

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Психологические технологии преодоления повышенной конфликтности
детей в условиях реализации инклюзивной практики школьного
образования**
Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
специальной педагогики и
специальной психологии, д-р
филол. наук, профессор
А. В. Кубасов

Исполнитель:
Морева Надежда Александровна
Обучающийся СП-1801z гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Хлыстова Елена Викторовна, к. пс.
н., доцент кафедры специальной
педагогики и специальной
психологии

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ.....	8
1.1. Инклюзивное образование как инструмент реализации права каждого на образование.....	8
1.2. Сущность инклюзивного образования и принципы его реализации.....	10
1.3. Трудности и барьеры на пути к инклюзии.....	13
ГЛАВА 2. ПРЕДОТВРАЩЕНИЕ КОНФЛИКТОВ С УЧАСТИЕМ ДЕТЕЙ С ОВЗ, В Т.Ч. С РАЗНЫМИ ВИДАМИ ПСИХИЧЕСКОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	15
2.1. Анализ коммуникативных ресурсов при различных вариантах дизонтогенеза.....	15
2.2. Виды, причины и особенности конфликтов в инклюзивном классе и мероприятия по их предотвращению.....	22
2.3. Психологические технологии преодоления повышенной конфликтности детей в условиях реализации инклюзивной практики школьного образования.....	26
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ КОНФЛИКТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	39
3.1. Обоснование выбора методов и методик исследования.....	39
3.2. Характеристика базы исследования и контингента испытуемых.....	44
3.3. Результаты и анализ изучения уровня школьной конфликтности.....	46

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	67
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ № 1.....	74

ВВЕДЕНИЕ

В наши дни конфликты изучают множество наук. Данная область знаний все чаще переводится в практическую плоскость внедрения, так как именно в практической деятельности нужно урегулировать конфликты, снимать их остроту, напряженность и направлять конфликтующих на социально принятые и апробированные способы и формы разрешения противоречий. Так как конфликты зачастую происходят из-за разных интересов и взглядов людей, важную роль в их возникновении, развитии и разрешении играют психологические факторы. Если социология конфликта сосредоточена на рассмотрении социальных конфликтов как анализе межличностных отношений, то психология конфликта сосредоточена на анализе противоречий и межличностных отношений, а также на вопросах поиска психологических средств разрешения конфликта.

В последние годы участились случаи проблемного поведения детей по всему миру, такое явление носит агрессивный, а иногда даже насильственный характер. Актуальность проблемы исследования, связанной с проблемой школьного конфликта, определяется тем фактом, что конфликты как социальное явление довольно распространены в школе. Негативное семейное окружение, агрессивная обстановка на улице – все это может повлиять на ребенка и вызвать любой конфликт в школе. Но школьная среда является одним из главных социальных институтов в образовании и воспитании подрастающего поколения [3,9].

Особенно значимым в современных условиях развития специальной психологии считается исследование вопросов, относящихся к социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья, в т.ч. с различными вариантами дизонтогенеза, и в связи с этим влияющих на особенности развития личностных качеств и межличностных отношений данной категории детей. В соответствии с этим, анализ вопроса конфликтов и их предупреждение в межличностных взаимоотношениях учащихся с

различными типами дизонтогенеза имеет особое значение. Однако, несмотря на многочисленные работы в отечественной и зарубежной психологии, в изучении конфликтов существует множество недостатков. В частности, вопрос о конфликтах в межличностных отношениях ребенка с нарушением психического развития остается малоизученным. Между тем, в условиях преподавания, тренинга и социальной адаптации лиц с такими патологиями этот вопрос особенно актуален.

В настоящее время ведущим направлением в обучении и развитии детей с ограниченными возможностями здоровья считается включающее обучение. Инклюзивное образование (французский вариант «inclusif» – включающий в себя; от латинского слова «include» – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, что предполагает простоту образования для всех, в том числе и для детей со специальными требованиями. Синонимом к термину «инклюзивное образование» считается понятие «включающее образование». Питер Миттлер, профессор Манчестерского университета, отмечает: «Включающее образование – это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад» [19]

Понятие «включающее образование» – это вид обучения, где обучающиеся с индивидуальными требованиями:

- а) ходят те же образовательные организации, что их сверстники;
- б) приходят в класс вместе со сверстниками;
- в) используют особые образовательные цели, отвечающие их потребностям и возможностям;
- г) обретают нужную помощь [12,13]

Инклюзивное образование – это новое многообещающее течение нынешней российской учебной политики и практики, делающее

существенное воздействие на азы общего образования, поэтому актуальность разработки этого вопроса очевидна.

К огорчению, невзирая на энергично принимаемые действия по развитию системы инклюзивного образования, специалисты выделяют низкий уровень культуры инклюзии в обществе, в частности, нехватку дружеского отношения к детям с ОВЗ в числе ровесников, противоречивое отношение родителей типично развивающихся детей к инклюзивному образованию, неведение родителей детей с ОВЗ о правилах инклюзивного образования, недостаток контакта в кругу самих детей.

Дети с ограниченными возможностями весьма разные, и к любому ребенку необходим особый подход, в частности при разрешении разногласий. Конфликты представляют собой необходимую часть нашей жизни, и в инклюзивном классе они почти неизбежны и могут носить крупные последствия как для одного ребенка, так и для всего класса. Важно, что дети с особыми потребностями, чаще всего, не способны своими силами разрешать разногласия со сверстниками, не обладают нормальными тактиками поведения в конфликте. Проблемное поведение детей с ОВЗ еще больше усугубляется тем фактом, что у них особые образовательные потребности. Поэтому необходимо помочь детям разрешить конфликт, не допустить его обострения.

Цель исследования: составление и частичная реализация программы, направленной на преодоление конфликтности у детей в условиях реализации инклюзивной практики школьного образования .

Задачи исследования:

1. в процессе теоретического анализа найти понятие и нормативную основу проведения инклюзивного образования в России;
2. исследовать основу включающего образования, идеологию его проведения, трудности и барьеры на пути к инклюзии;
3. изучить особенности конфликтов с участием детей с различными видами дизонтогенеза в инклюзивном классе;

4. рассмотреть психологические технологии преодоления повышенной конфликтности у детей в условиях реализации инклюзивной практики школьного образования;

5. составить программу, нацеленную на преодоление конфликтности у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях реализации инклюзивной практики школьного образования.

Объект исследования: проявления конфликтности у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях реализации инклюзивной практики школьного образования.

Предмет исследования: преодоление конфликтности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях реализации инклюзивной практики школьного образования.

ГЛАВА 1. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Инклюзивное образование как инструмент реализации права каждого на образование

Включающее образование представляет международно-признанным средством действия права каждого человека на образование в большинстве странах мира.

Инклюзивное образование – это организация учебного процесса, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурных, этнических, языковых и других особенностей, включены в систему общего образования и учатся по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах – в такие школы общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и предоставляют своим учащимся необходимую специальную поддержку. Основным в инклюзивном образовании ребенка с ОВЗ – это получение учебного и социального опыта в ряду товарищей.

Термин «инклюзия» был введен в 1994 году Саламанкской декларацией о принципах, политике и практике в области образования лиц с особыми потребностями, а затем изменен в Мировой образовательный форум «Образование для всех», целью которого было принятие данной огромной проблемы в политическую повестку дня в большинстве странах. «Образование для всех» основано на идее, что все дети могут получить доступ к основному хорошему образованию. Из этого следует потребность создания в школах и в структуре ключевого образования такой среды, которая даст детям не только приобрести знания, но и будет содействовать этому. Подобная сфера обязана быть включающей в отношении к детям – оперативной и доверительной, здоровой и безопасной [13,26,28].

Процесс инклюзивных методов в образовании держится, в основном, на важнейших международно-правовых актах – декларациях и конвенциях, в том числе на законах нынешнего российского законодательства.

Принятый на сегодняшний день Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 03.02.2014) и новые Федеральные образовательные стандарты: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009г. № 373, Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования, утвержденный Приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. N1897 оказывает отдельную роль включающему подходу в образовании [31,32,33].

Национальная стратегия действий в интересах детей, утверждённая Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761, предусматривает законодательное закрепление обеспечения равного доступа детей с ограниченными возможностями здоровья к качественному образованию на всех уровнях, гарантированную реализацию их права на инклюзивное образование по месту жительства, а также соблюдения права родителей выбирать учебное заведение и форму обучения для ребенка. Это требует внедрения эффективного механизма борьбы с дискриминацией в сфере образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в случае нарушения их права на инклюзивное образование.

Задачи проведения стратегии инклюзивного образования заложены в Государственной программой РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы, Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» // Собрание законодательства РФ, 28.04.2014, N 17, ст. 2058), Федеральной целевой программой «Доступная среда» (Постановление Правительства РФ от 17 марта 2011 г. № 175 «О

государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015годы») [20,21].

В результате, инклюзивное образование представляется новым многообещающим стратегически важным течением образовательной политики и практики, ощутимо затрагивающим основы общего образования.

1.2. Сущность инклюзивного образования и принципы его реализации

В настоящее время в России тем временем применяются три подхода к образованию детей с особыми образовательными потребностями:

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

2. комплексное образование детей в особых классах (группах) в общеучебных организациях.

3. включающее обучение, когда дети со специальными учебными требованиями учатся в классе вместе с нормотипичными детьми.

Сегодня под включающим обучением считают исключительно организованный учебный процесс, создающий включение и принятие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общество нормотипичных сверстников в дающее общее образование организацию, образование по специальным или индивидуальным учебным планам с принятием во внимание его специальных учебных требований. Инклюзивное обучение детей со специальными требованиями вместе со сверстниками – это учение различных детей в одном классе, а не в особо отведенной группе в общеучебной школе. При инклюзивном подходе необходимо не адаптировать учащихся с различными трудностями в обучении к существующим требованиям стандартной школы, а реформировать школы и

искать иные образовательные ходы к образованию для того чтобы можно было как следует учитывать особые образовательные потребности всех тех учащихся, которыми они обладают [4,17].

Главным условием продуктивности включающего обучения представляется удачность социальной адаптации, посвящение к уровню культуры и развития общественного опыта всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями. Главным для введения структуры инклюзивного образования представляются общественные препятствия. Таким образом, учебное заведение, взявшее для себя путь введения инклюзивного процесса, в основном, должна следовать главным законам инклюзивного образования. Их всего восемь [11,14]:

1. ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
2. каждый способен чувствовать и думать;
3. каждый человек имеет право общаться и быть услышанным;
4. все люди нуждаются друг в друге;
5. подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
6. все люди нуждаются в поддержке и дружбе своих сверстников;
7. для всех учащихся достижение прогресса может быть больше связано с тем, что они могут делать, чем с тем, чего они не могут;
8. разнообразие развивает все стороны человеческой жизни.

Исполнение главных законов инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях держится на следующих содержательных и организационных подходах, способах, формах [10,11,12,13,30]:

- специальная школьная программа и индивидуальный учебный план ученика – ребенка с ОВЗ – для развития академических знаний и жизненного опыта;
- социальная реабилитация ребенка с ОВЗ в учебной организации и за его границами;

- психолого-педагогическая помощь ребенка с ОВЗ в процессе образования и социализации;
- психолого-педагогический совет учебного заведения;
- индивидуальная психолого-педагогическая карта развития ребенка с ОВЗ;
- резюме учащегося – ребенка с ОВЗ;
- знание педагога в районе общего обучения с частями специального обучения, в области общественной адаптации и реабилитации;
- улучшение квалификации педагогов образовательного заведения в области инклюзивного обучения;
- действующие программы по изучению предметов учебной программы в условиях инклюзивного обучения детей с ОВЗ согласно с учебными нормами;
- тьюторская помощь ученику с ОВЗ в процессе образования;
- приспособленная учебная среда – доступность учебных кабинетов и иных пространств организации (устранение барьеров, обеспечение дружелюбия окружающей среды учреждения);
- высокоадаптивная учебная среда – обеспечение учебного процесса дополнительными средствами и технологиями (технические средства для обеспечения комфортного и эффективного доступа);
- адаптационная учебная среда – коррекционно-развивающая предметная среда обучения и социализации;
- объединение школьного состава, развитие опыта сотрудничества, взаимодействия и взаимопомощи;
- направление воспитательной системы организации на организацию и развитие толерантного восприятия и отношений участников образовательного процесса.

В итоге, сама образовательная организация должна поменяться, для того чтобы стать инклюзивной, ориентированной на каждого ребенка с

разными учебными требованиями. Это тяжелый процесс, которому нужны организационные, содержательные, ценностные перемены. Нужно изменять помимо организационных форм образования, также и средства образовательного сотрудничества учеников.

Традиция школьного обучения как передачи информации, должна стать исключительно организованной деятельностью для общения участников образования, для совместного исследования новых знаний. Профессиональная ориентация педагога на учебную программу обязательно должна перемениться на способность видеть особые возможности учащегося и знание как приспособить план обучения. Профессиональное отношение экспертов по поддержке должна быть направлена на помощь учебному процессу, поддержке педагога на уроках, поддержка учащемуся в изучении программного материала и средств общения с другими детьми.

1.3. Трудности и барьеры на пути к инклюзии

Инклюзивное образование широко распространено в современном обществе, что предоставляет детям с ОВЗ лучше подвергаться социализации и приспособливаться в обществе, для того чтобы в будущем активно коммуницировать с другими людьми «на равных». К тому же, у всех детей создается конкретный состав общечеловеческих ценностей. Конечно, ни домашнее воспитание, ни обучение в специальных классах не способны дать таких результатов. Но в то же время инклюзия сопряжена со многими трудностями и неоднозначно воспринимается обществом. Почему это возникает? Основная причина в том, что включающее обучение начало возникать в России совсем недавно. О нем заговорили только в 90-е годы XX века. Реализация этой программы требует особых средств, нужных для детей с ОВЗ (устройства, технологии, методы, способы, учебные программы и другие средства). Конечно, инклюзивное образование в России все еще находится на ранних стадиях развития. С этим связано много проблем.

Внедрение системы включающего обучения предполагает прохождение препятствий в образовании учащихся с особыми образовательными потребностями:

- барьеры для «архитектурной» среды ученика – физическая недоступность окружающей среды (например, отсутствие пандусов и лифтов дома и в школе, недоступность транспорта между домом и школой, отсутствие звуковых сигналов светофора на пересечении дороги по пути в школу и т.д.).
- денежное препятствие при надобности дополнительных расходов на организацию специальной педагогической поддержки;
- барьеры, возникающие в результате взаимоотношений учащихся и социальных контекстов их бытия, – барьеры социальных отношений («отношенческие» или социальные барьеры);
- нехватка учителей, готовых трудиться в инклюзивных классах;
- терпимость к детям с ОВЗ с позиции сверстников, неготовность коммуницировать;
- плохая приспособленность некоторых детей с особыми образовательными потребностями;
- психологические препятствия, появляющиеся во время беседы;
- повышение числа трудных межличностных разногласий;
- неспособность некоторых учителей предотвращать такие конфликты, переводить деструктивные конфликты в конструктивные.

Данный перечень можно продолжать еще долго. Однако, невзирая на эти трудности, есть образовательные организации, где инклюзивные классы уже существуют и энергично растут. В них работают специальные преподаватели и психологи. Главной проблемой при работе на таких занятиях является потребность учитывать помимо возраста, еще и индивидуальные возможности каждого ученика (познавательные, коммуникативные, а также специфику его дизонтогенеза).

ГЛАВА 2. ПРЕДОТВРАЩЕНИЕ КОНФЛИКТОВ С УЧАСТИЕМ ДЕТЕЙ С ОВЗ, В Т.Ч. С РАЗНЫМИ ВИДАМИ ПСИХИЧЕСКОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Анализ коммуникативных ресурсов при различных вариантах дизонтогенеза

Психическое развитие ребенка и подростка проходит неровно. Резкие количественные и качественные перемены встречаются в переходном возрасте, или периоды возрастных кризисов. В клинике эти периоды возникают в возрасте 2-4 года, 6-8 лет и половое созревание в возрасте 12-18 лет. В эти кризисные периоды, из-за нарушения относительного физиологического и психологического равновесия, в особенности часто возникают и выявляются разного рода нарушения психического развития – психический дизонтогенез. В. В. Лебединский выделяет шесть основных видов психического дизонтогенеза [16, с. 20]:

- психическое недоразвитие (олигофрения – ранее время поражения);
- задержанное психическое развитие (ЗПР – замедление темпа развития);
- поврежденное психическое развитие (деменция – позднее);
- дефицитарное развитие (дети с нарушениями анализаторных систем):
 - А. зрения и слуха;
 - В. двигательной сферы;
- искаженное развитие (ранний детский аутизм – РДА);
- дисгармоничное развитие (дети с диспропорциональностью

психики, преимущественно в эмоционально-волевой сфере – психопатия).

Необходимо помнить, что при одном и том же расстройстве могут сочетаться различные варианты дизонтогенеза. К примеру, при церебральном параличе (ДЦП) может наблюдаться недостаточное развитие, задержка, а иногда общее психическое недоразвитие.

В зависимости от характера нарушения, есть такие дефекты, которые могут быть в полном объеме преодолены в течение развития ребенка, другие подлежат только исправлению или компенсации. Развитие аномального ребенка, подчиняющееся в целом общим законам психического развития детей, имеет ряд своих закономерностей.

Л. С. Выготский выдвинул мысль о трудной конструкции аномального развития ребенка, согласно которой наличие дефекта какого-либо одного анализатора или интеллектуального дефекта не способствуют лишению одной локальной функции, а вызывает ряд изменений, которые создают полную картину особенного атипичного развития. Проблема система аномального развития состоит в существовании первичного дефекта, созданного биологическим фактором, и вторичных нарушений, возникающих под влиянием первичного дефекта по ходу последующего развития. Интеллектуальная недостаточность, появившаяся в итоге первичного дефекта – органического поражения головного мозга, вызывает вторичное нарушение высших познавательных процессов, определяющих социальное развитие ребенка [5,6].

Психическое недоразвитие.

Повреждение высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов являются причиной ряда специфических черт личности умственно отсталых, отличающихся небольшими представлениями об окружающем мире, простыми интересами, простыми потребностями и мотивами, уменьшенной активностью всех видов деятельности в целом, сложностями в развитии отношений с окружающими людьми.

Описывая область взаимодействия детей с умственной отсталостью, О. К. Агавелян [1, с. 32] пишет, что для них характерны недостаточная адекватность и дифференцированность восприятия окружающих, трудности в осмыслении такого рода информации, что влияет на формирование отношения к ним. Кроме того, для детей этой категории характерна слабость саморегуляции поведения. Эти явления становятся труднопреодолимыми препятствиями на пути формирования позитивных взаимоотношений учащихся с нарушениями интеллекта с окружающими их людьми. В то же время даже незначительные события и особенности поведения партнера по общению могут спровоцировать конфликты [15, с. 9-15]. Н. Н. Морозова [18, с. 15] приходит к выводу, что сравнительно с учениками массовых школ, необходимость в разговорах со сверстниками у детей с умственной отсталостью возникает не сразу. Они с большей возможностью, чем их нормотипичные сверстники, показывают желание к доминированию в компании детей, с маленькой возможностью определяют общественно адекватные формы поведения. В совокупности с завышенной самооценкой, не слишком сформированной рефлексией и общей личностной незрелостью, эти свойства затрудняют их общение со сверстниками. Таким образом, сплошь и рядом происходят разногласия между учащимися рассматриваемой категории. На формирование межличностного взаимодействия в коллективе умственно отсталых школьников негативно влияет характерный для них высокий уровень агрессивности проявлениями физической и вербальной агрессии [6,7].

Задержанное психическое развитие

Межличностные отношения зарождаются и развиваются наиболее интенсивно в детстве. С рождения ребенок живет среди людей и вступает с ними в различные отношения. Его коммуникативные связи активно формируются в дошкольном возрасте.

Общение – это коммуникативное участие, развитие особенного контакта лицом к лицу, который может быть обращен помимо эффективного

решения задач общей деятельности, но и на создание личных отношений и познание другого человека.

У детей с ЗПР речевые формы возникают и сохраняются очень медленно, нет самостоятельности в речевом творчестве; у них стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование существительных в речи, нехватка употребления слов, обозначающих действия, признаки и отношения, заниженная речевая активность, бедность речевого общения. Выраженные отклонения во время онтогенетического развития, созданные самим характером нарушений, существенно мешает своевременному и полноценному развитию речевого общения, оно возникает у школьников с ЗПР очень ущербно, его мотивы исходят в основном из органических потребностей детей. Потребность в общении с окружающими продиктована, как правило, физиологическими потребностями. Расторможенность психических процессов, повышенная возбудимость приводит к тому, что импульсивное поведение чаще всего превращается в цепочку реакций и неадекватных способов выхода из конфликтов. Эмоциональная незрелость детей с ЗПР ведёт к поверхностности эмоционального контакта, плохой поддержке и сопереживанию; контакты таких детей мимолётны, ситуативны, нестабильны.

Дети с ЗПР не обладают развитой самооценки, стабильностью и критичностью, что заставляет их проявлять склонность преувеличивать свои возможности, переоценивать свое обаяние и влияние. Общая незрелость определяет склонность этих детей к примитивной зависимости от более зрелых и активных членов коллектива, подчинению им. Имея достаточно большой словарный запас для организации высказываний для того, чтобы установить общение с окружающими, дети с ЗПР по сути лишены возможности вербального общения, так как приобретенные речевые средства не созданы для удовлетворения потребности в общении. Это приводит еще одни трудности для установления межличностных отношений [9,16].

Дефицитарное развитие

Основным симптомом ДЦП являются двигательные нарушения, в большинстве случаев присоединяются психические расстройства, речь, зрение, слух и другие. У некоторых детей наблюдается судорожный синдром. Чаще всего при формировании личности детей-подростков с различными нарушениями развития основной проблемой являются негативные эмоциональные характеристики, влияющие на поведение. Негативные эмоциональные черты подразумевают повышенную эмоциональную возбудимость, раздражительность, двигательную расторможенность или заторможенность, чрезмерную застенчивость и робость. Другим частым проявлением пассивного протеста может быть отказ выполнять определенные требования учителя или воспитательницы, родителей. Несмотря на это, существует еще один вариант проявлений психического инфантилизма, который сочетается с симптомами раздражительной слабости. Характерной чертой этого варианта является эмоционально-волевая несформированность в сочетании с повышенной возбудимостью, нарушениями внимания, памяти и низкой трудоспособностью. В поведенческом аспекте характерными проявлениями будут повышенная раздражительность, несдержанность, склонность к конфликтам [8,29].

Нарушение деятельности органов слуха способствует возникновению явлений изоляции. Существуют специфические особенности в развитии всех типов ощущений и восприятий у детей с нарушениями слуха. Зрительное восприятие имеет большое значение для компенсации нарушений слуха.

Особенности развития межличностных отношений детей с нарушениями слуха можно кратко описать следующим образом: для слабослышащего ученика учитель играет значительную роль в формировании межличностных отношений (в формировании оценки одноклассников и самооценки) в течение длительного времени, вплоть до старших классов; у неслышащих и слабослышащих детей неоправданно высокая самооценка сохраняется в течение длительного времени. Это связано

с тем, что с раннего возраста они находятся в зоне положительной оценки своих достижений взрослыми; возможно проявление агрессивного поведения, связанного с реальной оценкой возможностей ребенка с нарушением слуха учителем и одноклассниками; приоритетное общение с учителем и ограничение взаимодействия с одноклассниками; «неагрессивная агрессивность» – использование невербальных средств ребенком с нарушением слуха для привлечения внимания собеседника (схватить за руку, похлопать по плечу, подойти очень близко, заглянуть в рот сверстнику и т. д.), что воспринимается слушателями как проявление агрессивности. Неполнота восприятия устной речи, отставание в речевом развитии усложняют контакт с партнером, вынуждая человека с нарушенным слухом прибегать к интенсивному использованию невербальных средств общения, вносят специфические особенности в осознание и понимание взаимоотношений[8].

Асинхрония развития

Искажённое психическое развитие представлено, в частности, синдромом раннего детского аутизма, который отличается от всех аномалий развития наибольшей выраженностью как клинической дисгармоничности, так и психологической структуры расстройств. Аутизм проявляется в отсутствии или значительном уменьшении контактов, «уходе» в свой внутренний мир. Недостаток контактов наблюдается как по отношению к родственникам и друзьям, так и к сверстникам.

Ребенок-аутист, где бы он ни находился, ведет себя так, как будто он один. Обращает на себя внимание эмоциональная холодность и безразличие к близким людям, часто с повышенной ранимостью, чувствительностью к критике и малейшим замечаниям в свой адрес. Поскольку человеческое лицо особенно часто является сверхсильным раздражителем, аутичные дети избегают пристального взгляда, прямого зрительного контакта. Многие окружающие предметы, явления и некоторые люди вызывают у них постоянное чувство страха.

Одним из основных особенностей раннего детского аутизма считаются характерные особенности речи. Зачастую, имея хороший словарный запас, дети не прибегают к использованию речи для общения. При поступлении в образовательную организацию детям данной группы намного тяжелее создать соответствующие мотивы образовательной деятельности из-за нехватки направленности на общение и понимания общественных норм. Отдельную сложность создает свободное регулирование деятельности, направленной на общение[1,9,38].

Дисгармоническое психическое развитие

«Одной из форм дисгармонии личности является психопатия. Это аномалия характера, неправильное, патологическое развитие, характеризующееся дисгармонией в эмоциональной и волевой сферах.

Этиология психопатий связана либо с генетическими, наследственными факторами, либо с экзогенными вредами, действующими на ранних этапах онтогенеза; также не исключена возможность формирования психопатии под влиянием длительно действующих и деформирующих развитие личности ребенка факторов окружающей среды. Дефекты воспитания имеют большое значение в этом отношении» [24,25].

Самая яркая сторона характера – замкнутость и необщительность (с детства выбирали играть в одиночестве). Они часто живут своими необычными интересами и увлечениями, в области которых могут достичь успеха (исключительные сведения в узкой области, серьезный интерес к философским и религиозным вопросам, особенные коллекции и т.д.). Увлечения и фантазии охватывают внутренний мир, очень часто закрытый для окружающих. Фантазии предназначены для самих себя и могут быть честолюбивыми или эротическими (с внешней асексуальностью). Эмоциональная сдержанность кажется холодной, несмотря на то, что внутренние чувства могут быть сильными и глубокими. Тяжело создавать неформальные эмоциональные контакты. Нехватка интуиции выражается в неумении понимать желания, страхи, переживания других людей. Они

подвержены к нонконформизму – им не нравится вести себя «как все остальные». Случаи, когда нужно быстро и без разбора создавать неформальные контакты, а также принудительное вторжение посторонних в свой внутренний мир, трудно выносить.

2.2. Виды, причины и особенности конфликтов в инклюзивном классе и мероприятия по их предотвращению

Некоторые черты детей с ОВЗ очень важны в образовательной деятельности (порой один ребенок обладает всем набором этих особенностей). Конфликтные ситуации будут связаны со многими из этих функций:

- негативное влияние травмирующей ситуации на личность ребенка (чувство беспомощности, изоляции);
- часто неспособность правильно вести себя в конфликтной обстановке;
- низкая или высокая самооценка;
- маленькая познавательная деятельность;
- высокая эмоциональная возбудимость, нервозность или заторможенность;
- совокупность индивидуальных эмоциональных качеств человека.

Итак, давайте изучим возможные конфликты в инклюзивном обучении.

В числе таких конфликтов в образовательной организации можно обратить внимание на следующие типы:

1. Ученик с ОВЗ – здоровый ученик (и).

Это наиболее распространенные конфликты. Они могут возникать как между отдельными учащимися, так и между учащимися с ОВЗ и классом. Дети в школьном возрасте нетерпимы к тем, кто отличается от них. Это особенно верно в подростковом возрасте. В этом случае ребёнок с ОВЗ будет

испытывать постоянное давление со стороны сверстников, замкнется в себе. С другой стороны, дети с ОВЗ сами могут затевать конфликт, проявлять недоброжелательность по отношению к своим сверстникам, отказываться устанавливать контакт. Стоит отметить особый тип конфликта – межгрупповой. Ребенок с ОВЗ может стать причиной ссоры между двумя классами. Например, дети в классе стали очень дружелюбными благодаря усилиям учителя, ребенок с ОВЗ чувствует себя очень комфортно в коллективе. Но атаки могут исходить из другого класса. Тогда классная команда встаёт на защиту своего одноклассника.

2. Ученик с ОВЗ – учитель.

Подобные разногласия в первую очередь связаны с образовательной деятельностью. Дети с ОВЗ зачастую не проявляют инициативы в обучении. Педагоги не всегда принимают во внимание их индивидуальные возможности, не имеют представления, каким образом с ними коммуницировать, в связи с этим этот ребенок может отказываться делать задания, неправильно поступать на уроке.

3. Ученик с ОВЗ – родители других детей.

Бывает, родители по различным причинам недоверчиво или негативно относятся к приходу детей с ОВЗ в класс, в котором обучается их ребенок. Из-за этого в кругу родителей и ребенком с ОВЗ могут появляться разногласия, которые в большинстве случаев переливаются в очередной тип конфликта – среди родителей.

4. Родитель ребенка с ОВЗ – другие родители.

Взрослые часто вовлечены в разногласия среди своих детей, однако они не всегда могут их разрешить. Часто такие встречи вызывают конфликты между двумя или более родителями, что пуще прежнего осложняет положение.

5. Родитель ребенка с ОВЗ – учитель.

В отдельных случаях родители не хотят принимать участие или не могут поспособствовать в разрешении конфликтов между их ребенком и

учениками или педагогом. Наоборот, педагог временами отказывается решать конфликт, что приводит к раздражению родителя особенного ребенка. Таким образом, появляется конфликт между педагогом и родителем. Данный вид конфликта попадает не часто, нежели все прочие, однако он наиболее трудный, ведь в него вовлечены все стороны.

Главным свойством данных разногласий является то, что всякий из них тяжелый и требует отдельного метода решения и предупреждения. Поэтому учитель обязан быть еще и хорошим психологом [11]:

- На первом месте правило, которое нужно учитывать каждому учителю, работающему в данном классе, – это не заикливаться на отличительных чертах этого ребенка. Педагог не может считать так: «Этот ребенок такой, он может все» или «Он не понимает» и т.д.
- Нужно понимать особенность ребенка, уметь взаимодействовать с ним. Поэтому многим учителям предлагаются отдельные курсы повышения квалификации для процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями.
- Надо смотреть за эмоциональной атмосферой в классе, как во время уроков, так и во время отдыха. Это необходимо для того, чтобы не упустить истоки конфликта и вовремя приступить к его разрешению.

Меры по профилактике разногласий должны быть приняты предварительно, когда ребенок с ОВЗ еще не присоединился к коллективу [11]:

- Сначала вам нужно поработать с родителями, разъяснить им особенности данного ученика. Они должны понять и принять данную информацию, обучить детей толерантной позиции. Потом вы можете приступить к общению с классом (как групповым, так и индивидуальным). Нужно достигнуть того, чтобы дети без проблем принимали ребенка с ОВЗ в свой коллектив, помогали ему «вписаться». Сначала детям нужно дать теоретическую информацию об особенностях их будущего одноклассника.

После этого, стремитесь почаще предлагать игры о наших отличиях, об искусстве дружить. Важно периодически проводить беседы о толерантности.

- В дальнейшем как ребенок с ОВЗ зашел в класс, нужно облегчить его привыкание к коллективу. Необходимо включить его в общую работу. Не принято отстранять ребенка даже от домашних дел (уборка в классе). Более того, необходимо регулярно проводить занятия по сплоченности, по развитию коммуникативных навыков. Нужно достигнуть того, чтобы ребята принимали ребенка с ОВЗ как равного и учились взаимодействовать с ним.

- Также необходимо проводить психологические беседы с самим ребенком, общаться с его родителями.

- Многие психологи рекомендуют прибегнуть к тьюторскому сопровождению.

«Тьютор (англ. tutor – наставник, опекун; лат. tueor – наблюдаю, забочусь) – это новая специальность в нашем образовании. Тьютор – это специалист, который организует условия для успешной интеграции ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду. В тесном, активном сотрудничестве с учителем, специалистами и родителями, тьютор может создать ребенку благоприятную среду для успешной учебы и социальной адаптации» [15].

Тьюторство является важным ресурсом для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы образования. Внедрение тьюторской поддержки в инклюзивную практику должно способствовать реструктуризации всей системы образования, ее индивидуализации. И это произойдет, если не будет искажена суть репетиторства, которая очень близка идеям сотрудничества, поддержки и сопровождения российской педагогики.

В результате, разногласия, связанные с участием детей с ОВЗ в инклюзивном образовании, весьма различны и трудны, однако они могут и должны быть разрешены. К тому же, нужно принять меры по их

предупреждению и создать положительный эмоциональный климат в классе для всех детей.

2.3. Психологические технологии преодоления повышенной конфликтности детей в условиях реализации инклюзивной практики школьного образования

Понятийно-категориальный аппарат является неотъемлемой долей каждой концепции. Таковым понятием в концепции технологии образования в системе включающего обучения представляется понятие «технология инклюзивного обучения». Значение данного понятия должно быть раскрыто на основании изучения отечественных ученых В. П. Беспалько, М. В. Кларина, В. М. Монахова, Г. К. Селевко, М. Чошанова и др.

- Учительская технология – это содержательный способ проведения учебного процесса (В. П. Беспалько).
- Образовательная технология – это описание процесса достижения спланированных результатов образования (И. П. Волков).
- Технология – это техника, сноровка, навык, изменения состояния, набор методов обработки (В. М. Шепель).
- Технология образования оказывается неотъемлемой процессуальной частью дидактической системы (М. Чошанов).
- Педагогическая технология – это системный набор и порядок деятельности всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин).
- Педагогическая технология – это продуманная модель совместной образовательной деятельности по проектированию, организации

и проведению учебного процесса с безусловным предоставлением удобных условий для обучающихся и педагогов (В. М. Монахов).

Давайте представим некоторые психолого-педагогические технологии, пользование которых носит полезный ресурс в проведении идей включающего обучения в практике отечественной школы. В числе технологий, хорошо используемых в качестве технологии образования детей с особыми потребностями со сверстниками в одном классе, невозможно не остановиться на технологиях и методах индивидуальной и групповой психокоррекционной работы с детьми с ОВЗ и различными видами дизонтогенеза. Основными диагностическими методами этих технологий являются тестирование, наблюдение, анкетирование, опрос, беседа, проективный метод. Эти методы подробно описаны в главе 3.1.

Информативно-коммуникативные и игровые технологии представляют неотделимой частью образовательных технологий. В педагогическом процессе применяются интересные, деловые, театрализованные, ролевые, компьютерные игры.

Самыми оптимальными технологиями в инклюзивном образовании являются интерактивные технологии. Интерактивный («inter» – взаимный, «act» – действовать) значит коммуницировать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-нибудь или компьютером. Таким образом, интерактивное образование – это обучение, в основе которого, лежит коммуникация учащегося с образовательной средой. Интерактивное обучение в инклюзивном образовании – это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженный» не значит «замещенный». Интерактивное обучение содержит конечную цель учебного процесса и его основное содержание, но модифицирует методы обучения – с транслирующих на диалоговые, т.е. на включающие (инклюзивные) в себя обмен информацией, так как они основаны на взаимодействии, таким образом, и на взаимопонимании.

Особые вспомогательные устройства и программное обеспечение обязаны быть взяты и приспособлены для всех групп пользователей,

испытывающих сложности в процессе коммуникации. В основном, имеется ввиду компьютер для людей, чьи проблемы в коммуникации затруднены двигательными нарушениями, интерактивные технологии зачастую встречаются единственным способом общения с внешним миром, позволяя им выражать свои мысли и потребности [38]. Использование технологий дистанционного обучения помогает минимизировать возможные психологические барьеры детей с ограниченными возможностями в коммуникации со сверстниками, создавая в то же время секретность медицинских диагнозов и иных личных сведений при сетевом сотрудничестве. Самое основное, что постоянная помощь специалистов, преподавателей и воспитателей в особенности способствует в разрешении разных трудностей, которые могут появиться во время образования. Потому что задачей введения дистанционных технологий в инклюзивное обучение в точности и является создание прямого контакта со специалистами и сверстниками [38].

Среди психолого-педагогических технологий важное место занимают здоровьесберегающие технологии. В трудовом запасе педагога-психолога имеются приемы, готовые вывести ребенка из напряженного состояния, убрать внутренний дискомфорт, обнаружить способ гораздо оптимистического взгляда на жизненную ситуацию и т.д.

- Музыкальная терапия – применение музыки для расслабления и успокоения, активации эмоциональной сферы, исправлению эмоционального состояния.
- Ароматическая терапия – применение пахучих веществ в релаксационных и эстетических целях.
- Цветотерапия – применение цветового представления при депрессии, тревоге и страхах.
- Танцевальная терапия – применение танцевальных жестов или подражания музыке для отмены мышечных зажимов.

- Телесная терапия – методы деятельности с телом, задачей которых является улучшение физического и психического самочувствия.
- Арт-терапия – с помощью рисования можно выплеснуть накопившиеся эмоции, расслабиться, отвлечься, уменьшить стресс и тревогу, помогает избавиться от негативных эмоций и установок.
- Сказкотерапия имеет основной целью снятие эмоционального напряжения, создание доверительной атмосферы в группе, установление межличностных контактов между детьми, формирование у детей адекватной самооценки, способности принимать свои негативные стороны, формирование желания нравиться себе и другим людям, развитие мышления и воображения в процессе сочинения сказок, развития у ребенка чувства уверенности в себе, в собственных силах, в частности развития коммуникативных навыков и умений в общении со сверстниками и взрослыми.

Несмотря на все различные формы и методы работы, психолог должен помнить, что каждому диагнозу соответствуют свои методы и формы работы, которые только в комплексе принесут максимальную пользу. Например, для детей, у которых диагностирован ДЦП, целесообразно использовать не только иппотерапию, но и релаксацию, сказкотерапию и психогимнастику.

Каждому ребенку необходимо создать благоприятные условия для его развития, которые будут учитывать его индивидуальные особенности и потребности. Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная система, в течение которой возникают социально-психологические и образовательные условия для удачного развития и обучения каждого ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно понимать как комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и содействия ребёнку и его родителям в решении проблем, связанных с развитием, обучением, воспитанием,

социализацией, специалистами различного профиля, действующими согласованно [30].

Технологии психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики должны основываться на:

- знание стадий и закономерностей нормативного онтогенеза в разные возрастные периоды;
- понимание психологических задач каждого конкретного возраста, а не стандартов образования, навязываемых обществом;
- специфика психического развития детей с различными вариантами девиантного развития, основанная на понимании механизмов и причин этих особенностей;
- знание клинических проявлений конкретного варианта психического дизонтогенеза и возможностей медикаментозной поддержки;
- рассмотрение различных образовательных задач на каждом этапе образования;
- знание этапов и закономерностей развития взаимодействия в детском сообществе в разные возрастные периоды.

К основным технологиям психолого-педагогической поддержки относятся:

- выстраивание последовательности и глубины изложения программного материала, адекватного возможностям ребенка, в контексте адаптации образовательной программы для разных групп детей с ОВЗ для каждой отдельной компетенции или предмета;
- технологии проведения междисциплинарных консультаций специалистов, что, в свою очередь, способствует расстановке приоритетов и определению стратегии медицинской и психолого-педагогической поддержки как в конкретные моменты, так и на длительные периоды, а также оценке эффективности конкретной стратегии поддержки;
- технологии для выявления детей, подверженных риску различных видов дезадаптации (образовательной и/или поведенческой);

- технологии оценки особенностей и уровня развития ребенка, выявления причин и механизмов (психологическая, клинико-педагогическая типологизация состояния ребенка) его проблем, для задач создания адекватной реабилитации и поддержки ребенка и его семьи;
- технологии оценки внутригрупповых взаимоотношений, для решения задач сопровождения всех субъектов инклюзивного образовательного пространства, формирования эмоционального принятия и групповой сплоченности;
- технологии надлежащей коррекционно-развивающей работы с включаемыми детьми и, при необходимости, с другими субъектами инклюзивного образовательного пространства;
- технологии психокоррекционной работы с различными участниками образовательного процесса (учителями, специалистами, родителями, старшеклассниками, администрацией), включая предельно специфическую психологическую работу с родительскими и учительскими ожиданиями.

Тьюторская поддержка ребенка, которая недостаточно развита в России, помогла бы в принятии идеи инклюзивного образования. Тьютор – это специалист, который помогает ребенку с особыми потребностями адаптироваться к школьной среде и проявить свои способности. Тьютор находится рядом с ребенком в течение всего учебного дня, сидит с ним за одной партой, способствует включению ребенка в образовательный процесс, помогая ребенку раскрыться и освоить учебный материал, отводит ребенка на обед, занимается физкультурой и т.д. Тьютор не вмешивается в работу ребенка, а только направляет его при необходимости. Кроме того, он помогает выстроить отношения ученика с другими детьми, что немаловажно.

Работа психолога не способна проходить в стороне от деятельности иных специалистов учебного заведения, при этом нужно выполнять довольно четкие различия как в направлении исследований, так и в содержательной области деятельности всех экспертов, работающих с ребенком.

В особенности сильно данный вопрос становится в условиях работы школьного психолого-медико-педагогического консилиума. Деятельность психолога образования должна проводиться в согласии с Положением о деятельности психолого-медико-педагогической системы сопровождения ребенка в учебном учреждении, главным элементом которой представляется школьный психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПК) только в рамках работы школьного консилиума.

Все специалисты консилиума, сосредоточившись на разрешении вопросов в области своей компетенции, должны вложить свой вклад в собственное понимание – одну из частей полной картины квалификации состояния и развития ребенка, в том числе предвидение его возможностей в контексте будущего воспитания и обучения. Так, в постановке нозологического диагноза главная роль относится, конечно, врачу (психиатру, неврологу и др.). Оценка «позитивного здоровья», социальных и гигиенических требований и условий, окружающих ребенка, судя по всему, может быть вручена педиатру, более того что данная специализация все большее растет и распространяется в педагогической среде.

Квалификация столь главного элемента психического развития, как развитие речи, предоставляется логопеду, который вместе с учителем-дефектологом (или классным руководителем) определяет условия и форму обучения, соответствующие способностям ребенка, в том числе типу образовательного учреждения. Комплектность некоторых учебных знаний и умений и их сходство условно нормативным показателям, вдобавок особенности несформированности этих знаний и умений диагностируются педагогом, а в сложных случаях – педагогом-дефектологом. Общественная ситуация развития, условия, в которых ребенок оказывается вне учебного заведения, особенности общественного статуса семьи должны оцениваться социальным педагогом или социальным работником школы. Психолог в структуре деятельности школьного совета несет ответственность за установление уровня и особенностей актуального психического развития

ребенка, а также интеллектуального, обнаружение особенностей эмоционально-волевой сферы, личностных характеристик ребенка, особенностей его межличностных взаимодействий со сверстниками, родителями и другими взрослыми. Особенно важной характеристикой, которая обязана быть найдена психологом, является оценка способности ребенком постигать соответствующие программы развития и обучения.

Отдельное место занимает задача консультативной поддержки семьи проблемного ребенка, что представляется неотъемлемой (в некоторых случаях основной) частью психологической поддержки. Будучи «самым близким» (в психологическом плане) к ребенку по сравнению с другими специалистами, психолог является самым «ярым» защитником его прав в том смысле, в каком это было описано выше [30].

Таким образом, вся структура психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ и разными видами дизонтогенеза может быть осуществлена эффективно и технологично только при наличии команды специалистов поддержки, объединенной в психолого-медико-педагогический консилиум образовательного учреждения (сокращенно ПМПК). Это одно из организационно-педагогических правил проведения включающего обучения.

Совместное учение детей с ОВЗ и нормотипичных детей не выйдет без толерантного отношения к отличительным чертам друг друга, без желания выстраивать партнерские и дружеские, а не состязательные отношения, без естественного признания друг друга. Современная школа нуждается в новых методиках, которые создают систему оценки индивидуальных особенностей учащихся и учителей в школе. Одним из подобных методик нашего времени является школьная медиация. Научно-методический центр медиации и права разработал «Метод школьной медиации», который позволяет создать безопасную среду в образовательной организации для детей и взрослых. Этот метод дает детям чувство безопасности, позволяет им учиться и принимать взгляды других людей и делает их равноправной стороной в отыскании путей выхода из текущего конфликта.

Метод «Школьной медиации» – это метод профилактики и налаживания взаимодействия, который позволяет обучить как детей, так и взрослых полезному поведению в конфликте и любых конфликтных условиях. «Школьная медиация» способствует предотвращению правонарушений, конфликтов и ситуаций острой конфронтации, способствует изменению привычных враждебных способов общения; его главная задача – развивать навыки ведения конструктивного разговора и находить выходы из конфликтных состояний без «потерь», отстаивать свои интересы и принимать другого человека, уважая его право защищать собственные интересы [36].

Метод школьной медиации как современная коммуникативная технология общения педагога с учащимися и родителями представляет новые пути и способы преодоления трудных и конфликтных случаев в инклюзивном школьном участке. Эксплуатация метода школьной медиации разрешит удовлетворить нужду участников включающего обучения в безопасности, стабильности, способности самостоятельно принимать решение и затем самостоятельно его реализовывать. С точки зрения Ц. А. Шамликашвили и М. А. Хазановой, это может быть за счет соблюдения правил медиации, которые подразумевают запрет на насильственные действия, оскорбления, нарушения секретности и позволяют удовлетворить нужду человека в безопасности [34,37].

Метод школьной медиации показывает свою эффективность в стабильных детских группах при формировании культуры конструктивного поведения в конфликте, способности разрешать очень трудные разногласия в сотрудничестве, отрабатывать на практике социально-психологические вопросы сотрудничества в педагогической среде на различных уровнях отношений «ученик – ученик», «ученик – учитель», «учитель – родитель». Службы школьной медиации, чаще всего, рассматривают споры о нарушениях норм поведения в общеобразовательных организациях и

использовании дисциплинарных взысканий, жалобы учащихся, разногласия среди учащихся и родителями, межличностные разногласия школьников.

Состав этих служб формируется из учеников, преподавательского состава, социальных педагогов, психологов и родителей. Бывают ситуации, когда в услуги школьной медиации входят узкопрофильные специалисты, к примеру детские неврологи, психиатры. Эти лица помогают в работе школьных служб медиации (примирения) в роли медиатора с учетом того, что они осваивают соответствующие программы, или выполняют деятельность эксперта по определенным вопросам. Медиация и медиативный подход представляется социально-значимым средством, направленным на предотвращение возникновения конфликтов, разрешение разногласий, создание безопасной среды для жизни и социализации детей и подростков [34.36].

Для разрешения конфликтов между учащимися в сфере инклюзивного образования может быть использована специальная модель школьной медиации, которая состоит в реализации «Кругов сообщества» с участием взрослого медиатора и в осуществлении медиативных встреч с участниками спора с элементами восстановительной культуры (подхода). Восстановительная культура – это реконструкция и введение системы ценностей взаимопонимания, сотрудничества и поддержки, принятие активной ответственности.

Участвуя в «общественном круге», все стороны спора пользуются правом сообщить свою точку зрения и быть услышанными другими членами группы. «Круги сообщества» предоставляют возможность выстраивать дальнейшие отношения среди спорящими сторонами.

Давайте отметим отличительные черты проведения «Кругов сообщества» с членами включающего обучения.

Для руководства «Круга сообщества» всегда приглашается взрослый посредник. В кружке обязательно принимают участие психолог или социальный педагог, тьютор ученика с ограниченными возможностями или

сопровождающее его лицо, классный руководитель, родитель. Продолжительность встречи должна определяться в связи с психофизиологическими особенностями ребенка с ОВЗ (проговариваются кратковременные паузы, походы в уборную в любое время).

Все участники собрания выстраиваются кругом в любом удобном для всех порядке. Рекомендуется медиатору посадить рядом с собой «виновную сторону», поскольку такая сторона нуждается в «защитнике» для поддержания равного баланса сил, а родители «виновного» не всегда на его стороне и поддерживают его. При дискуссии по поводу спора все участники круга выдвигают решение по выходу из этого положения исходя из психофизиологических особенностей участников спора. Он говорит о том, как бы он себя повел в данной ситуации и были ли иные возможности поведения. Во время собрания медиатор должен все время проверять информацию, которую получает, с целью ее осознания всеми участниками кружка, особый интерес отдается ученику с ОВЗ. Каждому участнику предлагается сказать вслух, что и как он понял.

«Круги сообщества» хорошо решают конфликты поведения. Если споры возникают по личным причинам, предлагаем разрешать такие конфликты с помощью медиативных встреч с использованием восстановительного подхода.

Восстановительный подход фокусируется на компенсации вреда, причиненного правонарушением. Посредник создает условия для сторон конфликта, в которых они могут обсудить взаимовыгодные для них варианты и возместить причиненный вред. Восстановительная медиация предполагает проведение отдельных встреч со сторонами конфликта и общего собрания сторон с участием медиатора.

Во время таких медиативных встреч сторонам важно освободиться от враждебных состояний и получить возможность совместно найти выход из ситуации.

На встречах по медиации с типично развивающимся учеником медиатор должен провести подробную беседу, чтобы здоровый ребенок понял причины действий ученика с ОВЗ независимо от инициатора спора.

Большую роль играет работа, направленная на ликвидацию последствий и восстановление отношений нормотипичного ученика с учеником с ОВЗ. Нужно обсудить все возможные варианты действий нормотипичного ученика в повторяющихся подобных ситуациях. Положительный результат в этом во многом зависит от действий типично развивающегося ученика, поскольку часто учащийся с ОВЗ не может осознать реальную ситуацию, имеет проблемы с общением из-за своих особенностей и не может контролировать свои действия.

Одной из важных черт медиации и работы медиаторов в инклюзивном месте представляется применение восстановительного подхода для организации положительного общения между участниками инклюзии, получения понимания типично развивающимися детьми действий и поведения учащихся с ОВЗ и принятия их в своем сообществе.

Можно с уверенностью сказать, что разногласия воздействуют на эмоциональное состояние педагога. Это способно плохо сказаться на квалификационной деятельности преподавателя. Важно признать существование этого вопроса и создать эффективные методы решения споров в инклюзивном обучении, создать среду, позволяющую находить взаимопонимание между сторонами, приводящее к взаимоприемлемому решению.

В итоге, введение медиации в образовательные организации может значительно поправить климат в школе и стать безопасной психологической средой, где при использовании инструментов медиации участники инклюзивного образования смогут по-новому относиться к тяжелым жизненным условиям. Вместе с тем понизится импульсивность во время споров, что поможет детям, родителям и педагогам создать безопасную среду для взаимодействия в образовательной организации для всех участников

инклюзивного образования.

Интеграция школьной медиации в систему инклюзивного образования возможна с учетом индивидуальных возможностей здоровья детей, с использованием методов работы с детьми с сенсорными нарушениями, умственным развитием, опорно-двигательным аппаратом. Особенность работы медиаторов в инклюзивном образовании предполагает наличие специальных знаний об особенностях психоэмоционального статуса каждой группы учащихся. Наличие таких знаний является главным условием создания безопасной среды для всех участников инклюзивного образования [35].

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ КОНФЛИКТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3.1. Обоснование выбора методов и методик исследования

На сегодняшний день существует большое количество методов диагностики и методик эмоциональной сферы. Использование психодиагностических методик играет огромную роль в выявлении индивидуальных особенностей детей младшего школьного возраста в таких процессах, как образование и воспитательная деятельность.

Процесс диагностики сферы эмоций не отличается от общей психологической диагностики, поэтому диагностика эмоциональной сферы аналогичным образом реализуется с использованием таких основных методов диагностики, как тестирование, наблюдение, анкетирование, опрос, беседа и проективный метод.

Анкетирование – это диагностический метод, который предполагает получение социально-психологической информации на основе вербального общения.

Наблюдение – это метод психологической диагностики, который заключается в преднамеренном и целенаправленном восприятии психических функций с целью изучения их своеобразных изменений в определенных условиях. Для того чтобы добиться эффективности и объективности этого метода, необходимо использовать специальные инструменты – схемы и диагностические карты наблюдений.

Тестирование – это метод психологической диагностики, который включает стандартизированные вопросы и задания (то есть сами тесты) с определенными значениями шкалы. Тестирование используется для изучения уровня развития индивидуально-психологических качеств, черт личности.

Опрос представляет собой диагностический метод выявления и раскрытия биографической информации, социально-психологических характеристик (ценностных ориентаций и социальных установок), личностных и эмоциональных характеристик.

Беседа – это диагностический метод получения информации, основанный на вербальном (словесном) общении. Она отличается от анкеты тем, что плохо формализована и проводится исключительно устно.

Виды бесед:

- свободная (не регламентированная формой и темой);
- директивная (регламентированная темой и заданной стратегией).

Проективный метод – это метод психодиагностики, который основан на феномене проекции. «Проекция – это особое явление психической жизни, которое выражается в приписывании внешним объектам (в частности, другим людям) особых свойств, находящихся в определенной взаимосвязи с психическими свойствами, присущими самому индивиду». Проекция основана на том факте, что восприятие и интерпретация реальности обусловлены потребностями, мотивами, установками и психическим состоянием индивида [2; 3; 27].

Ниже приведен набор методов диагностики школьной тревожности, которые использовались в ходе исследования:

1. Графическая методика М. А. Панфиловой «Кактус».

Цель – выявить состояние эмоциональной сферы ребенка, выявить наличие агрессии, ее направленность и интенсивность.

Методика «Кактус» помогает выявить особенности психоэмоционального состояния у испытуемого, определить уровень устойчивости к стрессу, восприимчивость к агрессии, причины ее возникновения и интенсивность ее проявления [38].

Прежде чем приступить к методике, учитель обращается к детям и объясняет им суть работы. Только после того, как учитель убедился, что все дети правильно поняли задание, необходимо приступить к рисованию. В том

случае, если кто-то из детей никогда не видел кактус, то учителю сначала необходимо рассказать о существовании такого цветка с шипами, где и как он растет. Время, отведенное на процедуру, составляет 30 минут. В процессе рисования учитель не вмешивается в работу детей, цвета и карандаши подбираются самостоятельно. Ни в коем случае не следует подсказывать или поправлять ребенка. Допускается использование любых цветов и в любом сочетании. Учитель интерпретирует рисунок самостоятельно, за исключением штриховки, ее анализ рекомендуется проводить совместно с детским психологом. После того как дети закончат рисовать, учитель задает каждому ребенку дополнительные вопросы в рамках методики. Вопросы необходимы для того, чтобы получить наиболее полную картину.

Анализ результатов диагностики позволяет исследователю сделать точный вывод о том, является ли ребенок целеустремленным, эгоцентричным, демонстративным, скрытным или импульсивным [39].

2. Методика «Рукавички» Г. А. Цукерман.

Цель состоит в том, чтобы изучить отношения детей со сверстниками и коммуникативные навыки.

Описание задания: для выполнения из бумаги вырезаются рукавички с различными неокрашенными узорами. Количество пар рукавичек соответствует количеству пар участников. Детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички каждому и просят украсить их одинаково, т. е. так, чтобы они составляли пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им нужно договориться между собой, какой узор они будут рисовать. Каждая пара учеников получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей.

Критерии оценки:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей вести переговоры, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;

- взаимный контроль в ходе занятия: замечают ли дети отклонения друг друга от первоначального плана, как они на них реагируют;
- взаимопомощь в процессе рисования;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом по необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.)

Организация работы в парах и работа над коллективными проектами направлены не только на развитие регулятивных и познавательных действий, но и на формирование коммуникативных: умения договариваться с партнером, распределять роли, расставлять приоритеты действий, находить общее решение [40] .

3. Методика «Наблюдение в процессе свободной деятельности»
А. И. Анжарова.

Цель состоит в том, чтобы выявить особенности взаимодействия ребенка в системе «ребенок-ребенок».

Содержание: в группе детей организовано длительное невключенное наблюдение за процессом коммуникативного взаимодействия детей в свободной деятельности.

Критерии и оценка результатов: при наблюдении необходимо обращать внимание на следующие показатели поведения детей:

- инициативность – отражает желание привлечь к себе внимание сверстника, поощрять совместную деятельность, выражать отношение к себе и своим поступкам, разделить радость и огорчение;
- чувствительность к влиянию сверстников – отражает желание и готовность ребёнка воспринимать свои действия и реагировать на предложения. Чувствительность проявляется в согласовании собственных действий с действиями другого, в умении замечать желания и настроения сверстника.

- преобладающий эмоциональный фон проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребёнка со сверстниками: негативной, нейтральной, нейтрально-деловой, позитивной.

Каждый пункт должен быть оценен по трехбалльной системе. Чем больше значение, тем лучше представлены показатели поведения ребенка [41].

4. Методика «Картинки» Р. Р. Калининой.

Цель – выявление возможных отклонений в эмоциональном и нравственном развитии ребёнка.

Методика Р. Р. Калининой довольно проста в использовании. Для проведения теста необходим только стимульный материал – серия картинок с изображениями различных действий, а также протокол, в котором экспериментатор записывает ответы испытуемого, а также его эмоциональные реакции (их внешние проявления – улыбка, кивок или нахмуренные брови и т. п.). Тестирование проводится индивидуально устно, так как экспериментатору важно выяснить ответы испытуемого во время беседы, зафиксировать его эмоциональные реакции. Тест не ограничен по времени, но ответы ребёнка должны укладываться в разумные временные рамки. Рекомендуется представить задание со следующим пояснением: «Перед вами карточки с картинками, изображающими различные действия детей. Отложите в сторону картинки, на которых изображены хорошие поступки, и те, на которых показаны плохие поступки в другую. Объясни, почему ты так думаешь».

Следует иметь в виду, что оценивается не каждый ответ испытуемого, а его ответы в целом. Возрастной нормой считается результат в 3 балла, свидетельствующий о том, что эмоциональные реакции ребёнка адекватны, а моральные ориентиры сформированы в достаточной степени. Результат в 2 балла также считается удовлетворительным. Если ребёнок плохо справляется с заданиями, набрал 0-1 баллов, рекомендуется индивидуальная беседа с психологом по развитию.

Методика Р.Р. Калининой является эффективным способом выявления возможных отклонений в эмоциональном и нравственном развитии ребенка. Низкие результаты тестов указывают на необходимость коррекционной работы, чтобы помочь ребенку усвоить нормы, принятые в обществе, и способствовать его социальной адаптации [42].

3.2. Характеристика базы исследования и контингента испытуемых

1. Место проведения эксперимента: Образовательная организация:

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Сухоложская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» (ГБОУ СО «Сухоложская школа»)

Адрес: 624800, Свердловская обл., г. Сухой Лог., ул. Кирова 3 «а».

Руководитель организации: Голоушкина Наталья Викторовна.
Педагог – психолог: Быкова Татьяна Анатольевна. Классный руководитель: Мокрушина Оксана Вячеславовна.

2. Знакомство с обучающимися

Таблица 1

Психолого-педагогическая характеристика детей 1-го класса (2-го года обучения)

№ Обучающегося	Рекомендации ПМПК	Психолого-педагогическая характеристика
1	Обучение по АООП 2 вариант (7.2). Наблюдение у невролога; занятия с логопедом, психологом.	Проявляет избирательность к требованиям педагогов, но полностью подчинен требованиям классного руководителя. Поведение целенаправленное, хотя отвлекается. В деятельность класса включается не всегда,

№ Обучающегося	Рекомендации ПМПК	Психолого-педагогическая характеристика
		проявляет пассивность. Аффективные реакции не всегда адекватны, проявляет агрессию в ответ на обиду. Деятельность не продумана, результат не всегда проверяется. Рассеянность внимания.
2	Обучение по АООП 2 вариант (7.2). Наблюдение у невролога; занятия с логопедом, психологом.	Полностью подчинен требованиям педагогов. В деятельность класса включается избирательно, чаще всего наблюдает со стороны. Зависим от оценки педагогов, сверстников. Расстраивается когда что-то не получается. Нуждается в дополнительных повторях и разъяснениях. Высокая утомляемость, усталость, невнимательность.
3	Обучение по АООП 2 вариант (7.2). Наблюдение у невролога; занятия с логопедом, психологом.	Проявляет избирательность к требованиям педагогов, но полностью подчинен требованиям классного руководителя. Целенаправленное поведение, отвлекается. Манера игровых действий адекватна, хотя импульсивна, регулируется внешним контролем. Нуждается в дополнительных повторях и разъяснениях. Расстраивается когда что-то не получается, показывает это. Снижены процессы концентрации, распределения, переключения внимания.

№ Обучающегося	Рекомендации ПМПК	Психолого-педагогическая характеристика
4	Обучение по АООП 2 вариант (7.2). Наблюдение у невролога; занятия с логопедом, психологом.	Проявляет избирательность к требованиям педагогов, но полностью подчинен требованиям классного руководителя. В деятельность класса включается избирательно, чаще всего наблюдает со стороны. При агрессии не молчит, не дает себя в обиду. Деятельность не всегда продумана, результат не всегда проверяется. Рассеянность внимания, заторможенность.

3.3. Результаты и анализ изучения уровня школьной конфликтности

В данном исследовании на выявление школьной конфликтности были использованы следующие методики:

1. «Кактус» графическая методика М. А. Панфиловой.
2. Методика «Наблюдение в процессе свободной деятельности» (Анжарова А. И.)
3. Методика «Рукавички» Г. А. Цукерман
4. Проективная методика «Картинки» (Калинина Р. Р.).

Методика № 1. 1. «Кактус» графическая методика М. А. Панфиловой.

Цель – выявить состояние эмоциональной сферы ребенка, выявить наличие агрессии, ее направленность и интенсивность.

Инструкция по выполнению: предлагаем ребенку нарисовать кактус на листе бумаги (формат А4), таким, каким вы его себе представляете.

Вопросы и дополнительные пояснения не допускаются. Ребенку дается столько времени, сколько ему нужно. По завершении рисования с ребенком проводится беседа. Вы можете задавать вопросы, ответы на которые помогут прояснить интерпретацию:

- Кактус домашний или дикий?
- Можно ли к нему прикоснуться? Он сильно колется?
- Нравится ли кактусу, когда за ним ухаживают: поливают, удобряют?
- Растет ли кактус отдельно или с каким-нибудь растением по соседству? Если растет с соседом, то что это за растение?
- Когда кактус вырастет, что в нем изменится? [43]

Согласно результатам обработанных данных по рисунку были диагностированы такие качества личности, как:

Ребенок №1.

- ✓ Эгоцентризм (крупный рисунок);
- ✓ Склонность к импульсивности, тревожности, подавленности настроения (сильный нажим на карандаш, прерывистость линий, использование внутренней штриховки);
- ✓ Стремление к домашней защите, домашнему уюту, чувство семейной общности (наличие цветочного горшка на рисунке, изображение домашнего кактуса);
- ✓ Интровертированность (на рисунке изображен только один кактус);
- ✓ Высокая степень агрессивности, враждебности (сильно торчащие иголки, длинные).

Ребенок № 2.

- ✓ Эгоцентризм (крупный рисунок);
- ✓ Покладистый, мягкий характер личности (тонкие линии, определенная «легкость» нажима);

✓ В реальности нет поддержки в виде домашнего уюта, имеет проблемы с близкими людьми и подсознательно чувствует отторжение, отторжение, нехватку домашней защищенности (кактус «растет» на рисунке «из ниоткуда», то есть отсутствует даже малейшая основа);

✓ Определенного рода защита от окружающей среды, необходимая для сохранения целостности личности (умеренное количество и длина иголок);

✓ Женственность, мягкость (наличие мягких линий и форм, украшений).

Ребенок № 3.

✓ Интровертированность (сдвиг влево);

✓ Склонность к импульсивности (сильный нажим на карандаш, прерывистость линий, использование внутренней штриховки);

✓ В реальности нет опоры в виде домашнего уюта, имеет проблемы с близкими людьми и подсознательно чувствует неприятие, отторжение, нехватку домашней защищенности (кактус «растет» на рисунке «из ниоткуда», то есть отсутствует даже малейшая основа);

✓ Демонстративность, открытость (наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм);

✓ Определенного рода защита от окружающей среды, необходимая для сохранения целостности личности (умеренное количество и длина иголок).

Ребенок №4.

✓ Неуверенность в себе, зависимость (маленький рисунок, расположенный внизу листа);

✓ Склонность к импульсивности, тревожности, подавленности настроения (сильный нажим на карандаш, прерывистость линий, использование внутренней штриховки);

✓ В реальности нет опоры в виде домашнего уюта, имеет проблемы с близкими людьми и подсознательно чувствует неприятие, отторжение, нехватку домашней защищенности (кактус «растет» на рисунке «из ниоткуда», то есть отсутствует даже малейшая основа);

✓ Экстравертированность (наличие на рисунке других кактусов);

✓ Демонстративность, открытость (наличие выступающих отростков в кактусе);

✓ Определенного рода защита от окружающей среды, необходимая для сохранения целостности личности (умеренное количество и длина иголок).

После анализа данных, полученных в ходе диагностики, были сделаны следующие выводы: у некоторых детей выявлена высокая степень агрессивного поведения. У других – слабая. При проведении методик, было отмечено, что дети с низким уровнем проявления агрессии в поведении выполняли задания очень творчески.

Дети со средним уровнем выраженности агрессии часто бывают грубы; присутствует вытесненная агрессия, замкнутость; потребность в любви, заботе и поддержке.

Дети с высоким уровнем агрессии во время занятий имели склонность к отчуждению и оппозиции; агрессивны, тревожны.

У детей была высокая или завышенная самооценка, неудовлетворенность собственным положением в обществе. Иногда были импульсивны в принятии решений.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что младшие школьники с задержкой психического развития отличаются ярко выраженным агрессивным поведением. У кого-то оно более выражено, у кого-то менее. Определенно требуется корректирующая работа, направленная на снижение уровня агрессивного поведения.

Методика № 2. Наблюдение в процессе свободной деятельности
(А. И. Анжарова)

Цель: выявить особенности взаимодействия ребенка в системе «ребенок-ребенок»;

Содержание: в группе детей было организовано длительное невключенное наблюдение за процессом коммуникативного взаимодействия школьников в свободной деятельности.

Критерии и оценка результатов: в ходе наблюдения было обращено внимание на следующие показатели поведения детей:

- инициативность – отражает желание привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, к выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение;
- чувствительность к воздействиям сверстника – отражает желание и готовность ребёнка воспринимать свои действия и реагировать на предложения. Чувствительность проявляется в согласовании собственных действий с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроения сверстника.
- преобладающий эмоциональный фон проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребёнка со сверстниками: негативный, нейтральный, нейтрально-деловой, позитивный.

Каждый пункт должен быть оценен по трехбалльной системе. Чем больше величина, тем лучше представлены показатели поведения ребенка [44].

Анализ наблюдения по выбранным показателям выявил, что у 2 детей (50%) из обследованной группы инициатива проявлялась ситуативно. Иногда пытались привлечь внимание своих сверстников, например, пытались самостоятельно организовать игру. Этим детям была интересна оценка взрослого и сверстников.

1 ребенок (25%) вообще не проявлял инициативы, он вообще не стремился установить нормальные отношения со сверстниками. Этот ребенок не проявлял активности и инициативы, был замкнут, играл в одиночку.

У 1 ребенка (25%) были ровные эмоционально стабильные отношения со сверстниками, он охотно общался, легко шел на контакт, иногда проявлял собственную инициативу, но специально не пытался привлечь внимание сверстников. В целом, инициативное действие ребенка преобладало над ответной реакцией. Если ответа от сверстника не последовало, диалог распадался. Для ребенка его собственное действие было важнее.

Дети не проявляли деликатности в общении. Дети предпочитали руководствоваться собственными желаниями, не могли согласовывать свои действия с действиями своих сверстников. Наблюдение показало, что дети обследуемой группы не проявляли большего разнообразия коммуникативных действий. В их взаимодействии наблюдались такие действия и обращения, как спор, требования.

Говоря об эмоциональном фоне отношений со сверстниками, наблюдение показало, что он характеризовался эмоциональной насыщенностью.

Методика №3. Методика «Рукавички» Г. А. Цукерман.

Цель состоит в том, чтобы изучить отношения детей со сверстниками и коммуникативные навыки.

Описание задания: детям, сидящим парами, дают одно изображение рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были бы одинаковыми.

Показатели уровня завершения задачи:

1) низкий уровень – в узорах явно преобладают различия или сходства вообще отсутствуют; дети не пытаются договориться или не могут прийти к соглашению, настаивают на своем;

2) средний уровень – частичное сходство: отдельные особенности (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но есть и заметные различия;

3) высокий уровень – рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к соглашению о способе раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действий и координируют их, выстраивая совместное действие; контролируют выполнение принятого плана [45].

Обработка результатов:

Выполненные работы находятся на низком уровне. Во время творческой деятельности дети продемонстрировали низкий уровень совместной активности, что выразилось в их неспособности договариваться друг с другом. Было постоянное наблюдение за ошибочностью и не последовательностью построения задуманного узора. Работа в этой команде проходила в напряженной и не дружественной атмосфере, что говорит о том, что эмоциональное отношение к совместной деятельности этих пар негативное. Дети не проявляли никакого интереса к созданию симметричного узора на своей паре рукавичек.

Методика №4. Проективная методика «Картинки» (Калинина Р. Р.).

Цель: изучить отношение ребенка к конфликтной ситуации.

Содержание: каждому ребенку индивидуально предлагаются четыре картинки со сценами из повседневной жизни детей в детском саду, изображающие следующие ситуации:

- Группа детей не принимает своего сверстника в игру.
- Девочка сломала куклу другой девочки.
- Мальчик взял игрушку девочки без спроса.
- Мальчик разрушает постройку из кубиков у детей.

Ребёнок должен понять конфликт между детьми, изображенными на картинке, и рассказать, что бы он сделал на месте оскорбленного персонажа.

Критерии и оценка результатов: в качестве критериев оценки отношения ребенка к конфликтной ситуации выступает способ реагирования ребенка на конфликтную ситуацию:

- избегание конфликтной ситуации;
- агрессивное решение конфликтной ситуации;
- вербальная реакция на конфликтную ситуацию;
- продуктивный способ решения конфликтной ситуации [46].

В протоколе было зафиксировано количество способов, которыми дети реагировали на конфликтную ситуацию, изображенную на картинке. Подсчитывая количество способов, можно определить, какой из них наиболее характерен для каждого ребенка.

Таблица 2

Результаты выполнения диагностики

Способ реагирования на конфликтную ситуацию	Количество детей
Избегание	1
Агрессивное решение	3
Вербальная реакция	0
Продуктивный способ решения	0

Анализ результатов выполнения методики показал, что в ответах 3 (75%) детей значительно преобладали агрессивные решения, а не самостоятельные и конструктивные действия.

Наиболее характерными оказались ответы детей обследуемой группы по основным способам реагирования на конфликтную ситуацию можно представить следующим образом:

- Уход от ситуации или жалоба взрослому (убегу, буду играть без них, позову воспитательницу, всё расскажу маме).
- Агрессивное решение (тоже стукну, всё у него отберу и сломаю, буду кидаться камнями, заставлю чинить).

Основываясь на результатах эксперимента, дети были отнесены к одному из уровней конфликтного поведения:

К среднему уровню отнесен 1 ребенок (25%). В процессе общения со сверстниками он не провоцирует конфликты. Однако во время игры у него возникают конфликты по поводу выбора роли или нарушения правил игры. Этот ребенок не проявляет физической агрессии, он старается избегать конфликтных ситуаций или обращается за помощью к взрослому.

К высокому уровню конфликтного поведения относятся 3 ребенка (75%). В процессе взаимодействия со сверстниками эти дети часто сами провоцируют конфликты, особенно в игре, применяют физическую агрессию, разрушают игру или намеренно нарушают правила, отбирают игрушки, конфликтуют по поводу распределения ролей в игре. У них низкий уровень сформированности эмпатии, низкий уровень чувствительности, нестабильный эмоциональный фон.

Таким образом, анализ результатов эксперимента подтверждает необходимость организации работы с детьми, направленной на профилактику конфликтного поведения у детей младшего школьного возраста.

Принимая во внимание результаты констатирующего эксперимента, была определена следующая цель формирующего эксперимента: проверить эффективность обоснованных нами психолого-педагогических условий, способствующих профилактике конфликтного поведения у детей.

Содержанием работы на этапе формирования было создание следующих условий:

- организация и проведение интерактивных игр, направленных на формирование сплоченности и сотрудничества у младших школьников, обучение эффективным способам общения, формирование притязания на социальное признание и снятие конфликтности у детей;
- обыгрывание конфликтных ситуаций и моделирование выхода из них.

В начале формирующего эксперимента с детьми были проведены интерактивные игры с целью формирования конструктивного поведения и предупреждения конфликтного поведения у младших школьников.

В ходе игр были решены следующие задачи: предоставить ребенку возможность наглядно воспринять непривлекательность норм поведения отрицательных персонажей литературных произведений, сказок, мультфильмов; упражнять детей в применении ценных этических норм взаимоотношений; учить детей использовать социально приемлемые способы разрешения конфликтов; научить проявлять мирное желание взаимодействовать с соперником; научить учитывать чувства другого человека в конфликтной ситуации.

Во время игр у детей была возможность получить новые впечатления, приобрести социальный опыт и общаться друг с другом совершенно иначе, чем в ходе обычной школьной жизни. После каждой игры детей просили проанализировать и обсудить свой опыт. Сначала экспериментатор сам предлагал детям игры и активно в них участвовал, затем дети сами выразили желание поиграть в определенные игры, которые им больше всего понравились.

При организации интерактивных игр внимание уделялось организации времени, поскольку детям нужно время, чтобы прояснить свою личную ситуацию и найти способ преодолеть трудности. Игровое время было распределено таким образом, чтобы у детей была возможность высказаться и послушать других детей.

Комплекс интерактивных игр включал в себя следующие блоки:

1. Блок интерактивных игр на сплоченность, сотрудничество.
2. Блок интерактивных игр на обучение эффективным способам общения.
3. Блок интерактивных игр, отражающих притязание на социальное признание.
4. Блок интерактивных игр, направленных на снятие конфликтности.

Рассмотрим более подробно и проанализируем игры по каждому блоку.

Первый блок.

Задачи были следующими: развивать отношения, основанные на равенстве или готовности конструктивно решать проблемы, связанные со статусом ребенка в группе, помочь детям почувствовать единство с другими; развивать открытость, способность выражать интерес друг к другу и свое отношение к окружающим; показать детям, что такое взаимное признание и уважение; развивать коммуникативные навыки и умение разрешать конфликты без насилия; учить терпению, умению учитывать интересы других.

В этот блок вошли следующие игры: «Доброе животное» (Н. Л. Кряжева), «Паровозик», «Объятия».

Интерактивная игра «Доброе животное» проводилась с целью: способствовать сплоченности детского коллектива, учить детей понимать чувства других, оказывать поддержку и сопереживание.

Во время игры экспериментатор вместе с детьми встал в круг и предложил всем взяться за руки и представить: мы – одно большое доброе животное. Затем детям было предложено послушать, как он дышит, и подышать вместе. На вдохе дети сделали шаг вперед, на выдохе – два шага назад. Экспериментатор отметил, что так не только дышит животное, но и ровно и четко бьется его большое доброе сердце. Мы все забираем дыхание и сердцебиение этого животного к себе [47].

Следует отметить, что все дети охотно принимали участие в этой игре, внимательно слушали к экспериментатора, старались дышать вместе. Эта игра способствовала сплочению группы, дети начали осознавать, что они – одно целое. Игра вызвала положительный эмоциональный настрой. Особенно было отмечено, что дети, для которых был характерен высокий уровень конфликтности, были очень внимательны в этой игре, крепко держались за руки и прислушивались к ритму общего дыхания.

Игра «Паровозик» была проведена с целью создания положительного эмоционального фона в группе, развития произвольного контроля у детей, умения подчиняться правилам других. В ходе игры дети строились друг за другом, держась за плечи. «Паровозик» вёз вагончики, преодолевая различные препятствия.

Следует отметить, что в этой игре отчетливо проявились характерные особенности статуса детей. Лидеры группы стремились занять лидирующую позицию в игре, то есть встать первыми и ни в коем случае не хотели уступать это место другим детям. Напротив, те дети, которые имели статус изгоев, пассивно наблюдали за борьбой лидеров, не проявляя особого интереса и стремясь занять определенное место в «Паровозике». Чтобы игра возымела необходимый эффект, экспериментатор объяснил детям, что «Паровозик» не простой, а волшебный, он может ездить в разных направлениях, а вагончики могут меняться местами. В результате каждый из детей занял свое место, и игра прошла на хорошем эмоциональном подъеме. Дети старались активно преодолевать все препятствия и не расцеплять вагончики, то есть крепко держали друг друга за плечи.

В игре «Объятия» дети учились физическому выражению своих положительных чувств, что способствовало развитию групповой сплоченности. Игра проводилась утром, когда дети собирались в группе, для её «разогрева». Экспериментатор проявлял желание видеть перед собой единую сплоченную группу, объединяющую всех детей, независимо от их уровня общительности. Во время игры экспериментатор пригласил детей сесть в один большой круг и дал им инструкцию: «Дети, кто из вас ещё помнит, что он делал со своими мягкими игрушками, чтобы выразить свое отношение к ним? Правильно, вы брали их на руки. Я хочу, чтобы вы все хорошо относились друг к другу и дружили между собой. Конечно, иногда вы можете спорить друг с другом, но когда люди дружелюбны, им легче переносить обиды или разногласия. Я хочу, чтобы вы выразили свои дружеские чувства к остальным детям, обняв их. Может быть, настанет день,

когда один из вас не захочет, чтобы его обнимали. Тогда дайте нам знать, что вы хотите, а пока вы можете просто наблюдать, но не участвовать в игре. Тогда все остальные не будут трогать этого ребенка» [48].

Экспериментатор начал игру с легкого объятия, затем дети обняли друг друга, с каждым разом усиливая объятия.

В конце этого блока игр была проведена игра «Аплодисменты по кругу». Во время игры детей попросили представить, что чувствует артист после концерта или спектакля, стоя перед аудиторией и слушая громкие аплодисменты. Экспериментатор по очереди подходил к детям, смотрел каждому в глаза и аплодировал ему, затем дети по очереди аплодировали друг другу. Экспериментатор обратил внимание на то, что аплодисменты ощущаются не только ушами, но и всем телом и душой [49].

Второй блок игр был направлен на обучение детей эффективным способам общения. В этот блок вошли игры «Попроси игрушку», «Ты мне нравишься».

Следующая игра «Попроси игрушку» развивала навыки коммуникации. Во время игры дети делились по парам, один ребенок брал игрушку в руки, а другой ребенок просил её отдать. Внимание детей было обращено на то, что нужно было подбирать слова, просить, чтобы игрушку отдали. Ребенок, у которого была игрушка, должен был попытаться сохранить [50]. Следует отметить, что дети старались не отдавать игрушку, как бы её не просили, то есть не сразу поняли и приняли задание. После объяснений экспериментатора игра пошла более продуктивно. Дети старались использовать как можно больше добрых слов, похвалить своего оппонента, чтобы он отдал игрушку. Во время игры участники меняли свои роли, то есть у каждого ребенка была возможность примерить роль просящего и отдающего.

В конце этого блока игр была проведена игра «Ты мне нравишься». Данная игра была направлена на развитие навыков коммуникации и хороших отношений между детьми. Во время игры детям было предложено составить

одну большую паутину из клубка шерсти, соединив всех детей друг с другом. Дети сопровождали свои движения словами: «Ты мне нравишься, потому что... (с тобой очень весело играть в разные игры)» и т.д. В результате все дети оказывались в одной сети, говоря друг другу приятные слова [51]. В ходе обсуждения дети высказали свое мнение о том, легко ли говорить приятные вещи другим детям. Оказалось, что не все дети умеют делать комплименты другим, им это дается с трудом. Также после игры обсуждались такие вопросы: Дружелюбны ли дети в группе? Почему каждый ребенок достоин любви?

Третий блок игр, отражающий притензию на социальное признание, выполнял следующие задачи: привить ребенку новые формы поведения; научить его принимать правильные решения и брать ответственность на себя; дать возможность почувствовать себя независимым и уверенными в себе.

В качестве игр были использованы: «Король», «День рождения», «Ассоциации» и др.

В игре «Король» у детей формировалась адекватная самооценка, прививались новые формы поведения. Во время игры экспериментатор выяснил, кто из детей мечтал стать королем? Какие преимущества получает тот, кто становится королем? Какие неприятности это может принести? Чем добрый король отличается от злого?

Выяснив мнение детей, экспериментатор предложил им поиграть в игру, в которой каждый может побыть королем в течение 5 минут. С помощью считалки первый участник выбирается королем, остальные дети стали его слугами и должны были сделать всё, что приказывал король. Каждый ребенок мог сыграть роль короля. После игры дети обсуждали, что они чувствовали, когда были королями [52]. Оказалось, что многим детям нетрудно отдавать приказы другим детям. Никому не нравилось быть слугой, дети отметили, что выполнять чужие приказы было очень неприятно. Оказалось, что большинство детей считают любого короля плохим, так как они должны были выполнять его приказы, дети полагают, что хороший

король должен дарить подарки, а не раздавать приказы, следовательно, ни один из детей не был признан добрым королем.

Игры следующего блока были направлены на устранение конфликта.

Данный блок игр был самым насыщенным и эмоциональным.

В игре «Ссора» детей учили анализировать поступки, находить причину конфликта, различать противоположные эмоциональные переживания: дружелюбие и враждебность. Дети познакомились с конструктивными способами разрешения конфликтных ситуаций и призывали детей использовать их в своем поведении. В этой игре была использована «волшебная тарелочка» и картинки с изображением двух девочек. Дети должны были посмотреть на выражение лиц девочек и рассказать, что могло с ними случиться. Когда дети понимали, что девочки поссорились, начиналась дискуссия по поводу того, почему могла произойти ссора. Затем дети говорили о том, из-за чего у них происходят ссоры со своими друзьями. Оказалось, что большинство ссор детей происходят именно из-за игрушек или из-за ролей в игре. Детей попросили подумать о том, как девочки могли бы помириться. Выслушав ответы детей, экспериментатор предложил один из способов примирения – поделиться игрушками и поиграть вместе. Экспериментатор акцентировал внимание детей на том, что виновник ссоры должен уметь признать свою вину.

В игре «Примирение» дети учились ненасильственному способу разрешения конфликтной ситуации. Филя и Хрюша приняли участие в этой игре. Дети разыграли ссору между этими персонажами, с проявлениями обиды и злости. Затем дети предложили варианты примирения героев. После игры дети обсудили свои чувства. Оказалось, что детям трудно простить другого человека.

Детям была очень интересна игра «Коврик мира». Для игры был взят кусок тонкого пледа, фломастеры, клей, блестки, бисер, цветные пуговицы. Экспериментатор объяснил детям, что мы сделаем коврик мира. Если возникнет спор, оппоненты смогут сесть на этот коврик и поговорить, найти

способы мирного разрешения конфликта. Экспериментатор написал имена всех детей на коврике, а дети украсили его. Сам процесс украшения имел большое значение, потому что благодаря ему дети символически сделали «коврик мира» частью своей жизни. Каждый раз, когда возникал спор, дети использовали этот коврик без помощи экспериментатора. Это было очень важно, поскольку независимое решение проблемы является главной целью данной стратегии.

Далее было организовано с детьми обыгрывание конфликтных ситуаций и имитация выхода из них. Работа проводилась с детьми по подгруппам.

При обыгрывании конфликтных ситуаций дети были разделены на пары.

Играя, экспериментатор моделировал конфликтные ситуации, а затем проводил анализ конфликта вместе с детьми. Работа по предотвращению конфликтного поведения проходила постоянно, например, если в группе происходила ссора, экспериментатор предлагал детям в кругу разобраться в этой ситуации, пригласив в гости, любимых известных детям литературных героев, например, Незнайку и Пончика. На глазах у детей гости разыграли ссору, подобную той, что произошла в группе, а затем попросили детей помирить их. Детям была предоставлена возможность самим выбрать, чью позицию они хотели бы занять и чьи интересы защищать. В результате такой работы дети приобрели способность занимать позицию другого человека, распознавать его чувства и переживания, а также научились вести себя в сложных жизненных ситуациях. Общее обсуждение проблемы способствовало сплочению группы и созданию благоприятного психологического климата.

Так же разыгрывались и другие ситуации, которые наиболее часто вызывают конфликты в детской группе, например, как реагировать, если товарищ не отдает нужную тебе игрушку, что делать, если тебя дразнят, как поступить, если тебя толкнули и ты упал.

Эти беседы помогли детям осознать, как важно быть на месте соперника или обидчика, чтобы понять почему он поступил именно так, а не иначе. Следует отметить, что все дети активно принимали участие в драматизациях и обсуждениях, высказывали свое мнение.

На этом наша формирующая работа была завершена. О ее эффективности можно будет судить после проведения контрольного среза.

Однако уже в ходе формирующей работы наблюдались положительные изменения в поведении детей в плане снижения конфликтности:

- ✓ наблюдалась позитивная динамика в развитии умения детей разрешать конфликтные ситуации на конструктивной основе;

- ✓ у детей, имеющих высокий уровень конфликтности поведения стали проявляться навыки конструктивного поведения, то есть дети стали применять конструктивные способы разрешения конфликтных ситуаций.

- ✓ наблюдались положительные изменения в отношениях детей между собой, а именно, дети стали более сплоченными и дружными.

Для определения эффективности проведенной формирующей работы, проанализируем результаты повторного обследования детей.

На данном этапе опытно-экспериментальной работы нами были использованы те же методики, что и на этапе констатации:

1. «Кактус» графическая методика М. А. Панфиловой.
2. Методика «Наблюдение в процессе свободной деятельности» (Анжарова А. И.)
3. Методика «Рукавички» Г. А. Цукерман
4. Проективная методика «Картинки» (Калинина Р. Р.).

Анализ результатов проведения повторного обследования дошкольников по определенным нами критериям показал следующее.

Методика №1 «Кактус» графическая методика М. А. Панфиловой
Ребенок №1.

- ✓ Эгоцентризм (крупный рисунок);

✓ Склонность к импульсивности, тревожности, подавленности настроения (сильный нажим на карандаш, прерывистость линий, использование внутренней штриховки);

✓ Стремление к домашней защите, домашнему уюту, чувство семейной общности (наличие цветочного горшка на рисунке, изображение домашнего кактуса);

✓ Открытость (наличие выступающих отростков в кактусе);

✓ Определенного рода защита от окружающей среды, необходимая для сохранения целостности личности (умеренное количество и длина иголок).

Ребенок № 2.

✓ Эгоцентризм (крупный рисунок);

✓ Нет ярко выраженных отклонений в ту или иную сторону (форма кактуса простая нет ярко выраженных отклонений в ту или иную сторону);

✓ Стремление к домашней защите, домашнему уюту, чувство семейной общности (наличие цветочного горшка на рисунке, изображение домашнего кактуса);

✓ Определенного рода защита от окружающей среды, необходимая для сохранения целостности личности (умеренное количество и длина иголок).

Ребенок № 3.

✓ Неуверенность в себе, зависимость (маленький рисунок, расположенный внизу листа);

✓ Интровертированность (сдвиг влево);

✓ Покладистый, мягкий характер личности, положительный настрой, открытость (тонкие линии, определенная «легкость» нажима);

✓ В реальности нет опоры в виде домашнего уюта, имеет проблемы с близкими людьми и подсознательно чувствует неприятие, отторжение, нехватку домашней защищенности (кактус «растет» на рисунке «из ниоткуда»);

✓ Определенного рода защита от окружающей среды, необходимая для сохранения целостности личности (умеренное количество и длина иголок).

Ребенок №4.

✓ Неуверенность в себе, зависимость (маленький рисунок, расположенный внизу листа);

✓ Склонность к импульсивности, тревожности, подавленности настроения (сильный нажим на карандаш, прерывистость линий, использование внутренней штриховки);

✓ Стремление к домашней защите, домашнему уюту, чувство семейной общности (наличие цветочного горшка на рисунке, изображение домашнего кактуса);

✓ Открытость (наличие выступающих отростков в кактусе);

✓ Определенного рода защита от окружающей среды, необходимая для сохранения целостности личности (умеренное количество и длина иголок).

Проанализировав данные, полученные в ходе диагностики, были сделаны следующие выводы: у детей снизилась степень агрессивного поведения.

Методика № 2 Наблюдение в свободной деятельности (А. И. Анжарова).

Результаты показали следующее: инициативностью обладают 2 ребенка, то есть 50% дошкольников, принявших участие в эксперименте. Эти дети идут на контакт со сверстниками, активно с ними взаимодействуют, сами организуют игры, собирают детей на игру. Эти дети активно стараются привлечь к себе внимание сверстников, стараются получить от них оценку себе и своим действиям. У этих детей сформированы коммуникативные навыки. На этапе констатирующего эксперимента таких детей не было.

У 2 детей (50%) на этапе контрольного среза наблюдались ровные эмоционально устойчивые взаимоотношения со сверстниками, дети охотно

общаются, иногда проявляют собственную инициативу, но специально не стараются обратить на себя внимание сверстников. На этапе констатирующего эксперимента такой ребенок был 1 (25%).

Во взаимодействии на этапе контрольного среза практически не наблюдались такие действия и обращения, как спор, требования, которые были характерны для констатирующего эксперимента. Если на этапе констатации у детей, имеющих трудности в общении наблюдались такие действия и обращения как обман, разрушение, то на этапе контрольного среза дети стали более терпимыми. Говоря об эмоциональном фоне взаимоотношения со сверстниками, то наблюдение показало, что он характеризуется яркой эмоциональной насыщенностью.

Методика № 3 «Рукавички» Г. А. Цукерман

Обработка результатов:

Выполненные работы находятся на высоких уровнях. Во время творческой деятельности дети представили высокий уровень совместной деятельности, что выражалось в их умении договариваться друг с другом. Проявлялось постоянное наблюдение за правильностью и последовательностью построения задуманного узора. Работа в данном коллективе протекала в дружелюбной обстановке, что говорит о том, что эмоциональное отношение к совместной деятельности у данных пар – положительное. Дети проявляли интерес к построению именно симметричного узора на своей паре рукавичек.

Методика № 4 Проективная методика «Картинки» (Калинина Р. Р.)

Результаты выполнения методики представлены в таблице № 2.

Таблица № 3

Отношение к конфликтной ситуации (контрольный срез)

Способ реагирования на конфликтную ситуацию	Количество детей
Избегание	1 (25%)
Агрессивное решение	0 (0%)
Вербальная реакция	2 (50%)
Продуктивный способ решения	1 (25%)

Анализ результатов выполнения методики показал, что у детей стал преобладать вербальный способ разрешения конфликтных ситуаций, по сравнению с этапом констатирующего эксперимента. Не выявлено детей, которые предпочитают агрессивные способы разрешения конфликтов.

По итогам повторного обследования у детей младшего школьного возраста проявилась тенденция к снижению уровня конфликтного поведения. Это значит, что наша формирующая работа была эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Практика показывает, что развитие инклюзивного образования – это сложный, многогранный процесс, затрагивающий научный, методический и административный ресурсы.

По мнению экспертов и методологов образования, в современных условиях социально-экономического развития страны говорить о полноценном развитии инклюзивного образования преждевременно. Внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации так называемой "безбарьерной среды" (пандусов, одноэтажного дизайна школы, введения в штаты сурдопереводчиков, переоборудования мест общего пользования и т.п.), но и с препятствиями социального свойства, заключающимися в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе, в готовности или отказе учителей, школьников и их родителей принять рассматриваемую форму образования.

Недочеты психологического развития детей с различными вариантами дизонтогенеза, такими как низкая критичность мышления, неподготовленность эмоционально-волевой сферы, сниженная общественная чувствительность, несформированность коммуникативных умений и др. обедняют эффективность общения таких детей с окружающими, приводят к интенсивному появлению конфликтов, трудностям их конструктивного разрешения. Можно сделать вывод о том, что знания об особенностях протекания конфликтов, классификации и причин их возникновения способствуют своевременному распознаванию, разрешению и профилактики конфликтных ситуаций в сфере инклюзивного образования. В ходе опросов получены достоверные факты о наличии конфликтов между типично развивающимися учениками и учениками с ОВЗ, при этом причинами таких конфликтов в большинстве случаев являются личностные отношения. Данные причины конфликтов возникают в случаях различия ценностей, психологических особенностей, целях и неудовлетворительной

коммуникации.

Конфликтное поведение детей с разными видами дизонтогенеза осложняется тем, что эти дети характеризуются различными эмоциональными, а порой неадекватными поведенческими реакциями, что может иметь разрушительное влияние на отношения.

Для решения обозначенных актуальных проблем развития инклюзивного образования необходимо принятие комплексной программы по развитию инклюзивного обучения в России. Дальнейшее развитие инклюзивного образования связано с совершенствованием нормативно-правовой базы, финансового, материально-технического и кадрового обеспечения этого процесса. Эффективность инклюзивного образования зависит от возможностей ребёнка, желания и помощи родителей, а также наличия на всех этапах обучения квалифицированного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения.

Хочется надеяться, что глубокая научно-методическая база специальной психологии и педагогики, накопленный опыт специального обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, новаторство и профессиональное творчество педагогов общего образования, профессиональное мастерство психологов образования, желание родителей дать своим детям достойное будущее определяют развитие инклюзивного образования в правильном направлении.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агавелян О. К. Общение детей с нарушениями умственного развития : автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 1989. 24 с.
2. Алехина С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья : монография / под общ. ред. Н. В. Лалетина. Красноярск, 2013. С. 71-95.
3. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. М., 2000. 355 с.
4. Аплодисменты по кругу : игра. URL: <https://megalektsii.ru/s26031t7.html> (дата обращения: 12.08.2022).
5. Воронич Е. А. Сущность инклюзивного подхода в образовании // ФЭН-наука. 2013. № 1 (16). С. 17-20
6. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости // Умственно отсталый ребенок / под ред. Л. С. Выготского, И. И. Данюшевского. М., 1995. С. 67-86.
7. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М., 1995. 352 с.
8. Гринина Е. С. Возрастная динамика уровня конфликтности умственно отсталых школьников // Актуальные исследования гуманитарных, естественных, точных и общественных наук: материалы III Междунар. науч.-практ. кон. Центр содействия развитию науч. исслед.. Новосибирск, 2013. С. 23-28.
9. Гройсман А. Л. Медицинская психология : лекции для врачей слушателей курсов последипломного образования. М., 1995. 288 с.
10. Данилова Е. В. Инклюзивное образование как долгосрочная концепция. URL: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=388 (дата обращения: 23.08.2022)
11. Захарова А. В., Ковалев Е. В. Комплексная модель формирования социально-психологической готовности к принятию детей с ОВЗ их

нормально развивающимися сверстниками // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С. В. Алехина. М.. 2013. С. 34-37.

12. Игры, направленные на разрешение конфликтов. URL: <https://lektsia.com/4x85b3.html> (дата обращения: 12.08.2022).

13. Игры на развитие навыков общения. URL: <https://multiurok.ru/files/ighry-na-razvitiie-navykov-obshchieniia.html> (дата обращения: 12.08.2022).

14. Игры на развитие навыков общения. URL: <https://blog.dohcolonoc.ru/entry/zanyatiya/igry-na-razvitie-navykov-obshcheniya.html> (дата обращения: 12.08.2022).

15. Инклюзивное образование : настол. кн. педагога, работающего с детьми с ОВЗ : метод. пособие. М.. 2011. 167 с.

16. Инклюзивное или включённое образование: слов. и энцикл. // Академик. URL : http://news_enc.academic.ru (дата обращения: 28.06.2022).

17. Инклюзивное образование в России: право, принципы, практика / под ред. М. Ю. Перфильевой. М.. 2009. 88 с.

18. Кузьмина Е. В. Профессия «тьютор» в инклюзивной практике // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С. В. Алехина. М.. 2013. С. 56-59.

19. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие. М.. 2003. 267с.

20. Макарьев И. С. Краткий словарь системы понятий инклюзивного образования. СПб.. 2015. 84 с.

21. Махова В. М. Изучение личностных свойств и возможностей эмоционального реагирования детей с интеллектуальной недостаточностью в период их адаптации к школе // Дефектология. 2000. № 6. С. 9-15.

22. Морозова Н. Н. Особенности эмоционального отношения умственно отсталых подростков к окружающим людям : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.. 1995. 17 с.
23. Петренко А. И., Романова Г. А. Инклюзия и медиация: возможности и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. 2017. Вып. 57, ч. 7. С. 123-129.
24. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы» // Собрание законодательства РФ, 28.04.2014, N 17, ст. 2058.
25. Постановление Правительства РФ от 17 марта 2011 г. № 175 «О государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015годы».
26. Психологический словарь / под общ. ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М.. 1999. 440 с.
27. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.. 1990. 494 с.
28. Психологические тесты: в 2 т. / под ред. А. А. Карелина. М., 1999. Т. 2. 247 с.
29. Романов А. А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей : диагностич. и коррек. методики. М.. 2003. 144 с.
30. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г. URL http://logopedkolosok.ucoz.net/N/-Salamanskaya_deklaraziya.pdf (дата обращения: 12.07.2022).
31. Семаго Н. Проблемные дети : основы диагностич. и коррекц. работы психолога. М.. 2000. 208 с.
32. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : метод. пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. М.. 2012. 156 с.

33. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 03.02.2014) // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598) и новые Федеральные образовательные стандарты начальной (ФГОС НОО).

34. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009г. № 373.

35. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования утвержден Приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. N1897.

36. Фридман Г., Химмельстайн Д. Вызов конфликту : понимающий подход в медиации. М.. 2014. 352 с.

37. Шамликашвили Ц. А., Семенова О. А. Нейропсихологический подход: ознакомительный курс : учебное пособие. М.. 2010. 304 с.

38. Шамликашвили Ц. Основы медиации как процедуры урегулирования споров : учеб. пособие. М.. 2013. 218 с.

39. Шамликашвили Ц. А., Хазанова М. А. Метод «Школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы // Психологическая наука и образование. 2014. № 2. С. 26-32.

40. Нигматов З. Г. Инклюзивная педагогика - гуманная педагогика. URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/news/i-vse-taki-obuchenie> (дата обращения: 12.09.2022).

41. Методика кактус М. А. Панфиловой. URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/metodika_kaktus_m_a_panfilovoy/ (дата обращения: 12.08.2022).

42. Методика «Рукавички» Г. А. Цукерман при формировании коммуникативных УУД. URL: <https://infourok.ru/metodika-rukavichki-ga-cukerman-pri-formirovanii-kommunikativnih-uud-1972941.html> (дата обращения: 12.08.2022).

43. Методика М. А. Панфиловой «Кактус». URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2019/02/22/metodika-m-a-panfilovoy-kaktus> (дата обращения: 12.08.2022).
44. Методика «Наблюдение в свободной деятельности». URL: https://studopedia.net/16_41837_metodika-nablyudenie-v-svobodnoy-deyatelnosti.html (дата обращения: 12.08.2022).
45. Методика «Картинки» Р. Р. Калининой. URL: https://studopedia.net/6_50960_metodika---kartinki-kalinina-rr.html (дата обращения: 12.08.2022).
46. Игры на развитие навыков общения. URL: <https://blog.dohcolonoc.ru/entry/zanyatiya/igry-na-razvitie-navykov-obshcheniya.html> (дата обращения: 12.08.2022).
47. Объятия : игра. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/igra-objatija.html> (дата обращения: 12.08.2022).
48. Игры на развитие навыков общения. URL: <https://multiurok.ru/files/ighry-na-razvitiie-navykov-obshchieniia.html> (дата обращения: 12.08.2022).
49. Ты мне нравишься : игра. URL: https://studopedia.ru/12_112652_igra-ti-mne-nravishsya.html (дата обращения: 12.08.2022).
50. Король : игра. URL: https://studopedia.ru/12_112653_igra-korol.html (дата обращения: 12.08.2022).
51. Картотека игр для преодоления конфликтных ситуаций у дошкольников. URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/11650-kartoteka-igr-dlya-preodoleniya-konfliktnyh-situaciy-u-doshkolynikov> (дата обращения: 12.08.2022).
52. Коврик мира : игра. URL: https://studopedia.ru/12_112658_igra-sladkaya-problema.html (дата обращения: 12.08.2022).

**«Преодоление повышенной конфликтности»
для обучающихся с задержкой психического развития
(вариант 7.2) 1 класс**

Пояснительная записка

Рабочая программа коррекционного курса «Преодоление повышенной конфликтности» (далее – программа) составлена в соответствии с требованиями ФГОС НОО ОВЗ к результатам освоения АООП обучающихся с задержкой психического развития с учетом программ, включенных в ее структуру, на основе программы формирования психологического здоровья младших школьников.

При разработке рабочей программы составитель ориентировался на особые образовательные потребности обучающихся, предметное содержание, определенное АООП обучающихся с ЗПР ГБОУ СО «Сухоложская школа», а также на актуальные задачи воспитания, обучения и развития, обучающихся с ЗПР.

Содержание программы базируется на принципах дифференцированного и деятельностного подходов. Деятельностный подход в образовании строится на признании того, что развитие личности обучающихся с ЗПР младшего школьного возраста определяется характером организации доступной им деятельности.

Общение – фундамент человеческой жизни, необходимость и потребность людей, способ их существования и жизнедеятельности. Задержка психического развития влияет на способность ребенка управлять своими действиями, чувствами, энергией, волей. Он буквально находится в

плону у собственной слабой эмоционально-волевой сферы. В силу того, что ребенок с ЗПР плохо говорит, с трудом различает эмоции, он не может выразить собственные переживания, например, вовремя сказать, что он устал или расстроен, ему скучно. Также он затрудняется идентифицировать эмоции у других людей. Ребёнок лучше всего запоминает информацию, когда не только слышит её, но и видит её наглядное отображение, имеет возможность потрогать изучаемый объект. Внимание и память пока ещё в основном произвольны, то есть для концентрации ребёнку требуется внешняя помощь (интересные картинки, звуковые сигналы, игровые ситуации). В силу этого отвлекаемость на занятиях довольно высока. В групповые занятия включены игровые и двигательные задания. Первоклассники ещё не могут контролировать свои действия (например, проверить наличие ошибок в написанном тексте). Поэтому главной задачей занятий становится содействие развитию рефлексии учащихся, помощь в осознании ими своих эмоциональных состояний. Учебная деятельность более эффективна в условиях игры, при наличии элементов соревнования. Исходя из этого, предлагаемая программа психологических занятий уделяет серьёзное внимание способам формирования учебной установки в близких и доступных детям формах, прежде всего – в форме игры и сказок. Через игровые роли дети получают возможность осознавать собственные трудности, их причины и находить пути их преодоления.

Программа психокоррекционных занятий направлена на формирование и сохранение психологического здоровья младших школьников. Она способствует формированию коммуникативных навыков, способствует установлению атмосферы дружелюбия, учит умению распознавать и описывать свои чувства и чувства других людей. Всё это в комплексе повышает ресурсы психологического противостояния негативным факторам реальности и создаёт условия для полноценного развития личности ребёнка, основой которого как раз и является психологическое здоровье, предполагающее, по мнению большинства ведущих исследователей в этой

области, наличие динамического равновесия между индивидом и средой. Поэтому ключевым критерием формирования психологического здоровья ребёнка является его успешная адаптация к социуму.

Курс психокоррекционных занятий направлен на формирование у них следующих умений и способностей:

- ✓ умение адекватно вести себя в различных ситуациях;
- ✓ умение различать и описывать различные эмоциональные состояния;
- ✓ способность справляться со страхами, обидами, гневом;
- ✓ умение отстаивать свою позицию в коллективе, но в то же время дружески относиться к одноклассникам;
- ✓ умение справляться с негативными эмоциями;
- ✓ успешная адаптация в социуме.

Основная цель коррекционной работы: формирование и сохранение психологического здоровья младших школьников через формирование навыков бесконфликтного общения.

Задачи:

- формировать адекватную установку в отношении школьных трудностей – установку преодоления;
- развивать социальные и коммуникативные умения, необходимые для установления межличностных отношений друг с другом;
- повышать уровень самоконтроля в отношении проявления своего эмоционального состояния в ходе общения;
- коррегировать у детей нежелательное поведение;
- формирование толерантности.

Программа коррекционного курса «Преодоление повышенной конфликтности» рассчитана на 19 часов. Разбивка тем раздела по четвертям

является условной, освоение содержания коррекционного курса зависит от индивидуальных особенностей конкретного ученика.

Формы организации коррекционных занятий

Для успешной реализации образовательного процесса используются групповые и индивидуальные занятия. Индивидуальные занятия необходимы для отработки важных моментов поведения и деятельности ребёнка, которые по тем или иным причинам он не усвоил в группе.

Занятия проходят по определённой схеме:

1. Введение в тему.
2. Развёртывание темы.
3. Индивидуализация темы.
4. Завершение.

Таблица 4

Содержание программы коррекционного курса

Ключевая тема учебного предмета (курса)	Воспитательный и развивающий потенциал ключевой темы
Толерантность	Обучение детей взаимодействию при решении проблем в коллективе. Способствование развитию сочувствия, сопереживания. Развитие у учащихся умений слушать и слышать.
Сплоченность, сотрудничество	Развитие отношений, построенных на равноправии или готовности конструктивно решать проблемы, связанные со статусом ребенка в группе, ощущения единения детей с другими; развитие открытости, умение выражать интерес друг к другу и свое отношение к другим; развивать коммуникативных навыков и умения без насилия разрешать конфликты; проявление терпения, умения считаться с интересами других.

Ключевая тема учебного предмета (курса)	Воспитательный и развивающий потенциал ключевой темы
Способы общения	Развитие коммуникативных навыков и хороших взаимоотношений между детьми.
Притязание на признание	Привитие ребенку новых форм поведения; самостоятельное принятие верных решений и взятие ответственности на себя; дать возможность почувствовать себя самостоятельными и уверенными в себе.
Снятие конфликтности	Анализирование поступков, нахождение причин конфликтов, дифференцирование противоположных эмоциональных переживаний: дружелюбие и враждебность. Знакомство детей с конструктивными способами решения конфликтных ситуаций и побуждение детей к использованию их в своем поведении.

Таблица 5

Календарно-тематическое планирование

№ п/п	Тема	Содержание	Кол- во часов	Дата
1	Толерантность	«Это здорово!»: повышение самооценки, получение поддержки одноклассников. «Аплодисменты»: переживание чувства радости, сплочение группы, создание атмосферы принятия.	1	Сентябрь
2	Сплочен- ность, сотрудни- чество	«Доброе животное»: сплочение детского коллектива, обучение детей пониманию чувств других, оказание поддержки и сопереживания. «Паровозик»: создание положительного эмоционального фона в группе, развитие произволь- ного контроля у детей, умение подчиняться правилам других.	3	Сентябрь

№ п/п	Тема	Содержание	Кол- во часов	Дата
		«Объятия»: физическое выражение своих положительных чувств, тем самым, способствование развитию групповой сплоченности.		
3	Способы общения	«Попроси игрушку»: развитие коммуникативных навыков. «Ты мне нравишься»: развитие коммуникативных навыков и хороших взаимоотношений между детьми.	2	Октябрь
4	Притязание на признание	«Король»: формирование у детей адекватной самооценки, привитие новых форм поведения. «День рождения»: создание доброжелательной атмосферы при взаимодействии, развитие навыков группового общения, повышение уровня сплоченности. «Ассоциации»: умение взаимодействовать в коллективе, осознание участниками своих личных особенностей, оптимизация отношения к себе и своей личности, повышение самооценки, снятие психологического напряжения.	3	Ноябрь
5	Снятие конфликтности	«Ссора»: анализирование поступков, нахождение причин конфликта, дифференцирование противоположных эмоциональных переживаний: дружелюбие и враждебность. Конструктивные способы решения конфликтных ситуаций и побуждение детей к использованию их в своем поведении. «Примирение»: адекватные способы решения конфликтной ситуации. «Коврик мира»: приобретение умений вставать на позицию другого человека, распознавание его чувства и переживания, обучение как вести себя в сложных жизненных ситуациях.	4	Декабрь

Планируемые результаты освоения коррекционного курса

Личностные результаты освоения коррекционного курса включают индивидуально-личностные качества и социально (жизненные) компетенции обучающегося:

- владение навыками коммуникации;
- развитие навыков сотрудничества с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях;
- развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально - нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей.

Метапредметными результатами освоения коррекционного курса является сформированные универсальных учебных действий (УУД) на пропедевтическом уровне:

Познавательные УУД:

- уметь распознавать и описывать свои чувства и чувства других людей.

Коммуникативные УУД:

- учиться доверительно и открыто говорить о своих чувствах;
- учиться работать в паре и в группе;
- выполнять различные роли.

Предметные результаты освоения коррекционного курса:

После прохождения коррекционного курса у обучающихся могут быть сформированы следующие умения и навыки (на пропедевтическом уровне):

- умение адекватно вести себя в различных ситуациях;

- умение различать и описывать различные эмоциональные состояния;
- способность справляться со страхами, обидами, гневом;
- умение отстаивать свою позицию в коллективе, но в то же время дружески относиться к одноклассникам;
- умение справляться с негативными эмоциями.

Контрольно-измерительные материалы для оценки результатов освоения коррекционного курса

Формой контроля достижения планируемых результатов освоения коррекционного курса является диагностика.

1. «Кактус» графическая методика М.А. Панфиловой (выявление состояния эмоциональной сферы ребенка, выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности).
2. Методика «Рукавички» Г.А. Цукерман (изучение отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений).
3. Методика «Наблюдение в процессе свободной деятельности» А.И. Анжарова (выявить особенности взаимодействия ребенка в системе «ребенок-ребенок»).
4. Методика «Картинки» Р.Р. Калининой (выявление возможных отклонений в эмоциональном и нравственном развитии ребёнка).