о значимости гуманных межличностных отношений между детьми с ограниченными возможностями здоровья и их обычными сверстниками, считают это одним из важнейших условий успешной реализации инклюзивного образования.

Анализируя проблему межличностных отношений нормально развивающихся сверстников и детей с ограниченными возможностями здоровья в младших классах общеобразовательной школы, В.И.Трофимова в своем диссертационном исследовании «Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в младших классах общеобразовательной школы» показывает, что эти взаимоотношения характеризуются отсутствием мотивации к общению, низкой осведомленностью друг о друге, наличием отрицательных социальных установок и стереотипов по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья [61].

Американские ученые Г.Г. Кимберли, М.Д. Купер, Р.П. Ринглабен пришли к следующему выводу: «Пока предпринимается явно недостаточно усилий для того, чтобы подготовить к инклюзивной обстановке именно сверстников таких учеников» [29].

В этой связи нужно отметить, что особенности личности, характера взаимодействия и общения детей, обусловленные различными видами нарушений, могут существенно осложнить процесс развития гуманных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании.

Например, в процессе формирования позитивных взаимоотношений со школьниками с нарушениями опорно-двигательного аппарата следует учитывать возможные у них расстройства эмоционально-волевой сферы. По данным И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько [35] они могут проявляться как в виде повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, так и в виде заторможенности, застенчивости, робости. Нарушения поведения могут проявляться в виде агрессии, реакции протеста по отношению к другим детям. У некоторых детей можно наблюдать состояние полного безразличия, равнодушия, безучастности .

Ослабление зрительных возможностей ребенка оказывает, по мнению Г.В. Никулиной, негативное влияние на уровень восприятия партнера, что отрицательно влияет на их взаимоотношения [49]. Дети с нарушениями зрения, не имея возможность получить точной, полной, а в ряде случаев, адекватной информации о партнере по общению, закономерно испытывают трудности в установлении позитивных взаимоотношений со сверстниками [26].

Учащиеся с нарушением слуха также испытывают специфические трудности при включении в массовую школу. Т.А. Соловьева отмечает, что особенности общего и слухоречевого развития ребенка с недостатками слуха влияют на успешность взаимодействия со сверстниками. Младшие школьники с нарушением слуха испытывают трудности в понимании высказываний, содержащих подтекст, выраженный с помощью интонационно-мимических средств, переносного смысла слов и выражений, в понимании объемных высказываний [55]. У младших школьников с нарушенным слухом имеются трудности понимания неярко выраженных эмоций (удивление, любопытство и др.).

Таким образом, младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья могут иметь различные специфические характеристики нарушений развития. Однако, есть общие черты, которые присущи всем детям с различными нарушениями развития: замкнутость, стремление к обособленности, слабая мотивация к взаимодействию со сверстниками, нежелание помогать другим детям, преобладание личных интересов, тревожность, обидчивость, страхи.

Также, в процессе воспитания гуманных взаимоотношений в инклюзивном образовании необходимо учитывать специфические трудности, связанные с восприятием младшими школьниками внешности, речи, нетипичного поведения «особых» сверстников. Младшие школьники выстраивают образ другого человека, ориентируясь на внешние признаки, физический облик (И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан [19] и др.). В исследовании Т.А. Соловьевой приводятся следующие данные - не понимание юмора, инфантильное поведение детей с нарушением слуха обращают на себя внимание одноклассников, побуждают сделать вывод о том, что они «странные», «не такие, как я» [56].

В связи с этим, внешняя выраженность нарушения может выступать для младшего школьника в качестве психологического барьера на пути к взаимодействию и общению со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья.

Несмотря на остроту существующей проблемы в настоящее время выявлены условия успешной инклюзии. В существующей научной литературе одним из необходимых условий успешной инклюзии называется «поддержка сверстников и дружеские отношения», «установление положительного психологического климата» [28], «гуманизация окружения и повышение толерантности к детской аномальности» [6].

В обычных общеобразовательных школах учатся дети разных интеллектуальных, психических, физических и социальных возможностей.

Н.Н. Михайлова анализирует проблему создания общности детей, у которых чрезвычайно много отличий. Общность появляется тогда, когда существуют какие-то проблемы и задачи, в решении которых заинтересован каждый из членов группы, когда появляется совместная деятельность. Общность достигается в результате общения, открытости, доверия, заинтересованности друг в друге [43].

Психологические исследования И.В. Вачкова, О.П. Гаврилушкиной, Н.Н. Михайловой и др. обращают наше внимание на специфические особенности инклюзивного образования, связанные с процессом взаимодействия, общения, отношений в детском коллективе, в который включен ребенок с ограниченными возможностями здоровья. В рамках нашего исследования трактовка этих данных ведет к мысли о том, что процесс формирования гуманных межличностных отношений в инклюзивном образовании невозможен без последовательной работы по формированию коллектива учащихся, коммуникативных умений, действия механизмов мотивационно-потребностной сферы ребенка.

В процессе теоретического исследования данной проблемы удалось выяснить, что совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья оказывает положительное влияние не только на «особых» детей, но и на их здоровых сверстников.

По мнению известного ученого Н.Н. Малофеева, «не менее важно, что в учреждениях комбинированного типа нормально развивающиеся дети, с ранних лет интегрируясь с детьми, на них непохожими, постепенно осознают, что мир представляет собой единое сообщество людей, включающее и тех, кто нуждается в особой поддержке, в помощи с их стороны» [41, с.8].

В исследовании Т.Г. Зубаревой отмечается, что у здоровых детей в условиях инклюзивного образования «улучшаются учебные возможности, развивается толерантность, активность, самостоятельность» [24, с.3].

В нашем исследовании мы опираемся на определение межличностных отношений в детском возрасте, предложенное В.В. Абраменковой, в котором межличностные отношения выступают как «субъективно переживаемые связи между детьми, определяемые их межличностным взаимодействием и содержанием совместной деятельности» [1, с.26]. Межличностные отношения детей младшего школьного возраста представляют собой совокупность определенных установок и ожиданий у ребенка, в основе которых лежат цели, содержание и организация его совместной деятельности.

В. В. Абраменкова определяет, что окружающая среда (как предметный мир) и общество взрослых и сверстников (как мир социальный) приобретают для ребенка личностный смысл и безусловную ценность лишь при гуманных взаимоотношениях, в этом случае они способны переживаться как сострадание и сорадование, порождают стремление к содействию, помощи, защите [1].

В психолого-педагогической литературе понятие «гуманные отношения» рассматривается с разных позиций: как форма межличностных отношений, основанных на принципах гуманности; как совокупность гармоничных отношений субъекта с миром, другими людьми и самим собой. Гуманные отношения проявляются во взглядах, убеждениях, вкусах, эмоциональных переживаниях, побуждениях и стремлениях к действию и в самих действиях. К гуманным отношениям относятся следующие проявления: доброжелательность, отзывчивость, внимательность, заботливость, справедливость.

В большинстве исследований (в особенности зарубежных) отмечается, что изучение межличностных отношений детей сводится к исследованию особенностей их общения и взаимодействия [61].

Согласно периодизации Д. Б. Эльконина (1994), младший школьный возраст рассматривается как возраст, когда активно усваиваются знания о предметах, явлениях внешнего мира и человеческих отношениях. Основными

психологическими новообразованиями при этом являются: произвольность и осознанность всех психических процессов, рефлексия – как осознание своих собственных изменений, внутренний план действия [67].

Произвольность формируется в результате того, что ребёнок ежедневно делает то, что требует его позиция ученика: слушает объяснения, решает задачи и т.д. [18]. Рефлексия помогает школьнику при решении проблемных ситуаций в отношениях с педагогом и сверстниками, а также помогает посмотреть на себя со стороны, как бы глазами другого человека.

Дети младшего школьного возраста стремятся к общению между собой, учатся дружить, и в то же время могут соперничать друг с другом, доказывать свое превосходство, отстаивать свое «Я». В этот период для них важна внешняя оценка, поэтому они стремятся быть хорошими, первыми, очень огорчаются в случае неудач.

Исследователи [8, 10, 12, 18, 29, 33, 52, 54, 58, 67] обращают внимание на сензитивность младшего школьного возраста к присвоению норм нравственности. При этом постепенно происходит переход ребенка от понимания значения нравственных норм и правил к субъективному переживанию и осознанию их смысла для себя, накоплению личного опыта, опыта их применения. Сотрудничество со сверстниками, качественно отличаясь от сотрудничества с взрослыми, повышает активность самого ребенка, является необходимым условием психического развития ребенка.

По мнению В. А. Шутовой (1999), в младшем школьном возрасте дети обладают повышенной чувствительностью, эмоциональностью. Это возраст, когда учащиеся готовы к осознанию своих эмоций, у них превалирует эмоциональная сторона в восприятии окружающих, что способствует легкости возникновения эмоциональной отзывчивости, сочувствия, сопереживания другим. При этом у младших школьников ещё отсутствует система научных знаний, ограничен нравственный опыт, поведение их определяется большей частью подражательностью. Следовательно,

целесообразно расширять круг нравственных знаний, воздействуя на чувства детей и включая разнообразные виды деятельности [61].

Анализируя понятие гуманные межличностные отношения, мы выделили следующие критерии: эмоциональные переживания, социальный статус в коллективе, мотивационно-когнитивный, коммуникативный. Дадим их характеристику.

Для критерия эмоциональные переживания выделены показатели, определяющие психологический комфорт (климат) в классе : удовлетворенность от пребывания в классе; взаимодействие с другими детьми; отношение к другим детям; способность сочувствовать, сопереживать. В исследованиях В.В. Абраменковой, С.Н. Карповой, Т.П. Лаврентьевой, Л.Г Лысюк эмоциональное отношение к другому, эмпатия, выделяется как наиболее значимый фактор воспитания гуманных взаимоотношений младших школьников со сверстниками [30].

Критерий статусная позиция показывает распределение социальных ролей в классе, определяет реакции ребенка на окружающих в различных ситуациях, выявляет симпатии и антипатии:

Звезды

Предпочитаемые

Принятые

Изолированные

Для мотивационно - когнитивного критерия выделены показатели, определяющие наличие интереса и потребности в социальном взаимодействии: взаимопомощь, знание нравственных норм и правил межличностных отношений; навыки сотрудничества во время уроков.

Психологические новообразования младшего школьного возраста - появление внутреннего плана действий, формирование рефлексии, произвольности, активное осознание содержания моральных норм, смысла нравственных явлений, позволяют сформировать нравственное позитивное отношение к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья,

обеспечивают принятие «особого» сверстника как равного субъекта совместной деятельности. Расширение системы социальных отношений младшего школьника, в которую включаются сверстники с ограниченными возможностями здоровья, направленность на взаимодействие и общение с ними позволяют раскрыть гуманный смысл человеческих взаимоотношений [30].

В коммуникативном критерии выделяем речевые и неречевые обращения учащихся. Этот критерий показывает коммуникативные умения учащихся: проявлять готовность к контакту, умение слушать, договариваться в спорных ситуациях, умение дружелюбно и вежливо выразить свое несогласие.

На основании характеристик межличностных отношений по вышеуказанным критериям выделяем три уровня проявления межличностных отношений в инклюзивном классе: низкий, средний и высокий.

В основе классификации данных уровней положены: частота проявления показателей. Проанализируем основные характеристики каждого из уровней.

Высокий уровень характеризуется положительными эмоциями от пребывания в группе одноклассников, удовлетворенностью взаимоотношениями, устойчивой мотивацией общаться, играть, дружить с одноклассниками, позитивным отношением к ребятам из класса, желанием помогать им по собственной инициативе, сотрудничать во время учебного процесса, также осознанно принимать правила и нормы межличностного общения, проявлять дружелюбие при коммуникации и умение договариваться в различных ситуациях; наличие позитивного психологического климата во время учебного процесса и во внеучебное время.

Средний уровень характеризуется недостаточной психологической удовлетворенностью от пребывания в группе с одноклассниками,

неустойчивой мотивацией к взаимоотношениям, иногда возникающими негативными эмоциями по поводу взаимодействия с одноклассниками, отсутствием инициативы в вопросах взаимопомощи и сотрудничества или проявление данных качеств только по требованию учителя; может проявляться вербальная агрессия; репродуктивное понимание нравственных норм и правил межличностных отношений.

Низкий уровень характеризуется неудовлетворенностью от пребывания в среде одноклассников, преобладанием импульсивности в выражении чувств и эмоций, проявлением агрессии по отношению к ребятам из своего класса, нежеланием помогать, сотрудничать; часто взаимодействие исключительно для своей выгоды, подавление других, частичное понимание норм и правил межличностных отношений; проявление агрессии вербальной и невербальной при взаимодействии или избегание общения и совместных игр.

Выводы по главе 1.

Таким образом, проанализировав современную систему организации инклюзивного образования в России и Красноярском крае, мы можем сделать вывод, что инклюзивное образование находится в процессе перехода от одной модели образования к другой, в нем существуют различные проблемы и противоречия переходного периода. Для успешного преодоления проблем развития инклюзивного образования в нашей стране и в крае необходимо прежде всего развитие инклюзивной культуры общества, преодоление социальных и профессиональных стереотипов, повышение профессиональной компетентности педагогических кадров, развитие личностных навыков общения и понимания, необходимых в современном инклюзивном мире.

В контексте нашего исследования успешное развитие инклюзивного образования нужно рассматривать как организацию взаимодействия обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в пространстве общеобразовательного учреждения, развитие гуманных

межличностных отношений как в детском инклюзивном коллективе, так и в родительском сообществе. Для этого мы рассмотрели базовое понятие «межличностные отношения» в младшем школьном возрасте [60] с точки зрения нескольких критериев: эмоциональные переживания, социальный статус в коллективе, мотивационно-когнитивный, коммуникативный и выделили уровни их проявления.

Также для успешного развития гуманных межличностных отношений в инклюзивном образовании необходимо учитывать специфические трудности, связанные с восприятием младшими школьниками внешних проявлений – «особенностей» и нетипичного поведения сверстников с ОВЗ.

Глава II. Создание организационно-педагогических условий по развитию гуманных межличностных отношений учащихся инклюзивного класса

2.1. Изучение особенностей сформированных межличностных отношений второго инклюзивного класса.

Основной задачей данного параграфа является выявление критериев и определение уровней гуманных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании, проведение констатирующего эксперимента.

На основе анализа психолого-педагогической литературы были выделены следующие критерии для изучения межличностных отношений:

- социальный статус в коллективе (социометрический статус);
- мотивационно-когнитивный (деловые отношения или уровень знаний о нормах взаимоотношений);
- эмоциональные переживания по поводу пребывания в классном коллективе;
- коммуникативный (речевые и неречевые обращения учащихся).

Для диагностики данных критериев были подобраны следующие диагностические методики:

1. Социометрия Дж. Морено [45];
2. Анкетирование «Представления младших школьников о нормах межличностных взаимодействий» по Т.В. Безродных [7];
3. Определение психологического климата с помощью карты-схемы А.Н. Лутошкина [39].

Также, в ходе констатирующего эксперимента были применены: эмпирическое наблюдение, беседы.

Диагностика межличностных отношений учащихся была проведена во втором инклюзивном классе школы №1 г. Красноярск.

В исследовании принял участие весь класс – 12 человек.

1. Социометрия – метод, направленный на выявление структуры межличностных отношений путем определения взаимных чувств симпатии и антипатии между членами группы, в данном случае класса [45]:

- измерение степени сплоченности-разобщенности в классе;
- выявление статуса учащихся по признакам симпатии-антипатии (звезды, предпочитаемые, принятые, изолированные);
- выявление внутренних малых группировок в классе.

Цель проведения методики — исследование актуальной позиции учащихся с особыми потребностями в классном коллективе. В исследовании приняли участие 12 человек в возрасте 8-9 лет. Это учащиеся 2 класса — из них 5 учащихся с ОВЗ: 1) Учащийся Ч. с синдромом Дауна 2) Учащиеся Б. и М. с нарушением зрения; 3) Учащиеся Ф. и Т. с задержкой психического развития.

Для социометрического теста использовалось два вопроса по двум критериям: досуг и учебная деятельность.

1) «Кому бы ты хотел подарить поздравительную открытку?» (Приложение А)

2) «С кем бы ты хотел работать в группе?» (Приложение Б)

Обработка результатов теста проходит в несколько этапов:

- 1) определение социометрического статуса школьников;
- 2) вычисление коэффициента взаимности выборов

Показатели взаимности:

- высокий –67-100%,
- средний –33-67%,
- низкий –0-33%.

3) определение уровня благополучия межличностных отношений.

Для этого проводится сравнение количества обучающихся, имеющих высокий и средний статус («звезды» и «предпочитаемые»), с количеством обучающихся, имеющих низкий статус («принятые», «изолированные»).

4) определение индекса изолированности (ИИ). Он вычисляется как процент членов группы, оказавшихся без единого выбора. Если индекс изолированности более 15%, то уровень благополучия межличностных отношений снижается, ухудшается психологический климат в классе.

Обобщив результаты социометрического теста по двум вопросам, мы получили следующую картину, представленную в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты теста «Социометрия»

Статус	Количество учащихся, %
«Звезды»	8,3%
«Предпочитаемые»	41,7%
«Принятые»	33,3%
«Изолированные»	16,7%

Данные, полученные в результате социометрического теста наглядно представлены в диаграмме на рисунке 1 и позволяют сделать следующие выводы:

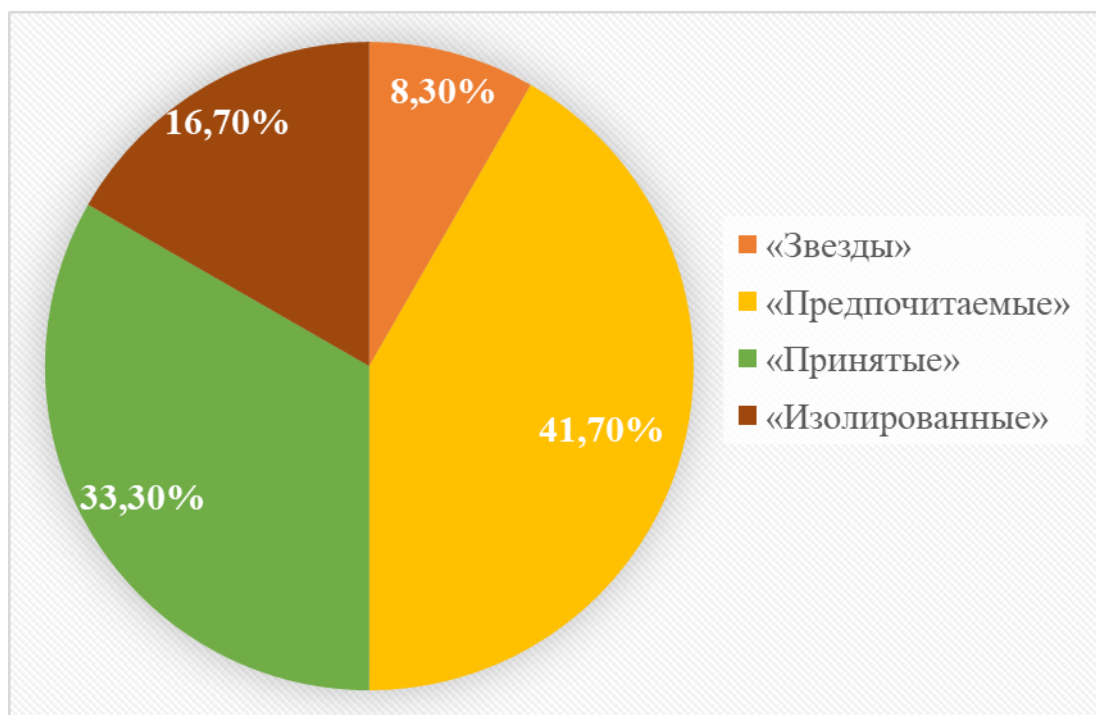


Рисунок 1 – Диаграмма социометрического статуса учащихся 2 класса на констатирующем этапе, %

К первой группе «звезды» были отнесены обучающиеся, получившие 5 и более выборов (8,3%). Это второклассники, которые являются лидерами в классе, они пользуются популярностью, уважением у своих одноклассников. К ним тянутся остальные одноклассники, им подражают, с ними хотят играть и дружить.

В группу «предпочитаемые» вошли школьники, получившие 3-4 выбора (41,7%). Эти дети, которые поддерживают в целом неплохие отношения с большинством членов коллектива.

Третью группу «принятые», составили учащиеся, которые получили 1-2 выбора (33,3%). Это учащиеся, которые не пользуются популярностью у своих одноклассников. Они изредка включаются в общую совместную деятельность, во время которой могут заниматься желательным для себя делом, без учета действий других детей.

Группа «изолированные» включает учащихся, которые не получили ни одного выбора (16,7%). Такие дети малообщительны, держатся обособленно, избегают конфликты, не стремятся выделиться и получить признание или, наоборот, часто проявляют агрессию вербальную и невербальную.

Как мы видим из нижеприведенных социограмм, представленных на рисунках 2–3, два учащихся 5, 10 занимают «изолированную» позицию по двум вопросам социометрического теста. Это учащиеся с особыми потребностями Т. и Ф. (ЗПР). Другие школьники с ОВЗ: учащийся Ч. (синдром Дауна), учащийся Б. (слепой) и учащаяся М. (слепая) находятся в позиции «принятых».

Таким образом, мы видим, что дети с особыми потребностями занимают в классе низкий статус – «принятых» и «изолированных».

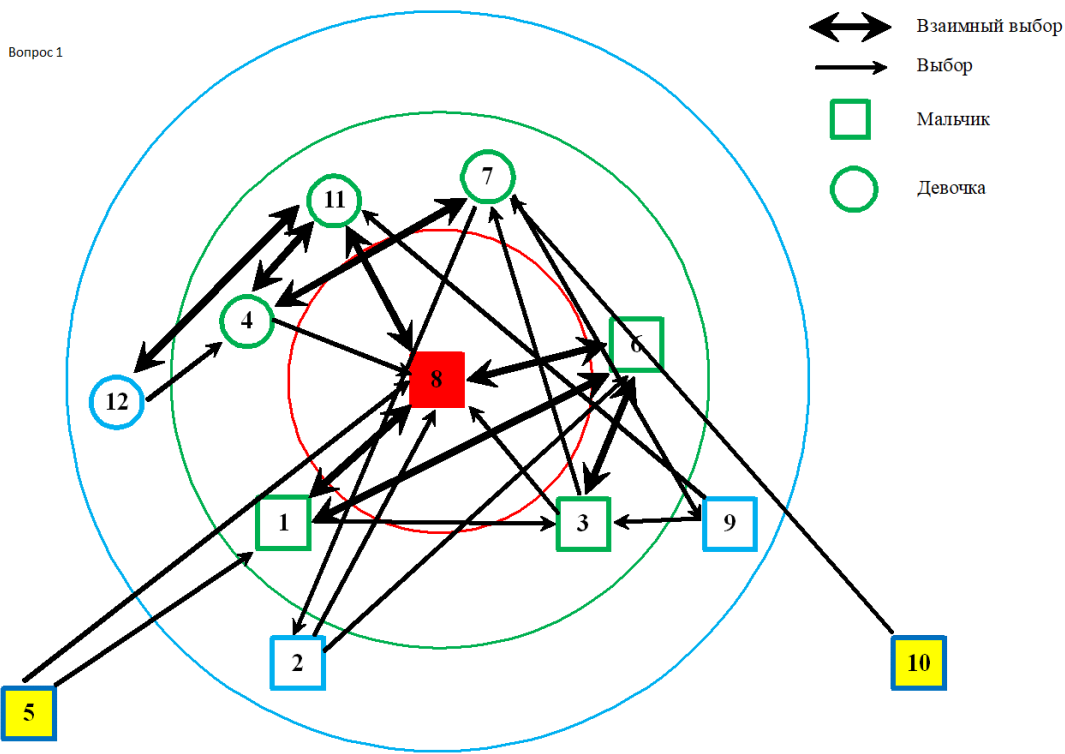


Рисунок 2 – Социограмма к вопросу N1 «Кому бы ты хотел подарить поздравительную открытку?»

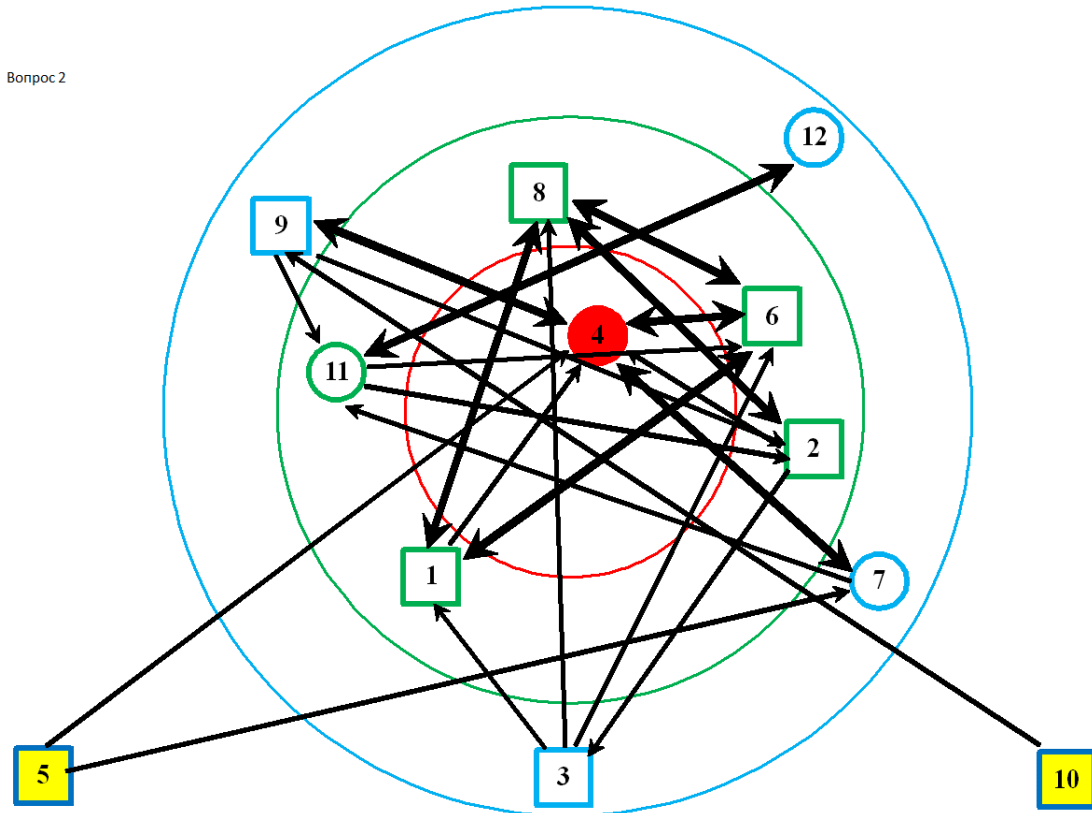


Рисунок 3 – Социограмма к вопросу N2 «С кем бы ты хотел работать в группе?»

Затем вычисляем коэффициент взаимности (КВ), показывающий насколько взаимны предпочтения детей. Коэффициент взаимности (КВ) составил 48 %, что является средним показателем взаимности.

Затем определяем уровень благополучия межличностных отношений в классе. Для этого сравниваем количество учащихся с высоким и средним статусом – это «звезды» и «предпочитаемые», с количеством низкостатусных учащихся : «принятых» и «изолированных».

Получили 50% детей, имеющих высокий и средний статус (лидеры и «предпочитаемые») – 50%, и 50% учащихся, имеющих низкий статус .Это говорит в целом о высоком уровне благополучия взаимоотношений в классе, так как число учащихся с высоким и средним статусом равно числу учащихся с низким статусом.

В то же время мы видим высокий коэффициент изолированности – 16,7% (больше 15%), что говорит о неблагополучии во взаимоотношениях. Половина учеников класса – дети с низким статусом, а значит эти дети испытывают эмоциональный дискомфорт в силу неприятия, изолированности в классе. Детей с низким статусом зачастую обижают, дают негативную оценку, не принимают в игры, они менее общительны, им трудно противостоять негативным воздействиям извне.

Это позволяет сделать следующие выводы:

- выявленное число учеников с низким статусом, преимущественно это дети с особыми потребностями, указывает на необходимость проведения работы по гуманизации межличностных отношений в классе и повышения статуса учащихся с низким статусом;

- в классе имеются учащиеся, испытывающие эмоциональный дискомфорт в силу изолированности и неприятия другими одноклассниками.

2. Анкета «Представления младших школьников о нормах межличностных взаимодействий», разработанная Т.В. Безродных [7]

Для исследования показателей мотивационно-когнитивного критерия были изучены представления учащихся второго класса о нормах и правилах межличностных взаимодействий. Анкетирование проводилось по 10 вопросам (приложение В). По сумме баллов определяем уровень развития представлений о нормах межличностных отношений. Выделяют три уровня сформированности представлений младших школьников о нормах межличностных взаимодействий:

- высокий – 8-10 баллов;
- недостаточный – 4-7 баллов;
- низкий – 1-3 балла

Сводная таблица анкетирования младших школьников представлена в приложении Г. Результаты анкетирования представлены в таблице 4. Исходя из таблицы, можно сделать вывод, что дети исследуемого класса имеют высокий и недостаточный уровень развития представлений о нормах межличностных взаимодействий между сверстниками.

Таблица 2 – Результаты диагностики учащихся о нормах межличностных взаимодействий на констатирующем этапе

Уровни	Количество обучающихся, %
Высокий	83
Недостаточный	17
Низкий	-

Соотношение уровней сформированности представлений о нормах межличностных взаимодействий среди учащихся второго класса в процентах показано в виде диаграммы на рисунке 4.

Результаты проведенного анкетирования показали, что у 83% учащихся преобладает высокий уровень сформированности представлений младших

школьников о нормах межличностных взаимодействий. Это говорит о том, что дети имеют достаточные представления об отношениях взаимоподдержки, взаимной ответственности, уважения и дружбы в процессе взаимодействия.



Рисунок 4 – Диаграмма сформированности представлений младших школьников о нормах межличностных взаимодействий на констатирующем этапе, %

Оставшиеся 17% учащихся проявили недостаточный уровень сформированности представлений младших школьников о нормах межличностных взаимодействий. У них слабо развиты представления о правилах межличностного взаимодействия, дружбы, взаимопомощи, необходимости сплочения коллектива одноклассников.

Таким образом, результаты диагностики позволяют сделать вывод о необходимости организации конструктивных взаимодействий отдельных учеников в учебной деятельности, способствующих развитию навыков эффективного взаимодействия со сверстниками, и вместе с тем, развитию межличностных отношений.

Далее рассмотрим результаты диагностики критерия эмоциональные переживания учащихся инклюзивного класса. Для исследования показателей этого критерия нами использовались карта-схема А.Н.Лутошкина, а также наблюдения.

Определение психологического климата с помощью карты-схемы А.Н. Лутошкина [39]

Для оценивания некоторых основных проявлений психологического климата коллектива можно воспользоваться картой-схемой А.Н. Лутошкина (Приложение Д). Здесь в левой стороне листа описаны те качества коллектива, которые характеризуют благоприятный психологический климат, в правой – качества коллектива с явно неблагоприятным климатом, всего 12 пунктов. Степень выраженности тех или иных качеств можно определить с помощью семибалльной шкалы, помещенной в центре листа (от +3 до -3). Используя схему, следует прочесть сначала предложение слева, затем справа и после этого знаком «+» отметить в средней части листа ту оценку, которая наиболее соответствует истине.

Баллы означают:

+3 – качество, указанное слева, проявляется в данном коллективе всегда;

+2 – качество проявляется в большинстве случаев;

+1 – качество проявляется достаточно часто;

0 – ни это, ни противоположное (указанное справа) свойства не проявляются достаточно ясно, или то и другое проявляются в одинаковой степени;

-1 – достаточно часто проявляется противоположное качество (указанное справа);

-2 – качество проявляется в большинстве случаев;

-3 – качество проявляется всегда

Обработка результатов осуществляется в несколько этапов.

Первый этап: необходимо сложить все абсолютные величины сначала (+), потом (–) оценок, данных каждым участником опроса. Затем из большей величины вычесть меньшую. Получается цифра с положительным или отрицательным знаком. Так обрабатывают ответы каждого члена коллектива. Второй этап: все цифры, полученные после обработки ответов каждого ученика, необходимо сложить и разделить на количество отвечающих. Затем полученную цифру сравнивают с «ключом» методики:

+22 и более – это высокая степень благоприятности социально-психологического климата;

от +8 до +21 – средняя степень благоприятности социально-психологического климата;

от 0 до +7 – низкая степень (незначительная) благоприятности;

от 0 до (–8) – начальная неблагоприятность социально-психологического климата;

от (–9) до (–10) – средняя неблагоприятность;

от (–11) и ниже в отрицательную сторону – сильная неблагоприятность

Данные, полученные в ходе проведения исследования, представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностики психологического климата в коллективе по методике А.Н.Лутошкина

№	Фамилия имя	Баллы												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	итог
1	Добрыня Ч.	3	2	3	1	-3	-3	-1	+3	-3	3	3	3	11
2	Захар А.	2	0	2	1	-1	-1	2	3	-2	1	3	3	13
3	Иван Ф.	3	2	2	0	-1	-1	2	2	0	0	1	2	12
4	Катя П.	2	2	2	1	2	3	3	3	-3	2	3	3	23
5	Максим Ф.	0	-1	-2	-1	-2	0	1	0	-2	0	1	0	-6
6	Марина И.	2	2	3	-1	-1	-1	1	0	-1	0	2	2	8

7	Матвей Е.	2	1	3	0	-1	-1	3	2	0	0	2	2	13
8	Милана К.	2	-2	2	-1	-3	-2	1	1	-3	0	1	1	-3
9	Саша В.	2	1	2	2	0	2	3	2	2	1	3	3	23
10	Силантий Б.	3	2	2	1	1	-2	3	-2	-1	-1	3	3	12
11	Тимур Ф.	2	1	2	-2	-2	-2	-1	-2	-3	0	0	0	-7
12	Юля П.	3	2	3	2	0	1	2	3	-1	3	3	2	23

После обработки результатов таблицы на втором этапе получаем число +10.

Сравнивая с ключом, мы видим, что в классе средняя степень благоприятности социально-психологического климата. Также видно, что 25% (3 человека) учеников показали начальную степень неблагоприятного социально-психологического климата.

По показателю «удовлетворенность от пребывания в классе» диагностика показала 83,3% (10 чел.) ученикам нравится быть вместе с одноклассниками, участвовать в общих делах, их волнуют успехи и неудачи всего класса. В то же время 16.6% ученикам неинтересно общение в классе, они проявляют зачастую равнодушное или негативное отношение к одноклассникам, к учебе в целом. Показатель «Способность сочувствовать» выявил, что 25% учащихся в трудных ситуациях поддерживают друг друга, успехи или неудачи одноклассников вызывают в них отклик. Остальные учащиеся 75% проявляют в основном безразличие или ссорятся, обвиняют друг друга.

Показатель «Отношение к другим детям» выявил, что в среднем 50 % учеников проявляют дружелюбное, доброжелательное отношение к своим одноклассникам. Остальные учащиеся 50% часто ссорятся с одноклассниками, относятся свысока к другим, не принимают их в игры, высмеивают.

На основе качественного и количественного анализа полученных данных диагностики критерия эмоциональные переживания учащихся

инклюзивного класса ученики были разделены по уровням, представленным в таблице 4.

Таблица 4 – Уровни критерия «Эмоциональные переживания учащихся»

Уровни	Характеристика уровня	Количество учащихся, %
Высокий	Положительные эмоции от пребывания в классе, устойчивая мотивация к общению, позитивное отношение к другим детям, проявление сочувствия к другим	52,8%
Средний	Недостаточная удовлетворенность от пребывания в классе, неустойчивость мотивации к взаимоотношениям, безразличие к успехам и неудачам других	22,2%
Низкий	Неудовлетворенность от пребывания в среде одноклассников, проявление агрессии, подавления по отношению к одноклассникам, избегание общения	25%

Для исследования **коммуникативного критерия** – речевых и неречевых обращений учащихся мы использовали результаты наблюдений и бесед с учащимися.

Учащимся было предложено задание «Рукавичка» (Г.А.Цукерман) [64]. При выполнении задания учащиеся работали в парах. По инструкции их просят раскрасить карандашами изображения рукавичек одинаково, чтобы получилась пара. Для этого в процессе работы детям необходимо

договариваться между собой, как они это будут делать. Во время наблюдения за выполнением этого задания нам удалось выявить коммуникативные характеристики учащихся: правильное выражение своего желания, просьбы; поддержание контакта с партнером, готовность к сотрудничеству, желание помочь партнерам, желание поделиться. Также наблюдение проводилось во время перемен за совместными играми учащихся. В результате анализа наблюдений за вербальными и невербальными обращениями были получены следующие данные:

В процессе совместного выполнения заданий не отреагировали на предложения выполнять задание вместе 43% детей: они молча начали приклеивать или раскрашивать детали рисунка, не договариваясь между собой, работали по одному или переставали работать, если партнеры оказывались проворнее в работе.

Позволяли себе недоброжелательные, грубые высказывания в адрес партнера: «Давай, я быстрее сделаю!», «Ты что делаешь? Не так!», «Отдай!», такие дети часто использовали в речи личные местоимения: «я», «мне» – 20% учащихся.

Пытались наладить сотрудничество, договориться о порядке выполнения работы, используя фразу «Давай приклеивать по очереди», или поделив области рисунка поровну; работали вместе, использовали в речи личные местоимения: «нас», «мы» 25% учащихся.

Проявляли вежливость в высказываниях, терпимость, если видели, что за ними наблюдают или после напоминания о совместной работе, однако без внешнего контроля позволяли себе недоброжелательные высказывания в адрес партнера 12% детей.

Также наблюдение за совместными играми на переменах выявило, что 16,7% учащихся грубо, агрессивно высказывались об одноклассниках «Уходи!», «Ты с нами не играешь!», «Не мешай!», «Дурак, убирайся!», не принимали в игру и не предлагали вступить в игру, также вступали в драку. Дети с ОВЗ, в частности слепые ученики и с задержкой психического

развития, практически оказывались в одиночестве. С другой стороны, сами дети с ОВЗ не проявляли инициативу для вступления в игру с остальными – 2 человека (16,7%).

По итогам эмпирических наблюдений, диагностических методик по изучению коммуникативного критерия межличностных отношений учащихся, были выделены следующие его уровни, приведенные в таблице 5.

Таблица 5 – Уровни коммуникативного критерия

Уровни	Характеристика уровня	Количество учащихся, %
Высокий	Проявление дружелюбия, вежливости, умения договариваться и приходить к согласию; готовность к сотрудничеству	54,7%
Средний	Проявление дружелюбия, вежливости, умения договариваться, готовности к сотрудничеству при внешней помощи, контроле	12%
Низкий	Проявление агрессии вербальной и невербальной при коммуникации; нет стремления договариваться или каждый настаивает на своем; избегание общения и совместных игр.	33,3%

Обобщая итоги изучения особенностей сформированных межличностных отношений учащихся второго инклюзивного класса по вышеуказанным критериям на констатирующем этапе, выделяем уровни проявления межличностных отношений. Уровни показаны на рисунке 5.

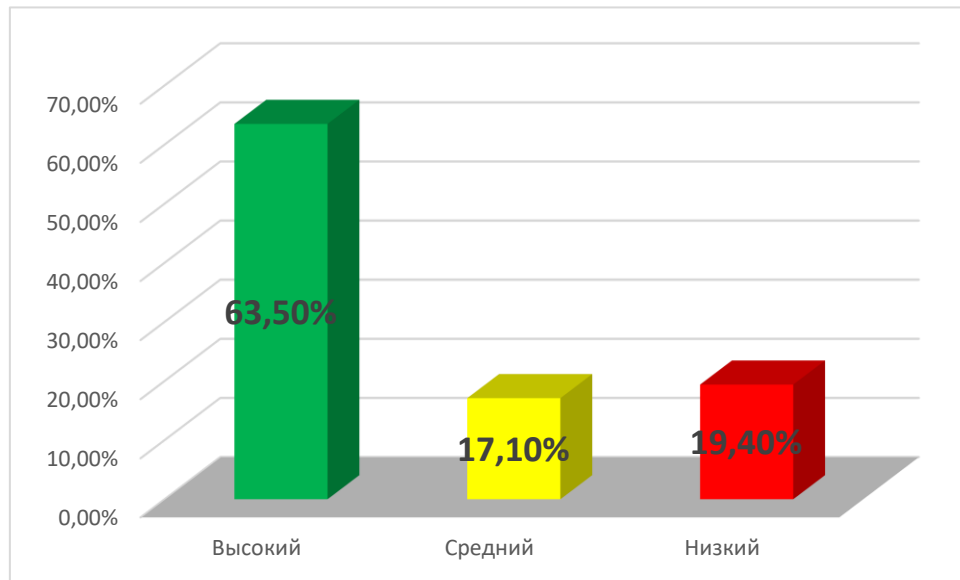


Рисунок 5 – Уровни проявления межличностных отношений младших школьников в инклюзивном классе на констатирующем этапе, %

Таким образом, на рисунке 5 мы видим, что в классе преобладает высокий уровень проявления межличностных отношений среди 63,5% учащихся (7-8 чел.), который характеризуется положительными эмоциями от пребывания в группе одноклассников, позитивным психологическим климатом во время учебного процесса и во внеучебное время, удовлетворенностью взаимоотношениями, устойчивой мотивацией к общению, взаимопомощи по собственной инициативе, сотрудничеству во время учебного процесса. Также на этом уровне дети осознанно принимают правила и нормы межличностного общения, проявляют дружелюбие при коммуникации и умение договариваться в различных ситуациях. Но, вместе с этим, социометрический тест показал (рис.1, рис.2, рис.3), что в классе 2 человека изолированы от коллектива, 3 человека находятся также в низкостатусной позиции «принятых». Это учащиеся с особыми потребностями, это дети с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом оказалось, что класс разделен на две группы учащихся. В первой группе мы наблюдаем благоприятную психологическую обстановку, удовлетворенность взаимоотношениями. Дети этой группы контактируют между собой и почти не общаются со второй «особой» группой, с группой детей непохожих на них, детей с ОВЗ.

Таким образом, результаты диагностического исследования во втором инклюзивном классе указывают на необходимость проведения работы по гуманизации межличностных отношений младших школьников, повышению статуса учащихся с низким социальным статусом и сплочению коллектива.

В качестве еще одного условия, способствующего более успешному формированию позитивных гуманных взаимоотношений детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников, следует рассмотреть влияние информированности родителей младших школьников об особенностях и трудностях детей с ограниченными возможностями здоровья. Как справедливо замечает Трофимова В.И. в своем диссертационном исследовании, «это созвучно «экологическому подходу», существующему за рубежом, в котором наибольшие усилия направляются не на непосредственные контакты с детьми, а на подготовку их окружения, восприимчивость среды» [70, 71, 72, 73, 74].

Отношение родителей, как значимых взрослых, к детям с ОВЗ, влияет на отношения сверстников к детям с особенностями и трудностями развития.

Для выяснения отношения родителей к инклюзивному образованию, к детям с ОВЗ, запросов на оказание психолого-педагогической помощи и повышения уровня информированности в различных вопросах совместного воспитания и обучения детей мы предложили родителям заполнить анкету (Приложение Е).

В анкетировании приняли участие 20 родителей.

Результаты анкетирования показали следующее.

У 75% родителей имеется опыт общения с детьми, имеющими нарушения в развитии (ОВЗ), с инвалидностью.

40 % родителей испытывает к ним лишь чувство жалости, 50% удивляются их упорству и терпению, 10% - при общении испытывают желание помочь, приободрить, 10% - испытывают страх.

100 % родителей считают, что дети с ОВЗ могут обладать дарованиями и способностями.

80% родителей думают, что, наверное, разрешили бы своим детям дружить с ребенком, у которого есть ограниченные возможности здоровья, однако некоторые родители - 25% высказали осторожность по этому поводу и предпочли бы предварительно получить дополнительную информацию о его семье.

К совместному обучению своих детей с детьми с ограниченными возможностями здоровья готовы - 90% родителей. 10 % - ответили «зависит от особенностей ребенка, лишь бы не мешал учиться остальным».

Признают значимость общения со сверстниками для нормального развития детей с ограниченными возможностями здоровья и считают, что родители и близкие должны найти им друзей во дворе, в классе - 80% родителей, 70 % будут чаще вывозить в театры и на концерты, 45% -купят книги, компьютер, а 10% родителей привлекут специалистов, педагогов.

60% родителей думают, что к преимуществам инклюзивного образования относится социализация детей с ОВЗ в среде обычно развивающихся сверстников, улучшение навыков коммуникации детей с ОВЗ, расширение кругозора всех детей, а также развитие чувства сострадания и эмпатии у обычно развивающихся детей, 5% отметили в качестве преимущества высокий профессионализм педагогов, 40 % респондентов не смогли назвать ни одного преимущества инклюзивного образования.

Подавляющее большинство родителей осведомлены о наличии законов, защищающих права инвалидов в России – 75 %, при этом некоторые из родителей считают, что законы реализованы в неполном объеме или их недостаточно.

85 % родителей нуждаются в профессиональной поддержке психологов, педагогов и других специалистов по работе с детьми.

75 % родителей поддерживают идею создания виртуального клуба родителей с целью повышения уровня психолого-педагогических знаний и

оказания помощи в различных вопросах совместного воспитания и обучения детей с ОВЗ и обычно развивающихся сверстников.

Таким образом, анализ результатов анкетирования родителей показал, что большинство (90% респондентов) из них готово к совместному обучению своих детей с детьми с ограниченными возможностями, считают, что дети с ОВЗ могут обладать дарованиями и способностями, также они понимают, что инклюзивное образование дает возможность социализации детей с ОВЗ в среде обычно развивающихся сверстников, и одновременно расширяет кругозор всех детей, способствует развитию чувства сострадания и эмпатии у обычно развивающихся детей. В то же время, некоторые родители (40% респондентов) не владеют информацией о преимуществах инклюзивного образования и с осторожностью относятся к идее совместного обучения своих детей с детьми с ОВЗ. Также, в отношении к детям с ОВЗ прослеживается негативный стереотип восприятия, выраженный в чувстве жалости и страха, недоверия. Большинство родителей (85%) указали, что они нуждаются в профессиональной поддержке психологов, педагогов и других специалистов по работе с детьми. Анализ результатов письменного опроса, бесед, наблюдения может служить основанием необходимости включения всех родителей в инклюзивное образование. В качестве такого инклюзивного формата сплочения родителей инклюзивного класса может служить виртуальный клуб.

2.2. Организация совместной учебной и внеучебной деятельности учащихся с разными возможностями здоровья для гуманизации межличностных отношений.

Совместная учебная и внеучебная деятельность позволяет младшему школьнику с особенностями развития почувствовать свою значимость, вызвать симпатию у сверстников, найти одноклассников с такими же увлечениями. У нормативно развивающихся школьников совместная

деятельность будет способствовать развитию эмпатии, способности сочувствовать, сопереживать другому.

По мнению В.В. Абраменковой, А.К. Дусавицкого, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман, Н.А. Шкуричевой и др. основой совместной учебной деятельности должны быть коллективные способы обучения, предполагающие формирование межличностных отношений младших школьников, обеспечивающие становление в начальной школе классного коллектива, способствующие преодолению трудностей, возникающих в процессе общения и взаимодействия сверстников [30].

Чтобы взаимодействие в совместной деятельности было успешным, необходимо, чтобы было сформировано умение слушать партнера, умение согласовывать свои действия при выполнении заданий в паре или группе. Также важно, чтобы процесс организации взаимодействия со сверстниками сопровождался положительными эмоциями (радости, симпатии, доверия) и проявлениями гуманных чувств (доброты, сочувствия, уважения). Таким образом, на первоначальном этапе мы уделили внимание развитию эмоционального и мотивационного критерия гуманизации межличностных отношений.

Для решения вышеуказанных задач на уроках «Окружающий мир», «Литературное чтение» дети разбивались на подгруппы или работали в парах. Работа в парах и группах помогает развивать коммуникативные навыки, навыки сотрудничества на основе деловых отношений независимо от симпатий и антипатий к разным одноклассникам. Более способные учащиеся в этом случае учатся предлагать свою помощь тем сверстникам, которые нуждаются в поддержке, а те учатся принимать эту помощь и не замыкаться в своих проблемах. Также важно обучать младших школьников доброжелательно реагировать на ошибки и неудачи своих товарищей.

Благодаря такой работе в маленьких группах и парах, мы смогли увидеть изменения во взаимоотношениях учащихся со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья. Дети стали больше общаться на

переменах, во внеурочное время, поддерживали сверстников с особенностями в различных ситуациях. Например, дети стали по своей воле предлагать помощь на уроках технологии двум слепым учащимся, помогали им в поиске необходимых для уроков вещей или добраться до нужного места в случае затруднения.

Для развития мотивационной готовности учащихся к взаимодействию между собой активно использовалось коллективное и в парах обсуждение художественных произведений на уроках «Литературное чтение». Сюжеты, темы рассказов, сказок использовались как возможность развития эмоционального восприятия детей и нравственных качеств.

Во время анализа произведений дети познакомились с такими понятиями как «доброта», «сочувствие», «отзывчивость», «равнодушие», «забота», «вежливость», «дружба», «товарищество», «доброжелательность», «благодарность», учились соотносить их с собственной жизнью и поведением. Также задавались вопросы по прочитанному, чтобы выяснить: понимают ли дети эмоциональное состояние героев, как на это реагируют, отмечают ли необходимость оказания помощи и по какой причине. Эмоциональная отзывчивость – это основа отзывчивости и чувствительности к окружающему миру, переживаниям других людей [61]. Дети учились оценивать поступки литературных героев с точки зрения своих представлений о том, «что такое хорошо, что такое плохо». Такие оценки закладывают основы личной нравственности учащихся.

Например, изучая рассказ В.Осеевой «Волшебное слово», дети узнали как важно быть вежливым, уважать других людей, учились различать хорошие и плохие поступки, как изменять отношение окружающих к себе в лучшую сторону. Анализируя главный смысл рассказа В.Осеевой «Хорошее» учащиеся пришли к выводу, что самое хорошее, доброе дело – это помощь окружающим. Не надо выдумывать какие-то особенные хорошие дела, надо только внимательно посмотреть вокруг и понять, кому и какая помощь

нужна. Рассказ учит быть внимательным к людям и помогать тем, кто нуждается в помощи.

Для развития эмоциональной восприимчивости, сопереживания героям произведений (а, значит, и реальным людям), отзывчивости к происходящему, использовались такие приемы как выразительное чтение, чтение по ролям, театрализация текстов с разыгрыванием по ролям.

Чтение по ролям использовалось при работе над любым произведением, в котором имеются диалоги. В этом случае ученики класса делились на группы по количеству персонажей. Такой прием снимает страх перед чтением, раскрепощает детей.

Театрализация, инсценирование очень нравилось детям, когда нужно было изображать различные состояния, эмоции героев - печаль, радость, страх, удивление, любопытство и т.д. Такая работа помогает школьникам понять, что чувствует персонаж в той или иной ситуации, мотивы и цели его поступков, разгадать в произведении то, о чем автор порой не говорит. Таким образом, чтение по ролям, театрализация, являясь творческими формами изучения учебного материала, помогают создавать положительный эмоциональный фон на уроке, корректируют различные стороны психики, улучшают межличностные отношения учащихся, являются замечательным средством социализации детей с особенностями развития.

Во внеучебное время было проведена серия игр и игровых упражнений на преодоление трудностей в общении и при взаимодействии с другими детьми. Методика «Рукавичка», «Дерево», «Конфликт», «Поезд», «Подарок другу», а также игры на переменах и прогулках, подготовка к праздникам и участие в театральных постановках.

Для развития коммуникативных навыков, расширения словарного запаса учащимся были предложены занятия : «Эти разные слова», «Дерево дружбы», «Конфликт» и другие.

При выполнении задания «Дерево дружбы» учащиеся работали группами из трех человек. Необходимо было выполнить аппликацию -

рисунок дерева. В ходе выполнения этого задания дети учились сотрудничать – им нужно было договариваться между собой какие части дерева каждый из них будет выполнять, помогать друг другу, если что-то не получается. Наблюдение за работой показало, что в большинстве случаев дети проявляли интерес к совместному выполнению задания. Это также проявлялось и в умении приходить к общему решению и оказание помощи партнёру по работе, в случае каких-либо затруднений, и в положительном эмоциональном настрое при совместной деятельности. При вербальных высказываниях дети проявляли в основном вежливые фразы - обращения, просьбы: «Дай/возьми, пожалуйста», соблюдения очередности «Давайте по очереди», «Чья очередь?». При распределении работы дети доброжелательно предлагали учащимся с ОВЗ выбрать, какую часть аппликации-рисунка они хотели бы выполнить. Также, если ученик с ОВЗ затруднялся в выполнении действия или делал медленно свою часть, одноклассники терпеливо ждали своей очереди, либо помогали ему в работе.

В задании «Эти разные слова» детям нужно было выбрать из предложенных карточек со словами, карточки, подходящие к плакатам, описывающим разные ситуации: «Приветствие/прощание», «Извинение», «Вежливость», «Поддержка», «Обида», «Просьба» и т.д. Это занятие позволило детям почувствовать влияние разных слов в общении друг с другом.

В игровой инсценировке «Конфликт» [64] класс поделили на подгруппы. Ученикам было предложено инсценировать и разрешить одну и ту же конфликтную ситуацию: «Класс строится, чтобы идти на прогулку. Миша и Петя начинают ссориться, так как оба хотят идти первыми». Перед учащимися была поставлена задача: придумать, как разрешить спор. Ребята в подгруппах класса предложили разные варианты решения: идти по очереди, встать в пару и др. В результате выполнения этого игрового задания и подобных ему дети учились договариваться между собой, уступать друг

другу, слушать друг друга, решать мирно спорные ситуации, а также работать в коллективе над решением общей задачи.

Также для развития межличностных отношений учащихся создавались ситуации успеха: каждый ребенок мог проявить себя с лучшей стороны и получить публичное признание, что он лучший в какой-либо сфере; почувствовать собственную значимость. Это могло быть дежурство по классу или в столовой, выполнение трудового поручения, забота о других детях, также публично отмечались творческие успехи детей, участвовавших в конкурсах, фестивалях талантов. С этой целью постоянно проводились различные выставки детских работ, были выполнены коллективные проекты: «Литературный журнал», в котором были размещены детские сочинения, комиксы и рисунки; проект «Я живу в Красноярске», в котором каждый учащийся рассказал о любимом месте в городе.

Отдельно хочется сказать о коллективном проекте «Наш класс». Ребята под руководством учителя оформили газету с фотографиями и собственноручными сочинениями: рассказами о своих одноклассниках. В сочинениях ребята написали о лучших чертах своих одноклассников, отметили их способности и таланты. Такая работа на наш взгляд помогла детям лучше узнать друг друга, научила интересоваться другими людьми, искать позитивные, лучшие качества в другом человеке, относиться друг к другу по-доброму.

Для объединения детского коллектива мы активно использовали методы театральной педагогики. К Новому Году была поставлена пьеса «Подарок Деду Морозу» при участии профессионального режиссера. Ребята с нарушением зрения – слепые, ученик с ЗПР и ученик с синдромом Дауна с удовольствием включились в подготовку спектакля: учили слова и приготовили с родителями костюмы. Они впервые участвовали в таком коллективном событии. В новогоднем спектакле принял участие весь класс.

Театрализованная постановка объединила детский коллектив, а положительные отзывы зрителей: детей из других классов, учителей

вызывали радость и чувство гордости за общее дело. Слепой учащийся Б. до постановки спектакля избегал других детей, не участвовал в общих играх на перемене, дети к нему тоже не подходили. После новогоднего представления у мальчика Б. появился друг-одноклассник с ЗПР, который также принимал участие в театральной постановке. Мы стали наблюдать, как они вместе с радостью играли на переменах в простые игры: например, по очереди кидали мяч или делали постройку из кубиков. Когда мальчик с ЗПР по болезни пропускал школу, его слепой друг скучал, «замирал», и как же он оживлялся и радовался возвращению после болезни своего друга!

Сплочению классного коллектива, умению работать в команде, развитию коммуникативных навыков и улучшению эмоционального климата в классе способствовали тематические квесты к праздникам 23 февраля и 8 марта. Игры-квесты носили соревновательный характер, каждый учащийся смог себя проявить, помогая своей команде пройти испытания. Ребята радовались успехам своих одноклассников, активно поддерживали друг друга.

Таким образом, различные мероприятия совместной учебной и внеучебной деятельности учащихся второго инклюзивного класса, способствовали достижению цели гуманизации межличностных отношений младших школьников в инклюзивном образовании.

Использование групповых и парных форм организации учебной и внеучебной деятельности способствовало активизации общения между учащимися, вызывало потребность договариваться с другими детьми о совместном деле, помогло развитию коммуникативных навыков: знание правил бесконфликтного общения с окружающими, навыки культуры поведения; а также навыков установления деловых и личностных отношений со сверстниками, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, активизировало формирование умения распределять роли и обязанности.

В результате проведенных мероприятий по гуманизации межличностных отношений каждый ребенок получил возможность проявить

Вопрос 2

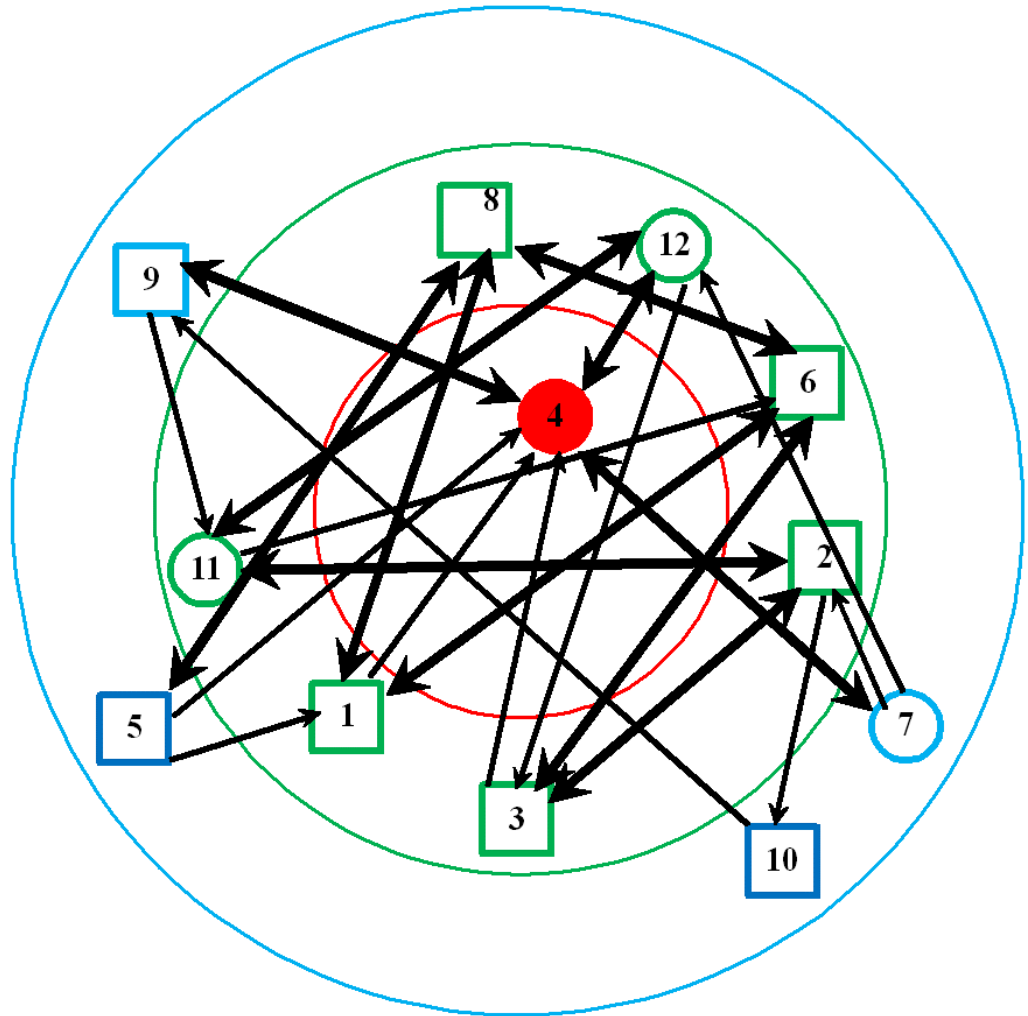


Рисунок 7 – Социограмма к вопросу №2 «С кем бы ты хотел работать в группе?»

Из рисунков 6 и 7 видно, что учащиеся с ОВЗ Ф. и Т. (№5 и №10), у которых до проведения учебных и внеучебных мероприятий по гуманизации взаимоотношений был статус «изолированные» в классе, находятся теперь в позиции «принятые». По нашим наблюдениям у этих детей положение в классе заметно улучшилось: их стали принимать в общие игры во внеучебное время, приглашать на дни рождения, помогать во время учебы при работе в группах. У ученика Т. (№10) появился в классе друг – ученик Б. (№9). Сами ученики Ф. и Т. также стали более активно общаться с остальными членами классного коллектива, меньше отсиживаться в одиночестве, просить о помощи одноклассников. У ученика Ф. (ЗПР) заметно снизился уровень вербальной и невербальной агрессии. Он меньше стал обзывать, задирать

одноклассников, затевать драки. С ним подружился нормотипичный ученик В. (№8), занимающий «звездную» позицию в классе и ученик Ч. (№2, с ОВЗ). Также можно отметить произошедший позитивный сдвиг в учебной деятельности у ученика Ф.: видно, что ему стало интересно на уроках, он меньше отвлекается, стремится выполнять задания сам без постоянного напоминания учителя, обращается за помощью к учителю, принимает помощь в учебе от одноклассников. Учащийся Б. с ОВЗ (№9) также занимает позицию принятого. Мальчик Б. охотно играет на переменах со своим другом Т. (№10). Он стал менее боязлив и в отношении других детей: подходит к ним, слушая, что происходит, присаживается рядом. На уроках учащийся Б. также проявляет большую включенность, стал чаще обращаться за помощью к учителю. Учащаяся М. (№7, слепая) осталась в прежнем статусе «предпочитаемые» по вопросу №1 и в статусе «принятая» - по вопросу 2. Ученик Ч. (№2, синдром Дауна) по двум вопросам занял статус «предпочитаемого». Он с удовольствием теперь играет на переменах и после занятий со своими друзьями: с Мариной И. (нормотипичная девочка), Максимом Ф. (№5), Миланой М. (№7), охотно вовлекается в игры, затеваемые Сашей В (№8, «звезда»), стремится подражать понравившимся детям. В свою очередь, нормотипичные одноклассники в целом стали более дружелюбными по отношению к детям с ОВЗ, перестали их высмеивать, обзывать, стали чаще проявлять сочувствие и предлагать помощь, в тех ситуациях, где она требуется. Например, большинство одноклассников помогают слепой ученице М. (№7) дойти до нужного места, если необходимо. Во время учебной деятельности при работе в парах и группах здоровые учащиеся стали чаще проявлять терпение, если одноклассник с ОВЗ выполняет задание медленно; предлагают помощь в объяснении непонятого материала, а также стали учитывать мнение одноклассников с ОВЗ.

Таким образом, произошли значительные положительные сдвиги в психологическом и эмоциональном климате класса. Большинству детей

нравится приходить в школу, к своим одноклассникам. Выросло количество дружеских связей внутри класса, ученики с ОВЗ перестали быть изолированными от одноклассников, их статус в целом оказался более высоким. Дети стали более мотивированными к общению друг с другом, более вежливыми в действиях и высказываниях, снизился уровень вербальной агрессии, вырос уровень понимания о нормах и правилах межличностных взаимодействий, значительно подросло количество высокостатусных и среднестатусных учеников, а низкостатусных уменьшилось. Эти изменения в уровнях проявления межличностных отношений в инклюзивном втором классе продемонстрированы на рис.8.

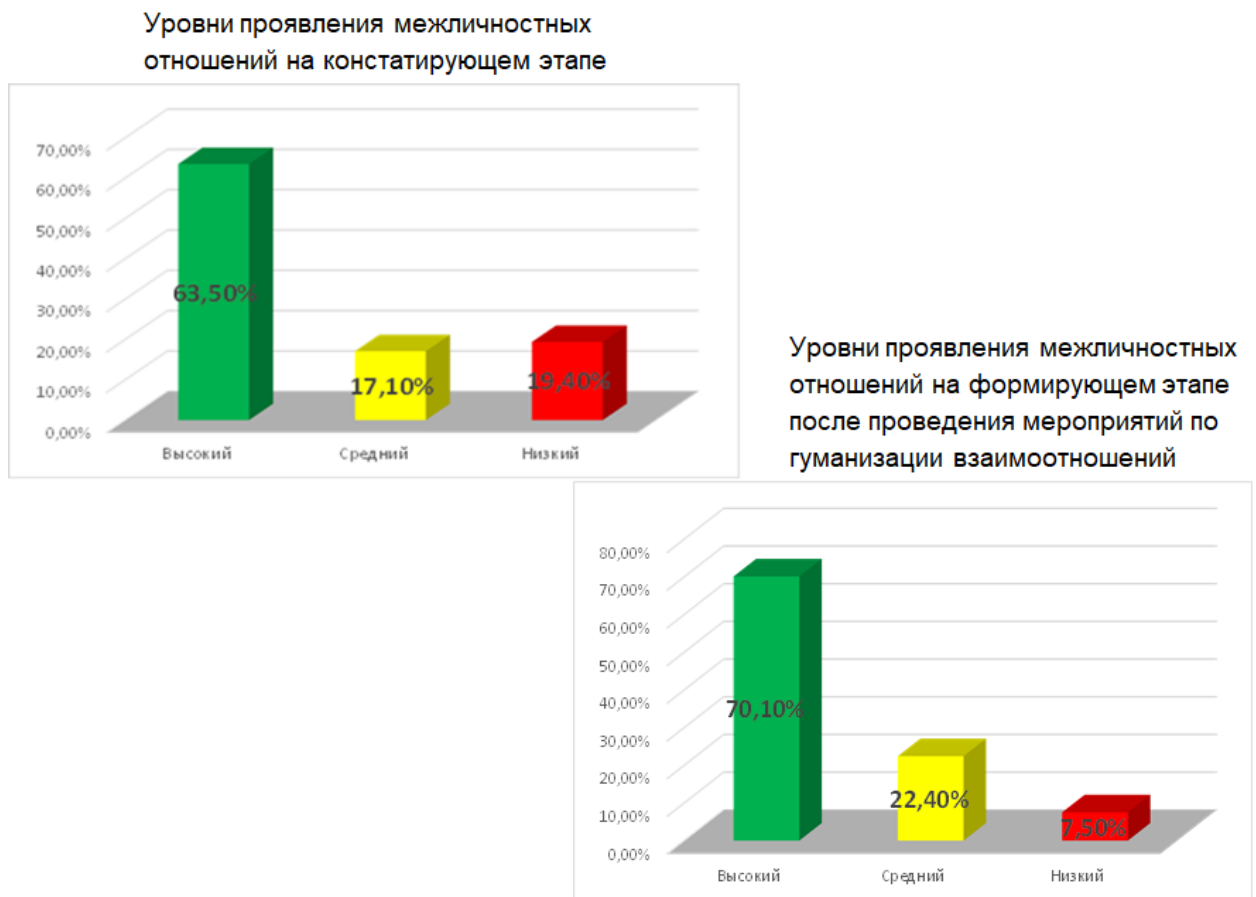


Рисунок 8 – Уровни проявления межличностных отношений младших школьников в инклюзивном классе на формирующем этапе, %

Как видно из рисунка 8, выросли уровни проявления межличностных отношений: «высокий» с 63,5% до 70,1%, «средний» с 17,1% до 22,4%, и, наоборот, уменьшился с 19,4% до 7,5% «низкий» уровень. Эти

благоприятные изменения свидетельствуют о том, что классный коллектив стал более сплоченным, психологически комфортным для общения и учебы.

2.3. Расширение инклюзивного сознания родителей учащихся в рамках виртуального родительского клуба

В качестве еще одного условия, способствующего гуманизации межличностных отношений учащихся в инклюзивном классе, мы рассмотрели влияние информированности родителей младших школьников об особенностях и трудностях детей с ограниченными возможностями здоровья. Результаты анкетирования родителей показали следующее:

90% опрошенных респондентов позитивно относятся к инклюзивному образованию;

40% респондентов не владеют информацией о преимуществах инклюзивного образования;

40% -имеют негативный стереотип восприятия детей с ОВЗ, который проявляется в чувствах жалости и страха, неосведомленности об особенностях и потребностях детей с ОВЗ, а также в отсутствии навыка взаимодействия с такими детьми;

85% респондентов указали на необходимость профессиональной поддержки психологов и педагогов, работающих в инклюзивном классе.

По результатам анкетирования родителей нормотипичных детей, а также наблюдений и бесед, с целью расширения инклюзивного сознания родителей и реализации инклюзивной практики нами было предложено создание виртуального родительского клуба «Мы вместе».

Обозначив целью работы виртуального клуба включение родителей в образовательный процесс для улучшения межличностных отношений учащихся, были поставлены следующие основные задачи:

– развитие инклюзивной культуры;

- информирование родителей нормотипичных детей о специфических трудностях, потребностях, возможностях и дарованиях детей с ОВЗ;
- формирование у родителей нормотипичных учащихся позитивного отношения к детям с ОВЗ ;
- обеспечение взаимодействия между школой и родителями учащихся инклюзивного класса;
- общение родителей между собой, обмен позитивным опытом;
- укрепление детско-родительских отношений;
- психолого-педагогическое просвещение родителей с учетом индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей семей;

Мы планировали, что в работе клуба будут принимать участие как родители учащихся второго инклюзивного класса, так и приглашенные по запросам специалисты: педагоги, психологи и т.п.

Рассмотрев уже имеющиеся в практике программы подобных родительских клубов, с учетом особенностей нашего класса, мы разработали свою программу деятельности виртуального клуба.

В рамках раздела программы о расширении представления родителей здоровых детей о специфических особенностях, трудностях, возможностях и дарованиях детей с особыми потребностями, мы провели онлайн лекцию «Дети с разными возможностями». Родители получили информацию о возможных нарушениях развития детей с ОВЗ: речевых, двигательных, сенсорных, интеллектуальных нарушениях. Также родители ознакомились с особенностями, имеющими общий характер в развитии детей, относящихся к различным типам нарушенного развития. Среди прочих особенностей были отмечены трудности в налаживании социальных контактов и коммуникации всех детей с ОВЗ. При этом было отмечено разнообразие эмоциональные переживания: страха, боли, тревоги, осложняющие жизнедеятельность, патологически влияющие на формирование их личности. При этом успешность социальной адаптации и интеграции этих детей в общество

напрямую связывается с социальной макро- и микросредой, которые выступают для ребенка с ограниченными возможностями здоровья источником его социального и психофизического развития [61].

Для знакомства родителей с талантами детей с ОВЗ были показаны видеофрагменты об актерах, художниках мирового уровня, выдающихся ученых, музыкантах, спортсменах, танцорах. Были рекомендованы к просмотру художественные фильмы о людях с особенностями развития: «Я тоже», «Человек дождя», «Арахисовый сокол», «Сотворившая чудо», «А в душе я танцую», «Вселенная Стивена Хокинга» и т.д.

После лекции многие родители поделились своим удивлением, когда узнали, какие таланты и достижения могут быть у людей с особенностями развития. Ведь в их обыденном представлении ребенок с ОВЗ – это неполноценный человек, инвалид, который «выключен из жизни». И у родителей возникли вопросы: «Как можно наладить взаимодействие с особенными детьми, как с ними разговаривать, как научить своего здорового ребенка общению с такими детьми?» Некоторые родители высказывали опасения по поводу взаимоотношений с детьми с аутизмом и другими ментальными особенностями: не нанесут ли эти отношения вред их детям?

Чтобы помочь родителям здоровых детей правильно выстраивать разговор со своими детьми об отличиях между людьми и об отношении к людям с особенностями развития мы организовали трансляцию и обсуждение видеофильма «Про Диму». Многим родителям понравилась, как легко в этом мультфильме преподнесена тема особенных людей. Также они отметили тот момент фильма, когда мама девочки говорит о том, что все дети особенные для своих родителей и отличаются друг от друга. «Этот мультфильм учит доброте. Я мама, и для меня очень важно растить детей открытыми и добрыми» – так сказала одна родительница после просмотра фильма «Про Диму», и мы с ней солидарны.

В рамках раздела программы клуба «Расширение знаний об инклюзивном образовании, его преимуществах, о потребностях детей с

особым развитием» была проведена онлайн лекция на тему «Успешное совместное обучение». Родителям была предложена видеопрезентация «Успешные примеры совместного образования» с целью формирования положительного отношения к совместному обучению учащихся с разными потребностями.

В презентации были представлены информация из книги Гэри Банча «Включающее образование» [5] о стратегических подходах к созданию инклюзивного образовательного пространства в школе, показаны практические возможности сотрудничества при включении детей в массовый класс, а также информация об успешных инклюзивных практиках в школах России и Красноярском крае. Например, материалы о школе №147 г. Красноярска, где в начальных классах действует экопроект «Зимний сад». На уроках окружающего мира проводятся экозанятия, развивающие в детях представление об окружающем мире и способствующие развитию социализации детей РАС. Дети высаживают на пришкольные клумбы цветы, ухаживают за ними. Для детей с РАС это не только общение и взаимодействие с другими детьми, но и возможность почувствовать себя значимым и нужным. Еще один успешный пример практики совместного обучения, представленный в презентации, осуществляется в СОШ N1 г. Заозерный с 2004 года. В этой школе предлагают на выбор семье и ребенку различные модели включения в образовательный процесс:

- обучение в общеобразовательном классе;
- обучение в специальном классе (группе) для детей с ОВЗ;
- индивидуальное обучение в школе по отдельным предметам;
- надомное индивидуальное обучение;
- частичную интеграцию

Также, на этой встрече транслировалось видео «Что такое инклюзивное образование» <https://youtu.be/kWARSyLpntc>, видеоэкскурсия по инклюзивной московской школе №1321 «Ковчег» <https://youtu.be/tmWBpn03yAE> и отрывки фильма «Быть вместе, опыт развития инклюзивного образования» (РООИ

«Перспектива»), отрывки из фильма «Инклюзивное образование» об успешной интеграции детей с РАС в московской школе № 1465 (<https://youtu.be/XpeyDhcPJzU>)

По результатам деятельности виртуального родительского клуба можно сказать следующее: все родители, участвовавшие в заседаниях клуба, проявили большой интерес к предоставленным информационным материалам, принимали активное участие в обсуждениях после видеолекций, презентаций. Нам удалось расширить представление родителей об инклюзивном образовании, о трудностях детей с различным развитием, об их способностях и дарованиях, а самое главное, о преимуществах совместного обучения для детей с разными возможностями и способностями. Мы считаем, что нам удалось привлечь внимание родителей к вопросу воспитания позитивных гуманных взаимоотношений детей с обычным развитием и детей с ОВЗ. Ведь поначалу многих родителей нормативно развивающихся детей больше волновала учебная деятельность, учебные успехи, а не взаимоотношения в классе. Родители получили представление о том, как разговаривать со своими детьми о людях с особенностями развития, чтобы формировать гуманное к ним отношение.

Выводы по главе II.

Таким образом, изучив особенности сформированных межличностных отношений учащихся второго инклюзивного класса, мы выявили, что дети с ОВЗ занимают низкий статус в классе, испытывают эмоциональный дискомфорт в силу изолированности и неприятия другими одноклассниками. Это указало на необходимость создания организационно-педагогических условий по гуманизации межличностных отношений. Для этого были организованы различные мероприятия учебной и внеучебной деятельности учащихся с различными возможностями здоровья.

В результате проведенных мероприятий произошли позитивные изменения в межличностных отношениях учащихся: увеличилось количество

высокостатусных и среднестатусных учеников, ученики с ОВЗ перестали быть обособленными от одноклассников, их статус также вырос. Классный коллектив стал более сплоченным, в нем сложился благоприятный психологический и эмоциональный климат.

Также, в качестве еще одного условия по успешному развитию гуманных межличностных отношений учащихся, была организована деятельность виртуального родительского клуба «Мы вместе». Мы считаем, что нам удалось привлечь внимание родителей к проблеме развития гуманных межличностных отношений здоровых детей и детей с особенностями развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было теоретическое обоснование и реализация организационно-педагогических условий по развитию гуманных межличностных отношений учащихся с разными возможностями здоровья в инклюзивном классе начальной школы.

По результатам проведенной работы были сделаны следующие выводы.

Инклюзивное образование в России и Красноярском крае находится в начальной стадии развития, в нем существуют различные проблемы и противоречия переходного периода от одной модели образования к другой.

Одной из остроактуальных проблем в инклюзивном образовании стоит проблема развития гуманных межличностных отношений младших школьников с различными возможностями здоровья. В центре этой проблемы лежит негативное отношение здоровых сверстников к детям с ОВЗ, непринятие их как равных себе, а также наличие негативного стереотипа у родителей здоровых детей в отношении людей с особенностями развития.

Для выявления особенностей межличностных отношений нами было проведено диагностическое исследование во втором инклюзивном классе и отношения родителей к инклюзии. Результаты диагностики показали следующее: количество детей с высоким и средним статусом получилось равным количеству детей с низким статусом. Это свидетельствовало о достаточно высоком уровне благополучия взаимоотношений в классе. Но в то же время выявилась группа риска в отношениях: дети с ОВЗ. Их социальный статус в классе был низкий, в том числе были дети в положении «изолированных», непринятых. Они испытывали негативное отношение одноклассников, эмоциональный дискомфорт от пребывания в классе и сами не проявляли интереса к другим детям.

Также диагностика выявила отношение родителей обычно развивающихся детей к совместному обучению и воспитанию с детьми с

ОВЗ. Оказалось, что большинство родителей (90% опрошенных) позитивно относятся к инклюзивному образованию. Однако при этом выявлен дефицит необходимой информации о преимуществах инклюзивного образования (40% респондентов), а также наличие негативного стереотипа восприятия детей с ОВЗ (до 40% родителей), который проявляется в чувствах жалости и страха.

Для того чтобы повысить уровень межличностных отношений в классе, сделать их более гуманными были проведены различные совместные мероприятия во время учебной и внеучебной деятельности, создавались ситуации успеха, где каждый ребенок мог проявить себя с лучшей стороны и получить публичное признание.

С целью расширения инклюзивного сознания родителей и реализации успешной инклюзивной практики был создан виртуальный родительский клуб.

Результаты формирующего эксперимента показали положительные изменения в межличностных отношениях в инклюзивном классе. Во внеучебной деятельности число низкостатусных детей с ОВЗ сократилось до 16,7%, а в учебной деятельности до 25 %. Также, ученики с ОВЗ перестали быть изолированными от одноклассников, их статус в целом стал более высоким. Дети в классе стали более мотивированными к общению друг с другом, классный коллектив стал более сплоченным, психологически и эмоционально комфортным для общения и учебы.

Нами зафиксировано также позитивное изменение установок среди родителей, в том числе вырос уровень информированности о преимуществах инклюзивного образования до 95 % респондентов, стало более конструктивным отношение к детям с ОВЗ (80% респондентов).

Проведенное нами исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, позволило решить поставленные задачи и достигнуть цели.

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: учебное пособие для студентов. М.: ООО «ПЕР СЭ», 2008. 384 с.
2. Алехина С.В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: матер. междунар. науч. конф. М.: МГППУ, 2011. С. 20-22.
3. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики. // Психологическая наука и образование. 2014. №1. С. 5-13 [Электронный ресурс] // URL: http://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/02/12_pno_2014_1_alehina.pdf (дата обращения: 10.02.2021).
4. Андриенко Е.В. Социальная психология: учеб. пособие для студентов педвузов под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2000. 264 с.
5. Банч Гэри. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Пер. с англ. Н. Грозной и М. Шихиревой. М.: «Прометей», 2005. 88 с.
6. Батова А.В. Социально-педагогические условия интеграции детей инвалидов в социальную среду: дис....канд. пед. наук: 13.00.02/ Батова Анастасия Вениаминовна. М., 2001, 211с.
7. Безродных Т.В. Межличностные отношения детей младшего школьного возраста. Современные образовательные технологии: психология и педагогика. Новосибирск: ЦРНС, 2009. 311 с.
8. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. М.: Наука, 1994. 400 с.
9. Бодалев А.А. Психология общения. М.: Изд-во Институт практической психологии, 1996. 256 с.

10. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
11. Братчикова Ю.В. Место и роль межличностных взаимодействий младших школьников в учебном процессе // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. Н.Н. Васягина. Екатеринбург, 2006. Вып. 4. С. 124-128.
12. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Юрайт, 2016. 365 с.
13. Газман О.С. Детский коллектив как субъект воспитания // Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли/ А.Ю. Гордина, Л.И. Новикова ; под ред. А.Ю. Гордина. М.: Педагогика, 1973. С.71-109.
14. Государственная программа Российской Федерации "Доступная среда" на 2011-2020 годы [постановление правительства РФ №1297 от 01.12.2015] [Электронный ресурс] // URL: <https://docs.cntd.ru/document/420319730> (дата обращения:25.05.2021).
15. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. М.: Просвещение, 2014. 223 с.
16. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2000. 152 с.
17. Гусевская О.В. Художественно-творческая деятельность младших школьников во внеурочном процессе: организационно-методический аспект [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvenno-tvorcheskaya-deyatelnostmladshih-shkolnikov-vo-vneurochnom-protseesse-organizatsionno-metodicheskiiyaspekt> (дата обращения:10.02.2021).
18. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте. М.: Педагогика, 1979. 276 с.
19. Донцов А.И. Психология коллектива: учеб. пособие М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 208 с.

20. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология: учебник. М.: Академия, 2003. 464 с.
21. Дуда И.В. Особенности межличностных отношений в инклюзивном классе начальной школы. / И.В. Дуда, Н.А. Петрик // Молодой ученый. 2018. № 14(200). С.49-52 [Электронный ресурс] //URL: <https://moluch.ru/archive/200/49132/> (дата обращения: 19.02.2021).
22. Дуда И.В. Формирование дружеских отношений среди младших школьников средствами изотерапии в условиях инклюзивного образования. / И.В. Дуда, Н.А. Петрик // Молодой ученый. 2018. № 22(208). С. 312-315. [Электронный ресурс] // URL: <https://moluch.ru/archive/208/50850/> (дата обращения: 19.02.2021).
23. Емельянова И.Г. Особенности межличностных отношений в современных младших школьников. М.: Новая школа, 2015. С.35-38.
24. Зубарева Т.Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: автореф. дис. ... канд.пед. наук: 13.00.08/Зубарева Татьяна Гаспаровна. Курск, 2009. 24 с.
25. Идеи инклюзивной педагогики в свете современных требований к дошкольному, школьному и профессиональному образованию: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 20 февраля 2013. Казань: Изд-во «Познание» ИЭУП, 2013. 564с.
26. Инклюзивное образование / сост.: М.Р. Битянова. М.: «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. 224 с.
27. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 576 с.
28. Ильина Ю.А. Формирование взаимоотношений со сверстниками у дошкольников с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности в

условиях интегративной среды: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ю.А Ильина. М., 2008. 18 с.

29. Кимберли Г.Г., Купер М.Д., Ринглабен Р.П. Трехмерная модель инклюзии детей // Образование для всех: политика и практика инклюзии. – Саратов: Научная книга, 2008. С.144-154.

30. Колокольцева М.А. Воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании: автореф. дис. ... канд.пед. наук: 13.00.01 / Колокольцева Марионелла Алексеевна. Махачкала, 2012. 22 с.

31. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. Минск : Народная асвета, 1984. 239 с.

32. Концепция развития инклюзивного образования в Красноярском крае на 2017–2025 годы. [указ губернатора Краснояр.края N 258-уг от 13.10.2017] [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/450363439>

33. Кудусова Т.Х. Личностные особенности младших школьников, способствующие развитию их межличностных отношений / Т.Х. Кудусова, Н.Н. Мозговая // Международная научно-практическая конференция «Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития». Нижний Новгород, 2015.

34. Лазурский А.Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы. СПб.: Алетейя, 2011. 192 с.

35. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технология обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата /И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. М.: Академия, 2001. 192 с.

36. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. М.: Смысл. Академия, 2004. 352 с.

37. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
38. Лукьяненко Е.С. Эффекты влияния гармонизации межличностных отношений со сверстниками на благополучие младших школьников. //Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Психологическое здоровье личности: теория и практика. Ставрополь, 2014. С.22-28.
39. Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. М.: Знание, 1978. 48 с.
40. Малофеев Н.Н. Перспективы развития в России учебных заведений для детей с «особыми» образовательными потребностями. // Дефектология: научный журнал. М., 2001. № 2. С.3-11.
41. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2 ч. / Н.Н. Малофеев. М.: Печатный двор, 1996. 182 с.
42. Манапова Е.А. Особенности межличностных отношений младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Организация инклюзивного образовательного пространства: состояние и перспективы: матер.межд.науч.-практ.конф. /Восточно-Сибирский гос. ин-т культуры; отв.ред. Е.Ю. Перова. Улан-удэ, 2017.С.160-163 [Электронный ресурс] URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32065638> (дата обращения:10.05.2021).
43. Михайлова Н.Н. Общность как принцип и результат инклюзивного образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы междунар. науч. конф. М.: МГППУ, 2011. С.18-20.
44. Мокина Я.А. Особенности межличностных отношений младших школьников // Вестник Науки и Творчества. 2016. С.118-122 [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mezhlichnostnyh-otnosheniy-mladshih-shkolnikov/viewer> (дата обращения:10.02.2021).

45. Морено Я.Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе. М.: Академический проект, 2001. 384 с.
46. Мясичев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во Институт практической психологии, 1995. 356 с.
47. Нагорнова А.Ю. Особенности межличностных отношений в коллективе младших школьников // Воспитание школьников. 2015. С.38-42.
48. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. М.: Педагогика, 1992. 160 с.
49. Никулина Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушением зрения: Теоретико-экспериментальное исследование. СПб.: КАРО, 2006. 400с.
50. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. 151 с.
51. Праздник как ресурс проявления личностных качеств у детей с проблемами коммуникативного общения [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <https://urok.1sept.ru/articles/631757> (дата обращения: 15.02.2021).
52. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум/ под общ. ред. А.С. Обухова. М.: Юрайт, 2016. 583 с.
53. Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива» [Электронный ресурс] URL: <https://perspektiva-inva.ru/> (дата обращения: 15.02.2021).
54. Рубинштейн С.Л. Общая психология / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2008. 713 с.
55. Соловьева Т.А. Взаимоотношения школьников с нарушенным и сохранным слухом в условиях совместного обучения / Т.А. Соловьева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: научный журнал. - М., 2011. №2. С.10-16.

56. Соловьева Т.А. Включение детей с нарушением слуха в образовательную среду массовой школы: автореф. дис. ... канд. пед.наук: 13.00.03/ Соловьева Татьяна Александровна.-М., 2009. 28 с.

57. Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования. / сост.: Н. Борисова, М. Перфильева. М.: ООО «Бэст-Принт», 2012. [Электронный ресурс] URL: <https://perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/sborniq-strategii-qomandnogo-sotrudnichestva.pdf> (дата обращения:15.02.2021).

58. Сухомлинский В.А. Воспитание коллективизма у школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 272 с.

59. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае: коллектив. монография / авт.коллектив [И. Б. Агаева, О.Л.Беляева и др. др.] Красноярск: Краснояр.гос.пед. ун-т им.В.П.Астафьева, 2015. С.285-298. [Электронный ресурс] URL: Режим доступа: <http://elib.kspu.ru/document/24796>

60. Толстая С.В. Проблема развития межличностных отношений в младшем школьном возрасте. Психологические науки / Толстая С.В., Рошка М. // Проблемы современной науки и образования. 2016. С.106 – 108. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-razvitiya-mezhlichnostnyh-otnosheniy-v-mladshem-shkolnom-vovraste/> (дата обращения 25.05.2021).

61. Трофимова В.И. Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в младших классах общеобразовательной школы в процессе их взаимоотношений со сверстниками: дис. ... канд.пед. наук: 13.00.03/ Трофимова Валентина Ивановна. -М., 2008. – 184 с.

62. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями

здоровья от 19 декабря 2014 г. [Электронный ресурс] URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502060025>

63. Фельдштейн Д.И. Человек как создатель и носитель социального. М.: Педагогика, 2007. 65 с.

64. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я. Уроки психологии в начальной школе. М.: Генезис, 2017. 312 с.

65. Цукерман Г.А. Методика «Рукавички». [Электронный ресурс] URL: <https://psylist.net/praktikum/00475.htm>

66. Шкуричева Н.А. Формирование межличностных отношений первоклассников как условие успешности их адаптации к школе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01: защищена 18.12.2006 / Наталья Александровна Шкуричева. Москва, 2006. 199 с.

67. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

68. Якобсон С.Г. Взаимоотношения детей в совместной деятельности // Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания: сб. науч. тр. С.Г. Якобсон. М.: НИИ ОП АПН СССР, 1984. С.41-59.

69. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. М.: Просвещение, 1966. 28 с.

70. Baily D.B. Collaborative goal - setting with families: Resolving differences in values and priorities for services // Topics in Early Childhood Special Education. 1987, №7(2). P. 59-71.

71. Leslie C. Soodak, Elizabeth J. Erwin. Valued Member or Tolerated Participant:

72. Parents' Experiences in Inclusive Early Childhood Settings // Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. 2000, №25 (1). P.29-41.

73. Winton P.J. Effective strategies for involving parents. Focus on Exceptional Children: ERIC Collection. 1986. №19 (2). P.1-10.

74. Anke de Boer, Minnaert A., Sip Jan Pijl. Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature // European Journal of Special Needs Education. 2010, №25(2). P.165-181. [Электронный ресурс] // URL: https://www.researchgate.net/publication/249005733_Attitudes_of_parents_towards_inclusive_education_A_review_of_the_literature (дата обращения 25.05.2021).

75. Antonio Aguilera Jiménez, David Saldaña. Do Spanish parents prefer special schools for their children with autism? // Journal: Education and Training in Developmental Disabilities. 2008, №43(2). P.162-173. [Электронный ресурс] // URL:https://www.researchgate.net/publication/290562334_Do_Spanish_parents_prefer_special_schools_for_their_children_with_autism (дата обращения 25.05.2021).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Социоматрица по вопросу 1. «Кому бы ты хотел подарить поздравительную открытку?»

N	Фамилия имя	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Ваня Ф.			3			1		2				
2	Добрыня Ч.						3		2		1		
3	Захар А.						3	1	2				
4	Катя							2	3				1
5	Максим Ф.	2				3			1				
6	Матвей Е.	2		3					1				
7	Милана		3		1					2			
8	Саша В.	1					3						2
9	Силантий Б.			3	1								2
10	Тимур					1		3			2		
11	Юля П.	2			3				1				1
12	Марина И.				2								1
	Кол-во выборов (M)	4	1	3	2	2	4	3	7	1	2		3
	Кол-во взаимных выборов	2	0	1	1	0	3	1	3	0	0		2

Приложение Б

Социоматрица по вопросу 2. «С кем бы ты хотел работать в группе?»

N	Фамилия имя	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Ваня Ф.				2		3		1				
2	Добрыня Ч.			2	3				1				
3	Захар А.	1					3		2				
4	Катя						3	1		2			
5	Максим Ф.				3			2		1			
6	Матвей Е.	2			3				1				
7	Милана				2					1		3	
8	Саша В.	1	3				2						
9	Силантий Б.		3		1								2
10	Тимур							3		2	1		
11	Юля П.		3				1						2
12	Марина И.												1
	Кол-во выборов (M)	3	3	1	6	0	4	3	4	4	1	2	1
	Кол-во взаимных выборов	2	1	0	3	0	3	1	3	1	0	0	1

Анкета «Представления младших школьников о нормах межличностных взаимодействий» Т.В. Безродных

Цель: изучение представлений младших школьников о нормах и правилах межличностных взаимодействий.

Дорогой друг! Мы будем признательны, если ты искренне ответишь на вопросы. Пожалуйста, отвечай «да» или «нет». Результаты анкеты помогут улучшить отношения в вашем классе. Спасибо за искренние ответы!

1. Помогаешь ли ты одноклассникам, если они тебя об этом просят?
2. Твой одноклассник отвечает на уроке. Перебьешь ли ты его, если знаешь, что он говорит неправильно?
3. Если всему классу поручили задание – охотно ли ты примешь участие в нем?
4. Как ты думаешь хорошо, когда дети в классе дружат небольшими группами?
5. Вступишься ли за одноклассника, если его обижают?
6. Как ты думаешь нужно учитывать мнение одноклассников?
7. Как ты думаешь, в классе должны быть дружеские отношения?
8. Если класс тебе поручили какое-то задание, а ты не сумел его выполнить, нужно ли извиниться и предложить другую помощь?
9. Как ты думаешь нужно общаться с одноклассниками не на уроках (походах, экскурсиях)?
10. Человек радуется неудачам другого человека. Он поступает хорошо?

Обработка. Каждый положительный ответ на вопросы 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, и отрицательный ответ на вопросы 2, 10 оцениваются в 1 балл. Баллы суммируются и определяется уровень развития представлений о нормах межличностных отношений.

Сводная таблица анкетирования «Представления младших школьников о нормах межличностных взаимодействий» по Безродных Т. В

№	Фамилия, имя	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Итого
		Баллы										
1	Добрыня Ч.	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	8
2	Захар А.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
3	Иван Ф.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
4	Катя П.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
5	Максим Ф.	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	5
6	Марина	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
7	Матвей Е.	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8
8	Милана	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	8
9	Саша В.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
10	Силантий Б.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
11	Тимур К.	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	7
12	Юля П.	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9

Карта-схема определения психологического климата в коллективе А.Н.

Лутошкина

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ	+3	+2	+1	0	- 1	- 2	- 3	ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
1. В классе преобладает бодрое и жизнерадостное настроение								В классе преобладает подавленное, плохое настроение,
2. В классе вы относитесь друг к другу доброжелательно, по-доброму								Вы относитесь друг к другу враждебно, часто ссоритесь
3. Тебе нравится быть вместе с одноклассниками, участвовать в общих делах, вместе проводить свободное время								Тебе неинтересно общение в классе, не нравится что-то делать вместе
4. Твои одноклассники с уважением относятся к мнению друг друга								В классе каждый считает свое мнение главным и не принимают мнения других
5. В трудные для класса минуты ты и твои одноклассники действуете под девизом «один за всех, все за одного»								В трудных ситуациях в классе возникают ссоры, растерянность, обвинения друг друга
6. Успехи или неудачи твоих одноклассников вызывают в отклик, сопереживание								Успехи или неудачи твоих одноклассников тебе безразличны, или вызывают зависть
7. Класс быстро откликается, если нужно сделать полезное дело								Классу невозможно предложить общее дело, каждый думает

								только о своих интересах
8. Класс доброжелательно относится к новеньким, старается помочь им освоиться								Новички чувствуют себя чужими, к ним нередко проявляется враждебность
9. В классе отношение ко всем справедливое, ребята поддерживают, защищают слабых								В классе одни ребята свысока относятся к другим, слабым, высмеивают их
10. Успехи или неудачи всего класса переживаются всеми как свои собственные								Успехи или неудачи всего класса не интересуют твоих одноклассников
11. Класс активен, полон энергии								Класс неактивен, бездействует
12. Твои одноклассники гордятся за свой класс, если его награждают								В классе равнодушно относятся к похвалам

+3 - проявляется всегда

-3 - проявляется всегда

+2 – проявляется в большинстве случаев

-2 - проявляется в большинстве случаев

+1 – проявляется часто

-1 - проявляется часто

0 – положительные «+» и отрицательные «-» особенности проявляются неявно или поровну

Уважаемые родители!

В связи с реализацией принципа инклюзии в рамках Закона об образовании РФ мы проводим исследование по поводу отношения родителей к ситуации совместного обучения и воспитания детей с разными возможностями и потребностями. Просим Вас ответить на вопросы анкеты. Благодарим за участие.

Анкета для родителей

1. Был ли у Вас опыт общения с детьми, имеющими нарушения в развитии, то есть детьми с ОВЗ; с инвалидностью?

Да _____ Нет _____

2. Какие чувства Вы при этом испытывали?

-чувство жалости _____

-удивление их упорству, терпению _____

-никаких, все равно _____

-свой вариант _____

3. Разрешили бы Вы своему ребенку дружить с ребенком, у которого есть какие-либо нарушения (поведения, интеллекта, РАС, трудности передвижения, слуха и т.п.), то есть с ребенком с ОВЗ.

-не вижу в этом ничего плохого _____

-отнесусь с осторожностью _____

-не разрешу ни за что _____

-сначала больше узнаю о его семье _____

4. Как Вы отнесетесь к тому, что в классе с Вашим сыном (дочерью) будет обучаться ребенок с ОВЗ, (то есть в инклюзивном классе)?

-отнесусь к этому спокойно _____

-попрошу администрацию убрать его из класса _____

-постараюсь перевести своего ребенка в другой класс _____

-мне все равно _____

5. Как Вы считаете, могут ли дети с ОВЗ иметь какие-либо дарования (способности)?

Да _____ Нет _____ Не знаю _____

6. Если в Вашей семье (у близких друзей, родственников), в результате несчастного случая ребенок стал бы инвалидом, что бы Вы сделали, чтобы не лишать его нормального развития?

-постараюсь найти ему друзей среди сверстников

-буду чаще вывозить его в театры, музеи, на концерты

-куплю игры, книги, компьютер, чтобы не было скучно

-напишите свой вариант _____

7. Знаете ли Вы в чем **преимущества** инклюзивного образования?

ДА _____
Напишите какие

Нет _____

8. Имеются ли, по Вашему мнению, в России законы, защищающие права инвалидов?

Да _____ Нет _____ Не знаю _____

9. Нуждаетесь ли Вы, как родитель в профессиональной поддержке психологов, педагогов, других специалистов по работе с детьми?

Да _____ Нет _____

10. Считаете ли Вы себя ответственным за воспитание ребенка?

Да _____ нет _____

11. Поддерживаете ли Вы создание Виртуального клуба родителей под руководством психолога с целью повышения уровня психолого-педагогических знаний и оказания профессиональной помощи в

возникающих у Вас различных вопросах совместного (инклюзивного) воспитания и обучения детей?

Да _____ Нет _____ Возможно _____