

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «КубГУ»)

Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики
Кафедра дефектологии и специальной психологии

КУРСОВАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

Работу выполнил _____ А.А. Колесникова
(подпись)

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование
(код, наименование)

Направленность (профиль) Образование лиц с интеллектуальными
нарушениями (Олигофренопедагогика)

Научный руководитель
канд. психол. наук, доцент _____ Е.Ю. Журавлева
(подпись)

Нормоконтролер
канд. психол. наук, доцент _____ Е.Ю. Журавлева
(подпись)

Краснодар
2023

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Теоретические основы развития межличностных отношений у младших школьников в условиях инклюзии	7
1.1 Структура и сущность понятия «межличностные отношения» в детском коллективе	7
1.2 Особенности межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзии	17
1.3 Анализ современных направлений коррекционной работы по развитию межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзии	24
2 Практические аспекты развития межличностных отношений у младших школьников в условиях инклюзии	38
2.1 Организация и методы экспериментального исследования	38
2.2 Методические рекомендации для педагогов по развитию межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития	46
Заключение	57
Список использованных источников	60
Приложение А Стимульный материал к методикам диагностики уровня развития межличностных отношений детей с задержкой психического развития	65

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современные тенденции развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья в нашей стране характеризуются распространением инклюзивной формы обучения и воспитания. Организация образовательного процесса в условиях инклюзии строится на основании Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ, реализация которого определяет достаточно широкий спектр задач по внедрению и воплощению инновационных подходов, направлений, форм, методов, приемов и технологий коррекционно-развивающей работы в условиях массовой школы.

Анализ статистических данных об образовании детей с ограниченными возможностями здоровья в 2019–2020 уч. г. по 85 субъектам Российской Федерации, проведенный научным сотрудником лаборатории образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития Института коррекционной педагогики Российской академии образования Е.А. Кочетовой показал, что именно дети с задержкой психического развития являются самой многочисленной нозологической группой, составляющей около 40 % от всей популяции детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. В настоящее время количество детей с задержкой психического развития (далее ЗПР), получающих образование в условиях инклюзии, существенно превышает их количество в специальных (коррекционных) школах. В 2019–2020 учебном году 92 тыс. детей с задержкой психического развития обучались в специальных школах, а в условиях инклюзии – 170 тыс. [3].

Для обеспечения эффективного инклюзивного образования предъявляется ряд требований не только к системе обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья, но и особые требования к подготовке и квалификации педагогов, как основного профессионального звена, обеспечивающего коррекцию недостатков развития и качественное

усвоение программ начального общего образования. Основной задачей педагогов-дефектологов, работающих в инклюзивных образовательных организациях, является качественная коррекционная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья в сотрудничестве со всеми специалистами учреждения и за его пределами (классный руководитель, учителя-предметники, психологи, логопеды, социальные педагоги и т. д.).

Поэтому возникает противоречие между социальным заказом, на обеспечение равных условий получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и разработанностью адаптивных программ, и готовностью педагогов, образовательных организаций к реализации инклюзивного образования.

Применительно к детям с задержкой психического развития инклюзивное образование должно включать все необходимые психолого-педагогические условия для максимальной компенсации имеющихся у них нарушений развития, не только интеллектуального характера, но и социально-личностного [23].

В связи с этим большое значение имеет проблема коррекции и развития межличностных отношений учащихся с задержкой психического развития с окружающими. Поскольку именно в условиях активного межличностного общения происходит становление значимых качеств личности и развиваются социально-коммуникативные компетенции детей, необходимые для полноценной социализации и интеграции в общество.

Исследования специалистов в области коррекционной педагогики, психологии, социологии, медицины и других фундаментальных наук доказывают, что дети с задержкой психического развития, в силу специфики дефекта и особенностей психофизического развития, испытывают особые потребности в специальной организованных условиях и методах, формах и технологиях работы по коррекции межличностных отношений, формированию самостоятельности, коммуникативных навыков, позитивного и активного отношения к себе и окружающим и т. д.

Таким образом, необходимость внедрения современных технологий коррекционной работы по развитию межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзии определяет выбор темы настоящего исследования и ее актуальность.

Цель исследования: изучение особенностей межличностных отношений у младших школьников в условиях инклюзии, а также разработка методических рекомендаций для родителей младших школьников с задержкой психического развития.

Объект исследования – межличностные отношения у младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет исследования – развитие межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития.

Исходя из цели исследования, были определены следующие *задачи*:

1) изучить и проанализировать научную психолого-педагогическую литературу по теме исследования;

2) подобрать диагностический инструментарий для определения уровня развития межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития;

3) разработать методические рекомендации для родителей, по развитию межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития.

Теоретико-методологическая основа:

– культурно-историческая теория Л.С. Выготского;

– психолого-педагогические исследования в области особенностей развития и обучения детей с задержкой психического развития (Е.А. Екжанова, С.Д. Забрамная, И.А. Коробейников, Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, В.В. Ткачева, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко и др.);

– исследования специфики межличностных отношений в детском коллективе (Д.Н. Стерн, Е.О. Смирнова, М.И. Лисина, Т.А. Репина, В.М. Холмогорова и др.);

– принципы функциональной диагностики межличностных отношений детей с задержкой психического развития (И.А. Коробейников, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, В.И. Лубовский);

– методическое обеспечение в области диагностики и коррекции межличностных отношений обучающихся начальной школы (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова, Т.А. Репина, Т.В. Антонова, В.Г. Щур, Г.А. Урунтаева, Н. Г. Куприна).

Для достижения обозначенной цели и поставленных задач нами использовались следующие *методы исследования*:

- 1) теоретический анализ и обобщение данных,
- 2) классификация изучаемых компонентов и понятий,
- 3) систематизация изученного материала.

Исследование будет проведено *на базе* Муниципального автономного общеобразовательного учреждения муниципального образования Динской район «Средняя общеобразовательная школа № 30 имени героя Советского Союза Николая Алексеевича Примака».

Структура работы: курсовая работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников (48 наименований) и одного приложения. В исследование включены 2 таблицы. Общий объем работы составляет 64 страницы.

1 Теоретические основы развития межличностных отношений у младших школьников в условиях инклюзии

1.1 Структура и сущность понятия «межличностные отношения» в детском коллективе

Межличностные отношения человека с окружающими людьми, как один из основных видов деятельности, имеют непосредственное влияние на развитие его личностных качеств и итоговый уровень социализации. Умение выстраивать отношения с окружающими определяет успешность интеграции в общество, формирование познавательно-деятельностных способностей и коммуникативных навыков, необходимых для дальнейшей жизни и деятельности.

Развитие навыков, необходимых для выстраивания гармоничных межличностных отношений, начинается в раннем детстве, совершенствуется на протяжении всей жизни человека и обуславливается многими значимыми факторами.

Изучением проблемы межличностных отношений в детском коллективе занимаются представители различных областей науки – философии, социологии, социальной психологии, психологии личности и общей и коррекционной педагогики.

Классиками отечественной дефектологии Л.С. Выготским, А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониным и др. было установлено, что в процессе социализации и развития личностных качеств ребенка, ключевую роль играет процесс общения и характер межличностных отношений со значимыми взрослыми и сверстниками.

Под социализацией следует понимать процесс формирования личностных качеств в определенных современной действительности социальных условиях. При этом развитие необходимых качеств опосредовано общепринятыми нормами и шаблонами поведения [20].

При обращении к психологическому словарю мы установили, что межличностные отношения трактуются как комплекс отношений, в рамках которых между участниками происходит обмен информацией, взаимными чувствами, отрицательными и положительными эмоциями, совместное участие в различного рода деятельности, вызывающей проявления радости, злости и пр. [26].

Г.С. Болтаева отмечает, что проявление взаимных влияний людей друг на друга в процессе установления и переживания взаимосвязей, которые возникают при совместной деятельности и в ходе общения следует считать межличностными отношениями индивидов [8].

В своих работах В.С. Голиков определяет понятие «межличностные отношения» как особый вид субъектно-субъектных общественных отношений, имеющих безличный характер в ходе деятельности и личный при реализации актов общения и взаимодействия людей [25].

С предыдущим определением созвучна интерпретация межличностных отношений В.Г. Крысько, который считает, что это субъективные связи, возникающие как результат целенаправленного взаимодействия участников общения и сопровождающиеся их эмоциональными переживаниями.

Дополняет данное определение трактовка Е.П. Ильина. Автор выделяет в качестве основного элемента отношений межличностное общение, которое определяет, как процесс взаимодействия, осуществляющийся посредством вербальных и невербальных средств языка. Основной целью данного процесса ученый считает достижение личностных результатов в различных сферах деятельности (эмоциональной, познавательной, поведенческой) [36].

В исследованиях Е.П. Варфоломеевой феномен межличностных отношений характеризуется как взаимодействие между людьми, складывающиеся при определенном сходстве личных интересов и пристрастий. При этом немаловажным условием возникновения отношений и их дальнейшего развития является причастность каждого участника к одной и той же культуре или субкультуре. По мнению автора, это связано с тем, что

межличностные отношения – сложное явление, испытывающее на себе влияние как внутренних факторов, то есть индивидуально-личных, так и внешних – средовых [11, 12].

Следует отметить, что межличностные отношения осуществляются в двух форматах:

- официальный, устанавливающийся в условиях профессионального, материального, когнитивного и других видов общения;

- неофициальный, возникающий при более тесных взаимоотношениях людей в рамках быденного общения, обусловленного родственными или дружескими связями, или смежной областью культурных интересов.

По мнению Ю.С. Крижанской, независимо от формата, характер межличностных отношений в детском коллективе напрямую зависит от психологических особенностей каждого участника и психологической совместимости между всеми участниками группы. Изучая межличностные отношения с точки зрения взаимодействия в процессе обучения и общения, автор указывает, что одним из важнейших условий эффективного обучения, являются грамотно организованные отношения в детском коллективе [41].

В зависимости от сферы реализации, межличностные отношения в коллективе детей делятся на следующие группы:

- учебные,
- бытовые,
- нравственные,
- этнокультурные,
- эстетические [41].

Согласно классификации А.Н. Сухова, межличностные отношения можно разделить на позитивные – любовь, дружба и пр., негативные – неприязнь, агрессия и др., нейтральные – безразличие, конформизм и др.

Включение ребенка в социальную систему опосредовано его способностями выстраивать межличностные отношения. В исследованиях Н.С. Ефимовой четко прослеживается взаимосвязь интеграции детей в социум

с уровнем сформированности навыков межличностного общения. Исследователь указывает на то, что отсутствие сформированных навыков общения и адекватных поведенческих стратегий ведет к невозможности удовлетворения основных социальных потребностей человека, заключающихся в необходимости взаимодействовать с другими членами общества [29].

Рассматривая понятие «общение», Н.С. Ефимова определяет его как сложный многоплановый процесс, регулирующий установление и развитие контактов между людьми. А межличностные отношения, по мнению автора, – более узкое понятие, которое находится в прямой зависимости от личностных качеств субъекта общения и средовых условий.

Анализу влияния общения на установление межличностных отношений посвящены исследования С.С. Бычковой, которая считает, что основным показателем эффективности межличностных отношений в детском коллективе является взаимная активность субъектов общения, обуславливающая «однаправленность» их действий [5].

М.Л. Наумова дает следующее определение межличностных отношений – явление психического «взаимоотражения», возникающее в процессе общения людей [34].

В свою очередь Н.А. Плаксина при исследовании межличностных отношений указывает, что они носят характер объективного проявления способов влияния, оказываемого детьми друг на друга в процессе совместной деятельности, и основываются на субъективном переживании взаимоотношений [25].

Поскольку анализу и интерпретации, особенностям и различным формам проявления изучаемого понятия посвящено большое количество исследований, то соотнесение различных взглядов и научных определений дает нам возможность выделить различные типы межличностных отношений в детском коллективе. Среди них основными являются:

– непосредственные (эмоционально стабильные), характерны для малой группы как правило достаточно близких друг другу людей, например, семья и узкий круг друзей ребенка;

– опосредованные, возникающие в достаточно большой группе (детский коллектив) при условии существования общих целей для совместной деятельности;

С точки зрения выраженности эмотивно-оценочной составляющей, различают профессионально-деловые отношения малознакомых людей, характеризующиеся слабой выраженностью эмоциональных проявлений, которые предстоит выстраивать детям по мере взросления. И экспрессивные отношения между близкими людьми, в которых основополагающим является эмоциональный фон и характерные для него проявления симпатии, дружбы, любви.

При этом, по мнению А.А. Рыжкова, положение каждого участника в различных типах межличностных отношений напрямую зависти от индивидуально-личностных качеств характера, уровня развития интеллектуальных способностей, саморегуляции и коммуникативных навыков, а не формальных обязанностей и выполняемых функций [38].

Эффективность построения межличностных отношений в условиях детского коллектива также обусловлено сложившимся уровнем взаимопонимания между участниками, которое, в свою очередь, состоит из различных компонентов, имеет ряд особенностей и механизмов и определяется конкретной ситуацией и темой общения.

В работе М.Р. Арпентьевой предлагается целостная теоретическая модель возникновения взаимопонимания, позволяющая осмыслить особенности межличностных отношений ребенка со сверстниками, с точки зрения их выстраивания в различных видах взаимодействия, и разработать практические подходы к коррекции и развитию межличностных отношений на основе взаимопонимания [2].

Исследователь выделяет два основополагающих компонента взаимопонимания: адекватность – соответствие личностного восприятия действительности и идентификация – отождествление себя с другими.

Гармоничные и дисгармоничные проявления межличностных отношений рассматриваются в работе С.В. Духновского. Исследователь считает, что в основе гармонично развивающихся отношений лежит принцип социально-психологической дистанции, состоящей из следующих компонентов: когнитивный, эмотивный, коммуникативный, поведенческий, деятельностный. Выраженность данных компонентов является, по мнению ученого, определяющим критерием характера межличностных отношений сверстников с различным уровнем интеллектуального и психического развития. Не соблюдение дистанции, вследствие недостаточного развития одного или нескольких перечисленных компонентов, приводит к дисгармоничным межличностным отношениям.

В рамках темы нашего исследования определение межличностных отношений, данное в трудах С.В. Духновского, представляется достаточно значимым. Под межличностными отношениями исследователь понимает любые взаимоотношения, возникающие между людьми, организующиеся в условиях конкретной ситуации и имеющие двойственный формально-личностный характер. При этом основными составляющими межличностных отношений субъектов общения являются их эмоциональные и волевые качества характера, жизненные установки и позиции, а также личный опыт [28].

Проведенный анализ трактовок ключевого понятия – «межличностные отношения», рассмотренных в исследованиях ученых представителей различных областей научного знания, позволяет нам остановиться на определении, данном Е.П. Варфоломеевой: «Межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности» [13].

Данное определение будет использовано нами при осуществлении дальнейшей научно-исследовательской деятельности в рамках обозначенной темы курсовой работы.

Исходя из сущности понятия «межличностные отношения» и следуя принципам междисциплинарного подхода, можно определить его структуру.

Межличностные отношения включают:

- 1) восприятие,
- 2) понимание,
- 3) привлекательность,
- 4) взаимодействие,
- 5) поведение [14].

Межличностные отношения состоят из следующих компонентов:

1) когнитивный, включающий психические и познавательные процессы, влияющий на индивидуально-личностные особенности и взаимопонимание участников взаимодействия;

2) эмоциональный – основной компонент, включающий весь спектр чувств и переживаний, возникающих в межличностных отношениях с окружающими (симпатии / антипатии, удовлетворенность собой / партнёрами, поведенческие стратегии / мимика / жестикация, эмпатия, отношение к партнерам).

3) поведенческий – включает мимику, жестикацию, пантомимику, речь и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом. Он играет ведущую роль в регулировании взаимоотношений.

Научно обоснованным и неоднократно доказанным является тот факт, что активное усвоение навыков выстраивания межличностных отношений приходится на период старшего дошкольного и младшего школьного возраста. При условии установления благоприятных межличностных отношений ребенка с коллективом детей, он полностью удовлетворит свои потребности в общении, самоутверждении и развитии личностных качеств характера. При

этом дальнейшее формирование более сложных навыков, необходимых для выстраивания межличностного общения в старшем возрасте, реализуется непосредственно в процессе отношений с коллективом.

В настоящее время проблема межличностных отношений детей младшего школьного возраста, обучающихся в инклюзивном образовательном пространстве, изучается с точки зрения компетентностного подхода, который диктует необходимость формирования социально значимых компетенций.

Под социальной компетентностью ребенка младшего школьного возраста, по мнению Т.Н. Захаровой, следует понимать сформированные знания, умения и навыки, необходимые для его дальнейшей жизни и деятельности в семье, в коллективе и в обществе. Среди значимых социальных компетенций автор называет умение адекватно и с соблюдением установленных норм взаимодействовать с окружающими, способность к выстраиванию отношений с учетом собственного мнения и взгляда на различные жизненные ситуации, уважение интересов и позиций других людей, а также владение навыками конструктивного и эффективного решения возникающих проблем [33].

Таким образом, можно сделать вывод, что социальная компетентность человека является основой для успешной интеграции и социализации.

Процесс установления межличностных отношений в детском коллективе подвергается множеству влияний со стороны значимых взрослых (членов семьи, педагогов и др.). От того насколько педагогичный и позитивный характер имеют обозначенные влияния зависит процесс становления отношений ребенка со сверстниками.

Первый опыт вне семейных межличностных отношений ребенок получает при поступлении в детский сад, где формируются первичные умения взаимодействия с другими людьми, взгляды и манера поведения, усваиваются подражательные модели, нравственные и ценностные установки.

По мнению А.В. Мудрика, содержательные условия и интенсивное взаимодействие детей в период дошкольного детства, при поддержании со

стороны взрослых доброжелательных отношений в детском коллективе, обуславливают дальнейшую позитивную социализацию [42].

В исследованиях А.В. Закрепиной подчеркивается, что эффективное общение ребенка с другими людьми (взрослыми и сверстниками) является, с одной стороны, источником разнообразных переживаний, способствующих накоплению эмоционального жизненного опыта, а с другой – необходимым условием для развития личности [24].

Онтогенез межличностных отношений ребенка с окружающими характеризуется несколькими периодами, плавно перетекающими друг в друга.

Так, в возрасте от двух до четырех лет взаимоотношения ребенка с окружающими носят эмоционально-практический характер.

К пяти годам отношения в коллективе проявляются в ситуативно-деловой форме. А к моменту достижения младшего школьного возраста начинает проявляться вне ситуативно-деловая форма взаимоотношений.

Развития межличностных отношений в детском коллективе условно можно разделить на следующие этапы:

- возраст 2–4 года – активное взаимодействие в форме партнерских отношений с эмоциональной зависимостью друг от друга. Дети активно подражают друг другу и учатся совместным действиям;

- возраст 4–6 лет – появляются навыки распределения ролей и обязанностей каждого участника деятельности. Дети учатся уважать друг друга. Основной вид взаимодействия – игра;

- возраст 6–8 лет – отношения со сверстниками приобретают избирательный характер, зависящий не только от внешних условий, но и от отношения друг к другу.

Таким образом, потребность взаимодействия внутри коллектива с другими детьми нарастает постепенно, в ходе взросления ребенка. Начиная свое зарождение в период раннего детства, к началу школьного периода она является жизненно необходимой составляющей нормального развития

ребенка. При это, следует отметить, что если в возрасте четырех-пяти лет ребенок с наибольшим удовольствием общается со сверстниками, то к шести-семи годам количество его вне ситуативных контактов значительно возрастает [15].

В младшем школьном возрасте при норме развития ребенок обладает достаточно развитыми способностями выстраивания взаимоотношений с различными социальными категориями людей. При этом на высоком уровне находятся такие чувственные способности, как сопереживание товарищу или члену семьи, потребность в оказании помощи другому, защите товарища и желание делиться своими переживаниями и умозаключениями. Совершаемые действия ребенок может сопровождать проявлением положительных эмоций различного спектра.

Что касается проблемы создания положительных психологических условий, необходимых для формирования эффективных межличностных отношений внутри детского коллектива, мы согласны со взглядами Б.С. Волкова, который в качестве главного элемента межличностных отношений выделяет социально-нравственные отношения, включающие наличие необходимых социальных и нравственных знаний о способах поведения и напрямую указывающие на уровень сформированности у ребенка культурного восприятия действительности [19].

Возникновение у ребенка отрицательных проявлений в межличностных отношениях со сверстниками и взрослыми (эгоизм, конфликтность, ярко выраженная конкуренция, агрессия), по мнению Н.В. Бариленко, связано с недостатком социальных и нравственных знаний, в том числе знаний о правилах и общепринятых нормах поведения [4].

В период обучения в начальных классах школы уже достаточно явно проявляются избирательные отношения участников детского коллектива. Дети занимают разный социальный статус среди сверстников – одни являются наиболее признанными большинством членов коллектива, другие занимают нейтральные позиции, а третьи отвергаются.

Таким образом, теоретический анализ психолого-педагогической литературы, в которой освещены особенности межличностных взаимодействий в рамках детского коллектива, позволяет нам сделать вывод о том, что эффективность дальнейшего социального и личностного развития ребенка напрямую зависит от характера межличностных отношений дошкольного / школьного периода.

При этом показательными являются личностные и поведенческие характеристики ребенка: проявление интереса к сверстникам, умение находить темы для общения, конструктивные взаимоотношения с окружающими и т. д.

1.2 Особенности межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзии

Специфические особенности детей с задержкой психического развития (далее ЗПР) оказывают непосредственное влияние на все сферы их жизни и деятельности.

Представители отечественной дефектологии в своих исследованиях дают различные определения, характеризующие феномен задержки психического развития. Например, В.П. Кащенко называет таких детей «слабоодаренными», П.П. Блонский – «умственно недоразвитыми», когнитивно-психическое развитие которых находится между дебильностью и нормой.

Термин «задержка психического развития» и его обоснование впервые предложила отечественный детский психиатр Г.Е. Сухарева. В контексте медицинского подхода данный синдром характеризуется незрелостью психических и психомоторных функций, возникающих в результате замедленного созревания функциональных мозговых систем под воздействием внешних неблагоприятных факторов и / или отягощенной наследственности [12].

Клиническая характеристика детей с ЗПР, данная Н.Ю. Боряковой, включает следующие признаки:

- повышенная истощаемость при осуществлении целенаправленной деятельности;
- незрелость поведенческих форм и эмоционально-волевой сферы;
- энцефалопатия;
- низкая устойчивость нервной системы к интеллектуальным и физическим нагрузкам;
- неустойчивость эмоциональных проявлений;
- недоразвитие межличностных компонентов;
- достаточно хорошо развития механическая память и предметная деятельность;
- гиперактивность, расторможенность и импульсивность [9].

С точки зрения этиологии дефекта, нам представляется достаточно значимой классификация детей с ЗПР, данная К.С. Лебединской:

- конституциональная форма ЗПР – эмоциональная и личностная незрелость;
- соматогенная форма ЗПР, возникающая при сопутствующих заболеваниях внутренних органов;
- психогенная форма ЗПР, возникающая при воздействии психотравмирующих внешних факторов;
- церебрально-органическая форма ЗПР – повреждение нескольких психических функций [33].

Психические особенности детей с ЗПР указывают на отсутствие нарушений отдельных анализаторов и исключают умственную отсталость. Однако в процессе обучения по общеобразовательной программе дети данной категории испытывают значительные трудности.

В рамках коррекционной педагогики понятие «задержка психического развития» приобретает более широкую интерпретацию, позволяющую прогнозировать возможные подходы к коррекции данного дефекта.

Задержка психического развития – это нарушение нормального темпа психического развития, при котором высшие психические функции (далее ВПФ) – память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера – развиты недостаточно по отношению к возрастной норме [44].

В современной дефектологической науке данное понятие применяется к детям, имеющим минимальные органические повреждения, функциональную недостаточность нервной системы, а также находящимся в условиях длительной депривации [27].

Психолого-педагогическая классификация недостатков развития у детей с ЗПР является достаточно условной, поскольку данная категория достаточно неоднородна как по степени выраженности дефекта, так и по индивидуальным его проявлениям. Дети с ЗПР характеризуются такими общими особенностями недоразвития, как:

- нарушение моторики и двигательной координации,
- нарушение ВПФ,
- недоразвитие речевых функций,
- недостаточное развитие игрового компонента деятельности,
- несформированность компонентов учебной деятельности [17].

Исходя из представленных характеристик и классификаций, можно сделать вывод о том, что данная категория детей обладает низкими потребностями и возможностями в общении и нуждается в особых методах коррекции когнитивного, эмоционально-волевого и социального развития.

Переходя к вопросу о специфических особенностях межличностных отношений у младших школьников с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзии, следует отметить, что Л.С. Выготский предложил принципиальный подход к изучению социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Ученый полагал, что первичный дефект ребенка является основной причиной возникновения сложностей в установлении межличностных отношений, в процессе общения с окружающими людьми и в развитии социальной компетентности. Возникающие трудности, в свою

очередь, оказывают негативное влияние на формирование ВПФ и личностное развитие ребенка в целом [20].

Междисциплинарные исследования позволили выявить ряд особенностей, характеризующих специфику межличностных отношений детей с ЗПР. Так, представления ребенка с ЗПР о социальных отношениях достаточно бедны, а темп формирования и развития межличностных связей замедленный. Коммуникативные навыки также нуждаются в коррекции, вследствие их недоразвития.

Особенности общения детей младшего школьного возраста с ЗПР, проанализированные в трудах М.И. Лисиной, заключаются в том, что потребности в выстраивании социальных взаимодействий со сверстниками минимизированы. Помимо этого, ребенок с ЗПР не может самостоятельно анализировать как себя и свое место в системе межличностных отношений, так и других. Что неизбежно приводит к формированию негативных качеств характера, которые осложняют процесс интеграции в социум [46].

Вне ситуативно-личностного общения, которое в младшем школьном возрасте у детей с нормой развития носит устойчивый, ярко выраженный характер, у учащихся ЗПР практически отсутствует. Единственной приемлемой формой общения является ситуативно-деловая. В своих исследованиях Е.С. Слепович, обращает внимание на то, что уровень развития ситуативно-деловой формы взаимодействия у детей с ЗПР характерен для детей четырех-пяти лет [18].

Данные, представленные в исследовании Е.Н. Васильковой, показывают, что недостаточность эмоциональной сферы, имеющей прямое влияние на эффективность межличностных отношений, проявляется в незрелости значимых социальных эмоций, отсутствии эмоционально близких отношений со сверстниками и значимыми взрослыми, слабой ориентации в духовно-нравственных ценностях и этических нормах поведения [15].

Отставания в развитии психологической сферы младших школьников с ЗПР, проявляются в неустойчивости психоэмоционального состояния и

полном или частичном отсутствии навыков самоконтроля при взаимодействии с окружающими. Во время межличностного взаимодействия такие дети проявляют следующие негативные черты поведения:

- агрессия по отношению к сверстникам и взрослым;
- провокация окружающих;
- отсутствие согласованности действий с другими членами детского коллектива во время совместной деятельности;
- замедленность или расторможенность движений;
- неуверенность в себе;
- замкнутость и настороженность;
- фамильярность по отношению к малознакомым людям [15].

Наблюдения за детьми с ЗПР, обучающимся в условиях инклюзии, представленные в трудах Л.Н. Блиновой, позволили выявить ряд отличительных особенностей при общении нормально развитых сверстников друг с другом и с детьми с задержкой психического развития. В коллективе дети с нормой развития испытывают постоянную потребность во взаимодействии друг с другом, а учащиеся с ЗПР в большинстве случаев не проявляют заинтересованности в общении. При включении в ситуацию взаимодействия, дети с ЗПР зачастую используют дезадаптивные формы поведения (замкнутость, немногословность, отстраненность, агрессивность и пр.), что вызывает негативные реакции со стороны сверстников с нормальным развитием [6]. В результате чего обучающиеся с ЗПР постепенно становятся изгоями.

Закономерности формирования межличностных отношений и применяемые поведенческие стратегии в группе детей, где есть учащиеся с ЗПР, опосредованы внешними условиями. Различия в уровне интеллектуальных способностей детей, актуализируют потребность в принятии, приспособлении и конформизме. Поведенческие стратегии в такой ситуации, прежде всего, ориентированы на внутригрупповую адаптацию и

снижение уровня индивидуализации, соперничества и избирательности в отношениях [6].

В научно-исследовательских работах Л.Н. Шипицыной, И.А. Коробейникова, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского отмечается, что у детей с ЗПР наряду со сниженной потребностью в установлении межличностных отношений со сверстниками и взрослыми, выявлен повышенный уровень тревожности. Незнакомая ситуация общения и новые знакомства гораздо менее интересны детям данной категории, по сравнению с новыми предметами, появляющимися в поле их зрения.

Затруднения в выполнении какого-либо задания не мотивируют учащихся с ЗПР к обращению за помощью к педагогу или сверстнику, а провоцируют на прекращение их выполнения [37, 40].

Соревновательные моменты, возникающие в процессе обучения, например, такие, как получение положительной оценки, с целью выделиться из коллектива детей, не вызывают интереса. При этом у детей с ЗПР отсутствует стремление получить развернутую словесную оценку своих качеств и проявленных способностей со стороны взрослого. Такая же ситуация безразличия к оценкам в свой адрес прослеживается и во взаимоотношениях со сверстниками. При этом отмечается отсутствие собственных предпочтений в межличностных отношениях с одноклассниками и знакомыми детьми. Детям с ЗПР не свойственно объединяться в устойчивые дружеские пары или микрогруппы. Это связано с тем, что для данной категории детей ровесники не имеют субъективной значимости [11].

В любых социальных контактах ребенок с ЗПР, как правило, безынициативен, ярких эмоций не проявляет, свое эмоциональное состояние выразить не в состоянии, в распознавании и понимании эмоциональных состояний других людей испытывает трудности.

Для привлечения к себе внимания дети с ЗПР обращаются к окружающим. Если в эти моменты устанавливается положительный

эмоциональный контакт, то они проявляют готовность к участию в различного рода деятельности и общению в течение достаточно длительного времени [12].

Еще одной значимой характеристикой детей младшего школьного возраста с ЗПР является отсутствие способностей оказывать поддержку и сострадание, что обусловлено их эмоциональной незрелостью. При этом, к себе они требуют трепетного отношения, а при его отсутствии им свойственно устраивать истерики и конфликты.

В конфликтных ситуациях дети с ЗПР не проявляют способностей к конструктивному разрешению сложившейся проблемы и не обладают умениями безболезненного выхода из конфликта.

Исследования Л.В. Кузнецовой, посвященные изучению мотивационной и потребностной сфер деятельности детей с ЗПР, показывают их несформированность. Основной вид деятельности обучающихся начальных классов с ЗПР остается на уровне игровой и практикоориентированной [22].

Как показали экспериментальные исследования Е.С. Слепович, в отличие от сверстников с нормальным развитием у детей с ЗПР существенно запаздывает развитие социально-коммуникативной сферы. Это проявляется в своеобразии социальных моделей взаимодействия во время учебной и игровой деятельности, которое заключается в преобладании предметных действий. Сложности вызывают задания, связанные с выстраиванием поведенческих стратегий и использованием социальных компетенций, где главной составляющей являются человеческие взаимоотношения. Дети с ЗПР зачастую достаточно примитивно и неадекватно выстраивают содержательную модель отношений с окружающими [35].

Процесс общения также вызывает у обучающихся с ЗПР сложности, что обусловлено бедностью словарного запаса и недоразвитием эмоционально-волевой сферы. Коммуникация обучающихся характеризуется низким уровнем речевой активности. Например, в ситуации, вызывающей у нормальных детей большое количество эмоциональных проявлений, желание обсудить произошедшие события или задать вопросы, т. е. активизирующей

познавательные интересы (экскурсия, праздник, интересный урок), у учащихся с ЗПР познавательные интересы выражаются слабо.

Подходы к исследованию межличностных отношений детей с ЗПР освещены в работе Н.Н. Шешуковой. Автор установила, что условия инклюзивного образования оказывают своеобразное влияние на межличностные отношения младших школьников с ЗПР с нормально развивающимися сверстниками. При отсутствии коррекционных мероприятий данные условия, в силу специфики интеллектуального и психического развития детей с ЗПР, оказываются отрицательными и неблагоприятными [12].

Таким образом, проведенный анализ материалов теоретических и практических исследований по проблеме проявления специфических особенностей межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзии, позволил выявить существенные отличия межличностных отношений данной категории детей от их нормативно развивающихся сверстников.

При всем многообразии различных подходов к проблеме формирования межличностных отношений детей младшего школьного возраста с ЗПР, современные условия инклюзивного образования, диктуют расширение круга теоретических и практических методов ее изучения.

1.3 Анализ современных направлений коррекционной работы по развитию межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзии

На современном этапе общественного развития, произошедшие изменения в системе образования и внедрение инклюзивных практик в общеобразовательные школы, актуализировали проблемы, связанные с совершенствованием образовательных подходов, методов и форм, с целью эффективного включения детей с ОВЗ в коллектив здоровых сверстников. При

этом, изменился ряд требований к моделированию и структурированию коррекционного-развивающего процесса, который должен обеспечивать ребенку с ОВЗ полноценное овладение знаниями в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта.

Инклюзивное образование предполагает такую организацию образовательной среды, в условиях которой дети с ограниченными возможностями здоровья могут обучаться в коллективе здоровых сверстников. При этом инклюзивное образование должно обеспечивать развитие личности обучающихся с ОВЗ и способствовать облегчению их социальной адаптации.

Дети с ЗПР, обучающиеся в инклюзивных условиях общеобразовательного учреждения, испытывают трудности в установлении межличностных отношений и нуждаются в коррекционной помощи по искоренению неадаптивных и неэффективных поведенческих стратегий, и гармонизации отношений со сверстниками. Экспериментальные исследования доказывают, что данная категория детей может иметь достаточно высокий уровень навыков выстраивания межличностных отношений в том случае, если созданы все необходимые условия для их реализации и правильно организованы образовательный и воспитательный процессы.

Проблеме развития навыков межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста с ЗПР, обучающихся в инклюзивных условиях посвящены достаточно немногочисленные исследования. Большая часть научных изысканий сосредоточена на вопросах, связанных с их интеллектуальными особенностями и спецификой познавательной сферы. Вместе с тем специалисты в области коррекционной педагогики обращают внимание на важность и необходимость психолого-педагогической работы по развитию у детей с ЗПР навыков выстраивания межличностных отношений, необходимых для их успешной социализации [28].

Сформированность социально-коммуникативных компетенций у детей с ЗПР по мнению И.А. Коробейникова, будет способствовать их

продуктивному взаимодействию с окружающими и развитию индивидуальных качеств характера, необходимых для активной жизнедеятельности в обществе [36].

В исследованиях Л.С. Выготского, Г.М. Дульнева и др. выявлена четкая взаимосвязь нарушений психического развития ребенка и возникающих проблем во взаимоотношениях с окружающими. А также обоснована необходимость коррекции межличностных отношений как одного из основных условий нормализации психического развития [14].

Выявленные проблемы в межличностных отношениях детей с ЗПР позволяют определить приоритетные задачи и направления коррекционной работы по их преодолению.

Среди основных задач, решаемых в ходе коррекционно-развивающей работы по развитию межличностных отношений у младших школьников с ЗПР с окружающими, можно назвать следующие:

- формирование эффективных способов общения,
- развитие умений слушать и понимать собеседника,
- развитие рефлексивных способностей,
- развитие интеллектуальных способностей,
- коррекция эмоционально-волевой сферы,
- приобщение детей к системе общепринятых ценностей,
- формирование социальных и коммуникативных компетенций.

Для развития успешных межличностных отношений в коллективе детей модель инклюзивной образовательной среды должна соответствовать гуманистическому подходу к образованию, согласно которому необходимо соблюдение следующих принципов:

- соответствующий гуманный стиль общения педагога;
- введение в классный коллектив норм гуманного отношения к окружающим;
- создание ситуации успеха;

- активное включение отвергаемых коллективом детей в совместную деятельность;

- регулярное обсуждение с учащимися позитивных проявлений по отношению к сверстникам;

- обеспечение обучающимся психологической поддержки [21].

По мнению Н.Ю. Боряковой, среди основополагающих принципов коррекционной работы, направленной на развитие межличностных отношений детей с ЗПР, позволяющей решить поставленные задачи следует учитывать:

- основные закономерности развития психики детей младшего школьного возраста, разработанные в отечественной дефектологии и психологии;

- индивидуальные особенности детей с ЗПР;

- зоны актуального и ближайшего развития ребенка [9].

Исследователь подчеркивает, что занятия по развитию и улучшению навыков межличностного общения должны быть комплексными, то есть включать свою систему различные мероприятия по развитию коммуникативной и социальной компетенций, приемы и методы адекватного взаимодействия с близкими (членами семьи), малознакомыми и значимыми взрослыми людьми (учителями), а также способствовать обогащению знаний о правилах допустимого поведения в обществе и обеспечивать активный прирост социальных контактов [13].

В настоящее время в условиях инклюзивного образования коррекционно-развивающая работа со школьниками с ЗПР проводится по двум приоритетным направлениям.

Первое направление предполагает осуществление лечебно-профилактических и реабилитационных мероприятий для решения проблем соматического здоровья детей данной категории.

Второе – связано непосредственно с психолого-педагогической коррекцией, а также внедрением адаптированных образовательных программ, ориентированных на успешное освоение цензового уровня образования.

Современные технологии организации коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками с ЗПР, обучающимися в инклюзивном образовании предусматривают соблюдение следующих условий:

- наличие в учреждении образования диагностико-консультативной службы;
- учет индивидуальных возрастных, психофизиологических и личностных особенностей и возможностей обучающихся с ОВЗ;
- обеспечение коррекции нарушений интеллектуального, речевого и психоэмоционального развития детей;
- использование в процессе обучения и воспитания различных видов деятельности с целью обогащения когнитивного и личного опыта учащихся;
- использование классических и инновационных технологий образования теоретико-прикладной направленности;
- проведение лечебно-оздоровительных процедур и спортивных мероприятий [20].

Включение ребенка с ЗПР в инклюзивное образование показывает положительные результаты в том случае, если психолого-педагогическая коррекция осуществляется в единстве с диагностикой. В процессе обучения и коррекционной работы над межличностными отношениями обучающихся начальных классов с ЗПР используются различные методы первичной, промежуточной и итоговой диагностики, на основании которых можно судить об успешности либо недостаточной успешности осуществляемой коррекции. Самыми распространенными из них являются наблюдение, беседа и социометрия. Исходя из результатов диагностики и выявленных проблем, среди которых могут быть: несформированность определенных навыков или процессов, усвоение неадекватных форм деятельности, неэффективное

использование средств коммуникации и пр., дефектологи и педагоги выстраивают процесс коррекционной работы.

Следует отметить, что для успешности коррекционно-развивающей деятельности необходимо осуществлять ее в рамках комплексного подхода, включающего в себя разнообразные направления работы по развитию когнитивной, эмоционально-волевой, коммуникативной, характерологической сфер личности ребенка. При этом в основе данной деятельности должна лежать коррекция не отдельных ВПФ, а всестороннее развитие личности в процессе межличностного взаимодействия с окружающими.

Коррекционная работа в условиях инклюзивного пространства школы ведется при сотрудничестве всех специалистов школы, обеспечивающих комплексный подход в решение коррекционно-развивающих задач. При формировании навыков выстраивания межличностных отношений специалисты (классные руководители, учителя-предметники, психологи, дефектологи) работают над неприспособленностью ребенка младшего школьного возраста к учебной деятельности, неспособностью управлять своим поведением, включаться в темп школьной жизни, над различными фобиями, неумением находить общий язык с учителями, членами семьи и сверстниками и т. д. Актуальность комплексного подхода в работе с младшими школьниками с ЗПР обусловлена тем, что именно в данном возрасте усиливаются проблемы связанные с межличностными конфликтами и психическим развитием.

Для осуществления коррекционно-развивающей работы используются различные формы, направления, методы и технологии.

Среди используемых форм основными являются групповые и индивидуальные занятия с учащимися.

В работах доктора психологических наук, профессора, академика РАО В.И. Лубовского описаны различные формы опосредования психокоррекционной работы по развитию межличностных отношений детей с ЗПР:

применение реальных предметов (предметов-заместителей), наглядных моделей и развитие навыков словесной регуляции (сопровождение любой деятельности речью) [37].

В практических рекомендациях таких авторов, как В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева, к проведению коррекционной работы, по выстраиванию межличностных отношений, указывается необходимость опоры на базовые структурные компоненты личности младших школьников с ЗПР – самооценку и самосознание. В рамках обозначенной коррекционно-развивающей работы выделяется одно из направлений формирования навыков межличностного общения – это установление позитивного мышления, положительных установок при осуществлении различных видов деятельности, а также преодоление страха неудачи.

Как правило в своей деятельности специалисты работают одновременно в двух направлениях: доформирование недостающих умений, знаний и навыков, необходимых для полноценного развития в данном возрасте и формирование потенциальных возможностей для обеспечения усвоения новых знаний и видов деятельности [37].

Современная дефектология обладает большим арсеналом педагогических технологий, необходимых для осуществления коррекционно-развивающей работы. При разработке содержания и подборе заданий с целью развития межличностных отношений у младших школьников с ЗПР при инклюзивной форме обучения, учитываются не только особенности их психики, но и особенности психики одноклассников с нормальным развитием. Что обуславливает использование таких технологий, как: игровая, технология решения проблемных ситуаций, тренинговая технология, технология проектной деятельности, сказкотерапии, музыкотерапии, психогимнастики, технология групповой спортивной деятельности и др.

Игровая технология в данном возрасте является наиболее актуальной, поскольку в начальной школе игра по-прежнему остается ведущим видом деятельности детей. Коллективные игры различной направленности

(дидактические, сюжетно-ролевые, игры-драматизации и пр.), обеспечивают равноправные отношения сотрудничества в коллективе детей, тем самым создавая благодатную почву для формирования таких компонентов межличностных отношений как: умение сопереживать, следование общественным интересам, терпимость, сдержанность, способность к совместной деятельности, преодоление скованности, разрешение внутренних конфликтов и пр. Кроме этого игры являются незаменимым инструментом наблюдения за деятельностью каждого ребенка внутри детского коллектива, позволяющим выявить особенности эмоционально-поведенческой сферы детей с ЗПР, требующие коррекции.

Технология решения проблемных ситуаций позволяет активизировать у детей проявление активности и самостоятельности в решении поставленных задач, способствовать становлению нравственных ценностей и ориентаций. Она может использоваться как в учебной и воспитательной работе, так и при проведении коррекционно-развивающих и внеурочных мероприятий. Наблюдение за процессом совместного решения детьми проблемных ситуаций дает педагогу достаточно полную информацию об индивидуальных и специфических особенностях поведения ребенка.

Поскольку основным средством выстраивания межличностных отношений является общение, то особое значение в условиях инклюзивной школы имеет тренинговая технология. Основная цель тренинга – развитие навыков межличностного общения. Тренинговые занятия позволяют расширить знания учащихся о том, как они выглядят в восприятии окружающих, какие формы поведения вызывают одобрение или неприятие, выработать способности к восприятию и пониманию сверстников и педагогов, а также навыки прогнозирования и активной коммуникации.

Проектная деятельность учащихся активизирует их совместную работу в рамках выполнения общей задачи, в процессе которой возникает потребность в межличностном общении и практическом взаимодействии. Во время создания проектов дети получают богатый опыт работы в группе со

сверстниками и взрослыми. В ходе проектной деятельности успешно развиваются коммуникативные навыки школьников, умения выстраивать конструктивный диалог и логически мыслить.

Технологии сказкотерапии и музыкотерапии относятся к арт-терапии, предназначенной для профилактики коррекции различных расстройств. Они благоприятно влияют на нормализацию эмоционального состояния детей и активизируют творческие способности.

Психогимнатика способствует снятию психоэмоционального напряжения, препятствует эмоциональному истощению.

Совместная спортивная деятельность не только реализует потребности детей в двигательной активности, но и является эффективным методом коррекции, влияющим на самовыражение, определение жизненного стиля, моделирование поведения в случаях неудач и достижения успехов. Участие в совместных спортивных мероприятиях коррекционной направленности порождает у школьников чувство общности и формирует дружеские отношения между сверстниками.

Помимо этого, в последнее время широкое развитие и распространение получили инновационные технологии коррекционной работы с детьми с ОВЗ с использованием компьютерных технологий.

Среди основных методов использующихся в коррекции нарушений развития при работе с детьми с ОВЗ можно назвать следующие: метод наглядности, практический метод развивающего обучения, стимулирования и мотивации, проблемные, репродуктивные, поисковые методы и др.

Для обеспечения разностороннего процесса психолого-педагогической коррекции межличностных отношений у младших школьников с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзии, целесообразным является использование таких подходов как системный, деятельностный, средовой.

Использование системного подхода (А.Н. Аверьянов, Ю.К. Бабанский, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, и др.) обеспечивает конструктивное и логически обоснованное выстраивание модели коррекционно-развивающей работы.

Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Л.С. Выготский, и др.) предоставляет возможности для вовлечения всех участников коррекционного процесса в различные виды деятельности и реализует их содержательное наполнение.

Средовой подход (В.Я. Барышников, Л.И. Новикова, Е.Б. Скачкова, С.Т. Шацкий, Ю.С. Мануйлов и др.) обосновывает необходимость организации полноценной инклюзивной среды, отвечающей потребностям включенного в нее контингента детей с ОВЗ.

Результативность интеграции ребенка с ЗПР в общество напрямую зависит от того насколько правильно организована инклюзивная предметно-пространственная и образовательно-воспитательная среда. В инклюзивном учреждении образования среда должна соответствовать следующим требованиям:

- содействие качественному развитию у детей с ОВЗ всех психических процессов, с применением современных технологий обучения, воспитания и коррекционной работы;

- отражение в содержании образования основных элементов социальной культуры (социально-бытовой, семейной, этнической, гендерной, национальной и т. д.);

- организация средовых составляющих с учетом обеспечения личностного развития каждого ребенка (познавательного, речевого, творческого, физического, межличностного).

Значимую роль в процессе формирования навыков установления адекватных межличностных отношений играет семья ребенка как важнейший социальный институт, влияющий на интеллектуальное, физическое, эмоциональное, личностное и социальное развитие человека. В условиях семейного воспитания формируются основные ценностные установки, определяется стиль жизни, устремления и способы достижения различных задач [33].

В связи с этим одним из направлений коррекционной работы по развитию межличностных отношений с детьми с ЗПР является работа с родителями и включение семьи в коррекционный процесс.

Консультации с родителями, которые организуются специалистами учреждения, направлены на информирование родителей о создании комфортных семейных условий, необходимых для эффективного развития ребенка. К ним относятся:

- создание доброжелательной, доверительной атмосферы;
- правильная организация быта и распределение обязанностей членов семьи;
- совместное проведение досугов;
- привлечение в круг семьи знакомых и друзей;
- установление свободной формы общения ребенка с членами семьи;
- мотивация ребенка к осуществлению самостоятельной деятельности дома.

В коррекционном процессе воспитательная работа выполняет важные функции, поскольку является средством комплексного формирования сознания, поведения, привычек, чувств, волевых качеств и характера ребенка.

К основным методам воспитания, применяющимся в процессе коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с ЗПР, относятся:

- метод стимулирования, способствующий активизации различных видов деятельности учащихся с ЗПР;
- метод репродукции, позволяющий развивать способности ребенка к выполнению действий по образцу;
- метод закрепления, позволяющий сформировать определённые устойчивые навыки;
- метод обогащения, мотивирующий ребенка с ЗПР к получению новых знаний и умений;

– метод содействия, обеспечивающий помощь при осуществлении деятельности детьми;

– метод творчества, создающий благоприятные условия для развития творческих способностей учащихся;

В развитии межличностных отношений ведущую роль играет личность педагога, поскольку именно он является примером для подражания. Взаимоотношения педагога с детьми регулируют отношения ребенка к процессу обучения, воспитания и коррекции.

Обобщая все представленные аналитические данные, можно сказать, что деятельность ребенка младшего школьного возраста с ЗПР, обучающегося в условиях инклюзии, должна выстраиваться в такой форме, которая будет способствовать усвоению правил и норм человеческих отношений, возникновению потребностей в межличностном взаимодействии с окружающими, формированию интересов и мотивов, опосредующих расширение сферы общения и появлению новых возможностей для индивидуально-личностного развития.

Развитие межличностных отношений в детском коллективе способствует формированию индивидуального социального опыта у каждого ребенка. Он приобретается в процессе усвоения ребенком новой информации, умений и навыков; социальных установок и ценностей, выполнения различных социальных ролей и пр.

Достижение успехов в коррекционной и образовательной деятельности с детьми с ЗПР представляется возможным при условии комплексной организации мероприятий по преодолению их недоразвития, а также обеспечение интересной и насыщенной жизнедеятельности коллектива детей и поддержании комфортной доброжелательной атмосферы внутри него.

Выводы по разделу 1.

Межличностные отношения человека с окружающими людьми, как один из основных видов деятельности, имеют непосредственное влияние на

развитие его личностных качеств и итоговый уровень социализации. Умение выстраивать отношения с окружающими определяет успешность интеграции в общество, формирование познавательно-деятельностных способностей и коммуникативных навыков, необходимых для дальнейшей жизни и деятельности.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы, в которой освещены особенности межличностных взаимодействий в рамках детского коллектива, позволяет сделать вывод о том, что эффективность дальнейшего социального и личностного развития ребенка напрямую зависит от характера межличностных отношений дошкольного / школьного периода.

При этом показательными являются личностные и поведенческие характеристики ребенка: проявление интереса к сверстникам, умение находить темы для общения, конструктивные взаимоотношения с окружающими и т. д.

Дети с задержкой психического развития обладают низкими потребностями и возможностями в общении и нуждаются в особых методах коррекции когнитивного, эмоционально-волевого и социального развития.

Так, представления ребенка с ЗПР о социальных отношениях достаточно бедны, а темп формирования и развития межличностных связей замедленный. Коммуникативные навыки также нуждаются в коррекции, вследствие их недоразвития.

Проведенный анализ материалов теоретических и практических исследований позволил выявить ряд отличительных особенностей при общении нормально развитых сверстников друг с другом и с детьми с задержкой психического развития. Учащиеся с ЗПР в большинстве случаев не проявляют заинтересованности в общении. При включении в ситуацию взаимодействия, зачастую используют дезадаптивные формы поведения (замкнутость, немногословность, отстраненность, агрессивность и пр.), что вызывает негативные реакции со стороны сверстников с нормальным развитием.

Так, дети с ЗПР, обучающиеся в инклюзивных условиях общеобразовательного учреждения, испытывают трудности в установлении межличностных отношений и нуждаются в коррекционной помощи по искоренению неадаптивных и неэффективных поведенческих стратегий, и гармонизации отношений со сверстниками.

Развитие межличностных отношений в детском коллективе способствует формированию индивидуального социального опыта у каждого ребенка. Он приобретает в процессе усвоения ребенком новой информации, умений и навыков; социальных установок и ценностей, выполнения различных социальных ролей и пр.

Достижение успехов в коррекционной и образовательной деятельности с детьми с ЗПР представляется возможным при условии комплексной организации мероприятий по преодолению их недоразвития, а также обеспечение интересной и насыщенной жизнедеятельности коллектива детей и поддержании комфортной доброжелательной атмосферы внутри него.

2 Практические аспекты развития межличностных отношений у младших школьников в условиях инклюзии

2.1 Организация и методы экспериментального исследования

В первой главе исследовательской работы нами были рассмотрены и проанализированы существующие теоретические, методологические и практические коррекционные подходы к проблеме межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзии.

Экспериментальное исследование в рамках выпускной квалификационной работы будет проводиться на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения муниципального образования Динской район «Средняя общеобразовательная школа № 30 имени героя Советского Союза Николая Алексеевича Примака».

Проведенный анализ по проблеме исследования позволил обосновать необходимость организации практической работы, основной *целью* которой является подбор диагностического инструментария для выявления уровня развития навыков межличностного взаимодействия у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзии.

В соответствии с поставленной целью нами были определены следующие *задачи* исследования:

- 1) выделить основные структурные компоненты, диагностика которых позволит выявить уровень развития межличностных отношений у младших школьников с ЗПР.
- 2) подобрать и описать содержание диагностического инструментария;
- 3) систематизировать стимульный материал для проведения диагностики;
- 4) разработать методические рекомендации для педагогов по развитию межличностных отношений у младших школьников с ЗПР.

При подборе диагностического инструментария для оценки уровня сформированности межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзии были выделены следующие компоненты:

- особенности коммуникации со сверстниками,
- социометрический статус в группе,
- уровень самооценки,
- умение дифференцировать эмоциональные состояния,
- уровень межличностного взаимодействия.

В настоящее время существует достаточно большое количество разнообразных психолого-педагогических методик, с помощью которых можно определить уровень межличностных отношений в коллективе сверстников. Однако, специфика темы настоящего исследования, ограничивает возможности использования большинства из них, поскольку предполагает диагностику межличностных отношений детей с задержкой психического развития.

Экспериментальная работа с детьми будет построена в виде игрового квеста. Выбор такого методического приема, по нашему мнению, является педагогически обоснованным, поскольку для детей с ЗПР игровая деятельность является одним из эффективных способов мотивации к деятельности.

Сюжет квеста заключается в том, что детям будет рассказана история об острове сокровищ, который они смогут найти, путешествуя по другим островам и выполняя задания.

Для проведения диагностики на констатирующем этапе исследования, которая будет проводится в рамках выпускной квалификационной работы, мы подобрали и частично адаптировали следующие методики:

- методика 1 – «Свободная коммуникация» (авторы Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова);

– методика 2 – «Адаптированный социально-психологический тест»
(авторы Т.А. Репина, Т.В. Антонова);

– методика 3 – «Лестница почета» (автор В.Г. Щур);

– методика 4 – «Эмоции» (автор Г.А. Урунтаева);

– методика 5 – «Автодром» (автор Н.Г. Куприна).

Методика 1 – «Свободная коммуникация»

Цель: сбор информации о психологическом состоянии и особенностях межличностных отношениях в естественных условиях.

Исследуемые компоненты:

– специфические особенности коммуникации детей с ЗПР со сверстниками.

Инструкция:

Данная методика построена по принципу наблюдения. Педагог не участвует в процессе межличностных взаимодействий детей, является сторонним наблюдателем за коммуникацией детей в коллективе во время учебной и внеучебной деятельности.

Для *интерпретации результатов* наблюдения используются показатели поведения детей в виде оценочных шкал:

– шкала «активности» – отражает активное поведение детей с целью привлечение внимания сверстников к себе, побуждения их к совместной деятельности и коммуникации.

– шкала «чувствительности» – показывает степень готовности ребенка с ЗПР принимать позиции одноклассников, откликаться на предложения и осуществлять ответные действия;

– шкала «эмоциональности» – позволяет оценить эмоциональные проявления ребенка с ЗПР в конкретной ситуации.

Результаты наблюдения заносятся в протокол (индивидуальный для каждого ребенка), в котором соответственно обозначенным шкалам отмечается наличие показателей и степень их выраженности. Оценка результатов производится по четырёхбалльной системе.

Использование протокола во время экспериментального наблюдения позволяет более точно выявить специфические особенности коммуникации детей с ЗПР со сверстниками. Например, слабовыраженная активность является показателем отсутствия потребности в общении и / или неумении находить общие интересы со сверстниками.

Данные для количественно-качественной оценки результатов представлены в таблице в приложении А.

Методика 2 – «Адаптированный социально-психологический тест»

Цель: установление уровня межличностных отношений, а также качества эмоциональных связей характерных для детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Исследуемые компоненты:

– социометрический статус.

Инструкция:

Тест проводится со всеми участниками классного коллектива. Участникам тестирования предлагается ответить на поставленные вопросы.

Количество выборов, которые может сделать ребенок, должно быть лимитировано инструкцией. Например, если в классе 20 человек, то каждый ребенок может выбрать только 5 из них.

Перед проведением тестирования необходимо объяснить детям в чем заключается их задача, продемонстрировать пример выполнения задания и убедиться в том, что все учащиеся поняли инструкцию. Важным фактором для чистоты эксперимента является установление доверительных отношений с педагогом.

Проведение теста занимает около 30 минут, поскольку детям с ЗПР требуется больше времени для понимания сущности вопросов и ответа на них. Критерии социометрического выбора были сформулированы с учетом возрастных и специфических особенностей детей с ЗПР, а также уровня их интеллектуального развития. Данный социометрический тест предполагает разделение критериев на две группы – формальные, посредством которых

устанавливаются предпосылки к совместной деятельности, и неформальные – необходимые для оценки эмоциональных связей с членами коллектива. Соответственно ответам ребенка критерии могут быть позитивными («с кем бы ты хотел») и негативными («с кем бы ты не хотел»).

Интерпретация результатов:

При установлении социометрического статуса ребенка в группе осуществляется анализ личного выбора с тем, выбрали ли его другие дети (взаимного).

Исходя из выбора детей определяется их статус в коллективе, который представлен в приложении А.

Вторым параметром социометрии является уровень благополучия взаимоотношений в группе – отношение количества участников коллектива благоприятной категории к участникам неблагоприятной категории, представлены в приложении А.

Третий показатель – коэффициент взаимности (далее КВ), который указывает на характер взаимоотношений членов коллектива (сплоченность, привязанность друг к другу, существование микрогрупп). Качественные показатели представлены в приложении А.

Четвертый показатель – индекс изолированности (далее ИИ) – свидетельствует о благополучной / неблагоприятной группе. Если в группе более двух детей с низким социальным статусом, то ее нельзя отнести к благополучным.

Для обработки полученных результатов предусмотрена социоматрица – представление результатов в цифровом виде и социограмма – представление в графическом виде.

Методика 3 – «Лестница почета»

Цель: диагностика уровня самооценки учащихся с ЗПР.

Исследуемые компоненты:

– уровень самооценки.

Инструкция:

Детям раздаются карточки, на которых изображена разноцветная лестница, состоящая из семи ступенек, на ступеньках необходимо разместить фигурку, символизирующую самого ребенка. Каждая ступень имеет свое и значение, которое педагог в доступной форме объясняет ребенку. С помощью наводящих вопросов педагога ребенок ставит фигурку на предпочтительную для него ступеньку.

Для того, чтобы дети с ЗПР справились с поставленной задачей предусмотрена адаптированная для их возраста и специфических особенностей развития текстовая и устная инструкция.

Педагог должен обращать внимание на то, насколько осмысленно ребенок располагает фигурку на ступенях лестницы и может ли обосновать свой выбор. Например, если ребенок постоянно ставит фигурку на среднюю ступеньку, то это является свидетельством непонимания инструкции, либо таким образом испытуемый проявляет отказ от выполнения поставленной задачи. Отказом от взаимодействия может быть постоянный ответ «не знаю».

В этом случае необходимо попробовать провести диагностику в другой раз, если результаты будут теми же, то можно сделать вывод о том, что у ребенка высокий уровень тревожности и низкая самооценка.

Стимульный материал для данной методики и инструкции для учащихся представлены в приложении А.

Интерпретация результатов:

Оценка результатов исследования производится в соответствие с качественными характеристиками выбора ребенка, приведенными в приложении А.

Методика 4 – «Эмоции»

Цель: установление возможностей понимания ребенком с ЗПР эмоциональных проявлений, демонстрируемых посредством мимики и по музыкальному сопровождению.

Исследуемые компоненты:

– умение дифференцировать эмоциональные состояния.

Инструкция:

Испытуемым предлагается 18 карточек с изображениями людей, испытывающих различные эмоциональные состояния (радость, грусть, злость и т. д.) Когда дети рассматривают определенную картинку, педагог включает соответствующее ей музыкальное сопровождение. Задача детей заключается в том, чтобы распознать и назвать увиденные эмоции.

Интерпретация результатов:

Данные для осуществления оценки результатов по двенадцатибалльной шкале представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Оценка результатов по методике Г.А. Урунтаевой «Эмоции»

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
10–12	5–9	1–4

Стимульный материал для данной методики представлен в приложении А.

Методика 5 – «Автодром»

Цель: выявить готовность ребенка с ЗПР к общению со сверстниками и определить уровень доверия между ними.

Исследуемые компоненты:

– уровень межличностного взаимодействия.

Инструкция:

Данное задание выполняется в паре с детьми с нормальным развитием. Один из детей становится машинкой, а второй ее водителем. Ребенок, изображающий машинку закрывает глаза, а ребенок, который выступает в роли водителя, управляет им держа сзади за плечи и двигаясь в произвольном направлении. Движение детей по залу происходит под динамичную музыку. На втором этапе игры дети меняются ролями.

В ходе игры ребенок, изображающий машинку, должен полностью доверять своему товарищу и не открывать глаз для того, чтобы проверить

отсутствие опасности столкновения. А ребенок, выполняющий роль водителя должен вести партнера аккуратно, проявляя заботу о нем.

Интерпретация результатов:

Оценка результатов диагностики производится по трёхбалльной шкале, где 3 балла соответствуют высокому результату, 2 – среднему и 1 – низкому.

Показатели качественной оценки:

Высокий уровень – ребенок с удовольствием вступает в контакт с детьми и участвует в игре. Четко выполняет инструкции педагога. При взаимодействии с одноклассниками в ходе игры проявляет доброжелательность, отзывчивость, заботу и доверие. Владеет социально значимыми нормами поведения.

Средний уровень – ребенок скован в общении и ведет себя настороженно из-за незнакомой игровой ситуации. Однако после несмелого начала игры постепенно начинает вступать в совместную деятельность с одноклассниками. Для выполнения инструкций требуется незначительная помощь товарищей и педагога. К одноклассникам относится доверительно и доброжелательно. Набор социально значимых норм поведения ограничен и используется не всегда.

Низкий уровень – ребенок не хочет и / или не умеет общаться со сверстниками. Вступает в игровую ситуацию только после долгих уговоров или отказывается от участия в игре вовсе. Инструкции педагога выполняет плохо, часто преднамеренно нарушает правила игры. Проявляет агрессию, недоверие, грубые тактильные взаимодействия по отношению к одноклассникам. Социально значимые нормы поведения игнорирует или не знаком с ними.

Подводя итог, можно отметить, что каждая методика позволяет системно изучить межличностное взаимодействие у младших школьников в условиях инклюзии, а также выявить уровень развития межличностных отношений. На основании полученных данных могут разрабатываться общие и индивидуальные рекомендации по коррекции межличностных отношений.

2.2 Методические рекомендации для педагогов по развитию межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития

Теоретический анализ психолого-педагогической и методологической литературы по проблеме развития межличностных отношений у младших школьников с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзии, позволил сделать вывод о том, что для эффективного развития навыков общения и межличностных отношений, требуется осуществление целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

Идеей реализации инклюзивного образования является создание благоприятной среды для обучающихся с разными образовательными потребностями. основополагающий принцип создания подобной среды для младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования – взаимодействие со сверстниками в условиях учебной группы.

В практике образования очевидно, что не любое групповое взаимодействие оказывается развивающим, и даже не любая работа в группе является взаимодействием. Задача дефектолога и учителя организовать совместное учебное (или социальное, коммуникативное) действие младших школьников с нормой психофизического развития и с задержкой психического развития.

Для того, чтобы организовать развивающее групповое взаимодействие младших школьников важно исходить из следующих положений:

1) не в любой группе совместного обучения ученики действуют совместно – в совместно-распределенной деятельности необходимо организовывать такие условия решения предметной или учебной задачи, эффективное решение которой возможно при осуществлении взаимодействия;

2) существуют разные типы взаимодействия обучающихся – необходимо наблюдать за взаимодействием и отслеживать продвижение к совместности в решении задач;

3) педагогическими условиями развития межличностных отношений обучающихся с разными образовательными потребностями являются:

- особый тип предметной или учебной задачи, которую невозможно решить без взаимодействия с другими;
- включение показателей совместности в критерии оценки;
- инициация системы наставничества или взаимного обучения;
- создание образовательной среды взаимного уважения, отношений безусловного принятия, где образцом будет выступать поведение педагога;
- благоприятный психологический климат в классе – главный мотивирующий фактор.

В качестве основного вида деятельности по развитию межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития рекомендуется организация групповой работы, основной целью которой является обеспечение возможности решения учебных и воспитательных задач посредством совместных действий с участниками группы, под непосредственным руководством педагогов.

Способы постановки подобных задач:

1) индивидуальная ответственность за общий результат – распределение разных видов деятельности между участниками, где решение зависит от успешности каждого; усвоение материала каждым обучающимся – необходимое условие успеха группы;

2) оценка: деятельность группы оценивается по степени совместности в решении задачи; обучающиеся анализируют и оценивают совместную работу (насколько удалось услышать каждого участника группы, какой ценный вклад внес каждый из них, в чем именно он состоял и была ли у него такая возможность);

3) взаимозависимость в решении задачи: без участия каждого обучающегося решить задачу невозможно.

Организация совместной групповой работы предполагает, что все обучающиеся группы должны принимать участие в достижении единой цели.

Это требует взаимозависимости, которая может принимать одну или несколько форм:

– взаимозависимость от цели: у группы формируется единая цель (например, собрать головоломку – пазл);

– взаимозависимость от формы поощрения: вся группа получает поощрение за достижение цели (это может быть внутренняя мотивация, например, когда собран пазл, или внешняя, когда педагог хвалит группу за собранный пазл);

– взаимозависимость от ресурсов: у каждого члена группы есть разные ресурсы (знания или материалы), которые должны быть совмещены для выполнения общей задачи (например, у каждого ребенка есть элемент пазла, который подходит к элементам пазла других участников группы);

– взаимозависимость от роли: у каждого обучающегося группы своя роль (например, руководитель группы, докладчик, учащийся, который следит за временными рамками обсуждения).

Таким образом для того, чтобы групповая работа была успешной, педагогам и узкопрофильным специалистам (логопеду, дефектологу, психологу др.) следует уделять внимание трем основным вопросам.

Разработка подходящих заданий.

Чрезвычайно важно разработать предметные задания, которые подходят всем членам группы, особенно младшим школьникам с ЗПР и создать условия взаимозависимости всех участников. Важна общая установка на то, что успех группы зависит от успеха каждого ученика на его уровне способностей и решение задачи должно быть совместным, на условиях помощи друг другу. Здесь могут быть полезны краткие «карточки-подсказки». Необходимо заранее продумать инструкции, в которых у учащихся с ЗПР будет доступный им функционал в совместной работе.

Развитие навыков командной работы.

К навыкам командной работы, развитие которых возможно при организации групповой работы относятся следующие:

- умение слушать,
- зрительный контакт,
- простая и ясная коммуникация,
- умение формулировать вопросы,
- управление работой команды,
- построение доверия,
- коллективное принятие решений,
- управление конфликтами,
- поощрение,
- признание вклада членов группы,
- понимание точки зрения других.

Важным способом развития навыков работы в группах могут стать ролевые игры, поскольку они предоставляют учащимся различные сценарии для отработки социальных навыков и коммуникативных умений, позволяющих установить и развивать межличностные отношения в коллективе.

Эффективное решение любых возникающих проблем.

Самым сложным в командной работе является решение проблем индивидуализма, доминирования, агрессивного и деструктивного поведения, а также пассивного участия. Необходимо особенно тщательно отбирать членов группы, чтобы младшие школьники с ЗПР могли в неё включиться. Важно внимательно отслеживать работу групп, в которых работают обучающиеся с ЗПР, постоянно давать им обратную связь и поощрять их за достижение определенных результатов в совместной деятельности.

Совместная деятельность младших школьников базируется на следующих основных аспектах:

1. Совместно работают взрослый и несколько групп детей. Их работа состоит в практическом решении предметных задач;

2. Занимаясь в группе, школьники выполняют действия, которые направлены на выяснение условий организации совместной работы, например, взаимное обсуждение заданий, взаимные задания групп друг другу;

3. Учитель организует совместное действие детей как внутри каждой группы, так и между группами. Он не демонстрирует образцы изучаемого предмета, а направляет учащихся на его изучение, организуя на уроке специфические учебные ситуации;

Учащиеся с большим удовольствием включаются в такую групповую работу, но перед учителем ставится большое количество задач, направленных на обеспечение содержательности способов действия учащихся и адекватности избираемых ими средств организации совместной работы.

Таким образом, наибольшее влияние на младших школьников оказывает отношение сверстников и значимых взрослых, приобретение опыта построения социальных отношений, освоение различных ролевых функций, удовлетворение уровня притязаний, развитие рефлексивности.

К эффективным способам реализации задачи по коррекции и развитию межличностных отношений младших школьников с ЗПР, является взаимное обучение.

Взаимообучение предполагает, что один обучающийся под контролем педагога учит другого ученика. Важно, что подход, основанный на вовлечении учеников в активное и целенаправленное взаимодействие, может быть использован на всех уроках, как естественно-научного, так и социально-гуманитарного цикла, а также имеет большое значение в организации внеурочной деятельности.

При организации взаимного обучения необходимо учитывать следующие требования:

- учащихся можно разбивать на пары в случайном порядке, после выполнения задания можно меняться ролями;
- пары могут формироваться, один раз в неделю или ежедневно;

– важно планировать взаимообучение так, чтобы оно регулярно проходило в течении 15-20 минут три-четыре дня в неделю;

– раздаточные учебные материалы должны позволять обучающему самостоятельно исправлять ошибки, например, чек-листы или карточки с ответами, которые можно использовать в упражнениях на повторение и тренировку;

– учеников важно научить задавать вопросы, предоставлять подсказки и положительную обратную связь, исправлять ошибки, фиксировать процесс;

– первоначально обучающему нужно рассказать, как можно рассказать материал с разными примерами, как поддерживать верные ответы, и давать обратную связь в случае ошибок;

– необходимо следить за успехами обучающихся, фиксировать и обозначать для всего класса успехи каждой пары.

Как один из вариантов взаимного обучения можно использовать соревновательные мероприятия в парах, когда дети соревнуются между собой, ежедневно зарабатывая баллы, и об этих баллах знают все учащиеся (при использовании такого подхода, обязательно нужно дать каждой паре почувствовать себя победителями).

Взаимное обучение как форма организации детского сотрудничества положительно влияет не только на успеваемость школьников с задержкой психического развития, но и на развитие способностей к установлению межличностных отношений. Дети, которых учат другие дети, высоко ценят то, что получают больше индивидуального внимания и общения со сверстниками. Дети учатся высказываться, находить верные решения, отвергать ложные, прислушиваться к мнению других. При такой форме организации учебного процесса повышается мотивация обучения, формируются межличностные отношения.

Для организации коррекционной работы по развитию межличностных отношения у младших школьников с ЗПР рекомендуется использовать такие виды упражнений как: упражнения для знакомства, сочетание различных

игровых упражнений, бесед, элементов арт-терапии, а также большое воздействие имеет совместная деятельность, включенная в авторские занятия.

Упражнения для знакомства – основа успешного начала. Создают благоприятную атмосферу в коллективе, снимают дискомфорт при общении в коллективе, способствуют внутреннему открытию (настроенности на контакт). Игровое упражнение. Так как развитие обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста соответствует более младшему возрасту, игра свойственна им как ведущая деятельность. Поэтому необходимо вносить в предметные занятия элементы игры, построить коррекцию на доступной им деятельности. Беседа. Обмен мнениями с обучающимися необходим педагогу для донесения информации, ознакомления об уровне знаний, личного мнения и отношения всех участников дискуссии.

Совместная деятельность. Самая главная задача – сплотить обучающихся, а также чувствовать их настроение, научить слышать и слушать других участников коллектива, оценивать их интонацию, мимику, жесты. Развивает терпимость к другим, доброжелательность.

Элементы арт-терапии – это художественно-творческая деятельность, направленная не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и на выражение своего отношения к изображаемому предмету или явлению. Если обучающиеся одновременно занимаются этим видом деятельности, у них развивается умение расслабляться, находить компромиссы в конфликтных ситуациях.

Рефлексия – реакция, направленная на осмысление, анализ деятельности, раскрывающая внутреннее отношение человека. Конец коррекционного занятия необходимо заканчивать каким-либо из способов рефлексии для осознания пройденного материала. Это, может быть, беседа с обучающимися на тему занятия, их отношения к ней, или осмысления и полноты полученных знаний; совместная деятельность: рисование, конструирование, прогулка, соревнование, сбор макулатуры.

Авторские занятия – содержат сочетание игровых, ролевых, спортивных упражнений для развития межличностных отношений со сверстниками, путем сплочения коллектива в различных видах совместной деятельности, в том числе соревнований, создание проблемной ситуации для нахождения общего её решения, поддержки друг друга в сложившихся трудностях коллективного творческого дела.

Сенсорные игры – игры, с главной направленностью на расслабляющий эффект. Разновидность этого метода предлагает множество его видов по выбору обучающихся. Например, это могут быть: вода, песок, пластилин, крупы, краски, мыльные пузыри, а также сухой бассейн, наполненный сенсорными шариками. Данный вид деятельности снимает напряжение, излишнюю тревожность, позволяет расслабиться.

Групповая дискуссия – способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе. Применяется этот метод с целью обучения, развития, установления взаимоотношений в группе. Представляет собой коллективное обсуждение какого-либо вопроса, конечной целью которого является достижение общего мнения.

Для эффективного использования различных методов и средств развития межличностных отношений у младших школьников с ЗПР, необходимо организовать структурированную и целенаправленную работу в процессе урочной и внеурочной деятельности. Авторы настоящего исследования рекомендуют осуществлять поэтапную работу в данном направлении.

Задачи и формы работы по развитию межличностных отношений у младших школьников с ЗПР, представлены в таблице 2 (см. с. 54).

Таблица 2 – Поэтапное развитие межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития

Задачи	Формы работы
1 этап – Подготовительный	
<ul style="list-style-type: none"> – сформировать первичное восприятие группы в целом; – повлиять на осознание понятия «дружба»; – сплотить детский коллектив; – развить у обучающихся коммуникативные навыки; – развить умения сотрудничества в коллективе. 	<ul style="list-style-type: none"> – игровое упражнение «Комплимент»; – игровое упражнение «Это здорово!»; – игровое упражнение «Мы с тобою похожи тем, что...»; – игровое упражнение «Ласковое слово»; – рефлексия (беседа на тему «Дружба»).
2 этап – Основной	
<ul style="list-style-type: none"> – развить умение сотрудничать в группе; – сформировать положительный эмоциональный климат; – развить навыки сотрудничества; – развить умение слушать собеседника; – развить навык толерантности к другим; – сформировать эмпатические реакции; – развить умения анализировать информацию, полученную невербальным путем; – развитие чувства «мы»; – сформировать терпеливость и уступчивости. 	<ul style="list-style-type: none"> – игровое упражнение «Зоопарк»; – игровое упражнение «Ералаш»; – игровое упражнение «Ласковое слово»; – игровое упражнение «Рисунки на спине»; – игровое упражнение «Трио»; – игровое упражнение «Совместный рисунок»; – игровое упражнение «Испорченный телефон»; – авторское занятие. Выход из образовательной организации. Поход в кино, театр, выезд на природу. (Возможно привлечение родителей обучающихся); – игровое упражнение «Мы с тобою похожи тем, что...»; – элементы арт-терапии. «Слово из песни»; – рефлексия. Занятие с песком. – игровое упражнение «Слепой и поводырь».
3 этап – Заключительный	
<ul style="list-style-type: none"> – нормализовать отношений в коллективе сверстников в процессе совместной деятельности, игры; – закрепить навык сотрудничества – закрепить навык проявления эмпатических реакций детей – закрепить первичное положительное восприятие группы в целом – закрепить усвоенные формы общения и поведения; 	<ul style="list-style-type: none"> – игровое упражнение «От топота копыт»; – игровое упражнение «Слепой и поводырь»; – игровое упражнение «Поменяйтесь местами те, кто ...» – игровое упражнение «Ласковое слово». – игровое упражнение «Это здорово!»; – игровое упражнение «Трио»; – элементы арт-терапии «Слово из песни»; – сенсорные игры. Игры с песком; – совместная деятельность. Коллаж «Мои друзья».

Таким образом, мы предполагаем, что представленные методические рекомендации позволят осуществлять эффективную и результативную

коррекционно-развивающую работу по развитию межличностных отношений у младших школьников в условиях инклюзии.

Выводы по разделу 2.

Вторая часть исследования была посвящена практической деятельности, которая включала в себя:

- определение компонентов, составляющих структуру межличностных отношений;
- подбор и описание диагностического инструментария, необходимого для проведения обследования по выявлению уровня развития межличностных отношений у младших школьников в условиях инклюзии;
- разработка методических рекомендаций для педагогов по развитию межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития.

Для оценки уровня сформированности межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзии были выделены следующие компоненты:

- особенности коммуникации со сверстниками,
- социометрический статус в группе,
- уровень самооценки,
- умение дифференцировать эмоциональные состояния,
- уровень межличностного взаимодействия.

В соответствии с выделенными компонентами, были подобраны методики диагностики, необходимые для определения уровня развития межличностных отношений у младших школьников в условиях инклюзии.

Мы предполагаем, что использование подобранных методик позволит провести в рамках выпускной квалификационной работы комплексную диагностику уровня развития межличностных отношений у младших школьников в условиях инклюзии.

Теоретический анализ психолого-педагогической и методологической литературы по проблеме развития межличностных отношений у младших школьников с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзии, позволил сделать вывод о том, что для эффективного развития навыков общения и межличностных отношений, требуется осуществление целенаправленной коррекционно-развивающей работы, поэтому нами были составлены методические рекомендации для педагогов по развитию межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования были решены поставленные задачи.

В рамках решения первой задачи была изучена и проанализирована психолого-педагогическая литература по изучаемой проблеме. В исследованиях по педагогике, психологии, социологии, философии и других фундаментальных наук, посвященных изучению межличностных отношений, научное подтверждение получила теория о том, что самым благоприятным периодом для эффективного формирования социально-коммуникативных компетенций и основных навыков установления межличностных отношений с окружающими является младший школьный возраст.

Однако дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития, в силу специфики их дефекта, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками имеют значительно более низкие возможности и способности установления социальных контактов с окружающими людьми. Поэтому для того, чтобы сформировать полноценную личность необходимо осуществлять с данной категорией детей целенаправленную коррекционную работу, направленную на развитие межличностных отношений.

При этом условия инклюзивного образования, в которых в настоящее время обучается большинство детей с задержкой психического развития, должны быть организованы таким образом, чтобы обеспечить максимальный спектр возможностей полноценного обучения, воспитания и коррекции. Среди наиболее важных факторов инклюзивного образовательной среды можно назвать следующие: подбор соответствующих запросу педагогических кадров, междисциплинарного организация взаимодействия специалистов, организация образовательного, воспитательного и коррекционного процессов в соответствие с контингентом обучающихся и их потребностями,

использование инновационных технологий коррекции всех сфер развития ребенка.

В рамках решения следующей задачи мы подобрали диагностический инструментарий для определения уровня развития межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития.

При подборе диагностического инструментария были выделены следующие компоненты межличностных отношений:

- особенности коммуникации со сверстниками,
- социометрический статус в группе,
- уровень самооценки,
- умение дифференцировать эмоциональные состояния,
- уровень межличностного взаимодействия.

Исследование выделенных компонентов межличностных отношений будет осуществляться с использованием следующих методик диагностики: «Свободная коммуникация» (авторы Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова); «Адаптированный социально-психологический тест» (авторы Т.А. Репина, Т.В. Антонова, «Лестница почета» (автор В.Г. Щур), «Эмоции» (автор Г.А. Урунтаева); «Автодром» (автор Н.Г. Куприна).

Каждая методика, подобранная в соответствии с диагностируемым компонентом, позволяет изучить особенности развития межличностных отношений у младших школьников с ЗПР в условиях инклюзии, а также выявить их актуальный уровень.

В ходе решения заключительной задачи исследования была осуществлена разработка методических рекомендаций для родителей, по развитию межличностных отношений у младших школьников с задержкой психического развития. В рамках данных рекомендаций авторы исследования обозначили основные пути, методы и средства, которые можно использовать в процессе коррекционной работы по развитию межличностных отношений у изучаемой категории детей. А также предложен комплекс игр и упражнений,

использование которых в рамках поэтапной коррекционной деятельности позволит решать задачи по развитию межличностных отношений.

Таким образом, цель настоящего исследования достигнута, все поставленные задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2018. – 360 с.

2 Асламбекова, Р. М. Межличностные отношения детей в пространстве инклюзивного обучения / Р. М. Асламбекова, А. Х. Яхьяева // Шаг в науку : Сборник материалов III Международной научно-практической конференции с участием студентов, Грозный : Чеченский государственный педагогический университет, 2020. – С. 26-30.

3 Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции / Н. В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 1. – С. 23–31.

4 Бабкина, Н. В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2021. №202.

5 Белогурова, А. Ю. Социализация детей с ОВЗ на современном этапе: научно-методический и прикладной аспект: сборник научно-методических материалов / А. Ю. Белогурова, О. Е. Буланова – Москва : Спутник плюс, 2014. – 335 с.

6 Бойко, Т. В. Формирование коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития: старшая группа / Т. В. Бойко. – Волгоград : Учитель, 2012. – 100 с.

7 Болтаева, Г. С. Особенности формирования межличностных отношений младших школьников / Г. С. Болтаева // Коррекционная педагогика. – 2013. – № 1 – С. 113–117.

8 Бочарникова, О. А. Особенности межличностных отношений младших школьников с ОВЗ / О. А. Бочарникова // Педагогическая реальность: системность, событийность, сотрудничество : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, включенной в программу Всероссийского

форума / Под редакцией М.В. Шакуровой. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2020. – С. 153-156.

9 Вайнер, М. Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников / М. Э. Вайнер. – 2-е изд. – Москва : Педагогическое общество России. – 2011. – 96 с.

10 Варфоломеева, Е. П. Внеучебная проектная деятельность как фактор становления межличностных отношений в среде младших подростков / Е. П. Варфоломеева // Среднее профессиональное образование. – 2015. – № 1. – С. 35–37.

11 Варфоломеева, Е. П. Педагогические условия формирования культуры межличностных отношений младших подростков во внеурочной деятельности / Е. П. Варфоломеева // Педагогика и психология образования. – 2015. – № 1. – С. 31–35.

12 Варфоломеева, Е. П. Сотрудничество школы с семьями младших подростков с целью формирования культуры межличностных отношений в семье / Е. П. Варфоломеева // Среднее профессиональное образование. – 2015. – № 2. – С. 48–51.

13 Василькова, Т. А. Социальная педагогика: учебное пособие / Т. А. Василькова, Ю. В. Василькова. – Москва : Кнорус, 2019. – 240 с.

14 Волков, Б. С. Психология общения в детском возрасте / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – 3-е изд. – Москва : Академический Проект, 2018. – 272 с.

15 Волкова, С. В. Особенности эмоциональной сферы детей с ЗПР : проблемы диагностики и коррекции / С. В. Волкова // Справочник дошкольного психолога. – 2012. – № 2. – С. 24–29.

16 Выготский, Л. С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 2019. – 368 с.

17 Гальперин, П. Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 2010. – № 6. – 69 с.

18 Ганошенко, Л. Н. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / под. ред. Е. О. Смирновой. – Москва : МПСИ, 2001. – 240 с.

19 Дробинская, А. О. Ребенок с задержкой психического развития : понять, чтобы помочь / А. О. Дробинская. – 2-е изд. – Москва : Школьная Пресса, 2012. – 96 с.

20 Дубровина, И. В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми : учебное пособие для студентов / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова. – 3-е изд. – Москва : Академия, 2012. – 160 с.

21 Ефимова, Н. С. Социальная психология: учебное пособие / Н. С. Ефимова. – Москва : Инфра-М, 2013. – 192 с.

22 Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития / С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко. – Москва : Академия, 2007. – 128 с.

23 Залеская, О. В. Младшие школьники с ЗПР. Уроки общения / О. В. Залеская, О. В. Казанцева. – Москва : Школьная Пресса, 2011. – 120 с.

24 Запорожец, А. В. Вопросы психологии обучения и воспитания детей раннего и дошкольного детства / А. В. Запорожец // Советская педагогика. – 1968. – № 7. – С. 55–64.

25 Захарова, Т. Н. Механизмы и условия формирования социальной компетентности дошкольников / Т. Н. Захарова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – С. 113–117.

26 Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: учебное пособие / О. В. Заширинская – Санкт-Петербург : Речь, 2011. – 432 с.

27 Зинченко, В. П. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. – 4-е изд. – Москва : АСТ Москва, 2011. – 811 с.

28 Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений : учебник для вузов / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 592 с.

29 Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии : пособие для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва : Владос, 2001. – 224 с.

30 Ключева, Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность : пособие для воспитателей и родителей / Н. В. Ключева, Ю. В. Касаткина. – Ярославль : Академия развития, 2012. – 240 с.

31 Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах: учебное пособие для психологов, педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – Москва : АСТ, 2011. – 446 с

32 Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии / Л. В. Кузнецова. Москва : Питер, 2020. – 320 с.

33 Лаврентьева, З. И. Технологии формирования межличностных отношений в инклюзивном классе / З. И. Лаврентьева // Понятийный аппарат педагогики и образования : Сборник научных трудов. Том Выпуск 12. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2020. – С. 224-232.

34 Лебединская, К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / К. С. Лебединская – Москва : Владос, 2000. – 175 с.

35 Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997. – 287 с.

36 Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – Санкт-Петербург. : Питер, 2011. – 320 с.

37 Лубовский, В. И. Специальная психология: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева. – 3-е изд. – Москва : Академия, 2017. – 472 с.

38 Малофеев, Н. Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья : основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 7 – С. 22–29.

39 Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – 2-е изд. – Санкт-Петербург.: Речь, 2012. – 400 с.

40 Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) : советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. – Москва : Владос, 1997. – 304 с.

41 Наумова, М. Л. Коррекция межличностных отношений детей младшего школьного возраста методами арт-терапии / М. Л. Наумова // Социосфера. – 2013. – № 4 – С. 121–128.

42 Плаксина, Н.А. Межличностные отношения младших школьников с задержкой психического развития в условиях интеграции / Н. А Плаксина. – Москва : Московский государственный областной гуманитарный институт, 2013. – С. 212–216.

43 Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 713 с.

44 Соловьева, Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с ЗПР / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – № 1. – С. 62–67.

45 Стребелева, Е. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта: учебник для студентов педагогических специальностей / Е. А. Стребелева. – Москва : Парадигма, 2011. – 256 с.

46 Тригер. Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. – Санкт-Петербург. : Питер, 2011. – 192 с.

47 Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – Москва : Издательство Академии наук, 2019. – 574 с.

48 Шумилова, Е. А. Особенности представлений обучающихся начальных классов с задержкой психического развития об одноклассниках / Е. А. Шумилова, Д. Х. Водяноко // Проблемы и перспективы развития системы непрерывного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Краснодарском крае : Сборник материалов IX краевой научно-практической конференции. – Краснодар, 2021. – С. 95-98.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Стимульный материал к методикам диагностики уровня развития межличностных отношений детей с задержкой психического развития

Таблица А.1 – Шкалы оценки параметров и показателей по методике «Свободная коммуникация» (авторы Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова)

Шкала	Показатель	Интерпретация
«Активности»	0 баллов – отсутствует	Ребенок не проявляет никакой активности, играет в одиночестве или пассивно следует за другими.
	1 балл – слабая	Ребенок крайне редко проявляет активность и предпочитает следовать за другими детьми.
	2 балла – средняя	Ребенок часто проявляет инициативу, однако он не бывает настойчивым.
	3 балла – высокая	Ребенок активно привлекает окружающих детей к своим действиям и предлагает различные варианты взаимодействия.
«Чувствительности»	0 баллов – отсутствует	Ребенок вообще не отвечает на предложения сверстников.
	1 балл – слабая	Ребенок лишь в редких случаях реагирует на инициативу сверстников, предпочитая индивидуальную игру.
	2 балла – средняя	Ребенок не всегда отвечает на предложения сверстников;
	3 балла – высокая	Ребенок с удовольствием откликается на инициативу сверстников, активно подхватывает их идеи и действия.
«Эмоциональности»	1 балл	Негативный
	2 балла	Нейтрально-деловой
	3 балла	Позитивный

«Адаптированный социально-психологический тест» – авторы Т. А. Репина,
Т. В. Антонова

Таблица А.2 – Категории статуса ребенка в коллективе

Наименование статуса	Количество выборов
«Лидеры»	3 и более выборов
«Предпочитаемые»	2–3 выбора
«Принятые»	1 выбор
«Изолированные»	0 выборов

Таблица А.3 – Характеристика уровня благополучия взаимоотношений с коллективом

Уровень	Показатели
Высокий	$(I+II) > (III+IV)$
Средний	$(I+II) = (III+IV)$
Низкий	$(I+II) < (III+IV)$

Таблица А.4 – Уровни взаимности

Уровень	Показатели
Низкий	КВ = 15 %–20 %;
Средний	КВ = 21 % - 30 %
Высокий	КВ = 31% - 40%
Наивысший	КВ = 41% и выше
Формула для вычисления уровня взаимности: КВ = количество взаимных выборов / общее количество выборов * 100	

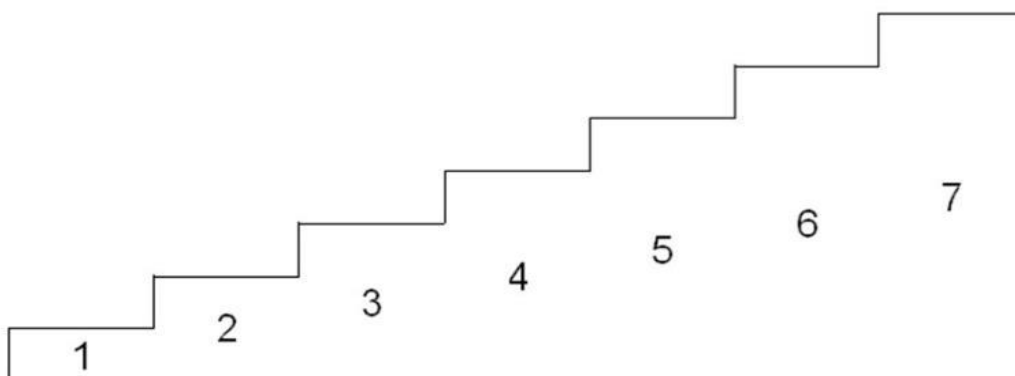
Методика «Лестница почета» – автор В. Г. Щур

Таблица А.5 – Качественные показатели результатов обследования по методике «Лестница почета»

Уровень самооценки	Характеристика действий
Неадекватно завышенная самооценка	Ребенок, не раздумывая, располагает фигурку на самую высокую ступень, объясняя свое действие мнением взрослого.
Адекватная самооценка	Осмыслив предложенное задание, ребенок помещает фигурку на вторую или третью ступень, поясняя свои действия реальными ситуациями и достижениями. Оценка взрослого, по его мнению, такая же, либо чуть ниже.
Заниженная самооценка	Ребенок определяет место для фигурки на нижних ступенях, при этом, не объясняя свой выбор, либо ссылаясь на мнение взрослого.



Ф.И. ребенка _____ группа № _____
дата обследования _____ г.



Инструкция

«Если всех детей рассадить на этой лесенке, то на трех верхних ступеньках окажутся хорошие дети: умные, добрые, сильные, послушные – чем выше, тем лучше (показывают: «хорошие», «очень хорошие», «самые хорошие»). А на трех нижних ступеньках окажутся плохие дети – чем ниже, тем хуже («плохие», «очень плохие», «самые плохие»). На средней ступеньке дети не плохие и не хорошие. Покажи, на какую ступеньку ты поставишь себя. Объясни почему?» После ответа ребенка, его спрашивают: «Ты такой на самом деле или хотел бы быть таким? Пометь, какой ты на самом деле и каким хотел бы быть». «Покажи, на какую ступеньку тебя поставила бы мама, папа, воспитатель».

Примечание к инструкции.

Используется стандартный набор характеристик: «хороший – плохой», «добрый – злой», «умный – глупый», «сильный – слабый», «смелый – трусливый», «самый старательный – самый небрежный». Количество характеристик можно сократить. В процессе обследования необходимо учитывать, как ребенок выполняет задание: испытывает колебания, раздумывает, аргументирует свой выбор. Если ребенок не дает никаких объяснений, ему следует задать уточняющие вопросы: «Почему ты себя сюда поставил? Ты всегда такой?» и т. д.

Рисунок А.1 – Стимульный материал для выполнения задания



Рисунок А.2 – Стимульный материал для выполнения задания