

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
( Н И У « Б е л Г У » )

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

**Кафедра возрастной и социальной психологии**

**ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
К СВЕРСТНИКАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ**

**Выпускная квалификационная работа**

обучающегося по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-  
педагогическое образование  
очной формы обучения, группы 02061303  
Волобуевой Юлии Александровны

Научный руководитель:  
к.пед.н., доцент  
Годовникова Л.В.

**БЕЛГОРОД 2017**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения проблемы отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья</b> .....	7
1.1. Психологические особенности обучающихся младшего школьного возраста.....	7
1.2. Взаимоотношения младших школьников со сверстниками.....	14
1.3. Особенности отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья.....	22
<b>ГЛАВА 2. Эмпирическое изучение особенностей отношения младших школьников к сверстникам с ОВЗ</b> .....	29
2.1. Организация и методы исследования.....	29
2.2. Результаты и их обсуждение.....	31
2.3. Рекомендации педагогическому составу, работающему в системе инклюзивного образования с младшими школьниками.....	43
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	50
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ</b> .....	53
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	61
Приложение 1. Диагностические методики в порядке их предъявления.....	61
Приложение 2. Сводные таблицы полученных данных.....	75
Приложение 3. Результаты статистической обработки данных.....	86

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность проблемы исследования.** В настоящее время растет количество детей, которые относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специально организованном образовании, отвечающем их особым образовательным потребностям. Проблемы инклюзивного образования в России особенно актуальны в настоящее время в связи с введением с 1 сентября 2016 года Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Доступ к школе для детей с ограниченными возможностями часто ограничивается отсутствием понимания их образовательных потребностей, отсутствием подготовки учителей, школьной среды, поддержки в классе и учебных ресурсов. Для некоторых детей с ограниченными возможностями здоровья приобретение навыков и знаний, необходимых для успешного взаимодействия со сверстниками, является непростой задачей. Анализ литературы и собственный опыт дает нам понять, что дети с ОВЗ, по сравнению с нормативным уровнем развития детей аналогичного возраста, взаимодействуют со сверстниками реже и не так быстро принимаются другими детьми, поэтому данная тема для нас является особенно актуальной.

Ведущая роль в формировании межличностных отношений у младших школьников принадлежит учителю, т. к. он в этот период является для них высшим авторитетом. Учитель, сам того не желая, может способствовать изоляции ребенка в классе. Если он сам не любит какого-либо ребенка, часто осуждает его, делает ему замечания, то дети начинают точно так же оценивать сверстника и перестают его принимать. Если же учитель захваливает одного из учеников и ставит его в пример другим детям, то одноклассники тоже перестают общаться с ним, считая его «любимчиком».

Анализ современных исследований показывает, что в сознании многих людей сложился стереотип о том, что взаимодействуя с детьми с ОВЗ, люди

будут испытывать неопределенные, неприятные чувства, что программы интегрированного обучения не доведены до совершенства и будут доставлять дискомфорт всему социуму [31]. Исследования родителей детей с нормотипичным развитием и родителей детей с ОВЗ показывают, что у родителей детей первой группы отмечается недостаточность знаний об особенностях развития детей с ОВЗ, противоречивое отношение к таким детям, неадекватная оценка возможностей детей с ОВЗ, знание, но не принятие целей инклюзивного образования [1].

Вопросом организации инклюзивного образования в нашей стране занимается ряд исследователей, среди которых наиболее глубокие исследования принадлежат С.В. Алехиной, Н.Н. Малофееву, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Н.Д. Шматко и др. В Белгородской области данную проблему разрабатывает Л.В. Годовникова и др. [20].

Поскольку, в связи с введением с 1 сентября 2016 года Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья данная проблема приобретает особо значимое звучание, мы выбрали данную тему нашего исследования.

**Проблема исследования:** каково отношение младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья?

**Цель исследования:** выявить особенности отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

**Объект исследования:** отношения между детьми в младшей школе.

**Предмет исследования:** особенности отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья.

**Гипотеза исследования** заключается в предположении, что отношение учащихся начальных классов школы к одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья может быть разным, а именно: положительное отношение одноклассников к сверстникам с ОВЗ будет наблюдаться в классе

с позитивными взаимоотношениями между всеми детьми и положительным отношением классного руководителя к инклюзивному образованию детей с ОВЗ; негативное отношение одноклассников к сверстникам с ОВЗ будет наблюдаться в классе со сложными взаимоотношениями между всеми детьми и отрицательным отношением классного руководителя к проблеме инклюзивного образования.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать основные теоретические подходы к проблеме отношения младших школьников к сверстникам с ОВЗ.
2. Определить особенности в отношении младших школьников к сверстникам с нормативным развитием и к сверстникам с ОВЗ.
3. Изучить связь в отношении младших школьников к сверстникам с ОВЗ и отношением учителя к проблеме инклюзивного образования.
4. Разработать рекомендации педагогическому составу для работы в условиях инклюзивного образования.

**Теоретико-методологические основы исследования:**

Теоретико-методологическую базу заложил Л. С. Выготский. Его теоретические положения, такие как единство законов развития нормального и умственно отсталого ребенка, в дальнейшем были реализованы в трудах А. Н. Граборова, Л. В. Занкова, Г. М. Дульнева, Ж. И. Шиф, Б. И. Пинского, Т. А. Власовой, И. Г. Ерёменко, Х. С. Замского, В. Г. Петровой, В. И. Лубовского, М. С. Певзнер, И. М. Соловьёва и др. Проблемы инклюзивного образования в России разрабатывают С.В. Алехина, Н.Н. Малофеев, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.

**Методы исследования:**

1. Организационные методы: сравнительный метод.
2. Эмпирические методы: опрос, тестирование.
3. Метод математической обработки эмпирических данных: критерий Спирмена.

4. Интерпретационные методы: структурные методы (классификация, типологизация).

В ходе нашего исследования были использованы следующие **методики:**

1. «Социометрия: исследование межличностных отношений в группе» (Дж. Морено). Социометрическая техника, разработанная Дж. Морено, применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования.
2. «Методика Рене Жиля». Исследование социальной приспособленности ребенка, сферы его межличностных отношений и их особенностей, его восприятия внутрисемейных отношений, некоторых характеристик его поведения.
3. «Анкета отношения учащихся к классному руководителю» (Т.А. Огнева). Анкета для выявления степени позитивности отношения учащихся к своему классному руководителю.
4. Анкета для учителей, составленная с помощью метода анализа латентных структур Лазарсфельта. Отношение педагога к работе в условиях инклюзивного образования может быть сложным, и методика позволяет выявить скрытую позицию опрашиваемого, которую, возможно, он и сам как следует не осознает.

#### **Выборка и база исследования:**

Исследование было проведено на базе МБОУ СОШ №7 г. Белгорода, в котором приняли участие ученики трех параллелей с 1 по 3 классы и 4 классных руководителя. Общее количество испытуемых – 95, из которых 13 детей с ограниченными возможностями здоровья. Возраст детей 7-9 лет.

**Структура выпускной квалификационной работы** соответствует целям и задачам исследования и включает введение, две главы, заключение, список использованных источников и приложения. Общий объем работы составляет 60 страниц и включает 61 источник.

## **ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения проблемы отношения младших школьников к сверстникам с ОВЗ**

### **1.1. Психологические особенности обучающихся младшего школьного возраста**

Поступление в школу знаменует собой начало нового возрастного периода в жизни ребенка - младшего школьного возраста, ведущей деятельностью которого является учебная деятельность.

В современной периодизации психического развития младший школьный возраст охватывает период от 6-7 до 9-11 лет.

На данном этапе развития полностью изменяется социальный статус ребенка – он становится школьником, что влечет за собой перестройку всей системы отношений ребенка. У школьника появляются новые обязанности, которые определяются не только ближайшими взрослыми, но так же учителем и окружающими его сверстниками. Поэтому данный возрастной период является важным для психического и социального развития ребёнка.

В процессе осуществления учебной деятельности ребенок, под руководством учителя, систематически овладевает содержанием развитых форм общественного сознания (науки, искусства, нравственности, права) и умениями действовать в соответствии с их требованиями [43].

Младший школьный возраст наиболее глубоко и содержательно представлен в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, их сотрудников и последователей (Л.И. Айдарова, А.К. Дусавицкий, А.К. Маркова, Ю.А. Полуянов, В.В. Репкин, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.).

Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту является критическим и раньше остальных был описан в литературе, как кризис семи лет.

Л. С. Выготский отмечал, что сущностью кризиса семи лет является «интеллектуализация аффекта» или «обобщение переживания» [17, с.183]. У детей, которые прошли кризисный возраст семи лет, обобщение

переживаний выражается в потере непосредственности поведения. Школьник начинает предполагать возможное окончание различных ситуаций, возникает произвольность поведения, уходит ситуативность реакций. Характерные для кризиса семи лет манерничанье и кривляния ребенка связывают с проявлением произвольности: школьник начинает примерять на себя различные роли, рассматривает позиции, которые он мог бы занять, которая вовсе может быть неадекватна в определенной ситуации, а затем ведет себя в соответствии с внутренней ролью. Это может быть заметно в неестественности поведения, неустойчивости, непоследовательности эмоций и смене настроения без видимых на то причин. При преодолении кризиса останется способность действовать внеситуативно, а не только под воздействием наличной ситуации.

Вслед за Л.С. Выготским симптоматику кризиса семи лет, связанную с трудновоспитуемостью описывает Л.И. Божович [10]. Она выделяет такие симптомы, как: раздражительность, непослушание, конфликтность с родителями и воспитателями, капризность. Дети негативно относятся к ранее выполняемым требованиям, что проявляется в упрямстве и негативизме. Трудновоспитуемость ребенка автор объясняет фрустрацией, возникающей в ответ на депривацию его существенных потребностей.

Д.Б. Эльконин, Г.Г. Кравцов [61] указывают, что сразу же после кризиса 7 лет ребенок обращается к преимущественной направленности на усвоение способов решения задач, у него появляется умение устойчиво удерживать теоретическое отношение к задаче. Е.Л. Бережковская отмечает, что «переход от дошкольного к младшему школьному возрасту может быть связан со способностью ребенка к внутреннему диалогу» [8, с.22].

У детей, готовых к школьному обучению, начало учебной деятельности приводит к разрешению кризиса семи лет. Осуществляется переход к новому типу деятельности, создаются возможности для проявления возросшей самостоятельности ребенка, ребенок занимает новое положение, приобретает новый статус. Меняется структура прав и обязанностей ребенка как в школе,



так и в семье. Постепенно те поведенческие реакции, которые создавали определенные трудности для родителей, начинают исчезать.

Может наблюдаться обратная картина у детей с низким уровнем психологической готовности к школьному обучению. Первоклассники, у которых до этого слабо проявлялись симптомы кризиса, вдруг начинают проявлять активные формы поведенческих реакций, начинают спорить с родителями, проявлять упрямство и непослушание. Это приводит к тому, что такие дети позже достигают уровня психологической зрелости и возрастные границы кризиса сдвигаются на период начала обучения в школе.

Таким образом, это еще раз подтверждает, что кризис – это закономерный и последовательный этап психического развития ребенка, и близким ребенка следует с терпением и пониманием относиться к особенностям поведения их детей в этот непростой период.

Современный исследователь М.Г. Елагина, выделяя новообразования кризиса семи лет, говорит о ребенке данного возраста как «социальном функционере» [4, с. 32], т.е. о способности ребенка действовать в определенной социальной роли. Механизмом кризиса, по мнению автора, является рефлексия ребенком своих переживаний, реализующаяся как в когнитивных умозаключениях, так и в ролевой практике.

Именно в младшем школьном возрасте происходит становление и формирование тех глубинных структур, которые затем осуществляют регуляцию всех других, более сложных, психологических новообразований, от которых во многом зависит дальнейшее психическое развитие личности, возможности его личностного и социального самоопределения, самоотношения и самовосприятия, осуществление ведущей деятельности. Основной деятельностью школьного детства является учебная, в ходе которой ребенок не только осваивает навыки и приемы получения знаний, но и обогащается новыми смыслами, мотивами и потребностями, овладевает навыками социальных взаимодействий [13].

Психологические новообразования младшего школьного возраста:

Требования учебной деятельности неизбежно ведут учеников к формированию произвольности как характеристики всех их психических процессов. Произвольность формируется в результате того, что ребенок ежедневно делает то, что требует его позиция ученика: слушает объяснения, решает задачи и т.д. Постепенно он научается делать то, что надо, а не то, что ему хотелось бы. Таким образом, учащиеся научаются управлять своим поведением (в той или иной степени), преодолевать трудности, двигаться к поставленной цели, искать лучшие пути ее достижения.

Второе важное новообразование – рефлексия. Учитель требует от ребенка не только решения задачи, но и обоснования его правильности. Это постепенно формирует способность у ребенка осознавать, отдавать себе отчет в том, что он делает, что сделал. Больше того - оценить, а правильно ли он сделал и почему он считает, что правильно. Таким образом, ученик постепенно научается смотреть на себя как бы глазами другого человека, со стороны, и с опорой на это оценивать свою деятельность.

Умение человека осознавать то, что он делает, и аргументировать, обосновывать свою деятельность и называется рефлексией.

Итак, психическая деятельность ученика, закончившего начальную школу, должна характеризоваться тремя новообразованиями: произвольностью, рефлексией, внутренним планом действий [25].

В начальной школе происходит развитие всех познавательных процессов, но Д.Б. Эльконин, вслед за Л.С. Выготским, считает, что изменения в восприятии, в памяти являются производными от мышления. Именно мышление становится в центр развития в этот период детства. В силу этого развитие восприятия и памяти идет по пути интеллектуализации. Учащиеся используют мыслительные действия при решении задач на восприятие, запоминание и воспроизведение. «Благодаря переходу мышления на новую, более высокую ступень происходит перестройка всех остальных психических процессов, память становится мыслящей, а восприятие думающим. Переход процессов мышления на новую ступень и

связанная с этим перестройка всех остальных процессов и составляют основное содержание умственного развития в младшем школьном возрасте» [60, с. 255].

У детей младшего школьного возраста начинает происходить смена психической саморегуляции от непроизвольной уже к сознательно-волевой. В школьной жизни ребенку необходимо систематически и обязательно выполнять много правил. Так, он должен без опозданий приходить в школу, подчиняться правилам школьной жизни, выполнять разного рода задания на уроке, а также дома, учиться преодолевать трудности, возникающие в учебной работе и т.д. В соблюдении перечисленных правил не обойтись без умения регулировать свое поведение. А также «подчинять произвольную деятельность ребенка сознательно поставленным целям» [33, с. 44].

Е.Г. Воронцова [16] провела исследование, которое позволило выявить активные формы поведения в младшем школьном возрасте. Проведённое констатирующее исследование и корреляционный анализ подтвердили предположение автора о том, что младшие школьники отличаются недостаточной сформированностью активных форм поведения: они нерешительны в деятельности, отказываются от деятельности при встрече с препятствиями, выявлен дефицит коммуникативно-речевых проявлений, низкая скорость сенсомоторной координации, недостаточная сформированность навыков по взаимодействию со сверстниками и взрослыми. Подобное состояние активных форм поведения и особенностей личности младшего школьника характерно для неэффективных в деятельности - пассивных - патернов поведения и служит препятствием для формирования продуктивной активности и активных форм поведения в деятельности.

Новая социальная роль ребенка, что ведет за собой появление новых обязанностей, сказывается, безусловно, на отношениях со сверстниками, а также учителями. Сначала ребенок делает акцент на обучение, практически не вступает в контакт со своими сверстниками, следовательно, некоторое

время ощущает себя чужим в незнакомой среде, хотя совершенно недавно в детском саду находился в ситуации постоянного взаимодействия. Взаимоотношения младших школьников со своими сверстниками строятся в большей степени на нормах "взрослой" морали, а конкретнее: берется во внимание успешность в учебе, выполнение требований родителей, учителей. Характерной особенностью взаимоотношений младших школьников является то, что дружба основывается, как правило, на стечении определенных жизненных обстоятельств, а также случайных интересах (ребята сели за одну парту, являются соседями, либо же проживают в одном микрорайоне и т.д.) [11].

Школьная жизнь тесно связана с личностью учителя. Занимаемая им позиция по отношению к своим ученикам отличается в корне от позиции родителей с воспитателем из детского сада, который так же частично мог выполнять функции родителей. Взаимоотношения учащихся и учителей строятся лишь в процессе учебы, являясь четко регламентированными организацией школьной жизни, что значит – они более деловые и сдержанные. Одна из главных задач педагога состоит в том, чтобы уже с первых дней учебы помочь ребенку как можно быстрее включиться в еще незнакомую ему жизнь [23].

Проблема нравственности в младшем школьном возрасте отражается в статье Г.А. Мишаковой. Автор, на основе исследований, сделала вывод, что анализ нравственного развития показывает незначительные колебания показателей уровня и стадии, которые в свою очередь отстают от возрастных параметров, указывая на инфантилизм у детей при разнообразном сочетании социально-педагогических условий. Нравственные представления носят поверхностный характер и, зачастую, не осознается их глубинный смысл. Нравственные суждения размыты и подвержены внешнему влиянию, дети не могут обосновать своих позиций и готовы изменить свое мнение в угоду взрослым и сверстникам, что указывает на их формальность. «Нравственность поступков носит ситуативный характер, потребность в

нравственном поведении не достаточно интериоризирована, ответственность за результат не всегда принимается на себя» [42, с. 125]. Также отмечается зависимость степени семейной депривированности и соотнесение добра с общечеловеческими ценностями, а зла с девиантным поведением.

Как показывают современные исследования, школьная жизнь отражается и на становлении самооценки младших школьников. Учебная деятельность является основной для младшего школьника, и если в ней он не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается. В ходе учебно-воспитательного процесса у школьников постепенно возрастает самокритичность и требовательность к себе. Первоклассники преимущественно положительно оценивают свою учебную деятельность. Второклассники и, в особенности, третьеклассники относятся к себе уже более критично, делая предметом оценки не только хорошие, но и плохие поступки, не только успехи, но и неудачи в учении. Постепенно возрастает и самостоятельность оценок. Если самооценка первоклассников полностью зависит от оценок их поведения, то ученики вторых и третьих классов оценивают достижения более самостоятельно, при этом предметом оценки может быть деятельность учителя или родителей [54].

Мотивация в младшем школьном возрасте так же имеет свои особенности. К С. Шевырдяева в своей статье приводит результаты исследования психологических особенностей учебной мотивации младших школьников. Так, автор пришла к выводу, что вначале у школьников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе (сидение за партой, ношение школьной одежды), затем возникает интерес к первым результатам учебного труда (к первым написанным буквам, к отметкам учителя) и лишь после этого - к процессу, содержанию учения. «У детей, поступающих в школу, преобладают широкие социальные мотивы, отражающие внутреннюю позицию школьника, связанную с потребностью занять новое положение среди окружающих» [59, с. 28].

Исходя из выше изложенного, делаем вывод, что младший школьный возраст является периодом интенсивного психического и личностного развития. Учебная деятельность этого периода создает предпосылки для перехода младшего школьника к уже, так называемому, подростковому периоду. Следует отметить, что в младшем школьном возрасте природные психофизиологические особенности проявляются наиболее непосредственно, сказываясь как на поведении, так и на успешности обучения. У ребенка еще не выработаны механизмы приспособления к своим индивидуальным особенностям, не сформирован индивидуальный стиль деятельности. Мы выяснили, что переход в новую социальную ситуацию развития, пребывание в статусе школьника влечет за собой множество изменений и трудностей, которые отражаются на развитии личности, его общении со взрослыми, учителем и сверстниками.

## **1.2. Взаимоотношения младших школьников со сверстниками**

С момента поступления в школу ребенок включается в процесс межличностного взаимодействия с учителем и одноклассниками. В то время, как ребенок адаптируется к школе, его общение с одноклассниками уходит на второй план. Первый план занимает новый авторитет, то есть учитель. Таким образом, общение между одноклассниками может осуществляться посредством учителя.

Главным понятием в данном пункте выступает понятие «общение», которое М.И. Лисина [39] охарактеризовала, как взаимодействие участвующих в этом процессе людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью достижения общего результата. М.И Лисина рассматривает взаимоотношения в качестве одного из продуктов деятельности общения. Взаимоотношения могут зарождаться, меняться и развиваться в ходе коммуникации. Характер общения определяет степень и качество взаимоотношений. Наблюдения автора показывают, что собеседник,

который может дать ребенку удовлетворить его потребность в общении на достигнутом детьми уровне развития, вызывает у него симпатию и расположение. Чем больше общение с партнером соответствует конкретному содержанию потребности ребенка (во внимании, уважении, сопереживании), тем больше тот его любит.

Адаптировавшись в школе, ребенок начинает активно устанавливать дружеские контакты. Если к 9-10 годам у ребенка сложились дружеские отношения с кем-то из одноклассников, можно сделать вывод, что он умеет налаживать контакт с ровесником.

Л. Венгер [14] отмечает, что на данном этапе развития важным является умение заводить друзей и приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников. Младшие школьники, в отличие от дошкольников, при выборе друга начинают обращать внимание на общие интересы, помощь со стороны другого, отзывчивость. Дети начинают больше внимания уделять именно качествам личности, таким как: доброта, честность, уверенность в себе, самостоятельность. Со временем у ребенка складывается система личных отношений в классе [38].

Группа школьников, которые имеют неблагоприятное положение в системе личных отношений в классе, также обладает некоторыми сходными характеристиками. Эти дети имеют трудности в общении со сверстниками, неуживчивы. Это может проявляться в драчливости, капризности, вспыльчивости, грубости, замкнутости. Часто их отличает зазнайство, ябедничество, жадность, неаккуратность, неряшливость.

Постепенно у ребенка складывается система личных отношений, основу которой составляют непосредственные эмоциональные отношения.

Среди младших школьников, так же, как и у дошкольников, появляются лидеры («звезды»). Лидеры, как правило, общительны, инициативны, имеют хорошие способности и богатую фантазию, входят в положение сверстников, хорошо учатся и готовы поделиться знаниями с одноклассниками; если это девочки, то имеют привлекательную внешность.

Если воспитательная работа в школе находится в запущенном состоянии, то лидером может стать ученик с плохим поведением. Есть и дети, которых не очень любят в коллективе. Обычно они имеют трудности в общении со сверстниками, драчливы, вспыльчивы, капризны, грубы, замкнуты, неаккуратны, неряшливы; могут ябедничать, зазнаваться и жадничать.

М. Раттер [48] считает, что одной из важнейших задач развития в данном возрасте является овладение навыками социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей.

Новая социальная ситуация и новые правила поведения могут сказываться на повышении уровня конформности детей, что является закономерным следствием вхождения в новую группу. Общение со сверстниками в данном возрасте накладывает свой отпечаток на все сферы личности младшего школьника, делает самооценку адекватной и помогает в успешной социализации детей в новых условиях, а так же стимулирует их учебную деятельность [40].

Межличностные отношения первоклассников во многом определяются учителем через организацию учебного процесса. Учитель играет свою роль в формировании статусов и межличностных отношений в классе, поэтому при определении социометрических замеров можно обнаружить, что среди предпочитаемых часто оказываются дети, которые хорошо учатся, которых хвалит и выделяет учитель. По мере взросления личность учителя становится менее значимой и ближе к подростковому возрасту на первый план выходит именно общение со сверстниками. Отношения с одноклассниками становятся более тесными и дифференцированными.

Именно в младшем школьном возрасте появляется социально-психологический феномен дружбы как индивидуально-избирательных глубоких межличностных отношений детей, характеризующихся взаимной привязанностью, основанной на чувстве симпатии и безусловного принятия другого. Как отмечает А.А. Реан [50], в этом возрасте наиболее распространенной является групповая дружба. Дружба выполняет множество



функций, главными из которых является развитие самосознания и формирование чувства причастности, связи с обществом себе подобных.

Романов Д.К. в своей статье пришел к выводу, что «образ сверстника конструируется младшим школьником в логике тех жизненных задач, которые ему приходится совместно с ним решать» [51, с. 96]. Образ другого человека отражает жизненные интересы и потребности субъекта, в нашем случае — ребенка младшего школьного возраста. Этот образ субъектоцентричен и эгоцентричен. На данном возрастном этапе дети не осознают факта эгоцентричности своих образов другого человека, поэтому во всех описаниях они без тени сомнения наделяют своих друзей множеством личностных черт, которые нельзя назвать объективными характеристиками. Например, если ребенок считает свою подругу умной и справедливой, то из этого не следует, что она действительно такая.

По степени эмоционального вовлечения общения ребенка со сверстниками, оно может быть товарищеским и приятельскими. Товарищеское общение - эмоционально менее глубокое общение ребенка, реализуется в основном в классе и преимущественно со своим полом. Приятельское – как в классе, так и вне его, и тоже в основном со своим полом [15].

Ученики по-разному относятся к своим товарищам: одних одноклассников ученик выбирает, других не выбирает, третьих отвергает; отношение к одним устойчиво, к другим не устойчиво.

Положение ребенка в группе неразрывно связано с его самоощущением. Изучением и оценкой чувства одиночества, социальной тревоги и социальной изоляции занимались ученые Криг и Лэрд [37]. Они выявили факторы, которые оказывают влияние на данные феномены с помощью сообщений учащихся в 3 и 4 классах. Ученые выяснили, что опыт общения со сверстниками оказывает влияние на характер самоощущения детей и то, кого они в этом обвиняют. Дети, которых отвергала группа сверстников, говорили и более сильном чувстве одиночества. У них

отмечалась склонность объяснять свои неудачи в отношении со сверстниками внешними причинами, в отличие от детей принятых в группу сверстников.

Некоторые исследователи проводят классификацию трудностей общения по их причинной обусловленности, как первичные и вторичные.

Первичные трудности (застенчивость, робость и др.) зависят от природных свойств человека. Им свойственна предопределенность и неизбежность их возникновения. Большую роль в появлении таких трудностей играют биологические, психофизиологические и личностные свойства: темперамент и тип высшей нервной деятельности - определяют такие негативы, как боязнь новых контактов, импульсивность, агрессивность, необщительность и др.; другие личностные свойства - определяют появление тревожности, подозрительности, мнительности, а также вызывают своеобразные трудности в контакте.

Вторичные трудности зависят от биогенных, психогенных и социогенных факторов. Биогенные - это соматические болезни, которые влекут за собой определенные изменения в проявлении общительности человека. Психогенные - это психические травмы, неврозы, неадекватная самооценка, неправильный индивидуальный стиль общения. Социогенные - это коммуникативные, смысловые и лингвистические барьеры: неудачный опыт эмоциональных и социальных контактов; ошибки в воспитании (грубость, навязчивость, капризность и др.); социальные ситуации общения (депривация, изоляция, покинутость и пр.).

Ряд авторов, рассматривающих проблемы трудностей межличностного общения школьников, считают, что проблемы общения в семье являются базовыми в процессе общения детей и в школе со сверстниками и учителем, и с другими взрослыми и детьми. Так, например, Л.П. Хохлова отмечает, «что модели поведения родителей влияют на взаимоотношения родителей и детей, а также младших школьников между собой» [18, с. 134].

Отрицательный опыт общения формирует у ребенка неадекватный интегральный образ мира человеческих отношений.

В каждом классе для каждого ученика существует три круга общения. В первом круге общения находятся те одноклассники, которые являются для ребенка объектом постоянных устойчивых выборов. Это ученики, к которым он испытывает устойчивую симпатию, эмоциональное тяготение. Среди них есть те, кто в свою очередь симпатизирует данному школьнику. Тогда их объединяет взаимная связь. У некоторых учеников вообще может не быть ни одного товарища, к которому он испытывал бы устойчивую симпатию, то есть, у этого ученика нет в классе первого круга желаемого общения. Понятие первого круга общения включает в себя как частный случай и группировку. Группировку составляют ученики, которых объединяет взаимная связь, то есть те, кто входит в первый круг общения друг с другом. Все одноклассники, к которым ученик испытывает большую или меньшую симпатию, составляют второй круг его общения в классе.

Э. Гидденс [21] отмечает, что психологической основой первичного коллектива становится такая часть общего коллектива, где ученики взаимно составляют друг для друга второй круг желаемого общения.

Эти круги, конечно, не застывшее состояние. Одноклассник, который раньше был для ученика во втором круге общения, может войти в первый, и наоборот. Эти круги общения взаимодействуют и с наиболее широким третьим кругом общения, который включает всех учеников данного класса. Но школьники находятся в личных взаимоотношениях не только с одноклассниками, но и с учениками из других классов.

В начальных классах у ребенка уже есть стремление занять определенное положение в системе личных взаимоотношений и в структуре коллектива. Дети зачастую тяжело переживают несоответствие между притязаниями в этой области и фактическим состоянием [36].

Взаимоотношения мальчиков и девочек в младших классах носят стихийный характер. Основными показателями гуманистических отношений

между мальчиками и девочками являются симпатия, товарищество, дружба. При их развитии возникает стремление к общению. Я.Л. Коломинский [34] считает, что личная дружба в младшей школе устанавливается весьма редко по сравнению с личным товариществом и симпатией. В этих процессах большая роль принадлежит учителю.

Типичными антигуманными отношениями между мальчиками и девочками являются (по Ю.С.Митиной):

- отношение мальчиков к девочкам: развязность, драчливость, грубость, заносчивость, отказ от каких-либо отношений.

- отношение девочек к мальчикам: застенчивость, жалобы на поведение мальчиков или, в отдельных случаях, противоположные явления, например, детский флирт [49].

Отношения между мальчиками и девочками нуждаются в постоянном внимании и корректировке, ими следует разумно управлять, не полагаясь на то, что они будут правильно развиваться сами по себе [52].

Система личных отношений в классе складывается у ребенка по мере освоения и школьной действительности. Основу этой системы составляют непосредственные эмоциональные отношения, которые превалируют над всеми другими [27].

В проявлении и развитии потребности детей в общении, у учеников начальных классов наблюдаются значительные индивидуальные особенности. Можно выделить две группы детей в соответствии с этими особенностями. У одних общение с товарищами в основном ограничивается школой. У других общение с товарищами уже занимает немалое место в жизни.

Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований, происходящих с личностью ребенка. Потому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет уверенность в своих способностях и возможностях,

сделать это в дальнейшем будет труднее. И положение ребенка в структуре личных взаимоотношений со сверстниками также труднее будет исправить [48].

На положение ребенка в системе личных взаимоотношений влияет и такой феномен как речевая культура.

Речевая культура общения состоит не только в том, что ребенок правильно произносит и правильно подбирает слова вежливости. Ребенок, обладающий только этими возможностями, может вызвать у сверстников чувство снисходительного превосходства над ним, так как его речь не окрашена наличием у него волевого потенциала, выражаемого в экспрессии, проявляемой уверенности в себе и чувстве собственного достоинства.

Именно усваиваемые и использованные ребенком средства эффективного общения в первую очередь определяют отношение к нему окружающих людей. Общение становится особой школой социальных отношений. Ребенок пока бессознательно открывает для себя существование разных стилей общения. Именно в условиях самостоятельного общения ребенок открывает для себя разнообразные стили возможного построения отношений [45].

Таким образом, в основе развития взаимоотношений в группе лежит потребность в общении, и эта потребность изменяется с возрастом. Она удовлетворяется разными детьми неодинаково. Каждый член группы занимает особое положение и в системе личных и в системе деловых отношений, на которых влияют успехи ребенка, его личные предпочтения, его интересы, речевая культура, а конце 3-4 класса и индивидуальные нравственные качества. Можно сделать вывод о том, что межличностные отношения сверстников младшего школьного возраста зависят от многих факторов, таких как успешность в учебе, взаимная симпатия, общность интересов, внешние жизненные обстоятельства, половые признаки. Эти все факторы влияют на выбор взаимоотношений ребенка со сверстниками и их значимость. Мы выяснили, что некоторые дети испытывают трудности в общении со сверстниками. К таким детям могут относиться школьники с

ограниченными возможностями здоровья, особенно после введения инклюзии в общеобразовательные школы. Дети с ОВЗ могут встретиться с непониманием их особенностей, непринятием в классный коллектив, изоляцией, что может повлечь за собой отрицательные последствия в развитии личности.

### **1.3. Особенности отношения младших школьников к сверстникам с ОВЗ**

В данный момент времени, инклюзивное образование в научно-педагогической литературе рассматривается как процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах [3]. В настоящее время национальная образовательная политика в нашей стране нацелена на создание оптимальных условий для включения детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения, развитие инклюзивного образования.

«Совместное обучение с особыми детьми способствует развитию необходимых навыков и личностных качеств обучающихся, как: социальная компетентность, толерантность, навыки решения межличностных проблем, уверенность в своих силах, самоуважение» [55, с. 93]. В процессе мероприятий дети учатся обсуждать проблему, слушать и слышать другое мнение, отстаивать свою точку зрения, разрешать конфликты путем переговоров, прислушиваясь к мнению другого. В итоге, они учатся признавать право любого человека быть «другим».

Организация специальных классов в общеобразовательной школе (в отличие от учения в специальных учебных заведениях) позволяет детям с различным уровнем развития совместно проводить время на переменах, организовывать общие игры, принимать участие в школьных мероприятиях и праздниках. Подобное сочетание отдельного обучения с возможностью широкой интеграции в детское сообщество полностью соответствует современному курсу образовательной политики: для каждого ребенка

обеспечиваются наиболее благоприятные условия обучения и исключается вариант замкнутости детей с ОВЗ в изолированной от других детей группе [28].

Доказано, что отношение и взаимодействие здоровых детей со сверстниками с ОВЗ является важным фактором, влияющим на успешность инклюзивного образования (Н.Н. Назарова, С.В. Алехина, Н.Н. Малофеев и др). Однако необходимо отметить, что проблема взаимоотношения младших школьников условиях инклюзивного обучения рассматривались специалистами лишь в контексте создания специальных психолого-педагогических условий для детей с ОВЗ. Не учитывались особенности восприятия одноклассниками сверстников с ограниченными возможностями здоровья, психологические механизмы влияния инклюзивного образования на развитие личности здоровых детей.

В статье Зайцевой Е.С. рассматриваются особенности эмпатии у младших школьников, получающих образование в классах инклюзивного обучения. Автор выявила, что нет статистических различий в наличии эмпатии у испытуемых, обучающихся в разных условиях, что говорит о том, что данная способность в целом характерна для детей данного возраста. Она отмечает, что «в ситуации оказания помощи другому, 95% младших школьников прогнозируют появление сочувствия и оказание помощи сверстнику» [30, с. 172]. Согласно результатам исследования, у младших школьников, обучающихся в коррекционных классах, в большей степени выражен гуманистический характер эмпатии (ребенок разрешает проблемную ситуацию в пользу другого объекта). Обучение ребенка с ограниченными возможностями среди таких же, как и он, делает его более отзывчивым и сострадательным по отношению к проблемам других. Ответы детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии, характеризуются большим состраданием и человечностью по сравнению со здоровыми сверстниками.

В специальной педагогике и психологии интерес к проблеме общения лиц с недостатками в развитии связан с тем, что в условиях аномального

развития данный процесс приобретает качественное своеобразие в зависимости от структуры нарушения. Общая динамика развития ребенка с ОВЗ подчинена тем же закономерностям, что и в норме, но у всех категорий детей с ОВЗ наблюдаются особенности, связанные с нарушениями сенсорной или интеллектуальной сферы. Это приводит к ограничению возможностей получения информации из окружающего мира, изменению способов коммуникации и средств общения, трудностям социальной адаптации и обеднению социального опыта [41].

Как отмечает Т.А. Шалюгина, «снижение и патология зрения влияют на сферу чувственного познания окружающего, ведет к сужению круга общения, замедлению формирования навыков и средств общения и трудностям в подражании действиям людей в различных ситуациях, но не изменяет саму структуру общения. Развитие самого процесса общения у детей с нарушениями зрения протекает так же, как и у нормально видящих сверстников» [58, с. 34].

И.Г. Еременко [29] в своих научных исследованиях изучал особенности взаимоотношений между детьми с ОВЗ. Недостаточная и часто ошибочная мотивация выбора приятеля, индифферентное отношение к своему положению в группе, лабильность во взаимоотношениях. Автор поясняет причину такого рода особенностей низким уровнем самосознания воспитанника, ограниченностью мотивационной основы его деятельности и трудностью формирования характера, а также недоразвитием общественной направленности.

Е.И. Разуван [47] подчеркивает, что дети с ОВЗ испытывают большие трудности при общении со сверстниками и людьми вокруг. У них почти не развито такое понятие как инициатива в общении. Они легко вступают в контакт с близкими и давно знакомыми им людьми, но большие проблемы вызывает знакомство с новыми людьми. Школьная среда для таких детей является частым фактором прекращения общения. Специфика состава учащихся является важным фактором формирования межличностных



отношений у ребенка с особенностями здоровья. Суженный круг интересов, отношений, ограниченность связей определяются особенностями психики и свойств личности такого ребенка. Отношения, которые он строит, находятся на уровне чувств и переживания, они носят субъективный, неосознанный характер, чаще всего являются ситуационными и практически не устойчивыми [26].

Младший школьный возраст является крайне важным этапом школьного детства. Высокая сензитивность данного возрастного периода создаёт большие возможности для развития личности ребёнка. Основой для будущего развития детей становятся их полноценные переживания, позитивные приобретения данного возраста. На всём протяжении данного возрастного этапа складывается новый тип отношений с окружающими. Авторитет взрослого постепенно ослабевает, утрачивая безусловность. К концу младшего школьного возраста увеличивается роль сообщества детей, значение ровесников для ребёнка. Учебная деятельность становится ведущей [35]. В младшем школьном возрасте большое значение приобретает общение со сверстниками, построение межличностных отношений. А. И. Гаурilus, исследуя процесс становления представлений о своём социальном окружении и динамику становления межличностных отношений у обучающихся начальных классов школы VIII вида, выявила ряд особенностей: «обучающиеся специальной школы склонны переоценивать своё положение; достаточно устойчивый характер отношений между обучающимися; оценивание одноклассников заимствовано из оценочных суждений педагогов» [19, с. 30].

Проведя ряд исследований, И. С. Багдасарьян [6] сделал вывод о влиянии интеллектуальной недостаточности ребёнка на различные сферы жизни, включая межличностные отношения и общение с близкими людьми.

И. М. Бгажнокова [7] считает, что дети с интеллектуальным недоразвитием способны адаптироваться в ближайшем для них окружении. Своеобразие психического и речевого развития, создавая трудности

в общении с ровесниками и значимыми взрослыми, оказывают негативное влияние на положение ребёнка в среде сверстников [19].

Б.Н. Бубеева в своей статье рассматривает проблемы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Она отмечает, что в британских исследованиях 1980-х гг. в США, были подтверждены выводы относительно факторов социального неравенства. По результатам исследования выявили, что наибольшее влияние на результаты школьного обучения там оказывают социальные и семейные обстоятельства. Данные исследования поставили вопрос о необходимости инклюзивного образования детей с разных групп и социальных слоев, в том числе инвалидов. Автор приходит к выводу, что «осведомленность учащихся и родителей о детях с ограниченными возможностями здоровья, а так же о преимуществах инклюзии невелика. Сама система развития инклюзивного образования является эффективным механизмом развития инклюзивного общества, то есть общества для всех и каждого» [12, с. 225].

В младшем школьном возрасте главная система отношений «учитель-ученик». Если в классе имеются какие-либо проблемы, то только учитель может помочь детям разрешить их. Так, в своей статье указывает Е.М. Сафронова [53], которая говорит о том, что главным показателем компетентности педагога в сфере воспитания толерантности к детям с особыми образовательными потребностями является толерантность самого педагога, сформированность определенных личностных качества для толерантного человека.

Роль среды в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривает М.И. Никитина. Она приходит к выводу, что социальная среда в развитии детей с ОВЗ посредством включения их в образовательное пространство имеет свои задачи и требования. «Ее главной целью является создание безбарьерной среды в обучении и подготовке детей с ограниченными возможностями здоровья» [46, с. 26]. Это включает в себя как и техническое оснащение образовательных учреждений, так и разработку

специальных учебных курсов для педагогов и других участников образовательного процесса, направленных на развитие их взаимодействия с детьми с ОВЗ.

В младшем школьном возрасте отношения сверстников к детям с ОВЗ складывается на фоне учебной деятельности. Был проведен эксперимент, в котором выяснилось, что многие учителя в рамках общеобразовательного учреждения могут относиться к детям с ОВЗ по-разному, что может накладывать свой отпечаток на общение сверстников с детьми с ОВЗ. Беспокоясь, что дети с нетипичным развитием не освоят сложный материал, педагоги стараются индивидуализировать деятельность этих школьников, предлагают им крайне простые задания. Учителя, обеспокоенные тем, что некоторые школьники с ограниченными возможностями здоровья регулярно нарушают дисциплину, руководствуются принципом, который может быть сформулирован следующим образом: «занять ученика любым делом, чтобы он никому не мешал». При наблюдении в ходе уроков выяснилось, что учителя крайне редко вызывают ребенка с ОВЗ к доске, объясняя это тем, что такие дети могут делать достаточно ошибок и поэтому увеличивается время на опрос, который обуславливает снижение качества обучения основного класса. В итоге, задания для ученика персонифицируются, но не в целях эффективного усвоения им программного материала, а для того, чтобы максимальное количество усилий направить на обеспечение должного качества образования здоровых детей. Все это есть пример негативной инклюзивной практики. Формально дети с ОВЗ находятся со своими здоровыми сверстниками, но они не объединены совместной деятельностью, от чего могут появиться трудности в общении со сверстниками [57].

Общение так же является необходимым и важным условием для социализации и интеграции ребенка в общество. Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья круг общения и его содержание значительно уже и беднее, чем у обычных детей. Педагогически адекватной потребностью в общении может быть тогда, когда ребенок находится в группе

сверстников. Кроме того, у детей с ОВЗ нередко появляется тенденция к изоляции от социума. Многие специалисты отмечают, что нередко дети с нетипичным развитием предпочитают общение с близкими людьми, родственниками, общение со взрослыми, а не общение со сверстниками. Для общения наименьшей по важности становится среда образовательного учреждения, классный коллектив. Определено, что у детей с ограниченными возможностями здоровья практически всегда имеются сложности межличностных контактов со сверстниками в классе. В предыдущее время этому способствовало отдельное от здоровых детей обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных школах и заведениях. Хотя в последние годы обстоятельства обучения и воспитания таких детей изменились, все же наблюдается нарушение способности адаптироваться в группе сверстников [44].

Таким образом, проанализировав литературу, мы изучили особенности младшего школьного возраста, феномен общения в данном возрасте и особенности общения и отношения сверстников к младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья. Мы выяснили, что на первый план в данном возрасте выходит общение с учителем, как со значимой фигурой. В начале общение со сверстниками складывается на основе пространственных факторов (проживание в одном районе, сидят за одной партой), а потом дети начинают выбирать друзей на основе интересов, либо качеств личности. Что касается общения сверстников с детьми с ОВЗ, то можно сказать о том, что существуют некоторые барьеры, которые создают трудности для общения с такими детьми. Не смотря на введение инклюзивного образования в общеобразовательные школы, проанализировав литературу по данной проблематике, мы выяснили, что данная тема недостаточно изучена, поэтому является актуальной и представляет для нас особый интерес.

## **ГЛАВА 2. Эмпирическое изучение особенностей отношения младших школьников к сверстникам с ОВЗ**

### **2.1. Организация и методы исследования**

Теоретические положения, изложенные в первой главе, мы использовали при организации исследования отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья. В данном параграфе представлено описание логики исследования, выборки испытуемых, обоснование методов исследования, способов обработки эмпирического материала.

Исследование было проведено на базе МБОУ СОШ №7 г. Белгорода, в котором приняли участие ученики с 1 по 3 классы и их классные руководители. Общее количество испытуемых – 95, из которых 13 детей с ограниченными возможностями здоровья. Возраст детей 7-9 лет.

Задачи эмпирического исследования:

1. Определить социометрический статус всех детей, в том числе детей с ОВЗ.
2. Изучить отношение младших школьников к детям с ОВЗ.
3. Исследовать отношение младших школьников к учителю.
4. Изучить отношение классных руководителей к проблеме инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.
5. Исследовать характер связи между отношением младших школьников к сверстнику с ОВЗ и отношением к учителю.
6. Изучить характер связи между отношением младших школьников к сверстнику с ОВЗ и отношением учителя к проблеме инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.
7. Разработать рекомендации для педагогического состава, работающего в условиях инклюзивного образования.

В ходе эмпирического исследования были использованы следующие психодиагностические методики: «Социометрия: исследование межличностных отношений в группе» (Дж. Морено). Социометрическая техника, разработанная Дж. Морено, применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. С помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп; «Методика Рене Жиля». Исследование социальной приспособленности ребенка, сферы его межличностных отношений и их особенностей, его восприятия внутрисемейных отношений, некоторых характеристик его поведения. «Анкета отношения учащихся к классному руководителю» (Т.А. Огнева). Анкета для выявления степени позитивности отношения учащихся к своему классному руководителю. Анкета для учителей, составленная с помощью метода анализа латентных структур Лазарсфельта. Отношение педагога к работе в условиях инклюзивного образования может быть сложным, и методика позволяет выявить скрытую позицию опрашиваемого, которую, возможно, он и сам как следует не осознает.

С целью выявления характера связи между отношением младших школьников к сверстникам с ОВЗ и отношением к учителю, а так же между отношением младших школьников к сверстникам с ОВЗ и отношением учителя к проблеме инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, нами был использован непараметрический статистический критерий для нескольких независимых выборок –  $\chi^2$ -критерий Спирмена на основе пакета статистических программ «SPSS-22».

## 2.2. Результаты и их обсуждение

Для того чтобы выявить особенности отношения младших школьников с ОВЗ и сверстников, мы рассмотрим результаты определения социометрического статуса у всех детей и у детей с ОВЗ.

В результате подсчета выборов были определены следующие условные категории: очень высокий социометрический статус – в два раза больше положительных выборов, чем среднее число полученных положительных выборов одним испытуемым (звезды); дети с высоким социометрическим статусом – в полтора раза больше положительных выборов, чем среднее число полученных положительных выборов одним испытуемым (предпочитаемые); средний социометрический статус – не попавшие в другие группы (принятые); низкий социометрический статус – отрицательных выборов в полтора раза больше, чем положительных (пренебрегаемые); очень низкий статус – есть отрицательные выборы, но нет положительных (отвергаемые); испытуемые, не получившие ни одного отрицательного, либо положительного выбора попадают в категорию «изолируемых».

Результаты определения социометрического статуса в экспериментальных классах представлены в виде таблицы 2.1.

Определение социометрического статуса у обучающихся 1 «Б» класса дало следующие результаты: в группу «звезды» входят 10,7% обучающихся; высокий социометрический статус («предпочитаемые») выявлен у 14,3% учеников; в группу «принятые» входят 46,4% школьников; в группу «пренебрегаемые» попали 10,7%; в категорию «отвергаемые» входят 17,9% младших школьников. В категорию «изолируемые» не входит ни один школьник, обучающийся в 1 «Б» классе. В класс из 28 детей входят 2 ребенка с ОВЗ. Социометрический статус детей с ОВЗ в 1 «Б» классе: испытуемый №1 входит в группу принятых – это средний социометрический статус; испытуемый №2 входит в группу отвергаемых детей, то есть отрицательных

выборов больше, чем положительных. В процентном соотношении из 46,4% в группу «принятые» входят 7,69% детей с ОВЗ, из 17,9% обучающихся, которые вошли в группу «отвергаемые», так же 7,69% - это дети с ОВЗ. Мы можем сделать вывод, что попадание в ту или иную группу детей с ОВЗ не зависит от их принадлежности к категории детей с ограниченными возможностями.

Таблица 2.1.

Распределение младших школьников в зависимости от  
социометрического статуса (в %)

Класс	Социометрический статус обучающихся									
	«звезды»		«предпочитаемые»		«принятые»		«пренебрегаемые»		«отвергаемые»	
	Весь класс	Дети с ОВЗ	Весь класс	Дети с ОВЗ	Весь класс	Дети с ОВЗ	Весь класс	Дети с ОВЗ	Весь класс	Дети с ОВЗ
1 «Б»	10,7	0	14,3	0	46,4	7,69	10,7	0	17,9	7,69
2 «Б»	11,1	0	14,8	0	33,3	7,69	33,3	7,69	7,4	0
3 «А» и 3 «В»	10	7,69	14	23,08	42	23,08	22	7,69	12	7,69
Все классы	10,9	7,69	13,1	23,08	40,6	38,46	22,1	15,38	13,1	15,38

Далее мы определили социометрический статус детей обучающихся во 2 «Б» классе. Результаты получились следующие: в группу «звезды» входят 11,1% обучающихся; высокий социометрический статус («предпочитаемые») выявлен у 14,8% учеников; в группу «принятые» входят 33,3% школьников; в группу «пренебрегаемые» попали 33,3%; в категорию «отвергаемые» входят 7,4% младших школьников. Во 2 «Б» классе обучаются 27 учеников, из которых 2 ученика с ограниченными возможностями здоровья: испытуемый №1 входит в группу принятых, испытуемый №2 в группу



пренебрегаемых. Таким образом, из 33,3% младших школьников, попавших в группу «принятые», 7,69% - это дети с ОВЗ. Такие же результаты получились и в группе «пренебрегаемые». Вывод тот же: попадание в ту или иную группу детей с ОВЗ не зависит от их принадлежности к категории детей с ограниченными возможностями.

Объединив два третьих класса, у нас получается 50 учеников, из которых 9 детей с ОВЗ. Из 10% младших школьников, вошедших в группу «звезды», 7,69% - это дети с особенностями развития. Группа «предпочитаемые» (14%) включает в себя 23,08% младших школьников с ОВЗ, как и категория «принятый» (42%), так же включает в себя 23,08% младших школьников с нетипичным развитием. В группу «пренебрегаемый» вошло 7,69% детей с ОВЗ, как и в группу «отвергаемый». В категорию «изолируемый» не попало ни одного ребенка.

Общие результаты социометрического статуса детей с ОВЗ, получившиеся на основе объединения всех классов, представлены в виде диаграммы (рис.2. 1.).

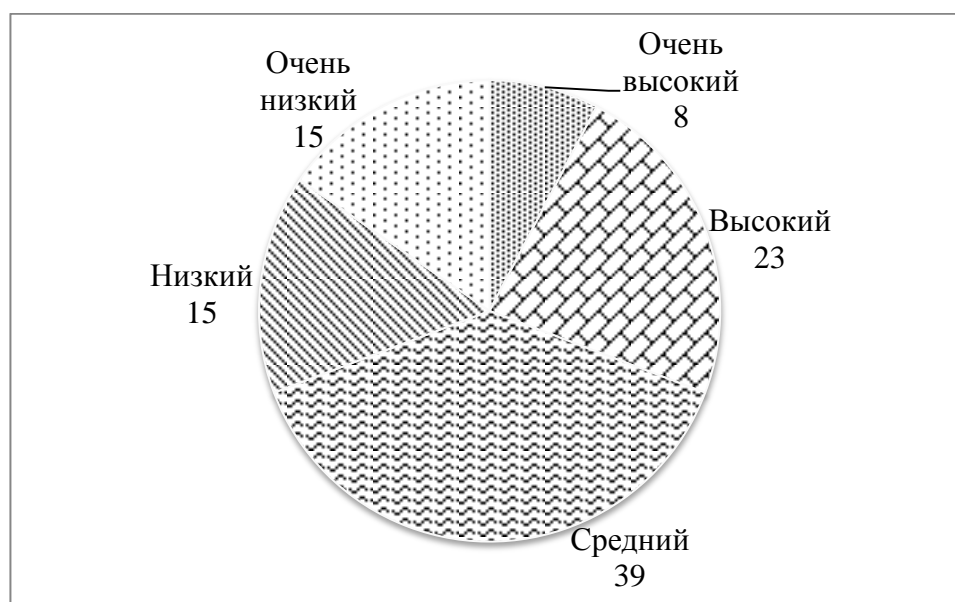


Рис. 2.1. Распределение младших школьников с ОВЗ по социометрическому статусу (в %)

В ходе проведенного исследования мы выявили, что в категорию «изолируемые» не попало ни одного ребенка с особенностями развития.

Количество детей с ОВЗ, находящихся в благоприятных статусных категориях (от очень высокого до среднего уровня) составило большинство (69,23%), что свидетельствует о значительном преобладании над количеством детей (30,77%), оказавшихся в неблагоприятных статусных категориях (начиная от низкого уровня). Как показывают исследования, школьники, у которых положение в коллективе сверстников благополучно, с большим желанием посещают школу, активны в учебной и общественной деятельности, положительно относятся к коллективу. Дети, которые попали в неблагоприятные статусные категории, не удовлетворены своим положением, они могут искать общения со сверстниками вне класса, а в классе показывать свой негативный настрой, недоброжелательность, конфликтовать. Поэтому это может проявляться трудности в общении со сверстниками, капризности, драчливости, ябедничестве и т.д.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что большинство младших школьников положительно относятся к детям с особенностями. Процентное соотношение наглядно демонстрирует тот факт, что школьники не выделяют одноклассников с ОВЗ их из общего количества детей.

Для исследования особенностей отношений ребенка с одноклассниками, была использована методика Рене Жилия. В данном исследовании для нас представляла интерес шкала «Отношение к другу» и именно эти результаты мы подвергли особенно тщательному анализу. Мы взяли данную шкалу, чтобы исследовать отношение младших школьников к своим одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья. Интерпретация проводилась при подсчете количества выборов друга, а точнее одноклассника. Условно мы разделили данные выборы на 3 уровня: низкий (0-1выбор); средний (2-3 выбора); высокий (4-5 выборов).

Результаты диагностики межличностных отношений представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2

Распределение младших школьников по шкале «Отношение к другу» (в %)

Уровни	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1 «Б»	28	32	40
2 «Б»	25,96	44,44	29,63
3 «А» и 3 «В»	24	34	42

Из таблицы мы видим, что в первом классе отношения с другом еще не выходят на первый план. Высокий уровень в выборе друга с нетипичным развитием составляет 28%. Такие дети проявляют инициативу в отношении детей своих одноклассников, не обращая внимания на их особенности. Низкий уровень составляют 40% обучающихся в первом классе. Преобладает низкая заинтересованность в дружеских отношениях с одноклассниками вообще, в том числе с одноклассниками с ОВЗ. И это вполне объяснимо. В данном возрасте ребенок, при выборе друга, часто указывает детей, с которыми играет, проживает в одном доме, либо сидит за одной партой. При этом ориентируясь не на качества личности, а на поведение других детей. Дружеские отношения отличаются своей недолговечностью. Многие дети при проведении данной методики спрашивали, можно ли указывать маму, папу и других родственников.

Во втором классе дети начинают больше интересоваться понятием «дружба». В основном, выбор одноклассника с ОВЗ для роли друга находится на среднем уровне и составляет 44,44%. Эта особенность второклассников активнее заводить дружеские отношения по сравнению с учащимися первых классов отмечается многими исследователями. Так, О. А. Карпушова [32] отмечает, что равенство в общении со сверстниками, отсутствие регламентации и ограничений, свойственных общению со взрослыми, делают сравнение себя со сверстниками более свободным и

разноплановым. Это существенно расширяет круг знаний ребенка о самом себе.

В третьих классах результаты получились следующие: высокую заинтересованность в общении со сверстниками с нетипичным развитием имеют 24% учащихся; средний уровень отмечается у 34% учеников; низкий уровень имеют 42% учащихся. В целом, положительное отношение отмечается у большей половины третьеклассников (58%). Однако и низкий уровень достаточно представлен. Мы это объясняем тем, что дети, взрослея, уже начинают обращать внимание на особенности поведения своих одноклассников с ОВЗ, может возникать непонимание, различие интересов.

Общие результаты по данной шкале, получившиеся на основе объединения всех классов, представлены в виде диаграммы (рис. 2.2.).

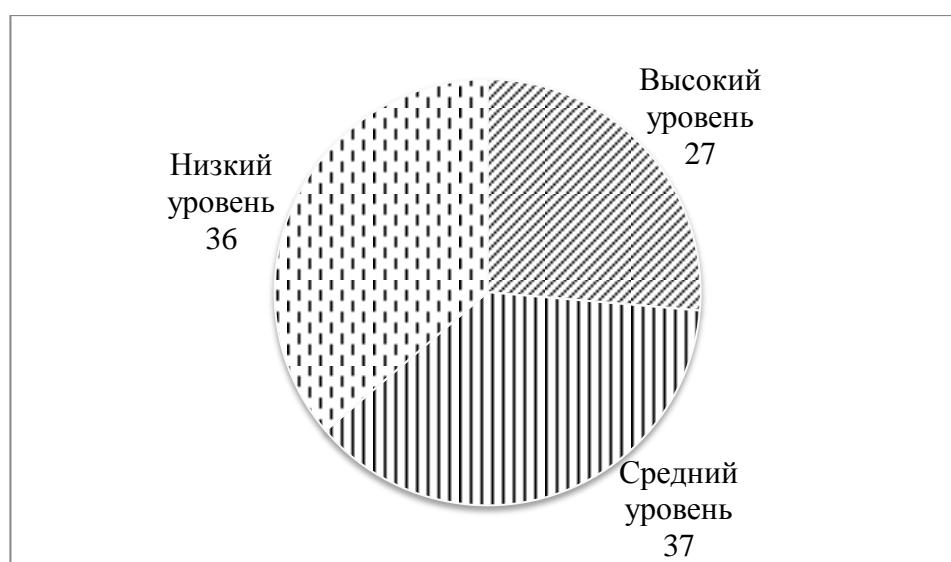


Рис. 2.2. Распределение младших школьников по шкале «Отношение к другу» (в %)

Объединив все классы, у нас получились следующие результаты: высокий уровень (26,37%) и средний уровень (37,36%) имеют большее количество испытуемых, что говорит о том, что большинство детей делали от 2 до 5 выборов одноклассников с ограниченными возможностями здоровья. Низкий уровень (36,26%) составили дети, которые сделали 1, либо вообще не сделали выбор одноклассников с ОВЗ. Из-за особенностей развития у детей с ОВЗ затруднено взаимодействие с социальной средой, снижена

способность адекватного реагирования на происходящие изменения, усложняющиеся требования. Эти дети испытывают особые трудности в достижении своих целей в рамках существующих норм. Все эти особенности предопределяют трудности, с которыми может столкнуться ребенок с ОВЗ при общении со сверстниками. Младшие школьники часто акцентируют внимание на особенностях внешнего вида и поведения одноклассника, в лучшем случае сторонятся его, в худшем - вступают в открытый конфликт.

Поскольку наиболее значимой в данном возрасте является фигура учителя, мы изучили уровни отношения детей к классному руководителю, чтобы выяснить, влияет ли и как на отношение к сверстникам с ОВЗ отношение учителя к проблеме инклюзивного образования.

Результаты диагностики отношения к учителю представлены в виде таблицы 2.3.

Таблица 2.3

Распределение младших школьников по уровням отношения  
к учителю (в %)

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1 «Б»	72	16	12
2 «Б»	81,48	18,52	0
3 «А» и 3 «В»	58	30	12

Из таблицы мы видим, что подавляющее большинство первоклассников положительно относятся к учителю, видят в нем авторитетную фигуру. На протяжении всего младшего школьного возраста типична такая картина общения с учителем, и только к концу 4 класса может выходить на первый план общение со сверстниками. Реже наблюдается отрицательное отношение к учителю, которое выражается в агрессивности, грубости и закрытости по отношению к нему.

Во втором «Б» классе не было выявлено ни одного ребенка с отрицательным отношением к учителю. Это может быть свидетельством того, что учитель выбрал для себя подходящий стиль общения, а в младшей школе таким является сотрудничество. Педагог умеет выстраивать дружеские и доверительные отношения со своим классом.

В третьих классах большинство младших школьников (58%) так же имеют положительное отношение к учителю. Наблюдается, что больший процент детей, чем в других двух классах, уже попадает в средний уровень. Это может говорить о том, что авторитет учителя начинает ослабевать, могут возникать конфликты. Учитель со временем перестает быть главной и авторитетной фигурой в мире ученика.

Результаты по всем классам представлены в виде диаграммы (рис. 2.3.).

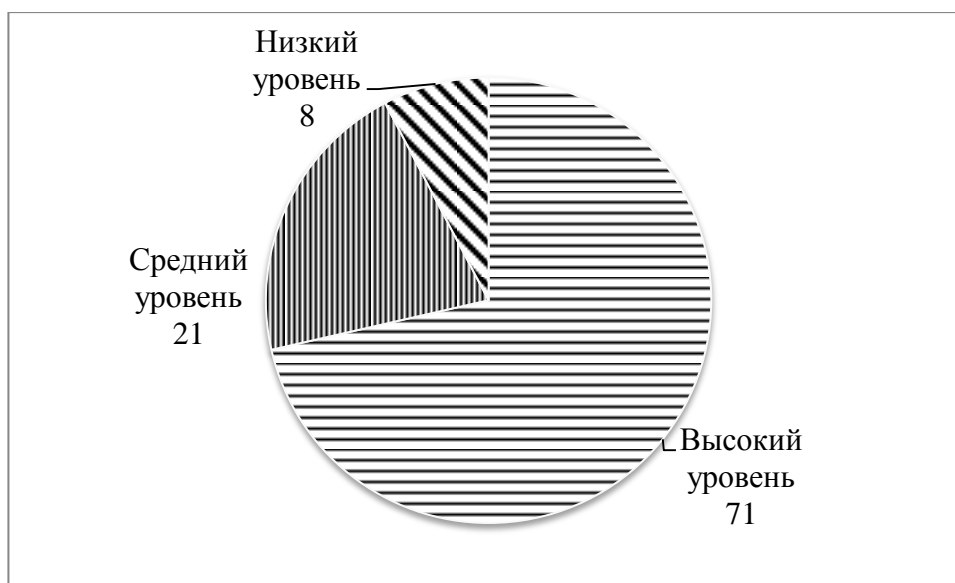


Рис. 2.3. Распределение младших школьников по уровням отношения к учителю (в %)

Объединив результаты, мы выявили, что высокий уровень имеют большинство младших школьников (71,43%), что типично для данного возраста. Такие дети видят в учителе авторитет, считают его значимой фигурой, стараются получить одобрение и наладить контакт. Большинство младших школьников безоговорочно признают авторитет учителя. При установлении доверительных отношений дети обращаются к учителю по

самым различным поводам – от случайных и мелких до самых глубоких и личностных. Многие младшие школьники откровенно рассказывают учителю о своих заботах, переживаниях, семейных событиях. В случае разногласий со сверстниками, конфликта, обиды младший школьник также обращается чаще всего к учителю, и обидчик воспринимает это как должное, поскольку учитель для всех является общим нравственным арбитром. Авторитет учителя в начальной школе очень высок, что обусловлено не только особенностями личности учителя, но и социальной ситуацией развития в младшем школьном возрасте. Средний (20,88%) и низкий (7,69%) уровни отношения к классному руководителю так же были выявлены, но имеют низкий процент.

Поскольку мы предположили, что в данном возрасте дети зачастую перенимают отношение учителя к детям с ограниченными возможностями здоровья, мы решили изучить отношение учителя к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья и выяснить, существует ли связь между данным отношением и взаимоотношениями обучающихся со сверстниками с ОВЗ. Для этого мы разработали специальную анкету, составленную с помощью метода анализа латентных структур Лазарсфельта.

Отношение педагога к работе в условиях инклюзивного образования может быть сложным, и методика позволяет выявить скрытую позицию опрашиваемого, которую, возможно, он и сам как следует не осознает. Эту методику в социометрической литературе называют анализом латентной структуры Лазарсфельта.

Обозначения в сетке квадрата относятся к шкале удовлетворенности:

А - явно удовлетворен;

В - скорее удовлетворен, чем нет;

С - неудовлетворенность от инклюзивного образования;

Д - максимальная неудовлетворенность;

Е - неопределенное и безразличное отношение.

Общий индекс удовлетворенности высчитывается по формуле:

$$I = \frac{nA (+1) + nB (+0,5) + nC (-0,5) + nD (-1)}{N}$$

где N – общее количество человек,

nA - количество явно удовлетворенных, n B – количество скорее удовлетворённых, чем нет и т.д.

При такой технике исчисления +1 выражает максимум удовлетворенности, -1 – максимум неудовлетворенности.

С помощью данной методики мы выявили отношение классного руководителя к работе в системе инклюзивного образования. Результаты представлены в виде диаграммы (рис. 2.4.)

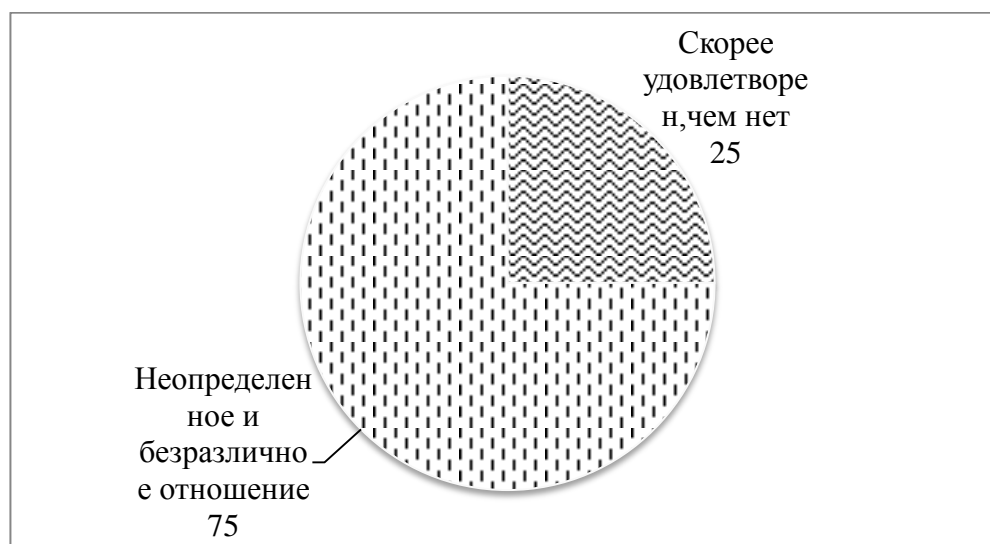


Рис. 2.4. Распределение педагогов по уровням удовлетворенности от работы в условиях инклюзивного образования (в %)

Мы выявили, что 75% учителей, работающих с классами, в которых присутствуют дети с ОВЗ, не хотели бы работать постоянно в условиях инклюзии. Неопределенное и безразличное отношение к инклюзии – это самый низкий уровень, который мог быть выявлен. Это говорит о том, что учителя испытывают трудности в работе с детьми с ОВЗ. Возможно, это может быть результатом отсутствия необходимой информации об особенностях детей, сложностями с которыми сталкиваются педагоги в



работе. Дети с ОВЗ могут доставлять лишние хлопоты учителям в плане дисциплины, не так быстро усваивать необходимый школьный материал, как здоровые дети, что может выбить класс из общего графика. Так же могут быть проблемы в отношениях детей с типичным развитием и детей с ОВЗ, может быть непонимание их особых потребностей. Для успешного осуществления инклюзивного обучения педагог должен обладать знаниями об особенностях детей с ОВЗ, умениями и навыками работы с такими детьми. Не менее важным является готовность педагога к безусловному принятию ребенка с нарушениями развития, толерантное отношение к его особым образовательным и социальным потребностям. Однако, педагогическое принятие в образовательной деятельности часто имеет профессиональный «барьер»: учитель психологически не принимает ребенка, в успешности которого не уверен. Педагог может не знать, как оценивать индивидуальные достижения ученика с ОВЗ, какие способы проверки знаний применять. Достаточно высокий уровень показал 1 педагог (25%), работающий в условиях инклюзивного образования. Это может говорить о том, что у него наблюдается принятие и готовность к работе с детьми с нетипичным развитием в условиях совместного обучения. Такие педагоги положительно относятся к детям с ОВЗ и могут быть заинтересованы в реализации инклюзивного обучения, может присутствовать стремление к преобразованию собственного педагогического опыта с учетом ценностных характеристик инклюзивного образования.

С целью выявления характера связи между отношением младших школьников к сверстникам с ОВЗ и отношением к учителю, а так же между отношением младших школьников к сверстникам с ОВЗ и отношением учителя к проблеме инклюзивного образования детей с ОВЗ, нами был использован непараметрический статистический критерий для нескольких независимых выборок –  $\chi^2$ -критерий Спирмена на основе пакета статистических программ «SPSS-22».

Результаты статистической обработки представлены в таблице 2.4.

Таблица 2.4.

Результаты корреляционного анализа системы отношений младших школьников к сверстникам с ОВЗ

	Отношение к другу	Отношение к учителю	Отношение учителя к инклюзивному образованию
Отношение к другу	1,000	-0,048	-0,054
Отношение к учителю	-0,048	1,000	-0,128
Отношение учителя к инклюзивному образованию	-0,054	-0,128	1,000

После анализа данных мы выяснили, что значимых связей на уровне  $p < 0,05$  не выявлено. Таким образом, мы можем говорить о том, что первая часть нашей гипотезы, которая заключалась в предположении, что отношение учащихся начальных классов школы к одноклассникам с ограниченными возможностями здоровья может быть разным и оно обусловлено сложившейся системой отношений в классном коллективе – подтвердилась. К данному выводу мы пришли с помощью социометрического исследования, которое показало, что учащиеся с ограниченными возможностями здоровья имеют разный социометрический статус (от самого высокого до низкого статуса), как и обычные дети. Изолированных детей выявлено не было. Вторая часть гипотезы, заключающаяся в предположении, что отношение одноклассников к сверстникам с ОВЗ зависит от отношения классного руководителя к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья – не подтвердилась. На основе этого, мы можем утверждать, что наша гипотеза подтвердилась частично.

### **2.3. Рекомендации педагогическому составу, работающему в системе инклюзивного образования с младшими школьниками**

В ходе нашего исследования мы выявили, что большинство учителей, работающих в системе инклюзивного образования, неудовлетворенны включением детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные школы.

Необходимость и целесообразность подготовки педагогов к профессиональной деятельности по обеспечению инклюзивного образования детей с отклонениями в психофизическом развитии обусловлена целым рядом причин. Во-первых, большой распространенностью психофизических отклонений в развитии. Во-вторых, увеличением числа детей с особыми образовательными потребностями, посещающих общеобразовательные дошкольные учреждения («стихийная инклюзия»). В-третьих, отсутствием научного решения практических задач, связанных с формированием готовности педагогов к осуществлению совместного обучения детей с разным уровнем развития в рамках одного образовательного пространства. Педагоги испытывают трудности в оказании специальной психолого-педагогической помощи, что делает проблему подготовки актуальной в условиях большой востребованности педагогов со специальными знаниями и умениями в области инклюзии [32].

Исследования в области инклюзивного образования (А. Н. Гамаюнова, Т. Г. Зубарева О. С. Кузьмина и др.), показали, что для полноценной организации профессиональной подготовки кроме специфического содержания необходимо подобрать соответствующие технологии, ориентированные на творческое развитие профессиональной готовности педагогов, включенных в процесс инклюзивного образования. Это обеспечит формирование профессиональной готовности у педагогов системы общего образования и позволит правильно и эффективно решать задачи, связанные с

обучением детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в условиях учреждений общего типа. Решение проблемы подготовки педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями позволит интенсивно вводить инклюзивное образование в стране; повысит уровень профессиональной подготовки выпускников, удовлетворит запросы всех потребителей образовательных услуг - личности, общества, государства [56].

Организация инклюзивного образования предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов. Нужно рассматривать готовность педагогов к реализации инклюзивного образования через оценку двух основных показателей: профессиональная готовность и психологическая готовность [2].

Профессиональная готовность предполагает овладение знаниями:

- основ коррекционной педагогики и специальной психологии, включающих знания особенностей развития детей в условиях дизонтогенеза; психологических закономерностей и индивидуальных возможностей детей с различными нарушениями развития;

- сущности инклюзивного образования, его отличии от дифференцированного образования и разных моделей интегрированного образования;

- специальных образовательных условий реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья;

- содержания вариантов федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

Профессиональная готовность предусматривает овладение умениями:

- организации инклюзивной образовательной среды с учетом особенностей каждого обучающегося;

- осуществления учебной деятельности в рамках инклюзивного обучения;

- разработки адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования (АООП НОО) и адаптированных общеобразовательных программ обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

- использования специальных педагогических технологий и методических приемов обучения детей с разными нарушениями развития;

- моделирования урока и использования вариативности в процессе обучения с учетом индивидуальных особенностей детей;

- эффективной реализации различных способов педагогического взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

Для расширения знаний учителей об инклюзивном образовании и получения дополнительных практических навыков могут быть предприняты следующие шаги:

1. Групповое обучение: менее опытные учителя проходят стажировку у более квалифицированных.

2. Ознакомительные визиты: учителя могут посетить показательные уроки коллег для наблюдения и обсуждения актуальных вопросов.

3. Может быть приглашен консультант по инклюзии для освещения тех тем и вопросов, которые вызывают у педагогического состава затруднения.

4. Группы взаимопомощи: учителя внутри школы, в рамках методических объединений могут регулярно встречаться для обсуждения вопросов, вызывающих общий интерес, и обмена идеями.

Другим перспективным направлением на пути становления инклюзивной школы является обмен передовым опытом между образовательными учреждениями. Проблема доступности образования для всех категорий учащихся не может быть решена в одной изолированной школе. Она требует активного сотрудничества всех образовательных организаций - дошкольных, начальных, школьных, дополнительного образования.

Приведем несколько возможных вариантов работы в области налаживания партнерских связей между школами и координации их усилий на пути к инклюзивному образованию:

1. Представители администраций образовательных учреждений и школьных управленческих советов могут встречаться по меньшей мере раз в год для рассмотрения вопросов, вызывающих затруднения, таких как прием детей с особыми потребностями, доступ в здания и оборудование, обучение персонала и поддержка учителей и детей.

2. Школы могли бы попытаться создать в своём районе общий ресурсный центр учебных пособий и оборудования, в котором в свободном доступе будут книги, журналы, видеопрограммы - всё, что учителя смогут использовать для повышения своей инклюзивной компетентности. Было бы идеальным наладить взаимодействие этого центра с местным педагогическим институтом. За организационную основу при создании такого учреждения может быть взята модель единого центра корпоративного обучения (ЕЦКО). Исследователи отмечают, что «целью создания единой сетевой системы корпоративного обучения является осуществление непрерывной переподготовки кадров в соответствии с социальным заказом государства по обеспечению современного инновационного производства квалифицированными кадрами на основе корпоративно-академического партнерства и объединенных ресурсов» [5, с. 209].

3. Преподаватели могут быть направлены в другую школу на определенный период времени. Например, учителя из специализированного учреждения могут перейти в соседнюю обычную школу для оказания помощи персоналу в конкретных педагогических ситуациях. Аналогичным образом педагог из общеобразовательной школы может быть направлен в коррекционный интернат или подразделение.

4. Может быть создана рабочая группа из представителей местных образовательных учреждений, чтобы отработать те темы в специальном

образовании, которые представляют взаимный интерес. Например, адаптация учебных планов к особым образовательным потребностям учеников.

5. Если какая-либо школа района направила своих сотрудников на курсы дополнительного специального образования, то по окончании их учителя, прошедшие переподготовку, могут стать образовательным ресурсом для коллег своей и других школ, выступая на педсоветах, методических объединениях, родительских собраниях.

6. Коллективы школ региона могут пригласить экспертов в области инклюзивного образования, которые проведут учебные мастер-классы для всех сотрудников. Они могут быть найдены в педагогических колледжах, университетах, неправительственных общественных организациях. Объединяя школы, привлекая разумное количество участников, такие события будут ещё раз укреплять связи среди учителей.

7. Также может поощряться временный обмен учениками между специальными и общеобразовательными учреждениями. Это может принимать различные формы: взаимное посещение различных внеурочных мероприятий, посещение учебных занятий. Также школы, которые близко друг от друга находятся, могут проводить совместные уроки, чтобы укрепить неофициальные контакты между учениками. Это окажет огромное положительное значение на всех: учителя получат бесценный опыт взаимодействия с «особыми» воспитанниками, ученики смогут совершенствовать коммуникативные навыки, дети с ОВЗ получат толчок к развитию своих способностей и социальной адаптации.

Кроме этого, педагоги должны преодолеть трудности социального содержания, которые заключаются в широко распространенных стереотипах и предрассудках относительно инклюзивной формы образования, сформировать сплоченный педагогический коллектив путем просветительской работы о преимуществах инклюзии и толерантного

отношения к детям с особыми потребностями. А главное, придерживаться таких социальных принципов инклюзии:

- признание обществом равной ценности всех учащихся и педагогов;
- широкое привлечение детей к культурной жизни школы;
- постоянная реструктуризация методики работы в школе в соответствии с потребностями учащихся;
- устранение барьеров на пути к получению образования и полноценного участия в школьной жизни;
- изучение путей преодоления барьеров и улучшение доступности школ для отдельных категорий учащихся;
- признание того, что различия между учениками, - это ресурсы, способствующие усовершенствованию педагогического процесса, а не препятствия, которые необходимо преодолевать;
- декларирование права детей на получение образования в школах, расположенных по месту жительства;
- предпочтение функциональной роли школы в усвоении учащимися гражданских ценностей;
- установление взаимоотношений поддержки и сотрудничества между школами и местными сообществами;
- достижение общности субъектов образовательного процесса благодаря взаимной открытости, доверия и заинтересованности.

Чтобы определить реальную действенность данных принципов нужно постоянно осуществлять мониторинг инклюзивного процесса в образовании, в ходе которого необходимо собирать информацию о том, какие категории детей привлечены к инклюзии, какие формы инклюзии использованы, какие образовательные и социальные потребности детей, какой уровень готовности педагогов к реализации инклюзивного подхода, какие взаимоотношения сложились между участниками инклюзивного образовательного процесса, недостатки управления учебным заведением инклюзивного типа, отношение



педагогов, родителей, общества к процессу внедрения инклюзии в образовании.

С профессиональной позиции педагог должен обладать рефлексивной компетенцией в реализации принципов инклюзии. Для этого нужно научиться правильно планировать загрузку на уроке, анализировать его результативность, ставить адекватные педагогические задачи и оценивать качество их выполнения, налаживать доброжелательные и партнерские отношения на занятиях и корректировать собственные недостатки педагогического общения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы подтвердил актуальность и востребованность темы исследования. В условиях инклюзивного образования особо остро стоит вопрос социальной адаптации и интеграции детей с ОВЗ в сообщество нормативно развивающихся сверстников. По мнению исследователей, образовательную инклюзию в школе лучше начинать с начальных классов, так как именно младший школьный возраст наиболее сензитивен к адекватному и наиболее толерантному восприятию различий между людьми. Мы разобрали особенности обучающихся младшего школьного возраста, влияющие на взаимоотношения между детьми, феномен общения в младшем школьном возрасте, как со здоровыми детьми, так и со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья. Мы выяснили, что в младшем школьном возрасте происходит становление и формирование тех глубинных структур, которые затем осуществляют регуляцию всех других, более сложных, психологических новообразований, от которых во многом зависит дальнейшее психическое развитие личности, возможности его личностного и социального самоопределения, самоотношения и самовосприятия, осуществление ведущей деятельности. Основной деятельностью школьного детства является учебная деятельность, в ходе которой ребенок не только осваивает навыки и приемы получения знаний, но и обогащается новыми смыслами, мотивами и потребностями, овладевает навыками социальных взаимодействий. Общение в данном возрасте имеет свою специфику. Мы проанализировали, как дети выбирают себе друзей, как мотивы выбора могут меняться по мере взросления. В младшей школе отношения со сверстниками во многом определяются учителем через организацию учебного процесса, так как учитель в данном возрасте является авторитетной фигурой. Общение так же является необходимым и важным условием для социализации и интеграции ребенка в общество. Для ребенка с ограниченными

возможностями здоровья круг общения и его содержание значительно уже и беднее, чем у обычных детей. Педагогически адекватной потребностью в общении может быть тогда, когда ребенок находится в группе сверстников, но это может накладываться и свои трудности.

В рамках эмпирического исследования нами было выявлено, что дети с ОВЗ имеют такой же социометрический статус, как и здоровые сверстники. Количество детей с ОВЗ, находящихся в благоприятных статусных категориях (от очень высокого до среднего уровня) составило большинство (69,23%), что свидетельствует о значительном преобладании над количеством детей (30,77%), оказавшихся в неблагоприятных статусных категориях (начиная от низкого уровня). Это указывает на то, что младшие школьники не выделяют детей с особенностями развития из общей массы, не изолируют их, не обращают внимания на какие-либо их особенности, а воспринимают как обычных сверстников.

При определении уровней отношения младших школьников к детям с ОВЗ мы выявили, что дети с типичным развитием практически поровну разделились на три категории – от малого количества выборов ребенка с ОВЗ до большого количества. Это, как и предыдущая методика, показало нам независимость дружеских связей детей от отнесения их к категории с ОВЗ.

Нами было изучено отношение к классному руководителю у младших школьников. Как показало наше исследование, позитивное отношение к учителю в младшей школе продолжает оставаться на высоком уровне.

Мы предположили, что отношение младших школьников к сверстникам с ОВЗ может быть связано с отношением учителя к проблеме инклюзивного образования. Результаты исследования показали, что большинство учителей имеют неопределенное или безразличное отношение к инклюзивному образованию детей с особенностями развития. Однако связи между отношением учителя к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья и отношением к ним сверстников не было выявлено.

Поскольку существует проблема в отношении педагогического состава школ к инклюзии, мы разработали ряд рекомендаций, которые помогли бы учителям, социальным педагогам, психологам, родителям, а так же администрации школы понять цели и задачи инклюзивного образования, разобраться, где и каким образом можно получить дополнительные недостающие знания и умения, которыегодились бы им в работе с особенными детьми.

С целью выявления характера связи между отношением младших школьников к сверстникам с ОВЗ и отношением к учителю, а так же между отношением младших школьников к сверстникам с ОВЗ и отношением учителя к проблеме инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, нами был использован непараметрический статистический критерий для нескольких независимых выборок –  $\chi^2$ -критерий Спирмена. В результате по изучаемым показателям связи на уровне  $p \leq 0,05$  выявлено не было.

Таким образом, в результате нашего исследования установлено, что младшие школьники по-разному могут относиться к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья, и это отношение обусловлено сложившейся системой отношений в классном коллективе, что подтверждает первую часть выдвинутой нами гипотезы. Вторая часть гипотезы, заключающаяся в предположении, что отношение одноклассников к сверстникам с ОВЗ зависит от отношения классного руководителя к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья – не подтвердилась. Таким образом, мы можем говорить, что наша гипотеза подтвердилась частично.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адеева, Т.Н. Проблема психологической готовности родителей различных категорий детей к инклюзивному образованию [Электронный ресурс]/ Т.Н. Адеева// Сибирский педагогический журнал: электрон. науч. журн. – 2016. – №4 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-psihologicheskoy-gotovnosti-roditeley-razlichnyh-kategoriy-detey-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu>
2. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] / С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование: электрон. науч. журн. – 2011. – №1. – С. 83–91
3. Алехина, С.В. Инклюзивное образование. Вып. 1. [Текст]/ С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – М.: Центр «школьная книга», 2010. – 272 с.
4. Андрущенко, Т.Ю. Кризис развития ребенка семи лет: Психодиагностика и коррекционно-развивающая работа психолога : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Т.Ю. Андрущенко, Г.М. Шашлова – М. : Академия, 2003. – 96с.
5. Ахметжанова, Г.В. Проектирование сетевой системы повышения квалификации специалистов на основе корпоративно-академического партнёрства: Вектор науки Тольяттинского Государственного университета [Электронный ресурс] / Г.В. Ахметжанова, О.А. Захарова // Вестник университета: электрон. науч. журн. – 2013. – №4(26) – С. 207-211 – Режим доступа:<https://cyberleninka.ru/article/n/model-sistemy-povysheniya-kvalifikatsii-i-perepodgotovki-spetsialistov-na-osnove-korporativnogo-partnerstva>
6. Багдарасьян, И.С. Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка [Текст]: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.10 / И.С. Багдарасьян – Н. Новгород, 2000. – 22 с.

7. Бгажнокова, И.М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы [Текст] / под ред. И. М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 181 с.
8. Бережковская, Е. Психологические основы организации обучения детей на уроках в первом классе [Электронный ресурс] / Е. Бережковская, А. Козлина // Школьный психолог. Прил. к газ. «Первое сентября». – 2004. – Окт. (№ 37). – С. 21-23. Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200403708>.
9. Богданова, А.А. Формирование профессиональной компетентности педагогов, реализующих инклюзивное обучение [Текст] / А.А. Богданова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров – 2016. – №3 (28) – С.89-95
10. Божович, Л.И. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности [Текст] / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
11. Борисова, Т.В. Условия формирования коммуникативной культуры младших школьников в информационном пространстве [Электронный ресурс]/ Т.В. Борисова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та: электрон. науч. журн. – 2011. – №2. – 5 с. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-formirovaniya-kommunikativnoy-kultury-mladshih-shkolnikov-v-informatsionnom-prostranstve>
12. Бубеева, Б.Н. Проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Б.Н. Бубеева // Вестник БГУ: электрон. науч. журн. – 2010. – №1. – С.221-225 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-inklyuzivnogo-obrazovaniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>
13. Буянова, С.М. Становление представлений о себе в младшем школьном возрасте [Текст] // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки – 2011. – №2 С. 352-360

14. Венгер, Л. Как дошкольник становится школьником? [Текст]/ Л. Венгер // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2010. – №4. – С. 54-61
15. Волков, Б.С. Возрастная психология. В 2-х частях. Ч.2: От младшего школьного возраста до юношества: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям [Текст] / Б.С. Волков, Н.В. Волкова, под ред. Б.С.Волкова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. – 343 с.
16. Воронцова, Е.Г. Особенности активных форм поведения младших школьников [Электронный ресурс]/ Е.Г. Воронцова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина: электрон. науч. журн. – 2011. – №2. – С.30-37 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-aktivnyh-form-povedeniya-mladshih-shkolnikov>
17. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст]/ Л.С. Выготский. – Москва : Эксмо-Пресс : Смысл, 2003. – 1136 с.
18. Габуева, Е.М. Препятствия в развитии общения младших школьников [Текст]/ Е.М. Габуева // Известия ЮФУ. Технические науки – 2005. – №5. – С.132-135
19. Гаурилюс, А.И. Динамика становления межличностных отношений и представлений о себе и своем социальном окружении у учащихся начальных классов вспомогательной школы [Текст] / А.И. Гаурилюс// Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 27–31
20. Годовникова, Л.В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации: учебно-методическое пособие [Текст] / Л.В.Годовникова, О.В.Бок, Л.И.Мин, Р.И.Политова; под общ. ред. Л.В. Годовниковой. - Белгород: ООО «Эпицентр», 2017. - 144 с.
21. Гидденс, Э. Социология [Текст] / пер. с англ.: под ред. В.А. Ядова. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – С. 397-398

22. Гребенникова, Г.С. Отношение детей младшего школьного возраста к сверстникам с нарушениями интеллектуального развития в инклюзивной образовательной среде [Текст] / Г.С. Гребенникова // Психологические науки: теория и практика: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 6-8.

23. Давыденко, Т.М. Сущность и функции адаптивной школы [Текст] / Т.М. Давыденко // Психол.-пед. журнал «Гаудеамус». – 2002. – № 1. – 125 с.

24. Давыдов, В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте [Текст] / В.В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология Под ред. А. В. Петровского. – М., – 1979. – С. 69-101.

25. Демченко, И.И. Проблема готовности педагогов к социализации школьников в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] / И.И. Демченко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология: электрон. науч. журн. – 2013. – №3 (14). – С.92-95 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-govnosti-pedagogov-k-sotsializatsii-shkolnikov-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya>

26. Долгобородова, Н.П. Понимание сути некоторых общественно исторических понятий учащимися вспомогательной школы [Текст]: Вопросы обучения и воспитания умственно отсталых школьников. / Н.П. Долгобородова Ученые записки Лен.гос. ун - та. - Л., 1971. – С.15-22

27. Дубровина, И.В. Психология [Текст] / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан, Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1999. – 464 с.

28. Екжанова, Е.А. Основы интегрированного обучения [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова. – М. : Дрофа, 2008. – 286 с.

29. Еременко, И.Г. Олигофренопедагогика [Текст]: Высшая школа/ И.Г. Еременко – Киев – 1985.



30. Зайцева, Е.С., Особенности эмпатии у младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования [Текст] / Е.С. Зайцева, Е.В. Шлай, Д.Ю. Нахай // 2015. – №7-2. – С.171-174
31. Заляева, А.В. Сравнительный анализ отношения к людям с ограниченными возможностями в России и Европе (пилотажное исследование) [Электронный ресурс] / А.В. Заляева // Мониторинг. – 2015. – №2 (125). – С.113-120 – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23457323>
32. Зубарева, Т.Г. Развитие профессиональной компетентности специалистов в области инклюзивного образования [Текст] / Т. Г. Зубарева // Сибирский педагогический журнал – 2009. – № 4. – С. 297-311.
33. Карпушова, О.А. Возрастные особенности развития образа сверстника у младших школьников [Электронный ресурс] / О.А. Карпушова // Известия ВГПУ: электрон. науч. журн. – 2013. – №10 (85). –С.81-85 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozzrastnye-osobennosti-razvitiya-obraza-sverstnika-u-mladshih-shkolnikov>
34. Коломийченко, Л.В. Социальное развитие детей дошкольного возраста в культурологической парадигме образования [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.07 / Л.В. Коломийченко. – Челябинск: ЧГПУ, 2008.- 44 с.
35. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) [Текст]: Учеб. пособие / Я.Л. Коломинский. – Минск: ТетраСистемс, 2006. — 431 с.
36. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса [Текст]: научно-метод. Пособие для педагогов и психологов / Я.Л. Коломинский. – Минск: ООО «ФУА информ», 2003 – 312 с.
37. Крайг, Г. Психология развития [Текст]/ Г. Крайг, Д. Бокум – Серия «Мастера психологии», 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005 – 940 с.

38. Крутецкий, В.А. Психология [Текст]: учебник для учащихся пед. училищ / В.А. Крутецкий. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.

39. Лисина, М.И. Общение детей с взрослыми и сверстниками: общее и различное [Текст]: Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.И. Лисиной. – М.: Наука, 1980. – 320 с.

40. Марютина, Г.М., Психология развития [Текст]: учебник для студентов высш. пед. и психол. учеб. заведений / Г.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, К.Н. Поливанова [и др.], под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 352 с

41. Мжельская, Н.В. Развитие общения младших школьников с нарушениями зрения [Электронный ресурс] / Н.В. Мжельская // Специальное образование: электрон. науч. журн. – 2013. – №2. – С.72-79 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-obscheniya-mladshih-shkolnikov-s-narusheniyami-zreniya>

42. Мишакова, Г.А. Нравственные особенности современных младших школьников [Электронный ресурс] / Г.А. Мишакова // Царскосельские чтения: электрон. науч. журн. – 2010. – №XIV. – С.122-125 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennye-osobennosti-sovremennyh-mladshih-shkolnikov>

43. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст]: Учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик – М., – 2002.

44. Мукина, Е.Ю. Условия социального развития младших школьников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Е.Ю. Мукина // Гаудеамус: электрон. науч. журн. – 2016. – №1. – С.42-49 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-sotsialnogo-razvitiya-mladshih-shkolnikov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>

45. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: учебник для студентов вузов: 4-е изд., стереотип / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
46. Никитина, М.И. Среда и ее роль в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / М.И. Никитина // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина : электрон. науч. журн. – 2015. – №1. – С.23-26 – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23869149>
47. Разуван, Е.И. Формирование умений делового общения у учащихся старших классов вспомогательной школы [Текст] / Разуван, Е.И. // Дефектология : научно-методический журнал: ред. В.И. Лубовский. – 1989. – №3
48. Раттер, М. Помощь трудным детям [Текст] / Раттер Р. – М.: Просвещение, 1987.- 325 с.
49. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / Под ред. А.А. Реана. – СПб: Питер, 2002. – 544 с.
50. Реан, А.А., Социально-педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – Серия «Мастера психологии» – Питер, С – Птб, 2000. – 212 с.
51. Романов, Д.К. Особенности понимания младшими школьниками сверстников [Электронный ресурс] / Д.К. Романов // Интеграция образования: электрон. науч. журн – 2011. – №4. – С.95 – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17275325>
52. Сапагова, Е.Е. Психология развития человека: учебное пособие [Текст] / Е.Е. Сапагова. – М.: Аспект пресс, 2001. – 460 с.
53. Сафронова, Е.М., Компетентность педагога в воспитании толерантности младшего школьника по отношению к сверстникам с особыми образовательными потребностями [Текст] / Е.М. Сафронова, Н.А. Плаксина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – №3. – С.34-37
54. Фатуллаева, А.Т. Факторы, влияющие на развитие самооценки в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] / А.Т. Фатуллаева //

Ученые записки университета Лесгафта: электрон. науч. журн. – 2009. – №9. – С.97-100 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-vliyaushie-na-razvitie-samoosnki-v-mladshem-shkolnom-vozhraze>

55. Феталиева, Л.П., Формирование толерантного отношения к младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании [Текст] /Л.П. Феталиева, Н.А. Юсупов // Вестник ЧГПУ. – 2015. – №8. – С.91-96

56. Хафизуллина, И.Н. Модель процесса формирования у будущих учителей инклюзивной компетентности для работы в общеобразовательной школе [Текст] / И. Н. Хафизуллина // Материалы VIII Всероссийской заочной научно-практической конференции «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров». – Челябинск, 2007.

57. Четверикова, Т.Ю. Феномены практики инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья [Текст]/ Т.Ю. Четверикова // СИСП. – 2015. – №8 (52). – С.226-242

58. Шалюгина, Т.А. Особенности и условия развития общения межличностных отношений у дошкольников с нарушениями зрения [Текст]: дис. ... канд. психол. Наук: 19.00.10 / Т.А. Шалюгина – Краснодар, 2001. – 143 с.

59. Шевырдяева, К.С. Психолого-педагогические особенности мотивации младших школьников [Электронный ресурс] / К.С. Шевырдяева// Вестник ПензГУ: электрон. науч. журн. – 2013. – №4. – С.25-29. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-motivatsii-mladshih-shkolnikov>

60. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин - М., 1989. - С. 255.

61. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах : избр. психолог. труды [Текст] / Д.Б. Эльконин ; под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва: Издательство Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995 – 146 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

## Диагностические методики в порядке их предъявления

## 1. Социометрия: исследование межличностных отношений в группе

Фамилия \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

Инструкция: «Прочитайте вопросы и напишите на бланках под цифрой 1 фамилию члена группы, которого Вы выбрали бы в первую очередь, под цифрой 2 — кого бы Вы выбрали, если бы не было первого, под цифрой 3 — кого бы Вы выбрали, если бы не было первого и второго, под цифрой 4 – кого бы Вы выбрали, если бы не было первого, второго и третьего, под цифрой 5 – кого бы Вы выбрали, если бы не было всех выше перечисленных»

1. Если бы тебе пришлось перейти учиться в другую школу, кого из нынешних одноклассников ты бы взял в новый класс? Назови, пожалуйста, пять человек.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

II. А кого из нынешних одноклассников ты бы не взял в свой новый класс? Укажи пять фамилий.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

III. Кого бы ты пригласил на свой День рождения? Назови, пожалуйста, пять человек.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

IV. Кого бы ты не пригласил на свой День рождения? Укажи пять фамилий.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Социометрическая техника применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений. После проведения методики подсчитываются количества выборов каждого ребенка, а так же взаимных выборов.

Обработка результатов может проводиться несколькими способами:

1. Социоматрица - это матрица связей, с помощью которой анализируются внутриколлективные отношения. В социоматрицу в форме числовых значений и символов заносится информация, полученная в ходе опроса.

Анализ социоматрицы по каждому критерию дает достаточно наглядную картину взаимоотношений в группе. Могут быть построены суммарные социоматрицы, дающие картину выборов по нескольким критериям, а также социоматрицы по данным межгрупповых выборов.

Основное достоинство социоматрицы – возможность представить выборы в числовом виде, что в свою очередь позволяет проранжировать порядок влияний в группе. На основе социоматрицы строится социограмма – карта социометрических выборов (социометрическая карта), производится расчет социометрических индексов.

2. Социограмма – схематическое изображение реакции испытуемых друг на друга при ответах на социометрический критерий. Социограмма позволяет произвести сравнительный анализ структуры взаимоотношений в группе в пространстве на некоторой плоскости ("щите") с помощью специальных знаков.

### 3. Социометрические индексы

Различают персональные социометрические индексы (П.С.И.) и групповые социометрические индексы (Г.С.И.). Первые характеризуют индивидуальные социально-психологические свойства личности в роли члена группы. Вторые дают числовые характеристики целостной социометрической конфигурации выборов в группе. Они описывают свойства групповых структур общения. Основными П.С.И. являются: индекс социометрического статуса  $i$ -члена; эмоциональной экспансивности  $j$ -члена, объема, интенсивности и концентрации взаимодействия  $ij$ -члена. Символы  $i$  и  $j$  обозначают одно и то же лицо, но в разных ролях;  $i$  — выбираемый,  $j$  — он же выбирающий,  $ij$  — совмещение ролей.

Индекс социометрического статуса  $i$ -члена группы определяется по формуле:

$$C_i = \frac{\sum_{j=1}^N (R_i^+ + R_i^-)}{N - 1}.$$

где  $C_i$  — социометрический статус  $i$ -члена,  $R^+$  и  $R^-$  — полученные  $i$ -членом выборы,  $\sum$  — знак алгебраического суммирования числа полученных выборов  $i$ -члена,  $N$  — число членов группы.

Социометрический статус — это свойство личности как элемента социометрической структуры занимать определенную пространственную позицию (локус) в ней, т. е. определенным образом соотноситься с другими элементами. Такое свойство

развито у элементов групповой структуры неравномерно и для сравнительных целей может быть измерено числом — индексом социометрического статуса.

Элементы социометрической структуры — это личности, члены группы. Каждый из них в той или иной мере взаимодействует с каждым, общается, непосредственно обменивается информацией и т. д. В то же время каждый член группы, являясь частью целого (группы), своим поведением воздействует на свойства целого. Реализация этого воздействия протекает через различные социально-психологические формы взаимовлияния. Субъективную меру этого влияния подчеркивает величина социометрического статуса. Но личность может влиять на других двояко — либо положительно, либо отрицательно. Поэтому принято говорить о положительном и отрицательном статусе. Статус тоже измеряет потенциальную способность человека к лидерству. Чтобы высчитать социометрический статус, необходимо воспользоваться данными социоматрицы.

Интерпретация.

Интерпретацию данных социометрии проводят анализируя полученные в ходе обработки данные: социоматрицу, социограммы, социометрические индексы.

Всесторонний анализ статуса индивида в группе также можно получить при помощи шести индексов, оценивающих количество: 1) сделанных выборов; 2) полученных выборов; 3) взаимных выборов; 4) полученных отклонений; 5) сделанных отклонений; 6) взаимных отклонений.

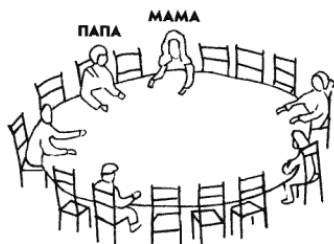
Приписывая каждому показателю знак «+» (если он выше среднего по группе) или «-» (если он ниже среднего по группе), можно получить закодированный социометрический профиль индивида.

Социометрический статус присваивается в зависимости от количества выборов: очень высокий социометрический статус – в два раза больше положительных выборов, чем среднее число полученных положительных выборов одним испытуемым (звезды); дети с высоким социометрическим статусом – в полтора раза больше положительных выборов, чем среднее число полученных положительных выборов одним испытуемым (предпочитаемые); средний социометрический статус – не попавшие в другие группы (принятые); низкий социометрический статус – отрицательных выборов в полтора раза больше, чем положительных (пренебрегаемые); очень низкий статус – есть отрицательные выборы, но нет положительных (отвергаемые); испытуемые, не получившие ни одного отрицательного, либо положительного выбора попадают в категорию «изолируемых».

## 2. Методика Рене Жиля

Инструкция: «Внимательно прочитай вопросы и рассмотри картинку, которая представлена ниже. Ты можешь выбрать себе место среди изображенных людей, либо занять место какого-либо персонажа».

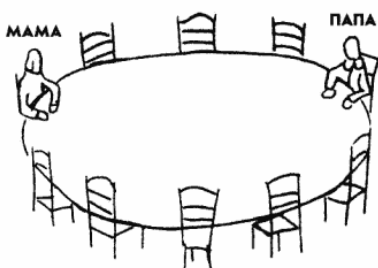
1. Вот стол, за которым сидят разные люди. Обозначь крестиком, где сядешь ты.



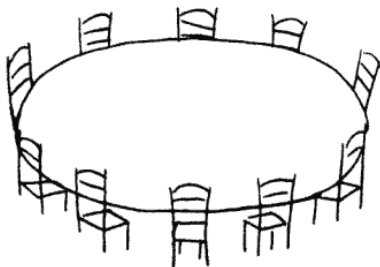
2. Обозначь крестиком, где сядешь ты.



3. Обозначь крестиком, где сядешь ты.



4. А теперь размести нескольких человек и себя вокруг этого стола. Обозначь их родственные отношения (папа, мама, брат, сестра) или друг, товарищ, одноклассник.



5. Вот стол, во главе которого сидит человек, которого ты хорошо знаешь. Где сел бы ты? Кто этот человек?





6. Ты вместе со своей семьей будешь проводить каникулы у хозяев, которые имеют большой дом. Твоя семья уже заняла несколько комнат. Выбери комнату для себя.

Брат						Папа и мама
Сестра						

7. Ты долгое время гостишь у знакомых. Обозначь крестиком комнату, которую бы выбрал (выбрала) ты.

Папа и мама						
Бабушка и дедушка						

8. Еще раз у знакомых. Обозначь комнаты некоторых людей и твою комнату.


9. Решено преподнести одному человеку сюрприз.

Ты \_\_\_\_\_ хочешь, \_\_\_\_\_ чтобы \_\_\_\_\_ это \_\_\_\_\_ сделали?  
Кому? А может, тебе все равно?  
Напиши \_\_\_\_\_

10. Ты имеешь возможность уехать на несколько дней отдыхать, но там, куда ты едешь, только два свободных места: одно для тебя, второе для другого человека. Кого бы ты взял с собой?

Напиши \_\_\_\_\_

11. Ты потерял что-то, что стоит очень дорого. Кому первому ты расскажешь об этой неприятности?

Напиши \_\_\_\_\_

12. У тебя болят зубы, и ты должен пойти к зубному врачу, чтобы вырвать больной зуб.

Ты пойдешь один?

Или с кем-нибудь?

Если пойдешь с кем-нибудь, то кто этот человек?

Напиши \_\_\_\_\_

13. Ты сдал экзамен. Кому первому ты расскажешь об этом?

Напиши \_\_\_\_\_

14. Ты на прогулке за городом. Обозначь крестиком, где находишься ты.



15. Другая прогулка. Обозначь, где ты на этот раз.



16. Где ты на этот раз?



17. Теперь на этом рисунке размести себя и несколько человек. Нарисуй или обозначь крестиками. Подпиши, что это за люди.



18. Тебе и некоторым другим дали подарки. Кто-то получил подарок гораздо лучше других. Кого бы ты хотел видеть на его месте? А может быть, тебе все равно?

Напиши \_\_\_\_\_

19. Ты собираешься в дальнюю дорогу, едешь далеко от своих родных. По кому бы ты тосковал сильнее всего? Напиши ниже.

20. Вот твои товарищи идут на прогулку. Обозначь крестиком, где идешь ты.



21. С кем ты любишь играть?

с товарищами твоего возраста

младше тебя

старше тебя

Подчеркни один из возможных ответов.

22. Это площадка для игр. Обозначь, где находишься ты.



23. Вот твои товарищи. Они ссорятся по неизвестной тебе причине. Обозначь крестиком, где будешь ты.



24. Это твои товарищи, ссорящиеся из-за правил игры. Обозначь, где ты.



25. Товарищ нарочно толкнул тебя и свалил с ног. Что будешь делать?

Будешь плакать?

Пожалуешься учителю?

Ударишь его?

Сделаешь ему замечание?

Не скажешь ничего?

Подчеркни один из ответов.

26. Вот человек, хорошо тебе известный. Он что-то говорит сидящим на стульях. Ты находишься среди них. Обозначь крестиком, где ты.



27. Ты много помогаешь маме?

Мало?

Редко?

Подчеркни один из ответов.

28. Эти люди стоят вокруг стола, и один из них что-то объясняет. Ты находишься среди тех, которые слушают. Обозначь, где ты.



29. Ты и твои товарищи на прогулке, одна женщина вам что-то объясняет. Обозначь крестиком, где ты.



30. Во время прогулки все расположились на траве. Обозначь, где находишься ты.



31. Это люди, которые смотрят интересный спектакль. Обозначь крестиком, где ты.



32. Это показ у таблицы. Обозначь крестиком, где ты.



33. Один из товарищей смеется над тобой. Что будешь делать?

Будешь плакать?

Пожмешь плечами?

Сам будешь смеяться над ним?

Будешь обзывать его, бить?

Подчеркни один из ответов.

34. Один из товарищей смеется над твоим другом. Что сделаешь?

Будешь плакать?

Пожмешь плечами?

Сам будешь смеяться над ним?

Будешь обзывать его, бить?

Подчеркни один из ответов.

35. Товарищ взял твою ручку без разрешения. Что будешь делать?

Плакать?

Жаловаться?

Кричать?

Попытаешься отобрать?

Начнешь его бить?

Подчеркни один из ответов.

36. Ты играешь в лото (или в шашки, или в другую игру) и два раза подряд проигрываешь. Ты недоволен? Что будешь делать?

Плакать?

Продолжать играть дальше?

Ничего не скажешь?

Начнешь злиться?

Подчеркни один из ответов.

37. Отец не разрешает тебе гулять. Что будешь делать?

Ничего не ответишь?

Надуешься?

Начнешь плакать?

Запротестуешь?

Попробуешь пойти вопреки запрещению?

Подчеркни один из ответов.

38. Мама не разрешает тебе идти гулять. Что будешь делать?

Ничего не ответишь?

Надуешься?

Начнешь плакать?

Запротестуешь?

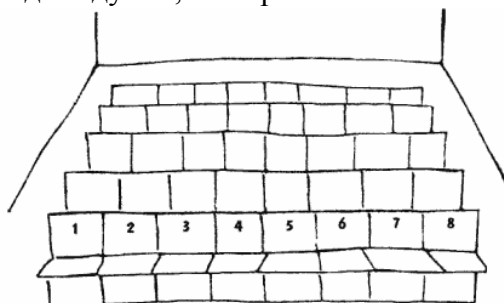
Попробуешь пойти вопреки запрещению?

Подчеркни один из ответов.

39. Учитель вышел и доверил тебе надзор за классом. Способен ли ты выполнить это поручение?

Напиши \_\_\_\_\_

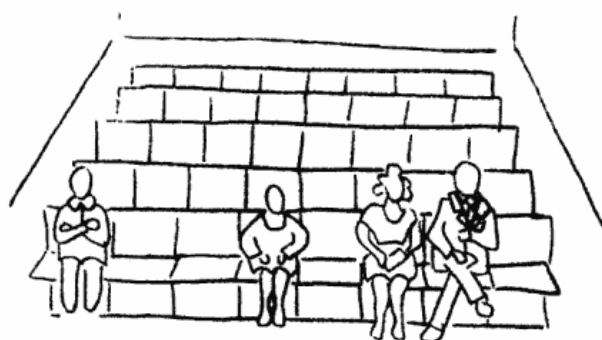
40. Ты пошел в кино вместе со своей семьей. В кинотеатре много свободных мест. Где ты сядешь? Где сядут те, кто пришел вместе с тобой?



41. В кинотеатре много пустых мест. Твои родственники уже заняли свои места. Обозначь крестиком, где сядешь ты.



42. Опять в кинотеатре. Где ты будешь сидеть?



Обработка результатов:

Методика включает в себя две группы переменных:

I. Переменные, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка с другими людьми: 1) отношение к матери; 2) отношение к отцу; 3) отношение к матери и отцу в целом как к родителям; 4) отношение к братьям и сестрам; 5) отношений к бабушке и дедушке; 6) отношение к другу, подруге; 7) отношение к учителю (воспитателю).

II. Переменные, характеризующие самого ребенка и проявляющиеся в его межличностных отношениях: 8) степень любознательности; 9) степень стремления к общению с детьми в больших группах; 10) степень стремления к доминированию и лидерству;

11) конфликтность, агрессивность; 12) социальная адекватность поведения — реакция на фрустрацию; 13) степень отгороженности от других, стремление к уединению.

Каждая из 13 переменных образует самостоятельную шкалу. В таблице, где представлены все шкалы, также указано количество заданий методики, относящихся к той или иной шкале (например, в шкале № 1 – «отношение к матери»- их 20) и номера этих заданий (таблица 1).

Таблица 1.

## Ключ для обработки результатов

№ шкалы	Название шкалы	Номера заданий	Количество заданий
1	Отношение к матери	1-4, 8-15, 17-19, 27, 38, 40-42	20
2	Отношение к отцу	1-5, 8-15, 17-19, 37, 40-42	20
3	Отношение к матери и отцу вместе, воспринимаемыми ребенком как родительская чета («родители»)	1, 3, 4, 6-8, 13-14, 17, 40-42	12
4	Отношение к братьям и сестрам	2, 4-6, 8-13, 15-19, 30, 40, 42	18
5	Отношение к бабушке, дедушке и другим близким родственникам	2, 4, 5, 7-13, 17-19, 30, 40, 41	16
6	Отношение к другу, подруге	4, 5, 8-13, 17-19, 30, 34, 40	14
7	Отношение к учителю, воспитателю	5, 9, 11, 13, 17, 18, 26, 28-30, 32, 40	12
8	Любознательность	5, 26, 28, 29, 31, 32	6
9	Стремление к общению в больших группах детей («общительность в группе детей»)	4, 8, 17, 20, 22-24, 40	8
10	Стремление к доминированию или лидерству в группе детей	20-24, 39	6
11	Конфликтность, агрессивность	22-25, 33-35, 37, 38	9
12	Реакция на фрустрацию	25, 33-38	7
13	Стремление к уединению, отгороженность	7-10, 14-19, 21, 22, 24, 30, 40-42	18

Положительное эмоциональное отношение проявляется в выборе более близкого расстояния.

Для нас особое значение имела шкала «Отношение к другу». Интерпретация проводилась при подсчете количества выборов друга, а точнее одноклассника. Условно мы разделили данные выборы на 3 уровня: низкий (0-1выбор); средний (2-3 выбора); высокий (4-5 выборов).

**3. «Анкета отношения учащихся к классному руководителю»  
(Т.А. Огнева).**

Фамилия, имя \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_  
Школа \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

Инструкция: «Прочитай внимательно вопросы и напиши свой ответ на строке ниже».

1. Интересно ли тебе на уроках?

\_\_\_\_\_

2. Помогает ли тебе учитель, если ты что-то не понял?

\_\_\_\_\_

3. Обращаешься ли ты к учителю, если тебе что-то не понятно?

\_\_\_\_\_

4. Стараешься ли ты вести себя так, чтобы получить одобрение учителя?

\_\_\_\_\_

5. Водит ли вас учитель в театр, на экскурсии?

\_\_\_\_\_

6. Разъясняет ли учитель, как готовить домашние задания?

\_\_\_\_\_

7. Помогает ли тебе учитель разобраться в споре с одноклассниками?

\_\_\_\_\_

8. Хотел(а) бы ты другого учителя?

\_\_\_\_\_

9. Подчеркни те слова, которые по твоему мнению подходят к твоему учителю:

- чуткая – равнодушная,
- заботливая – невнимательная,
- строгая - мягкая,
- добрая – злая,
- справедливая – нечестная.

10. Нравится ли тебе в твоём классе?

\_\_\_\_\_



### **Обработка данных анкет учащихся**

Ответ "да" по всем вопросам, кроме № 8, оценивается в 1 балл (соответственно ответ "нет" по ним оценивается 0 баллов). По № 8 за ответ "нет" ставится 1 балл, за ответ "да" – 0 баллов. По № 9 подсчитываем сумму первых (позитивных) подчеркиваний (кроме пары антонимов "строгая-мягкая" – по ней позитивным ответом для детей считается выбор "мягкая"). Если она равна 3 и более, то ставим 1 балл напротив № 9.

Таким образом, максимальное среднее показателя позитивности отношения к учителю и к классу равно 1,0 баллу, минимальное – 0 баллов.

### **4. Анкета для учителей, составленная с помощью метода анализа латентных структур Лазарсфельта**

Класс \_\_\_\_\_

Варианты ответов: 1) Да 2) Не знаю 3) Нет

1. Полностью ли вы удовлетворены своей педагогической деятельностью?
2. Вспоминаете ли вы дома, с друзьями различные позитивные моменты, имевшие место на уроке?
3. Нравится ли Вам работать в условиях инклюзивного образования?

Варианты ответов:

- 1) Очень нравится
  - 2) Скорее нравится, чем нет
  - 3) Безразлично
  - 4) Скорее не нравится, чем нравится
  - 5) Совершенно не нравится
  - 6) Не могу сказать
4. Получаете ли вы удовольствие от предвкушения предстоящих уроков?
  5. Удовлетворяет ли Вас система и стиль работы администрации?
  6. В ситуации выбора согласились бы Вы вновь работать в условиях инклюзивного образования?
  7. Часто ли Вы можете определить, какой вид заданий будет трудным для учащихся?
  8. Хотите ли Вы постоянно работать в условиях инклюзивного образования?

**Обработка результатов** проводится с помощью логического квадрата (таблица 2).

Таблица 2.

## Логический квадрат.

Нравится ли Вам работать в условиях инклюзивного образования?	В ситуации выбора согласились бы Вы вновь работать в условиях инклюзивного образования?								
	Да			Не знаю			Нет		
	Хотите ли Вы постоянно работать в условиях инклюзивного образования?								
	Да	Не знаю	Нет	Да	Не знаю	Нет	Да	Не знаю	Нет
Очень нравится	А	В	Е	В	В	Е	Е	Е	Е
Скорее нравится, чем нет	В	В	Е	В	Е	Е	Е	Е	Е
Безразлично	Е	Е	Е	Е	Е	Е	Е	Е	Е
Скорее не нравится, чем нравится	Е	Е	Е	Е	С	С	Е	С	С
Совершенно не нравится	Е	Е	Е	Е	С	С	Е	С	Д
Не могу сказать	В	Е	Е	Е	Е	Е	Е	Е	С

Обозначения в сетке квадрата относятся к шкале удовлетворенности:

А - явно удовлетворен;

В - скорее удовлетворен, чем нет;

С - неудовлетворенность от инклюзивного образования;

Д - максимальная неудовлетворенность;

Е - неопределенное и безразличное отношение.

Общий индекс удовлетворенности высчитывается по формуле:

$$I = n_A (+1) + n_B (+0,5) + n_C (-0,5) + n_D (-1),$$

---

N

где N – общее количество человек,  $n_A$  - количество явно удовлетворенных и т.д.

При такой технике исчисления +1 выражает максимум удовлетворенности, -1 – максимум неудовлетворенности.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

## Сводные таблицы полученных данных

Таблица 1.

## Социометрическое исследование в 1 «Б» классе

№ п/п		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	26	27	28		
1	А			-			+		+				+			+	+	-		-	-								-		
2	Б	+														-	+			+											
3	Г									+				-																	
4	Д		+		-											-	+		+												
5	Д	+		+										+	-	-	-					-				+			+	-	
6	Д							+		+				-							-					-			+		
7	К					+				+				-	-																
8	К	+					+			+		+										-							+	-	
9	К							+		+												-					-				
10	К	+								+				+								-				-					
11	К								+					+												-					
12	Л	+			+					+																	-		+	+	
13	Л	+						-	+					+	-	+						-		+	-					-	
14	Н	+						-	+	+						-											+		+	-	
15	П					-									-	-			+									-	+		
16	П		+																			+	-								
17	П					+					-						+											+	-		
18	Р										-											+	-				-	+		-	
19	Р		+				+		+	+	-							+				-									
20	С			+																							-	-		+	+
21	С			-						+									+									+	+	+	
22	Т	-		-			+		+	-								+													
23	Т		+							+																				-	
24	У														+											+	-	+			
25	Ф	+				-			+	-	-	+	+																+		
26	Х	+				-			+			+																		+	-
27	Ш	+	+						+																		-		-		
28	Я	-		+	+	+																							+		
Положительные		10	5	3	2	3	3	3	8	1	1	1	3	1	6	0	3	4	3	3	2	1	1	3	3	3	3	5	5	1	
Отрицательные		2	0	2	1	4	0	2	1	0	3	3	0	4	5	4	2	3	0	2	1	5	1	3	6	1	3	1	0	8	
Всего		12	5	5	3	7	3	5	9	1	1	3	5	1	4	5	7	3	5	1	7	2	4	9	4	6	6	5	9		
Всего взаимно-положительных		2	2	0	0	0	0	0	1	1	3	0	2	0	3	0	0	0	1	1	0	1	0	1	3	1	1	1	0		
Всего взаимно-отрицательных		2	0	0	0	1	0	2	1	0	0	2	0	3	3	3	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	4		

Таблица 2.

## Персональные социометрические индексы

№ п/п	Статус	Социометрический статус *			Эмоциональная экспансивность **		
		положительный	отрицательный	общий	положительная	отрицательная	общая
1	звезда	0.37	0.07	0.3	0.19	0.19	0.37
2	предпочитаемый	0.19	0	0.19	0.11	0.04	0.15
3	принятый	0.11	0.07	0.04	0.04	0.04	0.07
4	принятый	0.07	0.04	0.04	0.11	0.07	0.19
5	принятый	0.11	0.15	-0.04	0.19	0.19	0.37
6	принятый	0.11	0	0.11	0.11	0.11	0.22
7	принятый	0.11	0.07	0.04	0.07	0.07	0.15
8	звезда	0.3	0.04	0.26	0.19	0.07	0.26
9	пренебрегаемый	0.04	0	0.04	0.07	0.07	0.15
10	звезда	0.37	0.11	0.26	0.11	0.07	0.19
11	отвергаемый	0.04	0.11	-0.07	0.07	0.07	0.15
12	принятый	0.11	0	0.11	0.19	0.04	0.22
13	отвергаемый	0.04	0.15	-0.11	0.19	0.19	0.37
14	предпочитаемый	0.22	0.19	0.04	0.19	0.15	0.33
15	отвергаемый	0	0.15	-0.15	0.07	0.15	0.22
16	принятый	0.11	0.07	0.04	0.07	0.04	0.11
17	принятый	0.15	0.11	0.04	0.11	0.11	0.22
18	принятый	0.11	0	0.11	0.07	0.15	0.22
19	принятый	0.11	0.07	0.04	0.19	0.07	0.26
20	пренебрегаемый	0.07	0.56	-0.48	0.11	0.07	0.19
21	принятый	0.04	0.04	0	0.19	0.07	0.26
22	отвергаемый	0.04	0.11	-0.07	0.11	0.15	0.26
23	пренебрегаемый	0.11	0.22	-0.11	0.07	0.04	0.11
24	принятый	0.11	0.04	0.07	0.11	0.04	0.15
25	принятый	0.11	0.11	0	0.19	0.15	0.33
26	предпочитаемый	0.19	0.04	0.15	0.19	0.15	0.33
27	предпочитаемый	0.19	0	0.19	0.11	0.11	0.22
28	отвергаемый	0.04	0.3	-0.26	0.15	0.15	0.3

Пояснения к таблице:

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

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

Таблица 3.

## Социометрическое исследование во 2 «Б» классе

№ п/п	ФИ О	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	26	27	
1	А		+										+		-		+			-	+				+	-		-	-
2	А	+			+	+	-		-				+	+												-	-		-
3	Б	-	-			+		+	-		+	+						+							-	-			
4	Б			+		+			-	+				+						-		+	-		-	-		-	-
5	Б			+			-			-	+	+					-		+									-	-
6	В	+	-						+							-			-			+	-	+	-	+	-	+	
7	Г	-	-	+		+			-			+							+						-	+	-		
8	З		-		-						+	+					-		+	+		-		+		-		-	
9	К				+			+					+			-		-		-		+	-		-	-		-	+
10	К		-	+					-			+				+	+		+	-				-	-	-	-	-	
11	К			+				+	-		+								+	-	-		+	-		-	-	-	
12	К		-	+					-	-	+					+				+		+		+	-	-			
13	К	-			+		-	+	-	+		+										-	+	-		-	-	-	
14	М		+	-	+	-				+										+		-		-	-		-	-	+
15	М		-			+			-		+		+			+				-				-	-	-	-	+	
16	М	+	-		+				-		+		+			+				-				-	-	-	-	-	
17	Н	-	-	+			-					+			+					+					-	-	-	-	+
18	О			+				+	-	-	+	+									-				-	-	-	-	+
19	П								+	-	-	-		+								-	+	+		+	+	-	
20	Р	+	-		+				+				-				+		-	-				+		-	-		
21	Т							+	-		+	+				+				-	-			-	-	-	+	-	
22	Т			+				+	-		+	+		+			-				-			-		-	-	-	
23	Ф	+	+			-	-		+					+			-		-		+		-		-				
24	Х		-					+	-			+				+		+		-		+		-	-	-	-	-	
25	Ч	-	-	+			-						+			+			-	+			+						-
26	Ш	-	-	+		+		+							+	-									-				-
27	Я	-	-		+				+	+			+							-	-		+	-					
Положительные		5	3	1	7	6	0	9	5	4	1	1	7	5	1	5	6	2	5	5	2	2	8	4	3	1	3	3	
Отрицательные		7	1	1	1	2	6	0	1	4	1	1	1	0	1	0	7	0	4	1	7	4	1	2	2	1	5	6	
Всего		12	17	12	8	8	6	9	19	8	11	12	8	5	2	5	13	2	9	15	9	6	9	2	5	17	8	9	
Всего взаимно-положительных		4	1	5	2	1	0	4	2	2	5	5	1	2	0	3	4	1	3	2	2	1	2	3	2	1	1	1	
Всего взаимно-отрицательных		2	4	0	1	0	3	0	4	1	1	1	0	0	0	0	3	0	4	3	1	2	1	4	0	3	2	2	

Таблица 4.

## Персональные социометрические индексы

№ п/п	Статус	Социометрический статус *			Эмоциональная экспансивность **		
		положи- тельный	отрица- тельный	общий	положи- тельная	отрица- тельная	общая
1	принятый	0.19	0.27	-0.08	0.19	0.19	0.38
2	пренебрегаемый	0.12	0.54	-0.42	0.19	0.19	0.38
3	звезда	0.42	0.04	0.38	0.19	0.19	0.38
4	предпочитаемый	0.27	0.04	0.23	0.19	0.19	0.38
5	принятый	0.23	0.08	0.15	0.15	0.19	0.35
6	отвергаемый	0	0.23	-0.23	0.19	0.19	0.38
7	предпочитаемый	0.35	0	0.35	0.19	0.19	0.38
8	пренебрегаемый	0.19	0.54	-0.35	0.19	0.19	0.38
9	принятый	0.15	0.15	0	0.19	0.19	0.38
10	звезда	0.38	0.04	0.35	0.19	0.19	0.38
11	звезда	0.42	0.04	0.38	0.19	0.19	0.38
12	предпочитаемый	0.27	0.04	0.23	0.19	0.19	0.38
13	принятый	0.19	0	0.19	0.19	0.19	0.38
14	принятый	0.04	0.04	0	0.19	0.19	0.38
15	принятый	0.19	0	0.19	0.19	0.19	0.38
16	принятый	0.23	0.27	-0.04	0.19	0.19	0.38
17	пренебрегаемый	0.08	0	0.08	0.19	0.19	0.38
18	принятый	0.19	0.15	0.04	0.19	0.19	0.38
19	пренебрегаемый	0.19	0.38	-0.19	0.19	0.19	0.38
20	пренебрегаемый	0.08	0.27	-0.19	0.19	0.19	0.38
21	пренебрегаемый	0.08	0.15	-0.08	0.19	0.19	0.38
22	предпочитаемый	0.31	0.04	0.27	0.19	0.19	0.38
23	пренебрегаемый	0.15	0.77	-0.62	0.19	0.19	0.38
24	принятый	0.12	0.08	0.04	0.19	0.19	0.38
25	отвергаемый	0.04	0.62	-0.58	0.19	0.19	0.38
26	пренебрегаемый	0.12	0.19	-0.08	0.15	0.19	0.35
27	пренебрегаемый	0.12	0.23	-0.12	0.19	0.19	0.38

Пояснения к таблице:

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

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

Таблица 5.

## Социометрическое исследование в 3 «А» классе

№ п/п	ФИ О	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	А		-		-	+				+					-	+		+	+		-					-
2	А						+													-	-		+			+
3	Б				-				+				+	-					+			-			+	+
4	Б						+																	+		
5	Б				-					+	-		+	-	+		+		+	-	-					
6	Б				-					+	-	+			-		+		+		-		+			
7	Б		-								+		-	-					+	-	-		+	+	+	
8	Б			+	-					+	-		+	-	+			+		-	-					
9	Е			-	-	+	+		+				+	-	+					-	-					
10	Е		+			-	-				-	+	-	+					+	+						-
11	Ж						+	+			-			-		+				-	-	+		-	+	
12	З		-	+		-				+	+			+				-			-	+			-	
13	З			+						+	-			-		+	+	+		-	-				-	
14	К				+		-				-	+		-		+			+					+	-	
15	П		-		-	+		-	+	+			+	-				+						-		
16	П				-		+			-	+				-				+	-		+	+	-		
17	С	+		-		+			+				+	-					-		-	-				
18	С	+		+		+							-	-	+						-	-				-
19	С	-			-	+	+							-		+					-	-	+	+		
20	С	-			+			+			-			-						+				+	+	
21	С			+		+				+	+		+	-	-	-	-	-								
22	Т				-		+			+		+		-		+			+	-	-				-	
23	Х						+	+			+		-	-					+	-	-				-	
24	Ч				-		+			+		-		-		+			+	-	-					+
25	Ч		-	+			+				-			-					+	-	-	+		+		
Положительные		2	1	6	2	7	10	3	4	10	2	6	2	7	1	5	7	3	5	10	1	2	5	5	5	6
Отрицательные		2	5	2	1	2	2	1	0	1	8	2	0	6	1	2	2	1	1	1	1	6	5	1	7	3
Всего		4	6	8	3	9	12	4	4	11	10	8	2	13	2	7	9	4	6	11	7	7	6	6	12	9
Всего взаимно-положительных		2	0	4	0	4	5	2	3	5	2	4	2	3	0	4	4	3	3	5	0	2	3	3	1	2
Всего взаимно-отрицательных		1	0	0	0	1	2	0	0	0	5	2	0	3	3	0	0	1	0	0	1	2	0	0	1	2

Таблица 6.

## Персональные социометрические индексы

№ п/п	Статус	Социометрический статус *			Эмоциональная экспансивность **		
		положительный	отрицательный	общий	положительная	отрицательная	общая
1	принятый	0.08	0.08	0	0.21	0.21	0.42
2	отвергаемый	0.04	0.21	-0.17	0.13	0.08	0.21
3	принятый	0.25	0.08	0.17	0.21	0.13	0.33
4	пренебрегаемый	0.08	0.46	-0.38	0.08	0	0.08
5	предпочитаемый	0.29	0.08	0.21	0.21	0.21	0.42
6	звезда	0.42	0.08	0.33	0.21	0.17	0.38
7	принятый	0.13	0.04	0.08	0.21	0.21	0.42
8	принятый	0.17	0	0.17	0.21	0.21	0.42
9	звезда	0.42	0.04	0.38	0.21	0.21	0.42
10	пренебрегаемый	0.08	0.33	-0.25	0.21	0.21	0.42
11	принятый	0.25	0.08	0.17	0.21	0.21	0.42
12	пренебрегаемый	0.08	0	0.08	0.21	0.21	0.42
13	предпочитаемый	0.29	0.25	0.04	0.21	0.21	0.42
14	отвергаемый	0.04	0.79	-0.75	0.21	0.17	0.38
15	принятый	0.21	0.08	0.13	0.21	0.21	0.42
16	предпочитаемый	0.29	0.08	0.21	0.21	0.21	0.42
17	принятый	0.13	0.04	0.08	0.17	0.21	0.38
18	принятый	0.21	0.04	0.17	0.17	0.21	0.38
19	звезда	0.42	0.04	0.38	0.21	0.21	0.42
20	отвергаемый	0.04	0.67	-0.63	0.21	0.13	0.33
21	пренебрегаемый	0.08	0.63	-0.54	0.21	0.21	0.42
22	принятый	0.21	0.04	0.17	0.21	0.21	0.42
23	принятый	0.21	0.04	0.17	0.17	0.21	0.38
24	принятый	0.21	0.29	-0.08	0.21	0.21	0.42
25	принятый	0.25	0.13	0.13	0.21	0.21	0.42

Пояснения к таблице:

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

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



Таблица 7.

## Социометрическое исследование в 3 «В» классе

№ п/п	ФИО	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	А		+			-			+					+	-		+		-	-						-	+
2	А	+		-					-						+		-			+		-					+
3	А		-		+						+		-		-			+		-		+	+			+	-
4	В					+	+		-			+	-			+				-							-
5	В				+			-			+					-				-		+	+			-	-
6	В			-	+	+					-	+	+			-				-				+		-	
7	Г	-		+									-	-	-							+	+			+	+
8	Г		-	+		-	-			+			-	+									-	+			+
9	Д	-			-				+				+		+	-	+				-		+				-
10	Д			-							+	-		-						-	+	+	+	+			-
11	З					+	+				+		-		-	-	+			-			+				-
12	К	-			+				+	+	-			+		-				-			+				-
13	К	+			-				+		-		+			+				-						-	+
14	К	+				-	-	-		+			-	+			+			-							+
15	К				+			-		-			-	+						-			+				-
16	Л		-					-	+	+		+	-							+	-					+	-
17	М	+		-		+	+					-			-				-	+	-				+		
18	М	-				+	+		+			-			-		+					-					-
19	М	+	-																								
20	П	+									+				+				-				+	-	-		-
21	Р		-	+							+	+			-					-	+		+				-
22	Р		-							+	+	+	-		-		+			-	-	+					
23	С								+		+		-		-		+			-	-						
24	Ц	-							+		+	+	-	+						-				+			
25	Ч					-	-		+	+			+	+	+					-	-						
	Положительные	6	1	3	5	5	4	0	9	6	7	7	5	7	4	2	7	1	1	2	2	6	1	3	2	6	6
	Отрицательные	5	6	4	2	4	3	4	2	1	3	2	1	2	1	5	1	1	4	1	4	3	1	1	5	1	1
	Всего	11	7	7	7	9	7	4	11	7	10	9	16	9	14	7	8	2	5	18	6	9	13	4	7	17	
	Всего взаимно-положительных	2	1	1	4	2	2	0	3	5	5	5	3	5	2	2	4	0	1	0	2	4	4	2	0	3	
	Всего взаимно-отрицательных	2	4	1	1	1	0	1	1	1	1	0	2	1	1	2	1	1	2	0	3	1	1	1	1	2	

Таблица 8.

## Персональные социометрические индексы

№ п/ п	Статус	Социометрический статус *			Эмоциональная экспансивность **		
		положительный	отрицательный	общий	положительная	отрицательная	общая
1	принятый	0.25	0.21	0.04	0.21	0.21	0.42
2	отвергаемый	0.04	0.25	-0.21	0.17	0.17	0.33
3	принятый	0.13	0.17	-0.04	0.25	0.21	0.46
4	принятый	0.21	0.08	0.13	0.17	0.17	0.33
5	принятый	0.21	0.17	0.04	0.17	0.21	0.38
6	принятый	0.17	0.13	0.04	0.21	0.21	0.42
7	отвергаемый	0	0.17	-0.17	0.21	0.17	0.38
8	звезда	0.38	0.08	0.29	0.21	0.21	0.42
9	принятый	0.25	0.04	0.21	0.21	0.21	0.42
10	предпочитаемый	0.29	0.13	0.17	0.21	0.21	0.42
11	предпочитаемый	0.29	0.08	0.21	0.21	0.21	0.42
12	пренебрегаемый	0.21	0.46	-0.25	0.21	0.21	0.42
13	предпочитаемый	0.29	0.08	0.21	0.21	0.17	0.38
14	пренебрегаемый	0.17	0.42	-0.25	0.21	0.21	0.42
15	пренебрегаемый	0.08	0.21	-0.13	0.13	0.21	0.33
16	предпочитаемый	0.29	0.04	0.25	0.21	0.21	0.42
17	принятый	0.04	0.04	0	0.21	0.21	0.42
18	отвергаемый	0.04	0.17	-0.13	0.17	0.21	0.38
19	пренебрегаемый	0.08	0.67	-0.58	0.04	0.04	0.08
20	пренебрегаемый	0.08	0.17	-0.08	0.17	0.17	0.33
21	принятый	0.25	0.13	0.13	0.21	0.17	0.38
22	звезда	0.5	0.04	0.46	0.21	0.21	0.42
23	принятый	0.13	0.04	0.08	0.13	0.17	0.29
24	пренебрегаемый	0.08	0.21	-0.13	0.21	0.13	0.33
25	пренебрегаемый	0.25	0.46	-0.21	0.21	0.17	0.38

Пояснения к таблице:

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

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

Таблица 9.

Распределение младших школьников по уровням

№ П/п	Уровни	
	Методика Рене Жиля Шкала "Отношение к другу"	Отношение к учителю
1	1	3
2	2	3
3	1	3
4	1	2
5	1	3
6	2	3
7	3	2
8	3	3
9	3	3
10	2	2
11	3	3
12	1	1
13	1	3
14	3	3
15	2	3
16	1	1
17	2	2
18	3	3
19	1	1
20	1	2
21	1	3
22	2	1
23	1	2
24	2	3
25	2	3
26	1	3
27	1	3
28	2	2
29	1	3

№ П/п	Уровни	
	Методика Рене Жиля Шкала "Отношение к другу"	Отношение к учителю
30	1	2
31	1	3
32	3	2
33	3	2
34	3	2
35	2	3
36	2	3
37	2	3
38	3	3
39	2	3
40	2	3
41	1	3
42	1	3
43	1	3
44	2	2
45	2	3
46	3	1
47	3	3
48	3	2
49	1	2
50	3	2
51	2	3
52	1	3
53	2	1
54	1	3
55	2	3
56	2	3
57	1	3
58	3	3
59	3	3
60	1	3
61	2	3
62	1	1
63	2	3
64	3	3
65	1	3
66	2	3
67	3	3
68	3	3
69	2	3
70	2	3
71	2	3

№ П/п	Уровни	
	Методика Рене Жиля Шкала "Отношение к другу"	Отношение к учителю
72	3	2
73	2	3
74	3	3
75	3	3
76	3	3
77	2	3
78	3	2
79	2	3
80	1	3
81	1	3
82	2	3
83	2	3
84	2	2
85	1	3
86	2	2
87	1	3
88	1	3
89	1	3
90	2	3
91	1	3

Примечание к таблице:

3 – высокий уровень

2 – средний уровень

1 – низкий уровень

Таблица 10.

Степень удовлетворенности педагогов работой в системе инклюзивного образования (в %)

№ П/п	Степень удовлетворенности	Уровень
1	20%	Низкий уровень
2	20%	Низкий уровень
3	80%	Высокий уровень
4	20%	Низкий уровень

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

## Результаты статистической обработки данных

## Корреляции

			Отношение_ К_Другу	Отношение_ К_Учителю	Отношение_ Учителя_К_ Инклюзии
ро Спирмена	Отношение_К_Другу	Коэффициент корреляции	1,000	-,048	-,054
		Знч. (2-сторон)	.	,649	,609
		N	91	91	91
	Отношение_К_Учителю	Коэффициент корреляции	-,048	1,000	-,128
		Знч. (2-сторон)	,649	.	,228
		N	91	91	91
	Отношение_Учителя_К_ Инклюзии	Коэффициент корреляции	-,054	-,128	1,000
		Знч. (2-сторон)	,609	,228	.
		N	91	91	91