

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты формирования межличностных отношений в инклюзивном образовании средствами театральной деятельности.....	7
1.1 Инклюзивные образование: понятие, сущность, особенности ...	7
1.2 Особенности межличностных отношений младших школьников в инклюзивном образовании	12
1.3 Возможности театральной деятельности в формировании межличностных отношений в инклюзивном образовании	20
Выводы по первой главе	24
Глава 2. Эмпирическое исследование формирования межличностных отношений в инклюзивном образовании средствами театральной деятельности.....	26
2.1 Организация, методы и методики исследования	26
2.2 Результаты констатирующего эксперимента и их интерпретация	37
2.3 Программа формирования межличностных отношений в инклюзивном образовании средствами театральной деятельности	42
2.4 Результаты формирующего эксперимента и их интерпретация ..	46
Выводы по второй главе.....	51
Заключение	53
Список литературы	57
Приложения	65

Введение

В современной социокультурной ситуации востребована социально успешная личность, способная к продуктивному взаимодействию с другими людьми. Задачу ее воспитания призваны решать различные социальные институты, в том числе и система инклюзивного образования. Соответственно, актуальным становится формирование у обучающихся, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), умений находить общие цели в совместной деятельности и осуществлять их в творчески активном взаимодействии.

Одним из средств обеспечения социализации и интеграции детей с особенностями психофизического развития в общество, что и является одной из задач инклюзивного образования, является процесс формирования межличностных отношений учащихся классов инклюзивного обучения.

Занятия творческими видами деятельности способствуют сближению участников инклюзии, раскрытию их внутреннего мира, приближению к знаниям не только через разум, а через чувства и эмоции. Театральная деятельность, в силу своего синтетического характера аккумулируя разные виды творческой активности, способствует решению частных проблем развития детей с ОВЗ, коррекции психических, двигательных функций, а также создает глубокие основания для их взаимодействия, формирования межличностных отношений.

Театральная деятельность выступает как одно из наиболее ярких средств социализации и реабилитации детей с ОВЗ, потому что отражает мир социальных отношений и помогает ребенку преодолеть неуверенность, скованность. Театральная деятельность создает пространство свободы, творческого самовыражения, сотворения своего образа самыми доступными для ребенка способами – движением, мимикой, жестом, интонацией. Участвуя в театральных постановках, ребенок обогащается эмоционально,

переживает состояние своих персонажей, «впитывает» их мысли, способы поведения и разрешения возникающих проблем.

Проблема взаимоотношений младших школьников со сверстниками рассматривается в разных аспектах. Значимость учебного и внеучебного взаимодействия для становления межличностных взаимоотношений младших школьников раскрывается в исследованиях Дусавицкого А.К., Киричок В.А., Мильтонян С.О., Нюдюрмагомедова Н.А., Поляковой Л.В., Сачковой М.Е., Тучалаева С.Т., Цукерман Г.А., Чебыкиной Л.Г., Шкуричевой Н.А. и др. Заметим, что вопросы взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании рассматривались только в контексте создания особых психолого-педагогических условий для детей с ОВЗ, без учёта особенностей восприятия здоровыми детьми сверстников с ограниченными возможностями здоровья (Артюшенко Н.П., Батова А.В., Брызгалова С.О., Ильина Ю.А., Кобрина Л.М., Шешукова Н.Н.). Таким образом, вопросы межличностного взаимодействия в условиях школьной образовательной среды учащихся младших классов недостаточно изучены как в теоретическом, так и в прикладном аспектах.

В процессе анализа проведенных исследований и современной педагогической практики мы выявили противоречие между необходимостью развития межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивного образования и недостаточной разработкой программ, методических рекомендаций по их развитию с опорой на возможности театральной деятельности.

Обозначенные противоречия актуализируют проблему исследования: каковы возможности применения театральной деятельности в формировании межличностных отношений младших школьников в инклюзивном образовании?

Целью нашего исследования является изучение возможностей театральной деятельности в формировании межличностных отношений в инклюзивном образовании.

Объект исследования – межличностные отношения младших школьников в инклюзивном образовании.

Предмет исследования – театральная деятельность младших школьников

В качестве **гипотезы** было выбрано следующее предположение – процесс формирования межличностных отношений младших школьников будет результативным, если формирование межличностных отношений младших школьников происходит в театральной деятельности, которая учитывает особенности детей с ОВЗ.

Для реализации цели исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по теме.
2. Описать особенности межличностных отношений младших школьников в инклюзивном образовании.
3. Выявить возможности театральной деятельности в формировании межличностных отношений в инклюзивном образовании.
5. Выявить актуальный уровень развития межличностных отношений младших школьников в инклюзивном образовании.
4. Разработать и апробировать программу формирования межличностных отношений младших школьников средствами театральной деятельности.

Методологической основой исследования стали научные труды отечественных и зарубежных учёных в области педагогики и образования (Артюшенко Н.П., Соковнин В.М., Дульнев Г.М., и др.), концепции гуманизации образования (Ш.А. Амонашвили, А.В. Мудрик, Ю.В. Сенько, Н.Е. Щуркова и др.), психологии (Виногорова А.Д., Шульц Д.П., Шульц С.Э., Эльконин Д.Б., и др.), возрастной психологии (Выготский Л.С., Кулагина И.Ю., Обухов Я.Л., и др.), инклюзивного образования (Аугене Д.Й., Баталов А.С., Косс В.О., Малофеев Н.Н. и др.), концепции, раскрывающие единство законов развития нормального и аномального ребёнка и ведущую

роль обучения в развитии (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, В.И. Лубовский и др.); исследования по проблеме технологизации образовательного процесса (В.П. Беспалько, В.П. Монахов, Г.К. Селевко, В.П. Сергеева, Л.С. Подымова, Г.М. Соловьев, Н.Ф. Талызина, П.И. Третьяков и др.).

Методы исследования:

- теоретические – анализ теоретических источников по проблеме исследования;
- эмпирические – констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Теоретическая значимость состоит в теоретическом обосновании и разработке программы формирования межличностных отношений младших школьников средствами театральной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы учителями начальных классов общеобразовательных школ в процессе формирования межличностных отношений младших школьников средствами театральной деятельности.

Структура и объём работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и 6 приложений. В работе содержится 10 таблицы, объём работы 62 страницы. Список литературы включает 58 наименований.

Глава 1. Теоретические аспекты формирования межличностных отношений в инклюзивном образовании посредством театральной деятельности

1.1 Инклюзивное образование: понятие, сущность, особенности

Образовательный процесс, помимо своей основной цели – дать знания, имеет много других, не менее важных задач. Он должен способствовать личностному развитию, обеспечивать прирост социальных контактов и включенность обучаемого в коллектив. Каждый человек имеет на это право. Дети с особыми потребностями, а также дети, являющиеся представителями каких-либо миноритарных групп, должны иметь те же возможности, что и обычные дети. Игнорировать их потребность в образовании, исключать их из общественной жизни – значит нарушать их базовые права, от рождения присущие всем людям. Поэтому включение всех детей в образовательный процесс – важный компонент качественного образования.

Совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с детьми, без нарушений развития предполагает инклюзивное образование.

Необходимость осуществления инклюзивного образования на всех образовательных ступенях с обеспечением равного доступа к образованию всех обучающихся (здоровых и с ОВЗ), с использованием адаптированных образовательных программ, учитывающих психофизическое развитие учеников, разнообразие образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, с коррекцией при необходимости нарушений развития и социальной адаптации указанных лиц провозглашена Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1].

Единства мнений по поводу того, что следует понимать под термином «инклюзивное образование», не существует. Приведем несколько определений.

Юнеско определяет инклюзивное образование как отклик на многообразие нужд всех обучаемых, который выражается в их возрастающем участии в процессе обучения, культурной жизни и жизни общества, а также в сокращении случаев исключения из учебного процесса и случаев проявления дискриминации во время образовательного процесса [58].

Определение отечественного исследователя А.С. Пугачева, которое он дает в своей статье, также рассматривает инклюзивное образование как важное условие осуществления качественного образования. По его мнению, инклюзивное образование – это «процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех учащихся, что обеспечивает доступ к образованию для учащихся с особыми образовательными потребностями» [44].

В концептуальном докладе ЮНЕСКО дано толкование понятия «инклюзивный подход», предложенное Тони Бутом (Tony Booth). Он считает, что данный подход следует понимать как «процесс учета и удовлетворения разнообразных потребностей всех обучающихся путем расширения участия в обучении, культурной и общественной жизни, а также сокращения масштабов отчуждения в рамках образования и с его помощью» [59]. Инклюзивный подход предусматривает внесение изменений и корректировок в содержание, подходы, структуры и стратегии на основе единой концепции, охватывающей всех детей соответствующей возрастной группы, и убеждения в том, что обучение всех детей является обязанностью формальной системы образования [58].

Однако инклюзивное образование сегодня понимается не просто как включение учащихся с ограниченными возможностями и учащихся, принадлежащих к миноритарным группам, в общую образовательную

систему. В данный момент считается, что школы должны отвечать потребностям всех детей, «независимо от их материальных, интеллектуальных, социальных, эмоциональных или иных условий...» [58]. Таким образом, качественное образование должно предоставлять всем без исключения детям возможность развиваться и стать полноценными членами общества.

В настоящее время в России применяются три подхода в обучении детей с особыми образовательными потребностями:

1. Дифференцированное обучение детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в специальных (коррекционных) учреждениях I–VIII видов.

2. Интегрированное обучение детей в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях.

3. Инклюзивное обучение, когда дети с особыми образовательными потребностями обучаются в классе вместе с обычными детьми.

Разработка методологических основ (А.В. Беспалько, Л.Ц. Ваховский, Галагузова М.А., А.И. Капская, Л.И. Мищик, Л.В. Мардахаев, А.В.Мудрик, С.И. Харченко и др) отечественной инклюзивного образования трактуется как теория методов педагогического исследования, а также как теория создания образовательных и воспитательных концепций. С этих позиций методология означает выявление закономерностей и тенденций развития рассматриваемого вида образования в его связи с практикой на основе философии, культурологии, психологии и педагогики, а также разработку методов исследования, которые позволяют создавать теорию инклюзивных процессов и явлений. С этих позиций в мировой науке (Н.П.Артюшенко М. Кинг-Сирс, В.В. Краевский, А.М. Новиков, Б. Персон, Д. Попойнт, Ш. Рамон, Г.Стангвик, Е.А. Стребелева, М. Форест, В. Шмидт, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.) и школьной практике, инклюзия рассматривается как обучение детей с

нарушениями развития в обычных общеобразовательных школах вместе со сверстниками.

Рассмотрим некоторые методологические положения. Ученые единодушны, что по своей сути инклюзивное образование – это специально организованное взаимодействие субъектов образовательного процесса. В этом случае дети с ограниченными возможностями здоровья становятся также субъектами в пространстве общеобразовательной школы и приобретают субъектность как результативную качество, что позволяет им активно включаться в жизнедеятельность коллектива, формирует преобразовательное отношение (В.А.Сластенин) к деятельности, к людям, к миру и к самому себе, к жизни в целом. Важно, что при этом у них возникает «субъективное благополучие» [55, с.5], включающее активное начало, а также оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе.

Кроме того, оно настраивает образовательную среду школы на учет индивидуальных особенностей ребенка, а не наоборот. Н.П. Артюшенко указывает на то, что реализация инклюзивного образования в общеобразовательной школе обеспечивается благодаря комплексу педагогических условий:

- создание адаптивной образовательной среды (устранение архитектурных и социальных барьеров, техническое и методическое обеспечение);
- психолого-медико-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (индивидуальная образовательная программа, коррекционно-развивающие занятия со специалистами);
- повышение квалификации учителей, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы, психолого-педагогическая поддержка родителей [10].

Данные условия позволяют успешно реализовать модель развития инклюзивного образования с учетом следующих параметров:

- 1) организационный (управление инклюзивным образовательным процессом в целом, в том числе внутренние нормативные акты и приказы);
- 2) содержательный (разноуровневые УМК, технологии сопровождения инклюзивных процессов, кадровый потенциал);
- 3) ценностный (аксиологический) (принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса, изменения отношений между ними).

Первый параметр носит управленческий характер и он должен обеспечивать новые условия для развития учащихся с нарушениями психофизического развития, а руководители должны овладеть не только новыми знаниями и умениями в области современной педагогики (в том числе инклюзивного образования, педагогической инноватики, педагогической аксиологии и т.д.), но и в области современного управления (в частности, менеджмента образования и менеджмента образовательных инноваций) [8].

В рамках второго параметра присутствует достаточно большое количество упорядоченных по отношениям элементов. В качестве одного из главных элементов рассматривается психолого-педагогическое сопровождение инклюзивной практики, которое включает:

- деятельность психолого-медико-педагогической комиссии;
- работу службы сопровождения детей с ограниченными возможностями;
- деятельность координатора школы по инклюзивному образованию;
- систему повышения квалификации специалистов, реализующих инклюзивную практику.

Определение особенностей развития ребенка, его специальных образовательных потребностей, как и условий, необходимых для социальной адаптации и получения образования в общеобразовательной школе - вот те направления, по которым ведется сопровождение.

Современное инклюзивное образование должно опираться на принципиально новый по своей сути механизм педагогического сопровождения, имеющий реальный большой потенциал, но его возможности еще в недостаточной степени включены в систему инклюзивного образования.

Развитие системы инклюзивного образования является не только вопросом обеспечения равноправия. Доступ к образованию позволяет поставить людей с ограниченными возможностями в равные условия со здоровыми людьми, продвигать идеи о социокультурном и этническом многообразии в школе и создать социальные связи между «обычными людьми» и теми, кто нуждается в особых условиях. Равный доступ к инклюзивному образованию в качестве основного направления образовательной политики может улучшить перспективы трудоустройства молодых людей с ограниченными возможностями. Опыт и официальные данные показывают, что те из них, кто включен в «общий образовательный поток», демонстрируют более высокие результаты и, как следствие, имеют больше шансов найти работу [54].

1.2 Особенности межличностных отношений младших школьников в инклюзивном образовании

Инклюзия является процессом реального включения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в активную общественную жизнь, что в одинаковой степени необходимо для всех членов общества. Такие дети требуют особого внимания к процессу вхождения в социум. Инклюзивное образование старается разработать такой подход к преподаванию и межличностному общению детей с особыми потребностями, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей учащихся [50].

Для детей с особыми образовательными потребностями должны учитываться определенные условия, без которых обучение будет весьма затруднительным. У ребенка, пришедшего в инклюзивный класс, чаще всего из домашних тепличных условий, возникает еще и проблема адаптации в детском коллективе как таковом. Структура межличностных отношений в инклюзивных классах уникальна, она выстраивается на принципах отличных от традиционного представления о формировании взаимоотношений в группе младших школьников. Это связано с тем, что 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 независимо от их индивидуальных особенностей [34].

Межличностные отношения являются обязательным компонентом труда, учения, игры и всех других видов деятельности, эти отношения оказываются условием, без которого невозможно познание действительности, формирования эмоционального отклика на эту действительность и основанного на этом познании и эмоциональном отношении поведения в этой действительности [52]. Учеными подчеркивается, что опыт этих отношений является фундаментом для дальнейшего развития ребенка, во многом определяет особенности его самосознания, отношения к миру, поведение и самочувствие среди людей [48]. Следовательно, при исследовании детского возраста, необходимо обратить внимание не только на изучение личности ребенка, но и на изучение детских коллективов и их внутренних взаимодействий, т.к. отношения с другими людьми являются органически необходимым условием человеческого развития детьми в рамках инклюзии.

Общение есть не просто действие, но именно взаимодействие: оно осуществляется между участниками, из которых каждый равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах. Происходит

двусторонняя активность, когда один человек инициативно воздействует на своего партнера, а тот воспринимает эти воздействия и отвечает на них [18].

Общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками является важнейшим фактором, во многом определяющим развитие ребенка. Развивающий эффект обучения зависит во многом от того, как организована совместная деятельность взрослого и ребенка, или ребенка и сверстника, насколько хорошо он может выстраивать партнерские отношения с другими. Умение выстраивать межличностные отношения может быть не сформировано у детей с нормальным психофизическим развитием, где уместна лишь небольшая помощь и небольшое вмешательство в организацию межличностных отношений. Дети с особыми возможностями здоровья, в свою очередь, требуют более серьезного вмешательства в организацию процесса взаимодействия с участниками инклюзивного образовательного процесса [46].

Ребенок с двигательными и речевыми нарушениями испытывает сложности при установлении контакта со сверстниками. Зачастую его слова, взгляды, движения бывают неверно поняты окружающими детьми. После неудач в контактах у детей с ОВЗ редко появляется желание инициативы. К вступлению во взаимодействие со сверстником побуждает ребенка мотивация. Детям интересно участвовать в общей игре как в увлекательном и слаженном процессе. Ребенок с ОВЗ часто не может сотрудничать наравне со здоровыми сверстниками [52].

Большую роль играют познавательные мотивы. Основной процент информации усваивается детьми из опыта межличностного взаимодействия. Качества сверстника рассматриваются как источник сведений. У детей с ОВЗ достаточно часто нарушается познавательная функция. Они не знают многих явлений окружающего предметного мира и социальной сферы, а чаще всего имеют представления лишь о том, что было в их практике. Это обусловлено вынужденной изоляцией, ограничением контактов ребенка со сверстниками школьного периода в связи с длительным пребыванием в медицинских

учреждениях, трудностями передвижения, психофизическими особенностями здоровья, поведенческими реакциями. В связи с этим нормативно развивающиеся дети редко обращаются по собственной инициативе к одноклассникам с ОВЗ [33].

Все эти трудности напрямую влияют на успешность обучения учащихся, на личные достижения и просто на право реализовать себя. Существует задача – найти оптимальный метод для решения такой проблемы, как создание эффективного специально организованного, управляемого процесса взаимодействия учителей и учеников, направленного на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями. Так как на сегодняшний день реализация инклюзивного обучения не является максимально эффективной.

Вместе с тем, детям с ОВЗ свойственен высокий уровень коммуникативной толерантности и способность к пониманию состояния собеседника. Стремление к пониманию, принятию индивидуальности другого, а так же готовности к равноправному взаимодействию с обществом является характерной чертой для лиц с особыми потребностями здоровья. Люди с нормальным психофизическим развитием в большей степени используют в общении социальные стереотипы, в рамки которых не укладываются особенности лиц с ОВЗ. Особенность этого вида взаимодействия основывается на желании общаться только с комфортными и «удобными» для общения людьми, что укрепляет барьер интеграции детей с особыми возможностями здоровья в общество.

Стоит отметить, что неадекватность людей с нормальным психофизическим развитием в отношении к лицам с инвалидностью связана с отсутствием опыта взаимодействия с лицами, имеющими инвалидность трудности формирования взаимодействия детей с проблемами в развитии со сверстниками обусловлены, с одной стороны, явлениями социальной

изолированности, снижением количества взаимодействий, наличием барьеров общения, отсутствием интереса к совместной деятельности, неадаптивными поведенческими реакциями, а, с другой стороны – недостаточной разработанностью содержания работы учителя и воспитателя в инклюзивной группе.

Разработка особенностей организации взаимодействия участников в процессе инклюзивного образования школ поможет достичь необходимых результатов, для повышения эффективности инклюзивного образования. Как сообщают в практическом пособии «Показатели инклюзии» М. Эйноску и Т. Бут: «Именно в условиях инклюзии ребенок с проблемами в развитии может научиться взаимодействовать со своими здоровыми сверстниками» [21]. Но для этого, необходимо сформировать определенные педагогические компетенции, которые необходимы для реализации и организации взаимодействия участников в процессе инклюзивного образования школ. У учителей общеобразовательных школ должны быть сформированы компетенции деятельности и необходимые теоретические знания в области специальной и педагогической психологии, коррекционной педагогики, понимании и реализации подхода индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями. Необходимо учитывать в своем педагогическом подходе многообразие возможностей обучения разных детей.

Исходя из этого, существует потребность применения моделей совместного преподавания и сотрудничества общих и специальных педагогов. Что станет эффективным способом удовлетворения особых потребностей детей с особыми образовательными потребностями. Наиболее важным для социального развития человека является школьный период, но и в последующем развитии инклюзивное обучение ребёнка с проблемами будет иметь положительный опыт. Несмотря на то, что взаимодействие и общение с взрослым сохраняют ведущую роль в развитии ребенка, для полноценного социального и познавательного развития детям школьного

возраста недостаточно взаимодействовать только с взрослыми или сверстниками, необходимо взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса.

Следовательно, следующей особенностью взаимодействия участников в процессе инклюзивного образования школ зависит от гуманного отношения и степени прилагаемых усилий самих учеников и инклюзивного образовательного процесса. Проблема успешной социальной реабилитации и социализации исследуется широко, однако изучению выявления социально-психологических и личностных аспектов толерантного взаимодействия остается мало изученным [25].

Кратко представим результаты отечественных и зарубежных исследований специфики межличностных отношений в инклюзивных классах. Складывающиеся в школе межличностные отношения ученые называют «скрытой программой социализации» (Р. Бернс), благодаря которой развивается эмоциональная и социальная жизнь ребенка, формируются адаптационные стратегии (Ф. Джексон), его представление о себе и о том, что думают о нем другие (Я.Л. Коломинский) [50].

В исследовании М.В. Швед установлено, что дети с особенностями психофизического развития оказываются в существенно более неблагоприятном положении в системе межличностных отношений класса, чем их одноклассники. Большинство детей с особенностями психофизического развития имеют низкую статусную категорию в системе межличностных отношений класса (91,5%), причем из них 38% относятся к группе изолированных, что свидетельствует об абсолютной или относительной изолированности их от системы межличностного взаимодействия класса, негативном или нейтральном отношении к ним одноклассников [56].

По результатам комплексного исследования О.О. Бабяк делает вывод о том, что школьники с задержкой психического развития, обучающиеся в инклюзивных классах, в подавляющем большинстве оказались

несостоятельными взаимодействовать и строить продуктивные отношения с одноклассниками, поскольку у них недостаточно сформированными являются поведенческий, аффективный, когнитивный компоненты межличностных отношений [13, с. 24].

Зарубежные исследователи (Г. Банч и Э. Валео, Г. Е. Томас, М. Л. Хатт и Р.В. Гибби, М. Уинзер и др.) отмечают, что традиционно ученики с инвалидностью имеют более низкий статус, чем остальные сверстники, и становятся объектами насмешек для сверстников [14].

Проблему буллинга в инклюзивных школах поднимают и отечественные исследователи Н.Е. Горбунова, Г.К. Труфанова, Е.В. Хлыстова [31]. В инклюзивном классе риск возникновения буллинга может определяться несколькими факторами:

- наличие у детей с ОВЗ специфических физических и психологических особенностей;
- психологическая неготовность детей с нормативным развитием к общению с детьми с ОВЗ;
- недостаток специальных психологических знаний у педагогов о детях с ОВЗ (их умственных способностях, личностных особенностях, специфических трудностях установления межличностных взаимоотношений в коллективе и т.д.);
- недостаток методических разработок для педагогов инклюзивных классов по организации взаимодействия между обучающимися с учетом имеющихся психофизических особенностей детей с ОВЗ;
- профессиональное выгорание педагогов, приводящее к потере чувствительности к происходящим психологическим процессам в школьной группе;
- низкий уровень просвещенности родителей в вопросах особенностей психологического развития, обучения и воспитания детей с ОВЗ;
- неготовность родителей к принятию «особых» детей полноправными членами детского коллектива [34, с. 64-65].

В статье И.А. Талышевой [51] приводятся данные социометрического исследования (методика «Капитан корабля») в двух третьих классах – общеобразовательном и инклюзивном. В инклюзивном классе (25 человек) обучаются дети с особыми потребностями: из них 8 детей с социальными потребностями (5 детей из неполных семей и 3 ребёнка опекаемые), 2 ребёнка с нарушениями в развитии (диагноз первого ребёнка – детский церебральный паралич, у второго – несовершенный остеогенез). Проанализировав социоматрицу инклюзивного класса, ученый констатирует, что класс не имеет выраженной сплоченности, так как большая часть респондентов получили статус «пренебрегаемых» и «отвергаемых». Положения детей с особыми потребностями следующие: один учащийся получил статус «звезда»; 4 испытуемых – статус «предпочитаемый»; 3 ребёнка имеют статус – «пренебрегаемый», и двое получили статус «отвергаемый».

Оптимистичный взгляд на влияние инклюзивной модели на взаимоотношения между детьми с разными особенностями здоровья представлен в статье М.Р. Хуснутдиновой «Особенности социального взаимодействия учащихся в системе инклюзивного образования» [53], где проанализированы результаты опроса, проведенного Лабораторией мониторинговых исследований МГППУ в 2014 году. Всего было опрошено 611 респондентов: 178 педагогов, 386 родителей и 47 учащихся старшей школы. Результаты эмпирического исследования выявили в целом положительное отношение ребят друг к другу и довольно высокую степень удовлетворенности от совместного обучения.

Из краткого обзора становится очевидно, что совместное обучение детей в инклюзивных классах оказывает влияние на их межличностные отношения, причем не всегда позитивное. Требуется комплексное изучение «явного и скрытого аспектов школьной жизни» в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, нарушение социальных контактов приводит к ряду отклонений в формировании личности у детей с ОВЗ и при отсутствии или

недостаточно квалифицированной психолого- педагогической коррекции могут вызвать появления негативных черт характера. Специальными педагогическими условиями развития межличностных отношений у детей младшего школьного возраста с ОВЗ являются: учёт особенностей и состояния речевой, познавательной и двигательной сферы ребенка в процессе формирования коммуникативной деятельности. Необходимо включение детей в позитивно мотивированную, социально значимую, адекватную двигательному и интеллектуальному состоянию деятельность; развитие активности и самостоятельности детей в общении, оказание поэтапной поддержки в подборе средств общения всем ее участникам и адекватности использования этих средств.

1.3 Возможности театральной деятельности в формировании межличностных отношений в инклюзивном образовании

При введении новых Федеральных государственных образовательных стандартов [2] роль дополнительного образования возрастает, т.к. дополнительное образование изначально ориентировано на развитие личности ребенка. В дополнительном образовании существует больше возможностей для создания специальных условий, с помощью которых можно преодолеть опасения, детей с ОВЗ, негативного отношения к ним со стороны других обучающихся, насмешек и чувства превосходства.

Нормативные дети и дети с ОВЗ должны научиться взаимодействовать и сотрудничать друг с другом. Универсальным средством, развития личностных способностей детей, развития навыков взаимодействия и сотрудничества, адаптации и социализации детей в обществе, органично включенным в образовательный процесс, является театральная деятельность.

При зарождении театральной педагогики в России ее основной функцией было моделирование взаимоотношений человека с другим человеком, с обществом, природой. Моделирование взаимоотношений

человека с другим человеком, это как раз то, что нужно детям с ограниченными возможностями здоровья и детям, не имеющими таких ограничений. Моделируя взаимоотношения в театральной группе, они уже будут знать и смогут применить эти звания и навыки при общении в реальном мире.

Интерес к использованию театральной деятельности в педагогике в целях эстетического, нравственного и социального воспитания учащихся проявляли многие ученые и практики. Подтверждение этому можно найти в работах П.П. Блонского, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого.

Театральная деятельность уникальна, так как эффективно раскрепощает человека в коллективе и развивает его рефлексивный тип поведения. Через взаимоотношения происходит само понимание и медитация всех участников театра. Для основ рефлексии важно освоить телесную и эмоциональную саморегуляцию, развить все виды восприятия, расширить коммуникацию. Помимо этого, в результате театральной практики решаются частные проблемы в развитии, происходит коррекция психических и двигательных функций, речевое развитие [43].

Театральное искусство включает в себя: изобразительное (декорации, костюмы), музыкальное (пение, игра на различных музыкальных инструментах), сценическое (артистичность, ораторское мастерство) и другие направления искусства. Все составляющие используются в инклюзивных театральных постановках, что обеспечивает продуктивность работы, создание качественных и достойных образцов культуры.

В театральной деятельности отсутствуют жесткие ограничения на проявления эмоций, в том числе отрицательных. Нет напряженности в отношениях участников инклюзии, они принимают эмоциональные состояния друг друга. Открытость проявления чувств позволяет научиться управлять ими. Тем самым поведение человека успешно включается в реалии общества.

Театр даёт возможность демонстрировать переживания через театральные действия. Выход истинных эмоций актеров со сцены дает зрителю эмоциональный подъем и вдохновение, что влияет на конечное впечатление от самого спектакля [38].

Умение понимать свои чувства, воспринимать эмоциональные состояния других и воспроизводить эмоции в постановках, дает возможность успешно адаптироваться к среде и изменять ее. В процессе развития инклюзивного театра формируется общая картина мира всех участников. Часто зрительное восприятие театра дублируется словами для более четкого понимания происходящего. Так зритель учится понимать увиденное и услышанное на сцене, а актер воспитывается правильно рассказывать, выражать свой внутренний взгляд на мир. На основе телесных, эмоциональных взаимоотношений в театре усиливается чувствительность к окружающим, осознание другого человека. Возникают общие ценности.

Театральная деятельность помогает ребенку познать себя. Одним из элементов театральной деятельности является игра, она является наиболее естественной и первой деятельностью ребенка, игра имеет большое значение в воспитании нравственных качеств детей, таких как дружба, сотрудничество, взаимовыручка, терпение.

Ребенок в ходе игровой деятельности начинает осваивать навыки нужные конкретному обществу, и умения приспосабливаться к среде, которые воспитывают в ребенке уважение к окружающим, способствует развитию чувства уверенности в себе.

Дети учатся дружить и в игре осваивают способы поведения, соответствующие дружеским взаимоотношениям (взаимопомощь, общение, сотрудничество, забота, поддержка и другое) [38]. Если в ходе игры ребенок с ограниченными возможностями здоровья может освоить навыки общения, то адаптация и социализация этого ребенка в реальном обществе будет проходить более интенсивно – в плане времени, и более спокойно – в эмоционально-психологическом плане.

В игровой деятельности уходит напряженность в отношении отличий участников инклюзивного образования, возникают эмоциональные проявления. Члены театральной группы учатся принимать эмоциональные состояния друг друга, возможность проявлять свои чувства создает основу для умения владеть ими, находить особый язык для их выражения, помогает ребенку понимать свои эмоции. Способность распознавать собственные эмоции, владеть ими, понимать эмоции других людей, выражать свои эмоции в общении с людьми, мотивировать себя, влияет на успешность приспособления человека к среде [43].

Основным психолого-педагогическим приемом в театральной деятельности выступает – этюд. В этюдах по предложенной педагогом теме создаются художественные образы. Этюды помогают с легкостью перевоплощаться не только в других людей, животных, но и в предметы, окружающие нас в повседневной жизни.

Этюды позволяют детям в игровой форме учиться выражать свои чувства, понимать чувства других людей, помогают избежать затруднений в общении со сверстниками и с взрослыми. Также, психолого-педагогическими приемами являются игры-упражнения направленные на развитие внимания к партнеру, развитие умения слушать собеседника, договариваться, развитие внимания к невербальным проявлениям, умения не создавать конфликты и находить выходы из спорных ситуаций, умение взаимодействовать в сложных ситуациях. К приемам относятся инсценировки, беседы, анализ конкретных ситуаций, имитационные упражнения, разыгрывание ролей.

Важное значение, имеет и деятельность педагога, организация инклюзивного образования – это сложный процесс, требующий от педагога определенных знаний и компетенций. Со стороны педагога должна осуществляться оптимальная поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья. Педагог должен контролировать весь процесс театрально-игровой деятельности, подбирать для всех участников

инклюзивного образования интересный и соответствующий теме или проблеме материал.

Театральная деятельность воспитывает у обычного ребенка уважение к окружающим, к детям с ОВЗ, предотвращает негативное отношение и насмешки в их адрес. У здоровых детей развивается ответственность, толерантность, активность, самостоятельность, развиваются навыки взаимодействия и сотрудничества, умения не создавать конфликты. У детей с ОВЗ также развиваются навыки взаимодействия и сотрудничества, появляется чувство уверенности в себе.

Таким образом, можно говорить об универсальности и социально-нравственной направленности, а также о коррекционных возможностях театральной деятельности. Здесь для детей с ограниченными возможностями здоровья создаются специальные условия их развития и образования в инклюзивной среде, условия социализации и адаптации в обществе, здоровые дети учатся принимать детей с ОВЗ.

Выводы по первой главе.

Значимость и результативность системы инклюзивного образования, обеспечивающей полноценное проживание обучающихся с ОВЗ всех возрастных периодов, проявляется в сформированности их социальной успешности. Требуется принципиально иной подход к инклюзивному образованию: не обучаемый должен подгоняться под существующие в системе образования условия и нормы, а наоборот, она должна подстраиваться под его конкретные потребности и возможности. И здесь социализация как результат психического развития, расширения числа контактов способствует формированию у учащихся с ОВЗ картины мира в виде единства непохожих друг на друга людей, что недостижимо в специальных образовательных учреждениях, где окружающий мир,

социальные отношения воспринимаются как структура, состоящая из изолированных, не объединенных в единое целое элементов.

Потребность в инклюзивном образовании возрастает с каждым днем, наблюдается тенденция к расширению этой сферы: от локального введения инклюзии в образовании к созданию системы непрерывных инклюзивных образовательных вертикалей, что подвигает педагогическое сообщество в экстремально короткие сроки принимать адекватные организационные меры на всех образовательных ступенях, в том числе с использованием потенциала родителей. Подготовка и развитие педагога, способствующего развитию обучаемого в условиях инклюзивной среды, становится ведущим фактором становления инклюзивного образования. Это касается и системы дополнительного образования детей в общеобразовательной школе, в частности организации их досуговой деятельности.

Глава 2. Эмпирическое исследование формирования межличностных отношений в инклюзивном образовании средством театральной деятельности

2.1 Организация, методы и методики исследования

Эмпирическое исследование проводилось в Муниципальном автономном общеобразовательном учреждении Средняя школа №150 г. Красноярск. В исследовании приняли участие 20 учащихся 4 класса в возрасте 10 лет, из них 4 ученика с ОВЗ.

На основе анализа личных дел, протокола психолого-медико-педагогической комиссии и дневников наблюдения была составлена характеристика детей, задействованных в эксперименте. У всех детей имеются нарушения интеллекта. Дети неохотно идут на контакт, прослеживается слабо выраженное желание участвовать в совместной творческой деятельности.

Среди участников есть явный лидер, который, по большей части, берёт инициативу в группе. Также в группе наблюдается и безынициативное поведение некоторых участников. К результатам выполнения заданий эти дети относятся не критично: не противоречат, скорее безразличны. Мотивация к общению слабая, нет потребности в установлении дружеских отношений в группе, ребят с трудом удаётся вывести на диалог.

У троих детей имеются нарушения в поведении, у одного из них наблюдаются немотивированные вспышки агрессии, другой ребенок патологически навязчив. У всех умственно отсталых детей слабо выражены эмоции и имеются серьезные нарушения эмоционально-волевой сферы.

Дети с сохранным интеллектом с неохотой идут на контакт с умственно отсталыми детьми. Наблюдается слабовыраженный интерес к детям с нарушением интеллекта. Однако дети с сохранным интеллектом с пониманием относятся к поставленным перед ними задачам и готовы к

совместной творческой деятельности. Мотивация к общению друг с другом на более высоком уровне, чем у детей с нарушением интеллекта, но также нуждается в развитии. В группе детей с сохранным интеллектом имеется свой лидер.

На основе полученных данных можно сделать вывод, что дети с нарушением интеллекта и дети с сохранным интеллектом нуждаются в проведении творческой коррекционной работы, направленной на формирование и развитие межличностных отношений.

Этапы эмпирического исследования:

- поисково-теоретический - проанализированы литературные источники, определен научный аппарат исследования, подобран комплекс методик, помогающих достичь цели исследования, адаптирована программа театральной деятельности;

- эмпирический - проведены констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты;

- обобщающий - осуществлены анализ, систематизация и обобщение результатов исследования, сформулированы основные выводы.

Характерные для младших школьников критерии оценки одноклассников отражают особенности восприятия и понимание ими другого человека, что связано с общими закономерностями развития познавательной сферы в этом возрасте:

- слабая способность выделять главное в предмете;
- ситуативность;
- эмоциональность;
- опора на конкретные факты;
- трудности установления причинно-следственных отношений [5, с. 142].

Критерии и уровни развития межличностного общения можно представить в таблице 2.

Таблица 2 - Критерии и уровни проявления межличностных отношений

у младших школьников

Критерии	Уровни			Методики
	Высокий	Средний	Низкий	
Сплоченность коллектива	Членам коллектива нравится бывать вместе, участвовать в совместных делах. Преобладает взаимопонимание, взаимовыручка, уважение и соперничество членам группы. Члены коллектива испытывают гордость за свой класс	Члены коллектива участвуют в совместных делах в зависимости от ситуации. Взаимовыручка, соперничество проявляются по отношению к некоторым членам коллектива	Члены коллектива проявляют безразличие к более тесному общению, выражают отрицательное отношение к совместной деятельности. Преобладают ссоры, взаимная агрессия, обвинения. Члены коллектива не испытывают гордость за свой класс	Методика оценки привлекательности классного коллектива. Исследование проводится на основе индекса групповой сплоченности Сишора.
Статусная позиция	Сближение статусных позиций, преобладание группы «предпочитаемых» детей при 1-2 «звездах» и 1-2 «пренебрегаемых»	Наличие в коллективе 1-2 «звезд» группы «предпочитаемых» детей и достаточного количества «пренебрегаемых»	Разброс статусных позиций от «звезд» до «изолированных» или отсутствие звезд.	Методика «Социометрия» Дж. Морено
Самооценка	Активность, находчивость, бодрость, чувство юмора, общительность, желание идти на контакт, высокая оценка человеком своих качеств, возможностей и достоинств, уверенность, что неудачи скорее случайны и связаны с неблагоприятным стечением конкретных обстоятельств.	Общительность, адекватное отношение к своим успехам и неудачам. Понимание и ощущение человеком важности и необходимости его деятельности в обществе	Пассивность, мнительность, повышенная ранимость, обидчивость, низкая внутренняя оценка человеком своих качеств, возможностей и достоинств, зависящей от ситуации или настроения.	Методика изучения самооценки и уровня притязаний с помощью шкалы Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

По результатам диагностики мы выделили характерные особенности состояния сформированности межличностных отношений в инклюзивном классе:

1 уровень включает в себя детей, имеющих высокую самооценку. Данная категория детей относятся к «лидерам» класса, высмеивают более слабых детей, находятся в конфронтации с детьми из группы «отверженные», подвижны, активны, проявляют непослушание, стараясь привлечь к себе

внимание, выделиться. Дети формально общаются с узким кругом сверстников, манипулируют ими.

Ко 2 уровню нами отнесены учащиеся, которые являются рядовыми участниками коллектива, поддерживают ровные отношения с большинством членов детского коллектива - имеют средние показатели рейтинга. Дети данной категории относятся к «предпочитаемым». Легко вступают в контакты, стремятся к общению с «лидерами» класса, но при этом в добрых, ровных отношениях с детьми, которых мы отнесли в группу «принятые» и «отверженные». Идут на компромиссы, приспосабливаются к общению со всеми участниками образовательного процесса. В группах дружелюбны, по отношению ко всем в классе, защищают тех, над кем смеются, не агрессивны. Дети этой группы хорошо адаптированы в классном коллективе. Атмосфера взаимоотношений является для них комфортной и благоприятной.

Учащиеся 3 уровня - поддерживают хорошие отношения с узким кругом своих одноклассников, друг с другом. Дети данной категории относятся к «принятым», нейтрально относятся к коллективу, что свидетельствует о наличии определенных как благоприятных, так и дискомфортных для них взаимоотношений в классе. Отношения характеризуются нестабильностью, быстрой сменой желания отдалиться от коллектива, либо изменить свое отношение в нем.

К последнему, 4 уровню, принадлежат дети, не принятые в коллективе - они, относятся к группе «отверженных», как правило, имеют нулевой рейтинг или рейтинг в 1 балл. Наблюдается негативное отношение к классу, дезадаптация в его структуре. Неудовлетворенность своим положением и ролью в нем. Дети, которые относятся к 4 уровню, закрыты в себе, эгоистичны, не особо стремятся к общению и сотрудничеству с другими детьми. Зачастую избегают общения.

Констатирующий эксперимент представлял собой входную диагностику межличностных отношений учащихся инклюзивного класса до

проведения развивающей работы. Для диагностики межличностных отношений были выбраны следующие методики.

1. Методика «Социометрия» Дж. Морено. Методика «Социометрия» Дж. Морено используется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений у учеников 2-11 классов.

Данная методика позволяет косвенно определить уровень сформированности коммуникативных навыков у учащихся.

Задачи диагностического исследования:

1. измерение степени сплоченности-разобщенности в группе;
2. выявление относительного авторитета членов групп по признакам симпатии-антипатии (лидеры, звезды, отвергнутые);
3. обнаружение внутригрупповых сплоченных образований во главе с неформальными лидерами.

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

Материалы для проведения диагностики.

Таблица 1 - Бланк социометрического опроса, список членов группы, социоматрица

№	Фамилия, имя	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Итого
1	А.			1			3		3		2		
2	Б.	2			2		2			3			
3	В.		3				3			3			
4	Г.	1					1			2			
5	Д.							2		3	3		
6	Е.									3	3	3	
7	З.	1		3						2		3	
8	И.												
9	К.		2										
10	Л.	1		1	2		1		1			3	
11	М.		2	1	1			2			3		
Кол-во выборов		5	7	6	7	0	10	7	4	16	11	12	79
Кол-во взаимных выборов		1	1		1					1	0,5		4,5

Подготовка исследования. Обследованию может подвергнуться любая группа лиц любого возраста, начиная от дошкольного, имеющая некоторый опыт взаимодействия и общения. В зависимости от задач, которые призвано решить исследование, и от особенностей (возрастных и профессиональных) изучаемых групп формируются критерии социометрического выбора. Критерий – это вид деятельности, для выполнения которой индивиду нужно выбрать или отвергнуть одного или нескольких членов группы. Он формулируется в виде определенного вопроса социометрического теста. По содержанию критерии могут быть формальными и неформальными, с помощью первых измеряются отношения по поводу совместной деятельности, ради выполнения которой создана группа. Вторые служат для измерения эмоционально-личностных взаимоотношений, не связанных с совместной деятельностью (например, выбор «товарищи для досуга»).

Порядок исследования.

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

Инструкция для учащихся:

«Отвечая на вопрос, укажи фамилии одноклассников, которых ты бы выбрал. Постарайтесь быть искренними в ответах. Исследователи гарантируют тайну индивидуальных 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, приводят к отказу выполнять задание в целом либо к отказу осуществить негативный выбор. После этого приступаем непосредственно к опросу. Ему подвергаются все члены группы. Респонденты должны записать фамилии членов группы, выбранных ими по тому или иному критерию, в опросный лист и указать свою фамилию. 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. Фамилии отсутствующих желательно написать на доске.

Возможны три основных способа выбора:

1. количество выборов ограничивается 3-5;
2. разрешается полная свобода выбора (каждый может записать столько решений, сколько пожелает);
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. Бланк методики представлен на рисунке 1.

Бланк социометрического опроса
Ф.И.О. _____, класс _____
Ответь на поставленный вопрос, записав три фамилии одноклассников с учетом отсутствующих.
Кого бы ты из класса пригласил на свой день рождения?
а) _____
б) _____
в) _____

Рисунок 1. – Бланк для социометрического опроса

Обработка данных и интерпретация результатов

1. Составление социоматрицы.

Социоматрица – это таблица, в которую вносятся результаты опроса.

2. На основе социоматрицы возможно построение социограммы, которая делает возможным наглядное представление социометрии в виде схемы - «мишени». Каждая окружность в социограмме имеет свое значение.

I. Внутренний круг - это так называемая «зона звезд», и которую попадают лидеры, набравшие максимальное количество выборов.

II. Второй круг - зона предпочитаемых, в которую входят лица, набравшие выборов в количестве выше среднего показателя.

III. Третий круг - зона пренебрегаемых, в которую вошли лица, набравшие выборов в количестве ниже среднего показателя.

IV. Четвертый круг - зона изолированных, это те, которые не получили ни одного очка.

Социограмма наглядно представляет наличие группировок в коллективе и взаимоотношения между ними (симпатии, контакты).

Интерпретация результатов:

Высокий уровень сформированности коммуникативных навыков (5 и более выборов, «звёзды») – 3 балла.

Средний уровень сформированности коммуникативных навыков (2 - 4 выбора, «предпочитаемые») – 2 балла.

Низкий уровень сформированности коммуникативных навыков (0 - 1 выборов, «пренебрегаемые») – 1 балл.

2. Методика оценки привлекательности классного коллектива.

Исследование проводится на основе индекса групповой сплоченности Сишора.

Инструкция. Учащимся предлагается внимательно прочесть каждый вопрос и подчеркнуть один из ответов, наиболее верно отражающий их мнение.

I. Как Вы оцениваете свою принадлежность классу?

Считаю себя активным, полноправным членом коллектива (5).

Участвую в большинстве дел класса, но часть одноклассников делают это активнее меня (4).

Участвую примерно в половине дел класса (3).

Не чувствую привязанности к классу и в его делах участвую редко (2).

Делами класса не интересуюсь и участвовать в них не желаю (1).

II. Хотели бы Вы перейти в другой класс, если бы представилась такая возможность?

Очень хотел бы (1).

Скорее всего, перешел бы, чем остался (2)

Не вижу никакой разницы (3).

Скорее всего, остался бы в своем классе (4).

Очень хотел бы остаться в своем классе (5).

III. Взаимоотношения учащихся в вашем классе:

Лучше, чем в других классах (3).

Такие же, как в других классах (2).

Хуже, чем в других классах (1).

IV. Взаимоотношения учеников вашего класса с учителями:

Лучше, чем в других классах (3).

Такие же, как в других классах (2).

Хуже, чем в других классах (1).

V. Отношение одноклассников к учебе:

Лучше, чем в других классах (3).

Такие же, как в других классах (2).

Хуже, чем в других классах (1).

В скобках даны балльные оценки ответов.

Обработка и анализ результатов

Подсчитать сумму баллов по всем вопросам. 5-8 низкие баллы, 15-18 высокие баллы привлекательности класса.

Методика позволяет проанализировать индивидуальные особенности школьников с крайними оценками, рассмотреть распределение ответов по отдельным вопросам. Низкие оценки по какому-либо вопросу позволяют выявить источники напряженности в классе.

3. Методика изучения самооценки и уровня притязаний с помощью шкалы Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

На рисунке 2 представлен заполненный бланк методики Дембо-Рубинштейн.

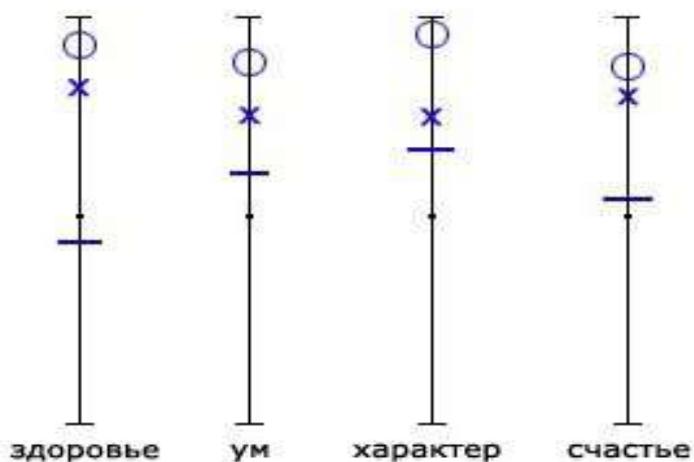


Рисунок 2 - Бланк методики Дембо-Рубинштейн

Модификация А.М. Прихожан этой методики используется в последнее время в различных образовательных учреждениях и на производстве. Измененная методика А.М. Прихожан содержит в себе 7 шкал (в отличие от 4-х первоначальных). Автор модификации добавила такие шкалы, как «умение что-то делать своими руками», «внешность», «признание сверстников», а также изменила шкалу «счастье» на «уверенность в себе».

Человек может понять, что необходимо сделать в тесте, прочитав инструкцию. В ней говорится о том, что каждый имеет возможность оценить свои способности, черты характера, возможности и так далее. Свою оценку можно выразить на отрезке, с одного конца которого начинаются низкие баллы, на другом конце - максимальные 10 баллов. Необходимо отметить на каждой шкале черточкой «-» уровень, на котором находится развитие этого качества или свойства сейчас. Затем нужно отметить на этих шкалах крестиком «x» тот уровень, при котором испытуемый человек может чувствовать довольство собой или гордость. На рисунке 3 изображен бланк методики Дембо-Рубинштейн в модификации Прихожан.

Имя, фамилия _____	Возраст _____	Класс _____	Дата _____			
<u>здоровый</u>	<u>хороший характер</u>	<u>умный</u>	<u>способный</u>	<u>авторитетен у сверстников</u>	<u>красивый</u>	<u>уверенный в себе</u>
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
<u>больной</u>	<u>плохой характер</u>	<u>глупый</u>	<u>неспособный</u>	<u>презирается сверстниками</u>	<u>некрасивый</u>	<u>не уверенный в себе</u>

Рисунок 3 - Бланк методики Дембо-Рубинштейн в модификации Прихожан

Методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан основана на непосредственном оценивании (шкалировании) испытуемыми ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер и т. д. Благодаря особенностям построения (минимальная доля вербального компонента, присутствие элемента проективности), методика Дембо-Рубинштейн позволяет получить данные о самооценке и уровне притязаний, малоискаженных влиянием сознательных тенденций к лжи и установки на социальную желательность. Однако необходимо учитывать, что измеряемые свойства все-таки могут контролироваться сознательными установками и данные, полученные с помощью методики, не могут рассматриваться как полностью защищенные.

Результаты по методике позволяют определить уровень самооценки субъектом различных сфер его жизни, способный принимать три основные градации: адекватная самооценка (от 45 до 74 баллов), неадекватно низкая (количество баллов ниже 45) и неадекватно высокая самооценка (от 75 до 100). Результаты по методике Дембо-Рубинштейн позволяют также выяснить уровень притязаний субъекта в различных сферах жизни. В оценке уровня

притязаний также как и при анализе самооценки используются три основных градации свойства: адекватный (реалистичный) уровень притязаний (от 60 до 89 баллов), неадекватно низкий уровень притязаний (менее 60 баллов) и неадекватно высокий уровень притязаний (от 90 до 100 баллов).

С целью формирования и развития межличностных отношений в инклюзивном классе была организована театральная деятельность в рамках внеурочной деятельности. Программа занятий представлена в Приложении 1. Вся работа строилась с учетом выявленных уровня и состояния межличностных отношений в классе. Программа реализовывалась на протяжении двух месяцев.

После завершения развивающей работы средствами театральной деятельности проводилась контрольная диагностика межличностных отношений с применением методик, описанных выше.

2.2 Результаты констатирующего эксперимента и их интерпретация

Результаты применения социометрической методики представлены в таблице 3. С социоматрицей можно познакомиться в Приложении 1. Распределение учеников по социометрическому статусу до участия их в театральной деятельности приведено в таблице 3.

Таблица 3 - Распределение учеников по социометрическому статусу до развивающей работы

Социометрический статус	Количество
Изолированные	5
Пренебрегаемые	5
Предпочитаемые	6
Звезды	4

Для большей наглядности результаты таблицы 3 переведем в проценты и представим в виде диаграммы (см. рис. 4).

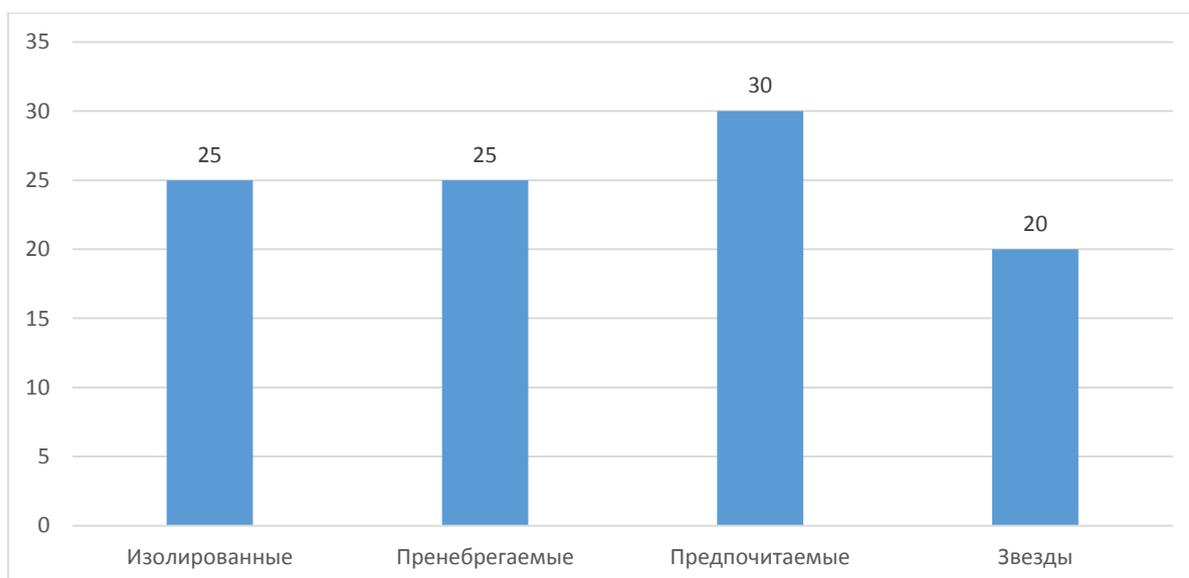


Рисунок 4 - Распределение учеников по социометрическому статусу до развивающей работы, %

Результаты, представленные в таблице 3 и на рисунке 4, позволяют сделать вывод, что половина детей попадают в категорию изолированных – 5 человек (25%) и пренебрегаемых – также 5 человек (25%). При этом все дети с ОВЗ имеют социометрический статус изолированных. Таким образом, можно заключить, что отношения в классе не развиты, довольно много детей не включены в систему отношений внутри класса или взаимодействуют с одним-двумя одноклассниками, а дети с ОВЗ испытывают изоляцию.

Результаты, полученные по методике оценки привлекательности классного коллектива, приведены в Приложении 2. В таблице 4 сведены данные по уровню привлекательности классного коллектива для учеников инклюзивного класса.

Таблица 4 - Результаты по методике оценки привлекательности классного коллектива

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество	6	10	4

Для большей наглядности результаты таблицы 4 переведем в проценты и представим в виде диаграммы на рисунке 5.

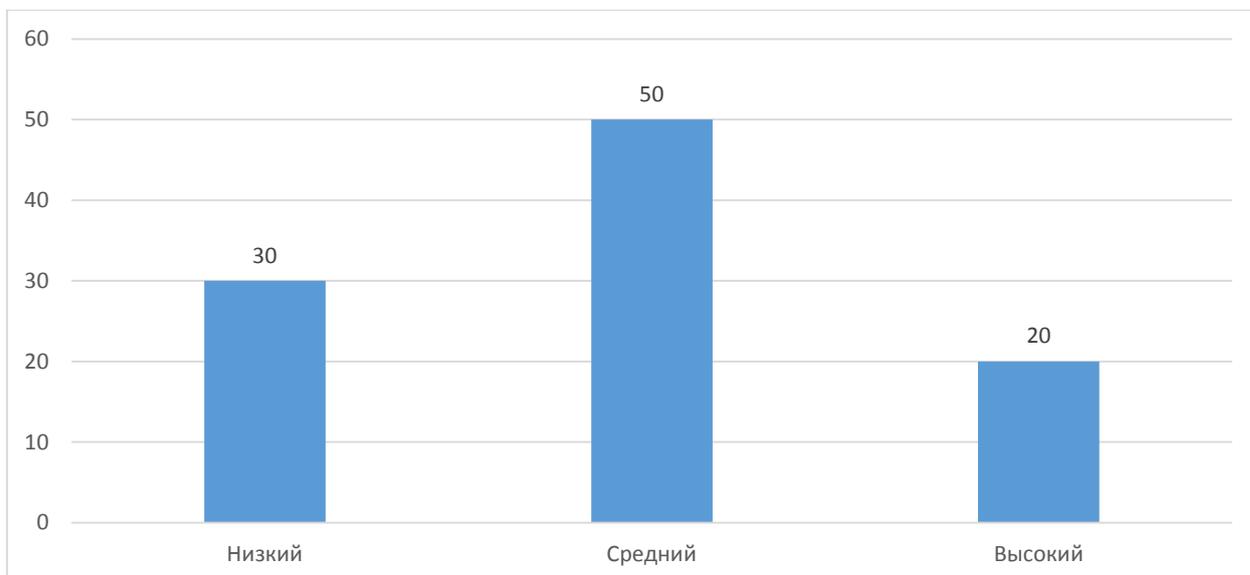


Рисунок 5 - Результаты по методике оценки привлекательности классного коллектива, %

Результаты, представленные в таблице 4 и на рисунке 5, позволяют сделать вывод, что у половины детей из инклюзивного класса выявляется средний уровень привлекательности класса, для 30% детей привлекательность класса находится на низком уровне и только для 20% детей привлекательность класса высокая. У всех четырех детей с ОВЗ выявлен низкий уровень привлекательности класса (см. Приложение 2). Таким образом, можно заключить, что в целом для учащихся инклюзивного класса привлекательность их класса находится на высоком (у 20% детей) и среднем (у 50% детей) уровне, но все дети с ОВЗ оценивают привлекательность класса на низком уровне.

Результаты, полученные по методике Дембо-Рубинштейн, приведены в Приложении 3. Сводные результаты самооценки и уровня притязаний учащихся инклюзивного класса, приведены в таблице 5.

Таблица 5 - Средние значения показателей по шкалам методики Дембо-Рубинштейн

Шкалы	Самооценка		Уровень притязаний	
	М	± m	М	± m
здоровье	71,95	20,67	97,45	2,83
характер	62,90	16,41	96,80	4,83
ум	64,20	15,85	95,90	7,65

способности	64,05	23,27	95,65	7,93
авторитетность	85,50	17,26	96,25	5,78
красота	74,60	21,54	95,60	5,36
уверенность	72,85	22,01	97,00	4,96

Результаты, представленные в таблице 5, показывают, что, если судить по среднему значению, у учащихся инклюзивного класса в целом адекватная (высокая) самооценка, но при этом значения самооценки у отдельных детей сильно варьируют – отклонения от среднего значения довольно велики. Выше всего значения по шкале «авторитетность» (завышенная самооценка), что может быть проинтерпретировано как желательное представление о себе как авторитетном человеке, нежели о наличии реального авторитета среди сверстников. Средние оценки по уровню притязаний свидетельствуют о нереально завышенных притязаниях по всем шкалам методики у учащихся инклюзивного класса, при этом отклонения от среднего значения в группе невелики. Уровни самооценки и притязаний представлены в Приложении 3.

На рисунке 6 приведены результаты распределения самооценки у учеников инклюзивного класса по методике Дембо-Рубинштейн в модификации Прихожан.

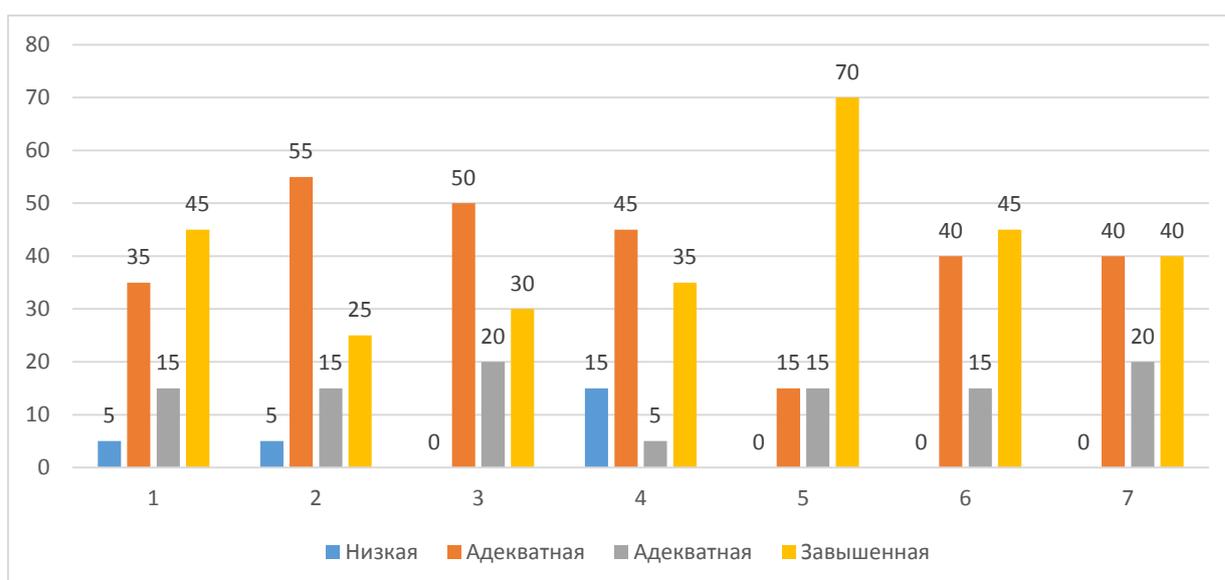


Рисунок 6 - Результаты самооценки по шкалам методики Дембо-Рубинштейн, %

На рисунке 6 видно, что низкая самооценка встречается по шкалам «здоровье», «характер» и «авторитетность», при этом по шкале «авторитетность» 70% учеников инклюзивного класса продемонстрировали завышенную самооценку.

Результаты самооценки и уровня притязаний учащихся с ОВЗ приведены в таблице 6.

Таблица 6 - Средние значения показателей по шкалам методики Дембо-Рубинштейн детей с ОВЗ

Шкалы	Самооценка		Уровень притязаний	
	М	$\pm m$	М	$\pm m$
здоровье	74,00	27,29	99,25	3,86
характер	56,75	11,53	93,75	9,25
ум	63,75	13,15	90,75	15,88
способности	71,25	25,97	90,75	17,17
авторитетность	84,75	23,20	95,00	12,73
красота	77,75	26,23	92,75	11,30
уверенность	84,50	24,23	93,50	10,08

Результаты, представленные в таблице 6, показывают, что, если судить по среднему значению, у учащихся с ОВЗ выявляется неустойчивая самооценка. Выше всего значения (завышенная самооценка) по шкалам «авторитетность» и «уверенность», что может быть проинтерпретировано как защитная реакция на отсутствие реального авторитета среди сверстников. Средние оценки по уровню притязаний свидетельствуют о нереально завышенных притязаниях по всем шкалам методики у учеников с ОВЗ, при этом отклонения от среднего значения в группе довольно значительны. На рисунке 7 приведены результаты распределения самооценки у учеников с ОВЗ по методике Дембо-Рубинштейн в модификации Прихожан.

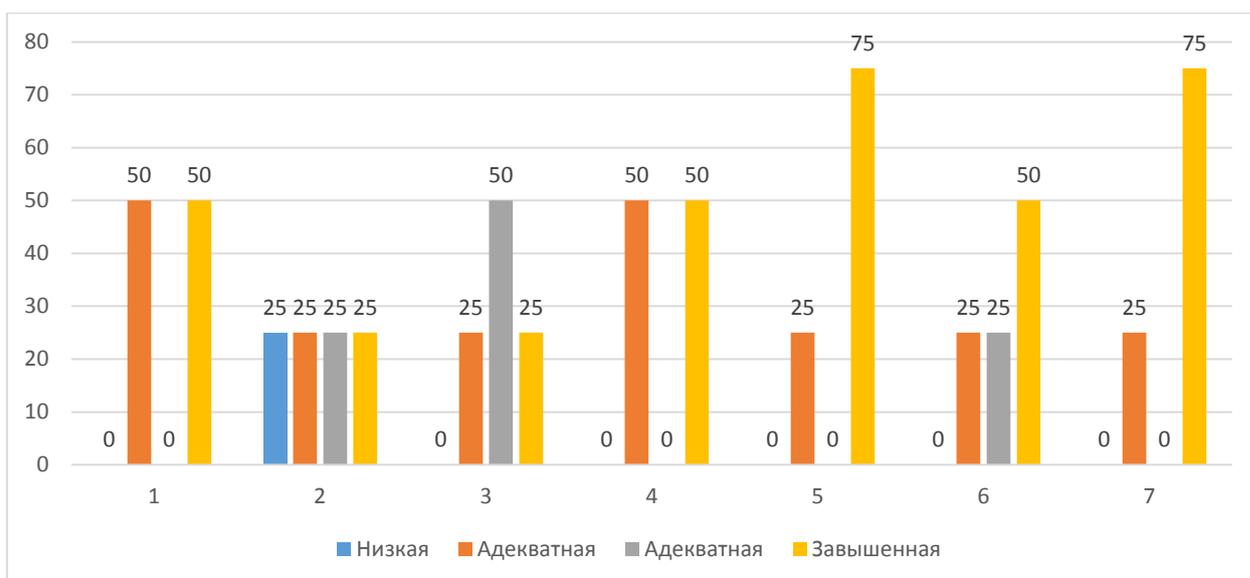


Рисунок 7 - Результаты самооценки по шкалам методики Дембо-Рубинштейн детей с ОВЗ, %

Рисунок 6 подтверждает неустойчивость самооценки у детей с ОВЗ. Кроме указанного, на всех заполненных бланках учеников с ОВЗ присутствовали знаки, не предусмотренные инструкцией, но на которые рекомендуют обращать внимание авторы методики, а также комментарии, рисунки, что свидетельствует о повышенной напряженности, тревожности ребенка в ситуации, когда ему надо оценить себя. Это характеризует наличие одновременно двух разнонаправленных тенденций - сильного желания понять, оценить себя и боязни проявить, прежде всего для себя самого, собственную несостоятельность.

2.3 Программа формирования межличностных отношений в инклюзивном образовании средствами театральной деятельности

Для формирования межличностных отношений был организован инклюзивный творческий проект – театральная постановка музыкального спектакля «Дюймовочка, в котором на равных условиях приняли участие учащиеся с ОВЗ и нормативные дети. Сценарий спектакля «Дюймовочка» находится в Приложении 6.

Театральная постановка позволяет ребенку психологически сблизиться с героем сказки, пережить его победы и поражения, счастье и беду. Это раздвигает границы жизненного опыта детей, обогащает его. В ходе постановки ее участники больше общаются между собой, что сопровождается последующим сближением друг с другом. Характер детей раскрывается в процессе игры, что положительно влияет на межличностные отношения в коллективе. Таким образом, постановка музыкального спектакля идеально подходит для формирования межличностных отношений у младших школьников с ОВЗ.

Задачи театрального проекта:

- 1) создать условия для совместной работы детей с ОВЗ и нормативных детей;
- 2) сформировать положительные межличностные взаимоотношения между сверстниками, на основе которых каждый ребенок смог бы успешно социализироваться и участвовать в театральной деятельности творческого проекта;
- 3) обеспечить комплекс мероприятий, направленных на подготовку и проведение музыкального спектакля (распределение ролей, организация репетиций, подбор костюмов);
- 4) приобщить детей с разными образовательными потребностями к творческой деятельности, расширить мировоззрение, воспитать чувство прекрасного в ходе прослушивания музыкальных композиций, разучивания стихотворений, подбора костюмов.

Совместная постановка музыкального спектакля «Дюймовочка» способствует:

- 1) для детей с ОВЗ:
 - созданию безбарьерной среды для социализации в коллективе сверстников;
 - развитию сохранных способностей и более успешной коррективке тех психофизических функций, которые снижены;

2) для нормативных детей:

- формированию чувства эмпатии (сопереживание состоянию другого человека);

- воспитанию толерантного отношения к «особенным» детям;

3) для всех участников проекта:

- развитию эмоционально – волевой сферы на этапе разучивания текста и в дальнейшем в ходе репетиций;

- раскрытию своих творческих способностей;

- приобретению навыков работы в коллективе.

При организации работы применялись следующие принципы:

- толерантности – уважительное отношение к другой личности, без чувства неприятия;

- дифференциации и индивидуализации – обеспечение развития ребенка в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями;

Формы и методы воспитательной работы: беседы, создание ситуации успеха, самоанализ, самореализация, педагогическое сотрудничество.

Организация работы включала в себя следующие этапы:

1 этап. Ознакомительный. Знакомство со сказкой, детальное рассмотрение персонажей сказки;

2 этап. Репетиционный. Освоение материала сказки по эпизодам, проигрывание всей сказки целиком (репетиции);

3 этап. Демонстрационный. Показ сказки зрителям;

4 этап. Заключительный. Подведение итогов.

Способы организации работы: индивидуальный и групповой.

Преимущество отдавалось групповому способу организации.

Педагогический отряд включает в себя:

- руководителя проекта;

- педагога дополнительного образования (1 человек);

- классных руководителей (2 человека);

- педагогов-психологов.

На первом этапе участники познакомились со сказкой «Дюймовочка»: чтение сказки, просмотр мультфильма и знакомство с героями произведения, их поведением и образом жизни. Подбор ролей для спектакля был произведён с учётом психо-возрастных особенностей, а также творческих наклонностей каждого ребёнка.

На втором этапе репетиции к музыкальному спектаклю у детей с ОВЗ проходили во время уроков пения и ритмики, а также в процессе внеурочной деятельности с классными руководителями. После выучивания текста роли и музыкального материала были организованы репетиции, которые длились на протяжении нескольких недель. Работа над установлением партнерских отношений велась следующим образом: нормативным детям было предложено выбрать себе партнёра из сверстников с ОВЗ, с целью оказания помощи при разучивании текста, при вхождении в роль. Нормативные дети выступали в роли помощников для детей с ОВЗ.

К концу репетиций, между участниками сложились партнёрские отношения. Они начали лучше понимать друг друга и идти на компромисс. Каждый нормативный ребенок четко знал не только свою роль, но и роль товарища с ОВЗ, что помогало им лучше понимать друг друга.

Третий этап работы:

- подготовка зала;
- встреча гостей;
- вступительное слово;
- премьерный показ спектакля;
- заключительное слово;
- благодарность и поощрительные подарки артистам.

На этом этапе дети показали все, чему они научились за все время проведения творческого проекта. Выступление прошло очень хорошо, и все остались довольны.

Четвёртый этап:

- подведение итогов инклюзивного театрального творческого проекта.

2.4 Результаты формирующего эксперимента и их интерпретация

Распределение учеников инклюзивного класса по социометрическому статусу после участия их в театральной деятельности приведено в таблице 7.

С социоматрицей можно познакомиться в Приложении 4.

Таблица 7 - Распределение учеников по социометрическому статусу после развивающей работы

Социометрический статус	Количество
Изолированные	0
Пренебрегаемые	6
Предпочитаемые	12
Звезды	2

Для большей наглядности результаты таблицы 7 переведем в проценты и сравним с результатами таблицы 3 на рисунке 8.

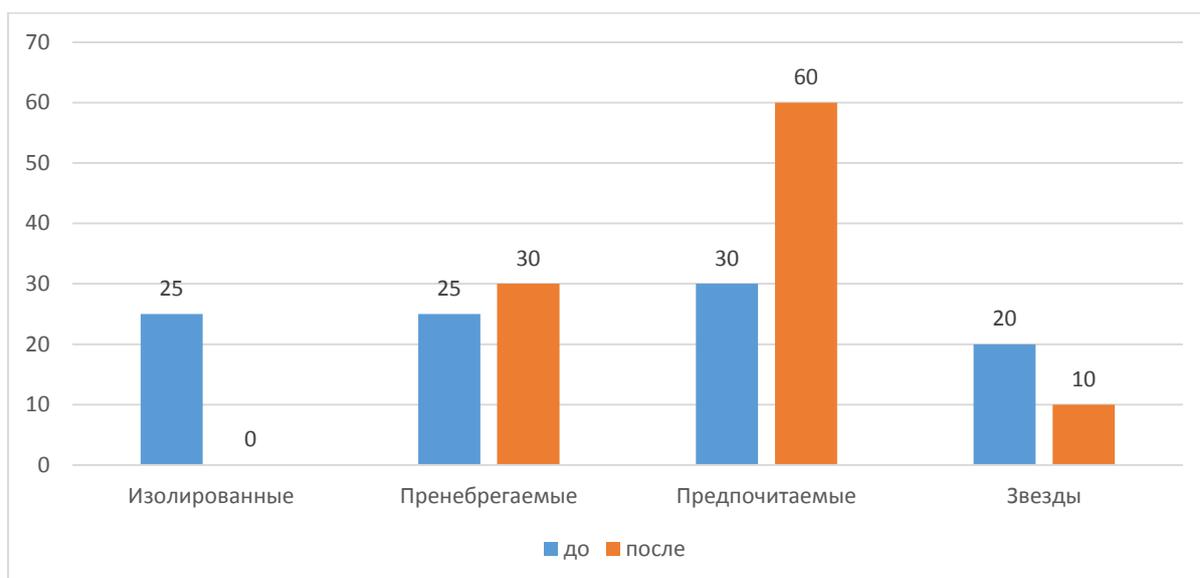


Рисунок 8 - Динамика социометрического статуса до развивающей работы и после, %

На рисунке 8 видно, что после участия детей в театральной деятельности произошли изменения в системе отношений внутри класса. Так, после проведенной работы не было выявлено изолированных учеников (25% до участия в театральной деятельности). Несмотря на то, что количество пренебрегаемых увеличилось (с 25% до 30%), можно считать, что с ними

ситуация тоже улучшилась: в классе было осуществлено больше взаимных выборов, и если на констатирующем этапе в категорию «пренебрегаемых» попадали ученики с одним выбором, то на контрольном этапе это ученики с одним-двумя выборами. Значительно выросло количество предпочитаемых – с 30% до 60%, при этом также у них увеличилось количество выборов. Даже уменьшившееся число звезд с 20% до 10% имеет выборов больше, чем до участия в театральной деятельности. При этом если до участия класса в театральной деятельности все дети с ОВЗ находились в статусе изолированных, то после проведения работы 75% таких детей переместились в статус предпочитаемых, а один из них (25%) переместился в статус звезд, набрав больше всех выборов в классе (7 выборов). Таким образом, можно сделать вывод, что участие в театральной деятельности позволило детям с ОВЗ занять новую позицию в классе, а в самом классе произошло расширение контактов и взаимодействий.

Результаты, полученные по методике оценки привлекательности классного коллектива, полученные после участия детей в театральной деятельности, приведены в Приложении 2. В таблице 8 представлены данные по уровню привлекательности классного коллектива для учеников инклюзивного класса после участия в театральной деятельности.

Таблица 8 - Результаты по методике оценки привлекательности классного коллектива после участия детей в театральной деятельности

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество	0	9	11

Для большей наглядности результаты таблицы 8 переведем в проценты и сравним с результатами, представленными в таблице 4 и на рисунке 5 в виде диаграммы на рисунке 9.

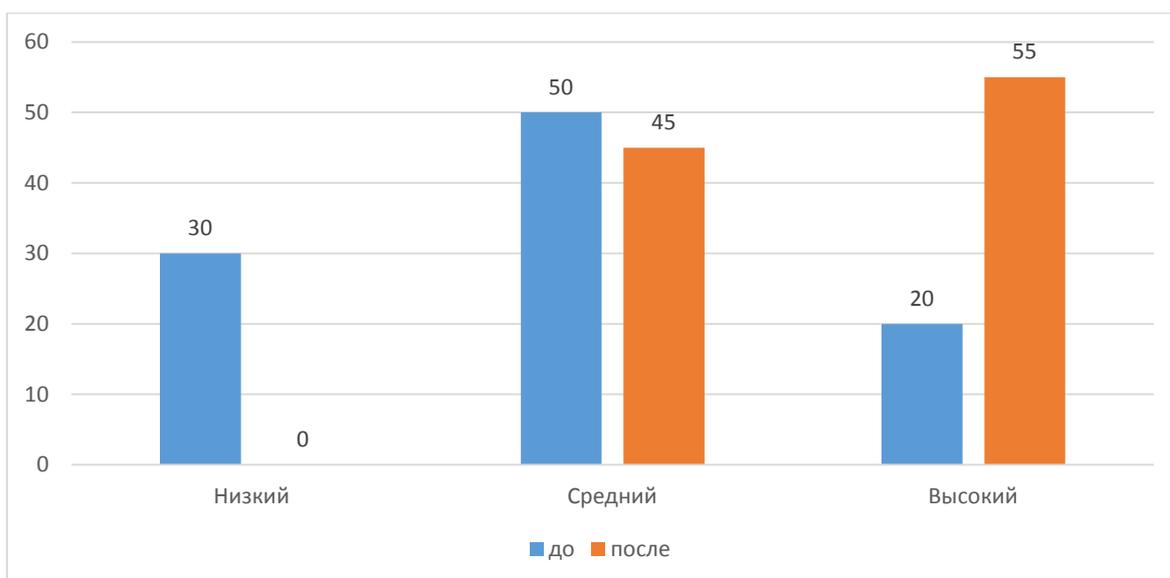


Рисунок 9 – Динамика результатов по методике оценки привлекательности классного коллектива, %

На рисунке 9 видно, что после участия в театральной деятельности изменилось отношение учеников к своему классу. Так, если до участия в театральной деятельности 30% учеников оценивали привлекательность класса как низкую, то после участия таких детей в классе выявлено не было. Значительно выросло количество учеников, давших высокую оценку привлекательности класса (с 20% до 55%). При этом если до участия в театральной деятельности 100% детей с ОВЗ оценивали привлекательность класса как низкую, то после участия 50% детей с ОВЗ уже оценивают привлекательность класса как среднюю, а еще 50% - как высокую.

Результаты, полученные по методике Дембо-Рубинштейн в модификации Прихожан после проведения развивающей работы с использованием театральной деятельности, приведены в Приложении 5. Сводные результаты самооценки учащихся инклюзивного класса до и после их участия в театральной деятельности для сравнения приведены в таблице 9.

Таблица 9 - Динамика самооценки в инклюзивном классе после участия в театральной деятельности, %

	Низкая	Адекватная		Завышенная
		Средняя	Высокая	
До развивающей работы	-	50	15	35
После развивающей работы	-	-	95	5

Результаты, представленные в таблице 9, демонстрируют, что занятия театральной деятельностью положительно сказались на самооценках учащихся инклюзивного класса. Только один учащийся после участия в театральной деятельности проявил завышенную самооценку. Самооценка у учащихся стала адекватной (высокой). Эта же тенденция проявляется и у детей с ОВЗ – до участия в театральной деятельности у 25% из них была адекватная средняя самооценка, у 25% - адекватная высокая и у 50% - завышенная; после участия в театральной деятельности у всех 100% - адекватная высокая самооценка.

Сводные результаты измерения уровня притязаний учащихся инклюзивного класса до и после их участия в театральной деятельности для сравнения приведены в таблице 10.

Таблица 10 - Динамика уровня притязаний в инклюзивном классе после участия в театральной деятельности, %

	Низкий	Реалистический		Завышенный
		Средний	Оптимальный	
До развивающей работы	-	-	5	95
После развивающей работы	-	5	90	5

Результаты, представленные в таблице 10, демонстрируют, что благодаря занятиям театральной деятельностью учащиеся инклюзивного класса приобрели реалистический уровень притязаний. Если до занятий театральной деятельностью у 95% учащихся был нереалистично высокий уровень притязаний, то только один учащийся (5%) после участия в театральной деятельности проявил нереалистично высокий уровень притязаний. Один из учащихся продемонстрировал реалистический средний уровень притязаний (один из детей с ОВЗ).

Средние значения показателей по шкалам методики Дембо-Рубинштейн после формирующей работы представлены в таблице 11.

Таблица 11 - Средние значения показателей по шкалам методики Дембо-Рубинштейн после формирующей работы

Шкалы	Самооценка		Уровень притязаний	
	М	± m	М	± m
здоровье	74,7	9,26	79,7	7,70
характер	65,7	10,61	79,9	7,09
ум	64,7	6,89	77,9	5,48
способности	62,9	8,10	78,2	7,07
авторитетность	70,1	6,92	79,9	5,19
красота	61,5	8,89	77,7	4,33
уверенность	67,3	9,41	78,8	6,79

Результаты, представленные в таблице 11, в сравнении с результатами, представленными в таблице 5, демонстрируют, что самооценка у учащихся инклюзивного класса осталась адекватной (высокой), но при этом стала более устойчивой (отклонение от среднего значения стало менее выраженным), в то же время уровень притязаний от нереально завышенного сместился в зону адекватного, то есть учащиеся стали более реалистично оценивать свои возможности.

Средние значения показателей по шкалам методики Дембо-Рубинштейн детей с ОВЗ после формирующей работы представлены в таблице 12.

Таблица 12 - Средние значения показателей по шкалам методики Дембо-Рубинштейн детей с ОВЗ после формирующей работы

Шкалы	Самооценка		Уровень притязаний	
	М	± m	М	± m
здоровье	75,0	9,06	75,5	2,38
характер	68,0	14,39	79,3	2,21
ум	66,8	4,92	73,8	4,57
способности	63,5	8,85	73,0	6,16
авторитетность	67,0	6,68	80,5	4,79
красота	68,3	5,62	78,8	3,77
уверенность	76,3	8,46	78,0	3,74

Результаты, представленные в таблице 12, в сравнении с результатами, представленными в таблице 6, демонстрируют, что самооценка у учащихся с

ОВЗ осталась адекватной и стала более устойчивой (отклонение от среднего значения менее выраженное), также уровень притязаний после организованной театральной деятельности сместился в зону адекватного, то есть учащиеся с ОВЗ стали более реалистично оценивать свои возможности.

Таким образом, можно заключить, что благодаря занятиям театральной деятельностью учащиеся гармонизировали самооценку и уровень притязаний.

Выводы по второй главе.

До организации театральной деятельности отношения в инклюзивном классе не развиты, половина детей не включены в систему отношений внутри класса или взаимодействуют с одним-двумя одноклассниками, а дети с ОВЗ испытывают изоляцию. В целом для учащихся инклюзивного класса привлекательность их класса находится на высоком и среднем уровне, но все дети с ОВЗ оценивают привлекательность класса на низком уровне.

У учащихся инклюзивного класса в целом адекватная (высокая) самооценка, но при этом значения самооценки у отдельных детей сильно варьируют – отклонения от среднего значения довольно велики. Средние оценки по уровню притязаний свидетельствуют о нереально завышенных притязаниях по всем шкалам методики у учащихся инклюзивного класса, при этом отклонения от среднего значения в группе невелики. У учащихся с ОВЗ выявляется неустойчивая самооценка. Выше всего значения (завышенная самооценка) по шкалам «авторитетность» и «уверенность», что может быть проинтерпретировано как защитная реакция на отсутствие реального авторитета среди сверстников. Средние оценки по уровню притязаний свидетельствуют о нереально завышенных притязаниях по всем шкалам методики у учеников с ОВЗ, при этом отклонения от среднего значения в группе довольно значительны, что свидетельствует о неустойчивости самооценки. Кроме того, на всех заполненных бланках учеников с ОВЗ

присутствовали знаки, не предусмотренные инструкцией, но на которые рекомендуют обращать внимание авторы методики, а также комментарии, рисунки, что свидетельствует о повышенной напряженности, тревожности ребенка в ситуации, когда ему надо оценить себя. Это характеризует наличие одновременно двух разнонаправленных тенденций - сильного желания понять, оценить себя и боязни проявить, прежде всего для себя самого, собственную несостоятельность.

После участия детей в театральной деятельности произошли изменения в системе отношений внутри класса. Так, после проведенной работы не было выявлено изолированных учеников (25% до участия в театральной деятельности). Несмотря на то, что количество пренебрегаемых увеличилось (с 25% до 30%), можно считать, что с ними ситуация тоже улучшилась: в классе было осуществлено больше взаимных выборов, и если на констатирующем этапе в категорию «пренебрегаемых» попадали ученики с одним выбором, то на контрольном этапе это ученики с одним-двумя выборами. Значительно выросло количество предпочитаемых – с 30% до 60%, при этом также у них увеличилось количество выборов. Даже уменьшившееся число звезд с 20% до 10% имеет выборов больше, чем до участия в театральной деятельности. При этом если до участия класса в театральной деятельности все дети с ОВЗ находились в статусе изолированных, то после проведения работы 75% таких детей переместились в статус предпочитаемых, а один из них (25%) переместился в статус звезд, набрав больше всех выборов в классе (7 выборов). Таким образом, можно сделать вывод, что участие в театральной деятельности позволило детям с ОВЗ занять новую позицию в классе, а в самом классе произошло расширение контактов и взаимодействий.

Повысилась оценка привлекательности класса как среди обычных детей, так и среди детей с ОВЗ. Также благодаря занятиям театральной деятельностью учащиеся гармонизировали самооценку и уровень притязаний.

Заключение

На современном этапе модернизации образования в России значительно вырос интерес к интеграции детей с «особыми образовательными нуждами» в общеобразовательную среду. Очевидно, что скоро произойдет переход от единичных случаев удачной интеграции к более широкому применению такого подхода в обучении и воспитании во всей системе образования. Такой подход в современном образовании получил название инклюзивного или включенного образования.

Инклюзивное образование заключается в гармоничном взаимодействии здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, приобретение опыта социальных отношений, формирование полезных для всех социальных навыков, включение активных процессов личностного саморазвития. «Включение» детей с особыми образовательными потребностями в среду здоровых сверстников поможет в получении образовательного и социального опыта вместе со сверстниками, что способствует социальному равенству в обществе. В таком взаимодействии дети смогут повысить свой социальный статус, развить в себе толерантность, ответственность, успешно социализироваться в обществе, адаптироваться ему и его семье в сообществе детей и взрослых.

Особое внимание в современных Российских и зарубежных исследованиях уделяется проблеме взаимодействия между участниками процесса инклюзивного образования. Общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками является важнейшим фактором, во многом определяющим развитие ребенка. Развивающий эффект обучения зависит во многом от того, как организована совместная деятельность взрослого и ребенка, или ребенка и сверстника, насколько хорошо он может выстраивать партнерские отношения с другими. Умение выстраивать межличностные отношения может быть не сформировано у детей с нормальным психофизическим развитием, где уместна лишь небольшая помощь и

небольшое вмешательство в организацию межличностных отношений. Дети с особыми возможностями здоровья, в свою очередь, требуют более серьезного вмешательства в организацию процесса взаимодействия с участниками инклюзивного образовательного процесса.

Дети с ограничениями в здоровье затрудняются выстраивать свои взаимоотношения с окружающими, часто беззащитны и безынициативны. Поэтому крайне важно специально организовывать не только процесс обучения таких детей, но и их досуговую деятельность.

Театральная деятельность является одной из оптимальных музыкально-досуговых форм работы с детьми.

Театральное творчество рассматривается как средство не только нравственно-эстетического развития, но и раскрепощения личности, что особенно важно в работе с детьми с особыми потребностями. Школьный театр – это та образовательная среда, где у ребят постепенно и успешно формируются музыкальная культура и артистическое мастерство, осуществляется успешная социализация и, как следствие, активизация познавательной и творческой деятельности, появляются мотивация к успешной учебе и выраженное желание самореализоваться в общешкольной и общеклассной жизни.

Совместное участие обучающегося с ОВЗ в данной деятельности со сверстниками и взрослыми расширяет его социальный опыт, учит адекватному взаимодействию и общению, обеспечивает коррекцию коммуникативной сферы, выявляет индивидуальные особенности, способствует формированию внутреннего мира, утверждению чувства социальной значимости.

Театральная деятельность расширяет возможности воспитания и развития в школе: развивает эмоциональную сферу и творческие способности школьников, способствует формированию социокультурных ориентаций участников детского театрального коллектива и становлению

опыта коллективной творческой деятельности, создает возможность для музыкально-творческой самореализации и естественного самовыражения.

До организации театральной деятельности отношения в инклюзивном классе не развиты, половина детей не включены в систему отношений внутри класса или взаимодействуют с одним-двумя одноклассниками, а дети с ОВЗ испытывают изоляцию. В целом для учащихся инклюзивного класса привлекательность их класса находится на высоком (у 20% детей) и среднем (у 50% детей) уровне, но все дети с ОВЗ оценивают привлекательность класса на низком уровне.

У учащихся инклюзивного класса в целом адекватная (высокая) самооценка, но при этом значения самооценки у отдельных детей сильно варьируют – отклонения от среднего значения довольно велики. Выше всего значения по шкале «авторитетность» (завышенная самооценка), что может быть проинтерпретировано как желательное представление о себе как авторитетном человеке, нежели о наличии реального авторитета среди сверстников. Средние оценки по уровню притязаний свидетельствуют о нереально завышенных притязаниях по всем шкалам методики у учащихся инклюзивного класса, при этом отклонения от среднего значения в группе невелики. У учащихся с ОВЗ выявляется неустойчивая самооценка. Выше всего значения (завышенная самооценка) по шкалам «авторитетность» и «уверенность», что может быть проинтерпретировано как защитная реакция на отсутствие реального авторитета среди сверстников. Средние оценки по уровню притязаний свидетельствуют о нереально завышенных притязаниях по всем шкалам методики у учеников с ОВЗ, при этом отклонения от среднего значения в группе довольно значительны, что свидетельствует о неустойчивости самооценки. Кроме того, на всех заполненных бланках учеников с ОВЗ присутствовали знаки, не предусмотренные инструкцией, но на которые рекомендуют обращать внимание авторы методики, а также комментарии, рисунки, что свидетельствует о повышенной напряженности, тревожности ребенка в ситуации, когда ему надо оценить себя. Это

характеризует наличие одновременно двух разнонаправленных тенденций - сильного желания понять, оценить себя и боязни проявить, прежде всего для себя самого, собственную несостоятельность.

После участия детей в театральной деятельности произошли изменения в системе отношений внутри класса. Так, после проведенной работы не было выявлено изолированных учеников (25% до участия в театральной деятельности). Несмотря на то, что количество пренебрегаемых увеличилось (с 25% до 30%), можно считать, что с ними ситуация тоже улучшилась: в классе было осуществлено больше взаимных выборов, и если на констатирующем этапе в категорию «пренебрегаемых» попадали ученики с одним выбором, то на контрольном этапе это ученики с одним-двумя выборами. Значительно выросло количество предпочитаемых – с 30% до 60%, при этом также у них увеличилось количество выборов. Даже уменьшившееся число звезд с 20% до 10% имеет выборов больше, чем до участия в театральной деятельности. При этом если до участия класса в театральной деятельности все дети с ОВЗ находились в статусе изолированных, то после проведения работы 75% таких детей переместились в статус предпочитаемых, а один из них (25%) переместился в статус звезд, набрав больше всех выборов в классе (7 выборов). Таким образом, можно сделать вывод, что участие в театральной деятельности позволило детям с ОВЗ занять новую позицию в классе, а в самом классе произошло расширение контактов и взаимодействий.

Повысилась оценка привлекательности класса как среди обычных детей, так и среди детей с ОВЗ. Также благодаря занятиям театральной деятельностью учащиеся гармонизировали самооценку и уровень притязаний.

Таким образом, можно заключить, что задачи исследования решены, выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/#dst0
3. Абрамова, И. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения [Текст] / И. В. Абрамова // Педагогическое образование и наука. - 2012. - № 11. - С. 98-102.
4. Адаптивные ресурсы детей с ограниченными возможностями: теория и практика [Текст] / Л. Е. Курнешова [и др.] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2013. - № 5. - С. 4-10.
5. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. - 2014. - № 1. - С. 5-16.
6. Алехина, С.В. Золотое сечение: психологическая канва инклюзии / С. Алехина // Классное руководство и воспитание школьников. - 2014. - № 7/8. - С. 4-6.
7. Алехина, С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013. С. 71 - 95.

8. Алехина, С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 5-16.
9. Артюшенко, Н. П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения [Текст] / Н. П. Артюшенко // Школьный логопед. - 2011. - № 1. - С. 5-24.
10. Артюшенко, Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: автореф. дис. канд. пед. наук / Артюшенко Н.П. – Томск, 2010. – 23 с.
11. Ахметова, Д. З. Инклюзивное образование - путь к инклюзивному обществу / Д. З. Ахметова // Педагогическое образование и наука. - 2014. - № 1. - С. 65-70.
12. Ахметова, Д. Инклюзивному образованию - быть [Текст] / Д. Ахметова // Высшая школа XXI века: альманах. - 2014. - № 21. - С. 72-73.
13. Бабяк, О.О. Проблема межличностных отношений у детей с ЗПР в условиях инклюзивного обучения // Инклюзивные процессы в образовании: материалы Междунар. конф., г. Минск, 27-28 окт. 2016 г. / Министерство образования Республики Беларусь; редкол. А.М. Змушко [и др.]. – Минск: БГПУ, 2016. – С. 22-24.
14. Банч, Г., Валео, Э. Влияние специального и инклюзивного образования на установки сверстников: практическое и теоретическое исследование // Журнал исследований социальной политики. – 2008. – Т. 6. – № 1. – С. 23-52. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://www.hse.ru/mag/nohead/jsps/2008-6-1/26550395.html>
15. Битянова, М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей : учеб. пособие. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 576 с. – (Серия «Кафедра психологии»).

16. Боровик, В. Г. Об организации инклюзивного образования в условиях совершенствования образовательного законодательства [Текст] / В. Г. Боровик // Администратор образования. - 2013. - № 7. - С. 55-61.
17. Борякова, Н. Ю. К проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в инклюзивной образовательной среде [Текст] / Н. Ю. Борякова // Практический психолог и логопед. - 2014. - № 3. - С. 11-13.
18. Браткова, М.В., Караневская О.В., Титова О.В. Индивидуальный образовательный маршрут – как инновация в реализации личностного ориентированного подхода в современном образовании // Инновации в образовании. 2013. №10. С. 19-26.
19. Бритаева, З.М. Сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе / З.М. Бритаева // Сибирский педагогический журнал. – 2013. - №2. – С. 243-246.
20. Бургасова, Н. Е. Модернизация системы обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии [Текст] / Н. Е. Бургасова, С. Ю. Танцюра // Логопед. - 2014. - № 8. - С. 112-117.
21. Бут Т., Эйнскоу, М. Показатели инклюзии. Практическое пособие РООИ «Перспектива» // под ред. Марка Вогана, основателя Центра изучения инклюзивного образования. Бристоль, Великобритания, 2013. 97 с.
22. Бутенко, В. Н. Межличностные отношения детей в инклюзивных группах детского сада / В. Н. Бутенко // Психология обучения. - 2010. - № 10. - С. 46-56.
23. Валицкая, А. П. Инклюзивное образование - образование для всех / А. П. Валицкая, В. А. Рабош // Социальная педагогика. - 2009. - № 1. - С. 18-22.
24. Весёлкина, Е. А. Метод проектов в изобразительной деятельности как средство становления межличностных отношений у младших школьников в инклюзивной среде [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. (г.

Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 250-254.

25. Востров, И.М. Инклюзивная образовательная среда специализированного творческого вуза, 2011. 4 с.

26. Гаврилов, В. В. Уникальный опыт душевноинных // Искусство как творчество социальности и проблемы социокультурной реабилитации : сб. ст. по материалам науч.-практ. конф. с междунар. участием (Москва, 12–13 мая 2010 г.) / Ин-т философии РАН, Москов. гор. псих.-пед. ун-т ; отв. ред. Н. Т. Попова. М. : Круг, 2010. С. 82–88.

27. Генералова, И.А. Дополнительная образовательная программа внеурочной деятельности для детей младшего школьного возраста (7–10 лет). – М.: Баласс. – 18 с.

28. Глухова, Е. С. Проблемы психологической готовности участников образовательного процесса к введению инклюзивного образования [Текст] / Е. С. Глухова, С. А. Литвина // Психология обучения. - 2013. - № 1. - С. 28-39.

29. Голиков, Н. А. Отношение к детям-инвалидам: реалии и перспективы / Н. А. Голиков // Народное образование. - 2015. - № 3. - С. 47-54.

30. Голыня, И. А. На пути к инклюзивному образованию [Текст] : из опыта работы по включению в образовательный процесс учащихся с ограниченными возможностями здоровья / И. А. Голыня // Логопед. - 2011. - № 6. - С. 113-117 : табл.

31. Горбунова, Н.Е., Труфанова, Г.К., Хлыстова, Е.В. Анализ риска возникновения буллинга в психолого-педагогическом пространстве инклюзивной школы // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 8. – С. 63-68. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/2162/1/povr-2015-08-11.pdf>

32. Гордеева, И. Инклюзия : плюсы и минусы [Текст] / И. Гордеева, М. Лисицына // Здоровье дошкольника. - 2014. - № 2. - С. 2-17.

33. Джексон, Ф. Жизнь в классе / пер. с англ. Р. Устьянцева, Т. Соколовой; под науч. ред. А. Сидоркина, Т. Соколовой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 248 с. (Библиотека журнала «Вопросы образования»).
34. Красило, А.И., Новгородцева, А.Р. Инклюзивное образование: методические проблемы и практические рекомендации. – М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2016. – 186 с.
35. Крутякова, Е.Н. Развитие коммуникативной деятельности у детей раннего возраста с церебральным параличом: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Крутякова Евгения Никитична; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. - Москва, 2011. - 132 с.
36. Курмышова, О.А. К вопросу о проблемах развития инклюзивного образования в России // Интерактивная наука. - 2017. - 2 (12). - С. 126-128.
37. Лавринец, К.Ю. Инклюзивное образование: сущность, проблемы, перспективы развития / К.Ю. Лавринец // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. - №12. – С. 142-150.
38. Ломова, А.Д. Развитие навыков сотрудничества средствами игрового театра / А.Д. Ломова // Инновационные процессы в системе дополнительного образования. – 2015. - №1. – С. 98-102.
39. Малофеев, Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения (по материалам Доклада Европейского агентства по развитию специального образования) / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2005. – № 5. – с. 3–18.
40. Малофеев, Н.Н. Интегрированное обучение: ситуация России XXI века. / Н.Н. Малофеев // Специальное образование. – 2005. – № 5. – с. 8–14. 4) Пугачев А.С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. – 2012. – №10. – с. 374– 377.

41. Петренко, А.И. Инклюзивное образование: анализ рисков и путей их преодоления // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - №54-3. - С. 174-180.

42. Попова, Н. Т. Роль театральной деятельности в формировании основ социокультурной деятельности в условиях интеграции на основе культурологического подхода // Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования : метод. рек. / под ред. А. Ю. Шеманова. М., 2012. С. 93–118.

43. Попова, Н.Т. Роль театральной деятельности в формировании инклюзивной социокультурной среды / Н.Т. Попова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. 2011 [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44024_full.shtml.

44. Пугачев, А. С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. – 2012. – №10. – С. 374-377.

45. Развитие инклюзивного образования в городе Москве: коллективная монография / Ю.А. Афанасьева, М.В. Браткова, А.А. Еремина, О.В. Титова и др.; под ред. Назаровой Н.М., Яковлевой И.М. - М.: Логомаг, 2014. - 168.

46. Романова, Г.А. О формировании коммуникативной культуры обучающихся в условиях инклюзивной образовательной среды // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Педагогика и психология. - 2015. - Т. 2. - № 2. - С. 13.

47. Рубцова, А.Е., Кубасов А.В. Роль театральной деятельности в сфере инклюзии // В сборнике: Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. - 2017. - С. 83-85.

48. Савина, Е.Г. Формирование умений межличностного взаимодействия у младших школьников в музыкально-театральной деятельности. Диссерт. канд. пед. наук: 13.00.02 – Екатеринбург, 2005. 158 с.
49. Соколова-Набойченко, О.Н. Музыкально-театральная деятельность в дополнительном педагогическом образовании. - М.: Просвещение, 2002. - 254 с.
50. Степанова, М.С., Макарова Т.С. Особенности инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Интернаука. – 2017. – 2017. - №2-1 (6). – С. 48-51.
51. Талышева, И.А. Самооценка и социальный статус детей, учащихся в инклюзивном классе [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=26376127>
52. Титова, О.В. К вопросу о формировании межличностного взаимодействия детей с детским церебральным параличом со здоровыми сверстниками в условиях инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. -2016. - № 53-4. – С. 257-264.
53. Хуснутдинова, М.Р. Особенности социального взаимодействия учащихся в системе инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2016. – Том 8. – № 1. – С. 62–75 doi: 10.17759/psyedu.2016080106.
54. Черноусова, Д.Ю. Инклюзивное образование как важная составляющая качественного образования // Инновационные технологии в машиностроении, образовании и экономике. – 2017. - № 2(4). – С. 20-26.
55. Шамионов, Р.М. Психология субъективного благополучия личности / Шамионов Р.М. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. – 180 с.
56. Швед, М.В. Формирование межличностных отношений учащихся в условиях инклюзивного образования [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL:<https://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/6160/%D0%9C.%D0%92.%20%D0%A8%D0%B2%D0%B5%D0%B4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

57. Шипицына, Л. М., Мамайчук, И. И. Детский церебральный паралич Текст. / Людмила Михайловна Шипицына, Ирина Ивановна Мамайчук. - СПб.: «Дидактика плюс», 2001. - 272 с.

58. Юнеско (2003). Преодоление отчуждения с помощью инклюзивных подходов в образовании. Задача и концепция ее решения. Концептуальный доклад: [Электронный ресурс]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785r.pdf> (Дата обращения: 23.11.2016).

59. Юнеско (2004). Императив качества. Резюме Всемирного доклада по мониторингу ОДВ 2005: [Электронный ресурс]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334r.pdf> (Дата обращения: 23.11.2016).

60. Юсупова, Л.И. Инклюзивное образование глазами детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.И. Юсупова, О.С. Яншаева // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XVII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 2(17). [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http://sibac.info/archive/guman/2\(17\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/2(17).pdf).__

Социоматрица до проведения формирующего эксперимента

Кто	Кого	а		б		в		г		д		е		ж		з		и		к		л		м		н		о		п		р		с		т		у		ф			
		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		16		17		18		19		20			
		П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О		
а	1							+						+																													
б	2							+						+																													
в	3																																										
г	4																																										
д	5																																										
е	6																																										
ж	7																																										
з	8																																										
и	9																																										
к	10																																										
л	11																																										
м	12																																										
н	13																																										
о	14																																										
п	15																																										
р	16																																										
с	17																																										
т	18																																										
у	19																																										
ф	20																																										
Сумма выборов		0	0	4	0	3	0	3	0	4	0	1	0	3	0	2	0	4	0	0	0	1	0	2	0	1	0	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0

Результаты по методике оценки привлекательности классного коллектива до проведения формирующего эксперимента

№	До развивающей театральной деятельности		После развивающей театральной деятельности	
	баллы	уровень	баллы	уровень
1	5	Н	10	С
2	15	В	16	В
3	11	С	15	В
4	13	С	17	В
5	10	С	13	С
6	12	С	14	С
7	9	С	12	С
8	11	С	14	С
9	16	В	17	В
10	6	Н	15	В
11	10	С	17	В
12	9	С	16	В
13	14	С	18	В
14	17	В	18	В
15	8	Н	10	С
16	7	Н	13	С
17	8	Н	12	С
18	8	Н	13	С
19	12	С	15	В
20	16	В	17	В

**Результаты по методике Дембо-Рубинштейн до проведения
формирующего эксперимента**

Таблица 3.1 - Самооценка

№	Самооценка							М
	1	2	3	4	5	6	7	
1	48	44	47	50	50	49	49	49
2	44	46	47	45	57	48	49	47
3	46	48	46	47	59	50	51	48
4	50	47	51	46	65	50	50	50
5	54	50	48	50	70	57	65	54
6	76	50	50	52	77	59	61	59
7	65	52	51	63	68	65	74	65
8	66	67	60	42	95	58	47	60
9	57	60	62	47	97	59	48	59
10	53	50	61	48	96	62	89	61
11	59	58	63	39	94	61	59	59
12	62	60	60	48	99	85	66	62
13	87	54	56	44	100	99	56	56
14	97	83	81	96	100	96	99	96
15	100	66	78	98	95	100	100	98
16	95	67	69	89	98	100	100	95
17	96	87	84	93	99	100	98	96
18	93	83	85	96	94	98	97	94
19	100	96	93	93	98	97	99	97
20	91	90	92	95	99	99	100	95
Среднее	72,0	62,9	64,2	64,1	85,5	74,6	72,9	-

Таблица 3.2 - Уровень притязаний до проведения формирующего эксперимента

№	Уровень притязаний							
	1	2	3	4	5	6	7	М
1	95	80	67	65	76	76	79	76
2	96	93	89	94	89	90	93	93
3	98	99	100	98	97	96	97	98
4	97	100	100	99	98	96	99	99
5	100	97	99	98	100	96	92	98
6	96	95	102	101	99	93	99	99
7	98	101	99	98	94	96	99	98
8	96	90	89	100	99	95	94	95
9	99	100	98	94	96	100	99	99
10	97	98	97	99	100	96	95	97
11	93	100	99	101	93	94	97	97
12	94	96	98	89	93	97	99	96
13	92	100	99	92	95	93	99	95
14	100	100	99	100	97	99	100	100
15	102	97	99	100	103	100	102	100
16	103	100	100	99	101	99	98	100
17	98	99	97	95	99	100	100	99
18	100	98	92	93	97	98	100	98
19	96	95	99	99	100	98	99	99
20	99	98	96	99	99	100	100	99
Среднее	97,45	96,8	95,9	95,65	96,25	95,6	97	-

Социоматрица после проведения формирующего эксперимента

Кто	Кого	а		б		в		г		д		е		ж		з		и		к		л		м		н		о		п		р		с		т		у		ф	
		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		16		17		18		19		20	
		П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О	П	О
а	1							+						+																											
б	2							+						+																											
в	3			+																	+		+																		
г	4	+				+																																			
д	5	+																																						+	
е	6									+																															
ж	7	+																																							
з	8																																								
и	9																																							+	
к	10																																							+	
л	11																																								
м	12	+																																							
н	13	+		+																																					
о	14																																							+	
п	15																																								
р	16	+																																							
с	17			+		+																																			
т	18	+		+																																					
у	19																																								
ф	20																																								
Сумма выборов		7	0	4	0	4	0	3	0	4	0	2	0	3	0	2	0	4	0	3	0	2	0	3	0	2	0	4	0	2	0	4	0	5	0	2	0	3	0	3	0

**Результаты по методике Дембо-Рубинштейн после проведения
формирующего эксперимента**

Таблица 5.1 - Самооценка

№	Самооценка							М
	1	2	3	4	5	6	7	
1	73	66	73	55	60	65	67	64,8
2	67	66	71	65	65	68	65	64,1
3	72	68	76	57	67	50	51	64,7
4	65	67	51	56	66	50	50	66,0
5	63	52	76	57	58	57	65	63,2
6	67	52	67	59	55	55	61	67,8
7	72	52	58	63	68	65	76	60,5
8	69	67	60	52	76	58	67	73,8
9	74	62	62	57	75	55	68	72,8
10	67	52	61	57	76	62	87	72,1
11	71	58	63	59	74	61	57	73,2
12	68	62	60	57	77	85	66	73,5
13	73	56	56	55	73	55	56	74,1
14	90	83	61	76	74	56	77	68,5
15	86	66	76	67	76	71	68	64,8
16	88	67	66	73	65	73	73	64,1
17	72	87	67	69	67	73	78	64,7
18	87	83	65	76	74	58	72	66,0
19	95	76	63	73	78	57	77	63,2
20	75	72	62	75	77	55	64	67,8
Среднее	74,7	65,7	64,7	62,9	70,1	61,5	67,3	-

Таблица 5.2 - Уровень притязаний после проведения формирующего эксперимента

№	Уровень притязаний							М
	1	2	3	4	5	6	7	
1	74	80	67	64	76	76	77	73,4
2	76	79	87	74	87	70	79	78,8
3	78	77	85	78	77	76	76	78,1
4	77	89	81	77	78	76	77	79,2
5	92	77	77	78	93	76	72	80,7
6	76	74	88	76	77	79	77	78,1
7	78	72	77	78	74	76	77	76,0
8	76	70	87	81	77	74	74	77,0
9	77	92	78	74	76	88	77	80,2
10	77	78	75	77	86	76	74	77,5
11	79	84	77	76	79	74	74	77,5
12	74	76	78	87	79	77	79	78,5
13	72	83	70	72	74	79	73	74,7
14	100	100	76	100	82	77	96	90,1
15	88	77	76	87	79	74	82	80,4
16	73	82	76	77	83	79	78	78,2
17	78	77	77	74	77	84	83	78,5
18	95	78	72	79	77	78	98	82,4
19	76	74	77	77	89	78	77	78,2
20	77	78	76	77	77	87	76	78,2
Среднее	79,65	79,85	77,85	78,15	79,85	77,7	78,8	-

Сценарий спектакля

1 СЦЕНА.

(Музыка.)

СКАЗОЧНИК : Давным-давно в одной далекой стране жила-была женщина. Она была одинока, у нее не было детей. И вот однажды, к ней пришла добрая Фея и подарила ей зернышко. Женщина посадила его в землю, и из земли вырос очень красивый цветок. Когда цветок распустился, на лепестке сидела девочка. Она была очень красивая и всего с дюйм роста. Женщина ее так и назвала – Дюймовочка.

(Музыка. Занавес открывается. На сцене женщина и Дюймовочка.)

ЖЕНЩИНА : Милая Дюймовочка, уже поздно, ты ложись отдыхать, а завтра мы пойдем с тобой в гости. Я покажу тебя моим друзьям-соседям, чтобы они порадовались за меня, что у меня теперь есть дочка.

ДЮЙМОВОЧКА : Хорошо, матушка.

(Женщина уходит, а Дюймовочка ложится спать. Появляется жаба, смотрит на Дюймовочку, может походить вокруг.)

ЖАБА : Коакс, коакс, бреке-кекс !

(Жаба может опять походить вокруг Дюймовочки.)

ЖАБА : Какая красивая девочка. На нашем болоте нет таких. Вот будет подходящая жена моему

сыну. Надо ее отнести на наше болото, пока она спит.

(Музыка. Занавес закрывается.)

2 СЦЕНА.

СКАЗОЧНИК : Итак жаба, а это была действительно она, подхватила Дюймовочку, т.к. она была очень маленькая, и унесла в свое болото. Болото образовалось у самого берега реки, которая протекала мимо домика женщины.

(Музыка. Занавес открывается. На сцене Жаба, ее сын и Дюймовочка.)

ЖАБА : Смотри сынок, какая красивая девочка.

ЖАБА-СЫН : Коакс, коакс, бреке-кекс !

ЖАБА : Она будет тебе женой.

ЖАБА-СЫН : Коакс, коакс, бреке-кекс !

ЖАБА : Ни у кого на нашем болоте не будет такой жены, как у тебя.

ЖАБА-СЫН : Коакс, коакс, бреке-кекс !

ЖАБА : Ну что ты заладил одно и то же ?

Как будто ничего другого и сказать не можешь ?

Или ты все слова забыл ?

Скажи, нравится тебе Дюймовочка ?

ЖАБА-СЫН : Коакс, коакс, бреке-кекс !

ЖАБА : Фу, глупый сын !

ДЮЙМОВОЧКА : Отпустите меня, пожалуйста ! Я не хочу жить на болоте !

ЖАБА : Ну вот еще выдумала !

Болото – это самое лучшее место на земле и самое красивое !

(Дюймовочка закрыла лицо руками.)

ЖАБА : Ну что ты плачешь ?

Посмотри, какой у меня красивый сын ! Самый лучший жених на нашем болоте !

Ну скажи же что-нибудь, сынок !

ЖАБА-СЫН : Коакс, коакс...

(Жаба шлепает сына по голове.)

ЖАБА-СЫН : Очень рад, бреке-кекс !

ЖАБА : Ну вот видишь, какой он у меня умный и воспитанный !

Пойдем сынок. Надо готовиться к свадьбе.

(Жаба и ее сын уходят. Дюймовочка остается одна. Музыка. Занавес закрывается.)

3 СЦЕНА.

СКАЗОЧНИК : Дюймовочке очень не хотелось выходить замуж за противного жабьего сына и она попросила рыб, которые плавали рядом и все слышали, помочь ей. Рыбы перекусили лист кувшинки, на котором сидела Дюймовочка и он поплыл к реке, а затем течение реки подхватило его.

Дюймовочка, конечно, обрадовалась, что она уплыла от противного жабьего сына, как вдруг ее подхватил огромный майский жук и унес куда-то далеко в поле.

(Музыка. Занавес открывается. На сцене Дюймовочка и Жук. Жук ходит вокруг Дюймовочки и машет крыльями.)

ЖУК : Ж-ж-ж ! Какая красивая ! Ж-ж-ж !

Кто ты ?

ДЮЙМОВОЧКА : Меня зовут Дюймовочка.

ЖУК : Ж-ж-ж ! Дюймовочка, я хочу на тебе ж-жениться !

Ты согласна ? Ж-ж-ж !

ДЮЙМОВОЧКА : Я не знаю.

ЖУК : Ты должна быть рада такому ж-жениху, как я !

Я ж-живу на соседней поляне, и у меня много родственников-ж-жуков.

Они сейчас тоже летят сюда. Ж-ж-ж ! Я должен показать им тебя.

(Появляются несколько жуков.)

ЖУК : Вот моя невеста, ж-ж-ж, Дюймовочка !

Нравится она вам ? Ж-ж-ж !

(Жуки ходят вокруг Дюймовочки, машут крыльями, разглядывают ее.)

1-Й ЖУК : Ж-жуть !

У нее только две нож-жки !

2-Й ЖУК : Ж-жуть !

У нее нет даже щупальцев !

3-Й ЖУК : Ж-жуть !

А где у нее крылья ?

4-Й ЖУК : Ж-жуть !

Она совсем не похожа на ж-жука !

(Все жуки-родственники улетают.)

ЖУК : Вот видишь, ты не понравилась моим родственникам-ж-жукам !
Не буду на тебе ж-жениться !

(Музыка. Жук улетает. Дюймовочка остается одна. Занавес закрывается.)

4 СЦЕНА.

СКАЗОЧНИК : Так Дюймовочка осталась одна. Она огляделась. Это была большая цветущая лесная поляна. Дюймовочка нашла в цветах сладкий мед и росу на лепестках, этим и стала питаться.

Так прошло лето, а затем и осень. Наступала холодная зима...

Однажды Дюймовочку, дрожащую от холода, нашла Полевая Мышь. Она пожалела ее и привела к себе в норку.

(Музыка. Занавес открывается. На сцене Дюймовочка и Полевая Мышь.)

МЫШЬ : Бедная малютка ! Как ты замерзла !

Заходи ко мне в норку, погрейся.

(Полевая Мышь берет Дюймовочку за руку и приводит к себе в норку, которая может, например, отделяться от улицы занавеской.)

ДЮЙМОВОЧКА : Спасибо, тетя Мышь.

МЫШЬ : Как зовут тебя ?

ДЮЙМОВОЧКА : Меня зовут Дюймовочка.

МЫШЬ : А где ты живешь ?

ДЮЙМОВОЧКА : Я живу здесь, на поляне.

МЫШЬ : Но уже наступает зима, и тебе нельзя оставаться на поляне. Ты можешь замерзнуть.

ДЮЙМОВОЧКА : Но у меня нет другого дома.

МЫШЬ : Бедная малютка ! Как мне тебя жалко ! Оставайся у меня жить !

Хоть я и не богата, но на зиму кое-что припасла.

Я думаю, что мы с тобой как-нибудь прокормимся.

Будешь помогать мне по хозяйству.

ДЮЙМОВОЧКА : Спасибо Вам, добрая тетя Мышь.

Я буду делать все, что Вы мне скажете.

(Музыка. Занавес закрывается.)

5 СЦЕНА.

СКАЗОЧНИК : И Дюймовочка осталась жить у Полевой Мыши. Под землей было целое подземное царство : норки мышей, кротов, подземные ходы и переходы из одной норки в другую.

Однажды Дюймовочка в одном из таких переходов обнаружила Ласточку. Она была совсем холодная, и Дюймовочка решила, что она умерла.

(Музыка. Занавес открывается. На сцене Дюймовочка и Ласточка.)

ДЮЙМОВОЧКА : Бедная Ласточка !

Это, наверное, ты так хорошо пела летом, в лесу, а я сидела на полянке и слушала...

Надо тебя накрыть чем-нибудь. (наклоняется над Ласточкой.)

Ой, у нее сердце бьется !

Надо скорее ее согреть !

(Дюймовочка накрывает Ласточку чем-то, старается ее согреть.)

ЛАСТОЧКА : (открывает глаза) Спасибо тебе, добрая девочка !

Я сейчас немного согреюсь и полечу дальше.

(Ласточка пытается встать.)

ДЮЙМОВОЧКА : Нет, нет, милая Ласточка ! Тебе нельзя улетать, ты еще так слаба !

И уже наступила зима. Ты можешь замерзнуть в дороге !

Оставайся здесь. Я буду ухаживать за тобой, а когда наступит весна, ты улетишь.

ЛАСТОЧКА : Спасибо тебе, добрая девочка !

(Музыка. Занавес закрывается.)

6 СЦЕНА.

СКАЗОЧНИК : Так прошла зима. Наступила весна. Ласточка выздоровела и Дюймовочка пришла попрощаться с ней.

(Музыка. Занавес открывается. На сцене Ласточка и Дюймовочка.)

ЛАСТОЧКА : Спасибо тебе за все, Дюймовочка !

Если хочешь, садись ко мне на спину и полетим вместе.

ДЮЙМОВОЧКА : Спасибо, милая Ласточка !

Но мне жалко добрую Полевую Мышь. Ей без меня будет скучно. Она ведь помогла мне, когда я замерзала и приютила меня.

ЛАСТОЧКА : Ну, тогда оставайся.

ДЮЙМОВОЧКА : До свидания, Ласточка !

(Музыка : желательно вальс. Ласточка машет крыльями, кружится под музыку. Занавес закрывается.)

7 СЦЕНА.

СКАЗОЧНИК : Дюймовочке стало грустно без Ласточки. А тут еще Полевая Мышь решила познакомить Дюймовочку с Кротом.

(Музыка. Занавес открывается. На сцене Мышь и Дюймовочка.)

МЫШЬ : Дюймовочка !

К нам сегодня в гости придет сосед. Это Крот. У него большой дом под землей и

он носит прекрасную черную бархатную шубу. Хорошо бы тебе выйти за него замуж !

ДЮЙМОВОЧКА : Но я не хочу замуж, тетушка Мышь !

Я хочу остаться с Вами.

МЫШЬ : Ты ничего не понимаешь !

Он очень богат и живет лучше меня.

С ним ты не пропадешь.

(Входит Крот.)

КРОТ : Здравствуй, соседка !

МЫШЬ : Здравствуйте, господин Крот !

А вот моя Дюймовочка, о которой я Вам говорила.

ДЮЙМОВОЧКА : Здравствуйте, господин Крот !

КРОТ : Да, да... Только ведь я ничего не вижу.

Да мне и нужно. Ведь я живу под землей и наверх не выхожу.

МЫШЬ : У Вас ведь под землей всего вдоволь !

КРОТ : Да, да... Запасов у меня много.

На несколько лет вперед.

Ну, угощай меня соседка !

(Музыка. Занавес закрывается.)

8 СЦЕНА.

СКАЗОЧНИК : И Крот стал часто ходить в гости к Полевой Мыши, и они договорились, что он женится на Дюймовочке.

(Музыка. Занавес открывается. На сцене Полевая Мышь и Дюймовочка.)

МЫШЬ : Ну вот, Дюймовочка, пора готовиться к свадьбе !

Ведь сам господит Крот сделал тебе предложение !

ДЮЙМОВОЧКА : Тетушка Полевая Мышь !

Я не хочу выходить замуж за Крота !

МЫШЬ : Ну что ты, Дюймовочка !

Это самый богатый жених в нашем подземелье !

ДЮЙМОВОЧКА : Но я не хочу жить в подземелье !

Ведь господин Крот никогда не выходит наверх и мне не позволит, и я больше никогда не увижу солнышко.

МЫШЬ : Ну что же делать, Дюймовочка !

Зато ты будешь богата !

ДЮЙМОВОЧКА : Но я хочу остаться с Вами, тетюшка Мышь !

МЫШЬ : Не выдумывай, Дюймовочка !

Ты сама не понимаешь своего счастья !

Ведь теперь у тебя всего будет вдоволь.

Давай-ка лучше подумаем, что нужно приготовить к свадьбе !

(Музыка. Занавес закрывается.)

9 СЦЕНА.

СКАЗОЧНИК : Бедная Дюймовочка очень не хотела выходить замуж за Крота, но Полевая Мышь и слушать ее не желала.

До свадьбы оставался всего один день и Дюймовочка вышла попрощаться с солнышком.

(Музыка. Занавес открывается. На сцене Дюймовочка.)

СКАЗОЧНИК : И вдруг она увидела, как мимо пролетала ее Ласточка.

(Появляется Ласточка, машет крыльями.)

ДЮЙМОВОЧКА : Ласточка, милая Ласточка !

Как я рада тебя видеть !

ЛАСТОЧКА : Уже лето заканчивается и я улетаю в теплые края.

Как ты живешь, милая Дюймовочка ?

ДЮЙМОВОЧКА : Мне очень грустно, Ласточка!

Тетушка Мышь выдает меня замуж за Крота, и я больше никогда не увижу солнышко.

Если можешь, милая Ласточка, возьми меня с собой !

ЛАСТОЧКА : Конечно, садись ко мне на спину и держись крепче !

И мы вместе полетим в теплые края !

(Занавес закрывается.)

СКАЗОЧНИК : И Ласточка полетела, унося Дюймовочку в теплые края.

(Музыка.)

10 СЦЕНА.

СКАЗОЧНИК : Они прилетели в страну, где жили Эльфы, маленькие человечки, ростом с Дюймовочку, с легкими крылышками за спиной.

(Музыка. Занавес открывается. На сцене Ласточка, Дюймовочка и Эльфы. Среди Эльфов выделяется Король Эльфов, т.к. у него красивая одежда, на голове корона и шпага на боку. Он подходит к Дюймовочке.)

КОРОЛЬ ЭЛЬФОВ : Здравствуйте !

Я Король Эльфов. А Вас как зовут ?

ДЮЙМОВОЧКА : Меня зовут Дюймовочка.

КОРОЛЬ ЭЛЬФОВ : Милая Дюймовочка !

Не хотите ли стать моей женой ?

Я буду очень любить Вас и никогда не обижу !

1-Й ЭЛЬФ : И Вы будете летать вместе с нами с цветка на цветок и собирать нектар.

ДЮЙМОВОЧКА : Но у меня нет крыльев !

2-Й ЭЛЬФ : Мы Вам подарим крылья !

И вы сможете летать вместе с нами !

ДЮЙМОВОЧКА : Хорошо, я согласна !

(Музыка : желательно вальс. Все кружатся под музыку. Занавес закрывается.)

СКАЗОЧНИК : Так Дюймовочка осталась в стране Эльфов, где нашла свой настоящий дом и счастье.

(Музыка.)

КОНЕЦ.