

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

ДУДАРЕВА ЛЮБОВЬ АЛЕКСАНДРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Формирование межличностных отношений младших школьников  
средствами танцевальной терапии в условиях инклюзивной практики**

Направление 44.04.01 «Педагогическое образование»

Магистерская программа: «Инновационное начальное образование»

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

12.12.17 Мосина / Мосина Н.А.  
(дата, подпись)

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

12.12.17 Чижакова  
(дата, подпись)

Научный руководитель  
к.пед.н., доцент И.В. Дуда

12.12.17 Дуда  
(дата, подпись)

Магистрант  
(ФИО)

12.12.17 Дударев  
(дата, подпись)

Красноярск 2017

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение высшего  
профессионального образования

«Красноярский Государственный Педагогический Университет»  
(им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов  
Кафедра психологии и педагогики начального образования

ДУДАРЕВА ЛЮБОВЬ АЛЕКСАНДРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В  
УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ.**

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

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

---

(дата, подпись)  
Руководитель магистерской  
программы  
д.пед.н., профессор  
Г.И. Чижаква

---

(дата, подпись)  
Научный руководитель  
к. пед. н., доцент  
И.В. Дуда

---

(дата, подпись)  
Магистрант  
Л.А. Дударева

---

(дата, подпись)

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ.....	6
□ 1.1. Особенности межличностных отношений младших школьников. ....	6
□ 1.2. Специфика функционирования инклюзивного класса. ....	18
□ 1.3. Возможности танцевальной терапии в коррекции межличностных отношений младших школьников. ....	32
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ. ....	48
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ.....	51
□ 2.1. Методики изучения межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивной практики. ....	51
□ 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента. ....	60
□ 2.3. Реализация программы формирующего эксперимента. Анализ полученных результатов.....	70
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ. ....	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ. ....	86
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК. ....	90
ПРИЛОЖЕНИЯ. ....	98

## **ВВЕДЕНИЕ.**

**Актуальность** исследования формирования межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивной практики обусловлена необходимостью определения той роли, которую играют отношения между сверстниками в формировании личности школьника на различных этапах его жизни, в частности в младшем школьном возрасте – наиболее ответственном периоде перехода ребенка в новую социально значимую систему отношений. Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на развитие инклюзивного образования так же становится одним из главных в российской образовательной политике. Положения об инклюзивном образовании закреплены в российских государственных документах (Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года и т. д.). В последние десять лет отношение к человеку как к личности осознается обществом как важнейшее. И как в педагогике, так и в психологии возрастает актуальность индивидуального подхода к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями в развитии и соответственно с переходом на инклюзивное образование.

Недостаточная изученность проблемы, её актуальность, теоретическая и практическая значимость обусловили выбор **темы исследования: «Формирование межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии в условиях инклюзивной практики».**

**Целью** данного диссертационного исследования являлось на основе анализа научной литературы по проблеме исследования разработать, научно обосновать и реализовать программу, направленную на формирование межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии.

**Объект** данного диссертационного исследования: процесс формирования межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивной практики.

**Предмет:** приемы танцевальной терапии, используемые при формировании межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивной практики.

**Гипотеза:** формирование межличностных отношений будет более результативным, если использовать приемы танцевальной терапии, направленные на:

- сплочение детского коллектива;
- стимулирование творческого потенциала личности;
- коррекцию системы отношений личности.

Исходя из проблемы, объекта, предмета, цели, гипотезы исследования, были сформулированы **следующие задачи:**

1. Провести анализ литературы по проблеме исследования межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивной практики.
2. Изучить особенности межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивной практики.
3. Научно обосновать организацию деятельности по формированию межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии в условиях инклюзивной практики.
4. Разработать программу по формированию межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии в условиях инклюзивной практики.
5. Реализовать программу по формированию межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии в условиях инклюзивной практики.

Для решения поставленных задач в исследовании применялся комплекс **методов исследования:** *теоретические* – анализ психолого –

педагогический, социологический, культурологической, медицинской, политической литературы по проблеме исследования; изучение положительного опыта формирования межличностных отношений младших школьников; *эмпирические* – педагогический эксперимент, который включает в себя наблюдение, опрос, тестирование; *статистический* – анализ результатов исследования.

**Методологическую основу исследования** составили теории развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу и др.), теории эстетического воспитания (Э. Жак-Далькроз, Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский и др.), основные положения гуманистической педагогики (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский); концепции личностно ориентированного подхода в обучении и воспитании (В.В. Сериков, И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская и др.),

**Теоретическую основу исследования** проблемы межличностных отношений младших школьников составили труды таких ученых, как Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, В.Р. Кисловская, Н.Н. Обозов, А.В. Кривчук, В.С. Мухина и др.

**База исследования:** Работа проводилась на базе Гимназии №9 Железнодорожного района г. Красноярск, в которой принимали участие 24 школьника начальной школы. Были использованы методики: Г.А. Цукерман «Рукавички» и Дж. Морено «Социометрия»

#### **Этапы исследования:**

**Первый этап** – поисково – теоретический (2015 г.), Осуществлялись изучение и анализ теоретических источников социологической, психологической, педагогической литературы про проблеме исследования определялись основные исходные положения, уточнялись тема, задачи исследования, отбирались методы изучения.

**Второй этап** – опытно-экспериментальный (2016 – 2017 гг.). Проводилась опытно-экспериментальная работа по формированию межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной

терапии в условиях инклюзивной практики, апробировались организационно-педагогические условия, способствующие их формированию.

**Третий этап** – обобщающий (2017). Проводились анализ и обобщение результатов исследования, уточнялись теоретические положения и выводы, осуществлялось литературное оформление текста диссертации.

**Научная новизна** исследования заключается в научном обосновании программы по формированию межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии в условиях инклюзивной практики.

В результате теоретических данных и данных первичной диагностики мы пришли к необходимости разработки программы по формированию межличностных отношений младших школьников посредством танцевальной терапии.

Посредством реализации данной программы мы содействовали положительной динамике в межличностных отношениях младших школьников в условиях инклюзивной практики таких компонентов как, взаимные симпатии, статусные структуры и уровень межличностных отношений в целом.

Соответственно изменилась и продуктивность совместной деятельности младших школьников.

**Структура и объем магистерской диссертации:** состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложений. Текст иллюстрирован таблицами, гистограммами. Объем текста диссертационной работы 90 стр., библиографический список включает 81 наименование.

## **ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ.**

### **□ 1.1. Особенности межличностных отношений младших школьников.**

В современном научном мире наблюдается значительный рост психолого – педагогических исследований, посвященных проблеме межличностных отношений младших школьников. В педагогической практике существуют различные подходы к пониманию данного явления, каждый из которых имеет свой предмет изучения.

Проблемой межличностных отношений занимались такие ученые как Я. Л. Коломинский, Т. А. Репина, В. Р. Кисловская, Н. Н. Обозов, А. В. Кривчук, В. С. Мухина и др, где основным предметом были структура и возрастные изменения детского коллектива. Коломинский Я. Л. говорит о том, что «отношения и взаимоотношения — это явления внутреннего мира, внутреннее состояние людей». Н. Н. Обозов рассматривает межличностные отношения как объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В основе их формирования лежат разнообразные эмоциональные состояния и их психологические особенности, т. е. они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. Поэтому межличностные отношения можно рассматривать как фактор психологического климата группы. Эмоциональная составляющая также определяет социальную роль каждого ребёнка и степень развития интеграции коллектива [13].

В психолого-педагогическом процессе "отношения" чаще всего рассматривают во-первых, как "связь, зависимость", а значит - как взаимоотношения, общение (т.е. отношение с...) и, во-вторых, как "мнение, оценка" и, значит, как социальная установка, ценностная ориентация (т.е. отношение к...). Например, для В.Н. Мясищева отношение - "целостная

система индивидуальных избирательных сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности".

Положительный или отрицательный опыт взаимоотношений личности с другими людьми формируют её систему внутренних отношений к миру. А для С.Л. Рубинштейна отношение - это, прежде всего, "родовое свойство человека, которое раскрывается через отношение одного человека к другому". "Отношение к другому человеку, к людям составляет очевидную ткань человеческой жизни, её сердцевину. "Сердце" человека всё соткано из его человеческих отношений к другим людям... Психологический анализ человеческой жизни, направленный на раскрытие отношений с другими людьми, составляет ядро подлинной жизненной психологии". Отношение к другим генетически является более ранней формой, нежели отношение к себе и, по мнению Рубинштейна, у ребёнка проявляется как осознание других прежде самого себя.

Однако Л.И. Божович указывала на нечёткость самого понятия "отношения", на не разработанность путей и методов его изучения, и усматривала субъективный и объективный аспекты этого понятия, подчёркивая, что только через изучение отношений самого ребёнка к действительности и, в первую очередь к общественной действительности, лежит путь к изучению его личности. Область проявления и формирования отношений ребёнка с миром – это область общения и взаимодействия; по словам А.А. Леонтьева "общение есть актуализация отношений".

Я.Л. Коломинский понимал понятие "личные взаимоотношения", как личностно значимое образное, эмоциональное, интеллектуальное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние.

Межличностные отношения возникают в процессе совместной деятельности, и образуются они на основе предметно заданных взаимодействий, а со временем приобретают относительно самостоятельный характер. Будучи исходно обусловленными содержанием совместной деятельности, межличностные отношения, в свою очередь, оказывают

воздействие на её процесс и результаты. В. Абраменкова раскрывает многомерный характер отношений в детской группе, считая, что отношения имеют уровневую организацию функционально-ролевых, эмоционально-оценочных и личностно-смысловых связей между детьми.

Функционально-ролевые отношения представлены в виде ролей, норм, ценностей, присущих данной культуре. Эти отношения являются тем материалом, на основе которого происходит процесс социализации ребёнка. Эти отношения зафиксированы в специфичных для данной культуры сферах социальной жизнедеятельности детей: трудовой (в формах самообслуживания), учебной и игровой.

Эмоционально-оценочные отношения проявляются в эмоциональных предпочтениях - симпатии и антипатии, дружбе, привязанности. Этот тип отношений появляется в онтогенезе довольно рано. Главная функция - осуществление коррекции поведения сверстника в соответствии со "знаемыми" нормами совместной деятельности. Если сверстник следует этим нормам, то он оценивается позитивно, если отходит от них, то возникают т.н. жалобы взрослому, направляемые желанием ребёнка подтвердить норму.

Формирование личностно-смысловых отношений обусловлено преобразованием в ходе совместной деятельности социальной позиции ребёнка. Это отношения, при которых мотив одного субъекта приобретает для общающегося и действующего с ним другого субъекта личностный смысл "значение-для-меня".

Отношение к другому, в отличие от общения, далеко не всегда имеет внешнее проявление. Оно может существовать и проявляться без каких-либо коммуникативных актов; его можно испытывать и к отсутствующему или даже вымышленному, идеальному персонажу; оно может существовать и на уровне сознания или внутренней, душевной жизни (в форме переживаний, представлений, образов и т.д.). Поэтому отношение можно считать более широкой категорией, чем общение. В тоже время, в реальной жизни отношение к другому человеку проявляется, прежде всего, в действиях,

направленных на него, т.е. в общении. Отношения можно рассматривать как мотивационную основу общения и взаимодействия людей.

Ряд ученых, таких как Т. А. Репина, В. Р. Кисловская, Н. Н. Обозов, А. В. Кривчук, В. С. Мухина и др. отмечает, что новый этап взаимоотношений начинается с поступлением ребёнка в школу. Особый интерес представляют взаимоотношения первоклассников. В школе происходит глубокая перестройка всей структуры взаимоотношений между детьми (по сравнению с дошкольным возрастом). Здесь впервые у ребёнка появляется обязательная общественно значимая деятельность - учебная, в связи с которой между детьми возникает система деловых отношений. Структура этих отношений задаётся извне, педагогом. Для личных взаимоотношений в школе возможности ограничены, ученики могут свободно общаться в основном лишь на переменах.

И личные, и деловые взаимоотношения зарождаются одновременно в первые дни пребывания ребёнка в школе. Когда учительница знакомит первоклассников друг с другом, стремится сдружить их, то этим она создаёт базу и для отношений "ответственной зависимости", и для личных отношений между одноклассниками. В начале пребывания в школе дети настолько ошеломлены, что почти совсем не замечают своих одноклассников. Часто они даже не могут ответить на вопрос: "С кем ты сидел за партой?" Характерно, что первоклассники вначале даже как будто избегают непосредственных контактов с товарищами (если, конечно, среди них нет соседей по дому или воспитанников одного детского сада). Этот контакт осуществляется через педагога. Если, например, кто-нибудь забыл принести в класс ручку, а на уроке нужно писать, то он не обращается к товарищам с просьбой дать ему лишнюю ручку. Ученик обычно сидит и молчит, иногда плачет, надеясь, что учительница заметит его бедственное положение. Учительница, узнав, в чём дело, обращается к классу, спрашивая, нет ли у кого лишней ручки. Школьник, у которого есть свободная ручка, не отдаёт её товарищу сам. Он передаёт ручку учительнице, которая и передаёт её

ученику. Этот пример свидетельствует о том, что первое время каждый ученик в классе как бы "сам по себе". Постепенно дети приучаются помогать друг другу, вступают в непосредственные контакты.

Постепенно они начинают всё больше осознавать частью какого-то целого. Итак, две системы отношений - деловых и личных - развиваются неодинаково. Первая из этих систем постоянно сознательно строится педагогами. Система личных отношений, возникающая на базе личных симпатий привязанностей детей, не имеет, конечно, никакого официального оформления. Её структура складывается изнутри, стихийно.

В педагогической науке первоначально (в 60 - 70-х гг. XX в.) проблема межличностных отношений дошкольников и младших школьников рассматривалась преимущественно в рамках социально-психологических исследований, где основными предметами изучения были структура, возрастные изменения детского коллектива и др. Эти исследования проводились преимущественно с помощью адаптированных социометрических методик (Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, Н.А. Березовин, А.Б. Широкова и др.). В социометрических работах выявился факт относительной устойчивости положения ученика в системе личных взаимоотношений, которая зависит, по всей вероятности, от устойчивости тех факторов, которые определяют положение человека в системе межличностных отношений. Был сделан вывод, что чем больше устойчивы качества личности, которые признаются в данном коллективе ценными, чем больше устойчивы сами требования, предъявляемые членами коллектива каждому человеку, тем большей устойчивости его положения в системе межличностных отношений следует ожидать. Исследователи замечали, что в лучше организованных классах с более устойчивым общественным мнением положение учеников более устойчиво, чем в хуже организованных классах.

С возрастом показатель стабильности отношений ребёнка в структуре эмоциональных взаимоотношений класса возрастает. Полученные в этом

исследовании данные говорят о большой устойчивости благоприятного отношения по сравнению с неблагоприятным.

Отмечено, что ученики, занимающие наиболее благоприятное место в системе личных взаимоотношений, это дети, обладающие общительным, ровным характером, хорошими способностями, богатой фантазией и инициативой. Большинство из них хорошо учатся. Девочки обладают привлекательной внешностью. Прежде всего, особенность их личности - хорошие способности. Не все эти ребята отличники. Среди них есть и просто хорошие ученики, и троечники. Более того, многие не всегда добросовестно относятся к учению. Однако среди них нет ни одного малоспособного, таким образом, хорошие способности - один из важнейших факторов, обеспечивающих ученику благоприятное положение в системе личных взаимоотношений. Хорошие способности - необходимый, но не достаточный фактор для того, чтобы ученик занял благоприятное место.

Анализ материалов, собранных об учениках, занимающих неблагоприятное место в системе межличностных отношений, показывает, что наиболее распространенная черта этих детей - неуживчивость из-за аффективности. Она проявляется в драчливости, вспыльчивости, грубости, упрямстве. Эти качества характера затрудняют общение с одноклассниками и делают ученика, обладающего ими, несимпатичным. Многие из учеников этой группы лживы, неопрятны, неряшливы, у них более низкий, чем у большинства одноклассников, уровень общего развития. Немногие из них стремятся к уединению. Отдельные ученики этой группы имеют хорошие способности, хорошо учатся, но отрицательные черты понижают их место в системе межличностных отношений.

Отношение к друзьям и само понимание дружбы имеют определенную динамику на протяжении младшего школьного детства и проходит, как правило, в несколько этапов: знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения.

Для нашего исследования представляется важным рассмотреть динамику межличностных отношений детей в начальной школе. В первом классе, для детей, занимающих высокое положение, наиболее важными оказались красивая внешность, принадлежность к классному активу, готовность поделиться своими вещами, сладостями. На втором месте в это возрасте - успехи в учении, а также качества, характеризующие отношения со сверстниками. На третьем месте для мальчиков - физическая сила. Для "непринятых" одноклассниками наиболее характерны непричастность к классному коллективу, неопрятность, плохая учёба и поведение, непостоянство в дружбе, нарушение дисциплины, плаксивость. Вообще говоря, первоклассники оценивают своих сверстников в основном за те их качества, которые ярко проявляются внешне, ну и конечно, за те, на которые чаще всего обращает внимание учитель.

В третьем классе "формула приемлемости" несколько меняется, хотя и здесь на первом месте стоит общественная активность и красивая внешность, но содержание этих признаков уже иное, особенно первого. Дети уже здесь ценят товарища не просто за то, что учитель поручил ему общественную работу, как это было в I классе, а за действительные организационные способности и общественную активность. Несколько неожиданным для третьеклассников может показаться значение игровых качеств ребёнка, которые так высоко ценились в детском саду, а в первом классе были оттеснены учителем. Показатели же, связанные с учением, отходят на второй план. Значимыми для детей этого возраста являются и некоторые качества личности: самостоятельность, уверенность в себе, честность. Для изолированных детей характерна общественная пассивность, о которой дети судят по тому, что одноклассник никогда не избирается в актив класса. У них отсутствуют как положительные, так и негативные выборы, то есть для группы такие дети как бы не существуют, одноклассники к ним никак не относятся. Как правило, это замкнутые, стеснительные мальчики и девочки, не проявляющие активности в жизни класса и во взаимодействии с другими.

«Отвергаемые» дети не умеют управлять своими чувствами, сдерживать эмоции, неправильно оценивают мотивы и смысл поступков.

Особую роль в развитии личности ребенка играет общение с родителями, бабушками и дедушками. Благодаря этому взаимодействию, ребенок усваивает целостную систему нравственных ценностей и идеалов, типичных для данного общества и окружающей его социальной среды.

Именно в младшем школьном возрасте круг его общения расширяется, и он постепенно вступает в общение со многими другими людьми - взрослыми и сверстниками, он становится членом других коллективов - класса, группы, компании, которые также влияют на формирование его личности.

Анализ характеристик, которые педагоги давали детям с различным социальным статусом, показывает, что изолированных детей не любят сами педагоги. Это значит, что учителя вольно или невольно могут способствовать усилению изоляции ребенка в классе. Систематические отрицательные оценки и осуждения, резкие замечания в адрес ребенка («Опять ты всем мешаешь!») становятся для остальных детей своеобразным «ярлыком», характеризующим одноклассника, и некритически повторяются в собственных оценках детей, которые перестают принимать сверстника.

Вместе с тем именно педагог, в силу своей исключительной значимости для младшего школьника, может сыграть решающую роль и в обратной ситуации, когда необходимо вывести ученика из статуса «изолированного» члена группы. Поведение учителя в каждом конкретном случае должно строиться сугубо индивидуально, исходя из особенностей сложившейся ситуации, своеобразия личностных характеристик самого ребенка, уровня развития межличностных отношений в классе.

Л.П. Гримак также говорит о формировании самосознания в процессе его повседневного общения с другими людьми, с коллективом, с обществом. Это сводится, в сущности, к осознанию им своей идентичности, определенной устойчивости, целостности в различных ситуациях,

сменяющих друг друга во времени. Самосознание как вершина человеческой психики включает следующие три тесно взаимосвязанные компонента: самопознание, самоконтроль, самосовершенствование.

О включении в Я-концепцию ребенка реального образа Я и Я-перспективного пишут А.А. Реан и Я.Л. Коломенский. Авторы отмечают, что у детей в начале этапа среднего детства можно констатировать наличие не только ожидания и устремленности на предстоящие личностные преобразования (например, стать школьником), но и осознание себя (каким школьником я буду). Это позволяет включить в образ собственного Я ребенка различные качества личности, необходимые для успешного выполнения школьных учебных и организационных обязанностей.

Общение с одноклассниками и другими сверстниками также обогащает Я-концепцию ребенка. Предоставляя другим детям информацию о себе и получая от них сведения об их восприятии его "персоны", ребенок существенно расширяет свой Я-образ. Возможно, именно взаимодействие со сверстниками и делает Я-образ ребенка более динамичным в его развитии. Таким образом, различные межличностные взаимодействия актуализируют у ребенка перспективные составляющие его Я-образа и создают условия для стабилизации реального Я-образа.

Наиболее важным источником формирования Я-концепции ребенка является образ тела, его объективные характеристики и субъективное его восприятие. Ребенок достаточно рано формирует представление о том, что красиво и что некрасиво в его внешнем облике. В том, что касается его собственного тела, внешние его признаки обуславливают степень удовлетворенности или неудовлетворенности собой и в значительной мере влияют на формирование его самооценки.

Самооценка относится к центральным образованиям личности, ее ядру, в значительной степени определяя социальную адаптацию личности, и является регулятором ее поведения и деятельности. Формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного

взаимодействия. Для того чтобы ребенок чувствовал себя счастливым, был способен лучше адаптироваться в новой среде, преодолевать трудности, связанные с процессом обучения, ему необходимо иметь положительное представление о себе. От характера личных представлений ребенка о самом себе зависит большая или меньшая уверенность его в своих силах, осознание результата как успеха, соответственное отношение к допущенным ошибкам, выбор той задачи, которая по степени ее трудности является посильной ребенку.

Во многом определяет поведение ребенка младшего школьного возраста, - считает В.С. Мухина, - так называемый эмоциональный голод - потребность в положительных эмоциях значимого взрослого (а учитель именно такой взрослый). Поэтому ребенок находится в большой эмоциональной зависимости от учителя [49].

А.А. Реан и Я.Л. Коломенский пишут, что в системе межличностных отношений с другими людьми - с взрослыми и сверстниками - у ребенка возникает и развивается сложная гамма чувств, которые характеризуют его как уже социализированного человека. Это, прежде всего самолюбие, выражающее стремление ребенка не только к самоутверждению, но и к соперничеству с другими людьми.

Чувство ответственности, которое представляет собой способность ребенка принимать ситуацию и соответствовать существующим в социальном пространстве нормативам. Наиболее интенсивно это чувство развивается у ребенка в условиях учебной деятельности. Кроме того, позитивными качествами развития ребенка является его расположение к другим людям, которое выражается во внутреннем чувстве доверия и способности к сопереживанию.

Одной из причин неадекватных аффективных реакций отдельных детей, Л.С. Славина называет неудовлетворительное положение в группе сверстников, которое очень остро переживается детьми и является следствием трудности в общении. Однако если у ребенка существует хотя бы

одна взаимная привязанность, он перестает осознавать и не очень переживает свое объективно плохое положение в системе личных отношений в группе.

П.М. Якобсон, исследуя отрицательные эмоции младших школьников, отмечает, что недовольство, гнев проявляется у них не столько в моторной форме - лезет драться, сколько в словесной - грубит, дразнит.

Переживание стыда ребенок начинает проявлять более скрытно. В это время он уже учится понимать характер переживаний других людей, приобретает способность сопереживать эмоциональному состоянию сверстников и взрослых.

Межличностные отношения в младшем школьном возрасте, интересовали многих исследователей. Однако большинство психологов рассматривали младший школьный возраст с точки зрения развития рефлексии, произвольности, моральной и нравственной сфер в контексте совместной учебной деятельности. Тем не менее, можно предположить, что реальные межличностные отношения со сверстниками не исчерпываются совместной учебной деятельностью.

Формирование личности детей происходит в условиях взаимодействия их с окружающей средой, которая оказывает на них воспитывающее воздействие. В процессе жизни и деятельности в коллективе происходит постоянное взаимовлияние учащихся друг на друга, в ходе которого формируются их оценка и самооценка, взгляды на события окружающей жизни.

С приходом ребёнка в школу происходит перестройка всей системы отношений ребёнка с действительностью. В школе возникает новая структура этих отношений. Система "ребёнок - взрослый" дифференцируется: Система "ребёнок - учитель" начинает определять отношение ребёнка к родителям и отношение ребенка к детям. Однако необходимо отметить, что процесс включения ученика в систему межличностных отношений сложный, неоднозначный, глубоко индивидуальный. Школьники, будущие члены коллектива, отличаются друг

от друга индивидуальными особенностями характера и мышления. Поэтому они по-разному входят в систему межличностных отношений, занимают определённое положение в коллективе.

Исследование межличностных отношений младших школьников во многом связано с более глубоким психолого-педагогическим изучением ребёнка, проникновением в область многообразных контактов детей со взрослыми и сверстниками.

Таким образом, мы считаем, что проблема межличностных отношений младших школьников актуальна. Так как в последние десять лет отношение к человеку как к личности осознаётся обществом как важнейшее. И как в педагогике, так и в психологии возрастает актуальность индивидуального подхода к обучению и воспитанию детей с проблемами в развитии. А также создание оптимальных условий для формирования и развития личности каждого ребёнка в условиях современного общества. Нам ближе подход Л.И. Божович, которая указывала на нечёткость самого понятия "отношения". И мы считаем, что по-прежнему возникает необходимость определения той роли, которую играют отношения между сверстниками в формировании личности школьника на различных этапах его жизни, и в частности в младшем школьном возрасте — наиболее ответственном периоде перехода ребёнка в новую социально значимую систему отношений. Также его актуальность заключается в выявлении скрытых механизмов, которые лежат в основе межличностных отношений в коллективе младших школьников.

## □ 1.2. Специфика функционирования инклюзивного класса.

Наше современное общество, развиваясь в условиях глобализации, переживает много кризисов. Это приводит к поиску новых социальных моделей в государствах, пристальному вниманию к человеческому ресурсу. Перед современной системой образования во всем мире стоит важный вопрос, каким должен быть человек XXI века, чтобы достойно справиться с вызовами времени.

С одной стороны, современный человек - это профессионал высокой квалификации, успешно конкурирующий на рынке труда, с другой – это человек, умеющий адаптироваться к многообразию мира, взаимодействовать с другими, толерантный и коммуникабельный, самостоятельно мыслящий и способный к сопереживанию. Традиционная система образования, не справляясь с подобной задачей, нуждается в значительном преобразовании, отвечающем новым цивилизационным вызовам. В первую очередь, подобные изменения должны произойти в сфере образования людей с ограниченными возможностями физического и психического здоровья (ОВЗ), большинство из которых и нуждается в создании особых образовательных условий. Создание в образовательном учреждении инклюзивной модели образования, обеспечивающей возможность получения качественного образования детям с разными возможностями, поможет всем учащимся, в том числе и детям с ограниченными возможностями здоровья, в полном объеме участвовать в жизни коллектива образовательного учреждения.

И необходимо внедрять уже разработанные модели инклюзивного образования, которые обусловлены объективными факторами:

в Российской Федерации проживает 1,6 млн. детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), из них значительное число детей-инвалидов; по сведениям Министерства здравоохранения, за 5 лет количество детей-инвалидов увеличилось на 1/3 (со 150 детей-инвалидов на 100000 населения до 206);

на ближайшее десятилетие работа с детьми-инвалидами объявлена ЮНЕСКО приоритетной. Законом РФ “Об образовании” установлено, что государство создаёт гражданам с ограниченными возможностями здоровья условия для получения образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов;

инклюзивное образование обеспечивает формирование у всех участников образовательного процесса таких общечеловеческих ценностей, как: взаимоуважение; осознание себя частью общества; толерантность; развитие уверенности в себе и возможность учиться друг у друга; взаимопомощь, возможность помочь самим себе и людям в своем сообществе.

Родители имеют право выбрать модель образования для своего ребенка.

Инклюзия обозначает такое включение детей, которое учитывает их особые потребности, способствует развитию этих детей и раскрытию их потенциальных возможностей.

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья — это дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. В стандарте определены следующие группы детей с ОВЗ: Пункт 16 статьи 2 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ) 8 .

Группа школьников с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего, тем, что в неё входят дети с различными нарушениями.

- слуха
- зрения
- речи

- опорно-двигательного аппарата
- задержкой психического развития
- интеллекта
- расстройствами аутистического спектра
- множественными нарушениями развития

Инклюзивное образование (фр. *Inclusif* - включающий в себя, лат. *include*-закрываю, включаю) - процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

В последние годы в нашей стране становится все более актуальным введение инклюзивного образования. Кандидат психологических наук, доцент С.Н. Сорокоумова определила инклюзивное образование как процесс развития общего образования, который делает образование доступным для всех, и обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. И родители детей с особыми потребностями самостоятельно выбирают инклюзивное образование по множеству причин: перенять адекватные образцы для подражания, развивать и упражнять базовые навыки, например, коммуникативные; больше возможностей завязать дружеские и другие общественные отношения с типичными сверстниками; возможность доступа к основной программе обучения. Но особенно родители надеются на более широкие возможности общения их детей с их типично развивающимися сверстниками.

В нашей стране опыт работы в условиях инклюзии невелик. Только в последние годы актуальность данной проблемы начинает приобретать все более широкую огласку. Так С. Н. Сорокоумова, кандидат психологических наук, доцент, дала следующее определение инклюзивному образованию - это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми

потребностями. Инклюзивное образование старается разработать как можно более гибкий подход для удовлетворения различных потребностей в обучении и воспитании детей, а также отмечает, что инклюзивное образование должно соответствовать потребностям и должна быть благоприятная среда для обучения. То есть инклюзивное образование должно удовлетворить особые потребности каждого ребёнка [2].

В свою очередь, С. И. Сабельникова отмечает, что в настоящее время болонское соглашение, в части инклюзии как реформы, которая поддерживает и приветствует различия и особенности каждого ученика (пол, раса, культура, социальный класс, национальность, религии, а также индивидуальные возможности и способности), начинает свои первые шаги в России. Довольно часто инклюзию рассматривают как обучение детей с инвалидностью в общеобразовательных школах вместе с их сверстниками. Но инклюзивное обучение даёт возможность детям развивать социальные отношения через непосредственный опыт. В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребёнка. Администрация и педагоги обычных школ должны принять детей с особыми образовательными потребностями независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития и создают им условия на основе психолого-педагогических приемов, ориентированных на потребности этих детей [3].

Образовательный процесс при инклюзивном подходе позволяет обучающимся приобрести необходимые компетенции, согласно образовательным стандартам. Основным субъектом, на которого направлены инклюзивные технологии, является ребенок с ограниченными возможностями. Термин «ребенок с ограниченными возможностями» укрепился в практике российских специалистов по работе с детьми в 90-х годах XX века. Он заимствован отечественными специалистами из

зарубежного опыта. В сфере образования понятие ребенок с «ограниченными возможностями» (disabled child) характеризует часть детей, которые не могут в силу физических, психических, умственных недостатков овладеть обычной школьной программой и нуждаются по этой причине в специально разработанных стандартах, методиках, содержании образования. В то же время в российской педагогической науке используется множество разнообразных терминов, которые охватываются общим понятием «ребенок с ограниченными возможностями»: дети с нарушениями развития, дети с недостатками в развитии, педагогически запущенные дети и т.д. [2].

Вместе с тем, понятия «инвалид», «ребенок-инвалид», в правовой материи используются такие термины, как «дети с отклонениями в развитии», «дети, имеющие недостатки в психическом и (или) физическом развитии», «дети с ограниченными возможностями здоровья», «лица с ограниченными возможностями». Эти недостатки затрудняют выполнение обычных для человека жизненных функций, и являются продолжительными, что влечет необходимость оказания помощи человеку, создания особых условий для его жизнедеятельности [76].

Л. М. Шипицина, еще в 1996 году в статье «Актуальные аспекты интегрированного обучения детей с проблемами развития в России» отмечала: учитывая значительную вариативность индивидуального развития детей, образовательным учреждением предусматривается несколько моделей совместного обучения - от постоянного до эпизодического, с сохранением во всех случаях необходимой специализированной психолого-педагогической помощи [77].

Таким образом, для успешного развития инклюзивного образования нужно создать модель психолого-педагогического сопровождения, а так же индивидуальные образовательные маршруты для таких обучающихся, где на каждой образовательной ступени была оказана необходимая помощь специалистами учреждений. И здесь самое главное выявить индивидуальные положительные особенности в каждом ученике, зафиксировать его умения,

приобретенные за определенное время, наметить возможную ближайшую зону и перспективу совершенствования приобретенных навыков и умений и как можно больше расширить его функциональные возможности.

Важнейшим условием, которая обеспечит успешную интеграцию, является точная дифференциальная психодиагностика каждого ребенка. Это возможно только при наличии квалифицированной диагностической службы, которая должна не только ставить диагноз, но и давать заключение для школы или другого образовательного учреждения, в которое будет направлен ребенок в соответствии с диагнозом, и которое будет содержать рекомендации для индивидуального плана обучения.

И в данном вопросе возникает сложность из-за того, что педагоги, психологи, медицинские работники и другие специалисты не могут согласовать между собой диагностические исследования. Специалисты оказались не готовы к конструктивному диалогу на базе уже имеющихся диагностических результатов. Так же важным аспектом инклюзивного образования является развитие системы сопровождения, которая испытывает трудности в методической необеспеченности диагностики. Мы с достаточной степенью научились исследовать проблему со стороны «недоразвития», «негативных факторов», «отсутствия» и т. д., но сама по себе констатация того или иного недостатка несет лишь узкую часть информации о возможных путях решения проблемы. Гораздо более важным вопросом является диагностика тех конструктивных факторов, которые позволят найти ее решение. К сожалению, диагностический инструментарий, используемый специалистами, ориентирован на констатацию негативного фона проблемы, а не на поиск путей выхода из нее.

Смысловое назначение системы сопровождения при инклюзивном образовании связано с обучением ребенка методам самостоятельного поиска и решения собственных проблем развития. Отсюда возникает задача диагностической оценки результативности сопровождения. В этой области наиболее перспективным является подход, ориентирующий психолога не

столько на исследование внутреннего мира ребенка, сколько на анализ способа и внешних характеристик его взаимодействия со средой. В какой период жизни ребенка интеграция даст наибольший эффект, будет наиболее плодотворной? Это, безусловно, дошкольный возраст, так как, прежде всего, у детей дошкольного возраста нет никаких предубеждений против сверстников с ограниченными возможностями (эти предубеждения они усваивают от взрослых). У них легко воспитывается отношение к физическим и психическим недостаткам, как к таким же индивидуальным особенностям другого лица, как цвет глаз, волос или голос. Один из американских специалистов говорит, что, начиная интеграцию в образовательную среду в дошкольном возрасте, мы воспитаем поколение с подлинно гуманным отношением к другим людям, в том числе к людям, имеющим недостатки.

И для того, чтобы интеграция ребенка с ограниченными возможностями в среду здоровых детей прошла более гармонично, нужно для начала подготовить окружающих к этим процессам с помощью специальных обучающих программ повышения квалификации для специалистов массовых и коррекционных учреждений и программ повышения родительской компетентности.

И здесь следует отметить, что в особой поддержке учителя, которые работают в классах инклюзивного обучения. Здесь психолог помогает преодолеть страх, тревожность, связанные с поиском правильных подходов во взаимодействии с учениками с особыми образовательными потребностями.

На сегодняшний день актуальными становятся вопросы: о подготовке ребенка с ограниченными возможностями к учебе в обычной школе; о готовности самой школы к обучению таких детей; вопрос о том, как нужно учить детей с ограниченными возможностями в обычной школе; также о риске введения инклюзивного образования.

Важно отметить, что родители «особых» детей сами настаивают на их включение в обычное детское сообщество. Связанно это с тем, что несмотря на то, что в коррекционном образовании система образования хорошо отработана, но тут встает вопрос о слабо развитой социальной адаптации «особого» ребенка в реальном мире. Потому что получается, что дети с ограниченными возможностями находятся в некоторой изоляции от социума. Разумеется, что дети с особыми потребностями адаптируются к жизни в общеобразовательных школах (далее ОУ) лучше, чем в специализированных учреждениях. И эта разница очевидна в приобретении социального опыта. У здоровых же детей улучшаются учебные возможности, развивается толерантность, активность и самостоятельность. Но до сих пор открытым остается вопрос об организации процесса развития и обучения «особых» детей в массовой школе. Это связано со спецификой методик, неподготовленностью кадров, нехваткой специалистов и пр.

Несмотря на трудности формирования представлений и усвоения знаний и навыков, задержку в развитии разных видов деятельности, дети с задержкой психического развития все же имеют возможности для развития. У них, как правило, сохранно конкретное мышление, так же они способны ориентироваться в практических ситуациях, ориентированы на взрослого, у большинства из них эмоционально-волевая сфера более сохранна, чем познавательная, и они охотно включаются в трудовую деятельность

Формирование мыслительной деятельности способствует продвижению такого ребенка в общем развитии и тем самым создает основу для его социальной адаптации. Важным направлением является совершенствование эмоционально-волевой сферы ребенка, которая играет большую роль в усвоении знаний, умений и навыков, в установлении контактов с окружающими и в социальной адаптации детей в образовательном учреждении и вне его. Мышление и эмоционально-волевая сфера представляют собой стороны единого человеческого сознания, а весь ход развития ребенка, по утверждению Выготского, основан на изменениях,

происходящих в соотношении интеллекта и аффекта. Рассматривая вопрос о взаимодействии организма и среды, Л. С. Выготский сформулировал понятие «социальная ситуация развития» и подчеркнул мысль о том, что воздействие на ребенка окружающей среды определяется не только ее характером, но и индивидуальными особенностями субъекта, теми переживаниями, которые у него возникают [25].

Таким образом, одной из задач, которая стоит перед инклюзивным образованием, это удовлетворять надлежащим образом широкий спектр образовательных потребностей в рамках формального и неформального образования. И инклюзивное образование позволяет изыскивать методы трансформации образовательных систем для удовлетворения потребностей широкого круга обучающихся. Потому как, направлено на то, чтобы позволить учителям и учащимся не испытывать неудобств в условиях многообразия и рассматривать его скорее не как проблему, а как задачу и фактор, способствующий обогащению среды обучения.

Инклюзия означает полное включение детей с различными возможностями во все аспекты школьной жизни, в которых с удовольствием и радостью участвуют также все остальные дети. Это требует реальной адаптации школьного пространства к тому, чтобы встретить нужды и потребности всех детей без исключения, ценить и уважать различия. И в наше время это необходимо практически для всех учеников в классе.

«Интеграция» и «инклюзия» - это два термина, которые часто используются один вместо другого, поскольку многие учителя и школы считают их синонимами. Инклюзия отличается от интеграции тем, что с самого начала рассматривает всех детей без исключения частью общеобразовательной системы. Таким образом, для детей с особенностями отсутствует необходимость в какой-либо специальной адаптации, поскольку они с самого начала являются частью школьной системы.

Образовательный процесс при инклюзивном подходе позволяет обучающимся приобрести необходимые компетенции, согласно

образовательным стандартам. Основным субъектом, на которого направлены инклюзивные технологии, является ребенок с ограниченными возможностями.

Интеграция предполагает, что ребенок должен адаптироваться к образовательной системе, инклюзия - адаптацию системы к потребностям ребенка. При интеграции ребенок с особенностями в развитии должен выносить школьные нагрузки наравне со всеми. Если он не справляется, то уходит, и школьная система при этом не меняется.

Инклюзия - более гибкая система. Она основана на том, что все дети разные, что они не должны отвечать нашим требованиям и стандартам, но при этом все могут учиться. Это значит, что школа должна быть предназначена для обучения любого ребёнка: кому-то понадобится отдельная образовательная программа, кому-то - пандус, лифт. Мы привыкли, что если ребенок не может ходить на физкультуру, то его освобождают. Инклюзия утверждает, что физкультуру надо приспособить под ребенка. В школе должен быть преподаватель адаптивной физкультуры. И когда все бегут стометровку, ребенок с инвалидностью, допустим, играет в мяч на той же площадке, что и остальные.

Инклюзия означает раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям. Инклюзия учитывает потребности, так же как и специальные условия, и поддержку, необходимые ученику и учителям для достижения успеха. В инклюзивной школе каждого принимают и считают важным членом коллектива, это дает особому ребенку уверенность в себе и воспитывает в детях без инвалидности отзывчивость и понимание. Ученика со специальными потребностями поддерживают сверстники и другие члены школьного сообщества для удовлетворения его специальных образовательных потребностей. Эти школы действуют, исходя из убеждения, что разница между людьми - это нормальное явление, и что процесс

обучения должен быть приспособлен к нуждам ребенка, а не ребенок должен подстраиваться под окружающие условия.

Дети с ограниченными возможностями в определенном смысле находятся в несколько «оторванном» или отчужденном от основного коллектива мире. Многие дети с отклонениями в развитии, несмотря на усилия, принимаемые семьей, специалистами, обществом с целью их обучения и воспитания, став взрослыми, все-таки оказываются неподготовленными к включению в социально-экономическую жизнь. Поэтому успешно «включить» их в социум, подарить обществу полноправного члена и призвано инклюзивное образование. «Мы исключили эту часть людей из общества, и надо вернуть их назад, в общество, потому, что они могут нас чему – то научить», - сказал известный канадский педагог Жан Ванье.

Инклюзивное образование ставит своей основной целью обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми.

Задачи инклюзивного образования состоят в том, чтобы включить всех детей в школьную систему и обеспечить их равноправие, а так же в организации условий, благоприятных для профилактики или преодоления «вторичных» дефектов, уже возникших вследствие инвалидности, для реализации личностного и интеллектуального потенциала, эмоционального, коммуникативного, физического развития этих детей.

Задачей администрации и педагогов обычных школ является принять детей с особыми образовательными потребностями независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития и создают им условия на основе психолого-педагогических приёмов, ориентированных на потребности этих детей

К основным элементам инклюзии можно отнести: включение всех детей с различными возможностями в такую школу, которую они могли бы

посещать, если бы у них не было инвалидности; количество детей с различными возможностями, обучающихся в школе, находится в естественной пропорции в отношении всей детской популяции этого округа в целом; отсутствие «сортировки» и отбраковывания детей, обучение в смешанных группах; дети с особенностями находятся в классах, соответствующих их возрасту; ситуационно обусловленное взаимодействие и координация ресурсов и методов обучения; эффективность как стиль работы школы, децентрализованные модели обучения.

Для успешного развития инклюзивного образования необходимо создать модель психолого-педагогического сопровождения, где на каждой образовательной ступени будет оказана необходимая помощь специалистами. Главная задача - выявить индивидуальные положительные особенности в каждом ученике, зафиксировать его умения, приобретенные за определенное время, наметить возможную ближайшую зону и перспективу совершенствования приобретенных навыков и умений и как можно больше расширить его функциональные возможности.

Преимуществом инклюзивного образования является то, что дети с особенностями развития демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками в инклюзивной среде по сравнению с детьми, находящимися в специальных школах. Это становится особенно очевидным, если взрослые в школе целенаправленно поддерживают социализацию, и если количество детей с особенностями находится в естественной пропорции по отношению к остальным ученикам в целом.

В инклюзивной среде улучшается социальная компетенция и навыки коммуникации детей с инвалидностью. Это в значительной мере связано с тем, что у детей-инвалидов появляется больше возможностей для социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками, которые выступают в качестве носителей модели социальной и коммуникативной компетенции, свойственной этому возрасту. Также дети с особенностями

развития имеют более насыщенные учебные программы. Результатом этого становится улучшение навыков и академических достижений.

Социальное принятие детей с особенностями развития улучшается за счёт характерного для инклюзивных классов обучения в малых группах. Дети «переступают» за черту инвалидности другого ученика, работая с ним над заданием в малой группе. Постепенно, обычные дети начинают осознавать, что у них с детьми-инвалидами много общего.

В инклюзивных классах дружба между детьми с особенностями и без особенностей становится более обычным делом. Особенно явно это в тех случаях, когда дети-инвалиды посещают школу неподалёку от своего места жительства, и, следовательно, имеют больше возможностей встречаться со своими одноклассниками вне школы. Учителя играют ведущую роль в установлении и укреплении такой дружбы.

Внедрение инклюзивного воспитания и образования полезно обществу по множеству причин: помогает бороться с дискриминацией и боязнью отличий; показывает, что все дети могут быть успешными, если им оказывается необходимая помощь; это возможность социализации в атмосфере сочувствия, в которой ценятся межличностные отношения; а также расширяет профессиональные знания педагогов, что требует более гибких способов преподавания и разработки учебных программ, которые были бы максимально эффективно для всех детей.

Следовательно, для успеха интеграции в образовательном пространстве страны должна сложиться и функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной педагогической и психологической помощи особым детям, обучающимся в общеобразовательном учреждении. Поэтому одним из условий эффективности отечественной версии интеграции должно стать обязательное специальное психолого-педагогическое сопровождение особого ребенка в общеобразовательном учреждении. Необходимо создание коррекционного блока, дополняющего и тесно связанного с общеобразовательным.

Таким образом, мы согласны с мнением выдающегося отечественного психолога Л.С. Выготского, который видел основной недостаток в воспитании и обучении «особых» детей в неумении педагога видеть в дефекте его социальной сущности. Он писал: «Всякий телесный недостаток - будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие - не только изменяет отношение человека к миру, но, прежде всего, сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект или порок реализуется как социальное ненормальное поведение, ... происходит социальный вывих, перерождение общественных связей, смещение всех систем поведения» (Выготский, 1956). И мы считаем, что актуальность выбранной темы очевидна, так как, дети с особенностями развития должны иметь равные возможности с другими детьми в получении образования. Уже сегодня существует потребность во внедрении такой формы обучения, которая создаст детям с ограниченными возможностями оптимальные условия обучения.

### □ 1.3. Возможности танцевальной терапии в коррекции межличностных отношений младших школьников.

История возникновения танца, как способа самовыражения, уходит своими корнями в далекое прошлое. И зародилась еще на начальном этапе существования человечества. Танец несет не только эстетическую красоту, но и психологическое выражение своих чувств и эмоций. Движения в танце выражают внутреннее состояние человека.

Танцевальная терапия – это использование танца, пластики и ритмики в лечебных и профилактических целях (словарь психологических терминов по д. ред. А.В. Петровского).

Большой вклад в развитие этого вида терапии внесла Мэриан Чейс, работавшая в вашингтонской больнице св. Элизабет. Мэрион Чейз, профессиональная танцовщица, которая разработала основные понятия танцевальной психотерапии.

Вопросы использования танца в системе воспитания и образования в качестве развития и гармонизации личности достаточно подробно рассматривали в своих работах В.Н. Нилов, А.С. Фомин, Е.Н. Фокина, М.Н. Юрьева и др.

В 60-е годы велась активная разработка экспериментальных методов расширения самосознания и работы с группами. Большое внимание при этом уделялось роли движения.

В 70-е годы проводились исследования невербальной коммуникации. Анализу подвергалось коммуникативное поведение человеческого тела. Полученные научные данные способствовали росту интереса к новым программам танцевальной терапии.

Большое влияние на развитие танцевальной терапии оказала также психоаналитическая теория, которой занимались такие ученые, как: Вильгельм Райх, Карл Юнг и Гарри Стэк Салливан.

В основе танцевальной терапии лежат нетрадиционные подходы к танцевальному искусству, но танцы здесь еще менее формализованы и

больше ориентированы на спонтанное выражение чувств. У истоков такой терапии стоит Мэриан Чэйс.

*Цели танцевальной терапии:*

- развитие осознания собственного тела
- создание позитивного образа тела
- развитие навыков общения
- исследование чувств и приобретение группового опыта

Важнейшим фактором для танцевальной терапии являются взаимоотношения спонтанных движений и психического состояния, то есть здесь характер движений отражает личностные особенности. При проведении танцевальной терапии применяются структурированные упражнения, которые помогают расслаблению, правильному дыханию, изменению положения тела в пространстве и усилению самоконтроля.

Большинство подходов к танцевальной терапии находятся под влиянием психодинамической теории. В методе «эго-тело», который разработала Джери Сэлкин, специальные телодвижения используются для достижения и усиления самоидентичности. В предложенной Бернштейном танцевально-двигательной терапии ритуализированные действия и воображение участников используются как основа для исследования их скрытых чувств и преодоления кризиса развития личности. В психомоторном тренинге по Пессо отрицается значение танцевальной техники и подчеркивается важность выражения эмоций посредством спонтанных движений.

Танцевальная терапия может осуществляться в двух формах: индивидуальной и групповой.

*В настоящее время выделяют три основные области работы в танцевальной терапии:*

- здоровье и танец
- тело и его движение (межличностные отношения, самосознание)

- эмоции и движение (гнев, горе, страх, радость, презрение и соответствующие этим состояниям телодвижения)

В танцевальной терапии движение рассматривается как средство развития социальной, когнитивной, эмоциональной и физической жизни человека. Способствует развитию навыков общения, позитивного образа себя и установлению эмоциональной стабильности.

Танец – легкий способ выражения эмоций. К тому же танец необходим детям, которым достаточно сложно усидеть продолжительное время на одном месте (что необходимо в традиционной терапии). Наиболее очевиден эффект от свободно протекающей сессии танцевальной терапии.

Танцевальная терапия – значимый метод для избавления от чрезмерной тревожности. Расслабление тела, самовыражение, творчество, эмпатия – то немногое из множества возможностей, которые предоставляет данный вид терапии.

*Задачи танцевальной терапии:*

- сознание своего тела
- развитие осознания возможностей использования своего тела, способов выражения чувств через движение, высвобождение,
- исследование чувств через танец, эмоциональная, физическая разрядка, раскрепощение, выражение эмоций, чувств через движение, мимику, жесты

*В настоящее время в танцевальной терапии достаточно широко используются следующие гимнастики (упражнения):*

- «танец отдельных частей тела» (используется, как правило, в начале для разогрева тела)
- «животные» (под медитативную музыку)
- «отображение» (межличностная эмпатия, развитие самопринятия и взаимопринятия)

- танец – хоровод (актуализация архетипических переживаний защищенности, сопричастности. Танец по кругу – древнейшая форма танца. Способствует групповой сплоченности)
- «восход солнца» (проводится в конце встречи. Снятие напряжения, эмоционального возбуждения; установка на позитивное мышление)
- «свободный танец» (возможность для каждого участника поэкспериментировать с собственным телом, с танцевальными движениями)
- групповой танец (расширение самосознания, возможность взаимодействия и сопереживания в группе)

*Все упражнения танцевальной терапии можно разделить на 6 основных групп:*

- все вращательные упражнения (вращение рук, ног, головы и так далее)
- упражнения на сжатие и растяжение (потягивание, наклоны)
- упражнения на скручивание (повороты головы, выворотность рук, гимнастика на позвоночник)
- тряски (рук, предплечий, живота, головы, туловища)
- прыжки разных видов (на носках, с высокими бедрами, вокруг оси)
- силовые упражнения (приседания, отжимания, подтягивание, подъем тяжестей, качание пресса)

В настоящее время широко используется танцевальная игра, рассматриваемая как составляющая танцевальной терапии. Танцевальная игра объединяет танец и игру и помогает детям, как развить, так и открыть свое тело и душу. Танец в сочетании с игрой помогает в свободной импровизации переработать напряжения чувств. Каждый ребенок нуждается в символической игре, которая задействует воображение, развивает его, прорабатывая ситуации «здесь и сейчас».

*Танец и игра дают ребенку возможность:*

- переработать свою агрессию и страх;

- проиграть свои внешние и внутренние ощущения, которые помогают лучше понять себя – «Я» и свой внутренний мир;
- совместно пережить волнующие ситуации с другими детьми и взрослыми;
- развить свою креативность, экспериментировать со своим телом и движениями;
- развить эстетические чувства.

Можно привести десятки и даже сотни примеров, подтверждающих сказанное выше. Только один пример. Мама привела мальчика, как ей казалось, с совершенно отсутствующей мотивацией (ничего не желающего делать, не проявляющего интереса и стремления), испытывающего страх общения с детьми, школьную тревожность (боязнь отвечать у доски), с заниженной самооценкой. («я плохой», «ни на что негодный»).

Использование различных упражнений и приемов танцевальной терапии, индивидуальный психологический подход, выступления на турнирах вскоре дали первые результаты. Сегодня этот «ребенок» - многократный победитель турниров и чемпионатов различного вида и уровня, душа компании (именно так о нем отзываются его сверстники ), обладающий чувством сострадания, всегда готовый прийти на помощь, подобрать нужное слово.

В наши дни активно развивается танцевально-двигательная терапия как метод психологического воздействия на личность. Не смотря на многозначность данного термина, танцевально-двигательная терапия представляет собой вид психотерапии, который использует движение для развития социальной, когнитивной, эмоциональной и физической жизни человека (официальное определение Американской Ассоциации танцевально-двигательной терапии).

*В настоящее время выделены основные приемы в танцевальной терапии Т.А. Шкурско:*

- использование спонтанного, неструктурированного танца как способа самовыражения и выражения отношений (Х. Лефко. 1960);
- использование кругового группового танца, где он выполняет функцию внутригруппового единства и межличностных отношений (А. Ноак. 1992);
- аутентичное движение, где один человек с закрытыми глазами двигается в присутствии другого, руководствуясь внутренним миром и ощущениями, а «свидетель» сидит в стороне двигательного пространства и сознательно концентрирует внимание на двигающемся (С. Мусикант. 2001);
- целенаправленный выбор музыки, которая должна стимулировать и поддерживать свободную импровизацию и межличностное взаимодействие (К. Стантон, 1992);
- ритмическая групповая активность, представляющая собой совместное движение членов группы под единый ритм (М. Чейз);
- кинестетическая эмпатия. т. е. эмпатическое принятие партнера посредством «отзеркаливания» его движений (К. Рудестам. 1990);
- экспериментирование с движением и прикосновением, что позволяет осознать причины собственной ригидности и ограниченности (Р Лабан. 1947. 1960). а также изучить потребность в контакте, поддержке, любви (Д. Мак-Нили. 1999);
- техники работы с «мышечным панцирем», позволяющие до биться естественной свободы движений (М. Фельденкрайз. 1986);
- использование невербальных ритуалов для создания в группе определенного настроения, осознание участниками целостности группы (М. Стейнер. 1992);
- целенаправленный выбор темы танцевальных упражнений, что позволяет выразить через танец всеобщие, универсальные темы и понятия: «добро», «зло», «счастье», «любовь» и т. д.;

- организация различных видов обратной связи в форме обмена переживаниями и чувствами, «подстрочного комментария» к движениям (Х. Пейн. 1992).

Использование кругового группового танца занимает в танцевальной терапии особое место. В силу того, что круговой танец – исторически первая форма танца. В психотерапевтическом процессе круговой групповой танец выполняет следующие функции: снижения тревожности и сопротивления; возникновения чувств общности, сопричастности; развития внутригруппового единства и межличностных отношений. Круг рассматривается как базовая для танцевальной терапии фигура, где каждый может двигаться одновременно, в отличие от «последовательной» вербальной терапии. Поэтому танцевальную терапию даже называют одной из самых демократичных форм терапии (М. Steiner, 1992).

Аутентичное движение, с одной стороны, один из методических приемов внутри танцевальной терапии, который представляет собой внутренне направленные движения с терапевтом как с наблюдателем, с другой стороны, двигательная практика вне терапевтического контекста: «Один человек двигается в присутствии другого. Один начинает с закрытыми глазами, руководствуясь внутренним миром и ощущениями, а «свидетель» сидит в стороне двигательного пространства и сознательно концентрирует внимание на двигающемся» (S. Musicant, 2001, с. 18). Метод аутентичного движения способствует выражению разнообразных аспектов личности, как сознательных, так и бессознательных, в безопасной обстановке принятия и понимающего, сотрудничающего внимания. В рамках групповой работы в качестве наблюдателя могут выступать терапевт, отдельные участники или группа участников. Наблюдатель аутентичного движения играет особую роль – он привносит специфическое ощущение присутствия в опыт двигающегося.

Кинестетическая эмпатия – один из основных методов в танцевальной психотерапии. М. Чейз так описывала терапевтический процесс, лежащий в основе кинестетической эмпатии: «терапевт, танцуя с пациентом, говорит

ему: «Я ощущаю каждую твою эмоцию, мне знакомы ненависть, печаль, одиночество; я понимаю все настроения, которые отделяют тебя от людей. Я тоже могу все это чувствовать, и у меня это не вызывает отвращения. Танцуя с тобой, я принимаю тебя – и мы на минуту понимаем друг друга» (К. Рудестам, 1990, с. 250). Этот метод обладает мощным психотерапевтическим эффектом. Кинестетическая эмпатия способствует осознанию и принятию своего тела, своих чувств и отношений, Этот метод используется в настоящее время практически всеми танцевальными психотерапевтами.

Практически все танцевальные терапевты подчёркивают всю важность и значимость вербальной обратной связи в танцевальной психотерапии. Ее можно использовать как обмен переживаниями и чувствами так и как метафорическую и психоаналитическую интерпретацию танцевального движения. Также следует отметить, что норм соотношения вербальной и танцевальной коммуникации в процессе терапии не существует. В Существует также множество ситуаций, когда опыт движения объясняет сам себя и словесное толкование вызовет вредный эффект.

Решение проблемы личностного развития можно искать на основе культурологического подхода, используя все уже известные в педагогике интегративные показатели, одновременно разрабатывая новые интеграции разных показателей, оценивающих личностное развитие. Современные потребности общества, личности, отдельных социальных групп в образовании требуют дополнить культурологический подход личностного развития компетентностным и личностно ориентированным подходами. Анализ указанных подходов, соотнесение их друг с другом показали, что они не противоречат, а взаимно дополняют друг друга. Ведущей идеей нашего исследования является идея личностного развития учащихся начального профессионального образования средствами танцевальной терапии, так как танец является одним из действенных средств, позволяющих индивидууму развить качество творческой, способной к культурному саморазвитию и самоопределению личности, а на этапе начального профессионального

образования закладывается основа личности, происходит ориентация на развитие духовности, самореализации, самовыражения, формируются мироощущения, необходимые в последующей жизни.

Анализ практики использования средств танцевальной терапии в вопросах развития личности в начальном профессиональном образовании свидетельствует о противоречии между потенциальной возможностью танца, как искусства в личностном развитии учащихся и недостаточно эффективным практическим его использованием.

Частично это объясняется тем, что возможности танцевальной терапии в содержании образования используются не в полной мере, так как коренной переработки содержания учебных предметов не происходит: в них по-прежнему излагаются основы наук, а формирование общекультурных, социально-трудовых, коммуникативных навыков, опыта самопознания, осмысления своего места в мире, выбор ценностных, смысловых установок для своих действий считаются второстепенным либо вообще не принимается во внимание. А в искусстве хореографии как раз и заложен определенный набор предпочитаемых ценностей, при этом иерархия ценностей у каждой личности формируется своя. Именно хореографическое искусство успешнее всего реализует развитие толерантности, способности к сотрудничеству, ответственности; формирует умение принимать решения и осуществлять их; позволяет учащемуся реально оценивать собственные ресурсы, осознанно выбирать сферу применения имеющихся способностей.

Недостаточность исследования в педагогической науке использования средств хореографического искусства в личностном развитии учащихся начального профессионального образования не позволяет рассматривать хореографическое искусство как особое пространство для личностного развития учащихся. Типичным пробелом в педагогической практике начального профессионального образования является невостребованность хореографического искусства как динамического процесса духовного, физического и личностного развития учащихся. Отсутствует общепринятое

объяснение социальных целей личностного развития учащихся начального профессионального образования средствами хореографического искусства.

Как следствие этого, личностное развитие учащихся начального профессионального образования средствами хореографического искусства остро нуждается в теоретическом обосновании. Недостаточная научная и методическая разработанность данной проблемы, ее теоретическая и практическая значимость в начальном профессиональном образовании, подчеркивают актуальность рассмотрения личностного развития учащихся средствами хореографического искусства в современном образовательном процессе.

Рассматривая степень научной разработанности, мы видим, что проблема использования танцевальной терапии как средства развития личности учащихся, требует анализа философской, социокультурной, психолого-педагогической и специальной литературы.

Вопросы использования танца в системе воспитания и образования в качестве развития и гармонизации личности достаточно подробно рассматривали в своих работах В.Н. Нилов, А.С. Фомин, Е.Н. Фокина, М.Н. Юрьева и др.

Проблемы воспитания младших школьников средствами ритмики и танца затрагиваются в работах Т.К. Барышниковой, М.С. Боголюбской, Л.Н. Богатковой, Е.В. Коноровой, В.В. Константиновского, И.В. Рогозина, В.Н. Светинской, А.Ф. Ткаченко, Р.Л. Череховской.

Большой вклад в обучение и образование средствами хореографического искусства (классический танец, народно-сценический, бальный танец) внесли А.Л. Ваганова, Н.П. Базарова, Л.Д. Блок, А.А. Борзов, Р.В. Захаров, А.А. Климов, В.С. Костровицкая, М.Л. Мурашко, Г.А. Наспоков, И.В. Смирнов, Т.С. Ткаченко, Т.А. Устинова, Н.И. Школьников и др.

Однако использование теоретико-методологического арсенала современной педагогики применительно к изучению личностного развития

учащихся начального профессионального образования средствами хореографического искусства пока недостаточно. Существует проблема педагогической интерпретации такого емкого понятия, как «культура». Категория «культура» не рассматривается в соотношении с каждым участником образовательной деятельности.

Личностное развитие учащихся находится на периферии педагогической науки в силу того, что в текстах Закона Российской Федерации «Об образовании», Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, Государственных стандартах образования заявлен приоритет социальных ценностей, а не ценность личности, ее индивидуальность и уникальность. Недостаточная инструментальность, противоречивость поставленных целей воспитания и развития личности и целей содержания образования в законодательных документах об образовании не позволяют достичь становления индивидуальности как условия развития задатков учащегося. Педагогических исследований личностного развития учащихся начального профессионального образования средствами хореографического искусства на сегодняшний день нет.

Методологическую основу исследования составили теории развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу и др.), теории эстетического воспитания (Э. Жак-Далькроз, Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский и др.), основные положения гуманистической педагогики (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский); концепции личностно ориентированного подхода в обучении и воспитании (В.В. Сериков, И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская и др.), теоретические положения о сущности и структуре креативности и творческого процесса (Д.Б. Богоявленская, Дж. Гилфорд, Е.П. Торранс, А.М. Матюшкин), психологические аспекты творчества и условия возникновения творческой активности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, К.Р. Роджерс, А. Маслоу, Е.Л. Солдатова), идеи выдающихся представителей педагогической

мысли о сущности всестороннего гармонического развития личности, о духовно-творческом развитии личности на основе синтеза искусства, науки, культуры, положения педагогики о самодеятельности индивида как единственной необходимости социальной деятельности человека (В.А. Сухомлинский, П.П. Блонский, Ю.К. Бабанский, Ю.П. Азаров, В.И. Журавлев), методики и технологии обучения и воспитания профессионального танцовщика (А.Я. Ваганова, Н.И. Тарасов, Р.В. Захаров и др.).

Теоретическую основу исследования составили труды философско-эстетической и художественно-психологической направленности о роли искусства, хореографии как синтетического вида искусства в развитии личности, ее творческого потенциала, представленные в работах И.А. Герасимовой, Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготского, В.М. Годовского, С.С. Гольдетнтрихт, И.О. Дубник. В диссертации особое значение обретают педагогические идеи и положения о роли хореографического искусства, танца как педагогического средства личностного развития в начальном профессиональном образовании, отраженные в работах Н.П. Базаровой, В.П. Мей, Г.В. Бурцевой, АЛ. Вагановой, Е. Васильевой, А.С. Фомина.

В нашей стране в последнее время также происходит перенос акцента на использование танцевальной терапии как средства установления, поддержания, коррекции межличностных отношений, самовыражения и познания себя и других.

*Т.А.Шкурко (1997, с. 13) в своей диссертационной работе выделяет ряд целей танцевальной психотерапии:*

- 1) самовыражение и самоактуализация личности;
- 2) стимулирование творческого потенциала личности;
- 3) становление более индивидуализированного самовосприятия и самоотношения;
- 4) катарсическое высвобождение подавляемых эмоций и отношений;
- 5) принятие тела и создание более положительного его образа;

- б) осознание и развитие членами группы системы отношений посредством создания экспрессивного репертуара, его гармонизации и индивидуализации;
- 7) коррекция системы отношений личности;
- 8) коррекции отношений в группе.

Для решения танцевальной психотерапией используется преимущественно спонтанный неструктурированный танец для самовыражения и выражения отношений, круговой танец, выполняющие функции снижения тревожности, возникновения чувства общности.

Зарубежные авторы, занимающиеся танцевально-двигательной терапией, характеризуют ее особенности следующим образом. Танцевальная терапия имеет своей целью помощь людям, не способным адаптироваться к травмирующим жизненным событиям, посредством создания и разрешения контролируемых кризисов в безопасной среде (определенные периоды кризисов развития многократно проигрываются и преодолеваются до интеграции).

По мнению авторов, исследующих танцевально-двигательную терапию, одна из ее особенностей и сильных сторон - влияние на установление и восстановление коммуникации. Так, П.Левис считает, что эта терапия может помочь развитию базисного уровня коммуникации, т.к. она непосредственно использует ритм и кинестетические паттерны (1986).

С помощью танцевальной терапии пациент может использовать движение для полного выражения себя и сохранения своей аутентичности в контакте с другими (Т.Нидш, 1991).

Группа по танцевально – двигательной терапии - это микрокосм различных социальных ситуаций, благодаря чему клиенты учатся более адекватно воспринимать себя и других и расширять спектр поведенческих возможностей [5]. Однако действие танцевальной терапии не ограничивается коррекцией коммуникативных возможностей человека.

М.А. Бебик и И.Т. Кокурина предположили, что в процессе танцевальной терапии происходит повышение степени самопринятия, в частности, рост самоуверенности и чувства самоценности, увеличение спонтанности выражения эмоциональных переживаний посредством движений, а также снижение внутренней конфликтности. Это предположение было подтверждено экспериментально. У занимающихся в группах ТДТ, протестированных по методике исследования самооценки С.Р. Пантелеева, обнаружено статистически значимое повышение по шкалам "самоуверенность, самоценность" и "самопринятие", а также значимое снижение по шкале "самообвинение". Также по данным этого исследования испытуемые стали выше оценивать уровень своего здоровья, владение своим телом, отмечали исчезновение внутренней напряженности. При этом корреляционный анализ выявил значимый уровень корреляции между шкалой "самоценность" методики С.Р. Пантелеева и оценкой принятия своего тела и принятия внутреннего мира [1].

Е.К. Луговая замечает, что танцевальная психотерапия воздействует на мышечный панцирь, ликвидирует мышечные зажимы экспрессивных движений, танец способствует раскрытию символично функций экспрессии и позволяет выразить всеобщие универсальные темы и понятия "добро" "зло", "счастье", "любовь"[3].

В связи с этим важно, что при применении танцевальной терапии развивается экспрессивное "я". Это развитие достигается благодаря осознанию паттернов танцевально-экспрессивного репертуара, связанного с отношениями и взаимоотношениями в группе, за счет повышения спонтанности выражения и самовыражения.

При этом важно, что поскольку танец способствует взаимодействию полушарий головного мозга, соединяя интуитивное и рациональное, высвобождая при этом эмоции, человек приобретает контроль над своей эмоциональной сферой.

Танцевальная терапия, таким образом, направлена на развитие внешнего "я", его динамических, экспрессивных компонентов, самопредъявления себя в определенном социально-психологическом контексте.

В многочисленный ряд методов телесной психотерапии можно поставить и одно из направлений фитнес-программ, построенных на основе различных гимнастических упражнений, аэробику. Создание образа "собственного Я" подкрепленный артистично выполненным упражнением, при этом, играя ту или иную заданную роль, ведет к личностному изменению женщины. Происходит коррекция как личностных, так и физических качеств.

То обстоятельство, что аэробика является не только общеоздоровительной системой, но и системой формирования желаемой фигуры, позволяет признать аэробику средством коррекции психологического состояния занимающихся, формирования положительного образа себя, что является очень важным.

В процессе занятий аэробикой женщины не только формируют образ себя, но и подстраивают свое поведение под этот образ, чтобы понравиться себе и другим.

Аэробика формирует обаяние, включающее в себя сплав привлекательной внешности и искусства понравиться в межличностном контакте, поскольку аэробика - это и школа общения.

С другой стороны, выработка адекватной Я-концепции способствует налаживанию отношений женщины с партнером и детьми, помогает найти свое место в семейных отношениях, так как самооценка является важной составляющей структуры самосознания личности и влияет на все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и на семейные отношения.

Таким образом, мы согласны с Е.К.Луговой, которая отметила, что танцевальная психотерапия воздействует на мышечный панцирь, ликвидирует мышечные зажимы экспрессивных движений, танец способствует раскрытию символично функций экспрессии и позволяет

выразить всеобщие универсальные темы и понятия "добро" "зло", "счастье", "любовь" И активно занимаясь физическими упражнениями, мы можем влиять как на физическое состояние, так и на психическое, потому как одно с другим непосредственно взаимосвязано.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.

Анализ изучения проблемы формирования межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивной практики обусловлен необходимостью определения той роли, которую играют отношения между сверстниками в формировании личности школьника на различных этапах его жизни, в частности в младшем школьном возрасте – наиболее ответственном периоде перехода ребенка в новую социально значимую систему отношений.

Межличностные отношения возникают в процессе совместной деятельности, и образуются они на основе предметно заданных взаимодействий, а со временем приобретают относительно самостоятельный характер.

Проблемой межличностных отношений занимались такие ученые как Я. Л. Коломинский, Т. А. Репина, В. Р. Кисловская, Н. Н. Обозов, А. В. Кривчук, В. С. Мухина и др, где основным предметом были структура и возрастные изменения детского коллектива. Коломинский Я. Л. говорит о том, что «отношения и взаимоотношения — это явления внутреннего мира, внутреннее состояние людей». Н. Н. Обозов рассматривает межличностные отношения как объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В основе их формирования лежат разнообразные эмоциональные состояния и их психологические особенности, т. е. они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. Поэтому межличностные отношения можно рассматривать как фактор психологического климата группы. Эмоциональная составляющая также определяет социальную роль каждого ребёнка и степень развития интеграции коллектива.

Однако Л.И. Божович указывала на нечёткость самого понятия "отношения", на неразработанность путей и методов его изучения, и усматривала субъективный и объективный аспекты этого понятия, подчёркивая, что только через изучение отношений самого ребёнка к

действительности и, в первую очередь к общественной действительности, лежит путь к изучению его личности.

Глубоко и содержательно охарактеризован младший школьный возраст в работах В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, их учеников и сотрудников. Вся система отношений ребёнка с действительностью перестраивается в данный период. Выход ребёнка за рамки семьи, увеличение круга значимых лиц, выделение особого типа отношений со взрослыми, опосредованных задачей обуславливают изменение социальной ситуации развития.

В последние годы в нашей стране становится все более актуальным введение инклюзивного образования. Кандидат психологических наук, доцент С.Н. Сорокоумова определила инклюзивное образование как процесс развития общего образования, который делает образование доступным для всех, и обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Это определяется, прежде всего, тем, что в неё входят дети с различными нарушениями (дети с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно – двигательного аппарата, ЗПР, множественными нарушениями развития). И родители детей с особыми потребностями самостоятельно выбирают инклюзивное образование по множеству причин: перенять адекватные образцы для подражания, развивать и упражнять базовые навыки, например, коммуникативные; больше возможностей завязать дружеские и другие общественные отношения с типичными сверстниками; возможность доступа к основной программе обучения. Но особенно родители надеются на более широкие возможности общения их детей с их типично развивающимися сверстниками.

Исходя из вышеперечисленного, возникает необходимость во введение таких занятий, которые будут способствовать освоению школьниками самых элементарных приемов снятия напряжения. В нашей стране в последнее время танцевальная терапия используется как средство развития психики и гармонизации человека, а в особенности ребёнка через деятельность как творчество

Анализ теоретических источников показал, что проблема межличностных отношений младших школьников актуальна, так как в последние десять лет отношение к человеку как к личности осознается обществом как важнейшее. Потому как, ребенок является важнейшей педагогической ценностью. И как в педагогике, так и в психологии возрастает актуальность индивидуального подхода к обучению и воспитанию детей с проблемами в развитии. А также создание оптимальных условий для формирования и развития личности каждого ребенка в условиях современного общества.

## **ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ.**

### **□ 2.1. Методики изучения межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивной практики.**

Межличностные отношения детей в классном коллективе – это форма реализации социальной сущности каждого ребенка, психологическая основа для сплочения детей. В коллективе у младшего школьника реализуется потребность в социальном соответствии: желание соответствовать социальным требованиям, выполнять правила общественной жизни, быть общественно полноценным. Это побуждает ребенка проявлять интерес к сверстникам, искать друзей. Младший школьник стремится к выполнению должных норм, которые предлагают ему взрослые, у него велико желание быть положительно оцененным, одобренным взрослым (Я хорошо себя вел? А вы мне поставите пятерку? Можно я переделаю работу?)

В начальной школе учитель играет объединяющую роль. В первые годы школьной жизни учащиеся ориентируются на мнение учителя, часто авторитет его очень высок (Мне учитель сказал... Нам так показывали...)

Младший школьный возраст, представляет большие возможности для формирования нравственных качеств и положительных черт личности. Податливость, внушаемость, склонность к подражанию, авторитет учителя и взрослых создает благоприятные предпосылки для формирования личности.

Детский коллектив активно формирует межличностные отношения. Общаясь со сверстниками, младший школьник приобретает личный опыт отношений в социуме, социально-психологические качества (умение понимать одноклассников, тактичность, вежливость, способность к взаимодействию). Именно межличностные отношения дают основу чувствам, переживаниям, позволяют проявить эмоциональный отклик, помогают развивать самоконтроль. Духовное влияние коллектива и личности взаимно.

Важна и социально-психологическая атмосфера коллектива. Она должна создавать оптимальные условия для развития младшего школьника: порождать чувство психологической защищенности, удовлетворять потребность ребенка в эмоциональном контакте, быть значимым для других людей.

Положительный психологический и педагогический потенциал детского коллектива не может сложиться сам, стихийно. Нужна “окружающая ребенка атмосфера” социальной мысли (Л.С. Выготский), внешнее педагогическое влияние и руководство.

У младших школьников четко прослеживается линия взаимоотношений “я и учитель”, а не линия “я и одноклассники”, что ослабляет значимость межличностных отношений. Для многих учащихся начальной школы в основе межличностных отношений лежат микрогруппы (2-3 человека).

Поведение младших школьников импульсивно, самоконтроль развит не у всех, и не всегда он способен сдерживать повышенную эмоциональность данного возраста. Межличностные конфликты есть и бывают в младших классах, но вспыхивают и гаснут они легко.

При изучении межличностных отношений в классах начальной школы можно выделить три этапа:

- изучение структуры межличностных отношений в классе, выявление “лидеров”, “неблагополучных” с помощью методики Дж. Морено. В социометрическую карточку включаются вопросы, описывающие определённые аспекты межличностных отношений;
- изучение мотивов межличностных выборов с помощью методики межличностных выборов (ММВ). В социометрическую карточку можно включить вопрос: “Какие качества ты больше всего ценишь в одноклассниках?” Это позволяет выявить качества, наиболее значимые для учащихся;

- определение отношения учащихся к значимым людям. Можно предложить использование ЦТО (теста цветовых отношений Эткиндо), модифицированного цветового теста Люшера.

В процессе нашей опытно – экспериментальной работы нам необходимо было диагностировать, на каком уровне находятся отношения младших школьников внутри детского коллектива. Для этого мы опирались на две методики в работе

Одним из самых известных методов определения межличностных отношений в группе является социометрия, предложенная учеником Фрейда – Дж. Морено (1889-1974). Согласно теории Дж. Морено, все напряжения, конфликты, в том числе и социальные, обусловлены несовпадением микро- и макроструктуры группы. Это несовпадение, по его мнению, означает, что система симпатий и антипатий, которая показывает психологическое отношение индивида к людям, часто не вмещается в рамки заданной индивиду макроструктуры: самым близким может оказаться окружение, состоящее из неприемлемых в психологическом плане людей. Задача состоит в том, чтобы привести в соответствие макро- и микроструктуры. Именно с этой целью должна применяться социометрическая методика, с помощью которой можно исследовать симпатии и антипатии, чтобы в соответствии с полученными результатами осуществить определенные изменения.

Термин «социометрия» буквально означает «социальное измерение», социометрическая методика предназначена для оценки межличностных отношений неформального типа: симпатий и антипатии, привлекательности. Имея характер опроса, социометрия существенно отличается от анкетного опроса и интервью тем, что вопросы касаются эмоциональной сферы отношений людей.

Исследование направлено на решение следующих задач:

1. Измерение степени сплоченности – разобщенности в классе;

2. Выявление соотносительного авторитета членов групп по признакам симпатии – антипатии («лидеры», «звезды», «принятые», «отвергнутые»);
3. Обнаружение внутригрупповых сплоченных образований во главе с неформальными лидерами.

Данная методика позволяет сделать моментальный срез с динамики внутригрупповых отношений с тем, чтобы впоследствии использовать полученные результаты для переструктурирования групп, повышения их сплоченности и эффективности деятельности.

В настоящее время этот метод имеет много модификаций. Внедрение его в исследования отечественных психологов связано с именами Е.С. Кузьмина, Я.Л. Коломинского, В.А. Ядова, И.П. Волкова и другие.

*Оснащение:* бланк социометрического опроса, список участников опроса, социоматрица, ручка.

Социометрическая процедура заключается в том, что членам группы предлагают перечислить в порядке предпочтения тех товарищей по группе, с которыми они хотели бы вместе работать, отдыхать, сидеть за партой и тому подобное. Вопросы о желании человека совместно с кем-то участвовать в определенной деятельности называются критериями выбора.

Например, «С кем Вы хотели бы вместе готовиться к экзамену?» или: «Кого бы Вы пригласили на день рождения?» И т.д. Успех изучения взаимоотношений зависит от правильного подбора этих вопросов. Различают слабые и сильные критерии выбора. Чем важнее для человека та или иная деятельность, чем теснее и продолжительнее общение она предусматривает, тем сильнее считается критерий выбора. Чаще всего в социометрическом исследовании сочетаются вопросы разных типов. Они подбираются таким образом, чтобы выявить стремление человека к общению с членами группы в различных видах деятельности — в труде, учебе, отдыхе, дружбе и тому подобное. Вопросы представлены следующим образом:

1. Кого из членов группы Вы пригласили на день рождения?

2. С кем из членов группы Вы выполняли общая задача (производственное, учебное)?
3. С кем из членов группы Вы могли бы поделиться своими личными переживаниями?

Планируя проведение социометрии, следует решить вопрос о качестве и количестве используемых критериев, а также о количестве выборов, которые сделает каждый член группы, и их интенсивность — в большей или меньшей степени. Чаще всего количество выборов ограничивается тремя.

После выбора и формулировки критериев составляется опросник, содержащий инструкцию и перечень критериев (см. Приложение ).

Перед началом опроса необходимо провести инструктаж тестируемой группы (социометрическая разминка). В ходе его следует объяснить группе цель исследования, подчеркнуть важность его результатов для группы, показать, как нужно выполнять задания, гарантировать сохранение тайны ответов.

Необходимо постараться установить атмосферу доверия в отношениях с группой. Отсутствие доверия к экспериментатору, подозрения в том, что результаты опроса могут быть использованы во вред испытуемому, приводит к отказу выполнять задание в целом либо к отказу выполнить негативный выбор.

После соблюдения всех выше перечисленных методических указаний приступаем к опросу. Ему подвергаются все члены испытуемой группы. Необходимо записать фамилии всех членов группы.

В процессе опроса исследователь должен следить за тем, чтобы опрашиваемые не общались между собой, постоянно подчеркивать и напоминать об обязательности ответов на все вопросы. Не следует торопиться, подгонять испытуемых с ответами. В то же время, если испытуемые не имеют списка членов группы, не следует препятствовать визуальным контактам.

*Возможны три основных способа выбора:*

1. Количество выборов ограничивается 3-5.
2. Разрешается полная свобода выбора (каждый может записать столько решений сколько может).
3. Испытуемый ранжирует всех членов группы в зависимости от предложенного критерия.

С точки зрения простоты и удобства обработки результатов предпочтительнее первый способ. С точки зрения надежности и достоверности полученных результатов – третий.

Результаты, полученные с помощью социометрической процедуры, могут быть представлены графически в виде социогаммы, матрицы и специальных числовых индексов.

Социоматрица – это таблица, в которую вносятся результаты опроса. По результатам опроса могут быть построены суммарные социоматрицы, дающие картину выбора по нескольким критериям, и единичные – по одному критерию. Анализ социоматрицы по каждому критерию дает достаточно наглядную картину взаимоотношений в группе. Основное достоинство социоматрицы – возможность представить выборы в числовом виде, что, в свою очередь, позволяет проранжировать членов группы по числу полученных и отдельных выборов, установить порядок влияний в той или иной конкретной группе.

Таблицы результатов социометрии заполняются в первую очередь, к тому же отдельно по деловым и личными отношениями.

По вертикали записываются по номерам фамилии всех членов группы, которая изучается; по горизонтали — только их номер. На соответствующих пересечениях цифрами 1, +2, +3 обозначают тех, кого выбрал каждый испытуемый в первую, вторую, третью очередь, цифрами 1, 2, -3 — тех, кого испытуемый не выбирает в первую, вторую и третью очередь .

Взаимный положительный или отрицательный выбор обводится в таблице кружком (независимо от очередности выбора). После того, как

положительные и отрицательные выборы будут занесены в полученные каждым членом группы выборы (сумма выборов), тогда подсчитывают сумму баллов для каждого члена группы учитывая при этом, что выбор в первую очередь равен +3 баллам (-3), во вторую - 2 (-2), в третью - 1 (-1). После этого подсчитывается общая алгебраическая сумма, которая и определяет статус в группе.

Групповая сплоченность высчитывается по формуле  
социометрия групповая сплоченность,  
где  $\sum$  — сумма всех взаимных выборов в группе;  $n$  - количество членов группы.

Сплоченность группы тем выше, чем ближе к единице коэффициент сплоченности.

На основании данных социометрического анализа делаются выводы об уровне сплоченности группы; наличие группировок; их связи с лидерами; о взаимодействии лидеров между собой; соответствие выбранного актива группы реальному; наличие членов группы, которых группа не принимает, и изолированных.

На основании результатов составляется социограмма — это графическое изображение результатов, полученных с помощью социометрической методики при исследовании межличностных отношений. Она дает наглядное представление о внутригрупповой дифференциации членов малой социальной группы за их статусом (популярностью). С помощью специальных знаков и стрелок обозначают тип выбора (позитивный, негативный, односторонний, двухсторонний).

Социограмма наглядно показывает центральных, наиболее влиятельных членов группы, взаимные пары и группировки взаимосвязанных лиц, выбирающих друг друга. Чаще всего в социометрических результатах встречаются положительные группировки из 2-4 членов.

Также в нашей диссертации исследовании была применена методика «Рукавички» Г.А. Цукерман.

Цель исследования: изучение отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений.

Материал: вырезанные из бумаги рукавички (по количеству участников), три разноцветных карандаша.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием детей, работающих парами, и анализ результата.

Ход работы: проводится в виде игры. Для проведения из бумаги вырезают рукавички с различными незакрашенными узорами. Количество пар рукавичек соответствует числу пар участников. Детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать. Каждая пара учеников получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей.

*Критерии оценивания:*

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу рисования;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

*Уровни оценивания:*

Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.

Средний уровень: сходство частичное - отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Воспользовавшись данными методиками, мы рассчитываем получить как можно более точные результаты опроса о межличностных отношениях в детском коллективе, обращая особое внимание, какое место в межличностных отношениях занимают дети с ограниченными возможностями, и на каком уровне находятся данные взаимоотношения в детском коллективе. Вместе с тем, на основании этих данных разработать и реализовать программу по формированию межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии в условиях инклюзивного класса «Мы любим вместе танцевать»

## □ 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

Опытно – экспериментальная работа проводилась на базе Гимназии №9 Железнодорожного района г. Красноярск с октября 2015 по декабрь 2015 г., в которой принимали участие 24 школьника начальной школы. Из них 10 мальчиков и 14 девочек. 4 детей из многодетной семьи, 6 - из малообеспеченных семей, детей, проживающих в неполных и асоциальных семьях нет.

20 человек обучаются вместе с 1 класса, 3 – прибыли во 2 класс. Класс достаточно дружный и сплоченный.

В классе обучаются 3 ребенка с тяжелыми нарушениями речи, 1 ребенок с ЗПР.

Из 24 учащихся на конец учебного года 7 отличников, 11 высоко успевающих, 4 ребенка со средней успеваемостью. В классе есть группа учащихся с высокой степенью развития познавательного интереса. Уровень знаний этих учащихся возрастает из года в год, растет их активность и во внеклассной познавательной деятельности. Хорошие результаты показывают на предметных олимпиадах, как на школьном уровне, так и на муниципальном. У большинства учащихся широкий кругозор и разнообразные интересы. Интересы разносторонние. Есть учащиеся, которые увлекаются несколькими предметами, есть – с четко выраженными интересами. На уроках достаточно активны, охотно занимаются творческой деятельностью.

Младшие школьники принимают активное участие в дистанционных конкурсах, в Интернет - олимпиадах: «Кенгуру», «Русский медвежонок».

Принимали участие во всероссийском конкурсе рисунков «Учитель глазами ребенка», в межрайонном конкурсе видеороликов «Осенняя пора – очей очарование», в региональном этапе международного конкурса детского рисунка «Радуга», в межрегиональном сетевом творческом конкурсе «Идет волшебница зима», в дистанционном конкурсе «Созвездие закладок».

Такое количество конкурсов, мероприятий, и активное участие в них обучающихся говорит о большом круге интересов учащихся класса и их активной жизненной позиции.

В классе также обучаются дети, которые учатся без интереса, не имеют мотивации к обучению. Регулярно проводятся беседы с родителями, с самими ребятами. За данный учебный год 18 раз были официально вызваны родители в школу, более 10 раз родители приходили сами, было за год проведено четыре родительских собрания, где так же обсуждались вопросы успеваемости.

В классе есть ребята, которые занимаются активно спортом. Многие мальчики ходят в спортивную школу. Девочки занимаются гимнастикой.

Класс достаточно общительный, проблемных детей в этом плане нет. Есть ребята, которые немного в стороне от коллектива, но это особенности их развития (ЗПР, серьезные нарушения речи), которое мешает взаимопониманию с ребятами, в силу того, что детям с особенностями в развитии сложно выражать свои потребности. Во внеурочной деятельности и во всех классных делах они принимают участие. Ребята хорошо общаются и дружат с ребятами из других классов, из других школ. Коммуникативные навыки сформированы неплохо. Личные качества ребят – доброта и порядочность, они умеют сделать выводы и исправлять свои ошибки. Большая часть класса ребят правильно реагируют на критику. Отзывчивы на похвалу. Умеют взаимодействовать с педагогами.

В целом, можно сделать вывод: класс работоспособный, активный, ребята творческие, разносторонне развитые, умеют и хотят учиться, очень доброжелательные.

Для дальнейшего нашего исследования нами были выбраны методики исследования. Были использованы методики: Г.А. Цукерман «Рукавички» и Дж. Морено «Социометрия»

Целью констатирующего эксперимента являлось определить имеющийся уровень межличностных отношений младших школьников в коллективе.

Определены задачи: 1) разработать критерии, показатели и методы диагностики уровней сформированности коммуникативных способностей младших школьников; 2) Выявить исходный уровень развития межличностных отношений младших школьников в группе посредством социометрии.

Ожидаемые результаты: выявить основные проблемы в межличностных отношениях сверстников, определить позитивные и негативные факторы воздействия на них.

Для определения сформированности межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивной практики мы также учитывали особенности самого понятия «формирование» и ценностных ориентаций младших школьников.

В процессе теоретического анализа мы выявили ряд важных для нашего исследования компонентов, таких как коммуникативный, эмоциональный и поведенческий, сформированность которых важна для дальнейшей работы.

Исходя из выше перечисленных показателей были определены критериальные характеристики, отражающие трехуровневое проявление сформированности межличностных отношений младших школьников (высокий, средний, низкий),

Критерии и уровни сформированности межличностных отношений младших школьников представлены в таблице 1.

Таблица 1.

*Критериальные характеристики уровней сформированности  
межличностных отношений младших школьников.*

Критерии	Уровень межличностных отношений младших школьников в инклюзивном классе.		
	Низкий (балл)	Средний (балл)	Высокий (балл)
Взаимные симпатии	Количество взаимных выборов 0-2. (0-10 баллов)	Количество взаимных выборов 3-4. (11-20 баллов)	Количество взаимных выборов 5-6. (21-30 баллов)
Статусные структуры	«пренебрегаемые» 3-0 выборов. (0-10 баллов)	«предпочитаемые» 6-3 выборов. (11-20 баллов)	«звезды» 10-7 выборов. (21-30 баллов)
Уровень межличностных отношений в целом	0-6	7-15	16-24

Уровневое распределение межличностных отношений младших школьников в инклюзивном классе до опытно – экспериментальной работы представлено в таблице 2.

Таблица 2.

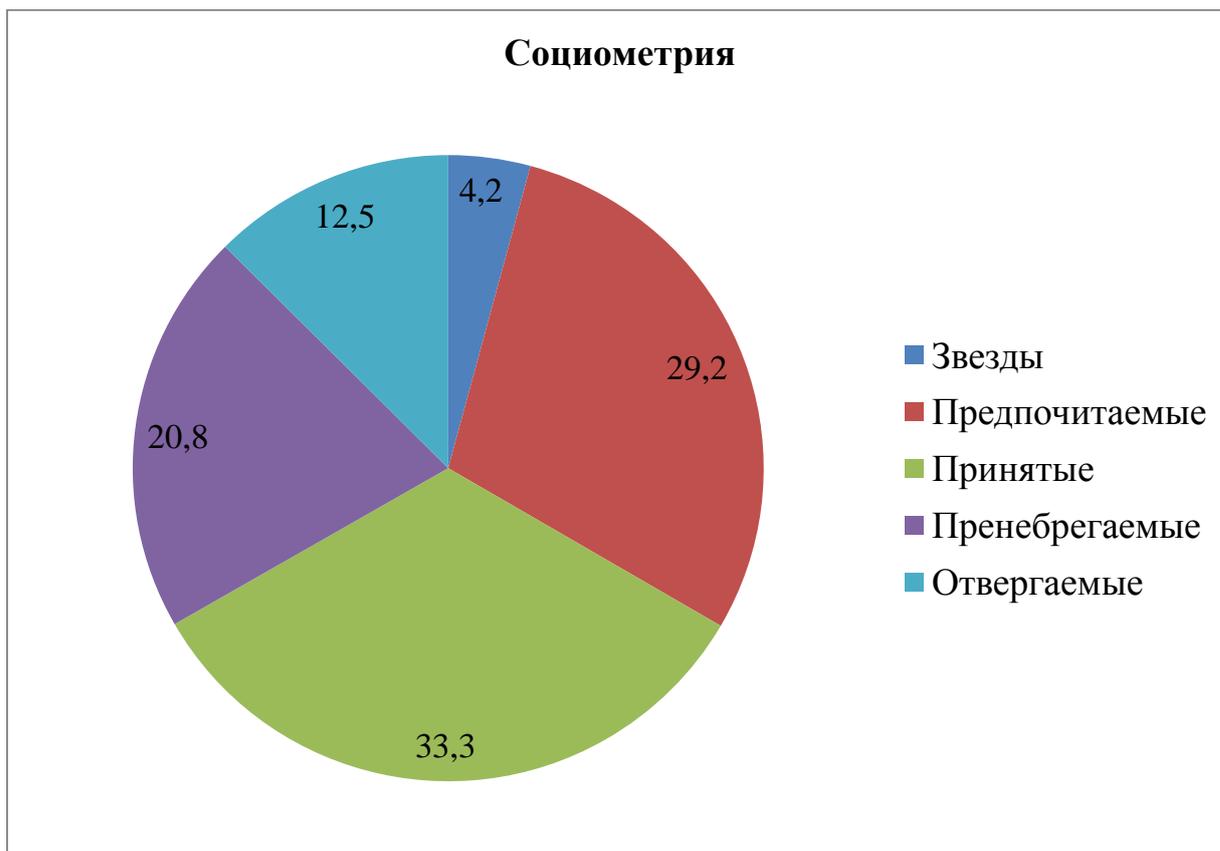
Класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
2 «А»	Чел	%	Чел.	%	Чел.	%
		1	5	12	40	11

В данном классе нами был проведен один из методов определения межличностных отношений в группе. Социометрическая техника, разработанная Дж. Морено, применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. С помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп.

Согласно теории Дж. Морено, все напряжения, конфликты, в том числе и социальные, обусловлены несовпадением микро- и макроструктуры группы. Это несовпадение, по его мнению, означает, что система симпатий и антипатий, которая показывает психологическое отношение индивида к людям, часто не вмещается в рамки заданной индивиду макроструктуры: самым близким может оказаться окружение, состоящее из неприемлемых в психологическом плане людей. Именно с этой целью должна применяться социометрическая методика, с помощью которой можно исследовать симпатии и антипатии, чтобы в соответствии с полученными результатами осуществить определенные изменения.

Работа проводилась в форме письменного опроса, в котором младшим школьникам предлагалось ответить на вопросы, касающиеся эмоциональной сферы отношений: «С кем бы ты хотел встречать свой день рождения?», «Кого бы ты позвал в кафе?», «С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?». Бланки опроса представлены в приложении 2.

В результате данного опроса мы получили следующие показатели, представленные в рис.1.



*Рис.1. Результаты первичной диагностики межличностных отношений младших школьников экспериментального класса по методике Дж. Морено.*

В результате первичной диагностики межличностных отношений младших школьников мы получили средний уровень благополучия так как в классе значительную часть составляли дети с неблагоприятным статусом. взаимоотношений в группе процент «принятых» детей составил 33,3 %, (члены группы, имеющие средний положительный статус и, как правило, поддерживающие лидера в его усилиях решить групповую задачу) в классе наибольшее количество. Процент «предпочитаемых» детей составил 29,2%, что чуть выше «пренебрегаемых», составляющие 20,8% (члены группы, имеющие отрицательный статус, сознательно или бессознательно отстраненные от участия в решении групповых проблем).

Наряду с вышеперечисленными результатами необходимо выделить, что дети с ОВЗ занимают статус «отвергаемых», составляющие 12,5%, что показывает наличие не самой благоприятной обстановки в классе.

В процессе проведенной работы мы видим, что именно детям с ограниченными возможностями в развитии довольно сложно включаться в работу, так как имеются серьезные нарушения в речи. Следовательно, сверстникам сложно понимать и принимать детей с ОВЗ в детский коллектив. У детей с каким-либо отставанием в развитии нет физической возможности доступно выражать свои действия и потому в классе им приходится держаться обособлено от коллектива. Мы считаем, что все вышеперечисленное является причиной возникновения затруднений во взаимоотношениях младших школьников.

*Методика Цукерман Г.А. «Рукавички».*

Цель исследования: изучение отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений.

Материал: вырезанные из бумаги рукавички (по количеству участников), три одинаковых цветных карандаша.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием детей, работающих парами, и анализ результата.

Ход работы: проводится в виде игры. Для проведения из бумаги вырезают рукавички с различными незакрашенными узорами. Количество пар рукавичек соответствует числу пар участников. Детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать. Каждая пара учеников получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей.

*Критерии оценивания:*

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу рисования;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Результаты опроса представлены в таблице 3.

*Таблица 3.*

*Результаты тестирования методики Цукерман «Рукавички»*

Пары	Продуктивность совместной деятельности	Умение договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;	Взаимный контроль по ходу выполнения деятельности	Взаимопомощь по ходу рисования	Эмоциональное отношение к совместной деятельности	Уровень
1.	В	С	В	В	В	В
2.	В	В	В	В	С	В
3.	В	С	В	В	В	В
4.	В	В	В	С	В	В
5.	В	В	С	В	В	В
6.	В	В	В	В	В	В

7	С	С	С	С	С	С
8.	С	Н	С	С	С	С
9.	С	С	Н	В	С	С
10.	С	С	С	В	С	С
11.	Н	Н	Н	Н	Н	Н
12.	Н	Н	Н	Н	Н	Н
13.	Н	Н	Н	Н	Н	Н

В – высокий

С – средний

Н – низкий

После проведения опроса следует выделить категорию школьников, которые имеют сильнейшие нарушения в речи. Следовательно, им труднее всего было включиться в групповую работу и качественно выполнить предложенную работу. Данная категория детей с отставанием в развитии выполняла работу в составе 11, 12 и 13 пары. Результаты обработки представлены в рис. 2.

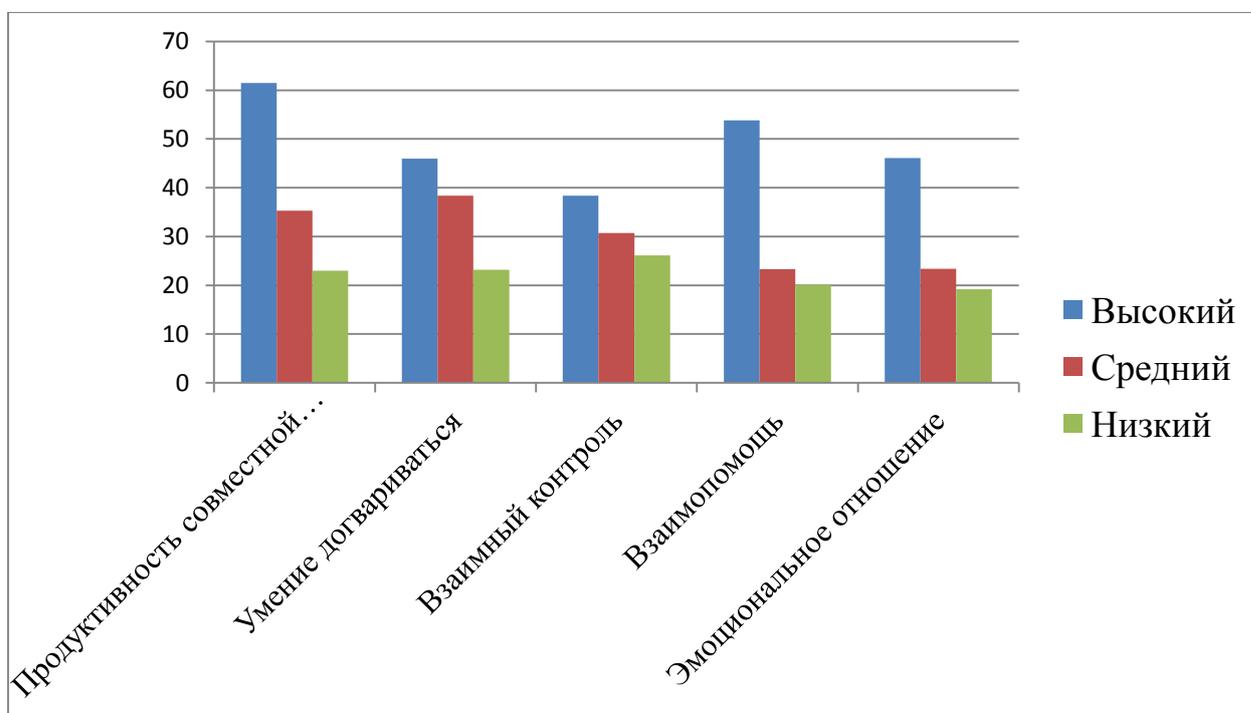


Рис.2. Результаты первичной диагностики межличностных отношений младших школьников экспериментального класса по методике Цукерман Г.А. «Рукавички»

Исходя из данных результатов, мы видим, что дети с высоким уровнем продуктивности совместной деятельности составили 61,5%, Дети в процессе работы активно обсуждали возможные варианты узоров и очень быстро пришли к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек. Далее они сравнивали способы действия, строя совместное действие. Со средним уровнем продуктивности совместной деятельности составили 35,3%, В работе сходство было частичное - отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия. Дети с удовольствием выполняли предложенное им задание. С низким уровнем продуктивности совместной деятельности 23,0%.

В умении договариваться дети с высоким уровнем составили 46,0%, со средним уровнем составили 38,4% и с низким составили 23,2. Следует отметить, что трудности в процессе работы, в основном, наблюдались у нескольких детей, которые имеют тяжелые нарушения речи.

Взаимный контроль по окончании работы показал следующие результаты: дети с высоким уровнем составили 38,4%, со средним уровнем 30,7% и с низким 26,1%.

Рассматривая взаимопомощь при выполнении работы, то с высокий уровень детей составил 53,8%, средний 23,3% и низкий 20,1%.

Эмоциональное отношение детей с высоким уровнем составили 46,1%, со средним 23,4% и с низким 19,2%.

Низкий процент (23.0%) продуктивности составили три пары детей с ОВЗ. В процессе работы над выполнением задания детям было сложно договариваться. Они никак не могли прийти к общему мнению, в какой последовательности будут выполнять работу, каждый настаивает на своем. В узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться.

## □ 2.3. Реализация программы формирующего эксперимента.

### **Анализ полученных результатов.**

Для организации работы по формированию межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивного образования была разработана и реализована программа по формированию межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии в условиях инклюзивной практики «Мы любим вместе танцевать» на базе Гимназии № 9 Железнодорожного района г, Красноярска, в которой принимали участие 24 школьника начальной школы.

Актуальность этой программы заключается в том, что младшим школьникам предлагается своевременная коррекция негативного отношения к одноклассникам с ограниченными возможностями в развитии на самом раннем этапе поступления в школу и при необходимости во время обучения в начальных классах средствами танцевальной терапии. Одним из важных средств социальной адаптации является танцевально-двигательная терапия, которая идеально подходит для физического развития ребенка, помогает его психоэмоциональному становлению - формирует образ тела и способствует улучшению координации движений, моторики, самоконтроля. Танцевальная терапия развивает коммуникативные навыки и творческие способности ребенка, повышает уверенность в собственных силах и дает мощный стимул для саморазвития и решения психологических и педагогических проблем.

В соответствии с темой программы выдвинута следующая гипотеза: разработанная программа коррекционных занятий сможет снизить уровень негативного отношения у младших школьников 8-10 лет к детям с ограниченными возможностями в развитии, посещавших занятия, будет способствовать формированию межличностных отношений младших школьников.

Цель программы: формирование межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивного образования во внеурочное время.

Достигается указанная цель через выполнение следующих задач:

*Обучающие:*

- Познакомиться с историей развития танцев.
- Дать учащимся теоретические знания о разновидностях танцев, их возникновении и развитии.
- Научиться чувствовать и управлять своим телом.
- Улучшить психоэмоциональное состояние.

*Воспитывающие:*

- Привить интерес и любовь к танцам,
- Познакомить учащихся с правилами этикета.
- Улучшить взаимоотношения в детском коллективе.
- Научиться находить подход к окружающим, коллективу, партнеру.

*Развивающие:*

- Развить координацию, образное мышление, актерские способности.
- Развить индивидуальность.
- Развить чувства темпа, ритма, музыкальное мышление.
- Развить способность общения.
- Развить коммуникативные способности.

Программа рассчитана на 37 часов для 2-4 классов (по часу в неделю).

Форма проведения занятий (групповая).

Место проведения занятий: (кабинет).

Методическое обеспечение программы включает в себя:

- музыкальное оформление (согласно теме занятия);

*Структура занятия*

1. Разминка (10 минут);
2. Основная часть занятия (25 минут) - ритмичные движения под музыку, импровизация;
3. Завершение занятия (10 минут) – обратная связь, подведение итогов занятия

Занятие начинается с приветствия, которое позволяет спланировать детей, создавать атмосферу группового доверия и принятия. Время проведения 2 минуты Ритуал предлагаем придумать самой группе.

Далее проводим разминку – это воздействие на эмоциональное состояние детей, уровень их активности. (танцевальная терапия,)

Разминка выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность. Разминочные упражнения выбираются с учетом актуального состояния группы. Одни позволяют активизировать детей, поднять их настроение; другие, напротив, направлены на снятие эмоционального возбуждения. Время проведения 5-10 минут.

Основное содержание занятия — совокупность упражнений и приемов, направленных на решение задач данного занятия.

В нашу программу включены упражнения, составленные на основе тренинга Т.А. Шкурко.

Приоритет отдается многофункциональным упражнениям, направленным одновременно на снятие эмоционального напряжения, развитие коммуникативных навыков, снятие барьеров в общении младших школьников, развитие групповой сплочённости, динамическое развитие группы. Важен порядок предъявления упражнений и их общее количество. Последовательность предполагает чередование деятельности, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от активных упражнений к релаксационной технике. Упражнения располагаются в порядке от сложного к простому (с учетом утомления детей). упражнений 2-4.

Рефлексия занятия — оценка занятия. Беседы. Две оценки: эмоциональная (понравилось — не понравилось, было хорошо — было плохо и почему) и смысловая (почему это важно, зачем мы это делали)

Ритуал прощания. По аналогии с ритуалом приветствия

Ожидаемые результаты освоения программы:

Младший школьник будет знать:

1. Основные движения различного эмоционально – динамического характера;

2. Различные танцевальные упражнения;

Младший школьник будет уметь выполнять:

1. приемы музыкально – двигательной активности;

2. основные движения различного эмоционально – динамического характера;

3. отдельные танцевальные упражнения.

Младший школьник сможет:

1. эффективно взаимодействовать в процессе общения со сверстниками (коммуникативные навыки);

2. работать в коллективе, обучение самоконтролю и взаимоконтролю

Воспитанник способен проявлять следующие отношения:

1. Активность и самостоятельность общения;

2. Развитые творческие способности;

### **Структура программы 4 блока.**

Были определены цели, задачи и разработана структура программы, которая включает в себя 4 блока:

1. Мышечная радость — движение

2. Эмоциональная регуляция

3. Радость общения

4. Творческое воображение

**1 БЛОК.** Цель данных упражнений - освободить тело от мышечного напряжения, приобрести легкость в движении.

*Упражнение 1.* «Дирижер» (название: «Облака». Слова: С. Козлов. Музыка: В. Шаинский в современной обработке); (название: «От улыбки станет всем светлей». Слова: Г. Гладков, музыка: В. Шаинский)

Участники становятся в круг. Звучит музыка. Ведущий называет по очереди части тела, танец которых будет исполнен (например, «танец головы», «танец плеч», «танец кистей рук», «танец живота» и т. д.).

Участники стремятся максимально использовать в танце названную часть тела.

После выполнения упражнения мы становимся в круг и по очереди высказываемся, танец какой части тела нам был особенно интересен.

### *Упражнение 2. «Волшебный сад»*

Дети сидят на корточках по кругу, закрыв голову руками и изображая цветы в закрытых бутонах. С первых звуков музыки ведущий (взрослый или кто-либо из детей по собственному желанию) "оживляет" цветы "волшебной палочкой". Цветы "распускаются", качаются, кружатся на месте, танцуют друг с другом и "волшебником" - ведущим в соответствии со звучащей музыкой. В завершении пьесы "цветы" должны снова закрыться в бутон.

**2 БЛОК.** Цель данных упражнений - сформировать и развить в каждом ребенке индивидуальность посредством выразительности танца, снять эмоциональное напряжение, научить выражать определенные эмоции через танцевальные упражнения.

По окончании данного упражнения детям предоставляется возможность рассказать свои ощущения о том образе, в котором они находились.

### *Упражнение 1. «Свободный танец»*

Это упражнение на свободное выражение эмоций. Детям предлагается придумать свой танец под названием «Мой самый тяжелый день», «Я и мои родители», «Я и мои друзья».

После выполнения упражнения каждый желающий ребенок может рассказать свою историю, которую исполнял.

### *Упражнение 2. «Разрывание бумаги» (название: «Чунга-Чанга». Слова: Ю. Энтин. Музыка В. Шаинский)*

Дети разрывают бумагу, а затем подбрасывают ее в воздух, обсыпают друг друга, прыгают, танцуют. Соответствующая музыка делает их эмоции более радостными и яркими. Это упражнение поможет снять эмоциональное напряжение у ребенка.

**3 БЛОК.** Цель данных упражнений – развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста, снятие барьеров в общении между детьми и взрослыми; повышение групповой сплоченности.

*Упражнение 1.* «Танец-хоровод» (название: «Ивушка плакучая». Слова: А. Астахов. Музыка: К. Дерр)

Участники становятся в круг и берутся за руки. Звучит музыка и участники начинают спонтанно двигаться, следуя ритму музыки и своему собственному ритму, привнося в общий танец свои индивидуальные движения.

*Упражнение 2.* «Танец с платками» (название: Летняя ночь в Мадриде. Музыка: М. Глинка)

Играющие стоят в произвольном порядке по одному и держат в руках легкие газтовые платки. С началом звучания каждый начинает играть со своим платком, придумывая движения, соответствующие характеру музыки. Необходимо дать время играющим поэкспериментировать в процессе манипуляций с платком, найти свои варианты движений. Затем участники игры встают в круг. Музыка начинает звучать с самого начала. Каждый по очереди выходит в центр круга и становится ведущим, показывая свой, уже найденный, вариант пластического решения музыкального образа. Все остальные копируют движения ведущего.

**4 БЛОК.** Цель данных упражнений – посредством методов танцевальной терапии развивать творческое воображение младших школьников.

*Упражнение 1.* «Спонтанное движение под музыку» («Вальс цветов» П. Чайковский)

Дети танцуют и двигаются под музыку, Для этого хорошо использовать цветные шифоновые шарфы. Дети, двигаясь, импровизируют с тканью. Ассоциации, вызванные музыкой, свободно выражаются в движении.

*Упражнение 2.* «Водоросли» (название: «Песня из мультфильма «В поисках Немо»)

Играющие представляют себя в гостях у Морского царя. Они делают под музыку движения, изображая колышущиеся водоросли. Роль "ведущей водоросли" передается вместе с зеленым газовым шарфиком каждому по очереди - по кругу. Шарфик можно передавать не только по кругу, но и перебрасывать его, стоящим в кругу напротив.

В качестве примера использования данных упражнений мы предлагаем тематический план занятий по программе танцевальная терапия для младших школьников в условиях инклюзивного образования (см. Приложение .)

Таким образом, рассматривая и изучая межличностные отношения младших школьников в условиях инклюзивного образования, на основании результатов тестирования можно выделить, что в основе развития детского коллектива лежит потребность в общении. В процессе работы мы видим, что детям с ограниченными возможностями в развитии довольно сложно включаться в работу, так как имеются серьезные нарушения в речи. Следовательно, сверстникам сложно понимать и принимать детей с ОВЗ И мы считаем, что проведение танцевальной терапии в условиях инклюзивного образования позволит улучшить межличностные отношения младших школьников в детском коллективе. Так как танцевальная терапия улучшает уровень развития психических процессов, развитие творческих способностей. повышает уровень эмоционально-волевой сферы, помогает адаптироваться и социализироваться в жизни.

Исходя из выше перечисленного, рассматривая и изучая межличностные отношения, можно выделить, что в основе развития детского коллектива лежит потребность в общении. И мы считаем, что проведение танцевальной терапии в условиях инклюзивного образования позволит улучшить межличностные отношения младших школьников в детском коллективе. Так как танцевальная терапия улучшает уровень развития психических процессов, развитие творческих способностей. повышает уровень эмоционально-волевой сферы, помогает адаптироваться и социализироваться в жизни.

Принимая во внимание вышеперечисленное, можно сделать вывод, что посредством танцевальной терапии обеспечиваются условия для развития детской самостоятельности, инициативы, раскрытия творческих способностей, самоопределения, самореализации, социальной активности. Участие в концертах, праздниках, фестивалях повышает самооценку, дети начинают себя по-другому ощущать. Творчество помогает самовыразиться. Младшие школьники получают на конкурсах дипломы, благодарственные письма и понимают, что они тоже могут участвовать в жизни общества.

По окончании опытно – экспериментальной работы мы повторно провели диагностику межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии в условиях инклюзивной практики.

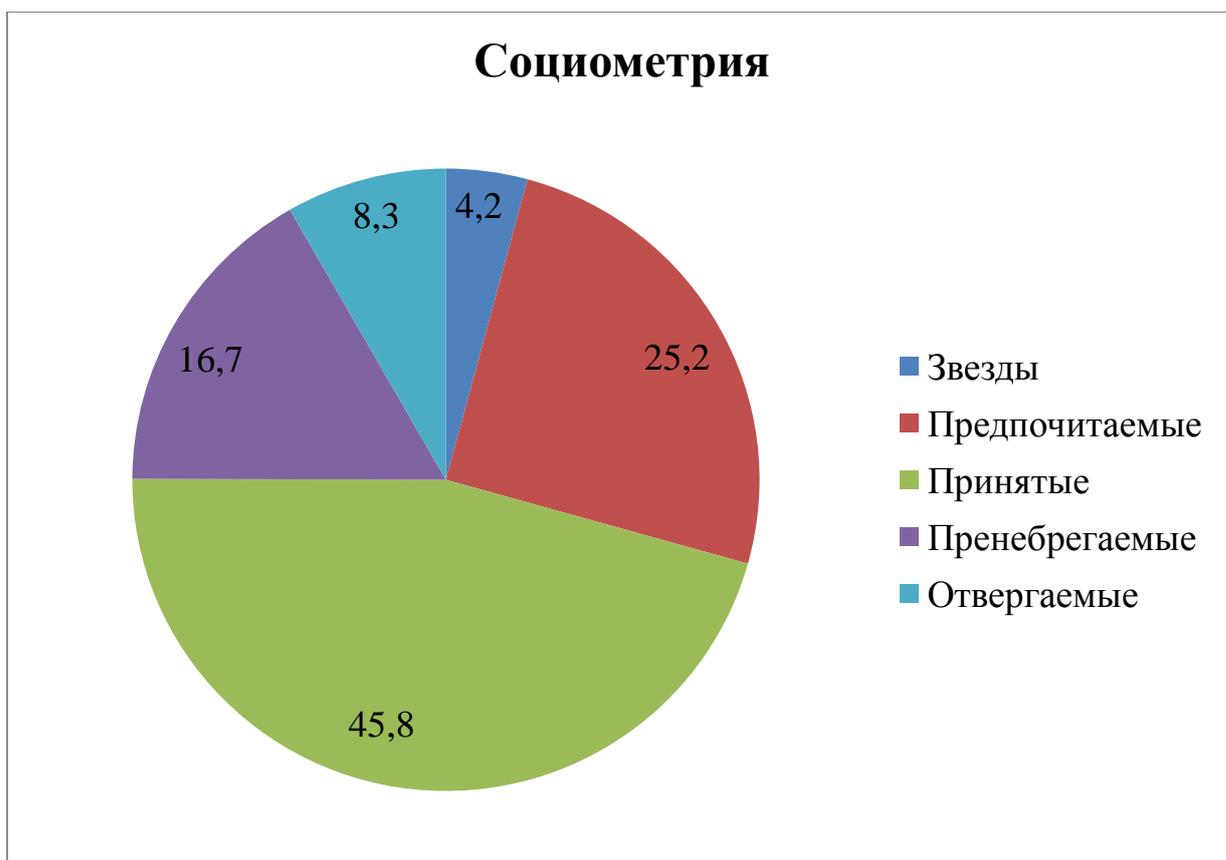
Результаты итоговой диагностики, проведенной по методике Дж. Морено показали положительную динамику в формировании межличностных отношениях младших школьников средствами танцевальной терапии в условиях инклюзивной практики.

Уровневое распределение межличностных отношений младших школьников в инклюзивном классе после опытно – экспериментальной работы представлено в таблице 2.

*Таблица 2.*

Класс	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
2 «А»	Чел	%	Чел.	%	Чел.	%
		10	41,6	8	33,3	6

В целом можно сделать вывод, что после реализации программы по формированию межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии, уровневое распределение выросло в процентном соотношении. Количество детей с высоким уровнем межличностных отношений увеличилось до 41,6%, со средним до 33,3% и с низким до 25%. Что, безусловно, говорит о положительной динамике.



*Рис. 3 Результаты итоговой диагностики межличностных отношений младших школьников экспериментального класса по методике Дж. Морено.*

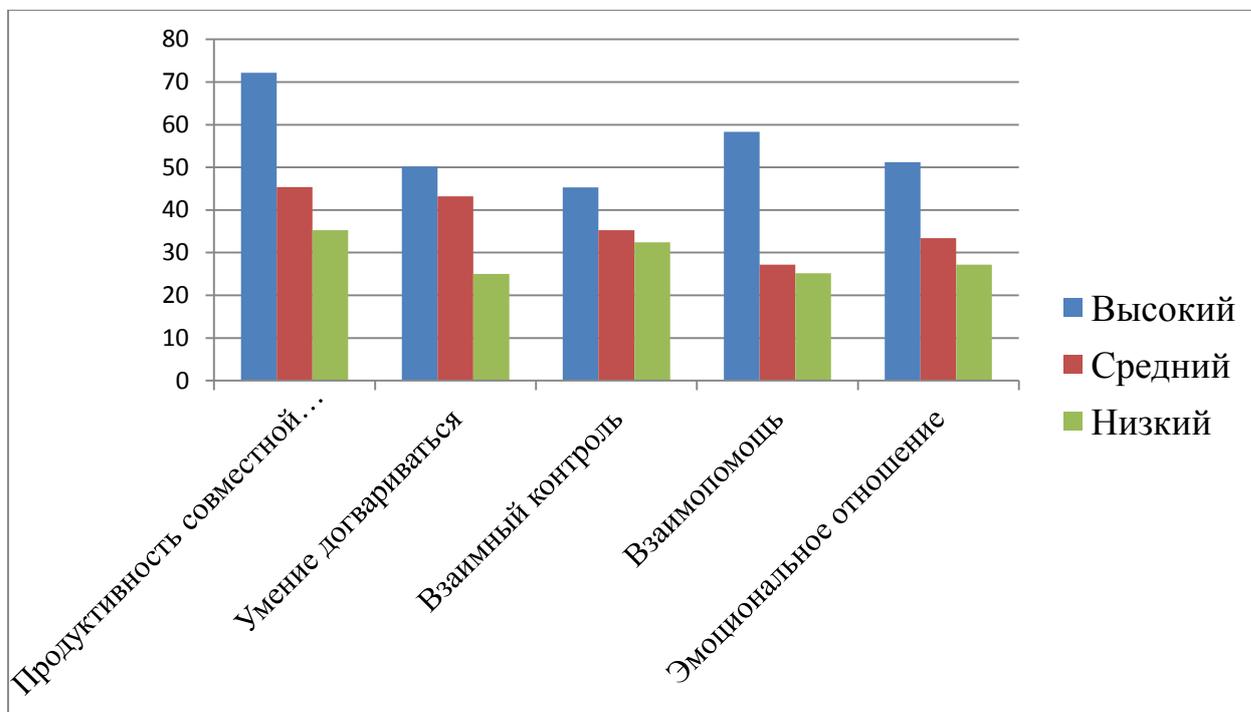
В результате итоговой диагностики межличностных отношений младших школьников мы получили процент уровня благополучия выше среднего. «пренебрегаемых» 16,7%, «предпочитаемые» 25,2%, звезды составили 4,2% а вот «принятые» составили самую многочисленную категорию младших школьников 45,8%.

По итогам проведения танцевальной терапии мы видим безусловную положительную динамику в детском коллективе. В процессе проведенной работы мы видим, что дети стали более открытыми и терпимыми друг к другу, в том числе и к детям с ограниченными возможностями.

В результате проведения программы по формированию межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии в инклюзивной практике «Мы любим вместе танцевать» мы видим, как отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья

изменилось. Положительную динамику показал процент «отвергаемых» детей в классе, который составил 8,3 %, что свидетельствует об увеличении коэффициента сплоченности детского коллектива. Это, безусловно, уже является важным этапом на пути становления дружного коллектива.

Результаты обработки полученных данных представлены в рис. 4.



*Рис.4 Результаты итоговой диагностики межличностных отношений младших школьников экспериментального класса по методике Цукерман Г.А. «Рукавички»*

Исходя из данных результатов, мы видим положительную динамику продуктивности совместной деятельности младших школьников, которая составила 72,2%. Рукавички украшены одинаковым узором. Дети в процессе работы активно обсуждали возможные варианты узоров и очень быстро пришли к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек. Далее они сравнивали способы действия, строя совместное действие. Также следует отметить детей с отставанием в развитии здоровья. В процессе работы прослеживаются явные улучшения, продуктивность совместной деятельности имеет довольно таки высокий процент.

Категория со средним уровнем продуктивности совместной деятельности в классе составила 45,4%. Что значительно выше первоначальных данных. В работе сходство было частичное - отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия. Дети с удовольствием выполняли предложенное им задание. И также виден взаимный контроль по ходу выполнения деятельности.

Категория детей с ОВЗ с низким уровнем продуктивности составил 35,2%. Что, безусловно, показывает положительную динамику реализации программы в улучшении межличностных отношений в детском коллективе.

По итогам проведенной опытно – экспериментальной работы нами был проведен сравнительный анализ результатов, который приведен в таблице 4.

*Таблица 4.*

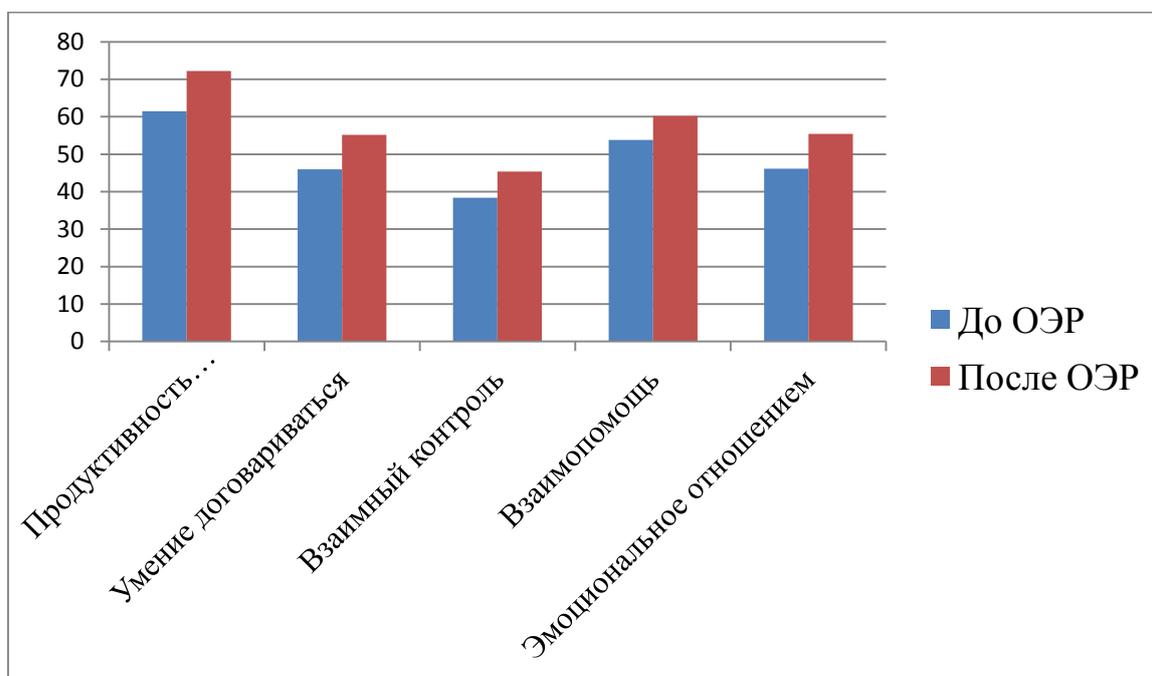
Результаты сравнительной диагностики межличностных отношений младших школьников с ОВЗ по методике Дж. Морено.

Компоненты	До ОЭР (%)	После ОЭР (%)
Звезды	-	-
Предпочитаемые	-	-
Принятые	-	8,7
Пренебрегаемые	-	4,3
Отвергаемые	13	-

После проведения повторной обработки результатов мы видим, что процент «отвергаемых» детей, который до начала опытно –

экспериментального периода составлял 13% детей с ограниченными возможностями здоровья, после проведения опытно – экспериментальной работы распределился в группы с «пренебрегаемыми» 4,3% и «принятыми», что, безусловно, показывает явную положительную динамику в межличностных отношениях младших школьников. Статус поменялся и в процентном соотношении, и в эмоциональной стабилизации отношений в детском коллективе.

Таким образом, результаты проведенной опытно – экспериментальной работы, подтверждают гипотезу нашей работы, что формирование межличностных отношений будет более результативным, если использовать приемы танцевальной терапии.



*Рис.5 Результаты сравнительной диагностики межличностных отношений младших школьников экспериментального класса по методике Цукерман Г.А. «Рукавички»*

По итогам сравнительного анализа мы видим положительную динамику, преобладающую в гистограмме на рис.5. «До» начала опытно – экспериментальной работы в классе преобладал средний уровень межличностных отношений младших школьников. Продуктивность совместной деятельности «До» опытно – экспериментальной работы

составлял 61,5%, а «После» опытно – экспериментальной работы составил 72,2%. Самым низким компонентом являлся взаимный контроль, который на начало опытно – экспериментально работы составлял 38,4%, а «После» опытно – экспериментальной работы составил 60,2%, Взаимопомощь увеличилась до 58,3%.

В свою очередь, также необходимо выделить, что статус детей с ОВЗ во взаимоотношениях со сверстниками получил положительную динамику, и мы можем это видеть не только в увеличении продуктивности совместной деятельности, но также и во взаимопомощи.

Исходя из полученных результатов, мы видим, как изменилась и эмоциональная составляющая в детском коллективе. Следовательно, коррекция межличностных отношений детей с ОВЗ со сверстниками через реализацию программы может иметь самые положительные перспективы.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.

Анализ полученных данных констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что на начало опытно – экспериментальной работы, межличностные отношения младших школьников находились на среднем уровне благополучия так как в классе значительную часть составляли дети с неблагоприятным статусом взаимоотношений. В группе испытуемых процент «принятых» детей составил 33,3 %, (члены группы, имеющие средний положительный статус и, как правило, поддерживающие лидера в его усилиях решить групповую задачу). И необходимо отметить, что в данный статус не вошли дети с отставанием в развитии здоровья. Процент «предпочитаемых» детей составил 29,2%, что чуть выше «пренебрегаемых», составляющие 20,8% (члены группы, имеющие отрицательный статус, сознательно или бессознательно отстраненные от участия в решении групповых проблем).

Наряду с вышеперечисленными результатами необходимо выделить, что дети с ОВЗ занимают статус «отвергаемых», составляющие 12,5%, что показывает наличие не самой благоприятной обстановки в классе.

В процессе проведенной работы мы видим, что именно детям с ограниченными возможностями в развитии довольно сложно включаться в работу, так как имеются серьезные нарушения в речи. Следовательно, сверстникам сложно понимать и принимать детей с ОВЗ в детский коллектив. У детей с каким-либо отставанием в развитии нет физической возможности доступно выразить свои действия и потому в классе им приходится держаться обособлено от коллектива. Мы считаем, что все вышеперечисленное является причиной возникновения затруднений во взаимоотношениях младших школьников.

Для организации работы по формированию межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивного образования была разработана и реализована программа по формированию межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии в

условиях инклюзивной практики «Мы любим вместе танцевать» на базе Гимназии № 9 Железнодорожного района г. Красноярск, в которой принимали участие 24 школьника начальной школы.

При разработке программы учитывались возрастные и психофизиологические особенности младших школьников.

В нашу программу включены упражнения, составленные на основе опробованной программы Т.А. Шкурко.

В приоритете мы оставили многофункциональные упражнения, направленные одновременно на снятие эмоционального напряжения, на развитие коммуникативных навыков, снятие барьеров в общении младших школьников, на развитие групповой сплочённости, также на динамическое развитие группы. Важен порядок предъявления упражнений и их общее количество. Последовательность предполагает чередование деятельности, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному от активных упражнений к релаксационной технике. Упражнения располагаются в порядке от сложного к простому (с учетом утомления детей). упражнений 2-4.

Анализ результатов итоговой диагностики показал положительную динамику по всем компонентам формирования межличностных отношений. В том числе, и дети с ограниченными возможностями здоровья из статуса «отвергаемые, которые они получили на начало опытно – экспериментальной работы, вышли на статус «принятые». Что, безусловно» говорит о перспективности проведения программы в и дальнейшей работе.

Следовательно, наша гипотеза, выдвинутая в соответствии с темой, свидетельствует о том, что формирование межличностных отношений будет более результативным, если использовать приемы танцевальной терапии, направленные на: сплочение детского коллектива; стимулирование творческого потенциала личности; коррекцию системы отношений личности, подтверждена. Вместе с тем, разработанная программа средствами танцевальной терапии поможет снизить уровень негативного отношения у

младших школьников 8-10 лет к детям с ограниченными возможностями в развитии, посещавших занятия, будет способствовать формированию межличностных отношений младших школьников.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ.**

После проведения теоретико – экспериментального исследования по проблеме формирования межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии в условиях инклюзивной практики, мы можем сделать следующие выводы:

Анализ психологической, педагогической литературы по проблеме формирования межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии в условиях инклюзивной практики позволил выявить следующие теоретические предпосылки:

1. Был проведен анализ литературы по проблеме исследования межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивной практики.
2. Были изучены особенности межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивной практики.
3. По окончании опытно – экспериментальной работы мы научно – обосновали организацию деятельности по формированию межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии в условиях инклюзивной практики.
4. Была разработана программа по формированию межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии в условиях инклюзивной практики.
5. Была реализована программа по формированию межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии в условиях инклюзивной практики.

В процессе работы были разработаны критерии, показатели и методы диагностики уровней сформированности коммуникативных способностей младших школьников; был выявлен исходный уровень развития межличностных отношений младших школьников в группе посредством социометрии.

Для определения сформированности межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивной практики мы также учитывали особенности самого понятия «формирование» и ценностных ориентаций младших школьников.

В процессе теоретического анализа мы выявили ряд важных для нашего исследования компонентов, таких как коммуникативный, эмоциональный и поведенческий, сформированность которых важна для дальнейшей работы.

Анализ данных экспериментального исследования, который проводился на базе Гимназии № 9 Железнодорожного района г. Красноярска, позволил установить, что дети с нарушениями интеллектуального развития занимают в классах статус «непринятые». В данном классе ранее нами был проведена социометрическая техника, разработанная Дж. Морено, которая применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования.

В результатах первичной диагностики межличностных отношений младших школьников мы получили средний уровень благополучия, так как в классе значительную часть составляли дети с неблагоприятным статусом. взаимоотношений в группе. Индекс отвергаемых детей в классе составил 12,5 %, что показывает наличие не самой благоприятной обстановки в классе. Процент «принятых» детей составил 33,3 % (члены группы, имеющие средний положительный статус и, как правило, поддерживающие лидера в его усилиях решить групповую задачу) в классе наибольшее количество. Процент предпочитаемых детей чуть выше пренебрегаемых (члены группы, имеющие отрицательный статус, сознательно или бессознательно отстраненные от участия в решении групповых проблем»).

В процессе проведенной работы мы видим, что именно детям с ограниченными возможностями в развитии довольно сложно включаться в работу, так как имеются серьезные нарушения в речи. Следовательно, сверстникам сложно понимать и принимать детей с ОВЗ в детский

коллектив. У детей с каким-либо отставанием в развитии нет физической возможности доступно выражать свои действия и потому в классе им приходится держаться обособлено от коллектива.

И мы считаем, что проведение танцевальной терапии в условиях инклюзивной практики позволит улучшить межличностные отношения младших школьников в детском коллективе.

В экспериментальной группе младших школьников нами была реализована программа по формированию межличностных отношений средствами танцевальной терапии в условиях инклюзивной практики

Цель программы: формирование межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивного образования во внеурочное время.

Работа проводилась в течении одного учебного года. Занятие начинается с приветствия, которое позволяет спланировать детей, создавать атмосферу группового доверия и принятия. Время проведения 2 минуты Ритуал предлагаем придумать самой группе.

Основное содержание занятия — совокупность упражнений и приемов, направленных на решение задач данного занятия.

В нашу программу включены упражнения, составленные на основе программы Т.А. Шкурко.

Приоритет отдается многофункциональным упражнениям, направленным одновременно на снятие эмоционального напряжения, развитие коммуникативных навыков, снятие барьеров в общении младших школьников, развитие групповой сплочённости, динамическое развитие группы. Важен порядок предъявления упражнений и их общее количество. Последовательность предполагает чередование деятельности, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от активных упражнений к релаксационной технике. Упражнения располагаются в порядке от сложного к простому (с учетом утомления детей). упражнений 2-4.

Формирование межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивной практики будет заключаться в 4 блоках, отраженные в задачах программы.

В результате проведения программы по формированию межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии в инклюзивной практике «Мы любим вместе танцевать» мы видим, как отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья изменилось. Положительную динамику показал процент «принятых детей» детей в классе, который составил 45,8 %, из них 6,6% составили дети с ограниченными возможностями здоровья. Процент «отвергаемых» детей, составляющий до опытно – экспериментальной работы 12,5% , уменьшился до 8,3%. Статус детей с ОВЗ во взаимоотношениях со сверстниками получил положительную динамику, и мы можем это видеть не только в увеличении индекса «принятых» детей, но и в увеличении продуктивности совместной деятельности, что свидетельствует об увеличении коэффициента сплоченности детского коллектива.

Исходя из полученных результатов, мы видим, как изменилась и эмоциональная составляющая в детском коллективе. Следовательно, коррекция межличностных отношений детей с ОВЗ со сверстниками через реализацию программы по формированию межличностных отношений младших школьников может иметь самые положительные перспективы в дальнейшем.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.**

1. [bodysays.ru/.../methods-of-diagnosis-of-interpersonal-and-intergroup-relations-more](http://bodysays.ru/.../methods-of-diagnosis-of-interpersonal-and-intergroup-relations-more).
2. <https://books.google.ru/books?isbn=5457979954>
3. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-inklyuzivnogo-obucheniya>
4. [https://studexpo.ru/77780/psihologiya/tehniki\\_tantsevalnoy\\_terapii](https://studexpo.ru/77780/psihologiya/tehniki_tantsevalnoy_terapii)
5. [https://studexpo.ru/77780/psihologiya/tehniki\\_tantsevalnoy\\_terapii](https://studexpo.ru/77780/psihologiya/tehniki_tantsevalnoy_terapii)
6. [https://studexpo.ru/77780/psihologiya/tehniki\\_tantsevalnoy\\_terapii](https://studexpo.ru/77780/psihologiya/tehniki_tantsevalnoy_terapii)
7. [pandia.ru/text/80/204/25522.php](http://pandia.ru/text/80/204/25522.php)
8. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов. - М.: ВЛАДОС, 2003.
9. Актуальные проблемы диагностики ЗПР // Под ред. К.С.Лебединской. -М.: Педагогика, 1982. - 125 с.
10. Алексеева Т.А. Дети-изгои [Электронный документ]//Классное руководство и воспитание школьников. 2010.№ 4.
11. Альрахаль Д.И. Психологические особенности межличностных отношений детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1992.- 16с.
12. Антипьева Н.В. Социальная защита инвалидов в Российской Федерации: Правовое регулирование : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.В. Антипьева. - М.: Владос-Пресс, 2002.
13. Бациев В. Реабилитация и образование особого ребенка: от прогрессивных законов к их реализации. Кн. 2. / В. Бациев, Р. Дименштейн, В. Корнеев. - М.: ИПО «Профиздат», 2003. - 96 с.
14. Бережковская Е. Л. Становление отношения к другу в школьном возрасте / Е. Л. Бережковская, О. В. Лачина // Вестн. РГГУ. - 2009. - № 7.

15. Блонский П. П. Психология младшего школьника. М.: Изд. МОДЭК,МПСИ,2006.-632 с.
16. Бодалёв А.А. Личность и общение. М.,1983.
17. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
18. Божович Л.И. Проблемы формирования личности.-М.: Просвещение, 1995.
19. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - М.: Педагогика, 1968. – 296 с.
20. Васильева, К. И. Взаимоотношения детей младшего школьного возраста / К. И. Васильева // Вопросы психологии. - 2006.
21. Веденов, А. В. Вопросы воспитания и психологическая наука / А. В. Веденов // Вопросы психологии. - 2007.
22. Возрастные особенности психического развития детей (под ред. Дубровиной, М.И. Липсиной) М.,1982
23. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии.-М.:Просвещение, 1984.
24. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 479 с
25. Дуда И.В., Дударева Л.А. К вопросу о межличностных отношениях младших школьников.//Интернет-журнал «Аллея науки» [http://alley-science.ru/domains\\_data/files/November2-17/K%20VOPROSU%20O%20MEZHLICHNOSTNYH%20OTNOSHENIYaH%20V%20MLADShEM%20ShKOLNOM%20VOZRASTE.pdf](http://alley-science.ru/domains_data/files/November2-17/K%20VOPROSU%20O%20MEZHLICHNOSTNYH%20OTNOSHENIYaH%20V%20MLADShEM%20ShKOLNOM%20VOZRASTE.pdf).  
(дата обращения 16.11.2017)
26. Дуда И.В., Дударева Л.А. К вопросу о формировании межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии в условиях инклюзивной практики.//Интернет-журнал «Аллея науки»

27. Духновский С. В. Психологический практикум. Диагностика межличностных отношений. М., 2009.
28. Жаворонков Р. Реализация права детей-инвалидов на образование (европейская практика и российский опыт) Р. Жаворонков Человек и труд. - 2005. - № 9. - С. 22-28.
29. Загуменнов, Ю.Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся / Ю.Л. Загуменнов // Минская школа сегодня. - 2008. - № 6. - С. 3-6
30. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. - Саратов: Научная книга, 2003. - 255 с.
31. Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 «Об образовании» (ред. от 02.02.2011) СПС Консультант Плюс.
32. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. - Р. н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. - 480 с.
33. И.Б. Агаева, О.Л. Беляева, И.В. Дуда, и др. «Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае» - Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016 - 304с.
34. Ильин Е. П.: Психология общения и межличностных отношений. - СПб.: Питер, 2010 8. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. Минск, 1984.- 240 с.
35. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19-20 июня 2008 года. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. - 215 с.
36. Интеграция детей-инвалидов в среду здоровых детей : социальная реабилитация детей-инвалидов. Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2004. - № 2. - С. 3-6.

37. Кантор В. З. Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики. Материалы заседания Ученого совета университета 27 мая 2010 года // Вестник Герценовского университета. - № 9 (83), 2 сентября 2010 г. - С. 41-47.
38. Колоненко Ю. В. Особенности формирования межличностных отношений младших школьников на игровых занятиях // Молодой ученый. — 2014. — №20. — С. 657-659. — URL <https://moluch.ru/archive/79/13950/> (дата обращения: 10.12.2017).
39. Комплексные исследования по оценке результатов выполнения проектов ФЦПРО в 2008 году. Часть II / [Ганеев А. Р. и др.]. - М.: АС-Траст, 2009. - 224 с. (Библиотека СОК (Современные образовательные Концепции)): Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы.
40. Костенкова Ю. А., Тригер Р. Д., Шевченко С. Г. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, речи. / Под ред. В. И. Лубовского. - М: Школьная пресса, 2004. - 64 с.
41. Л.Н. Блинова. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития М.,2002
42. Липкина Т.Н. Самооценка младшего школьника М., 1997
43. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка: Учебно-методическое пособие. - М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2001. - 400с.
44. Лихачев, Б. Т. Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачев. - изд. 4-е, перераб. и доп. - М. : Юрайт-М, 2001. - 607с.
45. Лубовский В. И. Задержка психического развития как психолого-педагогическая проблема. // Развитие младших школьников в норме и при отклонениях. - Иркутск, 1979. - С. 3-17
46. Лутошкин А. Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива М., 1999. 10. Орехова О. А. Цветовая диагностика эмоций. — Спб.: Издательство «РЕЧЬ», 2008. — 174 с.

47. Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива М., 1978
48. Малофеев Н. Н. О научных подходах к совершенствованию специального образования в России. // Дефектология. - 2004. - № 6. - С. 67-74.
49. Малофеев, Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики Н. Н. Малофеев Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2010. - № 1. - С. 3-10.
50. Мухина В.С. Возрастная психология М., 1997
51. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-mezhlichnostnykh-otnoshenii-so-sverstnikami-mladshikh-podrostkov-s-zaderzhkoi-ps#ixzz50bjS7WpV>
52. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов. - М.: ВЛАДОС, 2004. - 126с.
53. Обучение детей с особенностями развития по технологии интегрированного обучения при внутренней дифференциации в общеобразовательном классе: методические рекомендации / сост. Л. Е. Шевчук, Е. В. Резникова. - Челябинск: ИИУМЦ «Образование» - 2006.
54. Общая психология: Учебное пособие для студентов пединститутов Петровский А.В. - М.: Просвещение, 1986. - 465 с.
55. Пенин Г. Н. Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики // Вестник Герценовского университета. - 2010. -№ 9(83). - С. 41-47.
56. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Словарь.- 2-е изд. испр. и доп.- М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
57. Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с

ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» // СПС Консультант Плюс.

58. Письмо МО РФ от 27.06.2003 г. № 28-51-513/16 «Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования» // СПС Консультант Плюс.
59. Постановление Правительства РФ от 12.03.1997 N 288 (ред. от 10.03.2009) «Об утверждении Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья» // СПС Консультант Плюс.
60. Психология детства (практикум под ред. А.А. Реана) М., 2003
61. Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования. Справочник руководителя образовательного учреждения. - 2009. - № 1. - С.42-54.
62. Сергеева К. А. Адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Материалы российского форума «Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения» 20-21 сентября 2010 г. - СПб, 2010. - 200 с. (С. 172-174).
63. Собчик Л. Н. Метод цветowych выборов. Модифицированный цветовой тест Люшера. Методическое руководство М., 2000.
64. Собчик Л.Н. Метод цветowych выборов. Модифицированный цветовой тест Люшера. Методическое руководство М., 1980
65. Сорокоумова С. Н. Психологические особенности инклюзивного обучения. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12. - №3. - 2010. - С. 134-136.
66. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова и др. ; под ред. Е. А. Стребелевой. - М.: Академия, 2002. - 312 с.

67. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. - М. : Академия, 2008. - С.151-152.
68. Специальная педагогика: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. - 4-е изд., стер. - М.: Академия, 2005. - 400 с.
69. Трофимова М. Секреты дружного класса // Здоровье школьника. — 2010. — № 6.
70. Федеральный закон от 24.07.1998 N 124-ФЗ (ред. от 17.12.2009) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 03.07.1998) СПС Консультант Плюс.
71. Чернова О. В. Влияние ролевой игры на улучшение межличностных взаимоотношений учащихся начальных классов [Электронный документ].URL: <http://festival.1september.ru/articles/52631/> (проверено 12.10.2014).
72. Шаповаленко И. В. Возрастная психология: Учебное пособие. — М.: Академия ИЦ, 2005. — 349 с. Эльконин Д. Б. Детская психология / ред.-сост. Б. Д. Эльконин. 5-е изд., стер. М.: Академия, 2008. — 383 с.
73. Шатских И. Б. Определение индекса групповой сплоченности Сишора [Электронный документ]. URL: <http://vsetesti.ru/86/> (проверено 13.10.2014).
74. Шевчук Л.Е, Теория и практика интегрированного обучения учащихся с особенностями развития в общеобразовательной школе: монография/ Л.Е, Шевчук. - Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. - 256с.
75. Шинкарева Е. Ю. Право на образование ребенка с ограниченными возможностями в российской федерации и за рубежом: монография / Е.Ю. Шинкарева. 2007. - Архангельск. - 96 с.

76. Шипицина Л. М. Интеграция и инклюзия: проблемы и перспективы // Материалы российского форума «Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения» 20-21 сентября 2010 г. - СПб, 2010. - 200 с. (С. 14-18).
77. Шипицина Л.М. Азбука общения: Развитие личности ребёнка, навыков общения со взрослыми и сверстниками.-М.: Детство-Пресс, 1998.
78. Эльконин Д. Б. Детская психология. - М. : Академия. 2006 - 384 с.
79. Эльконин Д.Б. Возрастная психология.- М.: ИПП, 1997
80. Ярская-Смирнова, Е.Р. , Лошакова, И.И. Инклюзивное образование детей инвалидов Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова Социологические исследования. - 2003. - № 5. - С. 100-106.

**ПРИЛОЖЕНИЯ.***Приложение 1.**Бланк опроса по методике Дж. Морено.*

№ п/п	Вопрос	Ответ
1.	С кем бы ты хотел встречать свой день рождения?	
2.	А кого бы ты не позвал бы на свой день рождения?	
3.	Кого ты позвал в кафе?	
4.	А кого бы ты не стал звать в кафе?	
5.	С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?	
6.	С кем бы ты не хотел сидеть за одной партой?	
7.	Кто, по твоему мнению, был бы самым лучшим капитаном в классе?	
8.	Кто, по твоему мнению, был бы самым худшим капитаном в классе?	

*Приложение 2.***Уровни оценивания по методике Цукерман Г.А. «Рукавички».**

Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.

Средний уровень: сходство частичное - отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

***Программа******по формированию межличностных отношений младших школьников средствами танцевальной терапии в условиях инклюзивного образования «Мы любим вместе танцевать».***

Одним из основных и неотъемлемых условий успешной социализации детей, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности является получение образования. В связи с этим обеспечение реализации права детей на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики.

Актуальность этой программы заключается в том, что младшим школьникам предлагается своевременная коррекция негативного отношения к одноклассникам с ограниченными возможностями в развитии на самом раннем этапе поступления в школу и при необходимости во время обучения в начальных классах средствами танцевальной терапии. Одним из важных средств социальной адаптации является танцевально-двигательная терапия, которая идеально подходит для физического развития ребенка, помогает его психоэмоциональному становлению - формирует образ тела и способствует улучшению координации движений, моторики, самоконтроля. Танцевальная терапия развивает коммуникативные навыки и творческие способности ребенка, повышает уверенность в собственных силах и дает мощный стимул для саморазвития и решения психологических и педагогических проблем.

В соответствии с темой программы выдвинута следующая гипотеза: разработанная программа коррекционных занятий сможет снизить уровень негативного отношения у младших школьников 8-10 лет к детям с ограниченными возможностями в развитии, посещавших занятия, будет способствовать формированию межличностных отношений младших школьников.

Цель программы: формирование межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивного образования во внеурочное время.

Достигается указанная цель через выполнение *следующих задач*:

*Обучающие:*

- Познакомиться с историей развития танцев.
- Дать учащимся теоретические знания о разновидностях танцев, их возникновении и развитии.
- Научиться чувствовать и управлять своим телом.
- Улучшить психоэмоциональное состояние.

*Воспитывающие:*

- Привить интерес и любовь к танцам,
- Познакомить учащихся с правилами этикета.
- Улучшить взаимоотношения в детском коллективе.
- Научиться находить подход к окружающим, коллективу, партнеру.

*Развивающие:*

- Развить координацию, образное мышление, актерские способности.
- Развить индивидуальность.
- Развить чувства темпа, ритма, музыкальное мышление.
- Развить способность общения.
- Развить коммуникативные способности.

### ***Структура занятия***

Программа рассчитана на 37 часов для 2-4 классов (по часу в неделю).

Форма проведения занятий (групповая).

Место проведения занятий: (кабинет).

Методическое обеспечение программы включает в себя:

- музыкальное оформление (согласно теме занятия);

*Режим занятий.*

1. Разминка (10 минут);

2. Основная часть занятия (25 минут) - ритмичные движения под музыку, импровизация;
3. Завершение занятия (10 минут) – обратная связь, подведение итогов занятия

Занятие начинается с приветствия, которое позволяет спланировать детей, создавать атмосферу группового доверия и принятия. Время проведения 2 минуты Ритуал предлагаем придумать самой группе.

Далее проводим разминку – это воздействие на эмоциональное состояние детей, уровень их активности. (танцевальная терапия,)

Разминка выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность. Разминочные упражнения выбираются с учетом актуального состояния группы. Одни позволяют активизировать детей, поднять их настроение; другие, напротив, направлены на снятие эмоционального возбуждения. Время проведения 5-10 минут.

Основное содержание занятия — совокупность упражнений и приемов, направленных на решение задач данного занятия.

В нашу программу включены упражнения, составленные на основе тренинга Т.А. Шкурко.

Приоритет отдается многофункциональным упражнениям, направленным одновременно на снятие эмоционального напряжения, развитие коммуникативных навыков, снятие барьеров в общении младших школьников, развитие групповой сплочённости, динамическое развитие группы. Важен порядок предъявления упражнений и их общее количество. Последовательность предполагает чередование деятельности, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от активных упражнений к релаксационной технике. Упражнения располагаются в порядке от сложного к простому (с учетом утомления детей). упражнений 2-4.

Рефлексия занятия - оценка занятия. Беседы. Две оценки: эмоциональная (понравилось - не понравилось, было хорошо — было плохо и почему) и смысловая (почему это важно, зачем мы это делали)

Ритуал прощания. По аналогии с ритуалом приветствия

Ожидаемые результаты освоения программы:

*Младший школьник будет знать:*

1. Основные движения различного эмоционально – динамического характера;
2. Различные танцевальные упражнения;

*Младший школьник будет уметь выполнять:*

1. приемы музыкально – двигательной активности;
2. основные движения различного эмоционально – динамического характера;
3. отдельные танцевальные упражнения.

*Младший школьник сможет:*

1. эффективно взаимодействовать в процессе общения со сверстниками (коммуникативные навыки);
2. работать в коллективе, обучение самоконтролю и взаимоконтролю

Воспитанник способен проявлять следующие отношения:

1. Активность и самостоятельность общения;
2. Развитые творческие способности;

### **Структура программы 4 блока**

Формирование межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивного образования будет заключаться в 4 блоках, отраженные в задачах программы.

1. Мышечная радость — движение
2. Эмоциональная регуляция
3. Радость общения
4. Творческое воображение

**1 БЛОК.** Цель данных упражнений - освободить тело от мышечного напряжения, приобрести легкость в движении.

**Упражнение 1.** «Дирижер» (название: «Облака». Слова: С. Козлов. Музыка: В. Шаинский в современной обработке); (название: «От улыбки станет всем светлей»). Слова: Г. Гладков, музыка: В. Шаинский)

Участники становятся в круг. Звучит музыка. Ведущий называет по очереди части тела, танец которых будет исполнен (например, «танец головы», «танец плеч», «танец кистей рук», «танец живота» и т. д.). Участники стремятся максимально использовать в танце названную часть тела.

После выполнения упражнения мы становимся в круг и по очереди высказываемся, танец какой части тела нам был особенно интересен.

**Упражнение 2.** «Волшебный сад»

Дети сидят на корточках по кругу, закрыв голову руками и изображая цветы в закрытых бутонах. С первых звуков музыки ведущий (взрослый или кто-либо из детей по собственному желанию) "оживляет" цветы "волшебной палочкой". Цветы "распускаются", качаются, кружатся на месте, танцуют друг с другом и "волшебником" - ведущим в соответствии со звучащей музыкой. В завершении пьесы "цветы" должны снова закрыться в бутон.

**2 БЛОК.** Цель данных упражнений - сформировать и развить в каждом ребенке индивидуальность посредством выразительности танца, снять эмоциональное напряжение, научить выражать определенные эмоции через танцевальные упражнения.

По окончании данного упражнения детям предоставляется возможность рассказать свои ощущения о том образе, в котором они находились.

**Упражнение 1.** «Свободный танец»

Это упражнение на свободное выражение эмоций. Детям предлагается придумать свой танец под названием «Мой самый тяжелый день», «Я и мои родители», «Я и мои друзья».

После выполнения упражнения каждый желающий ребенок может рассказать свою историю, которую исполнял.

**Упражнение 2.** «Разрывание бумаги» (название: «Чунга-Чанга». Слова: Ю. Энтин. Музыка В. Шаинский)

Дети разрывают бумагу, а затем подбрасывают ее в воздух, обсыпают друг друга, прыгают, танцуют. Соответствующая музыка делает их эмоции более радостными и яркими. Это упражнение поможет снять эмоциональное напряжение у ребенка.

**3 БЛОК.** Цель данных упражнений – развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста, снятие барьеров в общении между детьми и взрослыми; повышение групповой сплоченности.

**Упражнение 1.** «Танец-хоровод» (название: «Ивушка плакучая». Слова: А. Астахов. Музыка: К. Дерр)

Участники становятся в круг и берутся за руки. Звучит музыка и участники начинают спонтанно двигаться, следуя ритму музыки и своему собственному ритму, привнося в общий танец свои индивидуальные движения.

**Упражнение 2.** «Танец с платками» (название: Летняя ночь в Мадриде. Музыка: М. Глинка)

Играющие стоят в произвольном порядке по одному и держат в руках легкие газовые платки. С началом звучания каждый начинает играть со своим платком, придумывая движения, соответствующие характеру музыки. Необходимо дать время играющим поэкспериментировать в процессе манипуляций с платком, найти свои варианты движений. Затем участники игры встают в круг. Музыка начинает звучать с самого начала. Каждый по очереди выходит в центр круга и становится ведущим, показывая свой, уже найденный, вариант пластического решения музыкального образа. Все остальные копируют движения ведущего.

**4 БЛОК.** Цель данных упражнений – посредством методов танцевальной терапии развивать творческое воображение младших школьников.

**Упражнение 1.** «Спонтанное движение под музыку» («Вальс цветов» П. Чайковский)

Дети танцуют и двигаются под музыку, Для этого хорошо использовать цветные шифоновые шарфы. Дети, двигаясь, импровизируют с тканью. Ассоциации, вызванные музыкой, свободно выражаются в движении.

**Упражнение 2.** «Водоросли» (название: «Песня из мультфильма «В поисках Немо»)

Играющие представляют себя в гостях у Морского царя. Они делают под музыку движения, изображая колышущиеся водоросли. Роль "ведущей водоросли" передается вместе с зеленым газовым шарфиком каждому по очереди - по кругу. Шарфик можно передавать не только по кругу, но и перебрасывать его стоящим в кругу напротив.

В качестве примера использования данных упражнений мы предлагаем тематический план занятий по программе танцевальная терапия для младших школьников в условиях инклюзивного образования.

Тема занятия	Цели	Количество часов
1 занятие	Сплотить детей; создать атмосферу группового доверия и принятия; научить использовать и понимать невербальные методы общения; учить детей контролировать свои действия; научить в приемлемой форме, выплескивать накопившийся гнев; развивать эмоциональную сферу ребенка; снять эмоциональные и мышечные зажимы; снять эмоциональное напряжение, агрессию.	45 минут
2 занятие	Научить использовать и понимать невербальные методы общения; развивать умение взаимодействовать со сверстниками; снять мышечное напряжение; сплотить детскую группу; отработать навыки взаимодействия ребенка со взрослым; развивать навыки ориентации в пространстве; снять эмоциональное напряжение, агрессию; научить выбрасывать отрицательные эмоции в косвенной форме; снять эмоциональные и мышечные зажимы.	45 минут
3 занятие	Научить чувствовать настроение группы; способствовать возникновению доверия к окружающим; развивать умения владеть мышцами лица, рук, ног; снять излишнее мышечное и эмоциональное напряжение; сплотить детскую группу; установить положительный эмоциональный настрой в группе.	45 минут
4 занятие	Установить положительный эмоциональный настрой в группе; развивать умения владеть мышцами лица, рук, ног; снять излишнее мышечное и эмоциональное напряжение; развивать мышечный контроль; развивать навыки ориентации в пространстве; развивать умение взаимодействовать со сверстниками; развивать тактильные ощущения.	45 минут
5 занятие	Установить положительный эмоциональный настрой в группе; побуждать участников быть внимательными к действиям других; побуждать участников искать такие средства самовыражения, которые будут поняты другим; развивать эмпатию, умение соразмерять свои движения, развитие речи, развитие навыков общения; развивать двигательную активность, координацию движений, умение контролировать свои действия;	45 минут

	способствовать расширению поведенческого репертуара детей; снять эмоциональное напряжение, агрессию.	
6 занятие	Развивать эмпатию, навыки общения, понимание чувств другого человека; научить контролировать свое поведение; способствовать расширению поведенческого репертуара детей; снять эмоциональное напряжение, агрессию; обучать приемам саморегуляции.	45 минут
7 занятие	Создать положительный эмоциональный климат в группе; научить ориентироваться в намерениях, тактике, состоянии других людей, согласовывать свои действия с действиями других; научить принимать на себя ответственность за свои поступки; обучать приемам саморегуляции; способствовать расширению поведенческого репертуара детей; снять эмоциональное напряжение, агрессию; развивать мышечный контроль.	45 минут
8 занятие	Создать положительный эмоциональный климат в группе; побудить членов группы к проявлению творческой активности; развивать воображение; увеличить словарный запас; развить умение слушать и слышать другого человека; научить ориентироваться в состоянии других людей, согласовывать свои действия с действиями других; научить принимать на себя ответственность за свои поступки; отреагировать отрицательные эмоции и агрессию; снять эмоциональное напряжение; развивать умение взаимодействовать со сверстниками.	45 минут

### ***Принципы проведения:***

Занятия проводятся в аудитории, где достаточно места для свободного передвижения младших школьников. Все участники группы информируются в какой форме будет проходить то или иное упражнение. Занятия проводятся в кругу, в зависимости от упражнения. Для проведения подвижных упражнений и необходимо свободное пространство.

Занятия проводились во время классного часа, один раз в неделю в течение одного учебного года.

### ***Оборудование***

Компьютер, видеозаписи, интерактивная доска.





**Взаимно–положительные выборы**

А. Егор — Д. Демьян, А. Егор — Е. Илья, Б. Аня — Р. Алена, Б. Рената — К. Вадим, Б. Рената — Т. Светлана, В. Софья — Р. Алена, В. Софья — С. Дарья, Г. Амина — Х. Амина, Д. Демьян — Д. Миша, Д. Демьян — К. Никита, Д. Иван — К. Никита, Д. Иван — Т. Артем, Е. Илья — К. Вадим, Е. Илья — К. Никита, К. Никита — Т. Артем, П. Виринея — С. Дарья, П. Виринея — Т. Светлана, Р. Алена — Ф. Алена, Р. Алена — Х. Амина, С. Андрей — Т. Артем, С. Таисия — Т. Светлана

**Взаимно–отрицательные выборы**

Д. Демьян — Д. Иван, Д. Демьян — Н. Ирина, Д. Миша — П. Диана, Е. Илья — К. Илья

**Парадоксальные выборы**

А. Егор — К. Илья, Б. Аня — Н. Ирина, К. Никита — К. Вадим, Р. Алена — Б. Рената, С. Таисия — Н. Ирина, Т. Артем — Б. Рената, Х. Амина — Ф. Алена

№ п/п	ФИО	Статус	Персональные социометрические индексы					
			Социометрический статус *			Эмоциональная экспансивность **		
			положи- тельный	отрица- тельный	общий	положи- тельная	отрица- тельная	общая
1	А. Егор	предпочитаемый	0.26	0.04	0.22	0.13	0.04	0.17
2	Б. Аня	предпочитаемый	0.3	0.04	0.26	0.13	0.17	0.3
3	Б. Рената	пренебрегаемый	0.09	0.39	-0.3	0.17	0.13	0.3
4	В. Софья	Принятый	0.17	0	0.17	0.22	0.26	0.48
5	Г. Амина	пренебрегаемый	0.04	0	0.04	0.17	0.17	0.35
6	Д. Демьян	предпочитаемый	0.26	0.43	-0.17	0.13	0.17	0.3
7	Д. Иван	Принятый	0.17	0.04	0.13	0.26	0.13	0.39
8	Д. Миша	пренебрегаемый	0.13	0.26	-0.13	0.09	0.17	0.26
9	Д. Ника	пренебрегаемый	0.09	0	0.09	0.17	0.13	0.3
10	Е. Илья	предпочитаемый	0.26	0.17	0.09	0.13	0.13	0.26
11	К. Вадим	пренебрегаемый	0.13	0.22	-0.09	0.17	0.09	0.26
12	К. Илья	Отвергаемый	0	0.22	-0.22	0.22	0.09	0.3
13	К. Никита	предпочитаемый	0.26	0.17	0.09	0.17	0.09	0.26
14	Н. Ирина	Отвергаемый	0.04	0.52	-0.48	0.09	0.04	0.13
15	П. Виринея	предпочитаемый	0.26	0	0.26	0.22	0.17	0.39
16	П. Диана	Отвергаемый	0	0.26	-0.26	0.22	0.13	0.35
17	Р. Алена	Звезда	0.43	0	0.43	0.22	0.13	0.35
18	С. Андрей	Принятый	0.13	0.04	0.09	0.04	0.09	0.13
19	С. Дарья	Принятый	0.13	0.04	0.09	0.13	0.09	0.22
20	С. Таисия	Принятый	0.13	0.17	-0.04	0.26	0.13	0.39
21	Т. Артем	предпочитаемый	0.26	0	0.26	0.17	0.13	0.3
22	Т. Светлана	Принятый	0.17	0	0.17	0.17	0.17	0.35
23	Ф. Алена	Принятый	0.09	0.09	0	0.22	0.17	0.39
24	Х. Амина	Принятый	0.22	0.09	0.13	0.13	0.17	0.3

\* — Индекс социометрического статуса отражает отношение членов группы к каждому ее представителю. \*\* — С психологической точки зрения показатель экспансивности характеризует потребность личности в общении.



Классификация испытуемых по итогам социометрического эксперимента

Статусная группа - Количество полученных выборов

«Звезды» - В два раза больше положительных выборов, чем среднее число полученных положительных выборов одним испытуемым

«Предпочитаемые» - В полтора раза больше положительных выборов, чем среднее число полученных положительных выборов одним испытуемым

«Принятые» - не попавшие в другие группы

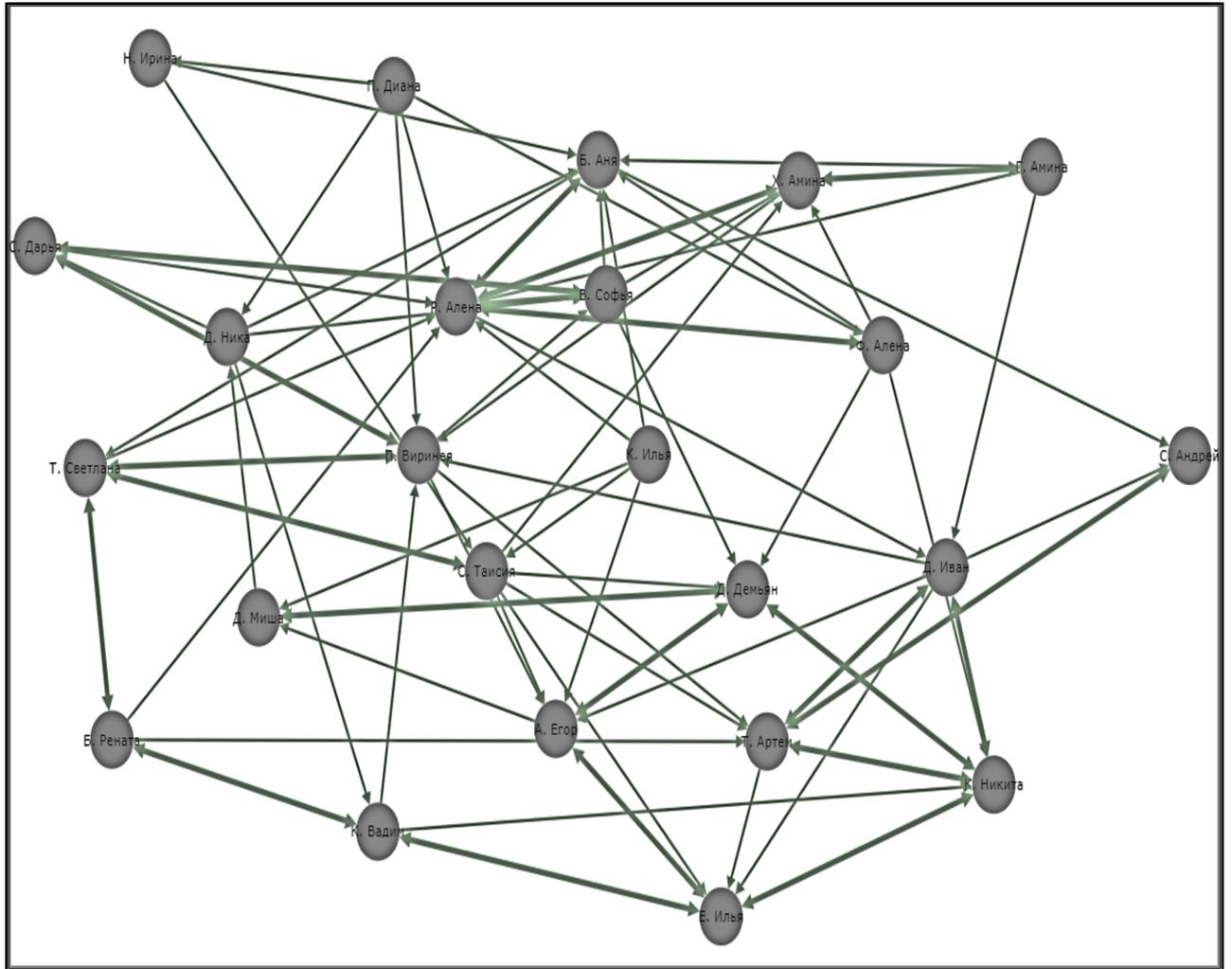
«Пренебрегаемые» - В полтора раза меньше положительных выборов, чем среднее число полученных положительных выборов одним испытуемым или отрицательных выборов в полтора раза больше, чем положительных

«Отвергаемые» - В два раза меньше положительных выборов, чем среднее число полученных положительных выборов одним испытуемым или есть отрицательные выборы, но нет положительных

«Изолированные» - Нет ни положительных ни отрицательных выборов

В данной группе испытуемых среднее число положительных выборов - 3.88, Среднее число отрицательных выборов - 3.08

## Социограмма положительных выборов







**Взаимно–положительные выборы**

А. Егор — Д. Демьян, А. Егор — Е. Илья, Б. Аня — Н. Ирина, Б. Аня — Р. Алена, Б. Рената — К. Вадим, Б. Рената — Т. Светлана, В. Софья — Н. Ирина, В. Софья — Р. Алена, В. Софья — С. Дарья, Г. Амина — Х. Амина, Д. Демьян — Д. Миша, Д. Демьян — Д. Иван, Д. Демьян — К. Никита, Д. Иван — К. Никита, Д. Иван — Т. Артем, Е. Илья — К. Вадим, Е. Илья — К. Никита, К. Вадим — К. Никита, К. Никита — Н. Ирина, К. Никита — Т. Артем, Н. Ирина — Р. Алена, Н. Ирина — Х. Амина, П. Вириanea — С. Дарья, П. Вириanea — Т. Светлана, Р. Алена — Ф. Алена, Р. Алена — Х. Амина, С. Андрей — Т. Артем, С. Таисия — Т. Светлана

**Взаимно–отрицательные выборы**

Д. Демьян — Н. Ирина, Д. Миша — П. Диана, Е. Илья — К. Илья

**Парадоксальные выборы**

А. Егор — К. Илья, Б. Аня — П. Диана, Р. Алена — Б. Рената, С. Таисия — Н. Ирина, Т. Артем — Б. Рената, Х. Амина — Ф. Алена

## Персональные социометрические индексы

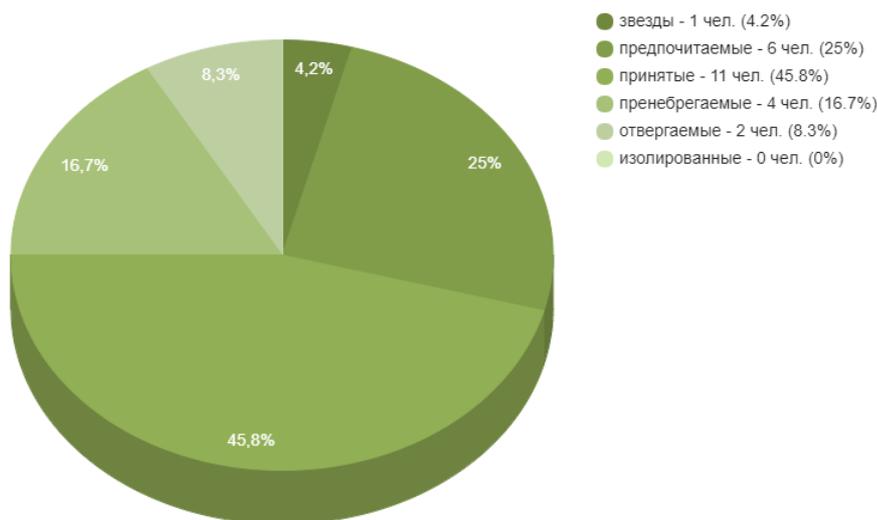
№ п/п	Ф.И.О.	Статус	Персональные социометрические индексы					
			Социометрический статус *			Эмоциональная экспансивность **		
			положи- тельный	отрица- тельный	общий	положи- тельная	отрица- тельная	общая
1	А. Егор	принятый	0.26	0.04	0.22	0.22	0.04	0.26
2	Б. Аня	предпочитаемый	0.35	0.04	0.3	0.22	0.13	0.35
3	Б. Рената	пренебрегаемый	0.09	0.39	-0.3	0.17	0.13	0.3
4	В. Софья	принятый	0.22	0	0.22	0.26	0.22	0.48
5	Г. Амина	пренебрегаемый	0.04	0	0.04	0.17	0.17	0.35
6	Д. Демьян	предпочитаемый	0.3	0.39	-0.09	0.17	0.13	0.3
7	Д. Иван	принятый	0.22	0	0.22	0.3	0.09	0.39
8	Д. Миша	пренебрегаемый	0.13	0.26	-0.13	0.09	0.17	0.26
9	Д. Ника	пренебрегаемый	0.09	0	0.09	0.17	0.13	0.3
10	Е. Илья	предпочитаемый	0.3	0.17	0.13	0.13	0.13	0.26
11	К. Вадим	принятый	0.17	0.17	0	0.17	0.09	0.26
12	К. Илья	отвергаемый	0	0.22	-0.22	0.22	0.09	0.3
13	К. Никита	предпочитаемый	0.3	0.17	0.13	0.26	0.04	0.3
14	Н. Ирина	предпочитаемый	0.35	0.3	0.04	0.26	0.04	0.3
15	П. Виринея	принятый	0.26	0	0.26	0.26	0.13	0.39
16	П. Диана	отвергаемый	0	0.26	-0.26	0.26	0.13	0.39
17	Р. Алена	звезда	0.48	0	0.48	0.26	0.09	0.35
18	С. Андрей	принятый	0.13	0.04	0.09	0.04	0.09	0.13
19	С. Дарья	принятый	0.13	0.04	0.09	0.13	0.09	0.22
20	С. Таисия	принятый	0.13	0.17	-0.04	0.26	0.13	0.39
21	Т. Артем	принятый	0.26	0	0.26	0.17	0.13	0.3
22	Т. Светлана	принятый	0.17	0	0.17	0.17	0.17	0.35
23	Ф. Алена	принятый	0.09	0.09	0	0.22	0.17	0.39
24	Х. Амина	предпочитаемый	0.3	0.09	0.22	0.17	0.13	0.3

\* — Индекс социометрического статуса отражает отношение членов группы к каждому ее представителю

\*\* — С психологической точки зрения показатель экспансивности характеризует потребность личности в общении

## Статусы в группе

2 класс 2 полугодие



Классификация испытуемых по итогам социометрического эксперимента

Статусная группа - Количество полученных выборов

«Звезды» - В два раза больше положительных выборов, чем среднее число полученных положительных выборов одним испытуемым

«Предпочитаемые» - В полтора раза больше положительных выборов, чем среднее число полученных положительных выборов одним испытуемым

«Принятые» - не попавшие в другие группы

«Пренебрегаемые» - В полтора раза меньше положительных выборов, чем среднее число полученных положительных выборов одним испытуемым или отрицательных выборов в полтора раза больше, чем положительных

«Отвергаемые» - В два раза меньше положительных выборов, чем среднее число полученных положительных выборов одним испытуемым или есть отрицательные выборы, но нет положительных

«Изолированные» - Нет ни положительных ни отрицательных выборов

В данной группе испытуемых среднее число положительных выборов - 4.58, Среднее число отрицательных выборов - 2.75

## Социограмма положительных выборов

