

ВГУ имени П. М. Машерова

Кафедра коррекционной работы

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ  
ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ  
КЛАССОВ ИНТЕГРИРОВАННОГО  
ОБУЧЕНИЯ**

*Учебно-методическое пособие*

2009

УДК 376.712(075.8)  
ББК 74.30я73  
П24

Составитель: старший преподаватель кафедры коррекционной работы УО «ВГУ им. П.М. Машерова» **М.В. Швед**

Рецензент:  
доцент кафедры социально-педагогической работы УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,  
кандидат педагогических наук *Н.И. Бумаженко*

В учебном издании представлены теоретические, экспериментальные и прикладные исследования в области интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития, рассмотрены подходы к педагогической коррекции межличностных отношений учащихся классов интегрированного обучения.

Расчитано на студентов, обучающихся по специальностям «Олигофренопедагогика. Логопедия», «Олигофренопедагогика. Социальная педагогика» и «Олигофренопедагогика. Практическая психология», а также может быть использовано в работе учителей классов интегрированного обучения, школьных психологов и дефектологов.

УДК 376.712(075.8)  
ББК 74.30я73

© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b> .....	4
<b>I. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития</b> .....	6
<b>1.1. Определение и виды интегрированного обучения</b> ...	6
<b>1.2. Методологические аспекты интегрированного обучения</b> .....	16
<b>1.3. Опыт интегрированного обучения за рубежом</b> .....	24
<b>II. Психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений учащихся классов интегрированного обучения</b> .....	31
<b>2.1. Сущность межличностных отношений</b> .....	31
<b>2.2. Подходы к формированию межличностных отношений в ученическом коллективе</b> .....	36
<b>2.3. Особенности формирования межличностных отношений учащихся классов интегрированного обучения</b> .....	46
<b>2.4. Содержание психолого-педагогической коррекции межличностных отношений учащихся классов интегрированного обучения</b> .....	59
<b>Литература</b> .....	80

## ВВЕДЕНИЕ

Наличие значительных социально-экономических преобразований в обществе, утверждение приоритета общечеловеческих ценностей, реорганизация и обновление системы педагогического образования на основе принципов гуманизации и демократизации, признание прав каждого ребенка на получение образования, адекватно его познавательным возможностям, делают объективно необходимым поиски путей совершенствования системы специального образования и оптимальной организации работы по социализации детей с особенностями психофизического развития и интеграции их в общество. Одним из путей реализации данной работы является формирование положительных межличностных отношений между нормально развивающимися детьми и детьми с особенностями психофизического развития, в т.ч. в рамках интегрированного обучения.

Совместное обучение детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников – это сложная проблема, поэтому при ее решении нужно опираться на имеющиеся теоретические обоснования и практические разработки, что будет способствовать определению педагогической тактики и стратегии при организации интегрированного обучения как целостной системы, существующей параллельно и внутри системы общего образования и выполняющей свою важную педагогическую и социальную роль. Среди ученых, чьи теоретические идеи и практические исследования заложили основы интегрированного обучения, следует назвать Э.И. Леонгард, Т.Л. Лещинскую, А.Н. Коноплеву, Е.М. Калинину, Н.Н. Малофеева, Н.Д. Шматко, Т.В. Фуряеву, Л.М. Шипицину, Н.М. Назарову, Б.Д. Корсунскую, Л.М. Кобрину, Л.И. Тигранову и др.

Понятие «интегрированное обучение» имеет два самостоятельных значения: 1) как совместное обучение детей с особенностями психофизического развития и нормально развивающихся детей в единой общеобразовательной среде; 2) как педагогическая система, ориентированная на формирование системного видения мира и использующая свои особые формы и методы обучения. В данной работе мы будем рассматривать «интегрированное обучение» как совместное обучение лиц, имеющих физические и (или) психические недостатки, и лиц, не имеющих таких недостатков, с использованием специальных средств и методов и при участии педагогов-специалистов. При этом за лицами, имеющими психические и (или) физические недостатки, сохраняются все льготы, которыми они пользуются при обучении в специальном образовательном учреждении.

Сегодня дети с особенностями психофизического развития могут получить психолого-педагогическую помощь как в раннем, дошкольном, так и в школьном возрасте, но особую актуальность при-

обретает опыт оказания образовательных услуг для детей разных категорий в условиях образовательных учреждений массового типа, т.е. в условиях социально-образовательной интеграции. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. определяют социально-образовательную интеграцию как особую педагогическую систему, которая, во-первых, принимает на себя ответственность за процесс и результаты совместного обучения, воспитание и развитие детей с разным уровнем и темпом психофизического развития; во-вторых, имеет адекватную потребностям, возможностям и способностям воспитанников и обучающихся предметно-развивающую, материально-техническую и образовательно-воспитательную среду; в-третьих, обеспечивается совместной мультидисциплинарной деятельностью команды специалистов, тесно взаимодействующих как с родительской общественностью, так и со специалистами иных (не только образовательных) министерств и ведомств, заинтересованных в максимально эффективной социальной и образовательной адаптации воспитанников и обучающихся в социуме.

При интеграции ребенка с особенностями психофизического развития следует учитывать ряд показателей, которые можно условно разделить на внешние и внутренние.

*Внешние показатели:*

- раннее выявление нарушений и проведение коррекции развития с первых лет жизни;
- желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми и их стремление и готовность реально помогать ему в процессе обучения;
- наличие возможности оказывать интегрированному ребенку эффективную квалифицированную коррекционную помощь;
- создание условий для реализации вариантов моделей интегрированного обучения.

*Внутренние показатели:*

- уровень психофизического и речевого развития;
- психологическая готовность к интегрированному обучению;
- возможность овладения общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки.

В современных условиях в Республике Беларусь признается успешность образовательной интеграции и необходимость параллельного существования специальных школ. Гибкость системы специального образования позволяет удовлетворять разнообразные нужды и потребности детей с особенностями психофизического развития. Вместе с тем предполагается усиление социализации обучения в пределах интегрированной системы, которая свяжет специальное и общее образование, обеспечит адекватные образовательные услуги, коррекцию нарушений развития и успешную интеграцию выпускников в общество.

# **I. ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

## **1.1. Определение и виды интегрированного обучения**

Одной из приоритетных задач реформирования специального образования является создание равноправных возможностей для получения образования детьми с особенностями психофизического развития в интегрированных образовательных структурах, обеспечение оптимальных условий для интеграции их в общество. Понятие «интеграция» (лат. *integratio* – восстановление, восполнение, от *integer* – целый) означает состояние связности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию. Словарь иностранных слов понятие «интеграция» объясняет как «восстановление, восполнение, объединение в целое каких-либо частей». В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова «интеграция групповая» рассматривается как «процесс упорядочения, структурирования внутригрупповых отношений...интеграция групповая возникает на том этапе, когда появляются общественное мнение и внутриколлективные гуманистические отношения» [33]. «Дефектология: словарь-справочник» дает следующее толкование понятия «*интегрированное обучение*»: «обучение и воспитание детей с различными дефектами психофизического развития в учреждениях общей системы образования вместе с нормально развивающимися детьми». Интеграция как включение человека в общество в качестве полноценного его члена зависит от успешности его общеобразовательной и профессиональной подготовки».

Изучением сущности понятия «интеграция» занимались Лещинская Т.Л., Коноплева А.Н., Грозная Н.С., Есенский Я., Назарова Н.М., Малофеев Н.Н., Никитина М.И., Гонеев А.Д. и др. Так, Есенский Я. под интеграцией понимает состояние, которое характеризуется тем, что ни человек с особенностями психофизического развития не чувствует себя какой-то особой составной частью общества, ни общество не считает его таковым, т.е. когда осуществлено взаимное социальное приспособление. Грозная Н.С., Назарова Н.М. рассматривают интеграцию как процесс и результат предоставления человеку с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни на равне и вместе с остальными членами общества, в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии и ограничения возможностей. Шматко Н.Д. основной причиной интеграции называет социальный заказ общества и государства, достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития. Интеграция же в

системе образования означает создание единого образовательного пространства, сближение общего и специального образования, обучение детей с особенностями психофизического развития в условиях, максимально приближенных к обычной среде, с наименьшими ограничениями. Газман О.С. выделил следующие уровни реализации интеграции людей с особенностями психофизического развития в общество:

- макроуровень – определенная политика государства по отношению к своим гражданам, выражающаяся в гарантии прав и свобод человека, в их экономической поддержке;
- мезоуровень – оздоровительные, образовательные и другие гуманитарно-ориентированные программы в рамках ведомств, социальных институтов, отдельных учреждений и т.д.
- микроуровень – непосредственные контактные отношения между людьми, позволяющие сохранять человеческое достоинство.

Фуряева Т.В. на основе сравнительного психолого-педагогического анализа интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития выделила следующие 4 типа интеграции:

1. Физическая – нахождение детей в одном помещении как следствие сокращение дистанции между детскими мирами.
2. Функциональная – характерно предметно-пространственное объединение, сопровождающиеся организацией предметного взаимодействия.
3. Социальная – характерно предметно-пространственное объединение, сопровождающиеся организацией межличностных контактов.
4. Социоэталная – означающая полное снятие социальной дистанции, равноправное партнерство в деятельности, субъектно-субъектные отношения детей в общей группе.

Понятие «интегрированное обучение» имеет два самостоятельных значения: 1) как совместное обучение детей с особенностями психофизического развития и нормально развивающихся детей в единой общеобразовательной среде; 2) как педагогическая система, ориентированная на формирование системного видения мира и использующая свои особые формы и методы обучения. Таким образом, в нашей работе мы будем рассматривать «интегрированное обучение» как совместное обучение лиц, имеющих физические и (или) психические недостатки, и лиц, не имеющих таких недостатков, с использованием специальных средств и методов и при участии педагогов-специалистов. При этом за лицами, имеющими психические и (или) физические недостатки, сохраняются все льготы, которыми они пользуются при обучении в специальном образовательном учреждении.

Отечественными и зарубежными учеными выделены следующие виды интеграции, реализующиеся в рамках интегрированного обучения: – интернальная, т.е. интеграция внутри системы специаль-

ного образования; – экстернальная, т.е. взаимодействие специального и массового образования (Назарова Н.М.); – комбинированная, при ней дети, близкие по своему психическому развитию к возрастной норме, по 1–2 человека на равных воспитываются в массовых садах (школах), получая постоянную помощь учителя-дефектолога (Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л.); – частичная, т.е. обучение ребенка с особенностями психофизического развития в специальной школе с периодическим посещением им некоторых уроков или занятий в общеобразовательной школе; – временная, предполагающая процесс подготовки детей с особенностями психофизического развития к полной или частичной интеграции в массовое учреждение формы интеграции (Солнцева Л.И.); псевдоинтегрированное обучение, возникающее вследствие отсутствия специальных образовательных учреждений, удаленности их от места проживания ребенка и его семьи, нежелания родителей обучать ребенка в специальном учреждении, невыявленность отклонения в развитии (Назарова Н.М., Шматко Н.Д.); обратная – обучение нормально развивающегося ребенка в специальной школе как результат неправильной диагностики психического развития (Звалова М., Шпотакова М.).

Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. предложили следующую классификацию видов интегрированного обучения:

**1. Постоянная полная интеграция**, которая предполагает обучение ребенка с тем или иным нарушением в развитии *на равных* с нормально развивающимися детьми в одних дошкольных группах и классах. Полная интеграция может быть эффективна для тех детей, чей уровень психофизического и речевого развития соответствует или приближается к возрастной норме и кто психологически готов к совместному со здоровыми сверстниками обучению.

**2. Постоянная неполная интеграция** может быть эффективна для детей с психофизическим развитием несколько ниже возрастной нормы, которые нуждаются в систематической и значительной коррекционной помощи, но при этом способны в целом ряде предметных областей обучаться совместно и наравне с нормально развивающимися сверстниками, а также проводить с ними большую часть внеклассного времени. Постоянная неполная интеграция может быть организована во всех типах дошкольных и школьных образовательных учреждений массового, комбинированного и компенсирующего вида и в массовых школах. Дети с ограниченными возможностями здоровья объединяются с нормально развивающимися детьми в одну дошкольную группу, получившую название «смешанная», или в один класс под названием «гибкий».

**3. Постоянная частичная интеграция** может быть полезна тем, кто способен наравне со своими нормально развивающимися



сверстниками овладевать лишь небольшой частью необходимых умений и навыков, проводить с ними только часть учебного и внеклассного времени. Смыслом постоянной частичной интеграции является расширение общения и взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья с их нормально развивающимися сверстниками. Частичная интеграция может быть обеспечена в дошкольных учреждениях комбинированного вида, имеющих и обычные группы, и специальные группы, а также в тех массовых школах, где открыты специальные классы для детей с определенным отклонением в развитии.

**4. При временной интеграции** все воспитанники специальной группы или класса вне зависимости от достигнутого уровня развития объединяются со своими нормально развивающимися сверстниками не реже 2-х раз в месяц для проведения совместных мероприятий в основном воспитательного характера. Временная интеграция является, по сути, этапом подготовки к возможной в дальнейшем более совершенной форме интегрированного обучения. Данная модель интеграции может быть реализована в дошкольных учреждениях комбинированного вида, имеющих как группы для нормально развивающихся детей, так и специальные группы, а также в массовых школах, в которых открыты специальные классы.

**5. Эпизодическая интеграция** ориентирована на специальные дошкольные и школьные учреждения, которые ограничены в возможностях проведения целенаправленной работы по совместному с нормально развивающимися детьми воспитанию и обучению своих воспитанников. Эпизодическая интеграция предполагает, что воспитанники специальных учреждений, практически все время обучаясь отдельно, эпизодически объединяются с детьми из массовых учреждений на определенное время. Социальное взаимодействие обеспечивается в лагерях отдыха, специально организованных походах, праздниках, конкурсах, при организации и проведении выставок детских работ, кружках.

В зарубежной педагогике кроме употребления общих терминов «интеграция», «интегрированное обучение» в аналогичном, описанном выше, значении используются специфические термины, отделяющие основные модели интегрированного обучения друг от друга. Так, Фреман (1981) распространил понятие «мэйстреминг» (англ. mainstreaming), которое получило дальнейшую разработку в работах Wood J (1992) – «движение аномального, по возможности, в основном потоке, в обычной группе детей, пока такое движение приносит ребенку (с особенностями психофизического развития) пользу. Исторически же термин произошел от названия закона, принятого в США в 1975 году, согласно которому каждый ребенок с особенностями психофизического развития от 3 до 21 года имеет право на выбор наибо-

лее оптимальной для него формы школьного обучения. Главная цель mainstreaming – не образование детей, а их интеграция в общество. Другой термин, определяющий иную модель интеграции, – «инклюжен» (англ. inclusion) – означает полную интеграцию, интегрированное обучение, независимо от тяжести дефекта. Следует отметить, что в настоящее время во всем мире получает распространение инклюзивное образование, являющееся высшей формой интегрированного обучения, обеспечивающее преодоление маргинализации и осуществление образования для всех.

Сфера реализации интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития охватывает ряд социальных институтов: семью, общеобразовательную и специальную школу, собственно общество, а также существующие общественные организации инвалидов. Для успешной реализации цели интегрированного обучения необходим комплексный подход, в том числе нормативно-правовой, с распространением его на систему всех социально-экономических отношений. Пересмотр национальных систем специального образования в странах Европы и Америки, следовательно, и издание правовых актов, регламентирующих развитие интегрированного обучения, начался под влиянием Конвенции ООН о правах инвалидов, о правах умственно отсталых лиц (1971, 1975). Право людей с инвалидностью на интеграцию в общество – основной принцип международных стандартов ООН – стандартные правила обеспечения равных возможностей людям с инвалидностью (Преамбула), принципы защиты прав лиц с психическими болезнями (принцип 3), Декларация о правах умственно отсталых лиц (статья 4), Конвенция о правах ребенка (статья 28). В Республике Беларусь согласно «Временному положению об интегрированном обучении детей с особенностями психофизического развития» интегрированное обучение имеет следующие организационные формы:

1. Классы интегрированного обучения. Наполняемость – 20 человек. В классе должно быть не более 3 человек с тяжелыми нарушениями в развитии однородного характера либо не более 6 человек с однородными менее выраженными тяжелыми нарушениями. Детей с неоднородными нарушениями должно быть меньше: 204 человека (4 человека с неглубокими нарушениями, но не более 2 типов нарушений). Для их обучения привлекаются учитель и учитель-дефектолог.

2. Специальные классы при общеобразовательной школе. Наполняемость от 6 до 12 человек в соответствии с установленным для каждой категории детей нормативным количеством учеников в классе. В них обучаются дети с различными особенностями психофизического развития. Эта форма позволяет проводить внеклассную работу

на более широкой интеграционной основе, чем в условиях специальной школы.

**3. Коррекционно-педагогическое консультирование как специально организованная форма обучения.** Эта форма обучения предназначена для детей с особенностями психофизического развития, обучающихся в небольших школах, и для учеников, которые отстали в учебе и требуют временной помощи после перенесенного продолжительного заболевания, обусловившего устойчивые функциональные изменения. Учитель проводит коррекционно-педагогические занятия из расчета 8 часов в неделю на одного ученика с тяжелой формой нарушения и 4 часа в неделю на одного ученика с более легкой формой. Содержание и объем коррекционно-педагогической помощи определяются исходя из индивидуальных потребностей ученика [11].

В осуществлении интегрированного обучения выделяются следующие приоритеты: включение всех учащихся класса в социальное взаимодействие, педагогическое руководство преодолением адаптивного когнитивного кризиса, обусловленного различной подготовленностью к обучению и различными возможностями и потребностями детей, и адаптивного поведенческого кризиса, вызванного явной или скрытой отчужденностью учащихся с психофизическими нарушениями. Научно-разработанные модели интегрированного обучения и его психолого-педагогического сопровождения позволяют создать оптимальные условия для всех учащихся, осуществлять необходимую коррекционную помощь и обеспечивать успешную интеграцию в обществе.

К основным условиям, обеспечивающим успешность интегрированного обучения, относят:

1. **Экономические:** строительство школ по новым проектам с соответствующим оформлением классов и других помещений, архитектурные изменения существующих школ, обеспечение таких классов специальными учебниками, методическими и наглядными пособиями, а также специальной аппаратурой для различных категорий детей с особенностями психофизического развития; необходимо введение дополнительных штатных единиц. Кови (1983) называет данные условия психолого-экономическими.

2. **Педагогические:** создание новой педагогической концепции преподавания, дидактики и методики, отличающейся от обычного процесса обучения в общеобразовательной школе. Учебный процесс в условиях образовательной интеграции будут определять две основные парадигмы: антропологическая, означающая уважение к человеку, его интересам и потребностям, и парадигма личностно ориентированного обучения, индивидуализирующая и дифференцирующая интегрированное обучение в зависимости от возможностей учащихся. Реализации данных парадигм способствует изменение категориального аппа-

рата, использование «эмоционально менее насыщенной, более щадящей» дефектологической терминологии; создание максимально индивидуализированных программ для учеников с особенностями в развитии и их апробация, индивидуализация учебной программы путем дифференциации школьного задания (Лещинская Т.Л., Рутковский М., Вишневская Е., Галь Н. и др.). К педагогическим условиям следует отнести взаимопереподготовку кадров, т.е. учителя общеобразовательных школ должны быть подготовлены к работе с детьми с особенностями психофизического развития, а учителя-дефектологи – к работе с нормально развивающимися детьми (Гудонис В.П., Коноплева А.Н., Солнцева Л.И., Шматко Н.Д., Комарова О.Г. и др.). Гордеевой А. В. разработана модель личности педагога, работающего в условиях интегрированного обучения, которая включает не только знание дополнительных медицинских и психолого-педагогических знаний, но и эстетическую и коммуникативную культуру, активную гуманистическую позицию. Ямбург Е.М. дополняет данную модель необходимостью изначального выделения тех учителей, которые по своим психологическим качествам тяготеют к работе с детьми с особенностями психофизического развития [73]. Важнейшее педагогическое условие – взаимодействие не только педагогов и дефектологов, но и родителей с ними, которые должны обеспечивать профилактику возможных трудностей взаимодействия с их ребенком через объяснение его индивидуально-психических особенностей (K. Stassen Berger).

3. Психологические: к данному типу условий можно отнести раннее выявление нарушений развития и их коррекцию, что способствует развитию и самореабилитации, самовоспитанию и самореализации ребенка с особенностями психофизического развития (Шматко Н.Д., Малофеев Н.Н., Разумова О.Ю. и др.). Созданию адекватной образовательной среды для ребенка с особенностями психофизического развития способствует наличие полной психолого-педагогической информации о ребенке, на базе которой необходима дальнейшая разработка схемы контроля за развитием ребенка с особенностями психофизического развития и эффективного его обучения (Фуряева Т.В., Шматко Н.Д. и др.). Пожар Л. предлагает направить воспитательную работу, в том числе, на самих детей с особенностями психофизического развития и их родителей для формирования у них положительного отношения к обучению в условиях интеграции. Требуется психологическая подготовка и педагогам к работе в условиях интегрированного обучения, в т.ч. создание эмоционального контакта с ребенком с особенностями психофизического развития; проведение коррекционно-педагогической работы по формированию у нормально развивающихся учащихся адекватных представлений о сверстниках с особенностями психофизического развития, моделирующей личност-

но ориентированное взаимодействие учащихся, нацеленную на сглаживание последствий познавательной, социальной и эмоциональной депривации, организация свободного взаимодействия ребенка с особенностями психофизического развития со сверстниками в группе. В целом необходима психологическая подготовка общества к интеграции детей с особенностями психофизического развития.

Исследование Малофеева Н.Н., Шматко Н.Д. позволило авторам определить следующие обязательные условия интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду:

- желание родителей обучать своего ребенка вместе с нормально развивающимися сверстниками, стремление и готовность семьи систематически помогать ребенку в процессе обучения;
- наличие возможности подобрать ребенку тот вариант организации интегрированного обучения, который является доступным и полезным для его развития;
- наличие возможности систематически оказывать интегрированному ребенку необходимую ему квалифицированную специальную медико-психолого-педагогическую помощь;
- психологическая готовность ребенка с особыми образовательными потребностями к совместному обучению с нормально развивающимися сверстниками;
- готовность образовательного учреждения принять детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основными положительными моментами интегрированного обучения являются: преодоление сегрегации детей с особенностями психофизического развития, повышение их социальных возможностей и социальной реабилитации, отсутствие отрыва ребенка с особенностями психофизического развития от семьи, что обеспечивает равные права ребенка с особенностями психофизического развития и нормально развивающихся детей. Фуряева Т.В., Назарова Н.М., Х. Мюллер-Колленберг, Гудонис В.П., Brenton отмечают, что и нормально развивающийся ученик, и ребенок с особенностями психофизического развития многое приобретают в процессе интегрированного обучения. Еще Выготский Л.С. указывал на недостатки специальной школы, подчеркивая ее замкнутость: «она (специальная школа) замыкает своего воспитанника... в узкий круг школьного коллектива... не выводит его в настоящую жизнь...» [12, с. 50]. Он доказывал, что разноразноуровневый коллектив позволяет более одаренному ребенку «проявить большую социальную активность в отношении менее одаренного и активного. Последний же в свою очередь черпает в социальных взаимоотношениях с более одаренным и активным то, что ему не доступно...» [12, 128]. Пребывание ребенка с особенностями психофизиче-

ского развития в интернате не только увеличивает его изоляцию от общества, но и в значительной степени тормозит его психическое развитие. Нормально развивающиеся же дети приобретают естественные и более терпимые формы проживания и обучения, увеличивается диапазон их социальной компетентности, т.к. подражание становится возможностью ознакомления с жизненной ситуацией людей с ограниченными возможностями. Данные положения подтверждают и зарубежные научные теории: «гипотеза контакта» (Allport, 1954) – согласно которой при интеграции уменьшается стереотипность поведения детей с особенностями психофизического развития и теория «моделирования» (Bandura, 1974) – в соответствии с которой интеграция способствует тому, что дети, имеющие нарушения развития, могут моделировать свое поведение по образцу поведения своих сверстников. Исследования, проведенные в США учеными Cruen, Korte, Baum, показывают, что помещение детей с интеллектуальной недостаточностью в обычный класс имеет преимущество перед специальным обучением: детям помогает не само их помещение в корректирующие учреждения (массовую школу), а их участие в тщательно разработанной программе, не зависимо от того, где она осуществляется [79]. К Stassen Berger, Nix, Dunn, Deno, Gargner подчеркивают, что обучение детей с особенностями психофизического развития в специальной школе приводит к неправильному восприятию ими своей личности: свой физический (либо другой) недостаток они начинают воспринимать как самую важную характеристику своей личности, а не как просто один из признаков, что в будущем приводит к снижению самооценки, неуверенности в себе, относительной неспособности во взрослой жизни [80].

Однако существуют определенные трудности реализации всех вышеназванных условий. Так, Волкова Л.С., Зыкова Т.С., Малофеев Н.Н., Никитина М.И., Разумова О.Ю., Шипицына Л.М., Шматко Н.Д. и др. указывают, что происходящие в России и Республике Беларусь интеграционные процессы имеют свою специфику, т.к. развиваются в условиях особого социокультурного статуса. К проблемам экономического характера следует отнести нехватку специалистов в данной области (Е.Д. Косарев, В.П. Гудонис и др.), недостаточность методического обеспечения, специального оборудования, аппаратуры для коррекционных занятий (Линьков В.В., Осадчих А. и др.).

К проблемам психологического взаимодействия в рамках интегрированного обучения следует отнести негативизм учителей общеобразовательных школ в отношении интегрированного обучения (Пожар Л., Никитина М.И. и др.). Так, Пожар Л. отмечает, что 61% учителей считает, что дети с особенностями психофизического развития представляют угрозу для нормально развивающихся детей.

К Stassen Berger указывает на то, что объективная нехватка времени на индивидуальную работу с учеником с особенностями психофизического развития, возникающее чувство «несправедливости» (оказание дополнительной помощи одному в ущерб другому) приводит к отсутствию необходимой педагогической работы с ребенком данной категории в условиях интегрированного обучения [80]. Нерешенным вопросом Шипицына Л.Н. называет повышение престижа педагогов, работающих с детьми с особенностями психофизического развития. Опасения родителей здоровых детей по поводу совместного обучения их детей с детьми с особенностями психофизического развития может провоцировать отток здоровых детей из таких классов. Так, Терьянова Л.Н. отмечает, что, несмотря на всю разъяснительную работу, родители здоровых детей перевели их в другие группы в связи с приходом детей с глухотой.

Ряд авторов отмечает проблемы межличностного взаимодействия в классе интегрированного обучения: наличие конфликтных ситуаций между здоровыми детьми и детьми с особенностями психофизического развития, дискриминация со стороны учеников детей с особенностями психофизического развития (Фурьева Т.В., Линьков В.В., Косарев Е.Д., К Stassen Berger, Gallagher, Trohanis, Clifford и др.).

Комплексной является проблема обучения в условиях интегрированного обучения детей отдельных категорий: Линьков В.В. утверждает, что интегрированное обучение не подходит части детей с особенностями психофизического развития. John W. Santrock подчеркивает, что требуется дополнительное изучение возможности интегрированного обучения детей с тяжелой степенью умственной отсталости. Smith и Akrans считают нецелесообразным обучение детей с глубокой умственной отсталостью и физическими недостатками в классах интегрированного обучения, т.к. это требует специальных архитектурных преобразований, оборудования и средств обслуживания, дополнительного персонала, что не всегда возможно в условиях обычной школы. Централизация же детей данной категории в специальных школах позволяет концентрировать педагогические, медицинские силы и время.

Организация интегрированного обучения и сам процесс совместного обучения детей с разными образовательными возможностями имеет свои специфические особенности. Как показывает практика, это сложный двухсторонний процесс, который включает, с одной стороны, приспособление ученика с особенностями психофизического развития к новому для него образовательному пространству, с другой – приспособление школы к ученику с особенностями психофизического развития по удовлетворению его образовательных потребностей и оказание ему помощи и поддержки. Одинаково важным становится

успешное обеспечение того и другого. Возникает новая социальная ситуация, при которой создаются и новые механизмы взаимодействия, и налаживание новых социальных связей. Для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения меняется социальная среда и образовательное пространство, для обычных детей – привычный уклад школьной жизни. Таким образом, с одной стороны, в образовательное пространство внедряется (интегрируется) «не такой как все», с другой – создается необходимость изменения внутренних условий учреждения, создание новых механизмов налаживания связей и формирования иных отношений участников педагогического процесса (педагогов, учащихся, родителей). Новая социальная ситуация затрагивает интересы всех и направляет их усилия на создание оптимальных условий для совместного обучения, на формирование новых социальных связей и отношений, основанных на взаимопонимании и взаимодействии участников.

## **1.2. Методологические аспекты интегрированного обучения**

Реальностью нашей жизни является признание интегративных тенденций в развитии общества и в системе специального образования. Современное специальное образование признает интегрированное обучение как равноправную форму получения образования лицами с особенностями психофизического развития. Особую ценность для интегрированного обучения, по мнению Т.Л. Лещинской, имеет *аксиологический* метапринцип. Аксиология занимается исследованием ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия [51]. В связи с аксиологическим подходом интегрированное обучение рассматривается в контексте современной реальности: увеличивается количество детей с особенностями психофизического развития, меняются ценностные ориентации. Признается право детей на образование, признается и реализуется принцип равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей с особенностями психофизического развития, их образование рассматривается как неотъемлемая часть системы общего образования. Вместе с тем интегрированное обучение рассматривается как движение не от целей интеграции к ценностям детей, а, наоборот, от ценностей ребенка с особенностями психофизического развития к образовательным целям. Изменение отношения общества к детям, признание ценности и достоинства каждого ребенка вызывает необходимость реорганизации и обновления специального образования на основе принципов гуманизма, демократизации, равноправия. Современная теория образовательной интеграции лиц с особенностями психофизического развития основывается на философии антропологии и новых взглядах на человека



с позиции психолого-педагогического антропологизма, исходя из которых, целью образования является личность человека, которая рассматривается как интегральная индивидуальность. В аспекте аксиологического подхода закономерно обращение к герменевтике в целях соответствующей интерпретации интегрированного обучения. В центре герменевтического учения находится проблема понимания человека и реальности на основе интерпретации и понимания проявлений жизни человека, основанной на рефлексии эмоционально-духовного опыта человечества. Педагогическая герменевтика определяется как теория и практика истолкования и интерпретации педагогических знаний, зафиксированных в разнообразных письменных текстах и окружающих представления о педагогической реальности. Процесс герменевтической интерпретации интегрированного обучения характеризуется двойственностью, поскольку объединяет в себе, с одной стороны, объяснение познавательной деятельности в условиях интеграции, с другой – углубление понимания личностных ценностей, переживаний. Устанавливаются связи между логико-познавательной и ценностно-смысловыми характеристиками. Герменевтическая интерпретация интегрированного обучения означает, что проблему интеграции нельзя рассматривать «стерильно», обезличено. Для интегрированного обучения недостаточно логико-научной рационализации, парадигматических представлений. Уникальную значимость имеет педагогический нарратив, отражающий систематизацию педагогического знания, интерпретацию применительно к конкретным обстоятельствам и условиям. В этом случае интегрированное обучение будет включать понимающую деятельность. На основе герменевтической интерпретации интегрированного обучения можно попытаться конкретизировать образовательную деятельность. Прежде всего требуется освоение научных знаний, отражающих структурно-содержательную характеристику процесса интеграции. Научные знания дополняются материалами, характеризующими индивидуальное постижение педагогических смыслов применительно к интегрируемой категории детей. На основе синтеза знаний вырабатывается личностное отношение к проблеме интеграции, формируется необходимость рефлексии своего опыта, работы с детьми, развивается языковая способность педагога осуществлять экологическую коммуникацию на основе бережного отношения к внутреннему миру ребенка и детскому общению. Личностные смыслы педагогического знания об образовательной интеграции создадут благоприятные условия для творческого поиска и активизации гуманистического потенциала в педагогической деятельности. Востребованность педагогической герменевтики в процессе образовательной интеграции обусловлена необходимостью внимания к индивидуальным проявлениям детей, так как требует «проживания» событий и пережи-

ваний ребенка, его сложного и хрупкого мира.

Общенаучной, методологической концепцией образовательной интеграции является системный подход, объединяющий идеи целостности, универсальности связей объектов действительности. Основой системного подхода является принцип взаимосвязи. Интеграция и системный подход к познанию мира во многом схожи, так как интеграция – это процесс или действия, имеющие своим результатом целостность. Целостность отражает внутреннюю, органическую взаимосвязь составляющих, которые сами по себе являются подсистемами единой системы. Такая целостная система создает синергетический эффект. Обучение, основанное на принципах синергетики, рассматривается как стимулирующее, пробуждающее обучение, как открытие своих возможностей, как сотрудничество с самим собой и другими людьми. Интегрированное обучение необходимо рассматривать только с позиций системного подхода и принципов синергетики, так как это сложное, феноменальное явление. Требуется актуализация и установление связей между медициной, психологией и педагогикой. Интегрированное обучение охватывает все сферы деятельности учителя. В процессе образовательной интеграции решается множество задач, имеющих своим результатом целостность. Обеспечивается целостность формирования личности, непрерывность и системность психолого-педагогического сопровождения, поддержки, целостность формирования знаний. Только целостная взаимосвязь всех направлений работы может создать синергетический эффект, т.е. привести к сотрудничеству и содружеству.

Современная социокультурная ситуация вносит существенные коррективы в осмысление характеристик образования, получаемого детьми с особенностями психофизического развития в условиях интеграции. Следует отметить следующие характеристики современного специального образования: оно предполагает трансформацию любой социальной ситуации в образовательную и создание условий для саморазвития личности на основе включения учащихся в социальное взаимодействие. При таком подходе не только обучение является ведущей деятельностью. Не менее значимы общение, внеклассная деятельность, социальная ситуация развития ученика, его «жизненные университеты».

Образовательная интеграция предполагает такую организацию совместного обучения, при которой обеспечивается комплекс условий, необходимых для приобретения учащимися опыта положительного социального взаимодействия. Коноплева А.Н. отмечает, что процесс совместного обучения не исключает изоляции детей с особенностями психофизического развития от основного коллектива. Они могут оказаться в положении «исключенных» или «невключенных», что усложнит, прежде всего, их социальную реабилитацию. Класс интег-

рированного обучения объединяет разных детей, отличающихся друг от друга. Очень важно, чтобы учителя понимали и правильно относились к этим различиям между детьми, чтобы они не стремились всех детей уравнивать, сделать одинаковыми. Только признавая право каждого ребенка *быть как все и оставаться самим собой* можно развить сильные стороны личности. Основная цель уроков интегрированного обучения – создание условий, чтобы дети контактировали друг с другом. Вместе с тем это предполагает как включение ученика с особенностями психофизического развития в коллективную деятельность класса, так и исключение из нее, когда более эффективны индивидуальный подход и учебная деятельность в присутствии ребенка, личностном режиме.

Технологии образовательной интеграции основываются на следующих концептуальных положениях специального и общего образования.

- Требования **комплексности** задают необходимость разностороннего изучения возможностей и особенностей обучающихся, нуждающихся в дополнительных коррекционно-образовательных услугах, использования многообразия методов, методик, приемов и средств из арсенала общей и коррекционной педагогики, педагогической и специальной психологии. Критически переосмысленные и взятые на вооружение различные подходы могут быть противоречивыми, не всегда применимыми ко всем ученикам класса, но они создают мощный инструментарий, благодаря которому учитель сможет помочь любому ученику и его родителям.
- **Системность** решения коррекционно-образовательных задач отражает взаимосвязь достижения учебных и воспитательных целей, прогнозирования и преодоления актуальных трудностей взаимодействия школьников с различными познавательными возможностями. Системность требует, чтобы учитель не только решал сиюминутные задачи, связанные с освоением программного учебного материала, но и вовремя принимал превентивные меры по оптимизации взаимоотношений в детском коллективе, по коррекции девиаций поведения, развитию сильных сторон личности каждого ученика. В классе интегрированного обучения необходима системная работа над созданием благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных познавательных возможностей всех детей, принимая во внимание особенности их развития, обуславливающие специфические цели и задачи обучения.
- Не менее важным является **деятельностный характер обучения**, воспитания. Теоретической основой выступает поло-

жение о роли деятельности в психическом развитии ребенка и особой роли ведущей деятельности в формировании психических новообразований. Указанный подход означает, что главным способом осуществления подлинной интеграции является успешность активной деятельности учеников. Только в ней могут быть смоделированы и воспроизведены трудные для ученика, но возможные в жизни условия, анализ и проигрывание которых могут стать основой для позитивных сдвигов в развитии личности школьника. Коррекция в условиях интегрированного обучения включает в себя коррекцию не только знаний, психических функций, но и девиантных взаимоотношений. Это возможно только в рамках деятельности учеников, осуществляемой в тесном сотрудничестве со взрослым и под его руководством. Любая коррекция основывается на том или ином виде деятельности. В ней можно объективировать трудные, конфликтные ситуации и ориентировать ученика на их конструктивное разрешение. Деятельность позволяет воссоздать ту форму взаимодействия, которая отвечает требованиям социального окружения.

- Значимым является **развитие механизмов социальной адаптации** у детей с разным уровнем развития. Вместе с тем желательно, чтобы эти уровни не отличались друг от друга более чем на один шаг (уровень). Учащиеся включаются в социальное взаимодействие, содействующее их продвижению; диалоговая форма отношений, коммуникативные связи между участниками учебного процесса становятся внешними побудителями изменений в умственной деятельности, являются в определенной мере катализаторами развития ребенка.
- Концептуальным является **обеспечение эмоциональной сопричастности к учебному процессу**, вызывание у школьников переживаний, чувствований в связи с учебной деятельностью, основываясь на признании того, что именно переживания стимулируют развитие интеллекта, и что эмоциональные побуждения более действенны, чем интеллектуальные в связи с большей сохранностью эмоциональной сферы у отдельных категорий детей, имеющих значительные отклонения в интеллектуальном развитии.
- Следует признать актуальность **индивидуального характера обучения**, что позволит при необходимости перевести ребенка с низкого на более высокий уровень развития или, наоборот, с высокого на более низкий; оказать индивидуальную помощь по тому или другому предмету, улучшить психологическое здоровье, скорректировать имеющиеся недостатки развития.

- Весьма важным с позиции образовательной интеграции является **принцип рефлексивности**, в основе которого – самооценка, самоанализ, самоконтроль, т.е. постоянная рефлексия собственной деятельности, оценка достижений и недостатков. Рефлексия позволяет обеспечить перспективность проводимой работы, ее тональность, что предполагает вовлечение в процесс интеграции всех: руководителя, учителей, родителей, учащихся. Рефлексия дает возможность отслеживать достижения, видеть недостатки на данном этапе развития ученика и его коррекционного обучения.

Принципы интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития:

- **принцип равных прав и возможностей** в получении образования. В Республике Беларусь этот принцип нашел отражение в Законе «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития» (специальном образовании).
- **принцип коррекции отношений**. Категория «отношение» понимается в конкретном психологическом смысле, сутью которого является возникновение у человека психического образования, аккумулирующего в себе результаты познания. Эта сложная психологическая структура представляется в виде множества отношений, но всегда с наличием в ней трех компонентов: познавательного (когнитивного), эмоционального (аффективного), поведенческого (когнитивного). Категория «отношение» выражает как позитивную, так и негативную характеристику («нравится – не нравится»), всегда имеет адресность и направленность к кому-то или к чему-то («нравится – не нравится кто-то или что-то»), оно всегда субъективно. Каждый человек, усваивая социальный опыт, вырабатывает свое, присущее только ему отношение, которое и является личным психическим образованием.
- **принцип сопровождения**, который рассматривается как помощь и поддержка всех участников педагогического процесса: учащихся с особенностями психофизического развития, обычных учеников, педагогов, родителей. Оказание помощи и поддержки направлено, в конечном счете, не только на овладение учащимися с особенностями психофизического развития программным материалом, но прежде всего на развитие активности и формирование самостоятельности как личностного образования. Поэтому особой заботой специального образования являются не только задачи обучения и воспитания детей, имеющих физические и (или) психические нарушения, но главным образом задачи подготовки их к отно-

сительно самостоятельному, независимому в практическом плане образу жизни.

- **принцип диалогичности отношений** основывается на взаимодействии участников образовательного процесса, на терпимости и толерантности по отношению к любым мнениям, в том числе и неверным.
- **аксиологический (ценностный) принцип** признает существование иного бытия, выражает ценность человека в его неповторимости, непохожести, инаковости, в его природной и социальной уникальности, где «типичное» и «нетипичное» одинаково ценно. Педагогическая мудрость заключается в том, чтобы ежечасно и ежедневно показывать образцы отношения к любому человеку как ценности.
- **принцип коррекционной направленности обучения** ориентирует педагога на оказание помощи ученику в первую очередь в овладении способами учебных действий. Обучая ребенка с особенностями психофизического развития, его учат учиться: учат сравнивать, анализировать, выделять главное, делать выводы и обобщения, главным образом учат овладевать способами учебных действий. Для этого используют разнообразные педагогические приемы. К ним можно отнести: выделение этапов работы, дробление материала или наращивание усложнений, выбор ответа из двух, а затем и нескольких данных, использование технологических и пооперационных карт, кодирование и раскодирование содержания материала в виде опорных сигналов, планирование, поиск по подсказкам, поиск подтверждения, поиск фактов, поиск примеров обыденной жизни и др.

В условиях образовательной интеграции наиважнейшим является обеспечение связи получаемых знаний с жизнью, без чего невозможна активная адаптация в окружающем мире. В реализации новых целей представляется актуальной реализация компетентностного подхода. Лисовская Т.В. определяет *компетентностный подход* как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу концептуальных положений компетентностного подхода относятся следующие:

- ✓ Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;

- ✓ Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;
- ✓ Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;
- ✓ Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.

С позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетенций. Ключевыми компетенциями в рамках интегрированного обучения могут быть названы следующие:

- *Ценностно-смысловая компетенция*, т.е. формирование ценностных ориентиров ученика, его способности видеть и понимать окружающий мир, умения принимать решения, осознавать смысл своих действий. От этой компетенции зависит программа жизнедеятельности ребенка. Для ученика с особенностями психофизического развития представляется целесообразным индивидуальный образовательный маршрут. Учитель помогает семье и ребенку определить ценностные ориентиры, целевые установки, реалистические перспективы.
- *Социально-трудовая компетенция*, которая означает владение знанием и опытом, позволяющими быть гражданином (знать и исполнять свои права и обязанности), быть подготовленным в социально-трудовой сфере (знать и уметь пользоваться правилами участника производительного труда, потребителя, покупателя, клиента, пациента, быть сведущим в сфере семейных отношений и обязанностей, в сфере профессионального самоопределения и трудового законодательства). Ученик овладевает знаниями, необходимыми для жизни, а также трудовыми умениями и функциональной грамотностью. Эти задачи решаются всеми предметами, а не отдельными, избранными.
- *Коммуникативная компетенция* включает знание языка (языков) и умение пользоваться им (ими) в группе в связи с исполнением различных социальных ролей (подчиненного и руководителя, члена семьи и др.). Ученик должен уметь написать письмо, объявление, записку, задать вопрос, написать доверенность, расписку, заполнить анкету бланк денежного

перевода. На уроках вводятся реальные ситуации, реальные объекты коммуникации, чтобы ученик умел пользоваться языком.

- *Учебно-познавательная и информационная компетенция.* Сюда входят знания и умения организации, планирования, осуществления, рефлексии учебно-познавательной деятельности, умения пользоваться компьютером, магнитофоном, телевизором, телефоном, аудио- и видеозаписями. Ученик умеет добывать знания, может отличить факты от домыслов, он умеет учиться, у него сформированы необходимые общеучебные умения и навыки.
- *Социально-личностная компетенция* обеспечивает физическое и духовное саморазвитие. Ученик овладевает способами деятельности, позволяющими развивать необходимые современному человеку личностные качества. Он соблюдает правила гигиены, заботится о своем здоровье, соблюдает правила здорового образа жизни, имеет половую грамотность, экологическую культуру, соблюдает правила поведения в социуме, знает и соблюдает правила безопасной жизнедеятельности [28].

Компетентностный подход означает, что предметом изучения является реальная действительность. Изучаются реальные объекты, а не их схемы и заменители. Ученики погружаются в мир реальных отношений. В результате у выпускников будут формироваться обусловленные реальной практикой способы деятельности и компетенции.

### **1.3. Опыт интегрированного обучения за рубежом**

Явление интеграции в образовании как социально-педагогический феномен сформировалось в США и в Западной Европе на рубеже 1970-х годов. Однако предпосылки возникновения тенденции к совместному обучению лиц, отличающихся между собой по социальным, половым, расовым, религиозным и другим признакам, уходят своими корнями в социальную ситуацию, сложившуюся в послевоенные годы. Разруха, беспощадное уничтожение людских ресурсов способствовали переосмыслению обществом и отдельными его представителями отношения к человеку, отличавшимся теми или иными характеристиками от своих сограждан. Осознав значимость человеческой жизни и личности, общество начало проявлять заботу и о детях с особенностями психофизического развития.

«Декларация о правах умственно отсталых лиц» (1971), «Декларация о правах инвалидов» (1975), Конвенция ООН «О правах ребенка» (1989) – гарантируют право каждому ребенку выбрать учебное за-



ведение и получить образование в соответствии со специальными государственными программами для обучающихся с особенностями психофизического развития, на обучение по индивидуальным учебным планам, учитывающим возможности и способности каждого ребенка.

Развитие интеграции в США и странах западной Европы поддерживается законодательной базой, регулирующей этот процесс и в настоящее время. Соответствующие законы были приняты в Бельгии (1970), Великобритании (1981), Германии (1973), Греции (1985), Дании (1969), Италии (1971, 1975), Швеции (1994).

Инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение сегрегации и дискриминации в образовании. В ЮНЕСКО считают, что проблема инклюзивного образования должна рассматриваться как часть более широкого круга действий и инициатив, последующих за принятием «Джомтьенской декларации образования для всех» 1990 года. В ранних инициативах, направленных на обеспечение образования для всех, удовлетворение специальных потребностей выглядело скорее как символический принцип. Однако со временем инклюзивный подход стал рассматриваться как основополагающий элемент всего движения за образование для всех. Таким образом, вместо концепции интеграции, т.е. создание специальных условий для детей с особыми потребностями в рамках существующей системы, без изменения самой системы, мы видим зарождение концепции инклюзивного образования, основной целью которой является реструктуризация школ в соответствии с потребностями всех учеников. Дакарская рамочная концепция действий (Dakar Framework for Action) и последующие за ней цели развития тысячелетия в образовании (Millennium Development Goals on Education) предлагают наиболее полный и современный подход, позволяющий реально обеспечить образование для всех к 2015 году. С другой стороны, Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями все еще представляет собой ценную точку отсчета для всех тех, кто занимается лоббированием в сфере инклюзивного образования. Также в ней содержатся принципы предложения и продвижения законодательных инициатив в сфере инклюзивного образования. Более того, это, пожалуй, до сих пор наиболее важный основополагающий международный документ по вопросам специального образования. В частности, в документе сказано, что инклюзивно-ориентированные общеобразовательные школы – это «самый эффективный метод борьбы с дискриминацией в образовании, инструмент

построения по-настоящему инклюзивного общества и предоставления образования для всех детей» [28 ].

В Докладе Европейского агентства по развитию специального образования рассмотрены основные аспекты обеспечения сопровождения и поддержки детей с особыми образовательными потребностями [28]. Данный документ подготовлен на основе анализа семнадцати Национальных докладов, что позволяет составить представление о состоянии интегрированного обучения в западноевропейских странах.

#### ***Основные особенности интеграционной политики***

Авторы Доклада вычленили следующие базовые компоненты образовательной политики в части сопровождения интегрированных учащихся:

- 1. Педагоги общеобразовательной школы несут ответственность за каждого ученика, включая учащихся с особыми образовательными потребностями.*
- 2. Необходимая поддержка интегрированному ученику в общеобразовательной школе (классе) или за ее пределами по преимуществу должна оказываться специальным педагогом.*
- 3. Специальный педагог может являться штатным сотрудником школы либо представителем внешней организации (специальной школы, диагностического центра, медицинской или социальной службы и т.п.).*
- 4. Поддержка должна оказываться как интегрированным ученикам, так и работающим с ними преподавателям.*
- 5. Разные образовательные службы, действующие вне учебного заведения, могут оказывать помощь, обеспечивая различные типы поддержки ученикам, преподавателям, школе, а также родителям.*
- 6. Основные формы поддержки касаются информации, выбора учебных материалов, разработки индивидуальных учебных планов, организации специальных занятий и непосредственной помощи ученику.*
- 7. Типы поддержки достаточно разнообразны и гибки. Их выбор зависит от различных факторов, обусловленных потребностями учеников, требованиями преподавателей, школьных условий и технического оснащения учебного места и школы в целом.*
- 8. Поддержку интегрированных учащихся наряду с внешкольными образовательными службами обеспечивают и иные службы, прежде всего социальные и здравоохранения. Они также вовлечены в процесс сопровождения учащихся, интегрированных в образовательное учреждение, консультирование их родителей. Представители названных служб*

*должны работать в тесном сотрудничестве со школьными преподавателями.*

Согласно национальным докладам, в большинстве европейских стран ключевую роль в работе с интегрированными учащимися со специальными образовательными потребностями играют школьные учителя. Дополнительная образовательная поддержка обеспечивается силами профессионалов, по преимуществу специальных педагогов. Регулируют работу последних, как правило, местные органы управления образованием.

В **Дании** и **Швеции** с учениками специальных классов (школ) работают исключительно специальные педагоги. В **Италии** с такими учениками могут работать как специальные, так и обычные педагоги, причем те и другие равно несут ответственность за обучение детей с особыми образовательными потребностями. Возможны и иные варианты. Например, во **Франции** помощь школьным учителям оказывает служба, подведомственная Министерству юстиции. В школах **Люксембурга** в классе, где есть интегрированные ученики, работают «ассистенты», которые не владеют школьной учебной программой, но имеют знания в области коррекционной педагогики и специальной психологии.

#### **Организация сопровождения интегрированных учащихся**

Общее представление о формах образовательной интеграции (сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями, интегрированного в общеобразовательное учреждение) можно получить, обратившись к сводной таблице 1 (группы для поддержки указаны в порядке приоритетности).

Таблица 1

#### **Предоставление образовательной поддержки**

Страна	Внутри школы		Вне школы	
	Поддержку обеспечивают	Поддержку получают	Поддержку обеспечивают	Поддержку получают
<b>Австрия</b>	Спецпедагог/ Спецшкола или приходящие службы	Ученик Учитель Школа	Спецшкола Приходящие службы	Ученик
<b>Бельгия</b>	Спецпедагог/ Спецшкола	Ученик Учитель Школа	Спецшкола, Службы поддержки (PMS)	Ученик Родители Учитель Школа
	Ассистент учителя/ Сотрудники школы	Учитель Ученик		

Страна	Внутри школы		Вне школы	
	Поддержку обеспечивают	Поддержку получают	Поддержку обеспечивают	Поддержку получают
Великобритания	SEN координатор (SENCO)/ сотрудники школы	Учитель Школа Ученик	Службы поддержки	Учитель Ученик Школа
	Ассистент учителя/ Сотрудники школы	Родители Ученик Учитель	Спецшкола. Центры образовательной поддержки	Учитель Школа Ученик Родители
Германия	Спецпедагог/ Спецшкола или социальные службы	Ученик Учитель Школа Родители	Соцслужбы Психологические и другие консультативные службы	
	Ассистент учителя/ Сотрудники школы			
Греция	Спецпедагог/ Спецшкола	Ученик Учитель Школа	Спецшкола Медико-педагогические центры	Учитель Родители Школа Ученик
Дания	Спецпедагог/ Сотрудники школы или Службы (педагог, психолог)	Ученик Учитель Школа	Местные и окружные учебные центры помощи Спеццентры	Учитель Родители Школа Ученик
Ирландия	Спецпедагог/ Ресурсный преподаватель/ Сотрудники школы	Учитель Ученик	Службы поддержки (психологическая, приходящих преподавателей)	Ученик Родители
	Приходящий преподаватель/ Служба приходящих преподавателей	Учитель Ученик		
	Ассистент учителя/ Сотрудники школы	Ученик		
Исландия	Ассистент учителя/ Сотрудники школы	Ученик	Специализированные местные службы	Учитель Школа Ученик Родители
	Спецпедагог/ Муниципалитет	Учитель Ученик		
Испания	Спецпедагог/ Сотрудники школы	Ученик	Местные группы поддержки (EQEP)	Учитель Школа

Страна	Внутри школы		Вне школы	
	Поддержку обеспечивают	Поддержку получают	Поддержку обеспечивают	Поддержку получают
	Ученики Ассистент учителя/ Сотрудники школы	Учитель Ученик		Ученик Родители
<b>Италия</b>	Спецпедагог/ Сотрудники школы	Ученик Учитель	Местные службы здравоохранения	Ученик Родители
<b>Люксембург</b>	Специализированный профессионал/SREA	Ученик Учитель	Служба поддержки (SREA)	Ученик Учитель Родители
<b>Нидерланды</b>	Спецпедагог/ Спецшкола	Учитель	Школьная группа	Учитель Школа
	Координатор поддержки/ Региональная служба поддержки	Учитель	Национальная служба поддержки	
	Ассистент учителя/ Сотрудники школы	Учитель Ученик	Региональная служба поддержки	Ученик Учитель Школа
<b>Норвегия</b>	Спецпедагог/ Ассистент учителя/ Сотрудники школы	Ученик Учитель	Служба поддержки (PPT)	Учитель Школа Родители
			Ресурсные центры	Учитель Родители
<b>Португалия</b>	Спецпедагог/ Сотрудники школы или группы поддержки	Учитель Ученик Школа	Группы поддержки	Школа Учитель Родители Ученик
<b>Финляндия</b>	Спецпедагог/ Местные образовательные власти	Ученик Учитель	Служба школьного здравоохранения	Ученик
<b>Франция</b>	Спецпедагог/ Различные службы	Ученик Учитель Школа	Службы (здравоохранения, социальные, образования)	Ученик Родители
	Спецпедагог/ Сеть спецподдержки	Ученик Учитель Школа		
<b>Швеция</b>	Спецпедагог/ Сотрудники школы	Ученик	Служба поддержки (муниципальная)	Школа Родители
			Служба поддержки (SIH)	Школа Родители

В настоящее время выделены следующие основные признаки инклюзии:

- ✓ Все ученики с инвалидностью посещают школу, которая находится *по-соседству*. Все ученики находятся в классах, *соответствующих их возрасту*, при этом классы *не являются специализированными*. *Распределение учащихся по группам* осуществляется на основе их интересов и способностей и не зависит от инвалидности.
- ✓ *Вспомогательные услуги* (например, физиотерапия, оккупационная терапия, услуги логопеда) оказываются в обычной школьной обстановке.
- ✓ *Дополнительная поддержка и услуги* оказываются в классе и координированы с учебным процессом.
- ✓ Оказание *поддержки* (учебной, методической, психологической) учащимся является важным для *всей школы*.
- ✓ *Эффективные педагогические технологии* и *индивидуальный подход к обучению* используются для того, чтобы удовлетворить потребности *каждого* ребенка независимо от его когнитивных особенностей.
- ✓ Общая программа обучения *изменяется* и *приспосабливается* к нуждам индивидуальной программы обучения.
- ✓ Для тестов и домашних заданий используются *модифицированные* стандартные учебные материалы.
- ✓ Планируются мероприятия, призванные поддержать *социальную инклюзию* и развитие дружеских отношений.
- ✓ *Учащиеся без инвалидности поощряются*, если они принимают учеников-инвалидов в свой коллектив.
- ✓ Преподаватели, коррекционные педагоги и другие работники школы *постоянно* сотрудничают.
- ✓ Администрация школы рада видеть *всех учеников* в своей школе [28].

Richard Rieser определяет инклюзию как процесс увеличения степени участия каждого ученика в академической и социальной жизни школы, а также процесс уменьшения степени изоляции учеников во всех процессах, происходящих внутри школы. Автор выделил следующие индексы инклюзии:

- Инклюзия требует реструктуризации культуры школы, ее правил и внутренних норм, практики и процедур с целью полного принятия всего многообразия учеников, с их индивидуальными особенностями и потребностями.
- Инклюзия напрямую касается всех учеников школы, не только особо уязвимых групп, таких как дети-инвалиды или дети с осо-

быми образовательными потребностями.

- Инклюзия направлена на улучшение школы не только для учеников, но и для ее работников.
- Желание обеспечить доступ к среде и образовательному процессу для отдельных студентов может обнажить проблемы, требующие более общего и концептуального подхода к их решению.
- Все дети имеют право обучаться в школе рядом со своим домом.
- Многообразие и непохожесть детей рассматривается не как проблема, требующая решения, а как важнейший ресурс, который необходимо использовать в образовательном процессе.
- Инклюзия предполагает налаживание тесных, близких и дружественных отношений между школами и обществом, в котором эти школы функционируют.

Таким образом, инклюзия – это процесс развития максимально доступного образования для всех в доступных школах и образовательных учреждениях, развитие процессов обучения с установкой адекватных целей для каждого ученика, процесс устранения всевозможных барьеров для максимальной поддержки каждого ученика и полного раскрытия потенциала каждого. Инклюзия – это процесс, где ценятся все различия и многообразие с одной стороны, и процесс создания условий для благотворного общения и взаимной дружбы между людьми.

## **II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ КЛАССОВ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

### **2.1. Сущность межличностных отношений**

Изучением природы и сущности межличностных отношений занимались Мясищев В.В., Ананьев Б.Г., Абраменкова В.В., Андреева Г.М., Сухов А.Н., Бодалев А.А., Казанцев Н.В., Смирнова Н.Л. и др. Исследованиям особенностей межличностных отношений в различных возрастных группах посвящены работы Запорожца А.В., Коломинского Я.Л., Репиной Г.И., Сенько Т.В., Счастливого А.М., Саркисяна С.В. и др.; в том числе в группе детей с особенностями психофизического развития – Коркунова В.В., Варянена В.А., Гаурилиус А.И., Агавеляна О.К.; в классах интегрированного обучения – Гейделе В.М., Коноплевой А.Н., Лещинской Т.Л., Солнцевой Л.И., Шапоровой С.А. и др.

Понятие «отношения» было введено Аристотелем для обозначения определенного способа бытия и познания. Концепция отношений человека была выдвинута Лазурским А.Ф. и получила дальнейшее

развитие в работах Мясищева В.Н., который определил «отношения» как целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с разными сторонами объективной действительности, вытекающую из всей истории ее развития и внутренне определяющую ее действия и переживания, включая три взаимосвязанных компонента: отношение человека к людям, к себе, к предметам внешнего мира. Одна из попыток соединить две стороны «отношения» – внешнюю, социальную, объективную и внутреннюю, индивидуальную, субъективную – принадлежит Коломинскому Я.Л., который вел понятие «личные взаимоотношения» как субъективно-значимое эмоционально-когнитивное личностное отражение человека человеком. Термин «межличностные» указывает на взаимную направленность отношений. Таким образом, в современной педагогике и психологии межличностные отношения рассматриваются как субъективно переживаемые связи между людьми, объективно проявляющиеся в системе установок социальных, ценностных ориентаций, определяемых межличностным взаимодействием и содержанием совместной деятельности. Уровень межличностных отношений опосредован целями, задачами и содержанием совместной деятельности и уровнем ее развития. Сухов Л.Н., Бодалев А.А., Казанцев В.Н. подчеркивают, что межличностные отношения необходимо рассматривать не только как диадные, но и как отношения между людьми, входящими в общую для них группу, в том числе класс. Андреева Г.М. выделила специфическую черту межличностных отношений, которая отличает их от общественных – эмоциональную основу, т.е. возникновение и становление на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. Кузьмина Е.С., Семенова В.Е. условием формирования системы отношений группы к конкретной личности называют особенности ее поведения в коллективе, результаты ее работы. Петровский А.В. разработал концепцию деятельностного опосредования (статометрическая концепция) межличностных отношений, опираясь на идеи интериоризации (Выготский Л.С.), на положение о роли предметной деятельности в развитии сознания (Леонтьев А.Н.), которая рассматривает межличностные отношения в связи с содержанием совместной деятельности, что позволяет обнаружить сложную многоуровневую структуру межличностных отношений в коллективе, представляющую собой определенные слои групповой активности. Поверхностный слой (в котором отношения выступают как непосредственные) – субъект-субъектные – связи, возникающие и проявляющиеся при непосредственном взаимодействии и общении индивидов. Другой, глубинный уровень отношений (субъект-объектные) обнаруживается при включении совместной деятельности как опосредующего фактора самих отношений. Данные отношения представлены в форме



личностных смыслов, изменение которых всегда опосредовано изменениями в самой деятельности субъекта. Абраменкова В.В. подчеркивает, что совместная деятельность, «продуцируя» межличностные отношения, является средством, с помощью которого отношения в группе могут быть преобразованы.

Эмоциональная основа межличностных отношений характеризуется чувствами, которые могут быть конъюнктивными – сближающими людей, объединяющими их чувства, другая сторона выступает как желаемый объект, которому демонстрируется готовность к сотрудничеству, и дизъюнктивные – разъединяющие людей чувства, когда другая сторона выступает как неприемлемая, отсутствует желание к сотрудничеству. Коломинский Я.Л., подчеркивает, что психологический анализ взаимоотношений между учениками в классе требует введения в теорию коллектива понятия «система отношений». Многообразные отношения, возникающие между людьми в процессе длительного взаимного общения, составляют две основные системы: систему деловых отношений и систему личных отношений. Деловые отношения связывают людей как исполнителей определенных производственных, общественных, учебных и т.д. функций. В школе это учение, различные виды общественной работы. Так, учащиеся могут относиться друг к другу как староста класса к «рядовому» ученику и т.д. Но, исполняя какую-либо общественную или производственную функцию, человек не перестает быть личностью, которая избирательно относится к другим личностям, к другим людям, точно так же как другие люди не безразличны к ней. К одним одноклассникам ученик испытывает симпатию, к другим – антипатию, к третьим – безразличен и т.д. Все эти отношения и составляют систему личных взаимоотношений, которые складываются из многообразных по характеру, устойчивости и значению для человека отношений. Деление отношений на деловые и личные характерно для любого организованного коллектива, а не только для школьного класса. Личные взаимоотношения, которые как бы пронизывают коллектив невидимыми нитями симпатий, привязанностей, антипатий и т.д., оказывают сильнейшее воздействие и на жизнь каждого школьника и на деятельность группы в целом.

Абраменкова В.В. определила следующие закономерности, которым подчиняются межличностные отношения в детской группе:

1. Обусловленность межличностных отношений тем местом, которое возрастная социальная группа занимает в обществе.
2. Зависимость межличностных отношений от совместной деятельности.
3. Уровневая природа межличностных отношений в детской группе.

К структурным параметрам, задающим содержание отношений, относят:

- психологическую близость партнеров (дистанция) – близкая, далекая;
- оценку отношений (валентность) – позитивная, негативная, противоречивая, безразличная;
- позицию партнеров – доминирование, зависимость, равенство;
- степень знакомства – отношения поверхностного знакомства, товарищеские, дружеские, любовные, супружеские, родственные.

В условиях детской группы можно выделить следующие по уровню организации виды межличностных отношений:

1. Функционально-ролевые межличностные отношения, т.е. нормы, роли, ценности, образцы поведения, которые усваиваются личностью в процессе социализации, зафиксированы в специфических для данной культуры различных сферах жизнедеятельности детей и взрослых. Данные отношения, присущие учебе и труду, усваиваются в детской группе под непосредственным руководством и контролем со стороны взрослого. В игровой деятельности они складываются вне непосредственного влияния взрослого.

2. Эмоционально-оценочные межличностные отношения проявляются в эмоциональных предпочтениях – симпатии и антипатии детей, имеют место в ситуациях возможных конфликтов. В конкретных ситуациях совместной деятельности ребенка с другими главная функция данных отношений – осуществление коррекции поведения сверстника в соответствии со «значимыми» нормами совместной деятельности.

3. Личностно-смысловые межличностные отношения осуществляются ради другого человека, в этом случае члены группы начинают переживать интересы и потребности другого как свои собственные, когда в силу изменения социальной позиции ребенок принимает на себя ответственность за благополучие других людей, когда ярко выступают его личностно-смысловые отношения. Возникая в реальном взаимодействии ребенка с другими, они обладают определенной независимостью и способны активно влиять на другие уровни межличностных отношений.

Смирнова Г.О. определяет отношение ребенка к сверстнику в двух типах: как предметное (частичное) и личностное (целостное). С возрастом отношение как просоциальное действие в пользу другого становится направленным не на положительную оценку взрослого и соблюдение моральной нормы, а непосредственно на сверстника, т.е. становится личным. Десев А. классифицирует по уровню сознательности отношения детей подросткового возраста следующим образом:

- осознанные, сознательные отношения;

- неосознанные или мало сознательные;
- последовательные, привычные (сложившиеся в силу привычки, постоянного общения, общего местожительства и т.п.).

Смирнова О.Е., Калягина Е.В. выделяют следующие показатели отношения к сверстникам:

- степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действие сверстника;
- реакция на оценку сверстника взрослым (индифферентная, адекватная, неадекватная);
- частота самостоятельного проявления просоциальных форм поведения.

В тесной связи с межличностными отношениями возникают статусные отношения, которые отражают положение человека в группе, его права, обязанности и привилегии. Важными характеристиками статуса являются престиж и авторитет личности как своеобразная мера признания окружающими его заслуг.

В современной зарубежной психологии ряд теорий («теория обмена» Hues и Levinger, 1976; «теория справедливости» Hatfield и Traupmann, 1981) рассматривают зависимость межличностных отношений от прошлых, настоящих или ожидаемых в будущем вознаграждений, которые личность получает от партнеров по общению. Дак С. моментом возникновения межличностных отношений считает появление мнения партнеров о том, что между ними сложились отношения, и эта установка начинает влиять на их поведение. Автор разработал теорию распада отношений, выделил несколько фаз, каждая из которых характеризуется особым стилем поведения: ухудшение отношений, интрапсихическая фаза; диадическая фаза; социальная фаза; фаза отделки. Исправление же различных отношений более эффективно, если учитываются проблемы той фазы, которой достигли отношения.

Необходимо дифференцировать понятия «межличностные отношения», «межличностное взаимодействие» и «межличностная коммуникация»:

1. Анализ межличностных отношений – это обращение не к случайным кратковременным ситуативным контактам между людьми, а к относительно устойчивым длительным взаимоотношениям.
2. Долгосрочный характер личных взаимоотношений предполагает рассмотрение фактора времени в качестве их базовой характеристики (динамика отношений, их переход от одной фазы к другой, сопровождающийся изменениями чувств и эмоций).
3. Единицей анализа межличностных отношений выступает чувство как устойчивое эмоциональное отношение одного человека к другому.
4. Ядро отношений составляют сознательные усилия партнеров; чувства и сопровождающие их действия задают матрицу отношений, в соответствии с которой строится общение. Тем самым межличностные отношения структурируют общение.

Т.о., межличностные отношения представляют собой взаимные ориентации, которые развиваются у индивидов, находящихся в длительном контакте, в совместной деятельности, интенсивность которой влияет на скорость и качество процесса коллективообразования.

## 2.2. Подходы к формированию межличностных отношений в учебном коллективе

Проблема формирования межличностных отношений как одно из условий развития личности является актуальной в педагогической науке (Выготский Л.С., Ананьев Б.Г., Божович Л.И., Лисина М.И., Рубинштейн С.Р., Петровский А.В. и др.). Широко изучен вопрос о межличностных отношениях, возникающих в группе сверстников на разных возрастных этапах: от детского сада до студенческих групп (Абраменкова В.В., Репина Т.И., Сенько Т.В., Коломинский Я.Л., Донцов Л.И., Кедрова Н.Б., Гузина И.В., Коновальчик Е.А.).

Особенности формирования межличностных отношений в учебном коллективе, проблема взаимоотношений отдельного ученика с членами коллектива, его места в системе сложившихся межличностных отношений класса рассматриваются в исследованиях Коломинского Я.Л., Сенько Т.В., Смирновой О.Е., Терещук Р.К., Гавриловец К.В., Аникеевой Н.П. и др. Научными исследованиями выделены три модели развития отношений между личностью и коллективом:

1. Личность подчиняется коллективу (от принятия ценностей до вынужденного принятия);
2. Гармонизация отношений;
3. Личность подчиняет коллектив.

Барановой В.А., Донцовым А.И. выделены следующие типы принадлежности личности к группе:

- «Полная», человек чувствует себя членом коллектива и хочет в нем учиться, работать.
- «Не полная», человек чувствует себя членом группы, но не хотел бы в нем учиться, работать.
- «Отстраненная», человек не чувствует себя членом коллектива, но учится, работает в нем.
- «Негативная», человек не чувствует себя членом коллектива и хотел бы перейти в другой.

Управление коллективом осуществляется как два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса:

1. Сбора информации об учебном коллективе и входящих в него школьников, изучение своеобразного сочетания педагогических и психологических особенностей класса.
2. Организация адекватных его состоянию воздействий, имеющих целью совершенствовать сам коллектив и оптимизировать влияние его на личность каждого отдельного ученика (В.А. Коновальчик, 1993).

Коркунов В.В. называет следующие факторы, воздействующие на формирование межличностных отношений в учебном коллективе: – управление процессом формирования общественного мнения

детей в коллективе, включающее постоянную оценку поведения школьников в процессе совместной деятельности; – развитие у учеников умения предъявлять справедливые требования друг к другу в процессе коллективного труда; – педагогическое воздействие на взаимоотношения детей, в том числе обучение их объективности в оценке товарищей, справедливости, чуткости, отзывчивости; – управление поведением самой личности, процессом ее взаимодействия с членами детского объединения, оказание помощи каждому ученику в нахождении соответствующего места в коллективе и в выполнении поручений; – избранный актив, его воздействие на жизнь детского коллектива; – целенаправленное изучение каждого ученика и планирование его социального развития. Важнейшим условием оптимизации межличностных отношений в классе является интеграция оказываемых на коллектив воспитательных воздействий в единую систему. Такая интеграция достигается путем использования комплекса педагогических воздействий на коллектив; постоянной заботой членов коллектива друг о друге в повседневной жизни; создание таких ситуаций в жизни коллектива, которые способствуют его положительному влиянию на отдельных членов; расширение функции ученического самоуправления; объединение усилий всех, кто участвует в работе с коллективом. Лутошкин А.Н. наиболее значимыми для формирования межличностных отношений в коллективе считает: – явления, имеющие отношения к социальной позиции коллектива; – явления, характеризующие внутренние отношения в коллективе; – явления, связанные с отношением к основным видам деятельности коллектива (степень удовлетворенности условиями, характером и результатами деятельности). Терещук Р.К. подчеркивает, что «популярность» ребенка в системе межличностных отношений группы является условием интенсивного взаимодействия с ними сверстников, которое сопровождается яркими положительными эмоциями.

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно выделить следующие особенности личности, определяющие популярность ученика в классе: – гуманность как целостное личностное образование, основными показателями которой являются чувствительность к состоянию или представлению о состоянии сверстника, направленность активности на содействие другому, чувство удовлетворения при успехе сверстника (Кедрова Н.Б., Терещук Р.К.); – коммуникативная компетентность, включающая эмоциональный компонент (отзывчивость, эмпатия, чувствительность к другому, способность к сопереживанию, внимание к переживаниям и действиям сверстников), когнитивный компонент (способность встать на точку зрения другого человека, предвидеть его поведение, эффективно решать проблемы, возникающие между людьми), поведенческий компонент (способность к сотрудничеству, совместной деятельности, инициа-

тивность, адекватность в общении, организаторские способности) (Смирнова О.Е., Лисина М.И., Калягина Е.В.); – положительная (альтруистическая) межличностная установка как устойчивая предрасположенность к восприятию другого человека, выраженная в представлениях и готовности действовать в соответствии с этими представлениями (Коломинский Я.Л., Шепелевич Т.В.); – индивидуальный социальный опыт, определяющий характер суждений, систему ценностных ориентаций, линию поведения и соответствующий системе суждений и ценностей, сложившейся в коллективе (Новикова Л.И.); – проявление в поведении форм положительного доминирования (умение помочь) и форм положительного подчинения (доверчивость, умение радоваться успехам других, умение внимательно выслушать, поддерживать инициативу) (Сенько Т.В.). Данные факторы характеризуют психологические особенности личности ученика, входящего в систему межличностных отношений класса. Как видно, общим для всех вышеперечисленных факторов является умение ребенка действовать исходя из потребностей сверстника, адекватность и сопереживание в общении.

Важнейшим критерием, определяющим положение ученика в системе межличностных отношений класса, ряд исследователей называет успешность деятельности и адекватность ее оценки со стороны взрослого и сверстников (Гавриловец К.В., Плескачева Н.М., Сенько Т.В., Мухина В.С., Новикова Л.И. и др.). При оценке успешности, в какой-либо деятельности, важен не столько ее объективный результат, сколько признание этой успешности со стороны окружающих. Мухина В.С. подчеркивает, что успешность в деятельности повышает активность учеников в общении. Таким образом, в основе популярности ученика лежит способность к организации совместной деятельности и успешность продуктивной деятельности. Адекватная же педагогическая оценка проявляется в различных формах одобрения и порицания, оценочных суждений этой деятельности, оказывает влияние на отношение к конкретному ученику. Так, Плескачева Н.М. установила значимую корреляционную связь между отрицательным социометрическим статусом ребенка и отрицательными по модальности оценочными формами общения педагогов с ним. Новикова Л.И. подчеркивает, что значимость педагогической оценки зависит от возраста учеников: в младших классах похвала ведет к повышению статуса ребенка, в старших – в ряде случаев, к понижению. Лисина М.И. считает, что в основе формирования межличностных отношений лежит удовлетворение коммуникативных потребностей субъекта. Если содержание общения не соответствует уровню коммуникативной потребности субъекта, то привлекательность партнера снижается. Отсутствие ряда вышеназванных факторов, их отрицательная модальность может привести к выпадению конкретного ученика из системы межличностных

отношений класса, что в свою очередь приводит к формированию неустойчивой самооценки, возникновению вначале ситуативной, а затем и личностной тревожности (Аникеева Н.П.), стойкого комплекса неполноценности (Сенько Т.В.), отрицательного самовосприятия себя в группе и отрицательного самочувствия себя в группе (Баранова В.А., Донцов А.И.). Одной из причин возникновения данной ситуации является неадекватность выполняемых детьми ролей (поручений) их реальным возможностям (Новикова Л.И.). Следовательно, неблагоприятное отношение ученика в системе межличностных отношений требует поиска методов по коррекции данной ситуации с целью полноценного формирования его личности. Тем более, ряд исследователей доказывают, что положение в системе межличностных отношений, сложившееся в младшем школьном возрасте, в дальнейшем оказывается для значительного числа детей стабильным.

Изучением путей коррекции межличностных отношений в учебном коллективе на различных возрастных этапах занимались Абраменкова В.В., Бабаева Т.И., Высоцкий Г.В., Горикова Е.А., Гузина И.В., Донцов А.И., Евстратов В.Г., Левочкина И.А., Тихомирова И.В., Романович Г.Г., Тигунцева Г.Н., Ясницкая В.Р. и др. Под коррекцией в данном случае понимается особая форма психолого-педагогической деятельности, направленной на создание наиболее благоприятных условий для оптимизации психического развития личности ребенка, оказания ему специальной психолого-педагогической помощи. Предметом коррекции в данном случае являются межличностные отношения в классе.

Выявленные в настоящее время пути коррекции межличностных отношений в классе представляют собой единую систему психолого-педагогического воздействия, в которой можно выделить ряд отдельных направлений работы. Одним из основных направлений коррекции межличностных отношений является применение групповой и коллективной форм организации совместной деятельности (Абраменкова В.В., Донцов А.И., Гавриловец К.В., Коростелев А.Ю., Саркисян Ш.В., Романович Г.В. и др.). Еще Петровский А.В. определил совместную социально значимую деятельность социальной группы как средство конструирования и изменения межличностных отношений в ней. Колминский Я.Л. одним из признаков совместной деятельности называет общение между ее участниками, направленное на согласование усилий по достижению общего результата (общение в данном случае выступает как средство, обеспечивающее деятельность, а не как самостоятельная деятельность). Иванов И.П., классифицируя деятельность по ее нравственному смыслу, выделяет два ее вида: товарищеская (гуманистическая) – деятельность для окружающих людей и для себя как их товарища и эгоистическая деятельность – забота о себе. Автор под-



черкивает, что только в первом виде деятельности происходит развитие межличностных отношений. Абраменкова В.В. определяет совместную деятельность как условие гуманного отношения к сверстникам, которое возникает в старшем дошкольном возрасте как действенная групповая эмоциональная идентификация. Причем чем выше степень совместности деятельности, тем интенсивнее в ней протекают процессы коллективообразования. В совместной деятельности как в особом социальном пространстве происходит поуровневое структурирование целостной картины межличностных отношений группы: предметный план представлен функционально ролевыми отношениями; инструментальный – эмоционально-оценочными отношениями и мотивационный – личностно-смысловыми отношениями. Отличительными же признаками совместной деятельности являются:

1. Пространственное и временное соприкосновение участников.
2. Наличие единой цели, отвечающей общим интересам.
3. Наличие системы организации и руководства.
4. Разделение процесса совместной деятельности между участниками, обусловленное характером цели, средствами и условиями ее достижения.

Причем именно совместная деятельность обеспечивает большой результат, так как способствует приращению возможностей людей в ней участвующих.

Лисина М.И., Елагина М.Г., Абрамова Л.Н. рассматривают совместную деятельность как удовлетворение потребности в сотрудничестве – предметно-практической деятельности, соединяющей в себе две различные стороны – предметную деятельность и деятельность общения. Коновальчик Е.А., отмечая наличие в каждом классе своеобразного сочетания педагогических и психологических особенностей, подчеркивает, что воздействие на индивидуальность класса может быть реализована через организацию совместной деятельности. Донцов А.И., Саркисян Ш.В. рассматривают совместную деятельность как фактор межличностного восприятия в группе. Тигунцева Г.Н. определила следующие требования к организации любых форм совместной деятельности в классе при коррекции межличностных отношений: – мероприятия должны быть источником и фактором формирования отношений доверия; – общественно полезная направленность; – направленность на воспитание положительных и коррекцию отрицательных качеств личности; – творческий характер деятельности, способствующий проявлению индивидуальности каждого. Коростелев А.Ю., изучая психологические особенности организации совместного учебного действия школьников, доказывал, что в условиях совместной учебной деятельности постановка проблемы и поиск выхода из нее осуществляется как проблема организации самого совме-

стного действия его участниками. Новиковой Л.И. предлагается модель организации совместной учебной деятельности школьников, в которой каждый ученик занимает адекватную позицию его знаниям по отдельным предметам, что способствует коррекции межличностных отношений в классе. Левочкина И.А., Тихомирова И.В. указывают, что существующий в классе психологический климат является критерием успешности организации учебной деятельности, от нее зависит степень субъективного ощущения комфортности в учебной обстановке.

Рядом ученых разработаны рекомендации по использованию различных по содержанию видов совместной деятельности как путей коррекции межличностных отношений в коллективе младших школьников. Чудакова В.И., на основе ряда исследований, утверждает, что организация содержательных совместных игр детей и дифференцированное использование приемов руководства ими позволяет формировать межличностные отношения в группе. Современные исследователи данной проблемы предлагают использовать следующие виды коллективных игр:

1. Коллективные творческие игры, в которые вовлекаются изолированные дети (Аникеева Н.П., Виноградова А.П., Матыцына И.Г., Иванов И.П. и др.).
2. Игровой тренинг, задачей которого является формирование ценностного отношения к себе и другим людям, создание ситуации успеха для каждого ученика, что позволяет закреплять то позитивное, что в нем обнаружили одноклассники (Панфилова М.А., Фопель К., Марченкова В.А., Ясницкая В.Р. и др.). Сорока Л.А., Соколова Т. рассматривают возможность использования элементов данных игр и на уроках.
3. Игры-драматизации, в том числе народные (Ивочкина И.Е., Марченкова В.А., Сисякина И.А. и др.).
4. Игры-соревнования (Аникеева Н.П., Панфилова М.А. и др.).

В целом использование данной системы игр является средством удовлетворения социальных потребностей в общении, признании, формировании положительного отношения к себе и окружающим людям.

Отдельные системы игр-занятий предложены рядом авторов для формирования у конкретных учеников навыков конструктивного общения. Так, специальные системы занятий для развития навыков диалогического общения детей со сверстниками разработаны Арушановой А., Григорьевой Т.Г., Линской П.В., Усольцевой Т.П.; по развитию навыков безконфликтного общения детей разработаны Колпаковой Н.; по развитию умения детей входить в контакт предложена Сисякиной И.А., Войновой Н.

Опыт использования спортивной деятельности как способа формирования межличностных отношений рассмотрен Кацук Л.М., в частности, подвижной игры – Брынзарей Ю.Г., театральной самодеятельности – Романчик Н.В. Высоцкий Г.В. указывает на возможность педагогического руководства процессом повышения межличностного статуса школьников средствами художественной самодеятельности. Автор выделил следующие направления воздействия на этот процесс: последовательное повышение уровня художественной деятельности школьников, развитие социально ценностных качеств их личности в деятельности, коррекция неадекватной самооценки школьников, влияние на общественное мнение. Трудовая деятельность как средство коррекции межличностных отношений рассматривалась Коломинским Я.Л., Марченко А.С., Сенько Т.В., Киричук А.В. и др.

Однако межличностные отношения в классе формируются не только в процессе организованной совместной деятельности учеников, но и в рамках их свободного общения. Следовательно, организация и регулировка общения школьников – один из путей коррекции межличностных отношений в классе.

Асипова Н.А. наиболее благоприятной для формирования этики общения (на примере межличностного общения) считает совместную внеклассную деятельность с общественно значимым смыслом, в рамках которой учащиеся могут проявить свое личностное отношение к более широкому кругу людей, сверстников. Гавриловец К.В., утверждая, что основу гуманности межличностных взаимоотношений в группе составляет удовлетворение ребенком потребности в эмоциональном контакте с взрослыми и сверстниками, предлагает следующую технологию решения данной проблемы:

1. Выявление учеников, нуждающихся в педагогической поддержке.
2. Выбор группового дела и комплектования группы, в которой бы школьник пережил радость межличностного общения.

Аникеева Н.П., основываясь на работах Мерлина В.С., главным фактором смены позиции непризнанного в классе школьника считает организацию деятельности, способствующей выявлению его индивидуальности и отвечающей следующим требованиям: деятельность должна быть значимой для коллектива и соответствовать возможностям данной личности. Обеспеченному успеху школьника необходимо придать гласность (с использованием коллективных обсуждений), с целью изменения социальных ожиданий его и его одноклассников.

Таким образом, одним из условий коррекции межличностных отношений в классе является обеспечение объединяющей направленности всей организуемой в классе коллективной учебной, трудовой, игровой деятельности учеников, цели которой социально и нравственно обусловлены, и их отношений друг к другу.

Следующим направлением коррекции межличностных отношений является создание системы функциональной, материальной, информационной и организационной взаимозависимости и взаимозависимости членов группы. О данном направлении как пути формирования коллектива говорил еще Макаренко А.С., указывая на необходимость организации совета коллектива, системы зависимостей (подчинения равных членов коллектива), ответственности и согласованности, единства ответственности всех членов коллектива, основанное на единстве дисциплинарных требований к ним, организации эстетики коллектива. Идеи данного автора получили в настоящее время широкое распространение с содержательно-качественными дополнениями в работах ряда авторов (Кузьмина Е.С., Семенова В.Е., Мирзоев Г.Н., Гавриловец К.В., Асипова Н.А. и др.). Так, Маленис Н. предложена система работы по созданию благополучного психологического климата в классе: участие детей в организации общего пространства, создание «дизайна» класса, правил класса, совместные прогулки, экскурсии, походы и т.д. Гавриловец К.В. в качестве одного из методов воспитания гуманности во взаимоотношениях членов группы, называет взаимооценивание деятельности школьников, которому их обучает педагог и в дальнейшем организует этот процесс. Асипова Н.А. подчеркивает, что общение имеет личностную ценность лишь в том случае, если вызывает потребность взаимообмена идеями [13].

Одним из направлений коррекции межличностных отношений является обеспечение компетентного руководства коллективом, положительный личный пример руководителя (Гавриловец К.В., Дежникова Н.С., Евстратов В.Г., Рапацевич Я.С. и др.). Значение личностной готовности учителя к работе по формированию межличностного взаимодействия в группе младших школьников рассматривалась рядом ученых. Так, Евстратов В.Г., Рапацевич Я.С., Новикова Л.И. отмечают, что увеличение эффективности влияния личности учителя на формирование коллективных отношений зависит не столько от содержания преподаваемых в школе дисциплин, а от нравственных качеств личности учителя (гуманизм, коллективизм и др.). Сенько Т.В., основываясь на работах Ананьева Б.Г., рассматривает влияние педагогической оценки на формирование межличностных отношений детей, особенно ее стимулирующую сторону, воздействующую на аффективно-волевую сферу через переживание успеха, формирование притязаний и намерений, поступков и отношений. Гавриловец К.В. подчеркивает, что адекватная педагогическая оценка оказывает влияние и на отношение одноклассников к конкретному ученику, и на взаимоотношения между школьником и семьей. Валеева Р., рассматривая проблемы гуманизации воспитания, указывает на необходимость обеспечения со стороны педагога полисубъектности воспитания через равен-

ство партнеров по общению, эмоциональную открытость и доверие друг к другу. Новикова Л.И. выделяет следующую систему управления ученическим коллективом, в том числе процессом формирования межличностных отношений:

- стратегическое управление – разработка и реализация перспективных планов социального развития коллектива, исходя из идеальной модели коллектива и программ индивидуального развития, входящих в него школьников;

- оперативное – реализация в течение учебного года планов развития коллектива класса, осуществление педагогического воздействия на систему межличностных отношений, включая массовое, коллективное и индивидуальное воздействие;

- тактическое управление связано с созданием педагогами «воспитывающих» ситуаций в жизни коллектива и вмешательством в ситуации, стихийно в нем возникающие.

Дежникова Н.С. отмечает значение всего педагогического коллектива школы для формирования коллектива школьников: культивируя нормы коллективной жизни в среде школьников педагоги должны эти же нормы укреплять в жизни своего коллектива. С целью оптимизации коллективных взаимоотношений в классе педагог должен использовать и возможности преподаваемых дисциплин (Марченкова В.А.) и примеры из жизни исторических и ныне живущих личностей (Гавриловец К.В.). Основными направлениями педагогической коррективы системы межличностных отношений является: целенаправленное воспитание у школьников культуры личностного восприятия друг друга, организация индивидуальной помощи школьникам в процессе саморегуляции поведения и социально полезного самоутверждения в коллективе. Одним из важнейших условий организации детского коллектива является образование органов руководства и самоуправления коллективом, целенаправленное формирование самосознания коллектива, превращение его в субъект управления и воспитания (Иванов И.П., Немов Р.С., Кабуш У.Т., Кирпичник А.Г. и др.). Кабуш У.Т., Романчик Н.В. указывают на то, что деятельность органов ученического самоуправления реализуется не только в отдельных мероприятиях, но и в работе по формированию особой моральной атмосферы, например: разработка самими учениками девиза, герба, гимна, права учеников класса; проведение театрализованных дней рождения по сценарию самих и др. В уже сложившемся коллективе целесообразно использовать коллективную оценку поведения каждого школьника, что в свою очередь способствует развитию самоуправления в коллективе. Гузина И.В., основываясь на работах Коротова В.М., выделяет основные признаки ученического коллектива, ведущие тенденции развития его сплоченности и самоуправления: – объединяющая

совместная общественно полезная деятельность; – постоянное обогащение его жизнедеятельности; – наличие четкой структуры; – высокая сознательная дисциплина, – связь с другими коллективами, обогащающими его традициями и опытом; – мажорный тон настроения и стиль жизни коллектива. В старших классах педагогически целесообразно организованная педагогическая деятельность является предпосылкой для самосовершенствования коллектива. Иванов И.П. рассматривает развитие творческой самодеятельности воспитанников как условие проявления различных вариантов общей заботы: – товарищеское общение; – коллективная организаторская деятельность; – коллективные творческие дела; – коллективные творческие игры, праздники.

Таким образом, можно выделить следующие этапы формирования межличностных отношений в классе:

1. Осмысление диктуемых обществом целей воспитания, перевод их в конкретные задачи управления данным коллективом и разработка адекватной программы формирования в нем межличностных отношений.
2. Реализация разработанной программы.
3. Подведение итогов, прогнозирование процесса дальнейшего развития коллектива.

В отечественной и зарубежной психологии в настоящее время разработаны следующие методы решения проблем, связанных с межличностным взаимодействием:

- игротерапия общения (Смирнова О.Е., Панфилова М.А. и др.);
- метод конгруэнтной коммуникации, обеспечивающий условия позитивного личностного развития ребенка (Роджерс К., Дрейкурс Р. и др.);
- идентификационная терапия (Мухина В.С., Счастливая Т.Н., Поленова Т.И. и др.);
- игровая терапия (Фрейд З., Клейн М., Дорфман Э.);
- социальная терапия как решение проблем межличностного взаимодействия через использование социального принятия, поддержки и одобрения значимыми другими (Мухина В.С., Счастливая Т.Н.);
- статусная психотерапия как создание условий для преодоления ребенком низкого статуса в группе за счет перевода в другую группу, более низкую по возрасту, в которой он может быть реально успешным (Залужный А.С., Сенько Т.В.);
- поведенческая терапия (Вольпе Д., Карбанова О.А.);
- аутотренинг как способ формирования адекватной активности личности.

Ясницкая В.Г., Селиванова В.Г. определили следующие психологические условия эффективного формирования гуманистических отношений в классе:

- систематическая диагностика состояния взаимоотношений в классе;
- осуществление возрастного подхода к классу как общности;
- учет индивидуальности класса, коррекция его индивидуальных черт;
- дифференцированный подход к различным группировкам внутри класса;
- наполнение деятельности класса гуманистическим содержанием, направление ее на помощь другим людям;
- формирование эмоционального климата, благоприятного для личностного развития школьника.

Таким образом, формирование межличностных отношений в ученическом коллективе осуществляется в процессе общения в различных видах деятельности. В современной отечественной и зарубежной педагогике и психологии определены следующие основные пути формирования коллектива младших школьников: обеспечение богатства и разнообразия совместной деятельности членов группы; сочетание общественной значимости и личной привлекательности совместной деятельности для членов группы; образование органов руководства и самоуправления коллективом, осознание членами коллектива его целей и перспектив; создание системы функциональной, материальной, информационной и организационной взаимозависимости членов группы; положительный личный пример педагога; использование различных психологических и психотерапевтических методик по преодолению личностных поведенческих проблем.

### **2.3. Особенности формирования межличностных отношений учащихся классов интегрированного обучения**

Проблема формирования коллектива класса интегрированного обучения рассмотрена в работах отечественных ученых: Кожерова С.И., Солнцева Л.И., Гудонис В.П., Димскис Л.С., Шапорова С.А., Сакович Л.В., Медведевой З.П., Бондаренко Г.И., Целок Д.В., Коноплевой А.Н., Фуряевой Т.В., Лещинской Т.Л. и др.; в зарубежной педагогике и психологии – Gottlieb, Leyser, Marnson, Budoff, Leyser, Gottman, Greshman, Strain, Shores и др.

В отечественной науке проблема интеграции людей с нарушениями психофизического развития в обществе рассматривалась преимущественно с точки зрения их социально-трудовой адаптации (Карвялис В.Ю., Огавелян О.К., Раку А.И., Мирский С.Л., Щербако-

ва А.М., Матвеева Н.Б., Наливайко Г.А., Красовская Л.Г., Нодельман В.И., Курбатова И.Н., Гамаюнова А.М., Старкин А.Н. и др.).

Условно, исследования по проблеме формирования межличностных отношений в классах интегрированного обучения можно разделить на следующие группы:

– Определение условий успешности межличностного взаимодействия лиц с особенностями психофизического развития и лиц, их не имеющих.

– Определение особенностей структуры (системы) межличностных взаимоотношений в классах интегрированного обучения.

– Определение путей формирования межличностных взаимоотношений в классах интегрированного обучения.

В рамках первого направления, в качестве условий успешности межличностного взаимодействия называют наличие благоприятного отношения к детям с особенностями психофизического развития в обществе (Гудонис В.П., Комарова О.Г., Медведева З.П., Бондаренко Г.И., Пожар Л., Целок Д.В., Фуряева Т.В. и др.). Гудонис В.П. на основе проведенных исследований указывает на неготовность общества «принять и понять незрячего», причиной чего является ограниченность представлений о возможностях людей с нарушением зрения, что в целом затрудняет процесс интеграции инвалидов зрения. Стереотипное представление об интеллектуальной и психической неполноценности ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата также ведет к проблеме их интеграции в общество (Бондаренко Г.И.). По результатам своих исследований Пожар Л. отмечает, что 90% детей не хотели бы иметь в качестве друга ребенка с нарушениями интеллекта; данным автором получены сведения, показывающие значительно больше негативное отношение к детям с особенностями психофизического развития со стороны жителей крупных городов по сравнению с деревенскими жителями. Солнцева Л.И. подчеркивает, что проблемы межличностного общения, возникающие в классах интегрированного обучения – это проблемы не только детей с особенностями психофизического развития, но и проблемы их сверстников, учителей и всей общеобразовательной системы в целом. Следовательно, встает необходимость проведения специальной работы по формированию адекватного восприятия детей с особенностями психофизического развития обществом (Медведева З.Г.), в том числе основываясь на имеющемся положительном зарубежном опыте в данной проблеме (Целок Д.В.). Кошелева Л.Н. также подчеркивает, что дети с особенностями психофизического развития оцениваются здоровыми на основании отрицательного стереотипа, считая свойственными для них такие качества, как недоброжелательность, повышенное чувство жалости к самому себе, неестественность поведения. Дети с особенно-



стями психофизического развития стремятся поддерживать естественный тип взаимоотношений со здоровыми, т.е. стремятся к интеграции, что часто оценивается негативно. Комарова О.Г. на материале своего исследования показала, что дети подросткового возраста достаточно позитивно эмоционально оценивают сверстника с нарушением интеллекта. Стереотип человека с интеллектуальной недостаточностью в восприятии взрослого отличается выраженной негативной эмоционально-оценочной направленностью. Люди, практически не имеющие опыта общения и взаимодействия с человеком с нарушением интеллекта, приписывают ему только негативные характеристики, в том числе указывают на его социальную опасность, причем данный стереотип не претерпевает изменений при наличии непосредственного опыта при общении с детьми данной категории.

Успешность межличностного взаимодействия детей с особенностями психофизического развития зависит также от особенностей их воспитания в семье. Неправильное семейное воспитание может серьезно деформировать личность ребенка с особенностями психофизического развития и затруднить процесс его социальной адаптации, а следовательно и интеграции (Кузьмицкая М.И., 1977; Цикото Г.В., 1977; Маллер А.Г., 1990; Мастюкова Е.М., 1991; Забрамная С.Д., 1993 и др.). Поэтому, для реализации цели интегрированного обучения, необходима организация специальной работы с родителями детей с особенностями психофизического развития (З.П. Медведева, Л. Пожар, Т.Ю. Красавина, Е.С. Иванов), их постоянное консультирование по вопросам обучения и оказания помощи в овладении программным материалом, воспитания адекватных форм поведения и конструктивных навыков общения. Фурьева Т.В. отмечает, что неменьшего внимания требуют к себе родители здоровых детей, испытывающие страхи в отношении совместного воспитания их детей с детьми с особенностями психофизического развития. Это требует проведения с ними специальной работы, в которой необходимо ознакомить их с нормативно-правовыми документами об интегрированном обучении, в частности, с нормами наполнения класса и возможностями для личностного самосовершенствования их детей в данных условиях обучения (Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л., 2001). В стратегию деятельности воспитателя на пути к сотрудничеству с семьей входит организация взаимодействия родителей больных и здоровых детей, возможности контакта которых в обычной жизни ограничены.

Условием формирования положительного межличностного взаимодействия в классе интегрированного обучения является адекватное отношение учителя к детям с особенностями психофизического развития, чему должно способствовать знание ими психолого-педагогических особенностей обучения и воспитания детей конкрет-

ных категорий (Медведева З.П., Гудонис В.П., Коноплева А.Н., Солнцева Л.И., Фуряева Т.В., Пожар Л., Красавина Т.Ю., Иванова Е.С. и др.). Комаровой О.Г. предложены основные принципы такой работы:

1. Ориентация на такую подачу научных знаний, которая приводит к образованию в представлениях педагогов, родителей, здоровых детей взаимодополняющих, а не взаимоисключающих образов здорового и ребенка с особенностями психофизического развития.

2. Постоянное стимулирование практического взаимодействия здоровых детей и детей с особенностями психофизического развития в процессе обучения, проведения досуга, при организации внеклассных мероприятий.

3. Подготовка учителей общеобразовательных школ должна включать не только получение или подготовку сведений об особенностях развития детей с нарушениями, но и формирование практических навыков взаимодействия с ними с помощью тренингов, анализа практических ситуаций и других активных форм обучения.

Рассмотрению вопросов, связанных с определением психолого-педагогических особенностей межличностного взаимодействия в классах интегрированного обучения посвящены работы Медведевой З.П., Солнцевой Л.И., Пожара Л., Бондаренко Г.И., Фуряевой Т.В., Мюллер-Колленберга Х., Белых С.Л., Гришанова И.А. и др. Ряд исследователей подчеркивают взаимную пользу совместного обучения детей с особенностями психофизического развития и их сверстников, что способствует формированию адекватных межличностных отношений в классе. Так, наличие в классе ребенка с особенностями психофизического развития способствует нравственному воспитанию здоровых детей: они учатся сочувствовать беде другого человека, принимать его как равного, помогать ему, не унижая (Шматко Н.Д.), осознавать себя более способными к преодолению трудностей (Бондаренко Г.И.). Вместе с тем важно учить детей класса интегрированного обучения избегать гиперопеки, что может привести к зависимости ученика с особенностями психофизического развития от полноценного сверстника (Шматко Н.Д., Фуряева Т.В.). С другой стороны, дети с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения учатся реально оценивать себя и свои возможности (Фуряева Т.В.), при наличии специальной педагогической работы могут завоевать уважение сверстников к себе, что способствует утверждению не только в детском, но в дальнейшем и во взрослом коллективе; приобретают новые качественные навыки обучения.

Однако опыт интегрированного обучения и его исследования показывают на ряд проблем, возникающих при межличностном общении в классе интегрированного обучения. Так, Солнцева Л.С. подчеркивает, что отсутствие у нормально видящих детей навыков обще-

ния с детьми, имеющими сенсорные нарушения, приводит к изолированности последних, ощущению ими эмоционального дискомфорта, она отмечает, что одноклассники избегают общения со слепыми, смеются над ними или боятся, проявляют нездоровый интерес. Шматко Н.Д. указывает на социальную изоляцию детей с нарушениями слуха в условиях интегрированного обучения: нормально развивающиеся ученики не дружат с ними, что приводит к формированию у детей с нарушениями слуха чувства неполноценности, дезадаптации в сообществе людей с данным недостатком. Исследуя особенности взаимоотношений детей с нарушением слуха в классах интегрированного обучения, Димскис Л.С. указывает на серьезные трудности в их общении со слышащими детьми на звуковом языке, особенно при общении в группах, что может привести к существенному ограничению социального включения. В свою очередь нормально слышащие испытывают трудности в понимании детей с нарушенным слухом, возникающие при этом предубеждения создают между ними социальную дистанцию. Автор определяет и специфические проблемы детей с нарушенным слухом, обучающихся в условиях интегрированного обучения: попытки скрыть свое специфическое состояние, низкая самооценка и негативное восприятие собственной жизни, что может привести к психосоциальным отклонениям.

Мюллер–Колленберг Х., К. Камманн получили следующие результаты исследования межличностных взаимоотношений в классах интегрированного обучения. Дети с особенностями психофизического развития не были приняты их сверстниками автоматически. При этом отмечается, что здоровые ученики воспринимают как детей с особенностями психофизического развития только тех учеников, у которых есть ярко выраженные нарушения развития. Детей же с легкими нарушениями психофизического развития не воспринимают как детей, имеющих данные нарушения, а оценивают их как ленивых, неприятных, глупых. Наличие учебной дифференциации воспринимается обычными учениками с завистью («у них легче задания») или презрением («для него это трудно»). Во время перемен изоляция еще более очевидна, дети с особенностями психофизического развития чувствуют разочарование, обиду. Так как обычные ученики обычно подготовлены быть терпимыми и внимательными к детям с особенностями психофизического развития, а детей с легкими нарушениями психофизического развития они к этой группе не относят, данными авторами была определена обратно пропорциональная зависимость уровня популярности и степени нарушения психофизического развития. Особенностью данных классов является также невозможность избегания различий в уровне достижений между учениками с особенностями психофизического развития и обычными учениками, что

мешает формированию положительных межличностных отношений между ними [55]. Gottlieb, Leyser, Marnson, Budoff, Leyser, Gottman отмечают, что нахождение детей с особенностями психофизического развития в классах интегрированного обучения часто приводит к еще большей сегрегации, нежели в специальной школе. Нормально развивающиеся ученики не выражают симпатии к детям данной категории, оценивая их по способностям и учебным достижениям. Причем ни увеличение количества контактов между ними, ни предпринятые педагогические мероприятия не приводят, в ряде случаев, к улучшению ситуации. Главной причиной такой ситуации Greshman, Strain, Shores считают различия в уровне сформированности социальных и академических навыков учеников, которые не позволяют детям с особенностями психофизического развития участвовать в различных видах деятельности наравне с нормально развивающимися учащимися. Причем данная рассогласованность может стать причиной социальной изолированности в классе не только детей с особенностями психофизического развития, но и учеников, имеющих определенные трудности в обучении, если им не была оказана ранняя коррекционная помощь.

Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. констатируют, что в условиях интегрированного обучения может возникнуть кризис взаимоотношений учащихся, причиной чего являются: отрицательная динамика представлений о детях с особенностями психофизического развития, их замкнутость, инактивность; ограниченность социального опыта учащихся с особенностями психофизического развития и др. Симптомами такого кризиса являются повышенная тревожность в общении, негативный характер общего эмоционального фона взаимоотношений, появление агрессии, нетерпимости. Авторы подчеркивают, что индекс изолированности отдельных учащихся с особенностями психофизического развития остается высоким на протяжении всего периода обучения. Причем, внешне остальные учащиеся не проявляют недоброжелательности, но не проявляют и стремления к общению и сотрудничеству.

Фуряева Т.В., описывая опыт интегрированного обучения в Германии, указывает, что большинство здоровых детей постепенно учатся контактировать с детьми с особенностями психофизического развития, причем педагог не должен сразу реагировать на негативные действия здоровых детей, т.к. каждый ребенок имеет право на выражение истинных чувств, ему необходимо время, чтобы их осознать и изменить.

Специальное исследование межличностных отношений в классах интегрированного обучения проведено Шапоровой С.А. Результаты данного исследования показали, что дети с особенностями психофизического развития находятся в менее благоприятных условиях взаимоотношений, чем обычные дети. Преобладающими мотивиров-

ками выборов явились дружеские отношения, общая положительная оценка сверстников и выделение положительных качеств ребенка. Социометрический статус детей с особенностями психофизического развития схож с обычными одноклассниками, единственным выявленным отличием является практическое отсутствие детей с особенностями психофизического развития в группе «звезд». Социометрическая структура класса интегрированного обучения идентична структуре обычных классов, что в свою очередь, позволяет сделать вывод о возможности использования методов общей педагогики и психологии при формировании межличностных отношений в классах интегрированного обучения [66].

В связи с наличием проблем в формировании межличностного взаимодействия и взаимоотношений в классе интегрированного обучения необходимо проанализировать возможность использования существующих методов и приемов их формирования в обычном классе, а также рассмотреть варианты формирования межличностных отношений как в коллективе детей с особенностями психофизического развития, так и в коллективе класса интегрированного обучения.

Исследованию особенностей межличностного взаимодействия в коллективе детей с особенностями психофизического развития и путей их формирования посвящены работы Коркунова В.В., Варянена В.А., Гаурилюс А.И., Кащенко В.П., Кожеровой С.И., Огавеляна О.К., Калмыковой З., Даргеевичине Л.И и др. Характерные особенности формирования межличностных взаимоотношений со сверстниками у детей с нарушениями интеллекта рассмотрены в работах Гордиенко Е.А., Коломинского Н.Л., Калмыковой З., Саралийской Л.М. Так, Кащенко П.М. утверждал, что «коллектив служит одним из источников общего развития», предложил метод коррекции путем рациональной организации детского коллектива детей с нарушениями интеллекта [32]. Отмечено значительное запаздывание в сроках возникновения общения у детей данной категории и его дефектности (Морозова П.Г.). Выраженное снижение способности к приему и переработке информации вызывает нарушение понимания познаваемой реальности, что негативно отражается на их отношениях с окружающими (Синев В.П.), отношения этих детей характеризуются сниженной активностью, более поздним появлением и недостаточностью осознания (Коломинский Н.Л., Корниенко А.А., Стадненко Н.М.), низким уровнем осознанности, склонностью к копированию отношений, задаваемых педагогами (Гаурилюс А.И.).

Коркунов В.В. определил следующие условия формирования личных отношений учащихся вспомогательной школы: – создание благоприятной внешней среды, в которой отношения возникают и развиваются; – развитие у учащихся навыков и умений вступать во

взаимоотношения в процессе коллективной деятельности с целью достижения необходимых общих результатов труда. Варянен В.А. называет следующие факторы, которые определяют положение ученика с особенностями психофизического развития в системе межличностных отношений в специальном классе:

– определенные качества личности (их наличие или отсутствие): качества, характеризующие поведение ученика; способности, выявляющиеся в практической деятельности, внешность;

- направленность личности;
- успеваемость;
- степень выраженности психосоматического дефекта;
- возраст;
- длительность пребывания в данном коллективе.

Гаурилюс А.И. определила, что у школьников с легкой умственной отсталостью познание межличностных отношений осуществляется путем овладения социальными штампами. Учащиеся со средними степенями дефекта испытывают трудности в овладении социальными эталонами, но проходят, с трудом, путь, позволяющий им с разной долей успешности подойти к пониманию смысла личностных свойств и отношений. Осознание межличностных отношений и представлений о себе и своих одноклассниках определяется опытом взаимодействия на начальном этапе совместного обучения в школе. То есть современная тенденция к интеграции детей с нарушениями интеллектуального развития может быть осуществлена в случае обеспечения ими условий, гарантирующих построение благоприятных межличностных отношений в группе сверстников, существенная роль в развитии данной системы межличностных отношений должна принадлежать игре и совместной трудовой деятельности. Особенности общения в классах для детей с ЗПР рассмотрены Свиридовой Е.В. Типичными, малоадаптивными стереотипами их поведения названы конфликтность, замкнутость, гиперактивность, нарушение самооценки.

Кащенко В.П., разрабатывая систему лечебной педагогики, считал коллектив детей с особенностями психофизического развития средством коррекции ряда личностных особенностей: повышение у детей общей активности, формирование навыков организованной работы. Автор, сравнивая коллективы нормально развивающихся детей и коллективы детей с особенностями психофизического развития, отмечает отсутствие длительной привязанности между детьми, недолговременность и непрочность коллектива последних, а также большее значение воспитателя как руководящего члена такой группы. Особые трудности ввода в коллектив вызывают дети с тяжелыми нарушениями психофизического развития, и в ряде случаев, это происходит только через привязанность такого ребенка к лицу другого возраста

(педагога). В целом Кашенко В.П. указывает на необходимость развития навыков жизни в коллективе у детей с особенностями психофизического развития [32]. Кожеровой С.И. предложена система коррекционно-воспитательной работы в классе детей с умственной отсталостью с использованием технологии коллективных творческих дел. Использование данного метода позволяет не только формировать осознание нового жизненного опыта, применять в практических целях ранее усвоенные знания и умения, но и через общую практическую работу, формировать благоприятные межличностные отношения в классе.

Вопросами создания системы коммуникации детей с особенностями психофизического развития и общества занимались Зайцева Г.Л., Зыкова Т.С., Кузьмичева Е.П., Коваленко Б.И., Соколянский И.А. и др. Белых С.Л., Гришанов И.А., изучив динамику коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями, определили специфические особенности общения таких детей – страх самовыражения, чувство неполноценности и т.д. Авторами предложена специальная система проведения учебных занятий, в процессе которых все усилия учителя должны быть направлены на создание ситуации коммуникативного успеха через деятельность. В результате, дети с нарушениями речи будут чувствовать себя свободней в общении, их речевая деятельность активизируется, что в свою очередь будет способствовать решению проблем нарушения речи. Медведева З.П. отмечает, что одним из условий успешности обучения ребенка с нарушением слуха в классе интегрированного обучения является высокий уровень речевого развития, с целью повышения которого должны проводиться специальные коррекционные занятия при активном участии родителей.

Система психологических занятий родителей с детьми с особенностями психофизического развития, разработанная Филипповой И.К. Она направлена на формирование у них умения устанавливать контакты и в целом использовать позитивные модели коммуникативного поведения и адекватного выражения эмоций. Юртайкин В., Жиянова П. отмечают, что ребенок с особенностями психофизического развития часто просто не имеет опыта контактов со здоровыми сверстниками, что усугубляется проблемами речевого развития. С целью решения данной проблемы и дальнейшего ввода ребенка с особенностями психофизического развития в коллектив сверстников авторами разработана система занятий – «встреч», организуемых таким образом, чтобы у ребенка возникла потребность в сотрудничестве с другим ребенком или группой детей.

Рядом отечественных и зарубежных авторов разрабатывается система формирования навыков общения у детей с РДА. Так, Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н. главным в решении данной задачи считают создание

со стороны родителей, специалистов психологического климата, который стимулировал бы любые формы общения, созданию которого, кроме психологической подготовки всех задействованных лиц, способствует арттерапия и музыкотерапия. Опыт использования арттерапии в работе по преодолению трудностей в общении детей с особенностями психофизического развития в условиях общеобразовательной школы рассмотрены в работе Вачкова И.В.

Лещинская Т.Л., изучая опыт использования коллективного способа деятельности в классах интегрированного обучения, указывает на развитие гибких и разнообразных форм сотрудничества, навыков коммуникации в результате использования данной технологии, которая позволяет развивать и улучшать навыки коммуникации у учеников, создавать благоприятно-положительное впечатление об учениках с особенностями психофизического развития, что способствует формированию конструктивных межличностных отношений в классе в целом.

Ряд авторов, на основе практического опыта работы в классах интегрированного обучения, предлагают методические подходы по формированию благоприятных межличностных отношений между детьми с особенностями психофизического развития и их сверстниками. Гейделе В.М. рассматривает возможность арттерапии на пути решения данной проблемы. Главная задача данного метода – создание ситуации успеха в совместной деятельности с ближайшим окружением, через совместное переживание и осознание происходящего. Средством для совместной деятельности являются художественные и музыкальные произведения. Использование данного метода требует от учителей профессиональной специальной подготовки и компетенции. Васильева Н. описывает опыт организации групп интегрированного обучения в детском саду «Наш дом» г. Москвы, рекомендует ввод детей с особенностями психофизического развития в коллектив здоровых сверстников по шаговой системе: сначала родители приводят их в группу на час и т.д. И только когда дети подружатся – время пребывания увеличивается. Решетникова О. описывает подобную систему входа ребенка с синдромом Дауна в коллектив (центр «Здоровое поколение»): сначала коррекционный педагог, выезжая к ребенку на дом, составляет для него индивидуальную комплексную программу психомоторного развития; после того как ребенок проходит период домашнего обучения, он поступает в диагностическую адаптационную группу, в которой осваивает и социальные навыки.

Фуряева Т.В. на основе опыта организации интегрированного обучения в Германии в качестве приемов формирования положительных межличностных отношений предлагает разработку правил совместной жизни в классе интегрированного обучения, предупреждение



возможных конфликтных ситуаций, в случае их возникновения предоставлять детям возможность самим найти путь преодоления противоречия, объяснение здоровым детям объективных трудностей, с которыми сталкиваются их сверстники с особенностями психофизического развития.

Организацией «Жизненная помощь» (Германия) разработана концепция интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития. Основные подходы по формированию благоприятных межличностных отношений в процессе учебной деятельности в ней предложены следующие:

1. Постоянное создание учебных ситуаций, в которых принимали бы участие все дети (т.е. организация совместной учебной деятельности).
2. Во время урока каждый ученик должен иметь возможность внести свой вклад в достижение конечной цели, причем дети должны осознавать, что достижения каждого рассматриваются в зависимости от требуемых усилий.
3. Каждый ребенок должен оцениваться исходя из своих возможностей и способностей.
4. Наличие на уроке фазы «свободной работы», во время которой ребенок занимается, чем хочет, в процессе которых дети с особенностями психофизического развития познают различные механизмы социальных контактов, тренируют способности отношений друг с другом.
5. Использование еженедельной работы по плану, который составлен индивидуально, исходя из времени объема и степени трудности, что обеспечивает мотивированное участие в обучении детей с особенностями психофизического развития.
6. Использование плано-ориентированного обучения, которое вовлекает в работу всех учеников, каждый из которых имеет свою индивидуальную долю в проекте. В каждом конкретном случае один ученик зависит от того, как другой выполнит свою работу. Тем самым возрастает роль совместной принадлежности к единой цели класса.

Солнцева Л.И. придает большое значение внешкольной деятельности в процессе формирования положительных межличностных отношений в условиях временного интегрированного обучения: организация совместных вечеров отдыха, концертов, совместное посещение различных объектов; для преодоления скованности в общении необходимо проведение диспутов, викторин, КВН и других мероприятий, где дети с нарушениями зрения могут показать свои способности и знания; большое значение имеет совместный отдых детей в летних лагерях. Опыт совместной творческой деятельности детей с особенно-

стями психофизического развития и их здоровых сверстников во вне-школьной деятельности описан Бондаренко Г.И. Автором разработана программа социально-эстетической абилитации в кружках, исходя из творческих интересов детей. После формирования групп проводится психологический тренинг, который усиливает положительное взаимовлияние детей, снимает эмоциональное напряжение, формирует адекватно положительное отношение друг к другу. Затем следует непосредственная совместная деятельность по выбранному направлению, которая способствует не только формированию благоприятного психологического климата в кружке, но и преодолению ряда личностных проблем детей с особенностями психофизического развития.

Коноплевой А.Н., Лещинской Т.Л. уделяется внимание формированию у обычных школьников адекватных представлений о детях с особенностями психофизического развития в процессе коррекционных занятий, что позволяет затем включить детей в групповую совместную деятельность, которая должна позволять детям с особенностями психофизического развития реализовывать себя. Использование на коррекционных занятиях воспитательных ситуаций позволяет формировать у детей адекватные способы поведения, эмпатию, культуру коммуникации, что способствует преодолению впоследствии социальной или сенсорной депривации детей с особенностями психофизического развития. Особой работы требует формирование представлений об учениках с интеллектуальной недостаточностью. Создание на первом этапе занятий адекватных представлений о них сменяется занятиями по включению всех школьников в совместную трудовую деятельность. В этой сфере учащиеся с психофизическими нарушениями могут лучшим образом проявить свои положительные качества. Авторы подчеркивают, что на первом плане коррекционной работы должно быть формирование межличностных отношений.

Методы предварительной работы по формированию благоприятного отношения одноклассников к детям с ограниченными умственными способностями предложены Демьяненко Т.В.: беседы, игры соответствующего содержания, придумывание историй, моделирование ситуаций, в которых обычные дети могли бы себя идентифицировать с ребенком, имеющим нарушения, и ощутить меру возникающих у него трудностей. Одним из аналогичных подходов является создание детских общественных объединений, деятельность которых включает общение с детьми с особенностями психофизического развития их нормально развивающихся сверстников, проведение различных благотворительных акций, поддержка и пропаганда талантов детей с особенностями психофизического развития, совместные экскурсии, походы и т.д.

Саркисян Л.А., Латышева Т.Х., основываясь на опыте работы Московского института – интерната, отмечают особое значение созданию необходимой психологической среды, способствующей разрыванию отношений студентов – инвалидов, чему способствуют знания по решению проблем межличностного общения и внешнего имиджа. Сакович Л.В. рассмотрены положительные аспекты использования интерактивных приемов и методов обучения в условиях интегрированного обучения, которые позволяют преодолевать изолированность детей с особенностями психофизического развития, создавать доброжелательную атмосферу в классе, развитию коммуникативных навыков учащихся. К данным методам относят направленную дискуссию, ролевые и имитационные игры, которые характеризуются высокой интенсивностью коммуникаций, изменением и разнообразием видов деятельности. Денисовой Е. разработана система совместных игр детей с нарушением зрения и их сверстников в условиях совместного дошкольного воспитания, главной целью которой является создание равных условий для данных категорий детей, возможности почувствовать себя уверенным и сильным, что в свою очередь способствует формированию благоприятных межличностных отношений в такой группе детей.

На начальном этапе интегрированного обучения Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. предлагают использовать приемы аттракции: показ привлекательности детей с особенностями психофизического развития, использование комплимента, выражение мимикой лица хорошего отношения к человеку, улыбка, обращение по имени, ритуал знакомства и т.п. Авторы отмечают, что отсутствие целенаправленной работы по адаптации ребенка с особенностями психофизического развития в системе межличностных отношений класса интегрированного обучения приводит к фрустрации потребности в уважении и доброжелательности данной категории детей. Так, Власова Т.А., Егорова М.С., Печерский В.Г. указывают на рост эмоциональных расстройств и отклонений в поведении детей с особенностями психофизического развития вследствие неадекватного отношения к ним сверстников, невозможности принимать равноправное участие в типичных для обычных детей видах деятельности, из-за низких показателей в учебной деятельности.

Таким образом, отечественными и зарубежными специалистами разработаны основные подходы по формированию положительных межличностных отношений в классах интегрированного обучения, на основе данных изучения особенностей межличностного взаимодействия в них. Основным названа организация разнообразной совместной деятельности детей с особенностями психофизического развития и их сверстников. Однако данные подходы не раскрывают конкретной сис-

темы методических приемов работы педагогов по формированию положительных межличностных взаимоотношений в таких классах, с учетом таких факторов, как возраст детей, степень нарушения психофизического развития, уровень развития коммуникативных навыков детей класса и другие.

#### **2.4. Содержание психолого-педагогической коррекции межличностных отношений учащихся классов интегрированного обучения**

В параграфе 2.3. нами были рассмотрены основные подходы к педагогической коррекции межличностных отношений учащихся классов интегрированного обучения. В данном параграфе вниманию читателей представлены несколько прикладных программ по осуществлению данного вида коррекционной работы в условиях интегрированного обучения.

***Рекомендации по педагогической коррекции межличностных отношений учащихся класса интегрированного обучения в процессе трудовой деятельности (автор-составитель: старший преподаватель кафедры коррекционной работы Швед М.В.)***

##### Пояснительная записка

Одним из важнейших условий успешности интегрированного обучения и достижения его конечной цели – включение детей с особенностями психофизического развития в общество – являются благоприятные межличностные отношения между детьми с особенностями психофизического развития и их нормально развивающимися одноклассниками. Педагогическая коррекция процесса формирования межличностных отношений в классах интегрированного обучения – одна из задач педагогического коллектива школы. Данная программа рассчитана на использование в подготовительных и первых классах интегрированного обучения, в которых обучаются дети с задержкой психического развития, и рекомендована воспитателям подготовительных классов интегрированного обучения, педагогам, работающим в группах продленного дня первых классов интегрированного обучения, а также учителям классов интегрированного обучения. Использование рекомендаций по организации внеурочной и внеклассной трудовой деятельности учащихся классов интегрированного обучения помогает создавать адекватные условия для формирования межличностных отношений в классе.

Предварительно данная программа предполагает ознакомление воспитателей и педагогов продленного дня с психолого-педагогическими особенностями трудовой деятельности детей с особенностями психофизического развития, методикой и содержанием трудового обучения детей с особенностями психофизического развития; результатами

экспериментального изучения особенностей межличностных отношений учащихся классов интегрированного обучения, общими подходами педагогической коррекции межличностных отношений в классе интегрированного обучения (в рамках методических объединений, проводимых РОО; индивидуальных консультаций; лекций на курсах усовершенствования учителей; создания и распространения информационных бюллетеней и методических рекомендаций).

Коррекционная работа, предусмотренная данной программой, предполагает системное взаимодействие воспитателей в рамках внеурочной и внеклассной деятельности и учителей классов интегрированного обучения, учителей-дефектологов (в рамках учебной деятельности) (см. Программу педагогической коррекции межличностных отношений в классе интегрированного обучения для учителей классов интегрированного обучения и учителей-дефектологов).

#### **Цели и задачи программы:**

Основной целью является формирование положительных межличностных отношений нормально развивающихся учащихся и детей с особенностями психофизического развития в классе интегрированного обучения.

Для реализации данной цели необходимо решение следующих задач:

- обучение навыкам межличностного взаимодействия нормально развивающихся учащихся и детей с особенностями психофизического развития в процессе трудовой деятельности;
- формирование традиций класса интегрированного обучения в рамках трудовой деятельности;
- формирование системы ценностей учащихся класса интегрированного обучения (помощь товарищу в труде; изделие – результат труда каждого; уважение себя и одноклассников; учет мнения каждого при решении общего вопроса; дети с особенностями психофизического развития – равноценные партнеры деятельности);
- воспитание у учащихся навыков адекватной оценки своего труда и труда одноклассников, общего результата труда;
- создание ситуации успеха в трудовой деятельности у детей с особенностями психофизического развития.

#### **Принципы коррекционной работы:**

- принцип создания ситуации успеха в совместной деятельности;
- принцип социально-ценностного содержания деятельности;
- принцип ценностного подхода;
- принцип регулярности воспитательного воздействия.

## Содержание программы

Объектом данной педагогической работы является трудовая деятельность детей с особенностями психофизического развития и нормально развивающихся учащихся класса интегрированного обучения.

На *первом, диагностическом,* этапе необходимо провести (совместно с учителем класса, учителем-дефектологом, психологом школы) диагностику особенностей межличностных отношений в данном классе. Воспитатель, используя метод наблюдения за различными видами деятельности детей, отмечает наличие устойчивых групп, включение детей с особенностями психофизического развития в деятельность с нормально развивающимися учащимися, особенности их взаимодействия и т.д. Полученные данные рассматриваются в системе с данными социометрических и аутосоциометрических исследований, проведенных психологом школы, данными наблюдений учителя класса. Полученные конкретные данные о положении детей с особенностями психофизического развития в системе межличностных отношений, причинах данного положения необходимо учитывать в дальнейшей коррекционной работе.

Диагностический этап также включает изучение уровня сформированности трудовых навыков детей с особенностями психофизического развития, предусмотренных учебной и воспитательной программами. Данное изучение может проводиться в процессе естественной трудовой деятельности, или специально организованной индивидуальной трудовой деятельности. Фиксирование результатов осуществляется по следующей схеме

№ п/п	Трудовой навык	Уровень овладения				Примечания
		Самостоятельное выполнение	Эпизодическое самостоятельное выполнение	С помощью взрослого	Не выполняет	
1	2	3	4	5	6	7

В графе 2 составляется список основных трудовых навыков, составляющих основу различных видов трудовой деятельности (предусмотренных Программами и планами воспитательной работы). В графах 3–6 отмечается уровень выполнения каждого трудового навыка, соответственно, если навык не выполняется самостоятельно – требуется дополнительная, специально-организованная педагогическая работа по его формированию. В графе 7, по необходимости, отмечаются

особенности качества процесса и результата труда и т.д. Таким образом, полученные данные позволяют:

- 1) при распределении трудовых обязанностей, трудовых операций при пооперационном разделении труда поручить ребенку с особенностями психофизического развития адекватно-доступные задания;
- 2) провести подготовительную педагогическую работу на диагностической основе по формированию недостаточно сформированных трудовых навыков у ребенка с особенностями психофизического развития, что позволит ему в дальнейшем участвовать в трудовой деятельности класса как равноценному партнеру, что в свою очередь позволит создавать ситуацию успеха для него в трудовой деятельности (эту работу выполняет учитель-дефектолог (коррекционные часы), воспитатель (индивидуальная воспитательная работа), родители).

На *втором, основном*, этапе осуществляется специальная организация внеурочной и внеклассной деятельности (в т.ч. совместной) учащихся класса. Авторы предлагают следующие общие рекомендации по ее организации:

- Детям с особенностями психофизического развития необходимо поручать адекватно доступные для них трудовые поручения, избегая искусственной легкости (профилактика неадекватно-снисходительного отношения к ним со стороны нормально развивающихся учащихся). Однако необходимо помнить о соблюдении охранительного режима для них.
- Если в классе обучается несколько детей с особенностями психофизического развития, при определении пар, подгрупп для выполнения трудового задания, необходимо избегать постоянного включения их в одну пару (подгруппу), что будет способствовать разрыву их взаимоотношений со всеми учениками класса.
- При организации подгрупповой работы на первом этапе не следует детей с особенностями психофизического развития объединять с нормально развивающимися учащимися, имеющими к ним стойкое негативное отношение (см. первый этап). Успех в деятельности с другими детьми, результат этого труда, обучение правильному взаимодействию и формирование ценностей личности позволит в дальнейшем объединять этих детей в подгруппы для совместного труда. Следовательно, в течение учебного года необходимо постоянно варьировать состав пар, подгрупп, выполняющих постоянные поручения, например, дежурство по столовой, классу, уход за растениями класса, живым уголком и др., причем данное варьирование должно осуществляться за счет перехода в другие подгруппы и детей с особенностями психофизического развития, и нормально развивающихся учащихся.

- Индивидуальную трудовую деятельность детей с особенностями психофизического развития необходимо использовать как способ повышения их статуса в классе. Например, после поливки ребенком с особенностями психофизического развития цветов надо на это обратить внимание всех детей класса, вместе со всеми провести анализ и оценку результата и самой трудовой деятельности (см. ниже).
- При проведении данной работы можно использовать прием объединения отдельных индивидуальных работ в общую. Например, при украшении класса к Новому году все дети индивидуально вырезают снежинки, которые, наклеенные на стекло окна, объединяются в коллаж «Новогодняя страна» (с обязательным обсуждением вклада каждого в общее дело).
- При организации работы в паре, подгруппе необходимо отслеживать, чтобы активные популярные нормально развивающиеся учащиеся безоговорочно не подчиняли себе детей с особенностями психофизического развития, прислушивались к их мнению. Для этого необходимо всех учащихся класса обучать правилам межличностного взаимодействия. Например, при распределении обязанностей надо учитывать мнение каждого (обучаются в процессе организационных бесед педагога), при распределении обязанностей можно использовать различного рода считалочки, что позволит всем детям по очереди выполнять различные поручения и снизить конфликтность процесса распределения обязанностей; учить детей правилам формулировки просьб («помоги мне, пожалуйста», «можно потом я буду пыль вытирать» и т.д.), оценок («сегодня у тебя лучше получилось», «молодец, аккуратно работал» и т.д.), ответов на вопросы и замечания. Для формирования данных навыков используются приемы совета, поощрения, примера («Послушай, как правильно попросить», «Слышите, как Лена правильно ответила» и т.д.). Прием поощрения и совета необходимо побуждать детей замечать своих соседей по трудовой деятельности, их правильные трудовые навыки и достижения (Посмотри, как Таня правильно держит кисточку...») и т.д.).
- К навыкам межличностного взаимодействия, в т.ч. в рамках трудовой деятельности, относится и умение оказывать помощь. В первую очередь, нельзя оставлять без внимания самостоятельную инициативу помощи детей кому-либо («Молодец, Олег. Он уже свою работу выполнил, а теперь Оле помогает. И остальные, когда выполнят, помогут другим»). Во-вторых, надо детей класса приучить к следующей схеме анализа завершенной работы:
  - проверка правильности выполнения работы – приведение в порядок своего рабочего места – определение нуждающегося в помощи – оказание помощи (приемы: беседа, поощрение, совет). Педагог, после окон-



чания процесса работы должен обратить внимание ребят на тех, кто, выполнив свою работу, помог другим и напомнить это правило тем, кто его не выполнил (это можно делать в процессе самой деятельности, например: «Ты все выполнил? Посмотри, все правильно? А кто из ребят еще работает? Предложи ему свою помощь, помоги ему»).

- Формированию положительных взаимоотношений способствует самостоятельная постановка целей предстоящей деятельности. Для этого можно предлагать детям варианты предстоящей трудовой деятельности, а они сами могут решать, что будут делать. Например, при изготовлении елочных украшений каждой подгруппе предлагается 3 варианта (одинаковых по сложности и технике выполнения) игрушек, подгруппа решает, какое украшение они будут изготавливать. Педагог должен учить детей выслушивать мнение каждого (например: «Пусть каждый по очереди скажет, что будем делать, а потом вместе решим», «кого мы еще не спросили?», «Что предлагает Оля?» и т.д.);
- Обучение адекватной оценке результатов своего труда и труда одноклассников, общего результата труда достигается следующими приемами:
  - конкретно определить круг трудовых обязанностей, например, дежурных (которые можно письменно или условными знаками обозначить на классом уголке), по уровню качества выполнения которых оценивать детей и учить их оценивать себя и друг друга;
  - использовать игровые моменты, например, среди детей назначаются различные контролеры, которые с помощью цветных фишек оценивают не только результат труда, но и старательность при выполнении, помощь другим, умение правильно общаться во время совместного труда и т.д.;
  - после завершения трудовой деятельности педагог должен добиваться осознания от детей (особенно детей с особенностями психофизического развития) своего вклада в общее дело и вклада всех других участников по следующей примерной схеме в виде беседы:
    - какую цель преследовали в трудовой деятельности;
    - подготовка рабочего места;
    - выбор необходимого оборудования;
    - помощь товарищу;
    - работа вместе;
    - качество результата труда.

Таким образом, ребенок видит, что его цель совпала с целью подгруппы, их слаженная работа позволила получить такой результат, в этом результате есть его конкретный вклад, но и все вложили в него свой конкретный труд. При оценке результатов труда воспитатель должен оценивать не только сами результаты, но и динамику разви-

тия трудовых умений; нравственных, волевых и эстетических качеств; т.о. положительные оценки получают все: одни – за аккуратность, другие за проявление чувства товарищества и т.д.

- Одним из приемов обучения навыкам межличностного взаимодействия в процессе трудовой деятельности, повышения личной ответственности за результат труда является назначение «ответственных» (командиров и др.) в подгруппе, паре. Варианты:
  - назначение ответственного педагогом, причем педагог называет положительные качества в трудовой деятельности ученика как критерий выбора (роль ответственного в конкретных случаях может поручаться и ученику с особенностями психофизического развития после этапа предварительной работы). Ответственный может сам выбрать членов подгруппы или руководить уже составленной педагогом.
  - подгруппа, получив конкретное трудовое задание, может выбрать ответственного, предварительно обсудив кандидатуры;
  - ответственными назначаются (выбирается) 2 человека для формирования отношений взаимной ответственности.
- Организация внеклассной трудовой деятельности не должна абсолютно копировать уроки «Технологии». Организация рабочих мест, распределение инструментов, трудовых поручений может носить более свободный характер, т.е. дети должны максимально привлекаться к решению организационных вопросов, что развивает коммуникативную сторону деятельности.
- Создание проблемных ситуаций, например: «Как сделать наше изделие еще красивее?»

Нормы и ценности класса, традиции, в том числе в рамках трудовой деятельности, позволяют формировать положительно-уважительное отношение друг к другу. Поэтому мы предлагаем вводить, например, следующие традиции в классе:

  - оформление уголка «Наши дежурные», где находились бы фотографии (карточки с фамилиями) дежурящих детей, список обязанностей дежурных, обращение к которому позволяет объективно оценивать результаты их труда;
  - «Лучшие дежурные недели» – аналогично предыдущему;
  - «Банк добрых трудовых дел», в который дети помещают карточки с рисунками (записями) тех трудовых дел, которые они сделали дома (привлечь к заполнению карточек родителей) и в классе, школе. В конце месяца подводятся итоги;
  - выставки поделок, результатов труда (после проведения соответствующих уроков или занятий);
  - проведение праздников, связанных с трудовой тематикой;
  - изготовление подарков учащимися класса ко Дню именинника и др.

При организации данных мероприятий, оформлении уголка класса необходимо привлекать детей: они должны предлагать свои идеи для дальнейшей реализации, и помогать при оформлении, изготовлении необходимого материала. Динамическое развитие межличностных отношений в классе требует от педагога варьирования видов трудовой деятельности, что позволяет вводить школьников в новые взаимоотношения. Учащиеся класса должны участвовать в общешкольных трудовых мероприятиях, при организации данного процесса учитель должен руководствоваться теми же принципами и приемами, что и при организации трудовой деятельности в классе. Использование трудовой деятельности учащихся классов интегрированного обучения позволяет формировать межличностные отношения в классе. Однако данная работа должна сочетаться со всеми другими направлениями воспитательной работы: этическое, эстетическое, физическое и т.д. Такая системная работа позволит добиться устойчивого положительного результата.

В конце учебного года необходимо провести изучение результатов коррекционно-педагогической работы – *итогово-диагностический* этап. На данном этапе проводится повторное изучение системы сложившихся межличностных отношений, положение учеников с особенностями психофизического развития в этой системе, их уровень удовлетворенности отношениями. Полученные данные необходимо учитывать при формировании межличностных отношений в следующем учебном году. Даже если результаты положительны, необходимо продолжать использование принятых традиций в классе, удавшихся приемов организации совместной трудовой деятельности.

## Примерный перечень трудовых поручений и мероприятий

### 1 четверть

Дежурство: по классу (группе), столовой, растениям класса, живому уголку. Генеральная уборка класса. Уборка территории школы.

Выезд в осенний лес: сбор природного материала, его подготовка к использованию. Оформление классного уголка. Чистка игрушек, одежды кукол (первый класс).

«Праздник урожая»: украшение класса, объединение индивидуальных аппликаций овощей и фруктов в групповую работу «Богатство осени», составление букетов из засушенных листьев.

Выставка поделок по итогам четверти.

### 2 четверть

Дежурство: по классу (группе), столовой, растениям класса, живому уголку. Генеральная уборка класса. Уборка территории школы.

Чистка игрушек, одежды кукол (подготовительный класс).  
Изготовление простейших кормушек для птиц, уход за ними.  
Изготовление счетного материала для дошкольников.  
Изготовление героев сказок из природного материала для последующей театрализации.  
Изготовление елочных украшений.  
Украшение класса к Новому году.  
Выставка поделок по итогам четверти.

### 3 четверть

Дежурство: по классу (группе), столовой, растениям класса, живому уголку. Генеральная уборка класса. Уборка территории школы.  
Чистка игрушек, одежды кукол (подготовительный класс).  
Уход за кормушками.  
Изготовление подарков для мальчиков к 23 февраля, мамам и девочкам к 8 Марта.  
Украшение класса к праздникам.  
Конкурс-праздник «Мамины помощники».  
Посадка (пересадка) комнатных растений, полив и прополка клумб.  
Выставка поделок по итогам четверти.

### 4 четверть

Дежурство: по классу (группе), столовой, растениям класса, живому уголку. Генеральная уборка класса. Уборка территории школы.  
Чистка игрушек, одежды кукол (подготовительный класс).  
Групповая аппликация «Царство бабочек».  
Подготовка и проведение праздника «Наш вернисаж» (по итогам года). Изготовление подарков – поздравлений (открытка – вытинанка) для учителя к окончанию учебного года.

**Коноплева А.Н.** предлагает проведение специальных коррекционных занятий по включению учащихся с особенностями психофизического развития в социальное взаимодействие в классе интегрированного обучения (занятия проводятся за счет часов коррекционного компонента учебного плана) [46]. Приведем варианты их проведения.

**I. Коррекционные занятия на первом этапе работы предполагают решение следующих задач:**

- дать понять каждому ученику, что его ценят, уважают;
- помочь преодолеть изолированность, вызвать положительные эмоции от общения с малознакомыми детьми и взрослыми;
- создать эмоциональный настрой на совместную работу;
- сформировать чувство собственного достоинства.

## Тема занятия: Мы знакомимся

1. Назначение: создание положительной эмоциональной настроенности. Учитель и дети психологически настраиваются на совместную деятельность. В этих целях включается магнитофонная запись спокойной мелодичной музыки. Дети слушают, говорят приветственные слова, повторяют вместе девиз.

2. «Знакомство».

Назначение: преодоление отчужденности между детьми.

а) Один ученик передает другому волшебный клубок и рассказывает о себе: называет имя, фамилию, возраст, что любит.

б) Один ученик называет свое имя, берет за руку рядом сидящего. Тот повторяет это имя и называет положительное качество, черту характера товарища, затем называет свое имя и берет за руку следующего ученика и т.д. На доске написаны слова: *хороший, добрый, сильный, симпатичный, вежливый, аккуратный, стройный, красивый, трудолюбивый, внимательный, прилежный* и т.д.

Примерный разговор:

– Я – Маша.

– Ты, Маша, вежливая. Я – Витя.

– Ты, Маша, вежливая, а ты, Витя, добрый. Я – Юра.

– Ты, Маша, вежливая. Ты, Витя, добрый. А ты, Юра, сильный. А я – Катя (*и т.д.*).

Если кто-то забудет определение товарища, то говорит: «У меня плохая память».

3. Назначение: учить взаимодействию. Игра «Незрячий и поводырь».

Один ученик выступает в роли незрячего, ему закрывают глаза, другой – в роли поводыря. В комнате расставляются предметы (стулья), создаются помехи. Сопровождающий идет сзади незрячего, рассказывает о помехах (*Перед тобой стул, пройди левее*), просит на ощупь определить, что повстречалось, с чем столкнулся. Затем ученики в паре меняются ролями.

4. Релаксация, расслабление. Играет спокойная музыка.

а) – Закройте глаза. Представьте, что вы идете по лесу. Шумят деревья. Поют птицы. Лучи солнца пробиваются и падают вам на лицо. Вы выходите на ягодную поляну. Она усыпана земляникой. Вы наклоняетесь и собираете ягоду за ягодкой. Ягоды сладкие, вкусные. Они приятно пахнут. б) – Вы напрягаете части тела, которые называет учитель, затем расслабляете. Начните с пальцев ног: напрягаете, потом расслабляете. Теперь живот, спину, плечи, шею, глаза, лоб, наконец, руки. Сожмите руки в кулаки, затем разожмите.

5. Назначение: выявление ожиданий детей. Каждый ученик берет игрушку – импровизированный микрофон и высказывает свое же-

ление: «Я хочу ...» или «Мне хочется ...». Первую часть предложения может говорить учитель, вторую – ученик.

Например: – Я хочу получить подарок. – Я хочу сидеть с Олей. – Я хочу, чтобы пришла мама. – Я хочу купить мороженое (*и т.д.*).

6. Составляется букет «Какие мы?» или «Портфель определенного (*третьего, четвертого*) класса». Ученики называют положительные качества, программируя их наличие у детей того класса, в котором они учатся:

– Мы веселые, добрые, дружные...

Каждый дает цветок для букета и говорит доброе слово-пожелание.

7. Упражнение «Улыбнись». Все улыбаются по-разному: широко улыбнулись, чуть-чуть улыбнулись, как волк зайцу, как кот на солнышке.

Можно видеть, что данное занятие направлено на создание положительного эмоционального настроения, преодоление трудностей в общении между детьми, что достигается сенсорными контактами, сообщением о себе положительной информации. Учащиеся на занятиях проявляют расположение друг к другу, выслушивают желания друг друга, программируют возникновение положительных качеств у одноклассников.

**II. На коррекционных занятиях второго этапа работы реализуются следующие задачи:**

- дать возможность каждому ученику ощутить свою самоценность;
- научить говорить комплименты;
- познакомить с правилами коллективной жизни;
- познакомить с правилами общения, которые доставляют радость другим.

**Тема занятия: Мы учимся быть вместе со всеми**

1. Приветствие «Я хочу тебе подарить ...».

– Сегодня вы будете не только приветствовать друг друга, но и говорить, что хотите подарить. Подарки не настоящие, а воображаемые. После того как вы «вручите» подарок, ваш товарищ должен высказать свое отношение к нему.

Образец.

– Добрый день, Тоня! Я хочу тебе подарить фломастеры. Возьми подарок.

– Добрый день, Вера! Я рада твоему подарку...

2. Контакт руками. Все ученики образуют два круга: внутренний и внешний, лицом друг к другу. Закрыв глаза, ученики двигаются

по кругу в разные стороны. По команде они останавливаются. Каждый, не открывая глаз, находит руки партнера, стоящего напротив. Ученики трогают кисти рук и на ощупь узнают, кто стоит против каждого из них. Дети могут потом с закрытыми глазами побороться друг с другом, отталкиваясь ладонями. Открыв глаза, проверяют, правильно ли распознали по рукам товарища.

### 3. Упражнение «Умейте расслабиться».

Ученики удобно рассаживаются и поочередно выполняют называемые действия.

- Сожмите кулаки, сильнее, еще сильнее, разожмите.
- Втяните живот насколько возможно, замрите в этом положении. Расслабьтесь.
- Стисните зубы, сильнее, еще сильнее, расслабьтесь.
- Вытяните руки и ноги, сильнее. Расслабьтесь.
- Улыбнитесь. Ощутите радость от вашего хорошего настроения.

### 4. «Спасательный круг».

Ученик сидит на стуле. С ним приключилась беда. Ситуацию придумывает учитель: *мама дала на завтрак деньги, а ученик их потерял; девочку обижают незнакомые мальчики; ты боишься съехать с горы*. Ученики предлагают свою помощь, говорят, чем могут помочь, бросая «спасательный круг» взаимопомощи.

5. «Комплимент». Каждый говорит другому что-то приятное, отмечая, что ему нравится у товарища (*Ты хорошо читаешь, у тебя красивые глаза* и т.д.).

6. «Мое желание». Каждый записывает свое желание. Он просит кого-нибудь или что-нибудь изобразить. Тот, кто вытянул желание, его исполняет. Примерные желания: рассказать стихотворение; спеть песенку; показать, как ходит аист по болоту; изобразить кипящий чайник и т.д.

### 7. «Учусь вежливо отказывать».

Учитель называет ситуацию: *ты не можешь дать книгу; ты не можешь навестить больного; ты не можешь пустить в терем-теремок*. Нужно отказать, но вежливо, объясняя причину.

Например:

Лиса просится в теремок. Заяц ей отказывает вежливо:

- Извини, в теремке нет места.
- Прости, придут родители, я спрошу у них разрешения.
- Приходи вечером. Мы все будем в сборе, посоветуемся и решим.
- Тебе в теремке не понравится. Давай поищем вместе другой домик.

### 8. Заключение.

Нарисовать выражение своего лица. Оно может быть веселым, хмурым. Рисунок позволяет судить об отношении к занятию.

Данное занятие позволяет ощутить, что каждый человек может получить помощь от другого и может сам быть полезным. Дети с особенностями психофизического развития учатся быть членами коллектива, как все ученики класса. Рисунок, выполненный детьми в конце занятия, позволяет видеть, какой эмоциональный след остался от занятия: удовлетворение или разочарование.

### **III. Коррекционные занятия третьего этапа решают следующие задачи:**

- научить видеть у себя положительные стороны;
- научить представляться другим людям;
- поупражняться в выявлении сильных сторон личности детей с особенностями психофизического развития.

#### **Тема занятия: Я и мои друзья**

##### **1. «Мое имя».**

Каждый ученик называет свое имя, рассказывает, как его называет мама, бабушка, как бы он хотел, чтобы его называли в классе.

- Мое имя Анна. Мама называет меня Аня. Я хочу, чтобы меня называли Аня.

##### **2. Разминка.**

Все беспорядочно ходят по комнате под музыку. Называется какой-нибудь предмет или цвет. Все дотрагиваются до этого предмета или цвета, но не на себе, а на ком-нибудь другом. Например, называется: *желтая блузка, коричневый бант, черные кроссовки, указка* и т.д., и все дотрагиваются до этих предметов.

##### **3. «Что я люблю и чего не люблю».**

На карточке каждый ученик пишет «+» и под ним, что он любит, под знаком «-» пишет соответственно то, что не любит. Каждый зачитывает свою карточку. Потом карточки перемешиваются. Вытягиваются карточки, по предпочтениям и отрицательному отношению определяется, кому она принадлежит.

Например: «Я люблю дружить, веселиться; я не люблю, когда меня обманывают». Это – карточка Артема.

##### **4. «Дружеский дождик».**

Ученики встают в круг друг за другом. Открытые ладони кладут на спину (плечи) впереди стоящего. Легкими прикосновениями имитируют капли дождя. Капли падают чаще, дождь становится сильнее, превращается в ливень, затем постепенно стихает. Капли падают реже и совсем прекращаются.

5. «Мои слабые стороны». Каждый называет свои слабые стороны, от которых он хотел бы избавиться. Можно дать для выбора те характеристики, которые подходят к ученикам данного микроколлектива. Я часто опаздываю.



- Я не всегда послушный.
- Я медленно все делаю.
- Я не всегда бываю вежливой.
- Я забываю дома учебные принадлежности (*и т.д.*).

6. «Общее и различное».

В группе обсуждают и определяют, что для них является общим, а что – нет. *Общее:*

- Все любят конфеты.
- Любят получать хорошие отметки.
- Любят ходить в лес.
- *Различное:*
- Ухаживать за домашними животными (не все любят).
- Плавать. Копать картофель. Читать книгу.

Как видим, занятие учит школьников чувствовать, сопереживать, оценивать и быть действенными.

Рассмотрим в аспекте отмеченных коррекционных задач урок русского языка в третьем классе, включающем учеников с трудностями в обучении.

### Тема урока: Имя прилагательное

1. Создание положительной эмоциональной настроенности.

Играет музыка. Ученики называют «приятные» имена прилагательные (игра «Цепочка»): *красивый – вкусный – сладкий – веселый – нарядный* и т.д.

2. Упражнения в различении выразительных движений и определении эмоционального состояния.

Ученик получает задание (в устной или письменной форме) и воспроизводит состояние (*грустный, веселый, сонный, усталый, голодный, радостный, тревожный...*). Ученики отгадывают состояние, корректируют, если оно представлено невыразительно. Сами воспроизводят выразительные движения, мимику. Полученные знания закрепляются в мини-диктанте: по чтению с лица записываются переживания ученика, его эмоциональное состояние. (*Витя хмурый. Витя веселый. Витя печальный* и т.д.).

3. Включение школьников в учебное взаимодействие. В группе рассматривается сюжетная картинка. Надо назвать по ней имена прилагательные и найти положительные стороны в ситуациях, которые огорчают. Сказать слова утешения. Отчет о работе группы заслушивается перед классом, дополняется повторением определения имени прилагательного. Один из ответов: *Пасмурный, дождливый, холодный, серый день, но потом будет солнечный, теплый, хороший день. Не надо огорчаться.* На этом этапе дети учатся искать слова, пытаются видеть, понимать, что происходит, и выразить увиденное дос-

тупными их восприятию словами. Они начинают постигать, как можно разделить с другими огорчение, неприятность, как можно утешить. Пример:

Невнимательная, печальная, грязная, некрасивая, мокрая... (маленькая девочка упала в лужу, плачет). Хорошее: девочка в дальнейшем будет внимательнее; постирают одежду – она станет аккуратной. Слова утешения: «Не надо огорчаться, со всеми бывает; не надо плакать».

4. Отдых. Прослушивание магнитофонной записи спокойной музыки. Собираются анекдоты, школьные приколы, шуточные прилагательные в «лукошко шуток».

5. Письменная работа. Прилагательные заменяются таким образом, чтобы получился текст о примерном мальчике Диме.

*Дима получает плохие отметки. У него всегда грязные ботинки. Дима невнимательный.*

– Запишите, какими хотите быть вы. (Даются слова для выбора.)

6. Игра «Я самый».

Ученики продолжают фразу: «Я самый ...», подчеркивая свою исключительность: «Я самый смелый», «Я самая терпеливая», «Я самый высокий». Класс следит за ответами, может не соглашаться с определением.

7. Формирование ценностных ориентации. Обсуждаются ученические идеалы, на кого они хотят быть похожими и почему. Записывается по вопросам рассказ «Мой друг». На данном уроке реализуются дидактические и коррекционные цели, что позволяет в единстве решать предметные задачи и задачи формирования личности. Технологии интегрированного обучения отражают признание возможностей иного бытия, иной реальности, другого мира ученика. Школьник с особенностями психофизического развития чувствует, что его принимают таким, какой он есть, во всей его привлекательности и непривлекательности. В признании равенства выражается уважение к его человеческому достоинству.

Учитель и ученики находятся рядом с интегрированными детьми, вступают в контакты. К школьникам с психофизическими нарушениями проявляется искреннее внимание. Они же, ощущая защищенность и интерес к себе, приобретают уверенность и доверие. Взаимодействие школьников не может быть стихийным, беспорядочным. Ведется системная интенсивная работа по обеспечению совместного бытия, учения, взаимопонимания. Этому содействует психолого-педагогическое сопровождение и создание специальных условий для обучения детей с особенностями психофизического развития.

В качестве вариантов упражнений, которые способствуют формированию положительных межличностных отношений учащихся классов интегрированного обучения и которые можно использовать на данных коррекционных занятиях, в качестве элементов уроков, на

воспитательных мероприятиях, как отдельные игровые моменты, можно предложить следующие психокоррекционные игры:

**«Хороший друг»** (с 9 лет).

**Цели:** Умение налаживать дружеские взаимоотношения дети приобретают еще в семье, но развивать этот навык в полной мере они могут только находя друзей за пределами своего дома. Поэтому очень важно способствовать развитию дружбы между детьми в классе. Игра «Хороший друг» вносит свою лепту в эту важную воспитательную задачу. По завершении этого упражнения Вы можете дать дополнительное задание: представь себе такого человека, который вообще не хочет иметь друзей, этот человек делает все, чтобы остаться в одиночестве. Знаешь ли ты такого человека? Напиши историю или нарисуй картину о том, кто не хочет иметь близких друзей.

**Материалы:** Бумага, карандаш, фломастеры – каждому ребенку.

**Инструкция:** Подумай о своем хорошем друге. Это может быть реальный человек, с которым ты на самом деле дружишь. Если же у тебя такого друга еще нет, то ты можешь его себе просто вообразить. А можешь подумать и том, с кем ты только собираешься подружиться. Что ты можешь сказать об этом человеке? Что вы любите делать вместе? Как выглядит этот твой друг? Что тебе больше всего нравится в нем? Что вы делаете для того, чтобы ваша дружба все больше и больше крепла? Подумай над этими вопросами. Ответы на них ты можешь записать на бумаге, можешь нарисовать, а можешь сделать и то, и другое. (15 минут.)

Теперь соберитесь в группы по четыре человека. Если хотите, можете показать друг другу свои рисунки и сочинения. А можете еще и рассказать, о чем вы думали, выполняя это упражнение. Внимательно выслушайте, что скажут вам остальные дети из вашей четверки. (10 минут.).

**Анализ упражнения:**

- Как человек находит друга?
- Почему так важны в жизни хорошие друзья?
- Есть ли у тебя друг в нашем классе?

**«Палец вверх»** (с 7 лет).

**Цели:** Этот дружеский ритуал хорошо подходит для ситуаций, когда весь класс только что сдал какой-нибудь зачет, написал контрольную или классную работу, закончил работу над сложным материалом, завершил генеральную уборку или выполнил другую совместную задачу. С его помощью дети могут выразить друг другу уважение и благодарность. Неплохо провести это упражнение и перед началом сложной работы, в таком случае дети смогут подбодрить друг друга.

**Инструкция:** Кто может мне сказать, что обозначает этот знак? (Покажите детям кулак с поднятым вверх большим пальцем, согласи-

тесью со всеми ответами, имеющими позитивное значение). Я хочу предложить вам игру под названием «Палец вверх!». Встаньте, пожалуйста, в один большой круг. Один из вас может начать игру. Для этого ему нужно подойти к любому человеку, назвать его по имени и показать ему этот знак. После этого он может вернуться на свое место. Тот, к кому обращались, выбирает следующего ученика и приветствует его точно таким же образом. Таким образом, этот приветливый жест путешествует вдоль и поперек по всему классу. Пожалуйста, подходите только к тем детям, которых еще не поприветствовали. *Проследите, чтобы ни один ребенок не был оставлен без внимания.*

#### **«Аплодисменты по кругу» (с 6 лет).**

**Цели:** В этом замечательном и неординарном ритуале все происходит по парадоксальной логике. Последние становятся первыми. Игра построена таким образом, что интенсивность аплодисментов постепенно нарастает и достигает своего апогея, когда последний ребенок получает аплодисменты всего класса. Эта игра – одна из самых любимых практически во всех возрастных группах.

**Инструкция:** Кто из вас может представить, что чувствует артист после концерта или спектакля, стоя перед своей публикой и слушая гром аплодисментов? Возможно, он чувствует эти аплодисменты не только ушами. Быть может, он воспринимает овации всем своим телом, всеми фибрами своей души, как приятное всеобъемлющее волнение. У нас очень хороший класс, и каждый из вас заслужил аплодисменты. Я хочу предложить вам игру, в ходе которой аплодисменты сначала звучат тихонько, а затем становятся все сильнее и сильнее. Игра проходит следующим образом. Вы становитесь в общий круг. Один из вас начинает: он подходит к кому-нибудь из учеников, смотрит ему в глаза и дарит ему свои аплодисменты, изо всех сил хлопая в ладоши. Затем они оба выбирают следующего ученика, который также получает свою порцию аплодисментов – они оба подходят к нему, встают перед ним и аплодируют ему. Затем уже вся тройка выбирает следующего претендента на овации. Каждый раз тот, кому аплодировали, имеет право выбирать следующего. Таким образом, игра продолжается, а овации становятся все громче и громче.

#### **«Спасибо за прекрасный день» (с 7 лет).**

**Цели:** Это дружеский ритуал завершения очередного учебного дня, окончания классной экскурсии, прощальной церемонии в конце пикника или загородной прогулки, завершения последнего урока перед каникулами. Кроме того, этот ритуал развивает в детях важное качество – столь редкое в наш век высоких скоростей – умение ярко и выразительно благодарить.

**Инструкция:** Пожалуйста, встаньте в общий круг. Я хочу предложить вам поучаствовать в небольшой церемонии, которая поможет нам выразить дружеские чувства и благодарность друг другу. Игра проходит следующим образом: один из вас становится в центр, другой подходит к нему, пожимает руку и произносит: «Спасибо за приятный день!» Оба остаются в центре, по-прежнему держась за руки. Затем подходит третий ученик, берет за свободную руку либо первого, либо второго, пожимает ее и говорит: «Спасибо за приятный день!» Таким образом, группа в центре круга постоянно увеличивается. Все держат друг друга за руки. Когда к вашей группе присоединится последний ребенок, замкните круг и завершите церемонию безмолвным крепким троекратным пожатием рук. Этим игра и завершается. Если представится соответствующая возможность, постарайтесь тоже оказаться в центре круга.

**«Записки с любовью»** (с 9 лет).

**Цели:** С помощью этого упражнения Вы как учитель сможете создать в классе благоприятную психологическую атмосферу. Вы выражаете детям свое уважение и демонстрируете, что замечаете их позитивное поведение и глубоко его цените. Лучше всего проводить это упражнение раз в неделю. Вырежьте для этого из картона различные фигуры – красные яблоки, золотые монеты, зеленые листья, майских жуков и так далее. Каждый ребенок будет получать один раз в неделю такой цветной символ с кратким письменным комплиментом. («Спасибо, что ты постоянно поддерживал школьную доску в прекрасном состоянии», «Молодец! Твоя парта каждый день выглядит чистой и аккуратной», «Ура! Твое сочинение мне чрезвычайно понравилось», «Отлично! Твое рукоделие просто прекрасно»). Делайте ученикам сюрпризы с помощью этих приятных записок, подкладывая их им на парты, в карман, в портфель – туда, где они обязательно вскоре их обнаружат. Дети будут необычайно рады таким приятным находкам и будут проводить в их ожидании всю неделю. Рано или поздно они начнут посылать такие записки с любовью и Вам.

**Материалы:** Для каждого ребенка нужен один небольшой символ (см. выше), вырезанный из цветного картона с уважительной или поощрительной надписью в его адрес. Проследите, чтобы на каждом символе было написано имя ребенка. На перемене спрячьте все эти символы в классе так, чтобы дети могли их легко, но не сразу найти.

**Инструкция:** Сегодня я приготовила для вас сюрпризы. Для каждого из вас в классе спрятана подготовленная мной записка. Постарайтесь разыскать все записки. Как только вы что-нибудь найдете, сразу приносите на мой стол. После того, как вы найдете все записки, вы сможете найти среди них ту, которая адресована именно вам.

По окончании поисков все дети могут собраться вокруг стола, рассмотреть все найденные записки, чтобы обнаружить среди них свою. Намекните детям, что они могут еженедельно рассчитывать на получение такого комплимента от Вас.

**«Говорящие очки» (с 9 лет).**

**Цели:** Эта игра предоставляет ученикам прекрасную возможность услышать в свой адрес пару приятных комментариев и комплиментов. А реквизиты – очки и рифмованные заклинания – придают игре особенную легкость и понятность.

**Материалы:** Солнцезащитные очки со сравнительно светлыми стеклами.

**Инструкция:** Сядьте, пожалуйста, в один общий круг. Дети и взрослые любят слушать что-нибудь приятное в собственный адрес. Я хочу предложить вам в связи с этим поиграть в одну новую игру, в ходе которой вы сможете сказать друг другу много приятных и добрых слов. Олег, будь так добр, надень, пожалуйста, вот эти очки, они волшебные. А теперь повернись направо и посмотри на своего соседа. Он должен посмотреть в твои очки и произнести следующие слова; «Наяву, а не во сне, что прекрасного во мне? Как только Олег услышит это заклинание, он тут же должен от имени волшебных очков сказать что-нибудь доброе и приятное в адрес своего соседа справа. После этого Олег снимает «волшебные» очки и передает их своему соседу слева. Когда его сосед наденет очки, уже Олег обращается к нему с заклинанием, которое я только что произнесла. Ну, что, давайте попробуем?»

**«Походи в моих ботинках» (с 10 лет).**

**Цели:** Эта замечательная игра поможет детям научиться ставить себя на место другого и открывать в жизненном опыте другого новые для себя перспективы.

**Материалы:** Бумага и карандаш каждому ребенку, аудиокассета с записью спокойной музыки.

**Инструкция:** Возьмите лист бумаги и опишите свой обычный день. Напишите, что происходит, когда вы идете в школу, как вы проводите время после школы, когда вы дома. Еще опишите что-нибудь, что делает вашу жизнь особенно прекрасной, и то, что осложняет ее. Теперь садитесь все вместе в один большой круг. Каждый из нас идет по жизни каким-то своим особенным путем, и часто мы только тогда можем понять, как живет другой, когда «попадаем в его ботинки», то есть, когда представляем себя на его месте. Снимите, пожалуйста, ботинки и положите свои листы в один из них... Теперь встаньте и начните двигаться по кругу.

Включите спокойную музыку; пусть дети пройдутся пару кругов, размышляя в тишине о том, что было бы, если бы они стали кем-то из других детей. Потом остановите музыку.

Остановитесь сейчас, пожалуйста, у пары чужих ботинок... Выньте листок и прочтите, что другой ребенок написал о своей жизни... Теперь снова наденьте свои собственные ботинки и пойдете со мной на улицу. Мы немного пройдемся, но вы не разговаривайте при этом друг с другом, а представьте себе, что вы – ребенок, о жизни которого вы только что прочитали... (10 минут.). Теперь садитесь на свои места, возьмите лист бумаги и опишите, что вы чувствовали, когда вы были этим другим ребенком. Что было бы хорошего, если бы вы смогли стать этим ребенком? А что было бы не так хорошо для вас? Как жизнь другого ребенка отличается от вашей собственной? Чем они похожи? Что вы думаете о вашей собственной жизни теперь, после того, как что-то узнали о жизни другого? Вы довольны? Завидуете ли вы ему немножко?

В заключение дайте ребенку прочитать оба текста: чужой рассказ и собственную реакцию на него и наоборот – свой рассказ и чужую реакцию на него.

#### **«Одинокая звезда» (с 6 лет).**

**Цели:** В этой игре Вы расскажете детям увлекательную историю, из которой они больше узнают о сочувствии людей друг к другу. Потом эту историю дети смогут творчески обыграть.

**Материалы:** Яблоко, а лучше – на каждого двух детей по яблоку.

**Инструкция:** Знаете ли вы историю, в которой кто-то был одиноким? Чувствовали ли вы себя когда-нибудь одинокими? Чего вам больше всего хотелось, когда вам было одиноко? Я хочу вам рассказать историю про маленькую одинокую звезду...

В давние-предавние времена небо по ночам было совсем темным. На нем совершенно не было звезд, кроме одной крошечной звездочки. Она жила высоко в небе и, когда оглядывалась вокруг, то замечала, что она совершенно одна. И от этого ей становилось грустно. Ей очень хотелось видеть на небе другие звезды, чтобы ловить их лучи и дарить им собственный свет. Однажды отправилась звездочка на землю к одному старому мудрому человеку, жившему на высокой горе. И когда она его нашла, то спросила: «Можешь ли ты мне помочь? Мне так одиноко на небе. Мне не с кем поговорить, некому подарить свой свет. Иногда я даже плачу – настолько мне одиноко». Старый человек знал, каково это – чувствовать себя одиноким. Он знал, что тогда пропадает желание играть, еда становится невкусной, не поются веселые песни... Ему понравилась маленькая звездочка. А так как он был очень-очень мудрым, он пообещал, что поможет ей. Сначала старик

пошел в свою хижину и взял блестящий черный волшебный мешок. Он открыл его, запустил туда руку и достал множество сверкающих звезд. Один взмах руки – и по всему ночному небу засияли тысячи ярких звезд. «Смотри-ка, – сказал старик, – Это ли не прекрасно? Теперь на небе много звезд, это твои братья и сестры. Ты можешь с ними беседовать, ты можешь дарить им свой собственный свет и ловить лучи от них. Но поскольку ты так долго была одинока, я хочу сделать для тебя еще кое-что. Я хочу, чтобы память о тебе навсегда осталась здесь, на земле. Я создам на чем-то необыкновенном твое изображение». Он щелкнул пальцами, и изображение маленькой звездочки раз и навсегда запечатлелось на земле. И здесь заканчивается эта история.

Кто догадался, как мудрый старик сохранил изображение звездочки? (Достаньте одно яблоко и положите его на виду.) Да, в каждом яблоке есть место для счастливой крошечной звездочки. Давайте внимательно посмотрим, действительно ли есть маленькая звезда в этом яблоке. Разрежьте яблоко горизонтально так, чтобы получились две равные половины. Разъедините эти половинки и покажите детям звездочку, в виде которой располагаются яблочные зернышки. Если у Вас больше яблок, разрежьте их и дайте каждому ребенку по половине яблока.

Теперь я хотела бы, чтобы десять человек подошли сюда и образовали звездочку. Встаньте в круг, один ребенок позади другого. Сделайте круг таким тесным, чтобы посередине, вытянув руки, вы могли коснуться друг друга. Там, в середине, наша звезда очень теплая. Там ее сила, которая необходима, чтобы посылать свет как можно дальше, к другим звездам, нам на Землю. Теперь вытяните другую руку назад и представьте себе, что из ваших рук льется свет звезды, чтобы обрадовать другие звезды и детей на Земле. Почувствуйте рукой, которая направлена в центр круга, тепло звезды, а рукой, которая вытянута в другую сторону, теплый свет, источаемый вашей звездой. А теперь покажите мне, как ваша чудесная большая звезда, медленно перемещается по небу – передвигайтесь по комнате очень маленькими шажками.

#### *Анализ упражнения:*

1. Почему мудрый старик помог звездочке?
2. Можешь ли ты описать, что почувствовала маленькая звезда, когда нашла на небе так много братьев и сестер?
3. С кем ты разговариваешь, когда тебе одиноко?
4. Ты замечаешь, когда кому-нибудь из детей нашего класса одиноко?
5. Знаешь ли ты других людей, которым иногда бывает одиноко?
6. Что ты чувствуешь, когда сделал для кого-нибудь что-то хорошее? [62].



## ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 60–70.
2. Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М.: Права человека, 2001 – 152 с.
3. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
4. Баранова В.А., Донцов А.И. Социально-перцептивные факторы интеграции малой группы и самовосприятие индивидов в ней // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 24–40.
5. Белых С.Л., Гришанов И.А. Изучение компенсаторных форм саморегуляции на примере исследования динамики коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 14–26.
6. Бондаренко Г.И. Социально-эстетическая абилитация аномальных детей // Дефектология. – 1998. – № 30. – С. 15–23.
7. Варенова Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учебное пособие. – Мн.: ООО «Асар», 2003. – 288 с.
8. Варянен В.А. Особенности личностных взаимоотношений между учащимися старших классов вспомогательной школы: автореферат. дис...к-та пед. наук. – М., 1971. – 21 с.
9. Вишневская Е., Галь Н. Специальное образование в Израиле на пути к интеграции // Дефектология. – 1999. – № 3. – С. 62–72.
10. Волкова Л.С., Граш Н.Е., Волков А.М. Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе // Дефектология. – 2002. – № 3. – С. 3–8.
11. Временное положение об интегрированном обучении детей с особенностями психофизического развития // Дефектология. – 1995. – № 1. – С. 95–102.
12. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика. – 1983. – 368 с.
13. Гаурилюс А.И. Возрастная динамика представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений: Автореферат. дис...к-та пед. наук. – Мн., 1998. – 22 с.
14. Гейделе В.М. Включение в социальную среду общеобразовательной школы детей-инвалидов // Тезисы конференции «Социальная работа с детьми и подростками группы риска» / под общей редакцией А.А. Реана. – СПб, 2000. – С. 26–29.

15. Гонеев А.Д и др. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; под ред. В.А. Сластенина. – М.: «Академия», 1999. – 280 с.
16. Груздов В.Е., Демьяненко Т.В. Роль диагностика – реабилитационного центра в организации интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития // Дэфекталогія. – 1998. – № 2. – С. 17–21.
17. Гудонис В.П., Жилинскас И. Незрячий в обществе: социальные мередианы // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 186–197.
18. Гузина И.В. Формирование классного коллектива младших школьников: дис... к-та пед. наук. – М., 1990. – 135 с.
19. Даргеевичине Л.И. Особенности взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы: автореферат. дис... к-та пед. наук – М., 1971. – 20 с.
20. Демьяненко Т.В. Работа с детьми в условиях совместного обучения // Дэфекталогія. – 1998. – № 4. – С. 55–67.
21. Денисова Е. Эти игры для всех // Обруч. – 2001. – № 3. – С. 17–19.
22. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Каллиникова. – М., 2001 – 440 с.
23. Донцов А.И., Саркисян Ш.В. Совместная деятельность как фактор межличностного восприятия в группе // Вопросы психологии. – 1980. – № 4. – С. 44–56.
24. Жить вместе и учиться вместе в начальной школе – Мн.: Белорусский Экзархат Белорусской православной церкви. – 1999. – 36 с.
25. Зайцев Д.В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 21–30.
26. Зарецкий В. Проблемы поддержки детей с особенностями развития // Школьные технологии. – 1997. – № 3. – С. 24–31.
27. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха. Методические рекомендации / под ред. Л.М. Шипицыной, Л.П. Назаровой. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 64 с.
28. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития. Хрестоматия / авт.-сост. М.В. Швед. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 157 с.
29. Інтэграванае навучанне дзяцей з асаблівасцямі развіцця. Мет. парады (З.Р. Ермаловіч, Т.Л. Лешчынская, Т.А. Грыгор’ева, У.П. Прыханаў) // Дэфекталогія. Вып. 1. – 1995. – С. 103–126.
30. Калинина Е.М. Концептуальные подходы к разработке модели интегрированного воспитания дошкольников с нарушениями психофизического развития // Дэфекталогія. – 1997. – С. 48–54.

31. Канаплева А.Н. Інавацыйныя працэсы ў спецыяльнай адукацыі // Дэфекталогія. – 2003. – № 2. – С. 3–8.
32. Кашенко В.П. Педагогічная корэекцыя: Ісправленне недастаткаў характэра у дзяцей і падлеткаў. – М.: «Акадэмія», 1999. – 304 с.
33. Коджаспірова Г.М., Коджаспіров А.Ю.. Педагогічны словарь. – М., 2000. – 176 с.
34. Коллектив. Личность. Общение. Словарь социально-психологических понятий. – Л., 1987. – 356 с.
35. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / под ред. И.Б. Первина. – М.: Педагогика, 1985. – 144 с.
36. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Мн., 2000. – 432 с.
37. Комарова О.Г. Восприятие и оценка умственно отсталого человека в зависимости от опыта непосредственного общения и взаимодействия с ним: дис... к-та пед. наук. – М., 1996. – 125 с.
38. Конвенция о правах ребенка, 1989 //Документы ООН о детях, женщинах и образовании. – 1995. – С. 27–45.
39. Коноплева А.Н. Структурно-содержательные особенности интегрированного обучения детей с психофизическими нарушениями: автореферат. дис... к-та пед. наук: 13. 00. 03 / Нац. ин-т обр-я. – М., 2001. – 19 с.
40. Коноплева А.Н. Инновационная модель образовательной интеграции // Дэфекталогія. – 2002. – № 2. – С. 3–12.
41. Коноплева А.Н. Отворяя двери в мир надежды // Дэфекталогія. – 2000. – № 3. – С. 3–9.
42. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская. – Мн.: НИО, 2003. – 232 с.
43. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Теория и практика интегрированного обучения // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 3–14.
44. Концепция обучения, воспитания и подготовки к жизни детей с недостатками в умственном и физическом развитии в РБ // Адукацыя і выхаванне. – 1994. – № 3. – С. 5–17.
45. Коркунов В.В. Формирование коллективных отношений у учащихся вспомогательной школы в процессе профессионального трудового обучения: дис... к-та пед. наук. – М., 1983. – 112 с.
46. Коррекционно-образовательные технологии: Пособие для педагогов / А.Н. Коноплева [и др.]; науч. ред. А.Н. Коноплева. – Мн.: НИО, 2004. – 176 с.
47. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1985. – 431 с.

48. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
49. Лептеева Г.Н. Социальное сопровождение детей с особенностями психофизического развития в общеобразовательной школе // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2002. – № 2. – С. 66–69.
50. Лещинская Т.Л. Значимость и проблемность технологии коллективного способа деятельности // Дефектологія. – 2001. – № 6. – С. 66–72.
51. Лещинская Т.Л. Методологические основы исследования интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития / Т.Л. Лещинская // Дефектологія. – 2007. – № 1. – С. 35–43.
52. Ляшчынская Т.Л.. Камунікатыўная парадыгма інтэгрыраванага навучання дзяцей з асаблівасцямі развіцця // Проблемы формирования профессиональной компетентности дефектолога. – Мн., 1997. – С. 85–86.
53. Малофеев Н.Н. Перспективы развития в России учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями // Дефектология. – 2001. – № 6. – С. 3–11.
54. Межличностное общение / сост. и общ. ред. Н.В. Казариновой, В.М. Погольши. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
55. Мюллер-Колленберг Х. Интегрированное образование в Германии: аргументы «за» и «против» // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 1. – С. 50–60.
56. Олешкевич В.И. Социальное развитие в условиях интегрированного обучения // Дефектологія. – 2004. – № 6. – С. 40–44.
57. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков – патопсихология. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 128 с.
58. Сакович Л.В. Интерактивные приемы и методы обучения в условиях интеграции // Дефектологія. – 2001. – № 4. – С. 12–33.
59. Саковіч Л.В. Выкарыстанне тэхналогіі калектыўнага спосабу дзейнасці ў класах інтэгрыраванага навучання // Дефектологія. – 2001. – № 2. – С. 51–65.
60. Солнцева Л.И. Модели интегрированного обучения детей с нарушениями зрения // Дефектология. – 1997. – № 2. – С. 8–13.
61. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. – М.: «Академия», 2000. – 400 с.
62. Фопель К. Как научить детей сотрудничать. – М., 2000. – 80 с.
63. Фуряева Т.В. Интегрированный подход в организации воспитания и обучения детей дошкольного возраста с проблемами в развитии (зарубежный опыт) // Дефектология. –

1999. – № 1. – С. 64–71.
64. Фурьева Т.В. ФРГ: о совместном воспитании детей, имеющих различия в психическом и физическом развитии // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 9. – С. 153–257.
65. Цалок Д.В. Праграма «Інклюжэн»: новая мадэль сацыялізацыі інвалідаў у навучальных установах ЗША // Дэфекталогія. – 1996. – № 5. – С. 106–111.
66. Шапорова С.А. Межличностные отношения в классах интегрированного обучения // Дэфекталогія. – 1996. – № 1. – С. 61–74.
67. Шапорова С.А. Проблема интегрированного обучения в зарубежном опыте // Дэфекталогія. – 1997. – № 8. – С. 97–109.
68. Шинкаренко В.А. О проблеме интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития // Дефектология. – 1996. – № 4. – С. 88–96.
69. Шипицына Л. Интегрированное обучение: за и против // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 154–156.
70. Шматко Н.Д. Новые формы организации коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 3. – С. 77–81.
71. Шматко Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 41–46.
72. Юртайкин В., Жиянова П. Адаптация детей с отклонениями в развитии к дошкольным образовательным учреждениям // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 1. – С. 37–43, № 3. – С. 43–52.
73. Ямбург Е. Педагогика, психология, дефектология и медицина в модели адаптивной школы // Народное образование. – 2002. – № 1, 2. – С. 91–99.
74. A Child's World. Infancy Through Adolescence. Diane E. Papalia. – 1990. – 597 С.
75. Bulletin National Dissemination Centre of Children with Disabilities. – January 2004. – 10 с.
76. E. Mavis Hetherington / Ross D Parke. Child Psychology. A contemporary viewpoint. Third edition. – 1989. – 763 С.
77. Educating Exceptional Children. Editovkaren L Freiberg. – 1995. – 240 С.
78. EENET «Enabling education», Educational Support and Inclusion School of Education. The university of Manchester. – № 8. – June 2004. – 14 с.
79. John W. Santrock. Child Development. – 1996. – 687 С.
80. K. Stassen Berger. The Developing Person Through Childhood and Adolescence. Second edition. – 1986. – 625 С.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ  
ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ КЛАССОВ  
ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Витебск 2009**

Репозиторий ВГУ