

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА (КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов
Выпускающая кафедра педагогики и психологии начального образования

ПЕТРИК НАТАЛЬЯ АНДРЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ФОРМИРОВАНИЕ ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В
ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
СРЕДСТВАМИ ИЗОТЕРАПИИ**

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы Начальное образование и Русский язык

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой _____
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

11.06.2018 Мосему
(дата, подпись)

Руководитель

к.п.н., доцент Дуда И.В.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

Дата защиты 11.06.18

Обучающийся Петрик Н.А.
(фамилия, инициалы) (дата, подпись)

Оценка отлично
(прописью)

Секретарь ЦК Марина Я.И.
Красноярск
2018

Содержание:

Введение.....	3
Глава 1. Психолого-педагогические основы проблемы формирования дружеских отношений в инклюзивном классе.	
1.1 Сущность понятия дружеские отношения.....	7
1.2 Особенности организации учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования	18
1.3 Возможности изотерапии в формировании дружеских отношений.....	34
Выводы по главе 1.....	48
Глава 2. Изучение актуальных межличностных отношений младших школьников инклюзивного класса. Формирование дружеских отношений средствами изотерапии среди младших школьников в условиях инклюзивного образования.	
2.1 Методическая организация констатирующего эксперимента.....	51
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	54
2.3.Программа формирования дружеских отношений средствами изотерапии среди младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.....	62
2.4. Методическая организация формирующего эксперимента.....	70
2.5. Анализ результатов формирующего эксперимента.....	72
Выводы по главе 2.....	84
Заключение.....	87
Список литературы.....	90
Приложения.....	96

Введение

Человек – биосоциальное существо, т.е. человек рождается с определённым набором биологических черт, а человеком разумным он становится под воздействием социума. Взаимосвязь человека с другими людьми и умение устанавливать контакт с ними называется межличностными отношениями. Вступая в межличностные отношения, индивид проявляет себя как личность, у него появляется возможность оценить себя в системе отношений с окружающими его людьми. Вопросам межличностного взаимодействия посвящены труды многих отечественных психологов: Ананьева Б.Г., Андреевой Г.М., Бехтерева В.М., Бодалева А.А., Гозмана Л.Я., Горелова И.Н и пр.

Межличностные отношения каждого возрастного периода имеют свою специфику. Детский возраст является наиболее значимым относительно межличностных отношений, поскольку именно в этот период, находясь в коллективе, среди сверстников, ребёнок учится взаимодействовать. Опыт межличностного взаимодействия, полученный в детском возрасте, ляжет в основу дальнейшего развития личности ребёнка и сыграет существенную роль в отношении ребёнка к себе, к окружающим, к миру в целом. Именно в этом возрасте происходит интенсивное развитие личности ребёнка, которое характеризуется двумя противоположными направленностями: с одной стороны, усиливается ориентация на группу, индивидуальные контакты становятся более тесными, с другой стороны, у ребёнка появляется желание быть более самостоятельным, происходит усложнение внутреннего мира, формируются личностные свойства. Сфера межличностного общения младших школьников привлекла внимание многих исследователей: Каган В.Е., Новикова Е.В., Зинченко С.Н., Локалова Н.П., Прихожан А.М. и пр.

В 2016 году произошли изменения в системе начального образования, а именно с 1 сентября 2016 года вступают в силу действие приказов № 1598 от 19.12.2014г. «Об утверждении федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями

здоровья» (ФГОС НОО ОВЗ) и № 1599 от 19.12.2014 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС О УО). Это означает, что дети с ограниченными возможностями здоровья и дети с умственной отсталостью имеют право на получение образования в общеобразовательных учреждениях. Напомним, ранее дети с ограниченными возможностями здоровья и дети с умственной отсталостью могли получать образование лишь в коррекционных учебных заведениях, где оставались изолированными от реального мира. Для беспрепятственного получения образования детьми данных категорий была разработана модель инклюзивного образования, которая предполагает приспособление образовательной среды к нуждам детей с особыми потребностями и оказание необходимой поддержки в процессе совместного обучения с нормативными сверстниками. Вопросами инклюзивного образования активно занимаются Алёхина С. В., Фальковская Л.П., Самсонова Е.В., Салимова Ф.М., Никитина Н.М. и пр.

Зарубежная практика свидетельствует об эффективности совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с нормативным развитием. Однако, как показывает российская практика на сегодняшний день можно выделить ряд проблем инклюзивного образования. На наш взгляд одной из самых основных проблем является – неготовность общества к принятию детей с ограниченными возможностями. Во – первых, родители нормативно развивающихся детей, в большинстве своём, против совместного обучения. Они считают, что инклюзия понизит качество образования их детей. Во – вторых, готовы ли нормативно развивающиеся дети адекватно реагировать на появление в их классе ребёнка с проблемами здоровья. В – третьих, под сомнением готовность самих детей с ограниченными возможностями здоровья сменить привычную среду на среду, где для них всё ново. Считаем, что проблема такого рода является одной из важнейших, поскольку это непременно скажется на формировании межличностных

отношений в классном коллективе. Что в свою очередь отразится на благоприятном развитии личности каждого члена коллектива. Поэтому считаем, что в инклюзивном классе классному руководителю нужно уделять в два раза больше внимания на формирование здоровых отношений среди обучающихся, на изменение отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья у всех участников учебно - воспитательного процесса. При этом любая форма работы, направленная на формирование дружеских отношений в классе, должна быть посильна обучающимся с ограниченными возможностями здоровья.

Опираясь на особенности организации учебно - воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования, на исследования Лебедевой Л.Д. , мы сделали вывод, что одним из самых эффективных средств формирования дружеских отношений в инклюзивном классе, будет арт-терапия, а именно одна из самых популярных её разновидностей – изотерапия.

Объект: процесс формирования дружеских отношений среди младших школьников в условиях инклюзивного образования.

Предмет: средства изотерапии как способ формирования дружеских отношений среди младших школьников в условиях инклюзивного образования.

Цель: на основе выявленного актуального уровня межличностных отношений, сложившихся среди обучающихся младших классов в условиях инклюзивного образования, разработать и апробировать программу, способствующую формированию дружеских отношений среди младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Для достижения поставленной цели предусматривалось решение следующих задач:

- 1) Проанализировать теоретико-методологическую литературу по проблеме исследования.
- 2) Разработать диагностический инструментарий для изучения актуального уровня межличностных отношений младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.
- 3) Провести экспериментальное исследование.

4) На основе полученных результатов исследования разработать программу формирования дружеских отношений средствами изотерапии среди младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

5) Реализовать разработанную программу.

Гипотеза: программа, разработанная на основе средств изотерапии, включающая в себя: работу с представлением обучающихся начальной школы о дружбе, работу по улучшению психологического климата, повышению индекса групповой сплочённости и изменению социального статуса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в классе, позволит сформировать дружеские отношения среди младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Методы исследования: анализ научной литературы, анкетирование, опрос, социометрия.

База исследования: исследование проводилось на базе гимназии № 16, г. Красноярск. В исследовании приняли участие обучающиеся 1 «А» класса в количестве 25 человек в возрасте 7-8 лет. Среди них – 13 девочек и 12 мальчиков; из них 3 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретическая значимость работы заключается в изучении становления теории коллективного воспитания, в анализе сущности понятия дружеские отношения, в ознакомлении с особенностями организации учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования, в определении возможностей средств изотерапии в формировании дружеских отношений.

Практическая значимость работы заключается в разработке и реализации программы, направленной на формирование дружеских отношений среди младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Материал дипломной работы может быть использован студентами педагогических образовательных учреждений для подготовки внеурочных мероприятий при работе с младшими школьниками, а также учителями начальной школы,.

Глава 1. Психолого-педагогические основы проблемы формирования дружеских отношений в инклюзивном классе

1.1 Сущность понятия дружеские отношения

В образовательном процессе помимо конкретных целей необходимо выделять сопутствующие цели. Одной из таких целей является формирование детского коллектива, так как в основе развития личности ребенка, его отношений к действительности и к самому себе лежит практический опыт, приобретаемый им в общении и в совместной деятельности с другими людьми. Теперь процесс воспитания в образовательных организациях ориентирован на ценности гуманизма, сотрудничества, творческого взаимодействия, свободы и ответственности в воспитании ребенка. Средством осуществления этих ценностных ориентаций становится детский коллектив как социальная общность, объединяющая детей совместными целями, общей деятельностью и переживаниями. Зачастую понятие «коллектив» используют для обозначения любых детских объединений, забывая, что не всякое объединение группы людей можно назвать коллективом.

Идея коллективного воспитания зародилась давно. Её истоки можно найти ещё в Древнем Египте, Спарте, Средневековье. На протяжении всей истории многие выдающиеся педагоги выдвигали мысль о необходимости организации детских воспитательных коллективов.

Одним из первых эту задачу попытался решить швейцарский педагог XVII века Песталоцци И.Г. Он создавал приюты, в которых воспитание было организовано по типу семейного коллектива, где царили доброжелательные отношения и трудовая атмосфера. Немецкий педагог Лай В.А. считал, что было бы намного легче приучить детей соблюдать правила и нормы поведения в процессе коллективной деятельности.

Понятие детского коллектива складывалось постепенно. Ещё Коменский Я.А. в «Великой дидактике» поднимал значимость влияния детей друг на друга и советовал учителю объединять более медлительных с более быстрыми, более тупых с более умными, упрямых с послушными [49].

Проблему детского коллектива в отечественной педагогике и психологии начинают оживлённо изучать после октябрьской революции, в связи с реализацией целевых установок социалистического общества по формированию у людей коллективистских качеств, умений сочетать общественные интересы с личными интересами. Идею о необходимости поддерживать среди детей атмосферу товарищества и взаимопомощи развивали Пирогов Н. И., Ушинский К. Д., Толстой Л. Н., Каптерев П. Ф., Бехтерев В. М., Аркин Е. А., Крупская Н. К., Блонский П. П., Макаренко А. С., Сухомлинский В. А. и др. [53].

В 60-е годы XX века педагогика обогащается результатами многочисленных исследований, которые были посвящены изучению детских коллективов. В это время складываются научные школы педагогики детского коллектива – Конниковой Т.Е. (г. Санкт – Петербург, ранее – Ленинград) и Новиковой Л.И. (г. Москва). В последующие десятилетия педагогические исследования были направлены на выявление наиболее эффективных форм организации, методов сплочения и формирования воспитательных коллективов. Этим занимались такие учёные, как Конникова Т.Е., Новикова Л.И., Виноградова М.Д., Мудрик А.В., Богданова О.С., Первин И.Б. и др. [48].

Особое значение для развития теории коллектива и методики коллективного воспитания имеют труды Крупской Н. К., Шацкого С. Т., Макаренко А. С., Сухомлинского В. А.

Крупская Н. К. в своих статьях и выступлениях раскрыла теоретические основы и показала конкретные пути формирования детского коллектива. Она рассматривала коллектив как среду развития ребенка и придавала большое значение организационному единству детей в условиях коллективной деятельности. «Только в коллективе, – писала Крупская Н. К., – может наиболее полно, наиболее ярко развиваться и выявлять себя отдельная личность и взрослого и подростка. Коллектив не поглощает личности ребенка, но влияет на качество воспитания, его содержание» [34].

Шацкий С. Т., работая во внешкольных объединениях, убедился в том, что дети на инстинктивном уровне стремятся к объединению, к совместной деятельности, оказывая при этом, друг на друга сильное воспитательное воздействие. На основании этого Шацкий С. Т. сделал вывод о том, что детское сообщество – это могучий воспитательный инструмент, поэтому главной задачей воспитания должно стать сплочение детей на основе совместной интересной для них деятельности. Он руководил одной из первых школ-коммун, где теория коллективного воспитания впервые получила своё воплощение. На практике была доказана возможность организации школьного коллектива и подтверждена действенность первичного школьного коллектива, как наиболее эффективной формы организации воспитанников, способствующей всестороннему развитию личности каждого ребенка [46].

Неоценимый вклад в разработку теории и практики коллектива внес Макаренко А. С., он создал цельный опыт воспитания «в коллективе», и «через коллектив», описал и проанализировал роль коллектива в своих литературно-педагогических сочинениях. Под коллективом Антон Семёнович понимал не случайное скопление людей, а объединение их для достижения общих целей в общем труде – объединение, отличающееся определенной системой полномочий и ответственности, определенным соотношением и взаимозависимостью отдельных своих частей [38].

Сухомлинский В. А. рассматривал коллектив как средство нравственного и духовного развития ребенка. В коллективе создается единство общественного и индивидуального. Духовное богатство каждого человека, его гуманистические мотивы составляют, по мнению Сухомлинского В. А., основу полноценной, содержательной жизни коллектива и условие совершенствования внутри коллективных отношений. «Мудрая власть коллектива» помогает личности преодолеть черты эгоизма, равнодушия, занять гражданскую позицию, включиться в созидательную, гуманистически направленную деятельность на благо других людей [33].

На сегодняшний день, в отечественной терминологии закрепилось два значения понятия «коллектив»: широкое, когда под коллективом понимается организованная группа людей (завод, цех, бригада, школа, класс, отряд, дружина, детское объединение и.т.д.), и более узкое, социально-психологическое и социально-педагогическое значение, когда коллектив определяют, вслед за Макаренко А. С., как группу людей, составляющую часть общества, объединенную общими целями и мотивами совместной деятельности, подчиненную целям этого общества [29].

Сухомлинский В. А. сформулировал совокупность принципов, которые должны быть положены в основу формирования коллектива:

- руководящая роль педагога;
- богатство отношений между учениками и педагогами, между учениками, между педагогами;
- ярко выраженная гражданственность духовной жизни воспитанников и воспитателей;
- самодеятельность, творчество, инициатива;
- гармония высоких, благородных интересов, потребностей и желаний;
- создание и сохранение традиций, передача их от поколения к поколению как духовного достояния;
- эмоциональное богатство коллективной жизни;
- дисциплина и ответственность личности за свой труд и поведение [47].

В работах Сластёнина В. А., Исаева И. Ф. обозначены следующие функции коллектива:

- организационная – он становится субъектом управления своей общественно полезной деятельностью;
- воспитательная – становится носителем и пропагандистом определенных идейно-нравственных убеждений;

- функция стимулирования – способствует формированию нравственно ценных стимулов общественно-полезных дел, регулирует поведение своих членов, их взаимоотношения [50].

Коллектив как социальная группа обладает рядом признаков. Макаренко А. С. выделял следующие признаки коллектива:

- Общая социально-значимая цель (цель коллектива обязательно совпадает с общественными целями, поддерживается обществом и государством).
- Общая совместная деятельность и ее организация для достижения поставленной цели (совместными усилиями быстрее достичь определенной цели, каждый член коллектива обязан активно участвовать в совместной деятельности, необходима высокая личная ответственность за результаты совместной деятельности).
- Отношения ответственной зависимости (между членами коллектива устанавливаются специфические отношения, отражающие не только единство цели и деятельности, но и единство связанных с ними переживаний и оценочных суждений).
- Общий выборный руководящий орган. В коллективе устанавливаются демократические отношения. Органы управления коллективами формируются при прямом и открытом избрании наиболее авторитетных членов коллектива. Но особенно отчетливо они проявляются лишь при коллективной организации [19].

Соглашаясь с признаками коллектива, выделенными Макаренко А. С., Петровский А. В. выделяет ещё один, немаловажный признак:

- психологическое признание членами группы друг друга и отождествление себя с нею [37].

В основании этапов развития коллектива, по мнению Макаренко А. С. лежит переход от категорического требования педагога до свободного требования каждой личности к себе на фоне требований коллектива. В связи с этим им было выделено три этапа:

На первом сплочение детей в коллектив происходит за счёт единоличного требования педагога к учащимся.

На втором этапе развития требования к личности предъявляет актив. У педагога есть возможность опереться в своих требованиях на группу учащихся, которые его поддерживают. Здесь важно, чтобы сам актив имел реальные полномочия, только в этом случае педагог имеет права предъявить требования к активу, а через него и к отдельным воспитанникам. Категорическое требование на этом этапе должно стать требованием коллектива.

Третий этап неотделимо связан со вторым. Положение "когда требует коллектив" говорит о сложившейся в нем системе самоуправления. Наличие органов коллектива, наделение их реальными полномочиями, которые предполагают появление обязанностей [19].

Станкин М. И. считает, что коллектив в своем формировании проходит четыре стадии:

Номинальная стадия – это этап формирования целостности коллектива. На первой стадии педагог действует авторитарно. Все распоряжения, указания отдает сам. Знакомит учащихся с задачами, целями, стоящими перед коллективом, перспективой деятельности. Особое внимание следует обратить на контроль, формируя ответственное отношение к порученному делу, привычку неуклонно выполнять поручения старшего. Наиболее инициативные, трудолюбивые, ответственные учащиеся вовлекаются в актив.

Стадия ассоциации – уже можно опираться на более или менее сплоченное ядро, актив. Требования теперь выдвигаются не только от имени преподавателя, администрации, но и от имени актива. Общественное мнение коллектива постепенно становится более сильным регулятором нравственного поведения учащихся.

Стадия кооперации – еще более укрепляется общественное мнение. Его основная функция – формирующая. На этой стадии предлагается регулярно организовывать ситуации «сопереживания», «непринужденной

принудительности», «свободного выбора», «морального творчества». Играя определенную роль в той или иной ситуации, учащиеся испытывают чувство сострадания, сопереживания, активизирующие психику. Меняется тактика классного руководителя, теперь он действует через актив, что не исключает индивидуальной работы с отдельными учащимися.

Стадия автоматизации – коллектив обособляется от других коллективов. Педагог действует через актив, который поддерживается всеми учащимися. Каждый член коллектива начинает сам предъявлять к себе высокие требования, только после этого группа учащихся становится коллективом в полном смысле этого слова [46].

Новикова Л. И. выделяет иные стадии развития коллектива:

- стадию сплочения коллектива;
- стадию превращения коллектива в инструмент воспитания всех учащихся;
- стадию, когда важнейшей заботой коллектива становится корректировка социального опыта и развитие творческой индивидуальности каждого воспитанника [58].

В организованном детском коллективе большое значение имеют отношения детей друг к другу, их дружеские и товарищеские связи. Опыт показывает, что чем слаженнее и организованнее коллектив, тем крепче в нём дружеские и товарищеские отношения, и обратно; чем дружнее коллектив, тем крепче его организация, интереснее и разностороннее протекает его жизнь.

По классификации межличностных отношений Крысько В.Г. дружеские отношения – это вид межличностных отношений, в основе которых лежит дружба.

В науке феномен «дружба» изучен недостаточно.

Согласно Крысько В.Г. дружба – это устойчивые индивидуально-избирательные межличностные отношения, характеризующиеся взаимной привязанностью участников, стремлением быть в обществе других людей, взаимными ожиданиями ответных чувств и предпочтительности. Она строится

на взаимопонимании, доверии, активной взаимопомощи, взаимном интересе, искренности и бескорыстности чувств [15].

Ефремова Т. Ф. толкует понятие «дружба», как отношение между людьми основанные на взаимной привязанности, духовной близости, общности интересов и.т.п [3].

По словарю Ожегова С. И. «дружба» – это близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов [30].

По психологическому словарю под редакцией Петровского А.В. «дружба» – вид устойчивых, индивидуально - избирательных отношений, характеризующийся взаимной привязанностью их участников, усилением процессов аффилиации, взаимными ожиданиями ответных чувств и предпочтительности [35].

Зачастую отождествляют понятия «друг» и «приятель». На наш взгляд, это неуместно. Мы считаем, что «приятель» нечто среднее между «знакомым» и «другом». Рассмотрим, основные отличия друга от приятеля:

- Друг – это тот человек, с которым существует определенная внутренняя близость, в поддержке которого можно быть уверенным на все сто процентов. Приятельство же представляет собой просто хорошее знакомство и удовольствие от общения с человеком.
- Другу можно доверить все свои чувства и переживания, с приятелем же не затрагиваются слишком глубокие темы.
- Дружба подразумевает под собой долгосрочное знакомство и регулярное общение, тогда как приятель – это недавний знакомый, периодически появляющийся в вашей жизни.
- Настоящий друг бывает один, порой – несколько. Приятелей по жизни может быть множество.
- Друг открыт для бескорыстной моральной поддержки и сопереживания и не способен на подлость и предательство, чего не скажешь о приятеле [39].

Друг обладает рядом качеств, которые могут помочь отличить его среди остальных категорий людей:

- Честность. Неважно какая ситуация сложилась, друзья всегда должны быть честны друг с другом. Если людям есть что скрывать, если не хочется откровенничать, то вряд ли таких людей можно назвать друзьями.
- Преданность. Только преданный человек может стать хорошим другом.
- Надёжность. Поделиться своими мыслями и чувствами, не пожалев потом об этом, можно только с настоящим другом.
- Поддержка. Это самое главное, ради чего всем нам нужны друзья. Важно чувствовать поддержку и в горе, и в радости.
- Умение слышать.
- Принятие недостатков. Помните, что все мы состоим наполовину из плюсов и наполовину из минусов.
- Уважение. Друг будет уважать вас как личность и ваши интересы. Он никогда не посмеется над вашим странным хобби, или над несбыточными мечтами.
- Общие темы для разговора. Согласитесь, что неинтересно дружить с человеком, если вам не о чем с ним поговорить.
- Бескорыстность. Нет в дружбе такого вопроса: «А что ты мне сделаешь за это?» [8].

Дружбу, как и все прочие феномены науки, можно разделить на несколько типов. Например, исходя из возрастных особенностей, дружба делится на три типа: детская, юношеская и взрослая.

Детские дружбы покоятся на непосредственной эмоциональной симпатии, общих интересах и совместной деятельности. Уже в этом возрасте можно заметить, кому из товарищей ребёнок отдаёт предпочтение, он чаще проводит с ним время, выбирает его в качестве партнёра по игре. Общение со сверстниками играет очень важную роль в социальном и интеллектуальном развитии ребенка. С друзьями ребенок учится взаимному доверию и уважению, общению на равных – всему тому, чему родители не могут его научить.

Юношеская дружба. Юность больше окрашена чувствами, эмоциями в общении со сверстниками. Возрастает потребность в поддержке и взаимопонимании. Именно в юношеской дружбе формируются такие важные личностные черты, как альтруизм и способность поставить себя на место другого.

Взрослая дружба. Она более крепкая. Дружба между взрослыми более дифференцирована. Кого-то объединяют хобби, кого-то место работы и на этом основании можно выделить несколько видов дружбы:

- творческая дружба может быть между людьми в том случае, если они, сохраняя свою индивидуальность, отлично дополняют друг друга, придавая законченный характер каждой индивидуальности.
- духовная дружба встречается между людьми, которые дополняют друг друга, но при этом обогащают себя, кроме того восхищаются успехами и качествами других, но которых нет у них самих. Эти люди не похожи друг на друга, но им комфортно вместе.
- будничная дружба. Это более распространенный вид дружбы в жизни людей. Обычно, она подкрепляется постоянным поводом для встреч. Это дружба между коллегами по работе, между соседями, или же дружба между студентами, живущими в одной комнате, во время проживания в общежитии. Но у этой дружбы есть огромный минус, ей не хватает искренности: искренней радости от постоянных встреч, искреннего переживания за неудачи друга, искреннего рвения помочь. И вряд ли можно доверить самое сокровенное соседу или коллеге по работе.
- стоит отметить романтическую дружбу, которая возникает, в основном, в период юности, между девушкой и парнем. В большинстве своём, такая дружба нестабильная, перетекающая в другой вид дружеских отношений.
- сегодня многие подразделяют дружбу на мужскую и женскую [24].

Но эти разновидности носят условный характер. В настоящей дружбе могут совмещаться несколько видов дружбы.

Мы не можем говорить, что дружба возникает сразу же в момент знакомства людей. Сначала возникает интерес к другому человеку, появляется желание узнать его. Затем зарождается симпатия к потенциальному другу, мы хотим видеть его как можно чаще, и каждая встреча сопровождается наличием положительных эмоций от общения с этим человеком. Вскоре появляется полноценная картина о человеке, вы узнаете сильные и слабые стороны друг друга, вы знаете положительные и отрицательные черты характеров друг друга. Вы понимаете, что готовы принять своего друга таким, какой он есть. Вы доверяете ему, сначала что-то незначительное, а затем что-то более значимое для вас.

Хотя дружба – интимное, личное отношение, формирование и развитие её зависят от ряда объективных условий: пространственной близости, частоты контактов, принадлежности к общему коллективу, совместной деятельности, общности целей и интересов.

Чтобы работать над формированием дружеских отношений в коллективе, нужно понимать механизм формирования дружбы в младшем школьном возрасте. Р. Селман, используя методику обсуждения детьми рассказов о взаимоотношениях друзей, описывает четыре стадии развития дружбы у школьников 7-12 лет, исходя из созданной им когнитивной ее модели.

На первой стадии (до 7 лет) дружба основана на соображениях физического или географического порядка и носит эгоцентрический характер: друг — это просто партнер в играх, тот, кто живет рядом, ходит в ту же школу или имеет интересные игрушки. О понимании интересов друга речи пока нет.

На второй стадии (от 7 до 9 лет) дети начинают проникаться идеей взаимности и сознавать чувства другого. Для установления дружеских отношений важна субъективная оценка поступков другого.

На третьей стадии (от 9 до 11 лет) дружба основана на взаимопомощи. Впервые появляется понятие обязательства друг перед другом. Узы дружбы очень сильны, пока сохраняются, но они, как правило, не долговечны.

На четвертой стадии (11-12 лет), проявляемой, по данным Селмана, довольно редко, дружба понимается как длительные, устойчивые отношения, основанные на обязательности и взаимном доверии [10].

1.2 Особенности организации учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья долгое время были изолированы от нормативно развивающихся сверстников, обучаясь в специализированных учреждениях, в которых были созданы необходимые условия не только для их обучения и воспитания, но и лечения, коррекции имеющегося дефекта, реабилитации и социальной адаптации.

Однако ещё Выготский Л.С. отмечал необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он указывал, что при всех достоинствах наша специальная (коррекционная) школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг специфического школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором всё приспособлено к дефекту ребенка, всё фиксирует его внимание на своём недостатке и не вводит его в настоящую жизнь [25].

Поэтому в последние годы в системе российского образования наблюдается сближение коррекционных и общеобразовательных учреждений. Центром внимания педагогической общественности стал вопрос о совместном обучении нормативно развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Необходимо отметить, что в ходе своего развития общество неоднократно меняло своё отношение к лицам с особенностями развития. По мнению Малофеева Н.Н., в отношении общества и государства к лицам с ограниченными возможностями можно выделить пять периодов.

Первый период – от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости заботы о лицах с отклонениями в развитии. Условной границей периода в

Западной Европе является первый прецедент государственной заботы об инвалидах - открытие в Баварии первого приюта для слепых в 1198 г. В России же прецеденты возникновения первых монастырских приютов приходятся на 1706 - 1715 гг. и связаны с реформами Петра.

Второй период – от осознания необходимости призрения лиц с отклонениями в развитии к осознанию возможности обучения хотя бы части из них. Условной границей периода в Западной Европе можно считать переосмысление во Франции гражданских прав лиц с сенсорными нарушениями и первые прецеденты открытия в Париже специальных школ: для глухонемых (1770) и для слепых (1784). В России прецеденты открытия первых специальных школ (в Петербурге: для глухих - 1806 и для слепых - 1807 гг.) связаны со знакомством императора Александра I с западным опытом и приглашением французского тифлопедагога Валентина Гаюи.

Третий период – от осознания возможности к осознанию целесообразности обучения трех категорий детей: с нарушениями слуха, зрения, умственно отсталых. Условной границей периода в Западной Европе можно считать последнюю четверть XIX века - время принятия в западноевропейских странах Законов об обязательном всеобщем начальном образовании и на их основе - Законов об обучении глухих, слепых и умственно отсталых детей. Это время создания параллельной образовательной системы - системы специального образования для трех категорий детей. В России оформление параллельной образовательной системы с теми же тремя типами специальных школ приходится на советский период - 1927 - 1935-е гг. и связано с Законом о всеобуче.

Четвертый период – от осознания необходимости обучения части аномальных детей к пониманию необходимости обучения всех аномальных детей. Он приходится в Западной Европе на период от начала XX в. до конца 70-х гг. и характеризуется там развитием законодательной базы специального образования, структурным совершенствованием национальных систем (в некоторых западноевропейских странах было создано до 20 типов спецшкол).

Существенно расширяется охват специальным обучением нуждающихся детей. К концу 70-х гг. специальным образованием в странах Западной Европы охватывается от 5 до 15 % детей школьного возраста. В России же развитие и дифференциация системы, ее структурное совершенствование, переход от 3 к 8 типам спецшкол и 15 видам специального обучения осуществляется в 50 - 90-е гг. Однако специальным образованием на территории СССР было охвачено не более 3 % детей школьного возраста, а специальные образовательные учреждения и дефектологические кадры крайне неравномерно распределялись по территории страны.

Пятый период эволюции – от изоляции к интеграции. Интеграция инвалидов в общество является в Западной Европе ведущей тенденцией этого периода эволюции, базирующейся на их полном гражданском равноправии, новой философии общества, уважении к различиям между людьми [22].

В связи с этим в конце XX века в таких странах, как США, Канада, Швеция, Испания, Великобритания стало популярным понятие «включающее образование», нашедшее отражение в Декларации ЮНЕСКО (Испания, г. Саламанка, июнь 1994 г.), которая обязывает правительственные органы всех стран включить детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные школы.

Принятие этого решения, в первую очередь, говорит о том, что общество и государство кардинально изменило своё отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья, признало не только равенство их прав, но и приняло на себя обязательства по обеспечению возможности реализовать себя в разных областях жизни, включая образование.

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (далее обучающиеся с ОВЗ) – это дети, имеющие физические и (или) психические недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ [54].

Группа обучающихся с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. В нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами

эмоционально-волевой сферы, включая аутистические нарушения, с задержкой психического развития, с комплексными нарушениями развития [42].

На сегодняшний день наиболее передовой системой обучения детей с ОВЗ совместно с нормативно развивающимися детьми является система инклюзивного образования.

Инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [54].

Инклюзия предполагает включение, присоединение чего-либо, кого-либо к чему-либо или же кому-либо. Её результат – наличие в какой-либо определённой среде не соответствующего ей элемента. Если условно в качестве такого «элемента» взять ребёнка с ОВЗ, то инклюзия предполагает адаптацию не самого ребёнка к образовательной среде, а, наоборот, здесь мы сталкиваемся с непрерывным процессом адаптации условий обучения к особым образовательным потребностям обучающегося с ОВЗ.

Особые образовательные потребности – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка с ОВЗ в процессе обучения это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей ребенка [18].

К таким условиям в рамках инклюзивного образования относятся: специальные образовательные программы, методы обучения и воспитания, учебники и учебные пособия, дидактические материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [55].

С 01.09.2016 вступают в силу действие приказов № 1598 от 19.12.2014г. «Об утверждении федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (ФГОС НОО ОВЗ) [40] и № 1599 от 19.12.2014 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС О УО) [41], которые представляет собой совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования.

Адаптированная основная образовательная программа (АООП) – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц [23].

АООП обозначаются двойной нумерацией, например 7.1, первая цифра означает к какой категории лиц относится данная программа (7 – для детей с задержкой психического развития), а вторая цифра вариант программы (1 – адресована обучающимся с ЗПР, достигшим к моменту поступления в школу уровня психофизического развития близкого возрастной норме, но отмечаются определенные трудности).

По ФГОС НОО ОВЗ выделены 4 варианта АООП:

- 1 вариант предполагает, что обучающийся с ОВЗ получает образование, которое полностью соответствует по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, находясь в их среде и в те же сроки обучения (1 – 4 классы).
- 2 вариант предполагает, что обучающийся с ОВЗ получает образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием сверстников, не

имеющих ограничений по возможностям здоровья, но в пролонгированные сроки.

- 3 вариант предполагает, что обучающийся с ОВЗ получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников.
- 4 вариант предполагает, что обучающийся с выраженной умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой, тяжелыми и множественными нарушениями развития) получает образование по разработанной организацией на основе АООП специальной индивидуальной программе развития (СИПР), учитывающей индивидуальные образовательные потребности обучающегося. Согласно стандарту планируемые итоговые результаты для детей этой группы рассматриваются как возможные, примерные [23].

Определение варианта АООП для обучающегося с ОВЗ осуществляется в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК). В процессе реализации АООП возможен переход с одного варианта на другой в соответствии с динамикой развития ребенка и подтвержденной рекомендациями ПМПК и с учетом мнения родителей.

Заключение ПМПК, подготовленное для ребенка с ОВЗ, как и индивидуальная программа реабилитации и абилитации (ИПРА) ребенка-инвалида, для родителей (законных представителей) носит рекомендательный характер: они имеют право не предоставлять эти документы в образовательные и иные организации. Вместе с тем, предоставленное в ОУ заключение ПМПК и (или) ИПРА, является основанием для создания специальных условий для обучения и воспитания ребенка [36].

Вступающие в силу 1 сентября 2016 г. СанПиН 2.4.2.3286-15 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для

обучающихся с ограниченными возможностями здоровья", утв. постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 10 июля 2015 г. № 26 , определяют максимальное количество детей с ОВЗ в классах (группах) в зависимости от категории учащихся и вариантов программы [43].

Таблица № 1.

Наполняемость классов (групп) для обучающихся с ОВЗ (максимальное количество обучающихся).

№ п/п	Вид ОВЗ	1 вариант	2 вариант	3 вариант	4 вариант
1.	Глухие обучающиеся	Не более 2 глухих обучающихся в классе в условиях инклюзии. Общая наполняемость класса: при 1 глухом – не более 20 обучающихся , при 2 глухих – не более 15 обучающихся	6	5	5
2.	Слабослышащие и позднооглохшие обучающиеся.	Не более 2 слабослышащих или позднооглохших	I отделение: 8 II отделение: 6	5	Вариант не предусмотрен

		их обучающихся в классе в условиях инклюзии. Общая наполняемость класса: при 1 слабослышащем или позднооглохшем – не более 25 обучающихся, при 2 слабослышащих или позднооглохших – не более 20 обучающихся			
3.	Слепые обучающиеся	Не более 2 слепых обучающихся в классе в условиях инклюзии. Общая	9	7	5

		наполняемость класса: при 1 слепом – не более 20 обучающихся, при 2 слепых – не более 15 обучающихся			
4.	Слабовидящие обучающиеся	Не более 2 слабовидящих обучающихся в классе в условиях инклюзии. Общая наполняемость класса: при 1 слабовидящем – не более 25 обучающихся, при 2 слабовидящих – не более 20 обучающихся	12	9	Вариант не предусмотрен

5.	Обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)	Не более 5 обучающихся с ТНР в классе в условиях инклюзии. Общая наполняемость класса – не более 25 обучающихся	12	Вариант не предусмотрен	Вариант не предусмотрен
6.	Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА)	Не более 2 обучающихся с НОДА в классе в условиях инклюзии. Общая наполняемость класса: при 1 обучающемся с НОДА – не более 20 обучающихся, при 2 – не более 15 обучающихся	5	5	5
7.	Обучающиеся с	Не более 4	12	Вариант не	Вариант не

	задержкой психического развития (ЗПР)	обучающихся с ЗПР в классе в условиях инклюзии. Общая наполняемость класса – не более 25 обучающихся		предусмотрен	предусмотрен
8.	Обучающиеся с расстройством аутистического спектра (РАС)	Не более 2 обучающихся с РАС в классе в условиях инклюзии. Общая наполняемость класса: при 1 обучающемся с РАС – не более 20 обучающихся, при 2 обучающихся с РАС – не более 15 обучающихся	Не более 2 обучающихся с РАС в классе в условиях инклюзии при общей наполняемости класса не более 12 обучающихся.	Не более 1 обучающего с РАС в классе в условиях инклюзии при общей наполняемости класса не более 9 обучающихся	Не более 1 обучающего с РАС в классе в условиях инклюзии при общей наполняемости класса не более 5 обучающихся (не более 2-х обучающихся с РАС в классе с обучающимися с умственной

					отсталостью (нарушения ми интеллекта)
9.	Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальн ыми нарушениями)	–	–	12	15

Также значительное место в образовании ребёнка с ОВЗ занимает адаптированная образовательная программа (АОП), содержание которой отличается от содержания АООП.

Адаптированная образовательная программа - образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц [54].

Например, для обучающегося по варианту 7.1. образовательному учреждению необходимо разработать АООП на весь период обучения. Затем, в соответствии с разработанной АООП необходимо составить АОП. АОП составляется на 1 год обучения [32].

Школа, которая выбрала для себя путь реализации инклюзивного образования, прежде всего, должна принять как свою школьную культуру соблюдение основных принципов инклюзивного образования. Их восемь:

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

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

Практика последних лет свидетельствуют об эффективности совместного обучения детей с ОВЗ и нормативно развивающихся детей, однако на сегодняшний день можно выделить ряд проблем инклюзивного образования:

1. Недостаточная подготовленность педагогических кадров, работающих по модели инклюзивного образования. Учителя в массовой школе, которые никогда не сталкивались с особенностями обучения детей с различными проблемами здоровья, часто не владеют необходимыми знаниями, приемами и методиками специального образовательного процесса, даже, несмотря на то, что прошли курсы повышения квалификации. Учителя не имеют необходимой квалификации как для коррекции имеющихся у ребенка нарушений, так и для вовлечения его в образовательный процесс. Кроме того, некоторые педагоги являются противниками инклюзии потому, что это доставляет им дополнительные трудности, но не приносит существенного материального вознаграждения. Следовательно, инклюзивное образование должно сопровождаться специальной поддержкой педагогов, которая может оказываться как внутри самой школы, так и вне ее. Она может быть организована:

- тьюторами по инклюзивному образованию (освобожденным от уроков учителем со специальным образованием);
- организацией профессионального диалога между специалистами, имеющими специальные знания и педагогами, работающими с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья;
- проведением педагогических советов;

- консультированием внешних специалистов (из центров реабилитации, логопедических служб, специальных школ и др.);
- повышение квалификации педагогов (проведением лекций, семинаров, тренингов, конференций и т.д.).

2. Недостаточное финансирование инклюзивных образовательных учреждений. Не хватает особых технических средств обучения для детей с особыми образовательными потребностями. При включении детей с ОВЗ в образовательное учреждение необходимо обеспечение специальными техническими средствами и оборудованием, в частности, глухих и слабослышащих детей – качественной электро-акустической аппаратурой; детей с нарушением опорно-двигательного аппарата – инвалидными колясками, пандусами, лифтами; детей с нарушениями зрения – специальными инновационными техническими средствами. Необходимо оборудовать медицинские кабинеты, кабинет лечебной физкультуры, сенсорные комнаты, помещения для логопедических и коррекционных занятий с дефектологами и психологами, работающими по модели инклюзивного образования.

3. Отсутствие системы медико-психолого-педагогического и социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в школе. Включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общие образовательные учреждения предполагает постоянное сопровождение образовательного процесса в условиях инклюзии. Это означает, что без специальных педагогов, работающих непосредственно в школе массового типа, инклюзия невозможна. Образовательный процесс с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, предполагает постоянное и целенаправленное сопровождение психологами, социальными педагогами, логопедами, специалистами-дефектологами с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Это сопровождение включает не только специальную коррекционно-развивающую работу с детьми в индивидуальной и групповой форме, но обязательно и работу с администрацией образовательного учреждения, педагогическим и детским коллективом, родителями.

4. Неготовность общества к принятию детей с ограниченными возможностями здоровья, проявляющаяся в наличии отрицательных социальных установок по отношению к детям с проблемами в развитии. В частности в нежелании родителей здоровых детей обучать их совместно с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, у родителей здоровых детей возникают опасения, что инклюзия понизит качество обучения их детей и забота о детях с ограниченными возможностями здоровья будет осуществляться в ущерб заботе об остальных детях [27].

На наш взгляд, очевидна ещё одна, немаловажная проблема, это неготовность самих детей с ОВЗ сменить привычную обстановку на новую образовательную среду. Напомним, ранее дети с ОВЗ и дети-инвалиды могли получить образование лишь в специализированных учреждениях, среди сверстников со схожими проблемами здоровья. Оказавшись в общих образовательных школах, дети с ОВЗ и дети-инвалиды имеют трудности в установлении контактов с нормативно развивающимися сверстниками, что непременно сказывается на психологическом климате класса, на психологическом комфорте каждого члена коллектива.

Можно выделить три группы трудностей общения детей с ОВЗ:

- трудности, возникшие в связи с дефектами развития ребенка (нарушение речевого развития, умственная отсталость, задержки психического развития и др.);
- трудности общения, порожденные социальными факторами (социальная изоляция и депривация, педагогическая запущенность, трудновоспитуемость и др.);
- трудности, обусловленные индивидуально-типологическими особенностями (темперамента, характера, эмоциональных состояний и др.).

Первая группа трудностей – трудности в общении, возникшие в связи с дефектами развития ребенка и его речи. Они достаточно полно и глубоко представлены в специальной литературе. Каждый вид дефекта накладывает свои специфические особенности на речевое общение, что учитывается в кор-

реакционной работе по исправлению речи. Вместе с тем у всех детей с дефектами развития различной этиологии много общего, что их сближает и делает похожими. У большинства из них наблюдаются дефекты произношения, что делает речь малоразборчивой. У многих детей бедный и недостаточно точный словарь с ограниченным количеством слов, обозначающих отвлеченные и обобщающие слова, отсутствуют необходимые навыки общения как со взрослыми, так и со сверстниками, что существенно отражается на их психическом и личностном развитии.

Развитие навыков общения у детей с ОВЗ можно сравнивать с замкнутым порочным кругом: из-за грубых дефектов звуковой речи, бедности словарного запаса и других причин сужаются социальные и речевые контакты, а это, в свою очередь, лишает их возможности более эффективно общаться, развивать речь и вырабатывать необходимые навыки речевого общения.

Вторая группа причин, обуславливающих трудности в общении детей с ОВЗ, составляют социальные факторы. Непоправимый ущерб развитию ребенка наносит социальная изоляция. Часто родители, убитые горем, что у них родился ребенок с дефектом, недостаточно с ним общаются, вследствие чего он не получает необходимой ласки и родительского тепла. Боясь, что над ним будут смеяться их сверстники и осудят окружающие люди, таких детей изолируют от взаимодействия с ними, лишая тем самым необходимой для ребенка речевой практики и практики межличностных отношений.

К третьей группе можно отнести трудности, зависящие от индивидуально-типологических особенностей. Так, если ребенку свойственны такие черты, как раздражительность, вспыльчивость, несдержанность, излишняя чувствительность, плаксивость, негативные привычки, дурные манеры поведения, неопрятность, слабый самоконтроль, ярко выраженное плохое настроение, – всё это может привести к существенным трудностям в установлении межличностных контактов [1].

С любой из этих трудностей может столкнуться ребёнок с ОВЗ, находясь в коллективе нормативно развивающихся сверстников. Поэтому педагогу,

работающему с инклюзивным классом, нужно больше уделять внимания адаптации и социализации обучающихся с ОВЗ, чтобы у каждого члена коллектива возникло чувство принадлежности, сопричастности, сплочённости.

Выготский Л.С. писал: «Вероятно, человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие, но гораздо раньше оно победит их социально и педагогически, чем медицински и биологически» [58].

Одним из средств этой победы является инклюзия.

1.3 Возможности изотерапии в формировании дружеских отношений

Нет детей, которые не любят рисовать. Независимо от возраста, все дети любят рисовать, потому что рисование – это жизненно необходимая потребность ребёнка, это один из способов познания окружающего мира. Начиная с раннего детства, маленький ребёнок, руки которого ещё не совсем окрепли, пытается удержать карандаш и оставить след на бумаге.

Также рисование для ребёнка – это своего рода определённая речь. Благодаря рисунку, он может выразить всё то, что ещё не может выразить с помощью слов. Даже если это происходит на подсознательном уровне, рисунок даёт ребёнку возможность поделиться своими эмоциями, чувствами, переживаниями.

Помимо этого, рисование будет приносить ребёнку пользу, способствовать его развитию. В процессе творчества активно задействованы многие анализаторы: зрительные, мускульно - осязаемые, а также двигательные. Также занятия рисованием благоприятно сказываются на развитии мелкой моторики, следовательно, на развитии интеллекта, а также на развитии внимания, памяти и усидчивости, к которой ребёнку приходится привыкать при поступлении в школу [51].

Научившись говорить, приобретая новую социальную роль, сначала дошкольника, потом младшего школьника, интерес к рисованию не исчезает, наоборот, в какой-то даже степени усиливается. Ведь теперь ребёнок приобрёл больше возможностей для занятия любимым делом, его жизненный опыт стал значительно богаче, следовательно, идей для рисунка тоже стало больше. В

школьной программе урок изобразительно искусства является одним из самых любимых школьных предметов для большинства учащихся младшего школьного возраста.

Возможно, это одна из причин, по которой изотерапия становится сегодня всё более популярной. Изотерапия является классической разновидностью арт-терапии.

Арт-терапия является относительно молодой наукой, зародившейся одновременно в Англии и в США и соединившей в себе изобразительное искусство и психологию. В Великобритании, художник А. Хилл был первым человеком, который использовал термин арт-терапия. Случилось это в 1938 году. Он открыл терапевтический эффект рисунка и живописи во время восстановления в санатории от туберкулеза, обратив внимание на тот факт, что занятия творчеством помогают больным легче и быстрее выздоравливать. При этом пациенты отвлекаются от своих проблем и переживаний. Хилл считал, что ценность арт-терапии заключается в «совершенно захватывающей ум (а также пальцы) ... творческой энергии» [6].

В статье Сергеевой Н. Ю. представлены различные взгляды на определение содержания понятия арт-терапия. Лебедева Л.Д. профессор медицинских наук, даёт арт-терапии следующее определение – это забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности [45].

Рост интереса к терапии творчеством, в частности, к арт-терапии, отмечается примерно с середины XX века, когда она стала все более широко использоваться в качестве разновидности терапии занятостью преимущественно в психиатрических и общесоматических госпиталях. За исключением отдельных случаев, она рассматривалась как фактор вторичной психопрофилактики и психотерапии, позволяющий преодолевать последствия социальной изоляции больных. Специалисты, проводящие арт-терапевтическую работу такого рода, как правило, не имели серьезной академической подготовки и были неспособны играть какую-либо активную роль в лечении больных. Их

основная задача заключалась в том, чтобы предоставить больным возможность относительно свободно заниматься простейшими видами изобразительной деятельности, в процессе которой они могли бы отвлекаться от связанных с болезнью отрицательных переживаний [7].

Арт-терапия выполняет множество различных функций, которые важны для арт-терапевтического процесса:

- способствует самовыражению человека в невербальной форме, позволяет ему работать со своими мыслями и чувствами, которые кажутся непреодолимыми;
- предоставляет возможность для выражения агрессивных чувств в социально – приемлемой форме, являясь безопасным методом разрядки напряжения;
- способствует упорядочиванию внутреннего хаоса: возникновению чувства внутреннего контроля и порядка;
- выполняет функцию отвлечения и занятости;
- развивает и усиливает внимание к собственным чувствам;
- способствует формированию следующих качеств: уверенность в себе, самодостаточность, умение различать проблемные ситуации, понимать чувства других людей, проявлять гибкость в поиске решений и выдвижении идей, способность к обобщению и синтезу и др.;
- усиливает ощущение собственной личностной ценности, повышает художественную компетентность;
- помогает установить психотерапевтический контакт и укрепить терапевтические взаимоотношения, способствует преодолению трудностей в установлении психотерапевтических отношений в случае наличия культурного барьера;
- ускоряет прогресс в общей терапии, так как подсознательные конфликты и внутренние переживания легче выражаются с помощью зрительных образов, чем при вербальной терапии;
- совместное участие членов группы в художественной деятельности способствует созданию атмосферы доверия и взаимного принятия;

- арт-терапия способствует разрешению не только внутриличностных, но и межличностных, и межгрупповых (в том числе политических) конфликтов [9].

Можно выделить следующие этапы арт-терапевтического процесса: Подготовительный этап – на нем происходит первая встреча с клиентом, создание безопасного пространства для будущей работы, объяснение клиенту особенностей арт-терапии и ее возможностей, обсуждение с ним организационных моментов (количество встреч, продолжительность арт-терапевтических занятий).

Этап формирования – психотерапевтических отношений и начала изобразительной деятельности характеризуется установкой раппорта, первичным реагированием неоднозначных и разнонаправленных эмоций и чувств, выдвижением диагностических гипотез.

Этап укрепления и развития психотерапевтических отношений и наиболее продуктивной изобразительной деятельности – на нём осуществляется переход от хаотичной изобразительной деятельности к созданию сложной продукции; постепенное осознание ее психологического содержания; понимание ее тесной связи с внутренним миром; получение позитивного опыта творческой работы, апробация её новых форм.

Терминация – завершающий этап, на котором происходит подведение общих итогов, оценка достигнутых результатов, укрепление границ Я, установление дистанции с прошлым опытом, перенесение полученных результатов в повседневную жизнь [17].

Арт-терапевтический процесс не всегда включает все перечисленные этапы. Может наблюдаться своеобразное «застревание» клиента на одной из первых стадий.

В нашей стране арт-терапия до последнего времени использовалась, в основном, в работе с психически больными и находилась под большим влиянием клинического мышления. Реорганизация западной психиатрической службы в 50 – 60 годы, связанная с закрытием многих психиатрических клиник

и с расширением сети амбулаторных и полустационарных услуг, привела к тому, что арт-терапевты стали работать в более тесном контакте с психотерапевтами, социальными работниками, педагогами и другими специалистами, а также с религиозными конгрегациями и населением. Это оказало большое влияние на развитие теории и практики арт-терапии, обогатив ее новыми представлениями в духе экзистенциально-гуманистического подхода, одного из наиболее влиятельных в психологии, психотерапии и педагогике того времени [7].

Каждый человек, как утверждали выдающиеся психологи Маслоу А., Мэй Р. и Роджерс К., обладает рядом непроявившихся способностей, скрытым потенциалом, которые можно освободить, мобилизовать для облегчения самореализации личности. И задачу арт-терапии они видели не в том, чтобы сделать всех людей художниками или скульпторами, а пробуждении активности, направленной на реализацию творческого потенциала человека. Такая позиция была обусловлена тем, что творческий процесс снижает нервное напряжение, помогает справиться с внутренними конфликтами, позволяет увидеть новые возможности роста и способствует общей гармонизации личности [6].

Идея о необходимости взаимодействия педагогики и психотерапии была обоснована еще в 1927 г. немецким психиатром Кронфельдом А. в статье «Психогогика, или Психотерапевтическое учение о воспитании». Автор призывал к разработке такого метода, который нацеливал бы человека на духовное оздоровление и личностный рост. В качестве наиболее приемлемого и эффективного в работе с детьми психотерапевтического направления можно выбрать арт-терапию. Использование искусства как терапевтического фактора вполне доступно для педагога. При этом специальных знаний не требуется. Арт-терапевтические занятия можно рассматривать как одну из инновационных форм работы с детьми [20].

Сейчас арт-терапия приобрела педагогическое направление. Использование данного термина не связано буквально с лечением заболевания (как известно “therapia” в переводе с латинского означает лечение). Имеется в виду

«социальное врачевание» личности, изменение стереотипов ее поведения средствами художественного творчества. Педагогическое направление связано с укреплением психического здоровья ребенка и выполняет психогигиенические (профилактические) и коррекционные функции [12].

Исследования, проведенные под руководством Лебедевой Л.Д., показали, что арт-терапевтические занятия позволяют решать следующие важные педагогические задачи:

- **Воспитательные.** Взаимодействие строится таким образом, чтобы дети учились корректному общению, сопереживанию, бережным взаимоотношениям со сверстниками и взрослыми. Это способствует нравственному развитию личности, обеспечивает ориентацию в системе моральных норм, усвоение этики поведения. Происходит более глубокое понимание себя, своего внутреннего мира (мыслей, чувств, желаний). Складываются открытые, доверительные, доброжелательные отношения с педагогом.
- **Коррекционные.** Достаточно успешно корректируется образ «Я», который ранее мог быть деформированным, улучшается самооценка, исчезают неадекватные формы поведения, налаживаются способы взаимодействия с другими людьми. Хорошие результаты достигнуты в работе с некоторыми отклонениями в развитии эмоционально-волевой сферы личности.
- **Психотерапевтические.** «Лечебный» эффект достигается благодаря тому, что в процессе творческой деятельности создается атмосфера эмоциональной теплоты, доброжелательности, эмпатичного общения, признания ценности личности другого человека, забота о нем, его чувствах, переживаниях. Возникают ощущения психологического комфорта, защищенности, радости, успеха. В результате мобилизуется целебный потенциал эмоций.
- **Диагностические.** Арт-терапия позволяет получить сведения о развитии и индивидуальных особенностях ребенка. Это корректный способ понаблюдать за ним в самостоятельной деятельности, лучше узнать его интересы, ценности, увидеть внутренний мир, неповторимость, личностное своеобразие, а также выявить проблемы, подлежащие специальной коррекции. В процессе занятий

легко проявляются характер межличностных отношений и реальное положение каждого в коллективе, а также особенности семейной ситуации.

- Развивающие. Благодаря использованию различных форм художественной экспрессии складываются условия, при которых каждый ребенок переживает успех в той или иной деятельности, самостоятельно справляется с трудной ситуацией. Дети учатся вербализации эмоциональных переживаний, открытости в общении, спонтанности. В целом происходит личностный рост человека, обретается опыт новых форм деятельности, развиваются способности к творчеству, саморегуляции чувств и поведения [16].

Ранее было сказано, что изначальным, классическим средством арт-терапии является рисование. Вероятно, это связано с тем, что первые исследователи в этой области по роду деятельности были художниками. В настоящее время арт-терапия начинает стремительно развиваться, охватывая все области искусства и творчества. Расскажем, какие виды арт-терапии для детей используются сейчас.

- Изотерпия, основным средством которой является рисование – классическое средство арт-терапии;
- музыкотерапия – лечение музыкой, это может быть ее прослушивание, игра на музыкальных инструментах, а также ритмичные хлопки руками, постукивания и прочие примитивные приемы, не требующие особых навыков;
- танцевально-двигательная терапия направлена на выражение своих чувств, эмоций с помощью движений, танца. Человеческое тело взаимосвязано с его душой;
- драматерапия – разыгрывание жизненных сюжетов, ситуаций близких ребенку и решение с их помощью проблем, детских страхов;
- сказкотерапия основана на чтении, прослушивании, сочинении детьми сказок, рассказов, она помогает интеллектуальному и моральному развитию;
- библиотерапия – лечение книгой, она предназначена для детей школьного возраста;
- игротерапия используется для анализа и лечения психологических проблем детей с помощью игр и др. [11].

Не смотря на столь быстрый темп развития различных форм арт-терапии, на сегодняшний день, самой популярной, интересной и доступной для всех возрастов формой является изотерапия, основное средство которой – рисование.

Воспитательное значение изобразительной деятельности анализировали известные отечественные и зарубежные ученые: Запорожец А.Л., Игнатъев Е.И., Кузин В.С., Неменский В.М., Сакулина Н.П., Теплов Б.М., Флерина Е. Л., Юсов Б.Л., Джефферсон В., Крамер Э., Лоунфельд В., Ламберт У., Роуланд К. и др.

Чем объяснить набирающую обороты популярность изотерапии? Возможно, данная терапия привлекает своей лёгкостью, доступностью и увлекательностью. Ведь человеку, тем более ребёнку, проще проявить себя, когда не нужно решать сложные умственные задачи.

Рисование – это творческий акт, позволяющий человеку ощутить самого себя, выразить свои мысли и чувства, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, развивать эмоции, выражать мечты и надежды. Это не только отражение в сознании окружающей и социальной действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней [2].

Характеризуя изотерапию, Карабанова О. А. раскрывает три принципиальных ее отличия от уроков изобразительного искусства школьной программы.

Первое связано с целями и задачами рисуночной терапии: изотерапия - это самовыражение в рисунке, и моделирование конфликтной ситуации, а на уроках изобразительно искусства – овладение средствами и техниками изображения.

Второе отличие касается продуктов изобразительной деятельности: в терапии изобразительной деятельностью качество рисунка не выступает важным критерием его оценки (рисунок обладает собственной ценностью, связанной с последовательностью этапов разрешения личностных проблем ребенка). На учебных занятиях основным при анализе рисунка является мера и качество овладения ребенком системой изобразительных средств.

Третье отличие состоит в различии функций взрослого в учебном (дидактическом) и терапевтическом рисовании. На учебных занятиях эти

функции сводятся к передаче ребенку новых способов и средств изображения и организации процесса их усвоения ребенком. В изотерапии – помочь детям осознать и разрешить проблемную ситуацию, внешне ее выразить в рисунке (лепке) и определить выход из нее [4].

Не нужно ограничивать занятия изотерапией стандартным набором изобразительных средств и материалов и традиционными способами их использования. Изотерапия приветствует разнообразие художественных средств и материалов: краски, карандаши, бумага различной фактуры, солёное тесто, крупы, макароны, засушенные листья и др. В последнее время особенно популярным становится рисование пальцами, ладонями, губкой, ватными палочками и др. Рассмотрим некоторые приемы изотерапии подробнее.

«Марания»

В буквальном понимании «марать» — значит «пачкать, грязнить». В данном случае, в условиях арт-сессии, речь идет о спонтанных рисунках детей дошкольного и младшего школьного возраста, выполненных в абстрактной манере, имеющих схожесть с рисунками доизобразительного периода. В технике «марания» отсутствуют структурированные изображения и сюжеты, зато есть самые различные сочетания отвлеченных форм и цветовых пятен. Достаточно широк выбор способов создания рисунков: это могут быть и ритмичность движения руки, и композиционная случайность нанесения мазков и штрихов, и размазывание и разбрызгивание красок, и нанесение множества слоев и смешивание цветов. Наиболее насыщенными по воплощению и эмоционально яркими являются гуашевые или акварельные изображения.

В ходе работы сам процесс «марания» порой выглядит как деструктивные действия с красками, мелками. Однако игровая оболочка оттягивает внимание от не принимаемых в обычной жизни поступков, позволяет ребенку без опасений удовлетворить деструктивные влечения.

Краски инициируют спонтанность, помогают более открыто проявлять разнообразные эмоции, исследовать собственные переживания. Их можно

облечь в привлекательную для детей форму: они могут замазывать краской вход в пещеру; брызгами, пятнами, разнообразными линиями создавать города, явления природы, сказочных существ; закрашивать цветными мелками собственный силуэт, нарисованный на полу. У «мараний» нет категорий «правильно-неправильно», «хорошо-плохо», нет эталонов.

Отсутствие критериев оценки техники исключает и саму оценку работы. Хотя есть дети, которые не могут обойтись без оценок, внешних или внутренних, а потому выдвигают для себя и других собственные критерии. Например, привлекательность цветовой гаммы или аккуратность. В этих случаях навязывание оценки устраняется взрослым, в результате уходят напряжение, неопределенность, страх, сомнения. Нестандартность процесса приводит детей к собственным маленьким открытиям.

Часто в ходе работы дети отказываются от кисточек, губок и начинают рисовать пальцами и ладонями. Новизна приемов, необычность, и в то же время, естественность, родство детской природе способствуют тому, что ребенок «забывает» о социальных запретах и табу. Временами в процессе «мараний» ребенок наливает из банки для полоскания кистей или выжимает из губки воду на поверхность листа. Вода так же, как и краски, служит материалом для занятия. Ребенок пребывает в творческом поиске, пробует, исследует, изучает получившееся изображение, меняет по своему усмотрению и желанию отдельные детали или целиком работу, внося новые мазки, штрихи, цветовые пятна. Часто случается, что возникшее на листе изображение, которое можно назвать действительно красивым, интересным, экспрессивным, замазывается сверху безобразными, разрушающими зримый образ новыми пятнами, шлепками, разводами. Результат создания зримого образа для автора имеет субъективную оценку, и она может не совпадать с оценкой других. Порой, начиная рисовать яркими красками, ребенок переходит на темные цвета, или смешивает собранные на листе краски в одно бурое пятно.

«Марания» могут проходить не только в виде непосредственных раскрашиваний, размазываний, разбрызгиваний и т.д., они могут стать частью других изобразительных техник (например, «акватуши», «монотипии») [14].

«Монотипия»

«Монотипия» (от «моно» – один и греч. «τύπος» – отпечаток, оттиск, касание, образ) - это рисование на гладкой специально предназначенной поверхности, например, стекле, пластмассовой доске, кусочках линолеума, пленке, толстой глянцевой бумаге с последующим отпечатыванием на обычной бумаге, затем дорисовка любыми материалами, придание объема, дополнение коллажем, изготовление рамки.

В работе используются чернила, тушь, акварельные краски, разведенная гуашь. При использовании стекла его края необходимо хорошо обработать в целях безопасности. Рекомендуется использовать оргстекло.

Получаемое изображение всегда отличается от того, что изображалось на первоначальной форме. Оно может быть менее четким по сравнению с оригиналом, более расплывчатым, могут стереться границы между разными красками.

Замысловатые узоры, проявляющиеся на запечатанном материале, носят случайный характер и не могут быть в точности воспроизведены автором. В процессе выполнения работы происходит спонтанное самовыражение, актуализация чувств и эмоций, снятие напряжения, развитие вариативности мышления, восприятия, креативности. Ребенку задается вопрос, какое из изображений ему нравится больше, выбранный вариант получает название и внимание автора, взрослого, других детей [26].

«Каракули или штриховка»

Задачи, решаемые в ходе выполнения данной техники: развитие воображения, фантазии, работа с синдромом «не умею рисовать», сплочение группы, снятие эмоционального напряжения. Штриховка и каракули помогают расшевелить ребенка, дают почувствовать нажим мелка или карандаша, могут использоваться в начале занятия. Сам процесс выполнения происходит в

определенном ритме, который оказывает благотворное влияние на эмоциональную сферу ребенка. У каждого ребенка он свой, диктуемый психофизиологическими ритмами организма. Ритм присутствует во всех жизненных циклах, в том числе в режиме дня, чередовании напряжения и расслабления, труда и отдыха и т.д. Ритм создает настрой на активность, тонизирует ребенка.

В ходе работы, детям предлагается свободно водить карандашом или мелками по листу бумаги без цели. Краски не используются. Линии могут выглядеть неразборчивыми, небрежными, неумелыми, либо, наоборот, четкими и точными. Могут быть прямыми, изогнутыми, ломаными, закругленными, спиралеобразными, иметь вид галочек, пунктира. В итоге получается сложный «клубок» линий, в котором можно увидеть какой-либо образ либо абстракцию. Получившийся образ можно развить, дополнить, дорисовать, а также выразить свои чувства и ассоциации в связи с этим образом, сочинить историю о нем и т.п.

Разновидностью штиховки является метод «фроттаж», когда заштриховывается поверхность листа, под которую подложен плоский предмет или заготовленный силуэт (наверняка каждый пробовал так «проявить» монетку) [14].

«Рисование на воде»

Акварисование (эбру) – это технология рисования по поверхности воды. В эбру используются только натуральные материалы. Рисунок наносится красками, которые не растворяются в воде, а остаются на поверхности. Затем краски смешиваются между собой при помощи кисти (или специальной палочки) и образуют причудливые и неповторимые узоры. Далее на рисунок накладывают бумагу или ткань, осторожно снимают и высушивают. И рисунок готов.

Дети воспринимают сам процесс рисования по воде как настоящее волшебство. Когда же их творение отпечатывается на бумаге, оставляя при этом воду кристально чистой, детский восторг не поддается описанию [31].

«Рисование на стекле»

Вода способна впитывать негативную энергию и положительно воздействовать на психику ребенка. Игры с водой завораживают каждого ребенка и дают возможность эмоционально разрядиться и получить новый опыт.

Перед тем как предложить ребенку стекло, надо обязательно обработать его кромку в целях соблюдения техники безопасности. В отличие от рисования по бумаге, стекло дарит новые визуальные впечатления и тактильные ощущения. Ребят захватывает сам процесс рисования: гуашь (именно ее свойства лучше подходят для рисования по стеклу) скользит мягко, ее можно размазывать и кистью, и пальцами, так как она не впитывается в материал поверхности и долго не высыхает.

Лучше рисовать на стеклах больших размеров, например, 25x40см или 40x70см, – на них есть, где развернуться. Прямо в процессе рисования стекло можно промыть мокрой губкой, нанести новый рисунок, снова смыть. Так и поступают реактивные и тревожные дети. Часто случается, что кто-нибудь выливает на стекло много воды, перегоняет ее из стороны в сторону, собирает губкой, смешивает с краской и т.д. Такая манера характерна для детей дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих проблемы аффективно-личностного плана. Пространство активности ребенка расширяется за счет вытекания воды за пределы стекла. К тому же консистенция воды значительно отличается от краски. Меньшая плотность и текучесть увеличивают скорость манипуляций, убирают статику и конкретику изображений. За счет того, что краска не впитывается, сколько бы разноцветных слоев ни наносилось, под ними всегда будет просвечивать прозрачная основа. Благодаря этим свойствам изображение на стекле воспринимается как сиюминутное, временное, лишенное монументальности и постоянства. Только наметки, игра, можно не нести ответственности за результат, так как результата и нет. Ребенок словно не рисует, а тренируется рисовать, и соответственно, имеет право на ошибки и исправления, без болезненных переживаний об уже сделанном, которое не

изменить. Описанный прием используется для профилактики и коррекции тревожности, социальных страхов и страхов, связанных с результатом деятельности («боюсь ошибиться»). Подходит зажатым детям, так как провоцирует активность. Раскрывает детей, «задавленных и затюканных» замечаниями учителей и родителей, учебными неудачами, нагрузкой, непомерными требованиями. Совместное рисование на одном стекле как проблемная ситуация провоцирует детей устанавливать и поддерживать контакты, формировать умение действовать в конфликте, уступать или отстаивать позиции, договариваться [21].

Приемы изотерапии доступны детям, подросткам, взрослым, поскольку эффективность их применения не зависит от возраста человека, поскольку способность к творчеству сохраняется на протяжении всей жизни.

Приемы изотерапии можно спокойно применять в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья, так как уже имеется опыт с положительными результатами в работе с детьми с различными особенностями здоровья: задержкой психического развития, речевыми трудностями, нарушением слуха, умственной отсталостью, при аутизме, где вербальный контакт затруднен.

Таким образом, изотерапия является эффективным средством для групповой и индивидуальной терапии, которая может корректировать не только личностные качества, но и межличностные отношения группы.

Выводы по главе 1

Нахождение в группе сверстников, в которую попадает ребенок, придя в школу, является важнейшим этапом в жизни каждого индивида. Общаясь со сверстниками, ребёнок приобретает ценный опыт межличностного взаимодействия, который ляжет в основу дальнейшего развития личности ребёнка и сыграет существенную роль в его отношении к себе, к окружающим, к миру в целом. Младший школьник – это человек, который только начинает в полной мере овладевать навыками общения, открывает для себя разнообразные стили коммуникации, выстраивает различные модели поведения, соответствующие ситуации общения, учится заводить новые знакомства, учится отстаивать свою позицию, а также аргументировать свой выбор.

Для того, чтобы каждый обучающийся приобрёл максимально позитивный опыт взаимодействия, в первую очередь, необходимо сформировать из группы коллектив. Многие педагоги, психологи отмечали в своих трудах тот факт, что детский коллектив является мощным средством воспитания подрастающего поколения. На инстинктивном уровне дети всегда стремятся к объединению со сверстниками, оказывая при этом, эффективное воспитательное воздействие друг на друга. Идею о необходимости поддерживать среди детей атмосферу товарищества и взаимопомощи развивали Пирогов Н. И., Ушинский К. Д., Толстой Л. Н., Каптерев П. Ф., Бехтерев В. М., Аркин Е. А., Крупская Н. К., Шацкий Т.С., Блонский П. П., Макаренко А.С., Сухомлинский В. А.

В своём становлении коллектив проходит определённые этапы, стадии. Коллектив – это слаженная система, которая имеет определённые функции и признаки. Поэтому, формирование ученического коллектива – это ежедневная работа педагога. Также для благоприятного развития становящейся личности необходимо, чтобы между членами коллектива складывались максимально здоровые отношения. Ведь опыт, полученный в детском возрасте, в коллективе ровесников, ребёнок перенесёт во взрослую жизнь, став зрелой личностью, став полноценным членом общества, будущее которого, отчасти, и в его руках.

Один из основных принципов политики нашего государства – недопустимость дискриминации в сфере образования. В соответствии с этим принципом разработана система инклюзивного образования, которая предполагает беспрепятственное получение образования в общеобразовательных учреждениях всеми людьми, независимо от наличия каких-либо физических или психических особенностей здоровья.

На сегодняшний день инклюзия повсеместно внедряется в общие образовательные учреждения, а это значит, если на пороге школы появится обучающийся с теми или иными особенностями здоровья, то школа обязана обеспечить ему специальные условия, которые необходимы для освоения образовательной программы. К специальным условиям относятся: кадровое обеспечение, информационно-методическое обеспечение и материально-техническая база. Важно отметить, что основанием для создания специальных условий для обучающегося с ОВЗ является заключение ПМПК.

Зарубежная практика свидетельствует об эффективности совместного обучения детей с ОВЗ и детей с нормативным развитием. Однако, как показывает российская практика на сегодняшний день можно выделить ряд проблем, связанных с реализацией системы инклюзивного образования. На наш взгляд одной из самых основных проблем является – неготовность общества к принятию детей с ОВЗ, это проявляется в наличии отрицательных социальных установок по отношению к детям с особенностями в развитии. Считаем, что обозначенная проблема является одной из основных, поскольку последствия этой проблемы непременно скажутся на формировании межличностных отношений в классном коллективе.

Поэтому педагогу, работающему в условиях инклюзивного образования, необходимо работать над формированием дружеских отношений среди нормативно развивающихся школьников и школьников, которые имеют особенности в развитии.

Считаем, что эффективным средством, в данном случае, является изотерапия. Воспитательное значение изобразительной деятельности

анализировали известные отечественные и зарубежные ученые: Запорожец А.Л., Игнатъев Е.И., Кузин В.С., Неменский В.М., Сакулина Н.П., Теплов Б.М., Флерина Е. Л., Юсов Б.Л., Джефферсон В., Крамер Э., Лоунфельд В., Ламберт У., Роуланд К. и др. Изотерапия, имея на сегодняшний день педагогическую направленность, способна решить те педагогические задачи, с которыми столкнётся педагог в процессе формирования дружеских отношений. Решение воспитательных педагогических задач заключается в том, что процесс общения выстраивается таким образом, чтобы дети учились корректному общению со сверстниками и взрослыми, также в процессе занятий изотерапией дети научатся более глубоко понимать свой внутренний мир (свои мысли, чувства, желания). Решая коррекционные задачи, с помощью приёмов изотерапии можно улучшить самооценку обучающегося, ликвидировать неадекватные формы поведения, что позволит улучшить взаимоотношения с окружающими. Также занятия с привлечением приёмов изотерапии способствуют решению психотерапевтических (в процессе творчества создаётся атмосфера эмоциональной теплоты, возникнет чувство психологической защищённости, что, в свою очередь, способствует открытости в общении), диагностических (выявление характера сложившихся межличностных отношений и реального положения каждого в коллективе) и развивающих (обучающиеся приобретают новый опыт, развиваются способности к творчеству) педагогических задач.

2.1 Методическая организация констатирующего эксперимента

База исследования.

Исследование актуальных межличностных отношений младших школьников проводилось в три этапа на базе гимназии № 16, г. Красноярск. В исследовании приняли участие обучающиеся 1 «А» класса в количестве 25 человек в возрасте 7-8 лет. Среди них – 13 девочек и 12 мальчиков; из них 3 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья:

Евгений Е. – слабовидящий обучающийся;

Лев Л. – обучающийся с расстройством аутистического спектра (далее РАС);

Алиса С. – обучающаяся с задержкой психического развития (далее ЗПР).

Для определения актуального уровня межличностных отношений среди младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования, нами были выбраны следующие критерии: представление обучающихся о дружбе, состояние психологического климата в исследуемом классе, социальный статус обучающихся и индекс групповой сплочённости.

Таблица № 2 .

Критерии и уровни актуальных межличностных отношений младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Уровни Критерии	В	С	Н	Методики
1.Когнитивный компонент: представление обучающихся о дружбе	5 – 4 б.	3 – 2 б.	1 – 0 б.	Анкетирование «Для меня дружба это...»
2.Эмоциональн	5 – 4 б.	3 – 2 б.	1 – 0 б.	Опрос

ый компонент: состояние психологическо го климата	(позитивн ое отношение)	(неустойчивое позитивное отношение)	(негативное отношение)	«Аукцион»
3.Поведенчески й компонент: социальный статус	18 – 13 в. («звёзды»)	12 – 6 в. (предпочитаем ые обучающиеся)	5 – 0 в. (игнорируем ые обучающиеся)	Социометрия
индекс групповой сплочённости	1 – 0,8	0,7 – 0,4) 0,3 – 0	

Для определения актуального уровня межличностных отношений нами были применены следующие методики:

1. Анкетирование «Для меня дружба это...»
2. Опрос «Аукцион»
3. Социометрия

На первом этапе исследования было проведено анкетирование «Для меня дружба это...». Анкетирование проводилось на классном часу в течение 15 минут. Участие принимали 25 человек.

Цель – изучить представления обучающихся о дружбе. Каждому ученику была предложена анкета закрытого типа, которая содержала в себе пять вопросов с тремя вариантами ответов. Инструкция к анкете была следующей: «Перед вами анкета, в которой пять вопросов. В каждом вопросе 3 варианта ответа, вам нужно выбрать тот, который, на ваш взгляд, является наиболее подходящим». Анкетирование проводил классный руководитель, разобрав с детьми алгоритм их действий на примере первого вопроса, с оставшимися вопросами дети работали самостоятельно.

На втором этапе исследования был проведен опрос «Аукцион». Опрос был проведен во время классного часа в течение 10 минут. Участие принимали 25 человек.

Цель – исследование психологического климата в ученическом коллективе. Каждый обучающийся получил лист бумаги, на котором были написаны слова через запятую: весёлый, дружный, недружный, грустный, активный, добрый, безответственный, неактивный, злой, ответственный. Из предложенных слов учащиеся должны выбрать те слова, которые больше всего подходят для описания их класса. Инструкция к выполнению была следующей: « Перед вами лист, на котором написано десять слов. Представьте, что вам нужно написать рассказ о своём классе, для этого из предложенного списка вы можете взять только пять слов. Какие это будут слова?».

На третьем этапе исследования была проведена социометрия. Методика проводилась во внеурочное время в течение 20 минут. Участие принимали 25 человек.

Данная методика, позволила нам определить, во – первых , индекс сплочённости коллектива, во – вторых, социальный статус обучающихся в классном коллективе.

Каждый обучающийся получил лист бумаги, на котором были написаны три вопроса:

1. Кому бы ты хотел (а) подарить сделанную тобой валентинку? Напиши фамилии трёх одноклассников.
2. Представь, что ваш 1 класс решили поделить пополам, чтобы получилось два первых класса. С кем из ребят твоего класса ты бы хотел (а) оказаться в новом классе? Напиши фамилии трёх одноклассников.
3. С кем из ребят ты бы хотел (а) жить по соседству? Напиши фамилии трёх одноклассников.

Рядом с каждым вопросом ученик должен был написать фамилии трёх человек, которым он отдаёт своё предпочтение. Инструкция к выполнению была следующей: « Перед вами лист, на котором написано три вопроса. Рядом с

каждым вопросом вам нужно написать фамилии трёх ребят из вашего класса. Отвечая на разные вопросы, фамилии могут повторяться».

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Анализ анкетирования «Для меня дружба это...»:

Полученные данные анализировались следующим образом: если из предложенных вариантов была выбрана характеристика, которая соответствует истинному представлению о дружбе, то за каждый из 5 вопросов ученик получал 1 балл; если ученик выбирал характеристику, которая не соответствует истинному представлению о дружбе – 0 баллов.

По критерию «представление обучающихся о дружбе» у 60 % (15 человек) выявлен высокий уровень. Это даёт право говорить о том, что у большей части класса сформировано представление о дружбе: они понимают, кто такой друг, какими качествами он должен обладать, и что в принципе означает слово «дружба». Средний уровень выявлен у 28 % (7 человек) обучающихся, низкий уровень – у 12 % (3 человек) респондентов.

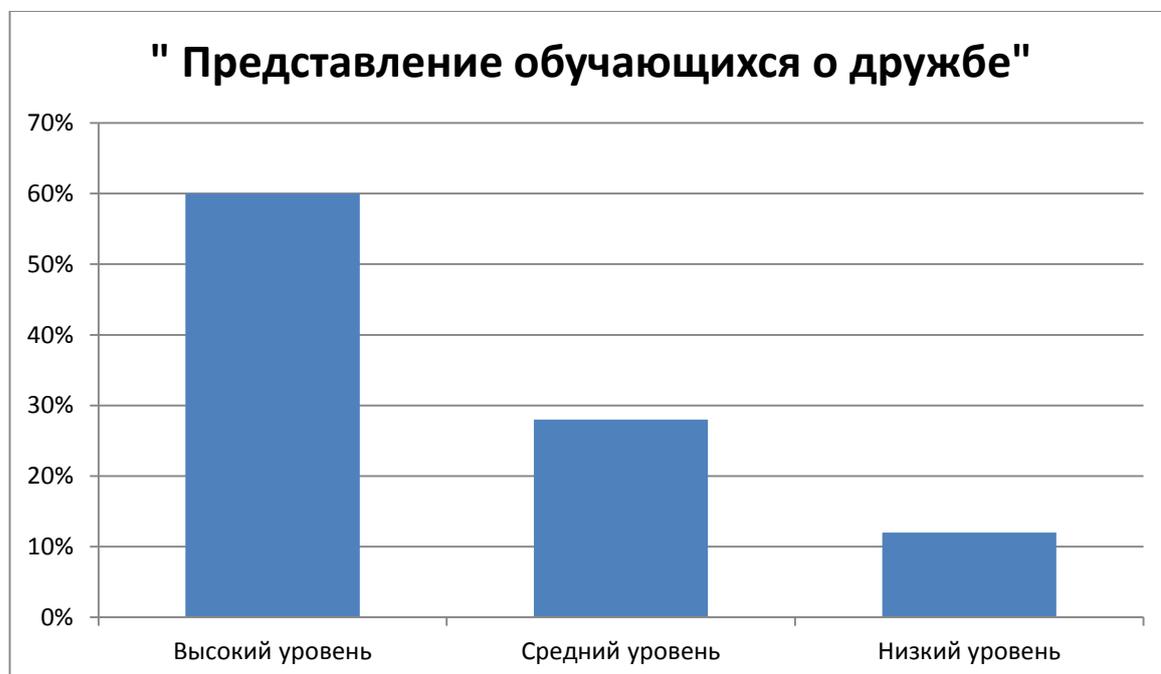


Рис.1. Анализ когнитивного компонента.

Анализ опроса «Аукцион»:

Анализ полученных данных осуществлялся таким образом: за каждое слово, которое характеризует класс с позитивной стороны, ученик получал 1 балл, за каждое слово, которое характеризует класс с негативной стороны – 0 баллов.

По критерию «состояние психологического климата в коллективе» выявлено, что половина обучающихся – это 52 % (13 человек) имеют позитивное отношение к ученическому коллективу (высокий уровень); у 28 % (7 человек) – неустойчивое позитивное отношение к классу (средний уровень), у 20% (5 человек) – негативное отношение к классу (низкий уровень). Это свидетельствует о том, что в целом в ученическом коллективе благоприятный психологический климат, т.к. половина класса учащихся выбрала исключительно положительные характеристики для описания своего класса.



Рис.2. Анализ эмоционального компонента.

Анализ социометрического исследования:

Социометрическое исследование позволило нам определить следующие критерии – «социальный статус», занимаемый обучающимися и «индекс групповой сплочённости».

В социометрическом исследовании было заявлено три вопроса. Согласно инструкции, отвечая на каждый вопрос, обучающийся должен был выбрать фамилии трёх одноклассников. При ответе на разные вопросы фамилии могли

повторяться. Суммируя количество выборов, полученных каждым обучающимся, мы определили его социальный статус.

Согласно социометрии высокий уровень выявлен у 32 % обучающихся (8 человек), т.е. это обучающиеся, занимаемые социальный статус «звёзды». Статус «предпочитаемые», который соответствует среднему уровню, выявлен у 48 % (12 человек). У 20 % (5 человек) – низкий уровень по данному критерию, они занимают статус «игнорируемые».

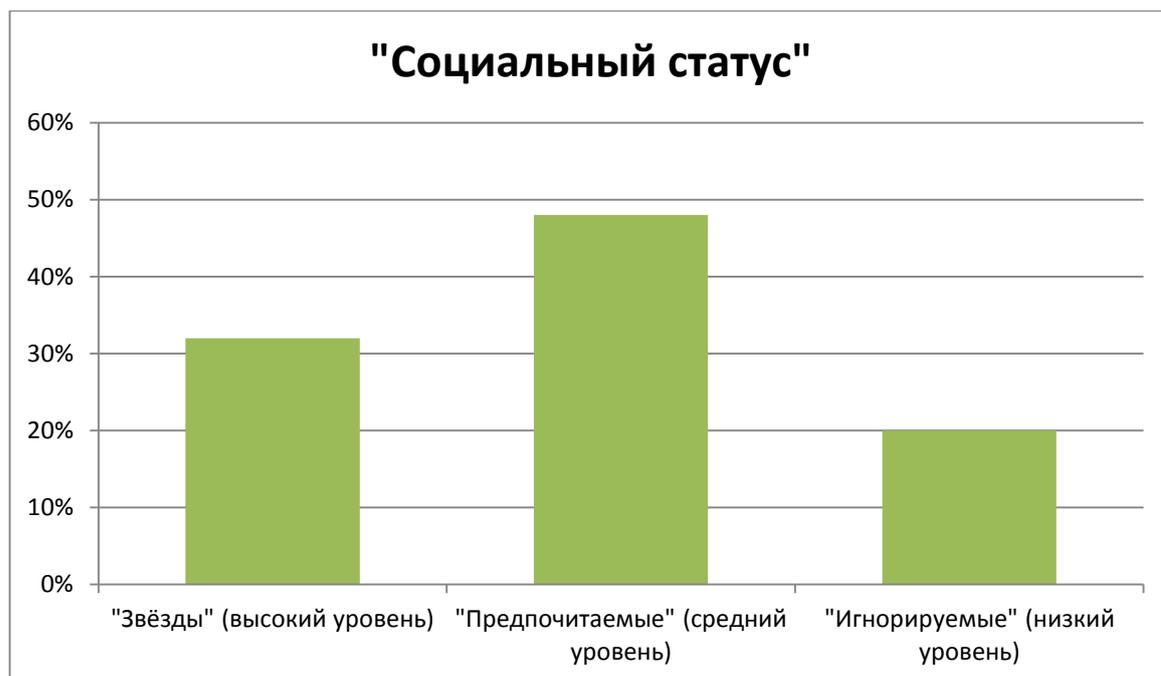


Рис.3. Анализ поведенческого компонента.

Для более детального анализа социального статуса обучающихся, на основе полученных данных, нами была построена социограмма, состоящая из трёх окружностей. Чем больше обучающийся получил выборов, тем ближе он располагается относительно центральной окружности (см. Приложение А, рис.4. Социальный статус обучающихся).

Нами был заявлен четвёртый критерий – «индекс групповой сплочённости». Индекс групповой сплочённости – важный параметр, который позволяет определить уровень организованности группы. Данный критерий высчитывается не индивидуально относительно каждого учащегося, а в совокупности ответов, полученных от всей исследуемой группы.

Для того, чтобы определить индекс групповой сплочённости, мы воспользовались формулой, предложенной Дж. Морено : $C = \frac{K}{\Sigma}$, где C – показатель групповой сплочённости, K – общее число взаимных выборов, Σ – максимально возможное число взаимных выборов в данной группе. Показатель Σ рассчитывается по формуле: $\Sigma = \frac{n(n-1)}{2}$, где n – число членов в изучаемой группе.

Чтобы определить K – общее число взаимных выборов, мы составили матрицы, в которых отразили количество выборов, полученных каждым обучающимся и количество взаимных выборов. В социометрическом исследовании было заявлено три вопроса. По каждому вопросу составлена матрица (см. Приложение А, Таблица № 3. Анализ данных, полученных при ответе на вопрос № 1: Кому бы ты хотел (а) подарить сделанную тобой валентинку?; Таблица № 4. Анализ данных, полученных при ответе на вопрос № 2: Представь, что ваш 1 класс решили поделить пополам, чтобы получилось два первых класса. С кем из ребят твоего класса ты бы хотел (а) оказаться в новом классе?; Таблица № 5 . Анализ данных, полученных при ответе на вопрос № 3: С кем из ребят ты бы хотел (а) жить по соседству?). Матрица состоит: по вертикали – из списка имён; по горизонтали – из номеров, под которыми обучающиеся обозначены в списке. Суммируя данные трёх матриц, мы получили $K = 56$.

Чтобы определить Σ – максимально возможное число взаимных выборов в данной группе, достаточно подставить в формулу вместо n число 25, т.к. 25 – это количество обучающихся в исследуемой группе:

$$\Sigma = \frac{25(25-1)}{2} = 300$$

Получив необходимые данные, мы рассчитали индекс групповой сплочённости:

$$C = \frac{56}{300} = 0, 2$$

Мы получили число, которое свидетельствует о низком уровне сплочённости группы. Это можно объяснить тем, что в исследовании принимали участие первоклассники, которые находятся только на первой ступени общего образования. Для того, чтобы группа стала единым целым, чтобы группу можно было назвать коллективом, нужно гораздо больше времени.

Проанализировав все данные констатирующего эксперимента, нами были получены следующие результаты:

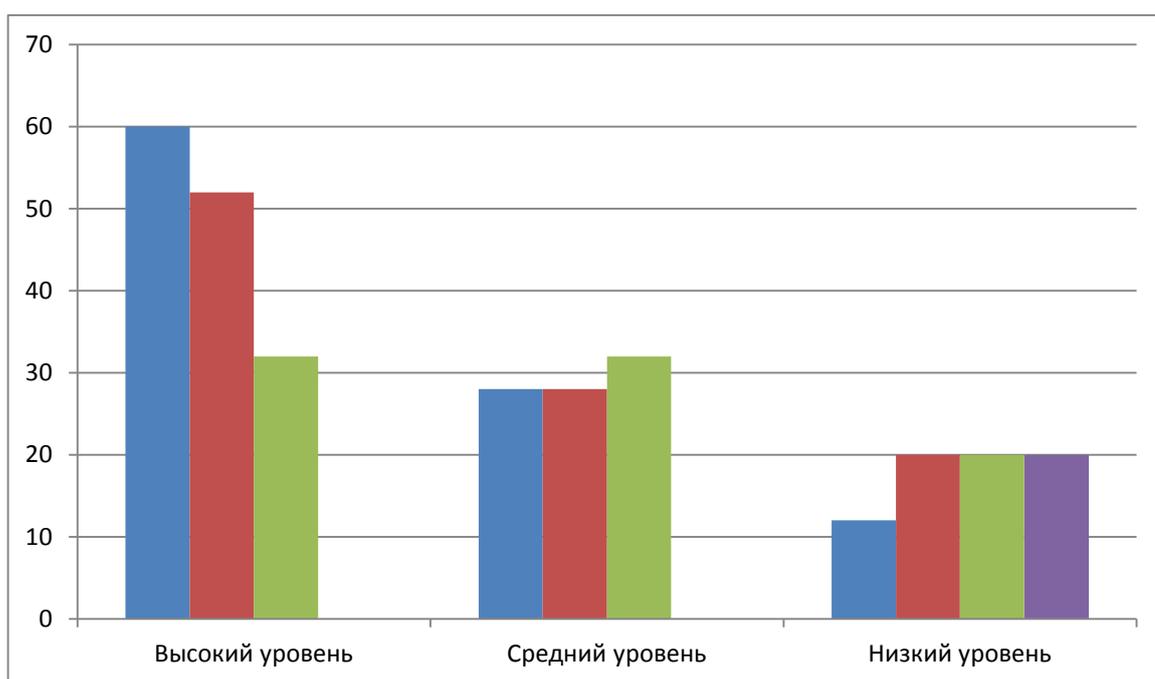


Рис.5.Общий анализ констатирующего эксперимента.

■ - когнитивный компонент, ■ - эмоциональный компонент, ■ - поведенческий компонент, ■ - поведенческий компонент.

Мы можем сделать вывод, что в целом, в исследуемом классе, преобладает высокий уровень сформированности выбранных нами критериев.

Далее, следуя теме нашего исследования, нами был сделан отдельный анализ данных обучающихся с ОВЗ. Ознакомимся с результатами.

Анализ анкетирования «Для меня дружба это...» (данные, полученные в результате анализа ответов обучающихся с ОВЗ):

По критерию «представление обучающихся о дружбе», среди обучающихся с ОВЗ, высокий уровень имеют 33 % (1 человек) опрошенных, низкий уровень выявлен у 66 % (2 человека) обучающихся.

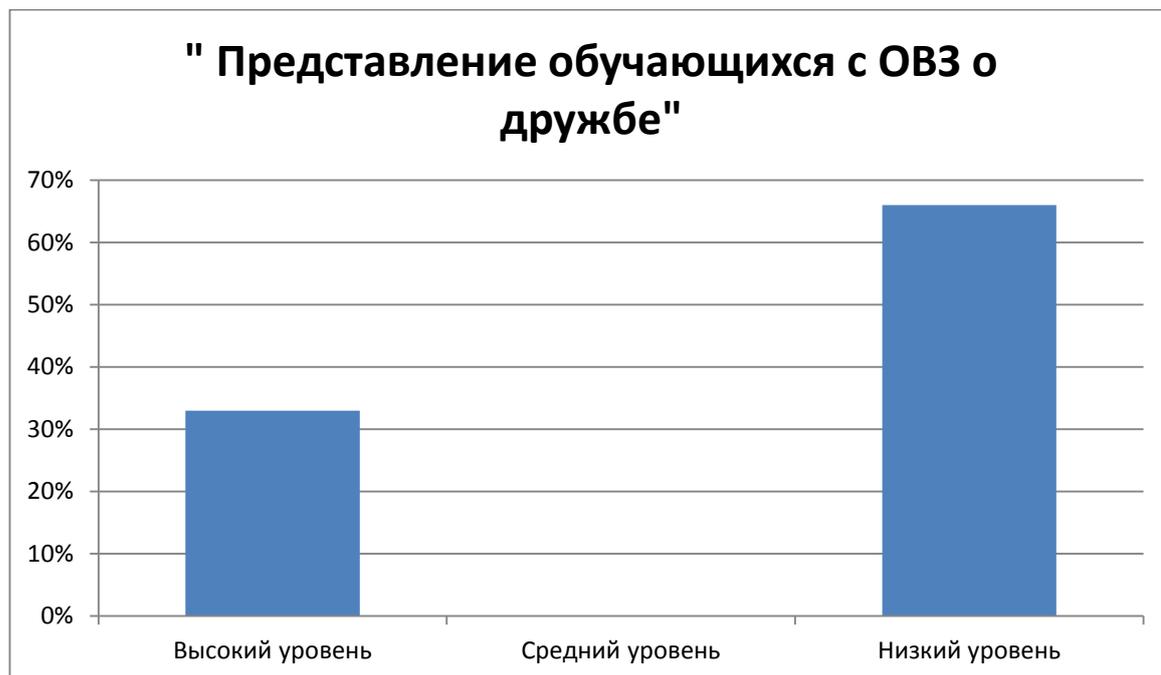


Рис.6. Анализ когнитивного компонента.

Анализ опроса «Аукцион» (данные, полученные в результате анализа ответов обучающихся с ОВЗ):

По критерию «состояние психологического климата» относительно данной группы обучающихся, мы получили следующие результаты: у 33 % (1 человек) опрошенных сформировано неустойчивое позитивное отношение (средний уровень) к ученическому коллективу, у 66 % (2 человека) опрошенных – негативное отношение (низкий уровень) к коллективу, в котором они прибывают



Рис.7. Анализ эмоционального компонента.

Анализ социометрического исследования:

Согласно данным социометрического исследования, обучающиеся с ОВЗ занимают в классе следующие социальные статусы:

Женя Е.(слабовидящий обучающийся) находится на периферии статуса «предпочитаемых» обучающихся, при этом у обучающегося установлен тесный контакт с одним из одноклассников. Это можно объяснить тем, что обучающийся данной нозологической группы не имеет затруднений в установлении вербального и невербального контакта с окружающими людьми.

Лев Л. (обучающийся с РАС) находится в позиции статуса «игнорируемых» обучающихся.

Алиса С. (обучающаяся с ЗПР) находится также в позиции «статуса» игнорируемых обучающихся.

Большая часть обучающихся с ОВЗ (66 %) занимают в классе статус «игнорируемых» обучающихся, что свидетельствует о том, что обучающиеся с ОВЗ имеют трудности в установлении контакта с нормативно развивающимися сверстниками. Известно, что аутисты испытывают сложности в установлении контакта с окружающими людьми любых возрастов, а дети с ЗПР более активно проявляют себя во взаимодействии с детьми младшего возраста.

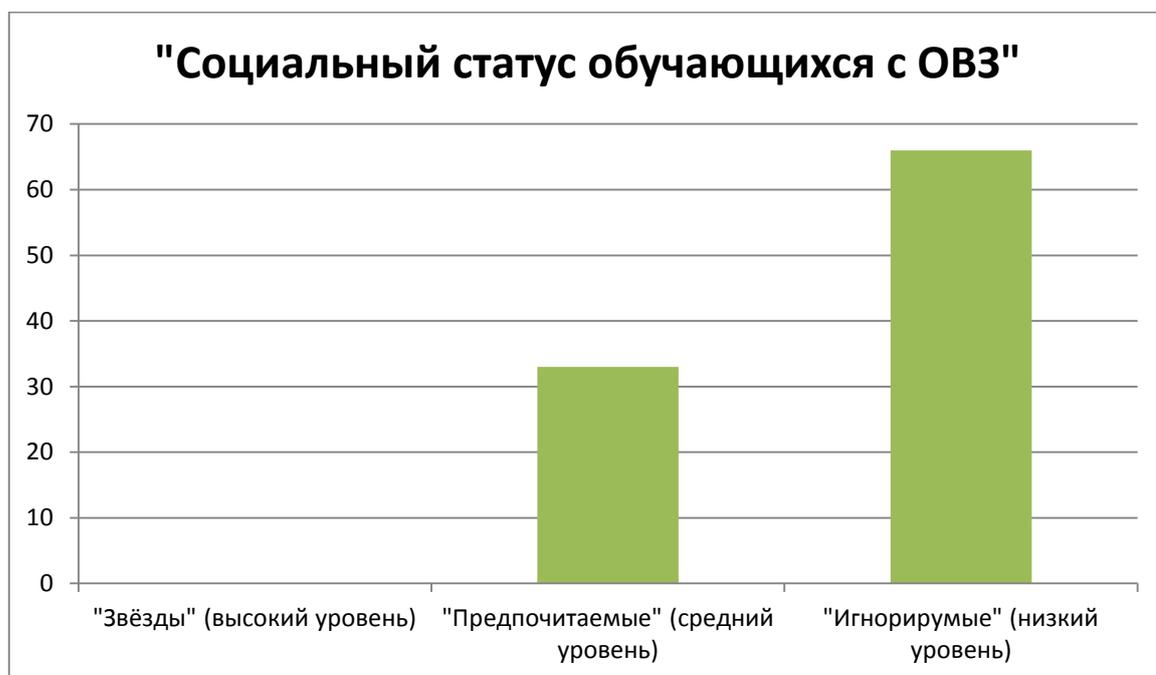


Рис.8. Анализ поведенческого компонента.

Также по результатам социометрического исследования статус «игнорируемых» учеников оказался у нормативно развивающихся обучающихся – Лёши Е., Матвея М., Максима Л. В ходе наблюдения, было замечено, что Лёша Е. часто пропускает занятия по болезни, вероятно, это могло стать причиной занимаемого ребёнком статуса. Матвей М. и Максим Л. – мальчики, которые, практически всегда являются зачинщиками потасовок (как с одноклассниками, так и с обучающимися из других классов).

Полученные результаты мы изобразили в виде социограммы, состоящей из трёх окружностей. Чем больше обучающийся получил выборов, тем ближе он располагается относительно центральной окружности (см. Приложение А, Рис.4. Социальный статус обучающихся).

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод о том, что обучающиеся с ОВЗ испытывают трудности в установлении контакта со сверстниками, поскольку большая часть из них (66 %), не получив ни одного выбора, обладают статусом «игнорируемых» обучающихся.

Также, в большинстве своём, у обучающихся с ОВЗ не сформировано представление о дружбе.

Значительная часть обучающихся с ОВЗ (66 %) испытывает негативное отношение к группе сверстников.

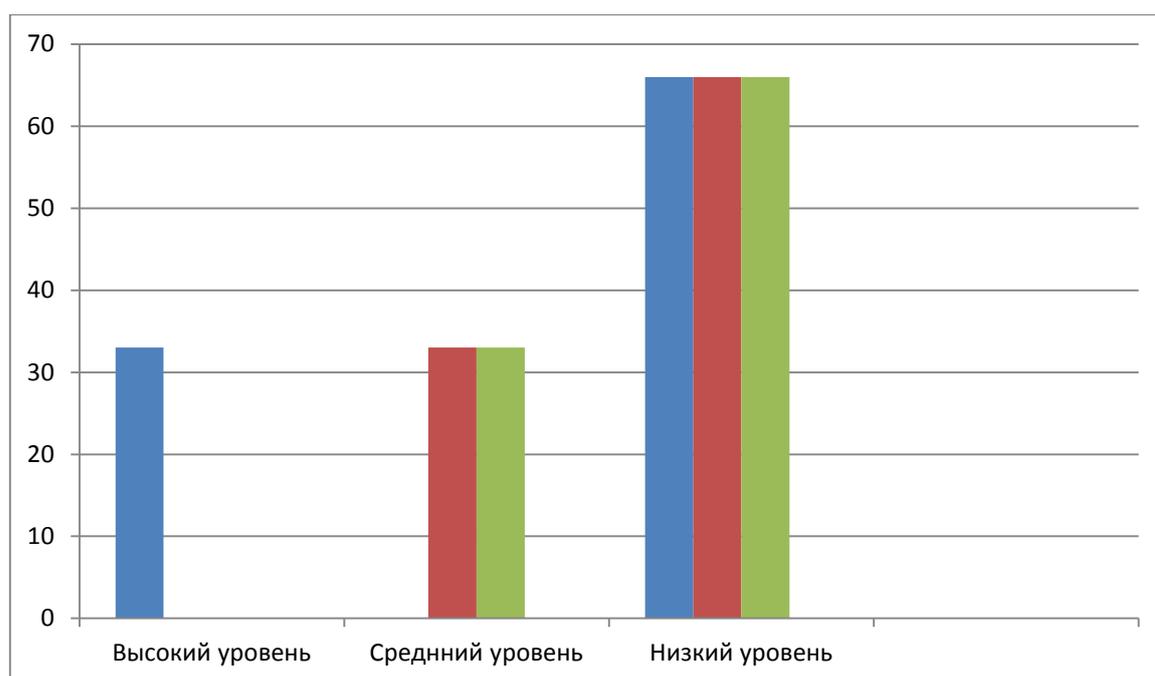


Рис.9.Общий анализ констатирующего эксперимента относительно обучающихся с ОВЗ.

■ - когнитивный компонент, ■ - эмоциональный компонент, ■ - поведенческий компонент.

С результатами констатирующего эксперимента можно ознакомиться в приложении (см. Приложение А, Таблица № 6. Результаты констатирующего эксперимента).

2.3 Программа формирования дружеских отношений средствами изотерапии среди младших школьников в условиях инклюзивного образования

При анализе полученных данных было выявлено: большая часть обучающихся с ОВЗ не имеет представление о том, что такое дружба, также у обучающихся с ОВЗ, в большинстве своём, сложилось негативное отношение к группе сверстников, при этом значительная часть обучающихся с ОВЗ занимают в группе сверстников игнорируемые позиции.

На основании этого, считаем, что классному руководителю необходимо систематически организовывать мероприятия, способствующие формированию

доброжелательного, дружеского отношения между обучающимися с ОВЗ и нормативно развивающимися обучающимися.

Перед нами встала задача: как помочь педагогу в организации такого рода мероприятий? Прежде чем что-либо предпринимать, следует ответить на вопрос: что послужило причиной возникновения сложившейся ситуации? На наш взгляд, самая очевидная причина – неготовность нормативно развивающихся детей к тому, что в их классе оказались одноклассники, которые имеют определённые особенности в развитии. Напомним, что раньше дети с ОВЗ имели право обучаться лишь в специальных учреждениях. Сейчас же дети с ОВЗ массово обучаются в общеобразовательных школах, их поместили совершенно иную среду, к которой нужно суметь приспособиться. Очевидно, дети данной категории испытывают трудности в социальной адаптации, в установлении дружеских отношений с нормативно развивающимися сверстниками.

Для того, чтобы успешно контактировать со сверстниками, ребёнку с ОВЗ необходимо проделать значительную работу над собой. В первую очередь, для позитивного взаимодействия с окружающими необходимо научиться: контролировать свои эмоции, адекватно реагировать на обращения в свой адрес, успешно выстраивать монологическую и диалогическую речь, снимать нервное напряжение безопасными для всех, доступными способами и пр.

Мы считаем, что развитию этих качеств может способствовать изотерапия, поскольку средства изотерапии способны комплексно охватить различные сферы человека. При этом приемы изотерапии, на наш взгляд, являются самыми подходящими для младшего школьного возраста. Наша задача сделать так, чтобы обучающиеся стали более открытыми, дружелюбными по отношению друг к другу. Средства изотерапии имеют свои преимущества – в них нет правильного или неправильного хода действия, также обучающимся не нужно обладать заурядными способностями, чтобы справиться с поставленной задачей. Главное – делать то, что тебе, действительно, нравится, делать это так, как ты умеешь.

Разрабатывая программу, мы отталкивались от идеи, которая стала основой программы – сделать так, чтобы процесс включения особого ребёнка в общее образование протекал более позитивно, чтобы ребёнок с ОВЗ испытывал меньше трудностей при социальной адаптации, чтобы нормативно развивающиеся одноклассники принимали и были открыты для общения с одноклассником, у которого есть особенности по здоровью. Мы определили общую цель программы – формирование дружеских отношений младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Мы предполагаем, что наша программа будет способствовать формированию у обучающихся с ОВЗ представления о дружбе и дружеских отношений, поможет обучающимся с ОВЗ занять иные позиции в группе сверстников, улучшит их отношение к одноклассникам и отношение одноклассников к ним, а также повысит индекс групповой сплочённости.

Отталкиваясь от цели нами был разработан курс из десяти занятий. Занятия желательно проводить два раза в неделю. Каждое занятие длится в течение сорока пяти минут и имеет обязательную структуру, по которой строятся все десять занятий. Структура каждого занятия предполагает четыре этапа:

1. установка на работу;
2. психолого-педагогическая разминка;
3. основная часть;
4. заключительная часть.

Первый этап – установка на работу, можно назвать этот этап целеполаганием. На него рекомендуется отводить не больше пяти минут. Так как вся программа прописана в виде путешествия по сказочной планете, то каждое занятие начинается со знакомства с одним из королевств этой планеты. Король или местные жители королевства, на котором сделана остановка, в большинстве случаев, обращаются к учащимся за помощью. Оказать помощь – это и есть цель на занятии для ученика. Но есть случаи, где помощь не требуется, нужно просто перенять то или иное качество от жителей сказочного государства. Цель, которую преследует педагог, прописана в начале каждого занятия. В принципе цель обучающихся и педагога одна и та же, различаются лишь формулировки.

Второй этап – психолого-педагогическая разминка. На этот этап рекомендуется отводить 3–5 минут. Разминка нужна для того, чтобы настроить учащихся на позитивный лад, т.к. большинство занятий носят творческий характер, но есть и занятия, которые предполагают применение знаний по предмету из школьной программы, например, по окружающему миру. В этом случае, психологическую разминку рекомендуется посвятить коллективному обсуждению вопроса, который требует применение знаний по предмету, чтобы в случае индивидуальной работы, учащийся не попал в ситуацию неуспеха. Ещё одна особенность психолого-педагогической разминки – она всегда коллективная. Например, упражнение "Радужный самолётик", цель которого создать эмоционально - благоприятную обстановку. В процессе подготовки к проведению упражнения педагог изготавливает "радужный самолётик". Для этого он берёт лист бумаги, покрывает его с двух сторон всеми цветами радуги: красным, оранжевым, желтым, зелёным, голубым, синим и фиолетовым. Когда лист разукрашен, из него делается бумажный самолётик. Изначально педагог оговаривает условия упражнения. Надо бросать друг другу этот "радужный самолётик", тот, кто пустил самолётик, тому, кто поймал, говорит пожелание. Необходимо, чтобы в этом пожелании было ровно семь слов (предлоги, союзы, частицы учитываются), а также, чтобы не было повторений с предыдущими пожеланиями. Примеры: "Я тебе желаю, Миша, быть веселым, активным!", "Маша! Желаю того, что сама себе желаешь!". Может случиться так, что отправитель и получатель - одно и то же лицо (самолётик так полетел). В этом случае участник говорит пожелание сам себе и повторяет бросок.

Третий этап – основная часть работы, которому отводится большая часть времени, 20 минут. Это этап творчества, это этап, где дети могут в полной мере проявить свою фантазию. Особенность этого этапа заключается в том, что дети рисуют нетрадиционными техниками рисования. Это рисование отпечатками пальцев, пальцами, ладошками, штампами и пр. Считаем, что это разогреет интерес учащихся. Например, на одном из занятий обучающимся предстоит сделать заготовки на зиму. Работа групповая, по 3 человека. Каждая группа

получает набор овощных и фруктовых штампов, набор густой гуаши, три ватмана (один для создания отпечатков, другой – для банок, третий – для оформления целостной композиции), клей, ножницы, простой карандаш. Алгоритм работы таков: учащиеся окунают в густую гуашь овощ/фрукт, затем делают овощные/фруктовые штампы, дают им подсохнуть, вырезают и наполняют банки, которые тоже должны сделать самостоятельно, нарисовав карандашом на ватмане контур, затем вырезать его. После того, как заготовки будут готовы, учащиеся могут воспользоваться цветными карандашами, фломастерами, кистью и красками, чтобы раскрасить у банок крышки, или дополнить собранную композицию.

Четвёртый этап – заключительный. На этот этап отводится 10 – 15 минут. Здесь идёт представление работ учащихся, представление, а не оценивание. На этом этапе мы можем обсудить организацию групповой работы, когда дети начнут работать по группам. Особенность этого этапа заключается в том, что индивидуальная работа ученика становится частью чего-то общего. Ведь, ничто так не сближает, как совместное дело. Изначально дети работают исключительно индивидуально, постепенно вводится работа в статичных парах, в парах сменного состава, работа в тройках, работа в малых группах по 4 человека. Состав групп рекомендуется организовывать случайным образом, чтобы все члены коллектива смогли найти общий язык.

Считаем необходимым отдельно описать организацию заключительного занятия. На это занятие в обязательном порядке учащийся должен пригласить одного члена своей семьи. Это не случайно, ведь семья – это та среда, где учащийся проводит большую часть времени, это люди, которые являются для ребёнка авторитетом, чьё поведение он транслирует, попав в иную среду. Поэтому, если в школе педагог работает над формированием дружеских отношений, а в семье совсем иная политика, то у ребёнка возникает диссонанс. Чтобы ребёнок не испытывал этого чувства, необходимо приобщать семью к тем нормам и ценностям, которые вы стараетесь донести до ребёнка в школе. Так же на занятии, где будут присутствовать родители (предполагается, что оно

будет заключительным), рекомендуется организовать демонстрацию работ обучающихся, изготовленных на протяжении всего курса.

Поскольку наша программа в большей степени ориентирована на помощь в адаптации обучающимся с ОВЗ, то рекомендуется на каждом занятии предусмотреть индивидуальный подход к каждому ребёнку с ОВЗ, который, в нашем случае зависит от специфики социального взаимодействия и изобразительных особенностей каждой нозологической группы.

Специфика общения младших школьников с ЗПР.

В исследованиях, посвящённых изучению социализации детей с ЗПР, говорится, что у обучающихся с ЗПР снижена потребность в общении как со сверстниками, так и с взрослыми. Отсюда вытекает невнимательность к сообщению собеседника, поэтому смысл обращённой речи воспринимают не всегда верно. Свои мысли, в большинстве случаев, выражают с помощью наводящих вопросов. Мысленно не выстраивают план предстоящего обращения, высказывания чаще всего носят ситуативный характер. Эмоциональная сфера не в полной мере поддаётся контролю, при этом могут правильно уловить эмоциональное состояние собеседника, однако тонкие эмоции не дифференцируют. Более комфортно чувствуют себя, находясь в малых группах, общаясь с детьми младшего возраста. Привлечь к заинтересованному общению со сверстниками можно с помощью игры, вызывающей эмоциональный отклик ребёнка с ЗПР [52].

Специфика изобразительной деятельности младших школьников с ЗПР.

Результаты многочисленных исследований утверждают, младшие школьники с ЗПР не могут самостоятельно нарисовать сюжетный рисунок. Трудности возникают с момента выбора сюжета. Также детям младшего школьного возраста с ЗПР сложно придумать название для своего рисунка. В работах детей с ЗПР часто прослеживается схематичность, они заменяют изображения предметов геометрическими фигурами. Цвет, форма, величина как средства выразительности используются не в полной мере. Не всегда адекватно

используют цвета, например, в работах детей с ЗПР часто встречаются зелёные апельсины, красные снеговики и пр. Возникают сложности при объяснении содержания своего рисунка, чаще всего просто перечисляют изображённое [13].

Таким образом, чтобы привлечь обучающегося с ЗПР к деятельности, запланированной для занятий, и включить его в общение со сверстниками, необходимо, чтобы предлагаемая деятельность вызвала у ребёнка позитивный эмоциональный отклик. Чтобы обучающийся с ЗПР не попал в ситуацию неуспеха, в ходе индивидуальной работы на занятиях, предварительно нужно обсудить с ним содержание будущего рисунка, задавать наводящие вопросы, предлагать свои идеи, стимулируя ребёнка на поиск собственной, пусть и аналогичной идеи.

Специфика общения младших школьников с РАС.

Дети – аутисты воспринимают мир по-другому. Они часто погружаются в свой внутренний мир и не имеют желания поддерживать связь с внешней средой, в этом легко убедиться, поскольку ребёнок с РАС крайне редко выступает инициатором общения, неспособен поддержать диалог, поскольку может полностью проигнорировать обращённую к нему речь. Если всё же ребёнок вступает в коммуникацию, то часто у таких детей наблюдаются стереотипные высказывания. Многие дети с аутизмом остро реагируют на новизну в чём-либо, поэтому могут возникать агрессивные реакции в адрес малознакомого человека [28].

Специфика изобразительной деятельности младших школьников с РАС.

Можно отметить общие закономерности, которые проявляются в работах младших школьников с РАС. Во – первых, это стереотипия. Во – вторых, практически во всех рисунках, обучающихся с РАС, отражены специфические интересы ребёнка. И ещё одна особенность, которая наблюдается при анализе рисунков детей с РАС – нежелание изображать людей, это связано со спецификой данного расстройства [44].

Для успешной организации деятельности обучающегося с аутизмом необходимо, чтобы между ребёнком и педагогом были установлены

доверительные отношения. Также ребенка с РАС необходимо постепенно включать в групповую работу, по мере его готовности. Возможно, для такого ребёнка какой-то партнёр будет статичен, поскольку расширение круга общения ребёнка с РАС является – достаточно длительный процесс. Для того, чтобы обучающийся с РАС был успешен в изобразительной деятельности, необходимо учитывать его интересы и желательно не предлагать задания, где нужно изображать людей, поскольку это может сразу отбить у ребёнка желание рисовать.

Специфика общения слабовидящих младших школьников.

В основном, слабовидящие младшие школьник стремятся к активному взаимодействию с окружающими, с огромным удовольствием откликаются на предложение пообщаться. Специфика их коммуникации зависит лишь от индивидуальных особенностей: характера, темперамента и пр. Нарушение зрения может препятствовать полноценному видению лица партнера по общению и других его внешних качеств – мимических движений, выражения глаз и многих других, визуально воспринимаемых признаков, поэтому, зачастую, слабовидящие школьники носят очки – это единственное препятствие, которое может встать на пути слабовидящего школьника при установлении контакта с окружающими [56].

Специфика изобразительной деятельности слабовидящих младших школьников.

У слабовидящих детей возникают трудности, в основном, при рисовании с натуры: искажение общей формы, отсутствие важных деталей, потому что ребёнку трудно самостоятельно изучить предмет, отметить его отличительные признаки. Поэтому основная особенность изобразительной деятельности при нарушениях зрения – какие - либо из свойств (форма, величина, размер, цвет, отличительные и характерные признаки) могут выпадать [59].

При работе со слабовидящими детьми главное – помочь ребёнку избавиться от стеснения, которое возникает при ношении очков. Если ребёнок не испытывает дискомфорта по данному поводу, то дополнительные

специфические трудности при организации коммуникации слабовидящих детей не возникнут. Организуя изобразительную деятельность нужно обсудить с ребёнком задуманную идею, проговорить отличительные признаки будущего изображения, чтобы ребёнок не забыл отметить их на своём рисунке.

2.4. Методическая организация формирующего эксперимента

Для проверки эффективности разработанной программы нами было проведено повторное исследование межличностных отношений младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Исследование проводилось в мае, на базе гимназии № 16, г. Красноярск. В исследовании приняли участие обучающиеся 1 «А» класса в количестве 25 человек в возрасте 7-8 лет. Среди них – 13 девочек и 12 мальчиков; из них 3 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья:

Евгений Е. – слабовидящий обучающийся;

Лев Л. – обучающийся с РАС;

Алиса С. – обучающаяся с ЗПР.

Для определения характера сложившихся межличностных отношений среди младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования, нами были выбраны следующие критерии: представление обучающихся о дружбе, состояние психологического климата в исследуемом классе, социальный статус обучающихся и индекс групповой сплочённости.

Таблица № 7.

Критерии и уровни межличностных отношений младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Уровни Критерии	В	С	Н	Методики
1. Когнитивный компонент: представление	5 – 4 б.	3 – 2 б.	1 – 0 б.	Анкетирование «Для меня дружба»

обучающихся о дружбе				это...»
2.Эмоциональн ый компонент: состояние психологическо го климата	5 – 4 б. (позитивн ое отношение)	3 – 2 б. (неустойчивое позитивное отношение)	1 – 0 б. (негативное отношение)	Опрос «Аукцион»
3.Поведенчески й компонент: социальный статус	18 – 13 в. («звёзды»)	12 – 6 в. (предпочитаем ые обучающиеся)	5 – 0 в. (игнорируем ые обучающиеся	Социометрия
индекс групповой сплочённости	1 – 0,8	0,7 – 0,4) 0,3 – 0	

Для определения характера сложившихся межличностных отношений нами были применены следующие методики:

1. Анкетирование «Для меня дружба это...»
2. Опрос «Аукцион»
3. Социометрия

Изначально нами было проведено повторное анкетирование, цель которого – проанализировать изменения, связанные с представлением обучающихся о дружбе. В анкетирование приняли участие 25 человек.

На следующем этапе нами был проведён повторный опрос, цель которого – анализ изменений психологического климата. В опросе приняли участие также 25 человек.

На заключительном этапе было проведено повторное социометрическое исследование. Нами было поставлено две цели: 1. установить, удалось ли нам повысить уровень групповой сплочённости; 2. определить, произошли ли

изменения, связанные с занимаемым социальным статусом обучающихся с ОВЗ.

Практически весь методический материал был применён без изменений, кроме вопроса социометрического исследования под № 1, поскольку содержание данного опроса на момент повторного исследования было неактуальным. При повторном исследовании обучающимся были предложены следующие вопросы:

1. С кем бы ты хотел (а) чаще видеться во время летних каникул? Напиши фамилии трёх одноклассников.
2. Представь, что ваш 1 класс решили поделить пополам, чтобы получилось два первых класса. С кем из ребят твоего класса ты бы хотел (а) оказаться в новом классе? Напиши фамилии трёх одноклассников.
3. С кем из ребят ты бы хотел (а) жить по соседству? Напиши фамилии трёх одноклассников.

2.5. Анализ формирующего эксперимента

Поскольку разработанная программа была ориентирована на обучающихся с ОВЗ, считаем целесообразным начать анализ формирующего эксперимента с описания данных, полученных в результате анализа ответов обучающихся с ОВЗ.

Анализ анкетирования «Для меня дружба это...» (данные, полученные в результате анализа ответов обучающихся с ОВЗ):

Полученные данные анализировались аналогично, как и при проведении констатирующего эксперимента: если из предложенных вариантов была выбрана характеристика, которая соответствует истинному представлению о дружбе, то за каждый из 5 вопросов ученик получал 1 балл; если ученик выбирал характеристику, которая не соответствует истинному представлению о дружбе – 0 баллов.

По критерию «представление обучающихся о дружбе», среди обучающихся с ОВЗ произошли следующие изменения: у 33 % (1 человек) обучающихся с

ОВЗ сохранился высокий уровень, у 33 % (1 человек) – выявлен средний уровень, и у 33 % (1 человек) по-прежнему – низкий уровень.



Рис.10. Анализ когнитивного компонента.

Сравнив, полученные данные с данными, полученными после проведения констатирующего эксперимента, мы можем наблюдать изменения в лучшую сторону: у одного из двух обучающихся уровень представления о дружбе изменился с низкого уровня на средний.

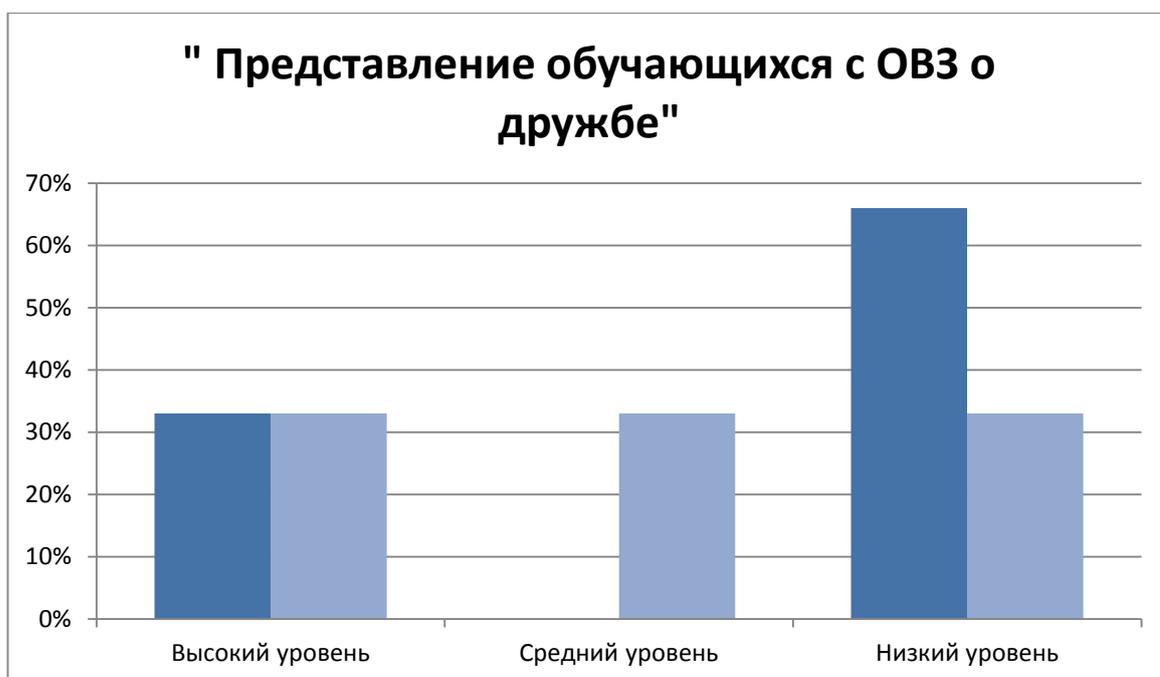


Рис.11. Сопоставительный анализ когнитивного компонента.

- - данные, полученные после проведения констатирующего эксперимента,
- - данные, полученные после проведения констатирующего эксперимента.

Анализ опроса «Аукцион» (данные, полученные в результате анализа ответов обучающихся с ОВЗ):

Анализ полученных данных подобно тому, как и при проведении констатирующего эксперимента: за каждое слово, которое характеризует класс с позитивной стороны, ученик получал 1 балл, за каждое слово, которое характеризует класс с негативной стороны – 0 баллов.

Повторное проведение опроса позволяет отметить, что по критерию «состояние психологического климата» у 66 % (2 человека) выявлено неустойчивое позитивное отношение к классу, у 33 % (1 человек) – сохранилось негативное отношение.



Рис.12. Анализ эмоционального компонента.

Сопоставив полученные данные, наблюдаем небольшой сдвиг в позитивную сторону: у одного человека из двух негативное отношение сменилось на неустойчивое позитивное.

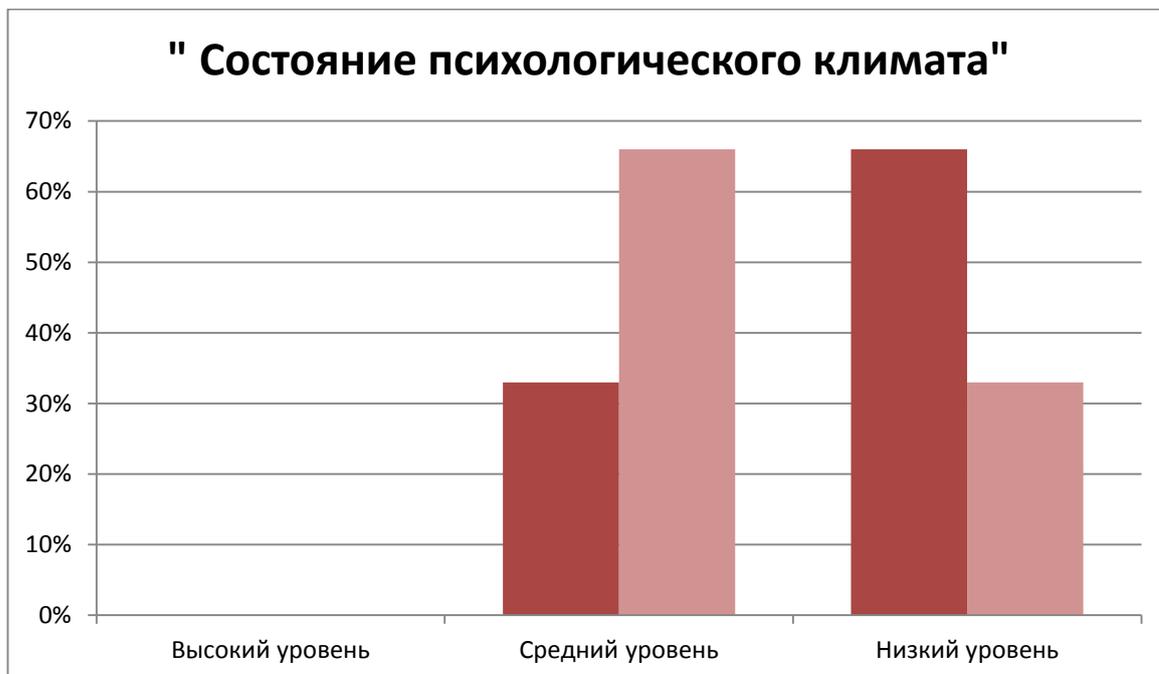


Рис.13.Сопоставительный анализ эмоционального компонента.

- - данные, полученные после проведения констатирующего эксперимента,
- - данные, полученные после проведения констатирующего эксперимента.

Анализ социометрического исследования относительно группы обучающихся с ОВЗ:

Повторное социометрическое исследование позволило нам определить произошли ли изменения по критерию «социальный статус».

Суммируя количество выборов, полученных каждым обучающимся после повторного социометрического исследования, мы определили социальный статус, занимаемый обучающимися с ОВЗ:

Женя Е. (слабовидящий обучающийся) находится, по-прежнему, на периферии статуса «предпочитаемые» обучающихся, при этом у Жени Е. сохранился ранее установленный контакт (выбор Жени Е. и Саши Б. – взаимный). При этом теперь Женя оказался в основной массе обучающихся, занимающих статус «предпочитаемые».

Лев Л. (обучающийся с РАС) также в статусе «игнорируемых» обучающихся, однако получил два взаимных выбора, поэтому перемещается на 2 позиции вверх с периферии «игнорируемых» обучающихся. Это говорит о том, Льву удалось установить дружеские отношения с одноклассниками.

Алиса С. (обучающаяся с ЗПР) сохраняет статус «игнорируемых» обучающихся, но так же, как и Лев перемещается на 2 позиции выше, поскольку получила 2 выбора. Выборы – невзаимные, но стоит отметить, что другие обучающиеся стали выбирать Алису, значит, девочка зарекомендовала себя, как интересный собеседник или как ответственный товарищ по работе.

Также, исходя из результатов повторного социометрического исследования, отметим, Матвей М. вместо статуса «игнорируемые» приобрёл статус «предпочитаемые». Лёша Е., хотя и не приобрёл новый социальный статус, зато продвинулся на две позиции выше. У Максима Л. изменений не замечено.

Поскольку данные изменения незаметны в процентном соотношении, полученные результаты, мы изобразили в виде социогаммы, состоящей из трёх окружностей, которая более наглядно показывает изменения, связанные с данным критерием. Чем больше обучающийся получил выборов, тем ближе он располагается относительно центральной окружности (см. Приложение В, Рис.14. Социальный статус обучающихся).

Исходя из результатов формирующего эксперимента, можно сделать следующие выводы:

Во – первых, у одного из двух обучающихся с ОВЗ, имевших низкий уровень представления о дружбе, низкий уровень сменился на средний.

Во – вторых, стоит отметить изменение отношения обучающегося с ОВЗ к группе сверстников. В ходе констатирующего эксперимента, было выявлено, что у двух обучающихся с ОВЗ – негативное отношение к ученическому коллективу. После проведения формирующего эксперимента выявлено, что у одного из двух обучающихся с ОВЗ негативное отношение сменилось на неустойчивое позитивное.

В – третьих, повторное социометрическое исследование показало, прогрессивные сдвиги относительно критерия «социальный статус».

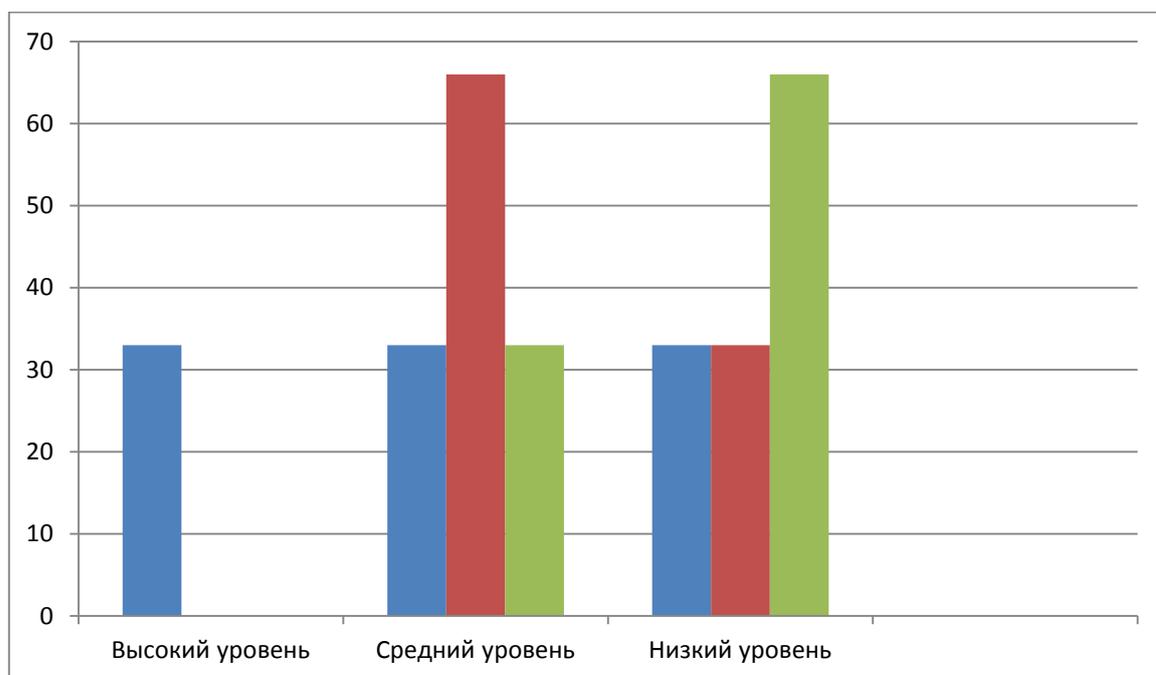


Рис.15. Общий анализ формирующего эксперимента относительно обучающихся с ОВЗ.

■ - когнитивный компонент, ■ - эмоциональный компонент, ■ поведенческий компонент.

Далее нами был проведён анализ формирующего эксперимента относительно данных, полученных в результате ответов всей группы обучающихся.

Анализ анкетирования «Для меня дружба это...» (данные, полученные в результате анализа ответов всей группы обучающихся):

Относительно всей группы обучающихся по критерию «представление о дружбе» отметим следующее: у 72 % (18 человек) выявлен высокий уровень, у 24 % (6 человек) – средний уровень и у 4 % (1 человек) сохранился низкий уровень.

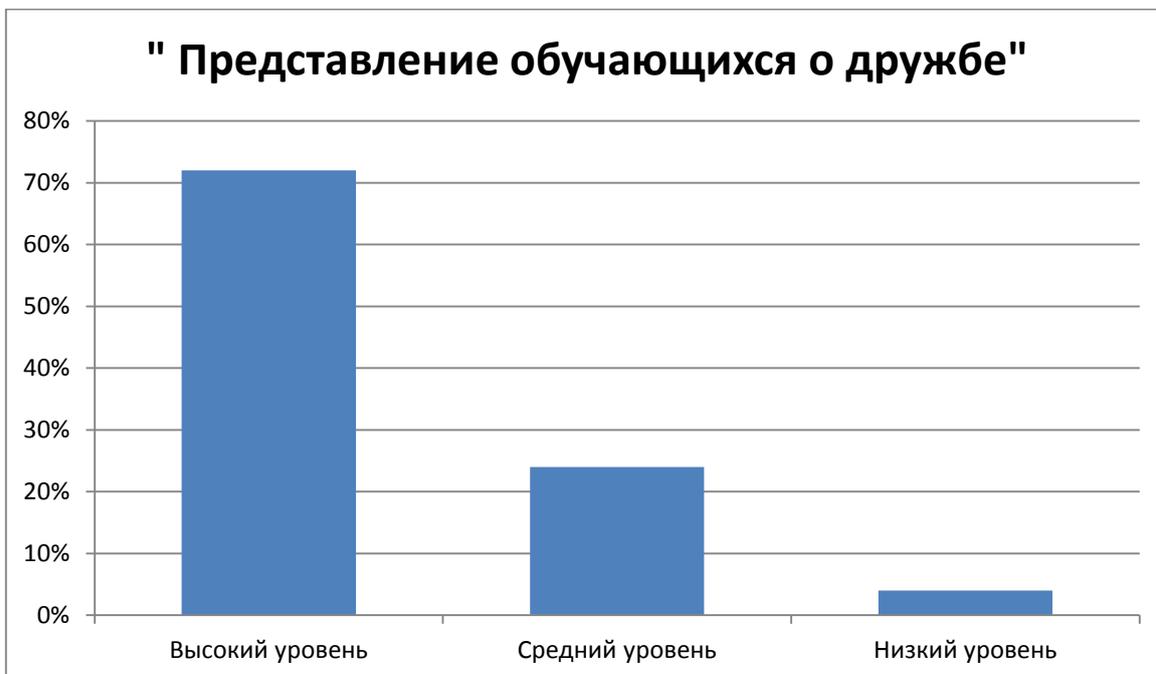


Рис.16. Анализ когнитивного компонента.

При сравнении результатов, полученных после проведения обоих экспериментов, наблюдаем следующую ситуацию, число обучающихся с высоким уровнем представления о дружбе увеличилось на 12 %.

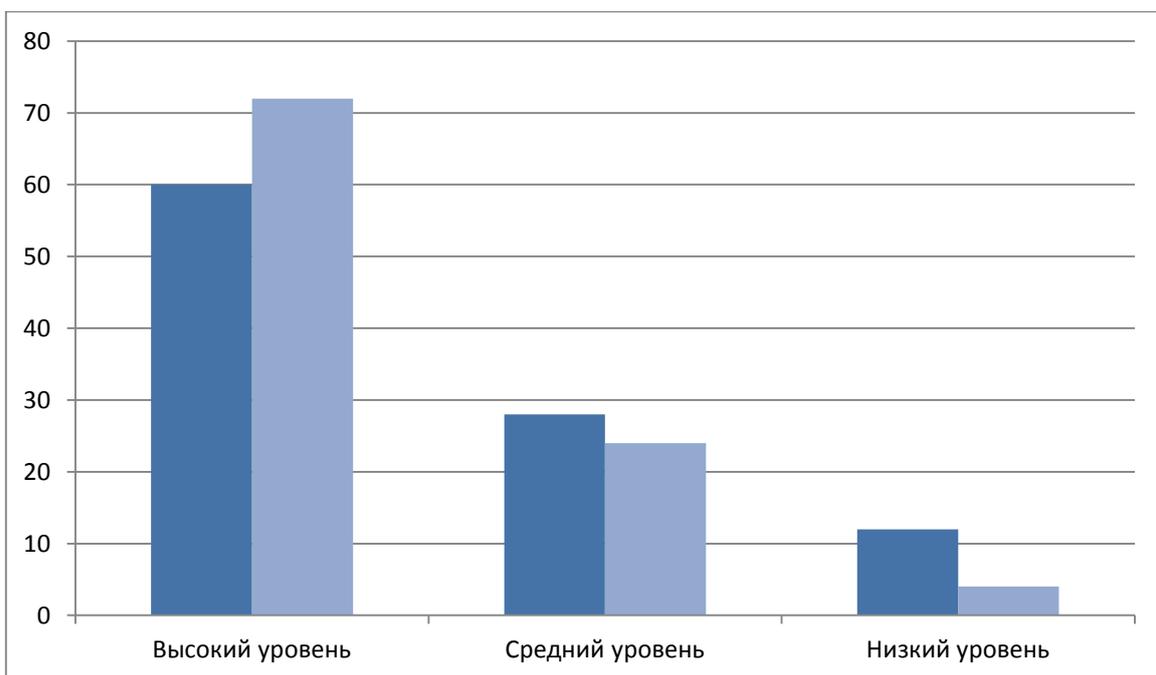


Рис.17. Сопоставительный анализ когнитивного компонента.

- данные, полученные после проведения констатирующего эксперимента,
- данные, полученные после проведения констатирующего эксперимента.

Согласно полученным данным, после проведения формирующего эксперимента, уменьшился процент обучающихся с низким и средним уровнем представления о дружбе, высокий уровень представления – увеличился.

Анализ опроса «Аукцион» (данные, полученные в результате анализа ответов всего коллектива обучающихся):

По критерию «состояние психологического климата» относительно всей группы обучающихся наблюдаем изменения позитивного характера: у 64 % (16 человек) – позитивное отношение к ученическому коллективу, неустойчивое позитивное отношение выявлено у 24 % (6 человек), у 12 % (3 человека) выявлено негативное отношение к группе сверстников.



Рис.18. Анализ эмоционального компонента.

В сравнении с данными, полученными после констатирующего эксперимента, также можем наблюдать положительную динамику: число обучающихся с позитивным отношением к классу увеличилось на 12 %.

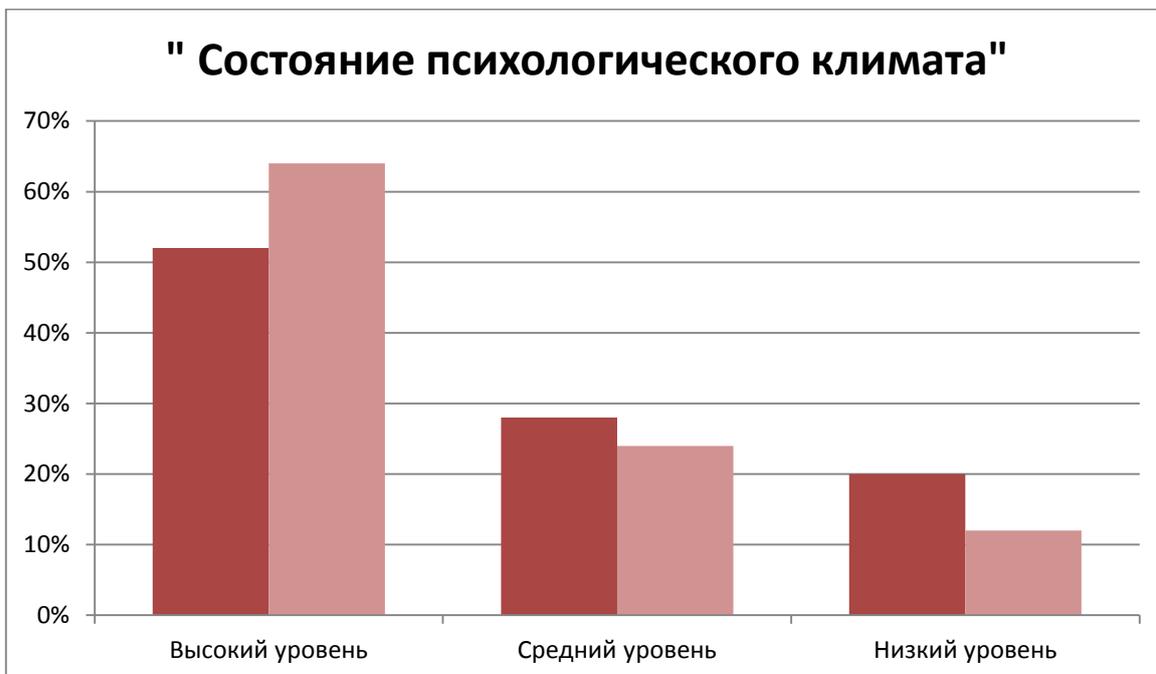


Рис.19.Сопоставительный анализ эмоционального компонента.

- - данные, полученные после проведения констатирующего эксперимента,
- - данные, полученные после проведения констатирующего эксперимента.

Анализ социометрического относительно всей группы обучающихся:

Повторное социометрическое исследование позволило нам определить, во – первых, изменения, касающиеся социальных статусов, занимаемых обучающимися, во – вторых, изменение индекса групповой сплочённости.

При анализе данных повторного социометрического исследования, было установлено, что один обучающийся, ранее занимающий статус «игнорируемые», впредь занимает статус «предпочитаемые».



Рис.20. Анализ поведенческого компонента.

В процентном соотношении с данными, полученными после проведения констатирующего эксперимента, практически, не заметны изменения по данному критерию, однако они есть: на 4 % увеличилось число обучающихся, занимающих статус «предпочитаемые».

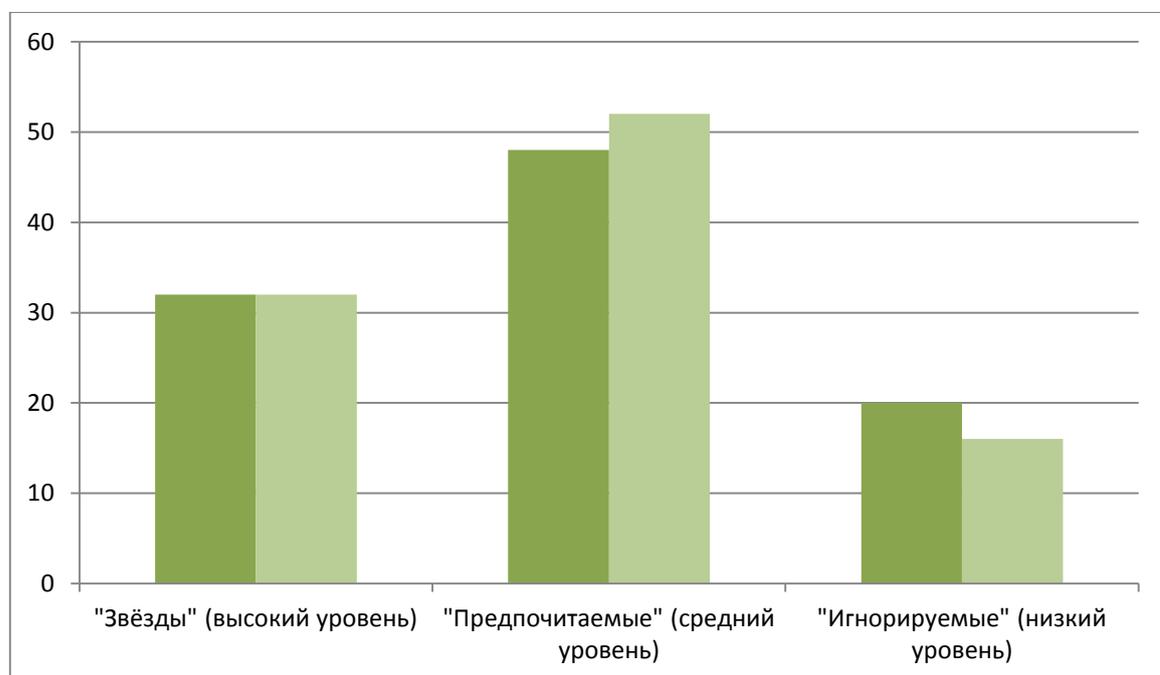


Рис.21. Сопоставительный анализ поведенческого компонента.

- данные, полученные после проведения констатирующего эксперимента,
- данные, полученные после проведения констатирующего эксперимента.

Посмотрев на социограмму, построенную после проведения формирующего эксперимента (см. Приложение В, Рис.15. Социальный статус обучающихся), можно увидеть, что возросло количество взаимных выборов, а также выборы стали более равномерными.

Для того, чтобы определить изменения по критерию «индекс групповой сплочённости», мы воспользовались ранее применённой формулой Дж. Морено $C = \frac{K}{\Sigma}$, аналогичным способом рассчитали недостающие компоненты (см. 2.2. Анализ социометрического исследования).

Данные для расчёта были взяты из матриц, составленных после проведения повторного социометрического исследования (см. Приложение В, Таблица № 8. Анализ данных, полученных при ответе на вопрос № 1: С кем бы ты хотел (а) чаще видеться во время летних каникул?; Таблица № 9. Анализ данных, полученных при ответе на вопрос № 2: Представь, что ваш 1 класс решили поделить пополам, чтобы получилось два первых класса. С кем из ребят твоего класса ты бы хотел (а) оказаться в новом классе?; Таблица № 10 . Анализ данных, полученных при ответе на вопрос № 3: С кем из ребят ты бы хотел (а) жить по соседству?). Матрица состоит: по вертикали – из списка имён; по горизонтали – из номеров, под которыми обучающиеся обозначены в списке.

Суммируя данные трёх матриц, мы получили $K = 74$, т.е. число взаимных выборов увеличилось на 18 единиц.

Σ – максимально возможное число взаимных выборов в данной группе, остаётся неизменным и равняется 25, т.к. 25 – это количество обучающихся в исследуемой группе:

$$\Sigma = \frac{25(25-1)}{2} = 300$$

Индекс групповой сплочённости после проведения формирующего эксперимента:

$$C = \frac{74}{300} = 0, 2$$

К сожалению, индекс групповой сплочённости остался без изменений. Мы можем объяснить это тем, что сплочение – это долговременный процесс, и если

бы занятия были предусмотрены на более длительный срок, то нам бы удалось добиться сдвигов в положительную сторону. Однако, стоит отметить, что на 6 % увеличилось число взаимных выборов.

В общем, исходя из результатов формирующего эксперимента, отметим, по критериям «представление обучающихся о дружбе» и «состояние психологического климата» произошло увеличение число обучающихся с высоким уровнем. По критерию «представление обучающихся о дружбе» - число обучающихся с высоким уровнем увеличилось на 12 %. Аналогичная ситуация сложилась относительно критерия «состояние психологического климата». Отметим, что по критерию «социальный статус» на 4 % увеличилось число обучающихся, занимаемых статус «предпочитаемые», что соответствует среднему уровню.

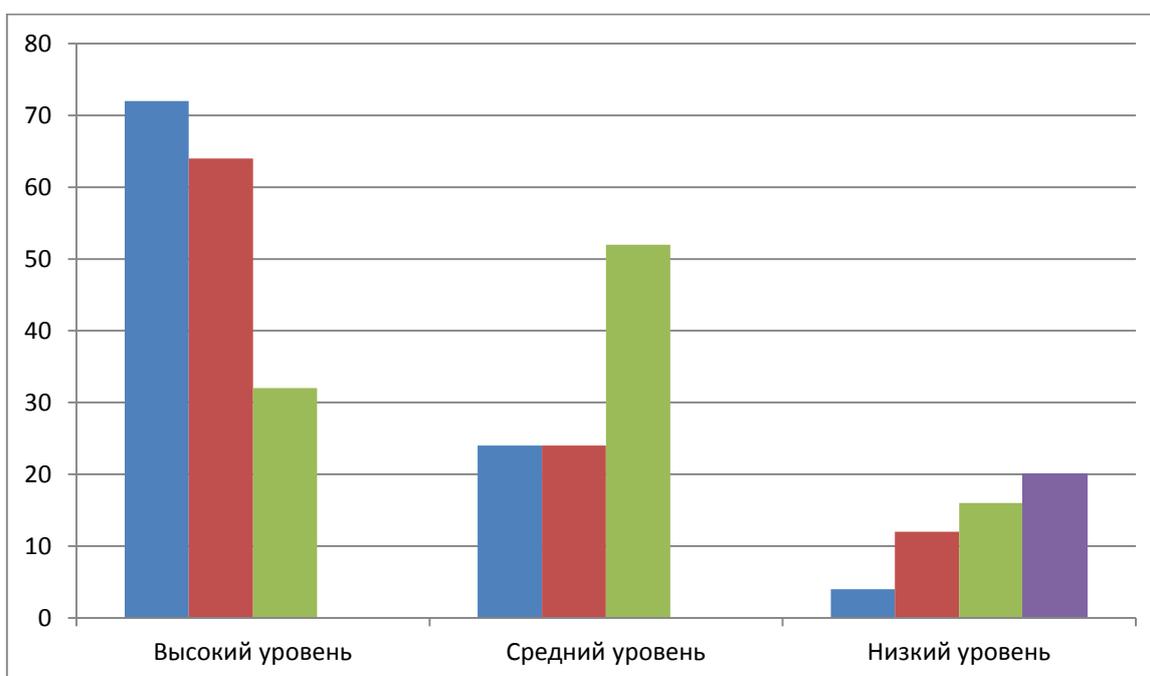


Рис.22.Общий анализ формирующего эксперимента.
■ - когнитивный компонент, ■ - эмоциональный компонент, ■ - поведенческий компонент, ■ - поведенческий компонент.

С результатами формирующего эксперимента можно ознакомиться в приложении (см. Приложение В, Таблица № 11. Результаты формирующего эксперимента).

Выводы по 2 главе

После проведения констатирующего эксперимента, было установлено, что у большей части обучающихся с ОВЗ не сформировано представление о дружбе. Также большинство обучающихся с ОВЗ негативно настроены по отношению к ученическому коллективу, а также у 66 % обучающихся с ОВЗ выявлен социальный статус «игнорируемых». Для того, чтобы сложилась полноценная картина об атмосфере, царящей в классе, в исследовании принимала участие вся группа обучающихся. Согласно полученным данным, в целом, в классе сложилась позитивная атмосфера: в большинстве своём, младшие школьники имеют представление о том, что такое дружба, половина обучающихся для описания своего класса использует положительные характеристики, что говорит о благоприятном психологическом климате. Однако, был выявлен низкий индекс групповой сплочённости, что объясняется недолгой продолжительностью времени, которое обучающиеся находятся в одной группе. Безусловно, при систематической, целенаправленной работе педагога над формированием коллектива индекс групповой сплочённости увеличится.

Учитывая сложившиеся обстоятельства, мы сделали вывод – обучающиеся с ОВЗ они испытывают трудности при адаптации к группе нормативно развивающихся сверстников. В первую очередь, на сложности в установлении контакта с окружающими влияет принадлежность ребёнка к той или иной нозологической группе. В нашем исследовании приняли участие трое обучающихся с ОВЗ разных нозологических групп.

Относительно слабовидящего обучающегося важно отметить, что для данной группы людей не выявлено общих сложностей при установлении контакта. Если слабовидящий ребёнок испытывает определённые трудности в общении со сверстниками, то, прежде всего, это зависит от индивидуальных особенностей его развития. В нашем случае, слабовидящий обучающийся не испытывает трудностей при взаимодействии с одноклассниками.

Что касается обучающегося с РАС, то в этом случае можно обозначить ряд характеристик, которые присущи конкретно данной нозологической группе.

Люди с РАС часто погружены в свой внутренний мир, могут игнорировать обращённую к ним речь, редко выступают в качестве инициатора общения. Всё это приводит к тому, что обучающимся с РАС крайне нелегко установить контакт с кем-либо из одноклассников.

Обучающийся ЗПР также имеет специфические сложности, которые препятствуют началу процесса коммуникации. Например, детям с ЗПР проще выражать свои мысли с помощью наводящих вопросов, их высказывания, чаще всего, носят ситуативный характер, также установлено, что дети с ЗПР лучше всего идут на контакт с детьми младшего возраста.

Исходя из выше сказанного, принимая во внимание специфику изобразительной деятельности каждой нозологической группы и изучив возможности изотерапии, которая может корректировать не только личностные качества, но и межличностные отношения группы, нами была разработана программа на основе средств изотерапии, предназначенная, в большей мере, для помощи обучающимся с ОВЗ в преодолении коммуникативных трудностей, для формирования дружеских отношений между обучающимися с ОВЗ и нормативно развивающимися обучающимися.

В основе программы – сказочный сюжет с применением нетрадиционных способов рисования, что, на наш взгляд, является занимательным для детей младшего школьного возраста.

Результаты формирующего эксперимента дают право говорить об эффективности разработанной программы. Поскольку полученные данные свидетельствуют о положительной динамике.

У одного из двух обучающихся с ОВЗ, имевших низкий уровень представления о дружбе, низкий уровень сменился на средний. В целом, относительно всех обучающихся, уменьшился процент обучающихся с низким и средним уровнем представления о дружбе, высокий уровень представления о дружбе увеличился.

Изменилось отношение обучающегося с ОВЗ к группе сверстников. Изначально было выявлено, что двоих из трёх обучающихся с ОВЗ – негативное

отношение к ученическому коллективу. После проведения формирующего эксперимента установлено: у одного из двух обучающихся с ОВЗ негативное отношение сменилось неустойчивым позитивным отношением. Необходимо отметить, что относительно результатов всей группы обучающихся, выявлено снижение процента обучающихся с негативным отношением, а также повышение процента обучающихся с неустойчивым позитивным и позитивным отношением.

Кардинальных изменений в смене обучающимися с ОВЗ социального статуса не выявлено, однако повторное социометрическое исследование показало, что двое из трёх обучающихся с ОВЗ заняли в классе иные позиции – теперь они занимают положение не на периферии статуса «игнорируемы», а на две позиции выше. Это говорит о том, произошли изменения в отношениях младших школьников: нормативно развивающиеся обучающиеся стали проявлять внимание в адрес обучающихся с ОВЗ. У обучающегося с РАС выявлено два взаимных выбора, учитывая специфику общения людей с РАС, это глобальный прогресс.

Заключение

Множество трудов педагогов и психологов посвящено изучению влияния коллектива на развитие личности. Например, Шацкий Т.С. основываясь на личном опыте, полученном во время работы с детьми, заметил, что на инстинктивном уровне дети всегда стремятся к объединению со сверстниками, оказывая друг на друга эффективное воспитательное воздействие. Сухомлинский В. А. рассматривал коллектив как средство нравственного и духовного развития ребенка. Безусловно, неоценимый вклад в разработку теории и практики коллектива внес Макаренко А. С., он создал цельный опыт воспитания «в коллективе» и «через коллектив», описал этапы, которые проходит коллектив в своём становлении, выделил существенные признаки коллектива. Процесс формирования коллектива основывается на определённых принципах, разработка которых принадлежит Сухомлинскому В.А. Поэтому мы не можем называть коллективом всякое объединение людей.

Поскольку коллектив является мощнейшим средством воспитания подрастающего поколения, в школе необходимо вести систематическую работу, направленную на формирование коллектива. В коллективе огромное значение имеют отношения детей друг к другу. Как показывает опыт, чем слаженнее и организованнее коллектив, тем крепче в нём дружеские и товарищеские отношения, и обратно; чем дружнее коллектив, тем крепче его организация, интереснее и разностороннее протекает его жизнь. Именно поэтому для благополучного развития становящейся личности, которая в коллективе сверстников набирается опыта взаимодействия с окружающими, важно, чтобы между членами коллектива складывались максимально здоровые отношения.

С недавнего времени, центром внимания педагогической общественности стал вопрос о совместном обучении нормативно развивающихся детей и детей с ОВЗ. Принятие такого решения, прежде всего, связано с переосмыслением обществом и государством своего

отношения к людям с ОВЗ, с признанием не только равенства их прав, но и осознанием своей обязанности обеспечить им равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование. И на сегодняшний день наиболее передовой системой обучения детей с ОВЗ совместно с нормативно развивающимися сверстниками является система инклюзивного образования, согласно которой школа подстраивается под особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ, создавая специальные условия для беспрепятственного получения ими общего образования.

При внедрении инклюзии общеобразовательные учреждения столкнулись с рядом проблем. Основной проблемой, на наш взгляд, является неготовность общества к принятию детей с ОВЗ. проявляющаяся в наличии отрицательных социальных установок по отношению к детям с проблемами в развитии. Родители нормативно развивающихся школьников придерживаются мнения, что совместное обучение может сказаться на качестве образования их детей. Следовательно, если в семье настроены подобным образом, то ребёнок, воспитывающийся в этой семье, придя в класс, будет демонстрировать безразличие или даже пренебрежение в адрес одноклассника с ОВЗ. И давайте не будем забывать о том, обучающиеся с ОВЗ долгое время были изолированы от нормативно развивающихся сверстников, обучаясь в специализированных учреждениях, стены которых замыкали своего воспитанника в узкий круг специфичного школьного коллектива и не вводили его в настоящую жизнь.

Безусловно, всё это негативно скажется на характере межличностных отношений между обучающимися, что в свою очередь скажется на развитии личности каждого члена коллектива, в котором младший школьник получает фундаментальный опыт взаимодействия с окружающими. Известно, что характер сложившихся межличностных отношений влияет на жизнь коллектива в целом. В связи с этим, считаем, что классному руководителю целесообразно вести активную работу по формированию доброжелательного,

дружеского отношения между обучающимися в условиях инклюзивного образования.

В соответствии с результатами констатирующего эксперимента было выявлено, что обучающиеся с ОВЗ имеют сложности при социальной адаптации к группе сверстников. Сложности, в первую очередь, зависят от специфики данной нозологической группы.

Учитывая, особенности межличностного взаимодействия представленных нозологических групп, а также особенности изобразительной деятельности, мы разработали программу для формирования дружеских отношений в инклюзивном классе начальной школы, в основе которой – средства изотерапии. Изучив научную литературу, мы пришли к выводу, что изотерапия, которая в последнее время приобрела педагогическую направленность, является эффективным средством коррекции не только личностных качеств, но и групповых отношений.

Результаты формирующего эксперимента позволяют говорить об эффективности разработанной программы. Во – первых, на 12 % увеличилось число обучающихся с высоким уровнем представлений о дружбе. Во – вторых, также на 12 % увеличилось число обучающихся с позитивным отношением к ученическому коллективу. В – третьих, обучающиеся с ОВЗ заняли иные позиции в статусе «игнорируемые»: с периферии они переместились на две позиции выше, при этом у одного обучающегося с ОВЗ два взаимных выбора. Стоит также отметить, что в целом, на 6 % увеличилось число взаимных выборов, это говорит о том, что отношения среди обучающихся стали более прочными.

Список используемой литературы

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 368 с.
2. Влияние изобразительной деятельности на развитие эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития // VIII Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» - 2016. Режим доступа: URL: <https://www.scienceforum.ru/2016/1598/18894#> (Дата обращения 13.02.2017).
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. — М. : Русский язык, 2000. — 1213 с.
4. Изотерапия как средство социокультурной адаптации // Социальная сеть работников образования. Режим доступа: URL : <https://nsportal.ru/detskiy-sad/zdorovyy-obraz-zhizni/2016/04/04/izoterapiya-kak-sredstvo-sotsiokulturnoy-adaptatsii> (дата обращения 19.02.2017).
5. Инклюзивное образование // РИА НОВОСТИ. Режим доступа: URL : <https://ria.ru/spravka/20090917/185408867.html> (дата обращения: 7.10.2016).
6. История арт-терапии // Healing Arts. Режим доступа:URL: <http://healingarts.ru/istoriya-art-terapii/> (дата обращения: 7.04.2018).
7. История возникновения арт-терапии // Арт-терапия в психологии. URL: <https://sites.google.com/site/artterapiavpsihologii/istoria-poavlenia> (дата обращения: 7.04.2018).
8. Качества настоящего друга // OBOZREVATEL.ua Режим доступа: URL: <https://www.obozrevatel.com/news/2010/9/29/394082.htm> (дата обращения: 7.09.2017).
9. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 160 с.
10. Кон И.С. Дружба. — 4-е изд. — СПб. : Питер, 2011. — 330 с.
11. Копытин А.И. Арт-терапия – новые горизонты.;– М.:Когито-Центр, 2006. - 336с.. — М. : Когито-Центр, 2006. — 336 с.

12. Копытин А.И. Практикум по арт-терапии. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 448 с.
13. Красный Ю. Арт - всегда ТЕРАПИЯ. Развитие детей со специальными потребностями средствами искусств. — М. : 000 «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования» , 2008. — 2004 с.
14. Крылова Е.Е. Арт-терапевтические технологии. Изотерапия в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. — Полевской : Издательство Карпова, 2016. — 21 с.
15. Крысько В.Т. Социальная психология. — 3-е изд. — М. : Омега - Л, 2010. — 352 с.
16. Лебедева Л.Д. Педагогические аспекты арт-терапии . — М. : Дидактика 2000, 2016. — 133 с.
17. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система знаний. — Санкт-Петербург : Речь, 2003. — 265 с.
18. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности // Психолого-педагогические исследования. — 2013. — №5. — С. 61-66.
19. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности . — М. : Букинистическое издание, 1976. — 336 с.
20. Маликова И.Н. Использование методов арт-терапии и сказкотерапии // Журнал Педагог. — 2017. — №1. — С. 23-27.(добавл.2.3)
21. Мардер Л.Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. — М. : Генезис, 2007. — 143 с.
22. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Альманах Института коррекционной педагогики. Режим доступа: URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/sovremennyj-etap-v-razvitiisistemy> (дата обращения: 15.04.2017)
23. Место АОП и АООП в сфере общего образования // ИНФОУРОК. Ведущий образовательный портал России. Режим доступа: URL: mesto-aop-i-aoop-v-sfere-obshchego-obrazovaniya-1263161.html (дата обращения: 5.01.2016).

24. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — М. : Академия, 2007. — 456 с.
25. Назарова, Н.М. Специальная педагогика. — М. : Академия, 2006. — 519 с.
26. Нетрадиционные техники рисования.«Монотипия» // Лучики. Режим доступа: URL: <http://luchikivnuchiki.ru/netraditsionnye-tehniki-risovaniya-monotipiya/> (дата обращения: 8.04.2018).
27. Никитина Е. Л. Проблемы развития инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2014.— №29. — С. 31-35. Режим доступа: URL: <https://e-koncept.ru/2014/65278.htm> (дата обращения: 11.01.2018).
28. Никольская О. С., Баенская Е. Р. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. — М. : Теревинф, 2013. — 224 с.
29. Общая характеристика детского коллектива // Студопедия. Режим доступа: URL: <http://studopedya.ru/1-87659.html> (дата обращения: 17.11.2017).
30. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. — М. : Оникс, 2008. — 736 с.
31. Окульская Л. В. Нетрадиционная техника рисования эбру [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф.— Казань: Бук, 2016. — С. 62-65.
32. О месте АООП и АОП в сфере образования // Учимся вместе. Режим доступа: URL: <http://inclusive-center.ru> (дата обращения: 18.04.2018).
33. Педагогические идеи В. А. Сухомлинского // Студопедия. Ваша школопедия. URL:https://studopedia.ru/11_81978_pedagogicheskaya-tsel-v-ponimanii-makarenko.html (дата обращения: 10.09.2017).
34. Педагогическая деятельность и взгляды Н. К. Крупской // История педагогики. Режим доступа: URL: <http://www.gala-d.ru/parts/1105-part24.html> (дата обращения: 18.11.2017).
35. Петровский А.В. Краткий психологический словарь. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

36. ПИСЬМО МИНОБРНАУКИ РОССИИ ОТ 23.05.2016 N ВК-1074/07 "О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМИССИЙ"

37. Понятие коллектива // DealEducation. Новая педагогика. Режим доступа: URL: <http://www.dealeducation.ru/gowems-706-1.html> (дата обращения: 12.10.2017).

38. Практическая и теоритическая деятельность А.С. Макаренко. Разработка А.С. Макаренко теории коллектива // Студопедия. Ваша школопедия. URL: https://studopedia.ru/11_143086_prakticheskaya-i-teoriticheskaya-deyatelnost-as-makarenko-razrabotka-as-makarenko-teorii-kollektiva.html (дата обращения: 6.02.2018).

39. Признаки дружеских отношений // ПСИХОЛОГОС. Энциклопедия практической психологии. Режим доступа: URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/priznaki_druzheskih_otnosheniy (дата обращения: 28.11.2016).

40. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья".

41. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1599 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)".

42. Салимова Ф.М. Особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2016. — №3. — С. 156-167.

43. СанПиН 2.4.2.3286-15 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья".

44. Сансон П. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми.. — М. : Теревинф, 2007. — 208 с.

45. Сергеева Н.Ю. Арт-педагогика и арт-терапия: к вопросу о разграничении понятий. — Забайкалье : ГУК, 2016. — 75 с.
46. Становление коллектива в педагогическом процессе // Мир Знаний. Режим доступа: URL: <http://mirznanii.com/a/176855-4/stanovlenie-kollektiva-v-pedagogicheskom-protssesse-4> (дата обращения: 2.11.2017).
47. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. — М.: Букинистическое издание, 1981. — 192 с.
48. Теория и практика советских педагогов // Studwood.ru. Режим доступа: URL: https://studwood.ru/1696555/pedagogika/teoriya_praktika_sovetskih_pedagogov (дата обращения: 17.11.2017).
49. Теория коллективного воспитания в историческом контексте // Будь умным. Режим доступа: URL: <http://samzan.ru/68218> (дата обращения: 15.11.2017).
50. Теоретические основы формирования коллектива младших школьников // Студенческая библиотека онлайн. Режим доступа: URL: http://studbooks.net/1745432/pedagogika/teoreticheskie_osnovy_formirovaniya_kollektiva_mladshih_shkolnikov (дата обращения: 7.04.2017).
51. Теплова И. С. Развитие мелкой моторики рук, графического навыка и зрительно-моторной координации // Вопросы дошкольной педагогики. — 2015. — №1. — С. 49-52. — URL <https://moluch.ru/th/1/archive/1/42/> (дата обращения: 18.04.2018).
52. Триггер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. — СПб. : Питер, 2008. — 192 с.
53. Формирование коллектива и его воспитательное влияние на личность // Студопедия. Ваша школопедия. Режим доступа: URL: https://studopedia.ru/2_102932_tema--formirovanie-kollektiva-i-ego-vospitatelnoe-vliyanie-na-lichnost.html (дата обращения: 11.09.2017).
54. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ, ст.2. Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе.

55. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ, ст. 79. Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.
56. Феокистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей. — М. : Речь, 2011. — 128 с.
57. Харина Л. В. Л. С. Выготский — основоположник отечественной дефектологии // Молодой ученый. — 2016. — №27.1. — С. 6-8. — URL <https://moluch.ru/archive/131/35965/> (дата обращения: 1.04.2018).
58. Этапы и уровни развития детского коллектива // Студопедия. Ваша школопедия. URL: https://studopedia.ru/17_125731_etapi-i-urovni-razvitiya-detskogo-kollektiva.html (дата обращения: 18.11.2017).
59. Якунин Г.А., Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения.. — М. : ВЛАДОС, 2006. — 240 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

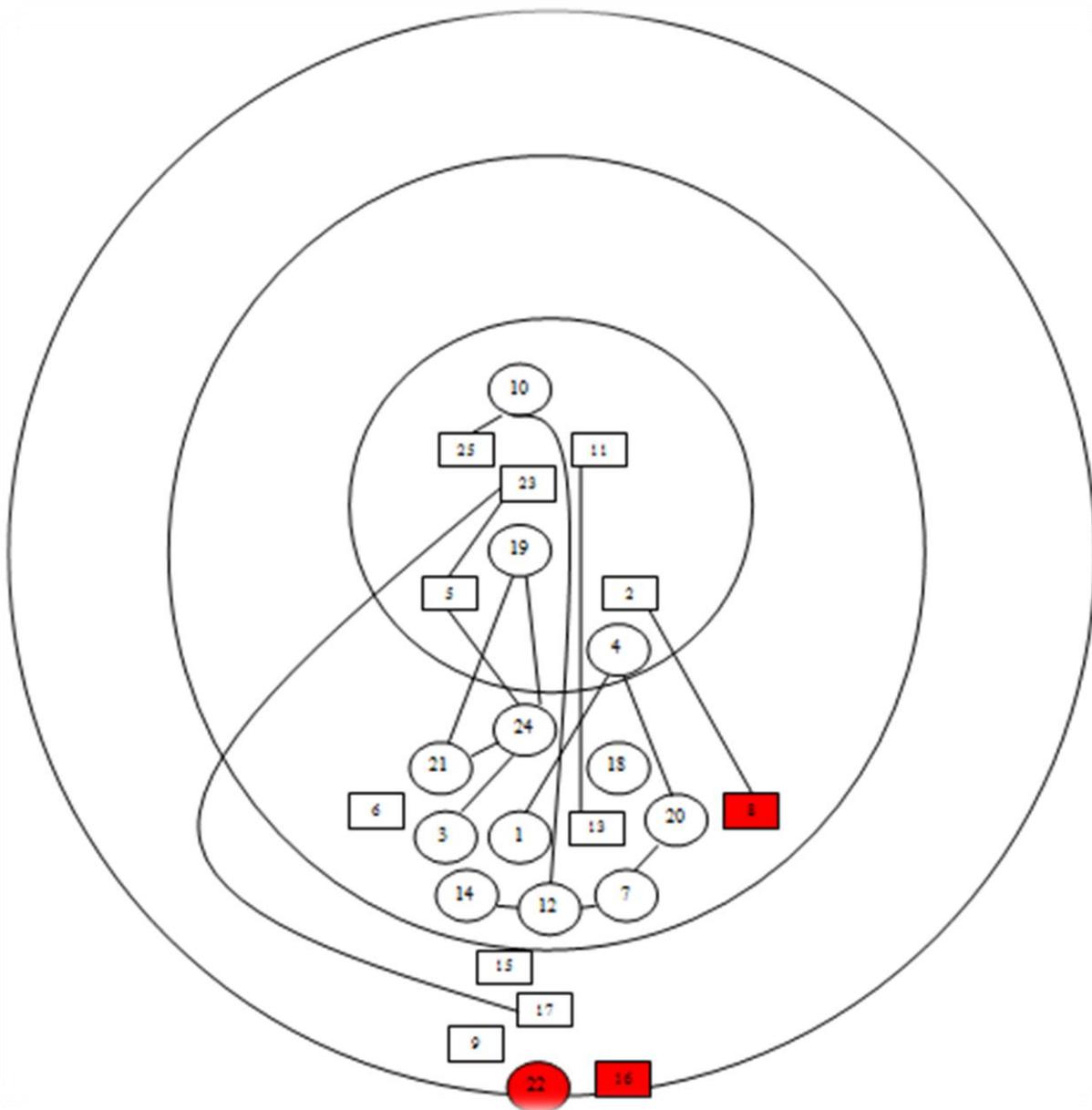


Рис.4. Социальный статус обучающихся.

○ – девочки, □ – мальчики.

(Красным цветом обозначены позиции обучающихся с ОВЗ. Сплошная линия означает, что выбор – взаимный).

Таблица № 3.

Анализ данных, полученных при ответе на вопрос № 1: Кому бы ты хотел (а) подарить сделанную тобой валентинку? (Если обучающиеся сделали взаимные выборы, то соответствующие цифры этих выборов обведены кругом).

№	И.Ф.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1	Саша А.				1									2						3						
2	Саша Б.								1		2													3		
3	Женя Б.				2	3					1															
4	Арина В.	1	3													2										
5	Тимур Г.	1													2										3	
6	Толя Г.								1		3													2		
7	Оля Д.												3		1						2					
8	Женя Е.	1				2																				3
9	Лёша Е.			3		2										1										
10	Алиса И.												3							2						1
11	Данил К.									2						3										1
12	Злата К.								2		3				1											
13	Семён К.					2					3													1		
14	Алеся К.			3							2		1													
15	Макс Л.		1			3																				2
16	Лев Л.										1															
17	Матвей М.										1									3						2
18	Нелли М.										2										1	3				
19	Даша М.													3								2			1	
20	Варя П.				1				2					3												
21	Даша Р.															3				2					1	
22	Алиса С.							2			3									1						
23	Егор С.										3									2	1					
24	Саша Т.				1															3		2				
25	Дима Х.	1		3																2						
Кол-во выб.		3	3	3	3	4	2	3	2	0	6	6	3	3	3	4	0	0	4	5	2	3	0	3	3	5
Кол-		1	1	0	1	1	0	2	1	0	2	0	3	0	1	0	0	0	1	2	1	2	0	0	3	0

Приложение Б
Программа формирования дружеских отношений средствами изотерапии
среди младших школьников в условиях инклюзии.

Занятие № 1. Вводное.

Цель: проанализировать насколько комфортно учащийся ощущает себя в классном коллективе, как отдельно взятая личность.

Оборудование: карта со сказочными королевствами, значки членов общества «Волшебная тайна», бумажный самолёт радужного цвета, ватман, мука, соль, растительное масло, клей ПВА, пищевые красители, одноразовые стаканчики, баночка для воды.

Установка на работу:

Педагог:

-Сегодня начнётся наше супер-секретное путешествие, а секретное оно потому, что нам посчастливится попасть туда, где ещё никто из жителей планета Земля не был. Но чтобы начать путешествие каждый из вас должен стать членом общества «Волшебная тайна». Вы готовы произнести торжественную клятву и пройти обряд посвящения?

Педагог зачитывает текст торжественной клятвы:

1. Клянемся, без уважительной на то причины, ни в коем случае не пропускать собрания членов общества.
2. Клянёмся, что будем посещать собрания членов общества в хорошем настроении.
3. Клянемся, что будем действовать в интересах общества под чутким руководством наставника.
4. Клянемся, уважительно и доброжелательно относиться к каждому члену тайного общества.
5. Клянемся, об увиденном и услышанном рассказывать только близким родственникам.

После обряда посвящения дети получают значок члена общества «Волшебная тайна», который они будут надевать каждый раз, приходя на занятие, и снимать его, по окончанию занятия.

Педагог:

- Теперь мы с вами члены настоящего тайного общества, не забываете, что вы дали клятву, и не в ком случае нельзя нарушать ни один пункт этой клятвы. Теперь, мы наконец-то можем отправиться туда, где ещё не ступала нога человека. (Детям показывается карта со сказочными королевствами, где живут несуществующие персонажи).

Педагог:

- Мы побываем на планете, которая называется «Трон восьми королевств». Как вы уже догадались, то на этой планете всего 8 королевств:

1. Королевство добрых чар.
2. Королевство радужных снов.
3. Королевство «Жемчужина мудрости».
4. Королевство «Зачарованная Лира».
5. Королевство «Гномье счастье».
6. Королевство «Пять кувшинов».
7. Королевство трёх бобов.
8. Королевство семи ветров.

У каждого королевства есть свой король:

1. Самый добрый король на планете « Трон десяти королевств» и зовут его Харальд Доброе Сердце.
2. Самый мечтательный король на планете « Трон десяти королевств» и зовут Ричард Мечтатель.
3. Самый мудрый король на планете « Трон десяти королевств» и зовут его Бурбон Наимудрейший.
4. Самый музыкальный король на планете « Трон десяти королевств» и зовут его Санчо Музыканчо.

5. Самый весёлый король на планете «Трон десяти королевств» и зовут его Эдмунд Весельчак.
6. Самый хитрый король на планете «Трон десяти королевств» и зовут Симон Прodelкин.
7. Самый хозяйственный король на планете «Трон десяти королевств» и зовут его Оливер король плодородных земель.
8. Самый сильный король на планете «Трон десяти королевств» и зовут его Руфус Львиное Сердце.

Педагог:

-Сегодня короли всех восьми королевств собрались вместе, чтобы познакомиться с теми, кто будет путешествовать по их владениям, т.е. с нами.

Итак, сейчас наша очередь представиться. Но прежде чем, начать рассказывать о себе, мы зарядимся волной положительных эмоций, чтобы короли видели, какие жизнерадостные ребята побывают у них в гостях. (Педагог достаёт бумажный самолет, окрашенный в цвет радуги).

Психолого-педагогическая разминка:

Упражнение "Радужный самолётик"

В процессе подготовки к проведению упражнения педагог изготавливает "радужный самолётик". Для этого он берёт лист бумаги, покрывает его с двух сторон всеми цветами радуги: красным, оранжевым, желтым, зелёным, голубым, синим и фиолетовым. Когда лист разукрашен, из него делается бумажный самолётик.

Изначально педагог оговаривает условия упражнения. Надо бросать друг другу этот "радужный самолётик", тот, кто пустил самолётик, тому, кто поймал, говорит пожелание. Необходимо, чтобы в этом пожелании было ровно семь слов (предлоги, союзы, частицы учитываются), а также, чтобы не было повторений с предыдущими пожеланиями. Примеры: "Я тебе желаю, Миша, быть веселым, активным!", "Маша! Желаю того, что сама себе желаешь!".

Может случиться так, что отправитель и получатель - одно и то же лицо (самолёт так полетел). В этом случае участник говорит пожелание сам себе и повторяет бросок.

Основная часть:

Педагог:

-Ну вот, теперь-то мы можем и представиться. Сейчас каждый из вас получит ватман, на котором нужно будет нарисовать ответы на следующие вопросы (на экране выводится список вопросов, ответы на которые обучающиеся должны отразить на своём плакате, если есть желание, можно добавить что-то от себя):

- 1) имя,
- 2) возраст,
- 3) вес,
- 4) рост,
- 5) мой любимый цвет,
- 6) чем я люблю заниматься,
- 7) мои друзья,
- 8) так я выгляжу, когда я счастлив (автопортрет),
- 9) моя семья,
- 10) если бы у меня было одно желание, я бы загадал, чтобы...
- 11) вот мое любимое место.

Педагог:

- Затем каждый из вас, опираясь на нарисованный вами плакат, расскажет о себе. Но так, как наше сообщество называется «Волшебная тайна», то сейчас мы с вами немного поволшебничаем и сами создадим краски, которыми будем рисовать. Для этого нам понадобится несколько волшебных ингредиентов: 1 кружка звёздной пыли (мука), 2 ложки алмазного варенья (соль), 2 ложки сиропа от плохого настроения (растительное масло), 1,5 ложки крема от бородавок (клей ПВА), и добавляем слезу тролля тонкой струёй для получения

однородной массы. (Полученную массу каждый обучающийся разливает в одноразовые стаканчики).

- Теперь нам пригодится цветная звёздная пыль (цветные краситель). (В каждый одноразовый стакан добавляем пакетик цветного красителя).

-Итак, краски готовы! Теперь можно рисовать. Я думаю, вы обратили внимание, что у вас нет кисти для рисования? Сегодня она нам и не пригодится, ведь волшебными красками можно рисовать и руками.

Обучающиеся приступают к работе. Когда все плакаты будут нарисованы, рабочие места прибраны, а обучающиеся умыты, начинается самопрезентация: один обучающийся встаёт и рассказывает всё о себе, показывая свой плакат, остальные – задают вопросы. Главное – тщательно обсудить плакат каждого обучающегося.

Заключительная часть:

Педагог:

-Мне кажется, что сегодня мы узнали много интересного друг о друге. Давайте посмотрим, внимательно ли мы слушали друг друга. (Педагог снова достаёт радужный самолётик).

Педагог:

-Теперь условия игры другие, тот, кто запускает самолётик, говорит, что нового он узнал о том, кто самолётик поймает. Начинать нужно с фразы: « Сегодня я узнал, что ...». (Это заключительное упражнение первого занятия).

Занятие № 2.

Цель: создать условия для формирования чувства сопричастности к делам коллектива.

Оборудование: клей ПВА, соль, акварель, пипетка, баночка для воды, зелёное полотно.

Установка на работу:

Педагог:

-Итак, сегодня нам предстоит путешествие по Королевству добрых чар. Правит этим королевством, если вы помните, король Ричард Доброе Сердце. Жители этого королевства милые, доброжелательные, отзывчивые. Здесь каждый готов протянуть тебе руку помощи. Но сегодня рука помощи нужна им самим. И жители Королевства добрых чар решили обратиться за помощью именно к нам. (На экране транслируется письмо адресованное учащимся):

«Уважаемые первоклассники, мы обратились к вам за помощью, потому что ресурсы нашей фантазии уже, увы, исчерпаны. А дело вот в чём, каждое лето наше Королевство посещают жители других Королевств, и из года в год мы радуем их глаз нашей главной достопримечательностью – цветочной поляной, которую мы засаживаем цветами необычайной красоты. Все гости испытывали истинное наслаждение, глядя на неё. Но недавно мы поняли, что все наши идеи уже были реализованы, и нынче нам нечем удивить наших гостей. Мы в отчаянье! Мы наслышаны о вас, как о людях, чья фантазия не имеет границ. Поэтому мы сердечно просим вас, оказать нам помощь в украшении нашей цветочной поляны. С нетерпением ждём ваших идей!»

Педагог, сетуя на то, что ученики люди добрые, порядочные и отзывчивые, предлагает детям создать идеи для оформления цветочной поляны.

Педагог:

- Ребята, мы ведь поможем жителям Королевства добрых чар. Мы же так любим фантазировать, представляете, какая необычная цветочная поляна может получиться! Чтобы поляна получилась действительно необычной, нам нужны такие цветы, которые мы раньше никогда не видели.

Психолого-педагогическая разминка:

Педагог:

-Сейчас каждый закроет глаза и представит себя в виде необычного, может быть, сказочного цветка. А потом мы по очереди поделимся своими идеями.

Педагог поддерживает идею каждого обучающегося, может внести предложения для развития идеи. Основная задача педагога на этом этапе – вызывать у обучающихся позитивные эмоции для выполнения предстоящей

работы. Так же этот этап необходимо проработать с целью избежания ситуации, когда ребёнок не смог придумать образ.

Основная часть:

Педагог:

- Я и не ожидала, что это будет настолько интересно. А теперь давайте нарисуем то, что мы задумали. Для этого нам снова понадобятся волшебные компоненты: мазь от бородавок (клей ПВА), алмазное варенье (соль), а также акварель и пипетка. (Педагог показывает этапы рисования: сначала рисуем контур клеем ПВА, посыпаем его солью, а затем красим полученный контур разбавленной в воде краской из пипетки).

Перед тем как обучающиеся приступят к рисованию, педагог предлагает придумать их цветку необычное название и небольшую историю о нём, рассказав её от своего имени.

Заключительная часть:

После того, как работы будут готовы, на доску можно вывесить зелёное полотно (имитация поляны), каждому обучающемуся необходимо поместить свой цветок на поляну. Затем идёт процесс презентации цветов и обсуждение. Предлагается полюбоваться на необычную цветочную поляну, чтобы сохранить в памяти образ получившейся красоты. Заметить, что хоть и много цветов, но всем хватило места, каждый занял только свое, то, которое выбрал сам. Увидеть, что в окружении разных, непохожих друг на друга цветов растет твой цветок. Но у цветов есть и что-то общее - у кого-то окраска, у кого-то размер или форма листьев.

Занятие № 3.

Цель: создать условия для продолжения формирования чувства сопричастности к делам коллектива.

Оборудование: картинки необычных животных, названия животных для жеребьёвки, информативная карточка для каждого животного, гуашь, кисти, баночка для воды, атласная лента, дырокол.

Установка на работу:

Педагог:

- Следующую остановку мы сделаем в Королевстве радужных снов. Жители этого королевства весьма причудливые. Думаю, это королевство заслуженно можно назвать самым волшебным. Почему? Потому что если тебе приснилось во сне животное, то завтра оно обязательно появится в твоём доме. Только какие животные не снятся жителям Королевства радужных снов. Посмотрите (картинки необычных животных). И лишь одно омрачает жизнь этого удивительного народа: они никогда не видели животных, которые обитают на других планетах. Думаю, что мы исправим эту ситуацию, расскажем и покажем жителям Королевства радужных снов, какие животные обитают на нашей планете Земля.

Психолого-педагогическая разминка:

Педагог:

- Мне кажется, что вы знаете очень много животных, сейчас мы это и проверим.

Игра «Крокодил»:

Сначала педагог загадывает животное, затем, выбирает одного из обучающихся, сообщает ему задуманное животное. Ученику необходимо, используя мимику, жесты, любые позы, показать, что за животное задумал педагог. Тот, кто отгадал, показывает животное, которое задумал предыдущий ведущий.

Основная часть:

Педагог:

-Теперь я точно знаю, что вы сможете рассказать о нашем животном мире.

Педагог предлагает каждому обучающемуся вытянуть жребий, на котором написано, о каком животном ему предстоит рассказать. Первое условие, которое оговаривается : животное необходимо нарисовать с помощью отпечатка своей ладони, затем доработать образ с помощью кисти. Второе условие: рассказать,

что из себя представляет животное: где обитает, чем питается. Здесь педагогу необходимо создать «выручалки», т.е. заранее подготовить информацию о задуманных животных, обучающимся нужно будет только выбрать информацию именно о своём животном из общей массы, т.е. информативные карточки будут смешаны.

Заключительная часть:

Завершается занятие тем, что каждый обучающийся представляет, выпавшее ему животное, затем из работ делаем энциклопедию о животных, размещая их в алфавитном порядке (на каждом рисунке с помощью дырокола проделываем отверстия, затем атласной лентой связываем все работы воедино).

Занятие № 4.

Цель: создать условия для повышения уровня самооценки обучающихся.

Оборудование: тетрадный лист, ручка, альбомный лист, акварель, трубочка, кисть, баночка для воды, атласная лента, дырокол.

Установка на работу:

Педагог:

-Сегодня мы побываем в королевстве «Жемчужина мудрости». Мне известно, что жители этого королевства с глубоким уважением относятся к себе. Они знают свои сильные стороны и гордятся ими, они знают и свои слабые стороны, что побуждает их к работе над собой. В общем, это жители, которые живут в гармонии с собой. Но вы не подумайте, это не какие-то там зазнайки, которые зациклены исключительно на себе. Старожилы рассказывают, что в их королевстве испокон веков ценится такое качество, как уважение и любовь к ближнему, благодаря чему горожане живут в согласии друг с другом уже много-много лет. Такие слова как война, ссора, разногласие, вражда, им не известны.

- Предлагаю вам, научиться у жителей королевства «Жемчужина мудрости» жить в гармонии с собой и с окружающими вас людьми. Для этого каждый из вас должен научиться видеть свои сильные и слабые стороны.

Психолого-педагогическая разминка:

Упражнение «...зато ты...»:

Обучающимся необходимо вооружиться листом и ручкой. Каждый подписывает свой лист и пишет на нем один какой-то свой недостаток, затем передает свой лист другим участникам. Они пишут на его листе «... зато ты...» и далее какое-то положительное качество этого человека: все, что угодно (у тебя очень красивые глаза, ты лучше всех рассказываешь анекдоты). В конце выполнения задания каждому участнику возвращается его лист.

Затем идёт обсуждение, ученик называет недостаток, который написал на листе, педагог и учащиеся предлагают пути избавления от нежелательного качества, способы превращения отрицательного качества в положительное. Необходимо сделать акцент на то, что, несмотря на имеющийся недостаток, одноклассники видят в этом учащемся много положительных черт.

Основная часть:

Педагог:

- От одноклассников вы услышали в свой адрес очень много тёплых слов. А теперь мне хочется, чтобы из множества этих слов вы выбрали те качества, которые больше всего к вам относятся (необходимо оговорить минимальное количество, например, минимум - пять слов). Может быть, вы посчитаете, что какое-то очень важное ваше качество никто не назвал, тогда вы можете сами нам о нём рассказать.

-Представьте, что каждое ваше качество вдруг ожило, как бы оно тогда выглядело? Были бы у него глаза, рот, нос, и вообще, оно бы больше походило на людей или на животных, может быть, это будут и вовсе волшебные существа, которые на нашей планете не живут.

Детям предлагается бумага, акварель, трубочка, кисть, баночка для воды. Далее педагог показывает алгоритм создания рисунка. Работа выполняется в технике «кляксография». Для создания волшебной картинки потребуется большая клякса, на которую нужно дуть, дуть, дуть до тех пор, пока на листе бумаги не появится замысловатый рисунок. Когда странный рисунок готов, ему нужно подрисовать детали, чтобы придать кляксе законченный образ. Затем, каждый обучающийся должен презентовать то, что ему удалось нафантазировать,

рассказывая, где, какое качество, и в образе кого/чего оно нашло отражение, получившемуся образу можно придумать имя.

Заключительная часть:

После окончания работы, обучающиеся вывешивают свои рисунки на доску и начинается презентация. Из получившихся рисунков собираем книгу (на каждом рисунке с помощью дырокола проделываем отверстия, затем атласной лентой связываем все работы воедино, можно сделать для книги обложку и назвать её «1-ому «А» есть, кем гордиться», чтобы дети пересматривали её, и помнили, сколько хороших качеств живёт внутри каждого из них).

Занятие № 5.

Цель: создать условия для формирования дружеского отношения к окружающим.

Оборудование: иллюстрации к сказке Г.Х. Андерсена «Гадкий утёнок», альбомный лист, поролон, гуашь, баночка для воды.

Установка на работу:

Педагог:

- Сегодня нам предстоит познакомиться с жителями королевства «Зачарованная Лира». Это королевство славится чудесной музыкой и не менее чудесным правителем, которого зовут Санчо Музыканчо. Безусловно, у короля отменный музыкальный слух, он чудесно поёт, но ещё одна его особенность заключается в том, что он, как правитель, с особой чуткостью относится к жителям своего государства, он умеет учитывать настроения окружающих, с уважением относится к ним, решает проблемы, находя различные оптимальные (т.е. удобные для всех) выходы из сложившейся ситуации. Согласитесь, это очень ценное качество. Поэтому, я хочу, чтобы каждый из вас подружился с этим качеством.

Психолого-педагогическая разминка:

На экране появляются иллюстрации к сказке Г.Х. Андерсена «Гадкий утёнок».

Примерные вопросы к обсуждению:

- Почему не хотели дружить с гадким утёнком? Чем он не похож на всех?

- Правильно ли поступали птицы по отношению к утёнку?
- Почему они дружат? Похожи ли они?
- Что значит быть гадким утёнком? Что испытывает утёнок? Чем заканчивается эта сказка?
- Почему они восхищаются утёнком в конце сказки?
- Вывод?

Основная часть:

Педагог:

- Давайте представим, что каждый из вас решил написать свою историю о гадком утёнке. Какими бы качествами вы наделили жителей птичьего двора (доброта, отзывчивость, милосердие и пр.). Теперь для качества, которое вам больше всего по душе, придумайте образ. Сначала нарисуйте его в своей голове, затем, используя поролон и гуашь, перенесите задуманный образ бумагу.

Заключительная часть:

Педагог:

- Теперь образ каждого качества нужно поселить в свой домик (педагог рисует на доске дома, которые называет согласно качеству, например, дом «Доброты», туда дети селят образ качества «доброта»). Затем дети презентуют свои работы.

- Как вы думаете, если бы жители птичьего двора обладали этими качествами, то какой бы сюжет был у сказки?

Педагог заслушивает несколько вариантов иных сюжетов развития событий в сказке, делает с обучающимися вывод, на этом занятие заканчивается.

Занятие № 6.

Цель: создать условия для формирования умения работать сообща.

Оборудование: эскизы рукавиц, простой карандаш, клей ПВА, цветной рис.

Установка на работу:

Педагог:

- Следующую остановку мы сделаем в королевстве «Гномье счастье». Главная особенность этого государства – очень тёплые зимы. Говорят, что там зимой столбик термометра никогда не опускается ниже нуля. Гномы, живущие на этой

территории, никогда не видели снега, не катались на санях, не строили горок, не лепили снеговиков. Но, стало известно, что в этом году, зима ведёт себя не так уж и ласково с жителями этого королевства. Гномы, в недоумении, зима только началась, а на их термометрах уже минус три градуса! Что же будет дальше? Но гномики не унывают, они наоборот очень рады столь неожиданному поведению природы: ведь, может быть, именно эта зима подарит им столь долгожданный снег. У них уже практически всё готово для того, чтобы перезимовать без ущерба для здоровья: шапки, шарфы, тёплые свитера, шерстяные носки, но они забыли ещё об одной вещи, без которой зимой не обойтись – рукавицы! Местные портные сообщили, что не знают, как выглядят рукавицы. Поэтому сегодня нам предстоит сделать эскизы рукавиц для портных королевства «Гномье счастье».

Психолого-педагогическая разминка:

Педагог:

-Для того чтобы наши эскизы получились красочными, их нужно изготавливать с хорошим настроением. А что может поднять настроение любому человеку?

Правильно, подарок!

Упражнение «Подарок»:

Педагог:

- Сейчас мы будем делать подарки друг другу. Начиная с меня, каждый по очереди средствами пантомимы изображает какой-то предмет и передает его своему соседу справа (мороженое, ежа, цветок и т.п.) при этом нужно объяснить, почему вы решили подарить этому человеку именно такой подарок. Например, я подарю Маше новое платье, красное, в чёрный горох, потому что она давно о таком мечтала.

Основная часть:

Педагог:

- Подарки получены, настроение в норме, теперь можно поработать.

Педагог раздаёт каждому учащемуся заготовку одной рукавицы. Затем идёт обсуждение, что рукавица – вещь парная, поэтому обучающиеся должны найти

своей рукавице пару среди рукавиц других обучающихся. Нашедшие свою пару, должны дать сигнал: скрепить скотчем свои рукавицы, чтобы было видно, что пара нашлась.

Педагог:

-Теперь всё в порядке – у каждой рукавицы есть пара. Посмотрите на того человека, у которого вы нашли свою пару. Улыбнитесь ему, сегодня над созданием эскиза вы будете работать вместе.

На этом этапе желательно сделать так, чтобы пары сформировались по интересам, т.к. такая форма работы на занятии впервые.

На этом занятии понадобится простой карандаш, клей и разноцветный рис.

Педагог рассказывает учащимся алгоритм работы: сначала нужно придумать узор, нарисовать его карандашом, затем намазать придуманный узор клеем и посыпать его рисом. К концу занятия у детей должна получиться пара рукавиц, пара на то она и пара, что одна рукавица похожа на другую. Педагогу рекомендуется пронаблюдать, как происходит взаимодействие в парах.

Заключительная часть:

Получившиеся рукавицы вывешиваются на доску. Затем ученики, также по парам, презентуют свои рукавицы. При презентации рукавиц необходимо обсудить следующие вопросы: во-первых, получилась ли пара, или каждый работал самостоятельно, поэтому рукавицы совершенно не похожи друг на друга, что нужно было сделать, чтобы получить необходимый результат, во-вторых, как возникла идея создания узора, как подбирали цвета, какие сложности возникали в ходе работы, как решали эти сложности и т.п.

Занятие № 7.

Цель: создать условия для закрепления умения работать сообща.

Оборудование: листы формата А4, набор восковых мелков.

Установка на работу:

Педагог:

-Сегодня мы посетим Королевство трёх бобов. Жители этого государства нуждаются в нашей помощи. Дело в том, что случилось несчастье, на них

обрушилось заклятье злого тролля. Избавиться от заклятья получилось своими силами, а вот от последствий – нет. А последствия таковы: избавившись от заклятия, местные жители позабыли практически все эмоции. Теперь на любое высказывание, на любое событие они могут проявлять лишь одну эмоцию – грусть. Мне кажется, мы должны немедленно вмешаться и исправить ситуацию.

Психолого-педагогическая разминка:

Упражнение «Распознай эмоцию»:

Педагог:

- А что такое эмоции? *Эмоции — это выражение нашего отношения к происходящему вокруг нас или внутри нас. Какими они могут быть? Положительными и отрицательными. С помощью чего люди выражают свои эмоции и чувства? Походка, жесты, мимика.* Давайте попробуем изобразить эмоцию с помощью походки, жестов и мимики, совсем не используя слов.

Педагог показывает первую эмоцию, тот, кто отгадывает задуманную эмоцию, показывает следующую эмоцию.

Основная часть:

Каждый ученик получает отрицательную и положительную эмоцию, два листа формата А4, набор восковых мелков. Задача каждого: найти одноклассника с такой же эмоцией, обсудить, что или кто у них вызывает именно эту эмоцию, и объединить свои ассоциации в один рисунок, который каждый рисует на своём листе. Сначала ученики оформляют одинаковые положительные эмоции, по сигналу педагога, начинают работать с негативными эмоциями.

Заключительная часть:

По окончании работы (каждая работа должна быть подписана) вывешиваются на доску, получается некий калейдоскоп эмоций. Ученикам предлагается рассмотреть все работы и сделать предположения, кто с кем работал, исходя из схожести рисунков. Работу каждой пары нужно обсудить: во-первых, обсудить ассоциации, связанные с конкретной эмоцией, во-вторых, каково было работать в паре, возникали ли трудности, пользовались ли советами, данными на прошлом занятии, помогли ли это при выполнении совместной работы и пр.

Занятие № 8.

Цель: создать условия для формирования навыков, которые необходимы для успешного сотрудничества в малой группе.

Оборудование: овощные/фруктовые штампы, ватман, густая гуашь, набор цветных карандашей, фломастеры, кисть, простой карандаш, ножницы, клей.

Установка на работу:

Педагог:

- Следующее королевство, которые мы посетим, называется Королевство трёх бобов. Правит эти королевством самый хозяйственный король на планете «Трон девяти королевств» и зовут его Оливер король плодородных земель. Совсем недавно король узнал, что на нашей планете, люди на зиму делают заготовки, т.к. король Оливер самый хозяйственный король, то его очень заинтересовало, какие именно заготовки на зиму делают люди. Он очень надеется, что мы расскажем ему о том, что можно заготавливать на зиму, и, возможно, попробует сделать заготовки сам.

Психолого-педагогическая разминка:

На этапе разминки можно обсудить с учениками, какие заготовки делают их мамы на зиму, также предлагаем загадывать детям загадки об овощах и фруктах, которые обычно используются для консервирования. Как только дети разгадали загадку, педагог кладёт предмет на стол в разрезанном виде (овощ/фрукт режется так, чтобы его можно было использовать в качестве штампа).

За кучерявый хохолок	Круглое, румяное,
Из норки лиску поволок.	Я расту на ветке,
Трогаешь-гладкая,	Любят меня взрослые
Кушаешь-сладкая. (Морковь)	И маленькие детки. (Яблоко)
Он бывает очень разный-	Фрукт похож на неваляшку.
Зеленый, желтый, красный,	Носит желтую рубашку.

И жгучий он, и сладкий
Стоит знать его повадки.(Перец)

Тишину в саду нарушив.
С дерева упала...(груша)

Он на грядке вырастает,
Никого не обижает.
Ну, а плачут все вокруг,
Потому что чистят...(лук)

Желтый цитрусовый плод
В странах солнечных растёт.
А на вкус кислейший он.
Как зовут его? (Лимон)

Голова, а сверху-ус,
Нет, не сладок он на вкус.
Прибежали со всех ног,
Мы к обеду рвать ...(чеснок)

Этот фрукт в рубашке яркой
Любит, чтобы было жарко.
Не растёт среди осин
Круглый, рыжий...(апельсин)

Этот овощ тыкве брат-
Тоже с виду толстоват.
Лег под листик на бочок
Между грядок...(кабачок)

Долгоножка хвалится:
-Я ли не красавица?
А всего-то косточка,
Да красненькая кофточка. (Вишня)

Эти крепкие ребятки
В листьях прячутся на грядке.
Лежебоки-близнецы
Зеленеют...(огурцы).

Основная часть:

Педагог:

- Теперь нам с вами предстоит самим сделать заготовки на зиму, но т.к. процесс этот очень серьёзный и долгий, нам понадобится помощь друг друга, поэтому заготовки мы будем делать, поделившись на небольшие группы (класс делится на группы по 3 человека с помощью жребия).

Каждая группа получает набор овощных и фруктовых штампов, набор густой гуаши, три ватмана (один для создания отпечатков, другой – для банок, третий –

для оформления целостной композиции), клей (2 шт.), ножницы (2 шт.) и простой карандаш (2 шт.)

Алгоритм работы таков: учащиеся окунают в густую гуашь овощ/фрукт, затем делают овощные/фруктовые штампы, дают им подсохнуть, вырезают и наполняют банки, которые тоже должны сделать самостоятельно, нарисовав карандашом на ватмане контур, затем вырезать его.

После того, как заготовки будут готовы, учащиеся могут воспользоваться цветными карандашами, фломастерами, кистью и красками, чтобы раскрасить у банок крышки.

Педагог:

-Каждая группа должна заготовить на зиму 5 банок, а чего именно решайте сами.

Учащиеся должны договориться, какие именно заготовки они будут делать (варенье, компот, овощное ассорти и пр.), а также догадаться распределить обязанности, что позволит ускорить темп работы.

Заключительная часть:

По окончании работы, каждая группа рассказывает о своих заготовках. С каждой группой стоит обсудить следующее: с чего началась работа, возникали ли трудности в ходе работы, если да, то как их решали, кто за что отвечал и пр. (т.е. пытаемся понять, как ведёт себя каждый обучающийся, попадая в группу, научились ли дети работать сообща, используют ли раннее полученные знания).

Занятие № 9.

Цель: создать условия для закрепления необходимых навыков для успешного выполнения совместной работы.

Оборудование: ватман, краски, набор фломастеров.

Основная часть:

Педагог:

- Сегодня мы остановимся в Королевстве семи ветров, это последнее королевство, с которым нам предстоит познакомиться. Когда-то это королевство славилось необычайно красивым разнообразием растительного и животного

мира. Но однажды случилось несчастье, все семь ветров, в честь которых и названо королевство, подули одновременно да с такой силой, что разрушили, практически, всё на своём пути. Местным жителям с трудом, но удалось спастись. Они построили новые дома, магазины, школы, больницы, но вот леса, которые были жемчужиной этого королевства восстановить не так-то и легко. Жители обратились к нам с просьбой, рассказать о лесах нашей планеты, какие растут у нас деревья, какие обитают животные. Они считают, что это поможет им в их нелёгком деле.

Психолого-педагогическая разминка:

Эту разминку желательно посвятить обсуждению того, как выглядит лес в разные времена года. Что меняется в лесу с приходом зимы, весны, лета, осени. Какие бывают леса: лиственные, хвойные и смешанные. Породы каких деревьев мы чаще всего видим в наших лесах, кто привычные обитатели наших лесов.

Основная часть:

На этот раз класс делиться на команды по четыре человека, также с помощью жребия. Каждая группа получает ватман, краски и набор фломастеров.

Педагог:

-Сейчас каждой группе необходимо будет нарисовать рисунок леса, но рисовать вы будете не кистью, а отпечатками своих пальцев, элементы, которые невозможно нарисовать отпечатком, можете подрисовать фломастерами. Какой это будет лес: зимний, весенний, осенний или летний – решаете сами, кто будет жить в вашем лесу, и какие породы деревьев будут расти – тоже ваше желание.

Заключительная часть:

Занятие заканчивается демонстрацией плакатов обучающихся, и обсуждением вопросов, связанных с организацией работы в группе.

Занятие № 10. Заключительное.

Цель: приобщить членов семьи к жизни классного коллектива.

Оборудование: ватман, кисти, набор цветных карандашей и фломастеров, краски.

Установка на работу:

Педагог:

-На прошлом занятии, мы посетили последнее королевство планеты «Трон восьми королевств», но это не повод для грусти. Сегодня мы с вами на месте тех, кто принимает гостей. А гости у нас очень важные, это ваши близкие люди. И сегодня у нас есть возможность, показать им, чем мы занимались на протяжении всего этого времени.

Психолого-педагогическая разминка:

На этом этапе учащиеся знакомят пришедших родственников с работами, которые создавались на протяжении всех занятий. Это может происходить в качестве выставки.

После обучающиеся вместе с родными садятся на стулья, которые стоят по кругу.

Педагог:

-Надеюсь, вашим родным, понравилось ваше творчество. Мы с вами уже хорошо друг друга знаем, но мы ничего не знаем о вашей семье. Сейчас вам нужно вспомнить, что вы любите делать всей семьёй, как часто вы это делаете, может быть, у вас есть семейные традиции. Давайте поделимся друг с другом.

Участники по очереди рассказывают о своих семейных традициях, что придаст обстановке непринуждённый характер.

Основная часть:

После обсуждения переходим к следующему этапу заключительного занятия. Обучающиеся, опять же путём жеребьевки, делятся на группы по 3 человека. Каждая группа будет состоять из трёх учеников и трёх пришедших с ними родственников, т.е. в группе 6 человек. После распределения по группам, педагог задаёт вопрос:

-Скажите, когда вы слышите слово «семья», какие образы возникают в вашей голове?

Из ответов участников педагог выбирает абстрактные понятия по количеству групп, например, если групп 8, то нужно выбрать 8 понятий: любовь, счастье, уют и пр.

Каждая группа получает большой ватман, все инструменты необходимые для создания рисунка, а также одно из абстрактных понятий. Задача каждой группы нарисовать остров, который будет назван этим понятием, например, о. Любви, о.Счастья. По команде педагога группы начинают создавать свой остров. Через определённое время (5-7 минут) педагог просит группы поменяться ватманами и продолжить работу, создавая уже тот образ острова, который возник в их голове. Работа продолжается до тех, пока каждой группе не вернётся их произведение.

Заключительная часть:

По окончании проводится обсуждение: каждая команда рассказывает о своей задумке, согласны ли «хозяева» острова с добавленными элементами, можно ли, что какое-то понятие главенствующее, а остальные – второстепенные и пр.

Вообще заключительное занятие можно закончить чаепитием, что придаст общению внутри коллектива более непринуждённый характер.

Таблица № 8.

Анализ данных, полученных при ответе на вопрос № 1: С кем бы ты хотел (а) чаще видаться во время летних каникул?; (Если обучающиеся сделали взаимные выборы, то соответствующие цифры этих выборов обведены кругом).

№	И.Ф.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1	Саша А.				1	2														3						
2	Саша Б.								1			2													3	
3	Женя Б.							1				2														3
4	Арина В.	1	3																							2
5	Тимур Г.	1																3								2
6	Толя Г.			1								3													2	
7	Оля Д.												2		3						1					
8	Женя Е.	1				2								3												
9	Лёша Е.		2			3														1						
10	Алиса И.												3							2						1
11	Данил К.	1																							2	
12	Злата К.								2		1				3											
13	Семён К.					2			3																1	
14	Алеся К.		2								1		3													
15	Макс Л.					2			3																1	
16	Лев Л.										1															
17	Матвей М.								2												3					1
18	Нелли М.									3	1										2					
19	Даша М.								3														2			1
20	Варя П.				2						3	1														
21	Даша Р.										3										2					1
22	Алиса С.											1		3	2											
23	Егор С.	2		3		1																				
24	Саша Т.					1															3		2			
25	Дима Х.	1			3																2					
Кол-во выб.		4	5	2	3	7	2	3	4	1	6	4	3	2	3	0	0	1	1	5	3	2	0	5	3	3

Кол-во вз. выб.		2	2	1	1	2	2	2	1	0	2	2	3	0	1	0	0	0	1	2	1	2	0	0	3	0
-----------------------	--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Таблица №9.

Анализ данных, полученных при ответе на вопрос № 2: Представь, что ваш 1 класс решили поделить пополам, чтобы получилось два первых класса. С кем из ребят твоего класса ты бы хотел (а) оказаться в новом классе?

№	И.Ф.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1	Саша А.				1						3															2
2	Саша Б.				3	2			1																	
3	Женя Б.	3			1																				2	
4	Арина В.	1											3								2					
5	Тимур Г.										2							3						1		
6	Толя Г.								1											2				3		
7	Оля Д.			1										2				3								
8	Женя Е.	2	1			3																				
9	Лёша Е.		2								1															3
10	Алиса И.																3		2							1
11	Данил К.						2							3										1		
12	Злата К.					1											2				3					
13	Семён К.					3					2													1		
14	Алеся К.		1	3												2										
15	Макс Л.			1	2	3																				
16	Лев Л.										1		3						2							
17	Матвей М.											1								2						3
18	Нелли М.													2							1			3		
19	Даша М.		3																			1			2	
20	Варя П.				2						3			1												
21	Даша Р.											3									2				1	
22	Алиса С.							3			1									2						
23	Егор С.					1													2							3
24	Саша Т.			3																	2		1			
25	Дима Х.		2								1	3														
Кол-		3	5	4	5	5	2	1	2	0	4	7	1	5	0	1	2	3	4	3	3	2	0	5	3	5

25	Дима Х.										3	(2)												1			
Кол-во выб.		1	4	2	5	2	2	3	1	2	4	4	3	1	4	4	0	2	2	6	1	4	2	5	2	6	
Кол-во вз. выб.		1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	2	1	1	1	0	0	1	0	2	0	2	0	1	2	1	

Табл.11.

Результаты формирующего эксперимента.

И.Ф.	Анкетирование «Для меня дружба это...»		Опрос «Аукцион»		Социометрия	
	балл	уровень	балл	уровень	кол-во выборов	уровень
1.Саша А.	5	в	5	в	8	с
2.Саша Б.	4	в	5	в	14	в
3.Женя Б.	5	в	5	в	8	с
4.Арина В.	5	в	5	в	13	в
5.Тимур Г.	5	в	5	в	14	в
6.Толя Г.	3	с	4	в	7	с
7.Оля Д.	4	в	3	с	7	с
8.Женя Е.	4	в	3	с	7	с
9.Лёша Е.	3	с	2	с	3	н
10.Алиса И.	4	в	5	в	14	в
11.Даниил К.	5	в	5	в	15	в
12.Злата К.	4	в	5	в	7	с
13.Семён К.	2	с	2	с	8	с
14.Алеся К.	4	в	2	с	8	с
15.Макс Л.	3	с	1	н	5	н
16. Лев Л.	2	с	2	с	2	н
17.Матвей М.	2	с	1	н	6	с
18.Нелли М.	4	в	5	в	7	с
19.Даша М.	4	в	4	в	14	в
20.Варя П.	4	в	4	в	7	с
21.Даша Р.	4	в	4	в	8	с
22.Алиса С.	1	н	1	н	2	н
23.Егор С.	4	в	4	в	15	в
24.Саша Т.	4	в	4	в	8	с
25.Дима Х.	4	в	4	в	15	в