

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования города Москвы
«Московский государственный психолого-педагогический университет»

На правах рукописи

Юдина Татьяна Алексеевна

**Возрастно-психологические особенности социальной ситуации развития
младших школьников в условиях инклюзивного образования**

19.00.13 – Психология развития. Акмеология

диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель:
кандидат психологических наук, доцент
Алехина Светлана Владимировна

Москва, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. Теоретические подходы к изучению социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в инклюзивном образовании	12
1.1 Понятие и принципы инклюзивного подхода к образованию	12
1.2 Культурно-историческая концепция как методологическая основа психологического сопровождения развития детей в условиях инклюзивного образования	25
1.3 Характеристика социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте	32
1.4 Обзор исследований социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в инклюзивном образовании	51
Глава 2. Эмпирическое исследование социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования	72
2.1 Постановка проблемы, гипотезы, описание выборки	72
2.2 Описание методов и процедуры исследования	73
2.3.1 Анализ субъективного аспекта социальной ситуации развития младших школьников в инклюзивном образовании	80
2.3.2 Анализ объективного аспекта социальной ситуации развития младших школьников в инклюзивном образовании	99
2.3.3 Анализ взаимосвязи между объективным и субъективным аспектами социальной ситуации развития младших школьников в инклюзивном образовании	118
2.3.4 Анализ межличностной ситуации развития младших школьников с ОВЗ	119
ВЫВОДЫ	137
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	139
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	143
ПРИЛОЖЕНИЯ	166

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Являясь мировым трендом в развитии образования, инклюзивный подход предполагает существенные изменения как в образовательных системах и средах, так и в отношениях между участниками образовательного процесса (ЮНЕСКО, 2008; 2020).

Начало системной реализации инклюзивного подхода в отечественном образовании связано с ратификацией Россией Конвенции ООН о правах инвалидов в 2012 г. и включением в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определения инклюзивного образования как обеспечения «равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (гл. 1, ст. 2, п. 27). Соответствующие изменения внесены в федеральные государственные образовательные стандарты и профессиональные стандарты работников образовательных организаций.

Инклюзивный подход предполагает совместное обучение в общеобразовательных организациях всех детей, в том числе имеющих инвалидность и ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). С этой целью в общеобразовательных организациях создается комплекс специальных образовательных условий: разработка адаптированных образовательных программ, устройство безбарьерной архитектурной среды, наличие специального оборудования, развитие инклюзивной культуры, а также организация психологического сопровождения развития детей.

В условиях инклюзивного образования возникает неоднородная социальная среда, в которой в совместную деятельность включаются как нормативно развивающиеся школьники, так и дети с особенностями физического и психического развития. Практика совместного обучения детей с различными образовательными потребностями и индивидуальными возможностями в инклюзивных классах представляет собой относительно новое явление для отечественной системы

образования. Для понимания психологических особенностей развития детей в условиях новой образовательной модели необходимы научные исследования.

Источником и основой психического развития выступает качественное изменение социальной ситуации развития. Это понятие, введенное Л.С. Выготским, определяется как «своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» (Выготский Л.С., 2000. С. 903). Динамическая структура социальной ситуации развития состоит из двух аспектов: 1) объективного аспекта, включающего социальную позицию ребенка, систему ожиданий, норм и требований, а также формы сотрудничества и совместной деятельности; 2) субъективного аспекта, который представляет собой систему ориентирующих образов, а также субъективное отражение ребенком своего объективного места в системе социальных отношений (Карабанова О.А., 2002).

Психологические характеристики социальной ситуации развития младших школьников в условиях традиционного и развивающего обучения основательно изучены и описаны в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.И. Божович, Л.Ф. Обухова, Л.В. Занкова и многих других. В исследованиях показано влияние на развитие младших школьников общения, сотрудничества и совместной деятельности со сверстниками (Ж. Пиаже, М.И. Лисина, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов и другие).

В настоящее время значительная часть психологических исследований развития младших школьников в условиях инклюзивного образования направлена на изучение принятия младших школьников с ОВЗ одноклассниками (Борисова Е.Ю., 2019; Калинина Н.В., 2014; Соловьева Т.А., 2018; Щербакова А.М., 2015; Avramidis E., 2018; Broomhead K., 2019; Garrote A., 2017; Harma K., 2014; Nepi L., 2015; Schwab S., 2016; Wilbert J., 2020; и другие). Ряд исследователей поднимают вопрос о готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики (Алехина С.В., 2015; Афонькина Ю.А., 2019; Самсонова Е.В., 2018; Соловьева Т.А., 2018; Хитрюк В.В.,

2019; Robinson D., 2017; Parey B., 2019; Woodcock S., 2019; и другие). В некоторых исследованиях показано влияние инклюзивного образования на нравственное развитие школьников без ОВЗ (Колокольцева М.А., 2012; Петухова Л.В., 2017; Sholes L., 2017). В целом, особенности социальной ситуации развития младших школьников, не имеющих статуса ОВЗ, в условиях инклюзивного образования остаются практически не исследованными.

Между тем статистика показывает, что в настоящее время почти треть младших школьников находится в условиях совместного обучения нормативно развивающихся детей и детей с ОВЗ в инклюзивных классах. В 2019/2020 учебном году, по данным Росстата, в государственных образовательных организациях Российской Федерации 29% от общего числа младших школьников (2 041 336 из 7 036 934 детей) обучались в инклюзивных классах. Доля младших школьников с ОВЗ в инклюзивных классах составила 8% (169 909 детей), что соответствует доле таких детей в общей детской популяции.

Проблемой данного исследования является противоречие между необходимостью организации психологического сопровождения развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования, и отсутствием научных данных об особенностях социальной ситуации развития детей этого возраста в условиях новой образовательной модели.

Объект исследования: социальная ситуация развития младших школьников.

Предмет исследования: возрастно-психологические особенности социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования.

Цель исследования: выявить возрастно-психологические особенности социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Основная гипотеза исследования: в условиях инклюзивного образования возникают возрастно-психологические особенности социальной ситуации развития

младших школьников, связанные с неоднородностью инклюзивных классов как учебных сообществ.

Основная гипотеза конкретизируется в ряде частных гипотез.

Частные гипотезы:

1. Возрастно-психологические особенности социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования проявляются в объективном аспекте – в социальной позиции детей, в субъективном аспекте – в эмоциональных отношениях детей.

2. Существует возрастная динамика характеристик объективного и субъективного аспектов социальной ситуации развития детей в соответствии с двумя фазами младшего школьного возраста.

3. Существуют различия в характеристиках социальной ситуации развития нормативно развивающихся младших школьников и младших школьников с ОВЗ при совместном обучении в условиях инклюзивного образования.

Задачи исследования:

1. Провести эмпирическое исследование планов отношений «ребенок – сверстник» и «ребенок – социальный взрослый» в структуре социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

2. Выявить специфику объективного и субъективного аспектов социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования.

3. Показать возрастную динамику характеристик социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования.

4. Провести сравнительный анализ характеристик субъективного и объективного аспектов социальной ситуации развития младших школьников с ОВЗ и их нормативно развивающихся одноклассников.

5. Провести анализ действий педагогов на уроках по включению младших школьников с ОВЗ и их нормативно развивающихся одноклассников в совместную деятельность.

Теоретико-методологической основой исследования являются: положение культурно-исторической психологии о социальной ситуации как источнике развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.И. Божович, Л.Ф. Обухова, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов); структурная модель социальной ситуации развития (О.А. Карабанова); методология инклюзивного образовательного процесса (Т. Booth, М. Ainscow, G. Bunch, С.В. Алехина, А.Ю. Шеманов); социальный подход к инвалидности (С. Barnes, Р. Berger, Р. Bourdieu, S. Ebersold, Т. Luckmann, М. Oliver, Е.Р. Ярская-Смирнова); концепция психолого-педагогического сопровождения (И.В. Дубровина, Е.И. Казакова, М.Р. Битянова, О.С. Газман, С.В. Дудчик, Н.В. Ключева).

Организация исследования и эмпирическая база. Эмпирической базой исследования стали данные, полученные в двух образовательных комплексах Центрального и Северо-Западного административных округов города Москвы: ГБОУ «Лицей № 1574» и ГБОУ «Школа № 1251 имени генерала Шарля де Голля», в которых реализуется инклюзивное образование, т.е. совместное обучение нормативно развивающихся детей и детей с ОВЗ.

Выборку исследования составили 14 педагогов начальных классов и 2 тьютора с педагогическим стажем от 1 до 27 лет, а также 328 младших школьников в возрасте от 6 до 11 лет, в том числе 18 обучающихся с ОВЗ (11 девочек и 7 мальчиков), имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии и обучающихся по адаптированным образовательным программам совместно с нормативно развивающимися одноклассниками. В каждом обследованном классе обучалось от одного до трех детей с ОВЗ. Пропорция обучающихся с ОВЗ в выборке соответствует доле детей с ОВЗ, обучающихся в общеобразовательных школах.

Методы исследования. Для сбора эмпирических данных были использованы следующие методы психологической диагностики: социометрия, интервью, структурированное невключенное наблюдение, проективная методика «Цветовой тест отношений», проективный рисуночный метод, метод незаконченных предложений, анализ индивидуальных случаев. Для обработки данных эмпирического исследования были использованы методы математической статистики: коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий Краскела – Уоллиса, критерий Манна – Уитни, угловое преобразование Фишера, критерий Пирсона (хи-квадрат). Статистическая обработка данных выполнена с помощью программ Microsoft Office Excel и SPSS Statistics. Кроме того, были использованы методы качественного описания и обобщения данных.

Достоверность и обоснованность полученных результатов и выводов обеспечены обоснованностью методологической базы исследования, аналитическим обзором современных отечественных и зарубежных эмпирических исследований по изучаемой теме, адекватным составлением выборки, применением апробированных психодиагностических методик и методов, которые отвечают на поставленные задачи исследования, корректным применением методов статистической обработки эмпирических данных, количественным и качественным анализом характеристик социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые получены эмпирические данные об особенностях объективного и субъективного аспектов социальной ситуации развития нормативно развивающихся младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах. Выявлены различия в характеристиках социальной ситуации развития младших школьников с ОВЗ и их нормативно развивающихся сверстников при совместном обучении. Составлен перечень профессиональных действий педагогов по включению обучающихся с ОВЗ с общеобразовательный процесс.

Теоретическая значимость исследования связана с обогащением научных представлений о социальной ситуации развития детей в условиях новой модели образования: выявлением особенностей и возрастной динамики характеристик объективного и субъективного аспектов социальной ситуации развития младших школьников в инклюзивных классах начальной школы, представляющих собой неоднородные учебные сообщества.

Практическая значимость. В исследовании предложены психологические критерии оценки эффективности инклюзивного образовательного процесса. Результаты исследования могут быть использованы для организации психологического сопровождения развития младших школьников в условиях инклюзивного образования, при консультировании педагогов и тьюторов. Комплекс методик может применяться для диагностики характеристик межличностной ситуации развития младших школьников. Материалы исследования используются при подготовке психологов, педагогов и тьюторов к реализации инклюзивной образовательной практики.

Апробация и внедрение результатов исследования. Положения и результаты диссертации были представлены и обсуждены на заседаниях кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования» МГППУ. Материалы исследования обсуждались на Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего» (Москва, Институт психологии РАН, 2015, 2017), Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 2016, 2017), Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей образования (Москва, МГППУ, 2014–2018), Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование» (Москва, МГППУ, 2015, 2017, 2019), на семинаре «Нестандартный ребенок в стандартной школе», (Москва, МГППУ, 2017), на I Всероссийской научно-практической конференции «Люди как люди: образование

и интеграция людей с синдромом Дауна» (Москва, МГПУ, 2016), в VII Международном летнем университете ISCAR для молодых ученых (Москва, МГППУ, 2017), в ходе рабочих визитов в Центр эмпирических исследований инклюзивного образования Потсдамского университета (Германия, 2017, 2018), при участии в программе «Открытый мир» по теме «Социальная адаптация детей и взрослых с ограниченными возможностями» (США, 2018), при обучении по программе профессиональной переподготовки «Современные французские гуманитарные и социальные исследования» (Французский университетский колледж МГУ имени М.В. Ломоносова, 2017–2019).

Основные положения и результаты исследования используются в учебной дисциплине «Психология и педагогика инклюзивного образования» на факультетах «Психология образования» и «Клиническая и специальная психология» МГППУ для бакалавров и магистрантов, а также в программах повышения квалификации для сотрудников образовательных организаций, реализуемых Институтом проблем инклюзивного образования МГППУ.

Результаты исследования используются в работе психологической службы государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 1251 имени генерала Шарля де Голля».

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Возрастно-психологические особенности объективного аспекта социальной ситуации развития в условиях инклюзивного образования проявляются в изменении социальной позиции младших школьников: распределение социометрических статусов обучающихся инклюзивных классов достоверно отличается от возрастного норматива, полученного в условиях традиционного образования. Существует возрастная динамика социальной позиции: в первой фазе младшего школьного возраста социальная позиция детей характеризуется примерно равным распределением благоприятных и неблагоприятных социометрических статусов; во

второй фазе возраста увеличивается доля детей с благоприятными социометрическими статусами («звезды» и «принятые») и снижается доля детей, не получивших предпочтений от одноклассников («индекс изолированности»).

2. Возрастно-психологические особенности субъективного аспекта социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования проявляются в сохранении положительного отношения к себе у большинства детей как в первой, так и во второй фазах возраста, что связано с преобладанием благоприятной социальной позиции детей. Существует возрастная динамика характеристик субъективного аспекта: во второй фазе возраста снижается уровень эмоционального принятия детей одноклассниками; во второй фазе возраста увеличивается доля детей, которые определяют желаемую социальную позицию через позицию успешного ученика и дружеские отношения с одноклассниками.

3. Существуют различия в характеристиках социальной ситуации развития младших школьников с ОВЗ и нормативно развивающихся младших школьников при совместном обучении в условиях инклюзивного образования: у младших школьников с ОВЗ отрицательный социометрический статус оказывается ниже, при этом положительный социометрический статус и уровень эмоционального принятия одноклассниками не отличаются от тех же характеристик у нормативно развивающихся одноклассников. В целом принимая детей с ОВЗ эмоционально, одноклассники реже выбирают их в качестве партнеров для совместной деятельности.

Глава 1. Теоретические подходы к изучению социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в инклюзивном образовании

1.1 Понятие и принципы инклюзивного подхода к образованию

Инклюзивная модель общества развивается теоретиками с 1980-х годов. Одним из первых понятие социальной инклюзии было использовано немецким социологом Н. Луманом (N. Luhmann) для того, чтобы охарактеризовать отношения между индивидом и социальной системой (Luhmann, 1984).

Европейское агентство по специальным потребностям и инклюзивному образованию (European agency for Special Needs and Inclusive Education) рассматривает инклюзивное образование как системный подход, целью которого является обеспечение в общеобразовательных школах образования высокого качества. Целью этого подхода является эффективное реагирование на академические и социальные потребностям обучения всех детей из местного школьного сообщества. Инклюзивное образование предполагает реальные изменения как на уровне политики, так и на уровне практики в отношении образования. Обучающиеся находятся в центре системы, которая должна уметь распознавать, принимать и реагировать на их разнообразие. Инклюзивное образование направлено на соблюдение принципов эффективности, равенства и справедливости, в которых разнообразие воспринимается как преимущество. Учащиеся также должны быть готовы участвовать в жизни общества, получить доступ к осмысленному гражданству и признать ценности прав человека, свободы, терпимости и недискриминации (European agency, 2020).

Сегодня инклюзивное образование рассматривается как средство для создания социальных условий в сообществе, принимающим различия между людьми. Концепция инклюзии базируется на понимании культурной и социальной гетерогенности и разнообразия как источниках благополучия и социально-экономического развития (Ebersold, 2017). Кроме того, она связана со способностью образовательной системы работать со всеми обучающимися, уважая их

разнообразные нужды, способности и особенности и сокращая все формы дискриминации в образовательной среде (UNESCO, 2017). Одна из ключевых идей данного подхода заключается в том, чтобы обеспечить школьное обучение в общеобразовательной школе, ближайшей к месту жительства, для всех детей.

Как правило, образовательные системы используют одну из трех стратегий по отношению к обучающимся с особыми потребностями: эксклюзия, сегрегация или инклюзия. Эксклюзия (или исключение) означает помещение ребенка с инвалидностью в закрытое медицинское или социальное учреждение без доступа к образованию. Обучение детей с специализированной образовательной системе (например, в коррекционных школах) называют сегрегацией. Процесс инклюзии означает устранение барьеров, которые запрещают или ограничивают социальное участие детей с особыми образовательными потребностями, а также необходимость изменения в культуре и практике общеобразовательных школ для того, чтобы давать возможность для реализации особых образовательных потребностей всех учеников, включая детей с инвалидностью (ЮНЕСКО, 2003).

Понятие «особые образовательные потребности» было введено в Великобритании в конце 1970-х годов, для того чтобы сместить акцент с неспособности обучающихся на их потребности (Madouche, 2006). К особым образовательным потребностям исследователи относят широкий спектр проблем, которые могут возникать у обучающихся: поведенческие проблемы и нехватка социальных навыков, включая навыки саморегуляции, трудности в коммуникации и освоении рецептивной и экспрессивной речи, трудности в концентрации внимания, включая гиперактивность, трудности в понимании планировании и организации учебной деятельности, слуховые и зрительные нарушения, трудности в чтении, письме и произношении, включая дислексию и дисграфию, физические и неврологические нарушения, психические расстройства, включая депрессию и тревожность (OCDE, 2008).

В связи с тем, что понятие «особые образовательные потребности» включает широкий спектр трудностей в обучении и получает различные определения в национальных законодательствах и образовательных системах разных стран, эксперты международной Организации по экономическому сотрудничеству и развитию (ОЭСР), занимающиеся межстрановыми сравнительными исследованиями, предложили классификацию особых образовательных потребностей. Данная классификация, по мнению этих экспертов, позволит избежать путаницы понятий, возникающих из-за разных определений особых образовательных потребностей, что особенно важно при проведении сравнительных международных и кросс-культурных исследований. В обозначенной классификации выделяются три категории особых потребностей обучающихся:

1) категория А «Инвалидность» (Disability) – данная категория особых потребностей касается обучающихся, которые с медицинской точки зрения имеют проблемы органического происхождения (например, сюда относятся обучающиеся, которые имеют сенсорные, неврологические расстройства, нарушения в работе опорно-двигательного аппарата и т.д.);

2) категория В «Трудности» (Difficulties) – данная категория особых потребностей относится к обучающимся, имеющим поведенческие или эмоциональные проблемы, а также трудности в понимании; образовательные потребности таких учеников являются результатом проблем во взаимодействии между ребенком и образовательной средой, в которой он учится;

3) категория С «Невыгодное положение» (Disadvantages) – данная категория особых потребностей касается всех обучающихся, находящихся в невыгодном положении из-за социально-экономических, культурных и / или лингвистических причин (например, дети-выходцы из семей мигранты и дети-беженцы и вынужденные переселенцы); особые потребности таких детей состоят в необходимости

компенсации трудностей, связанных с таким невыгодным социальным, экономическим и культурным положением (OCDE, 2008).

В ряде сравнительных межстрановых исследований показана тенденция развития инклюзивного образования в европейских странах. Исследователи выделяют три подхода в инклюзивной политике:

1. Страны, использующие единственную траекторию, такие как Швеция, Норвегия, Италия, Испания, Португалия и Греция. В этих странах инклюзивная политика состоит в обучении большинства детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах, в специальные школы детей направляют в исключительных случаях. В Швеции, Норвегии и Италии специализированные школы были заменены национальными ресурсными центрами.

2. Страны, которые имеют две отдельных образовательных системы: обычную и специальную. Обучающиеся с особыми образовательными потребностями посещают специальные школы или специальные классы в соответствии с инвалидностью. Некоторые из них обучаются в общеобразовательных школах совместно с детьми, не имеющими инвалидности. К таким странам относятся Россия, Германия, Нидерланды, Бельгия и Швейцария.

3. Страны, в которых для обучения детей с особыми потребностями используется смешанный подход, такие как Финляндия, Великобритания, Австрия, Франция, Дания, Польша. В этих странах выстраиваются гибкие образовательные траектории детей с инвалидностью, предполагающие возможность перехода между образовательными организациями. Помимо государственного сектора, задачи инклюзивного образования обеспечиваются частными некоммерческими организациями и ассоциациями (Madouche, 2006).

Одной из базовых идей в концепции инклюзивного образования является социальная модель. Основные идеи социальной модели инвалидности разрабатывалась активистами и исследователями с 1960-х годов, когда в США и

Великобритании возникло движение по защите гражданских прав лиц с инвалидностью. Термин «социальная модель» был предложен М. Оливером (Oliver, 1983). Ключевой идеей этого подхода стало разделение между нарушениями, которые являются телесной дисфункцией, и инвалидностью, которая относится к социальной организации (Barnes, 1991). Это разделение двух понятий позволило авторам социальной модели перенести акцент на критику общественного устройства: дискриминацию и социальное исключение лиц с инвалидностью. Как утверждает М. Оливер, люди с инвалидностью не нуждаются в исправлении, необходимо, чтобы общество изменилось и стало способным принять людей, имеющих нарушения (Oliver, 1990).

Основные тезисы социальной модели инвалидности можно сформулировать следующим образом (Oliver, 1990; Finkelstein, 1980; Barnes, 1991):

1. Инвалидность представляет собой результат не патологии организма, а определенных социально-экономических структур.

2. Социально-экономические структуры ограничивают людей с инвалидностью, исключая их из полноценного участия в экономической деятельности. Как выразился М. Oliver, теоретик социальной модели, имеющий инвалидность, лица с инвалидностью были выведены из строя не из-за своих нарушений, а из-за инвалидизирующих барьеров, с которыми они сталкивались в обществе (Oliver M., 2013, с. 1024).

3. Люди с ограниченными возможностями составляют угнетенную социальную группу из-за экономической структуры капитализма, который требует повышения производительности, что в итоге ведет к исключению людей с нарушениями из активной социальной жизни.

4. Инвалидность не должна восприниматься как личная трагедия (Oliver M., 1990).

5. Люди с ограниченными возможностями не нуждаются в «исправлении», общество должно трансформироваться так, чтобы адаптировать людей с ограниченными возможностями.

6. Целью общественного движения за права инвалидов должно стать устранение средовых барьеров, борьба с дискриминацией и предрассудками, а также изменение социальных установок в рамках политики признания (Oliver, 1990; Barnes, 1991).

В качестве достоинств и сильных сторон социальной модели инвалидности, исследователи отмечают несколько важных аспектов. Во-первых, речь идет о выдвигании на первый план автономии и социального участия лиц с физическими и сенсорными нарушениями, что наблюдается впервые в истории, и возможно, является самым значительным достижением социальной модели (Shakespeare, 2013). Во-вторых, авторы социальной модели рассматривали ее в первую очередь как практический инструмент для проведения социальных и культурных изменений, способствующих повышению качества жизни лиц с инвалидностью и ОВЗ, содействующих юридической защите основных прав и свобод этой категории населения, а также развитию политики инклюзии (Anastasiou, Kaufmann, 2012). В-третьих, она позволила активизировать социальное движение за права лиц с инвалидностью, основанное на коллективной позитивной идентичности, расширении прав и возможностей. В-четвертых, исследователи отмечают положительные психологические эффекты социальной модели, которая способствует улучшению субъективного благополучия лиц с инвалидностью: повышению самооценки, улучшению самоотношения и развитию самоуважения у многих людей с ограниченными возможностями (Shakespeare, 2013). В-пятых, социальная модель оказала заметное влияние в академических кругах (например, способствовала проведению исследований для изучения инвалидности), повлияла на отражение данной темы в средствах массовой информации, на развитие национальных правовых систем в ряде стран и на разработку данной проблематики в международном праве, на

культурные представления и на жизнь людей с ограниченными возможностями, особенно лиц с физическими и сенсорными нарушениями (Oliver, 2013).

Кроме достоинств исследователи выделяют и слабые стороны социальной модели инвалидности и подвергают их критике. Прежде всего, сомнения вызывает ключевая дихотомия между нарушениями и инвалидностью, лежащая в основе данной модели (Anastasiou and Kauffman, 2013). Кроме того, игнорирование нарушений может привести к ограничению в понимании всего разнообразного спектра проблем и потребностей лиц с ограниченными возможностями и инвалидностью. Наконец, отмечается, что в радикальном варианте дискурса социальной модели все лица, не являющиеся инвалидами, включая специалистов, профессионально занимающихся оказанием помощи таким людям (в том числе врачей, педагогов, логопедов, психологов), изображаются как соучастники этого социального угнетения и дискриминации в отношении лиц с ограниченными возможностями (Shakespeare, 2013, с. 216).

Несмотря на то, что ключевая идея разделения инвалидности и нарушений, лежащая в основе социальной модели, подвергается критике за то, что она в своей радикальной форме отрицает биологические предпосылки и психологические особенности развития лиц с инвалидностью и ОВЗ (Anastasiou, Kaufmann, 2012), социальная модель нашла отражение в ряде международных законодательных актов, в частности в Конвенции ООН о правах инвалидов (2006) (далее – Конвенция). Конвенция рассматривает инвалидность как результат взаимодействия между людьми с их физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями и различными барьерами социальной среды, которые препятствуют их полноценному участию в жизни общества на основе равенства с другими (Blatman M., 2016).

Конвенция ООН о правах инвалидов является первой международной конвенцией по правам человека, в которой прямо говорится, что непредоставление разумных приспособлений равносильно акту дискриминации. По мнению некоторых

исследователей, включение обязанности по разумным приспособлениям представляет одну из ключевых особенностей Конвенции, поскольку она предоставляет правовой инструмент для помощи в обеспечении соблюдения положений о равенстве как в государственной, так и в частной сфере. Более того, обязанность приспособливаться находится в статьях общего применения КПИ, таким образом гарантируя, что обязанность обеспечивать разумные приспособления прямо связана с реализацией всех прав человека, включая и право на образование (*The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law*. С. 169).

Согласно положениям Конвенции ООН о правах инвалидов, право на инклюзивное образование подлежит постепенной реализации. В статье 4 предусматривается, что «каждое государство-участник обязуется принимать меры в максимальных пределах имеющихся у него ресурсов [...] с целью постепенного достижения полной реализации» социальных, экономических и культурных прав. Эти меры необходимо нацелить на построение системы инклюзивного образования, которая включает доступность, оказание поддержки, педагогическое образование и повышение осведомленности. Государства-участники Конвенции должны принять стратегию, которая не только пересматривает бюджетные ассигнования, но также предусматривает планирование достижения инклюзивного образования и мониторинг прогресса в направлении полной реализации права на инклюзивное образование (Там же, с. 190).

Согласно статье 24 Конвенции ООН о правах инвалидов, государства, ратифицировавшие конвенцию, берут на себя обязательства по обеспечению лицам с инвалидностью равного доступа к начальному инклюзивному образованию, качественному и бесплатному, а также к общему образованию в тех населенных пунктах, где они проживают.

Российская Федерация ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов в 2012 г., приняв обязательства по защите прав и свобод лиц с инвалидностью. С 2013

года инклюзивное образование получило свое определение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (гл. 1, ст. 2, п. 27). Закон определяет понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» как «лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» (гл. 1, ст. 2, п. 16).

Согласно российскому законодательству, дети с ОВЗ могут получать образования как в коррекционных, так и в инклюзивных школах, право выбора образовательной организации принадлежит родителям. По данным Министерства просвещения РФ в настоящее время примерно половина школьников с ОВЗ обучаются в инклюзивных классах, т.е. в условиях совместного образования с нормативно развивающимися сверстниками.

Инклюзивная модель образования отличается от традиционной тем, что предполагает адаптацию системы образования к индивидуальным потребностям и возможностям ребенка, а не только нормативные требования к уровню развития ребенка для определения его готовности к обучению в общеобразовательной системе. Этот принцип заявлен в Саламанкской декларации (Саламанкская декларация, 1994, с. 21, п. 28).

В основе социальной модели инклюзии лежит методология социального конструкционизма, которая критикует систему понятий, порождающих социальное разделение и дискриминацию. В совместной монографии «Воспроизведение, элементы теории системы образования» (Bourdieu P., Passeron J., 1970) французские социологи анализируют три типа воспроизводства в системе образования.

1. Неравенство обучающихся в подготовке к приобретению культурных компетенций и присвоению культурных моделей. Система образования усугубляет

изначальное неравенство, которое возникает в связи с социализации детей в семьях, применяя санкции к наименее подготовленным (например, к детям с инвалидностью или выходцам из семей мигрантов). При этом, как отмечают авторы, семьи доминирующих социальных групп обладают определенным культурным капиталом, который дает возможность детям, родившимся и выросшим в этих семьях, проще и быстрее адаптироваться к ожиданиям, требованиям и социальным нормам, устанавливаемым в образовательных организациях, а значит стать более успешными учениками и достичь лучших академических результатов. Таким образом, по утверждению Р. Bourdieu и J. Passeron систем образования вместо декларируемой задачи содействия социальной мобильности работает на воспроизводство социального и культурного неравенства между обучающимися, которые поступают в школу, обладая разными возможностями к пониманию содержания образовательных программ.

2. Ретрансляция легитимной культуры также приводит к усилению социального неравенства, поскольку она отражает культурную специфику доминирующих социальных групп. При составлении образовательных программ в содержание образования включается система представлений, близких к тем, которые существуют в доминирующем классе. Речь идет о выборе литературных произведений и научных теорий, той или иной интерпретации исторических событий, определении наиболее значимых дисциплин, на изучение которых выделяется больше учебного времени.

3. Воспроизведение социального статуса самой образовательной организации, которой необходимо продемонстрировать эффективность своей работы. Кроме того, его существование и успешное функционирование образовательных организаций в существенной степени находится в зависимости от того, какую государственную поддержку получает, а также от того как идеология доминирует в стране. Наконец, педагогический состав заинтересован в воспроизводстве, а значит в существенной

степени ориентирован на обучающихся, способных передавать дальше полученные знания, умения и навыки (Bourdieu P., Passeron J., 1970).

Согласно методологии социального конструкционизма, любая социальная система в первую очередь предполагает обеспечение тех групп, которые хотели бы доминировать над остальными (Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., 2017. С. 49). В то же время критики данного подхода показывают, что медицинские характеристики лиц с ОВЗ и инвалидностью и психологические характеристики их межличностных отношений происходят не в результате дискриминации, а показывают особые потребности данной категории населения (Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., 2017. С. 49).

В условиях специального образования дети объединены в классы по принципу общей нозологии. В ряде исследований психологических особенностей развития детей с ОВЗ и инвалидностью, обучающихся в коррекционных школах, показаны специфические проблемы социальной адаптации обучающихся с ОВЗ вследствие ограничения социальных контактов (В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, И.Ю. Левченко, Л.М. Шипицына и др.). Данные выводы исследователей соотносятся с положением культурно-исторической психологии о том, что всякий дефект есть понятие социальное.

Согласно современным представлениям, личностное развитие детей и взрослых с ОВЗ и инвалидностью представляет собой как вариацию нормативного развития в «затрудненных условиях», определяемых как «неоптимальное состояние» существующих предпосылок и условий развития, которые предъявляют к личности более высокие требования и создают дополнительные трудности (Д.А. Леонтьев, 2011. С. 69). Исследователи отмечают, что в такой ситуации активная жизненная позиция, стремление к саморазвитию и собственные усилия личности становятся необходимым условием как для полноценного развития, так и для субъективного благополучия личности. Кроме того, необходима целостная система социальной

поддержки и психологического сопровождения лиц с инвалидностью и ОВЗ (И.А. Соколянский, 1962; А.И. Мещеряков, 1974; А.В. Суворов, 1996; А.А. Лебедева, 2012; М.А. Одинцова, 2018).

В основе перехода к инклюзивной модели лежит необходимость изменения социальных отношений в системе образования. Британские исследователи (А. Dyson, Р. Farrell, F. Polat и др.) показали, что образование в инклюзивных школах должно строиться в соответствии с «экологией инклюзии» как ключевой категорией, различающей инклюзивное и специальное образование. Это понятие показывает, что фокус внимания должен быть перемещен с диагноза обучающихся с ОВЗ на контроль за групповой динамикой межличностных отношений в классе (Психолого-педагогические основы инклюзивного образования. М., 2013. С. 6).

Концепция инклюзии реализует принцип адаптации образовательного процесса к индивидуальным потребностям и возможностям всех обучающихся, а не только обучающихся, имеющих статус ОВЗ или инвалидность. С.В. Алехина показывает, что воплощение этого принципа в образовательной практике предполагает трансформацию ценностных основ российского образования. Инклюзивное образование смещает акцент с академических результатов и достижений обучающихся на качество взаимоотношений в школах и поддержку индивидуальных интересов и потребностей обучающихся (Психолого-педагогические основы инклюзивного образования. М., 2013. С. 8).

Британские исследователи Т. Booth и М. Ainscow в пособии «Показатели инклюзии» рассматривают три взаимосвязанных аспекта развития инклюзивного процесса: создание инклюзивной культуры, развитие инклюзивной политики и внедрение инклюзивной практики (Бут Т., Эйнскоу М., 2007). Инклюзивная политика воплощается в миссии образовательной организации, конкретных приоритетах – общих подходах к организации образовательного процесса, налаживанию внешних связей, способам распределения ресурсов, планирования реализации задач

инклюзивного образования, в информационной, кадровой и организационной политике. Инклюзивная практика реализуется в учебной деятельности, структурных характеристиках образовательного процесса, а также в объединении его разнообразных функций и их обеспечении необходимыми ресурсами. Инклюзивная культура состоит в формулировке и воплощении в инклюзивном образовании его ключевых ценностей (Бут Т., Эйнскоу М., 2007).

Несмотря на развитие инклюзивной политики, реализация принципов инклюзии в практике образования имеет объективные трудности. Тем не менее в ряде зарубежных исследований показана положительная динамика образовательной и социальной инклюзии детей и взрослых с ОВЗ и инвалидностью. Например, в США особые образовательные потребности диагностируются примерно у 10% обучающихся средних школ, из них более 95% проводят 80% времени обучения на уроках совместно с нормотипичными одноклассниками (Hall I. et al, 2005). Другой пример – лонгитюдное исследование социальной инклюзии лиц с интеллектуальной недостаточностью, проведенное британскими учеными. В исследовании участвовали шестьдесят шесть человек с интеллектуальными нарушениями, из них пятьдесят два – с легкой степенью умственной отсталости и четырнадцать – с тяжелой. События их жизни фиксировались учеными в возрастном диапазоне от 15 до 43 лет. На момент финального наблюдения (в возрасте респондентов около 40 лет) ученые зафиксировали следующие показатели социальной инклюзии участников исследования: 74% состояли в браке, 67% работали, 62% воспитывали детей, 54% владели собственным жильем; 12% продолжили образование во взрослом возрасте (Hall I. et al., 2005).

По мнению А.М. Щербаковой, трудности развития инклюзивного процесса в российском обществе, в том числе в российской системе образования, связаны с неоформленными и противоречивыми социальными установками и представлениями «нормального» большинства по отношению к лицам с ОВЗ и инвалидностью. При

этом данные опросов показывают различия в установках по отношению к лицам с различными заболеваниями: в большей степени принимаются те, кто соответствует образу «полноценного» человека (например, лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата или заболеваниями дыхательных путей), меньше всего принимаются и чаще других отвергаются люди с психическими заболеваниями и интеллектуальными нарушениями, «которые, по мнению большинства, невозможно совместить с нормативными требованиями» (Щербакова А.М., 2013. С. 68).

Говоря об особенностях отечественной модели инклюзивного процесса, С.В. Алехина выделяет четыре уровня необходимых трансформаций. Первый уровень (системный), на котором создаются базовые «институциональные условия», связан с изменениями в государственной политике. На втором уровне (организационном) изменения происходят в конкретной образовательной организации. Речь идет о создании специальных образовательных условий, развитии инклюзивной культуры, повышении квалификации педагогов и управленцев. Третий уровень (групповой или социально-психологический) проявляется в принятии детей с особыми потребностями в малой группе и отражается в межличностных отношениях и взаимодействии участников образовательного процесса. Наконец, четвертый (индивидуальный) уровень связан с личной позицией каждого обучающегося, его субъектностью и степенью участия в учебном сообществе (Алехина С.В., 2016. С. 137–138). Данное диссертационное исследование посвящено анализу группового и индивидуального уровней инклюзивного образования.

1.2 Культурно-историческая концепция как методологическая основа психологического сопровождения развития детей в условиях инклюзивного образования

Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, ребенок развивается, взаимодействуя со взрослым и осваивая культурно-исторический опыт человечества. Причем в ходе этого взаимодействия ребенок овладевает не только

содержанием взаимодействия, но и формами поведения и мышления (Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14: Психология. 1991. № 4. С. 5).

Как указывал Л.С. Выготский, личность ребенка развивается «как сложная надстройка» над биологическими функциями организма под влиянием средовых условий жизни каждого ребенка (Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера // Собр. соч. М., 1983. С. 155). Ученый выделял две линии в развитии ребенка: естественную, связанную с процессами роста и созревания, и культурную, связанную с овладением ребенком культурными средствами поведения. Обычно они тесно переплетены между собой и их трудно разделить, для того чтобы проследить их развитие по отдельности. При этом важно отметить, что возможности к развитию уже заложены природой, а культура производит своеобразный отбор этих возможностей в соответствии с общественно приемлемыми целями развития (там же, с. 155).

В культурно-исторической психологии обсуждается принцип социальной обусловленности как один из ключевых принципов в понимании процессов развития. Он связан с тем, что не только цели развития личности, но и движущие силы этого процесса заложены в необходимости «жить в исторической социальной среде и перестраивать все органические функции в согласии с требованиями, предъявляемыми этой средой» (там же, с. 156). Принцип социальной обусловленности развития принцип хорошо согласуется с социальной моделью, на которой построен инклюзивный подхода в образовании, а также позволяет раскрыть механизмы развития психики и личности.

Механизмом развития, согласно культурно-исторической концепции, является интериоризация, т.е. формирование внутренних структур психики и личности посредством внешней социальной деятельности. Л.С. Выготский пришел к выводу о том, что формирование основных социальных структур сознания человека происходит в процессе общения. Он указывал на то, что потенциально в ребенке

заложено множество будущих личностей, но, какой личностью он станет в реальности, находится в зависимости от качественных характеристик той социальной ситуации, в которой будет развиваться этот ребенок. «Воспитание производит социальный отбор наружной личности. Из человека как биотипа оно путем отбора формирует человека как социотипа» (там же, с. 162).

Обсуждая понятие интериоризации как механизм развития, Л.С. Выготский писал о том, что «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, в двух планах, сперва социальном, потом психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. С. 61).

Данный принцип, сформулированный Л.С. Выготским в первой половине XX столетия, позже нашел отражение и в работах теоретиков социальной модели инклюзии. Один из лидеров-теоретиков данного подхода М. Оливер, обсуждая проблему инвалидности, писал о том, что внешние структуры социальной организации становятся интернализированными (индивидуальными): социокультурные факторы, такие как раздельное обучение и дискриминационное отношение к людям с инвалидностью и ОВЗ становятся причиной для превращения нарушений, имеющих органическое происхождение, в инвалидность путем ограничения социального функционирования личности. Таким образом, лица с инвалидностью вынужденно оказываются в ситуации социальной изоляции, маргинализации и сегрегации в различных сферах и институтах общества, таких как образование, трудоустройство, мобильность, жилье, досуг и т.д. (Oliver M., 1990).

Первоначально различие между нарушением функций и инвалидностью теоретики социальной модели относили лишь к лицам с физическими нарушениями, такими как сенсорные нарушения или заболевания опорно-двигательного аппарата, впоследствии этот перечень был расширен, чтобы охватить весь спектр людей с

инвалидностью и ОВЗ, включая лиц с нарушениями в психическом развитии или психическими заболеваниями (Anastasiou, Kauffman, 2013). В связи с чем нам кажется полезным и важным обратиться к принципам культурно-исторической психологии.

Культурно-историческая теория развития личности опирается на три принципа: социальной обусловленности развития, перспективы будущего и компенсации, которые хронологически располагаются в следующем порядке: 1) неприспособленность детей к среде выступает источником барьеров к его психическому развитию (принцип социальной обусловленности); 2) указанные барьеры выступают внешним стимулом для «компенсаторного развития» и оказывают влияние на процесс развития в целом (принцип перспективы будущего); 3) существующие барьеры стимулируют развитие функции для преодоления данных препятствий, результатом чего становится адаптированность личности (принцип компенсации) (Выготский Л.С., 1983. С. 159). Теоретики социальной модели инклюзии рассматривали лишь первый этап в данной хронологии, делая акцент на необходимости устранения препятствий и социальных барьеров в развитии лиц с ОВЗ и инвалидностью. Однако с точки зрения психологической науки, подобные препятствия создают условия и выступают стимулом для личностного развития. Поэтому при проведении исследования развития обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной модели важно учитывать принцип компенсации и обращать внимание на особенности социальной ситуации развития таких детей.

Л.С. Выготский связывал с пониманием процесса компенсации понятия об одаренности и дефективности (т.е. об отклоняющемся развитии в современной терминологии). Они представляют собой два потенциальных результата процесса компенсации. Л.С. Выготский указывал, что компенсация представляет собой борьбу, которая может завершиться как победой, так и поражением. В случае удавшейся компенсации мы можем наблюдать процесс гармоничного развития, а в ряде случаев

и развития особой одаренности у такого ребенка. В случае неудавшейся компенсации в процессах развития психики и личности наблюдаются различного рода нарушения и отклонения. Таким образом, болезнь представляет собой неудачный вариант компенсаторного процесса (Выготский Л.С., 1983. С. 163).

Л.С. Выготский показал, что личный опыт ребенка является важным условием воспитательного процесса. Так как индивидуальный опыт находится под влиянием социальной среды, в задачи воспитательной и обучающей деятельности педагога входят функции организации и контроля влияния, оказываемого социальной средой на ребенка. Важно отметить, что педагог, занимаясь организацией воспитательных воздействий и управлением социальной среды, сам является представляет собой часть этой среды, а не просто некоторого внешнего лица, которое оказывает на нее влияние, не будучи включенным в нее и представляющим собой внешнего агента. Таким образом, логика действия процесса воспитания по Л.С. Выготскому выглядит следующим образом: воспитание происходит через личный опыт, который ребенок получает в школе, и задача педагога состоит в том, чтобы организовать такой опыт, а также заниматься управлением той средой, в которой ребенок учится (Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996. С. 54).

Для понимания того, как происходит процесс развития детей с ОВЗ, и организации их грамотного психологического сопровождения в условиях инклюзивного образовательного процесса необходимо учитывать высказанную Л.С. Выготским идею о том, что «ребенок с тем или иным дефектом еще не есть дефективный ребенок», поскольку «вместе с дефектом даны стимулы для его преодоления» (Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера / Собр. соч. Т. 5. М., 1983. С. 161). Таким стимулом для преодоления как раз и могут выступить общение и совместная деятельность обучающихся с ОВЗ с нормативно развивающимися сверстниками при совместном обучении в условиях инклюзивного образования. Таким образом, принципы инклюзивного образования,

сформулированные во второй половине прошлого века, хорошо согласуются с идеями, высказанными Л.С. Выготским, который писал: «Глубоко антипедагогично правило, сообразно которому мы, в целях удобства, подбираем однородные коллективы аномальных детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии таких детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем аномального ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций» (Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 5. М., 1983. С. 209). Поэтому «чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми» (Выготский Л.С., 1995. С. 52).

В своей работе «Дефект и сверхкомпенсация» Л.С. Выготский пишет: «Чувство или сознание малоценности, возникающее у индивида вследствие дефекта, есть оценка своей социальной позиции, и она становится главной движущей силой психического развития» (Выготский Л.С., 1995. С. 82). Следовательно, при организации психологического сопровождения развития детей с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзивного образования нужно учитывать процессы компенсации. Важно помнить, что «одновременно с дефектом даны и психологические тенденции противоположного направления, даны компенсаторные возможности для преодоления дефекта, что именно они выступают на первый план в развитии ребенка и должны быть включены в воспитательный процесс как его движущая сила» (там же, с. 86). Далее автор приходит к заключению о том, что компенсационные процессы направлены на то, чтобы занять социальную позицию и добиться социальной полноценности личности (там же, с. 88).

Л.С. Выготским было введено понятие зоны ближайшего развития ребенка как несовпадения между теми задачами, которые ребенок может решить самостоятельно, и теми, с которыми он справляется при помощи взрослого. Для того чтобы обучение

было развивающим, оно должно ориентироваться на зону ближайшего развития. Понятие зоны ближайшего развития является важнейшим в контексте инклюзивного образования, поскольку оно указывает на индивидуальные различия детей по отношению к процессу обучения, а инклюзивное образование ориентировано на индивидуальный прогресс каждого ребенка.

Социальная среда в культурно-исторической теории рассматривается прежде всего как совокупность человеческих отношений. Эти отношения и составляют социальную ситуацию развития ребенка. Это понятие было предложено Л.С. Выготским для обозначения психологической сущности возраста как «своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» (Выготский Л.С. Проблема возраста, 2000. С. 903). Важно отметить, что каждый ребенок является частью данной среды, а не выступает по отношению к ней в роли внешнего агента.

Динамическая структурная модель социальной ситуации развития сформулирована О.А. Карабановой (2002), выделившей объективный и субъективный аспекты. Объективный аспект, в соответствии с данной моделью, включает в себя три основных компонента: объективная социальная позиция ребенка; система ожиданий, норм и требований по отношению к ребенку; формы сотрудничества и совместной деятельности детей и взрослых. Субъективный аспект состоит из субъективного отражения ребенком своего объективного места в системе социальных отношений, а также системы ориентирующих образов, включающей внутреннюю позицию, понимаемую как нормативный образ своей социальной позиции и ценностно-смысловую установку личности в межличностных отношениях, а также образ Я, образ партнера и образ межличностных отношений с партнером (Карабанова О.А., 2012).

Система ориентирующих образов характеризуется возрастнопсихологическими особенностями на каждом этапе развития личности. Развитие

внутренней позиции исследователи связывают со способностью ребенка осознавать себя субъектом действий, что в дальнейшем приводит к осознанию собственной социальной позиции и возникновению целостной системы отношений с миром в целом, включая мир людей, а также к самоотношению (Карabanова О.А., 2012. С. 74).

Представленная теоретическая модель структуры социальной ситуации развития дает возможность комплексно изучать систему отношений в учебном сообществе, что отвечает принципу целостности при определении предмета исследования (Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е., 2020). Поэтому, данная структура социальной ситуации развития используется как основная теоретическая модель при проведении эмпирической части данного диссертационного исследования.

В культурно-исторической теории показан и раскрыт важнейший принцип о том, что образование реализуется лишь в контексте межличностных отношений людей. И только в такой образовательной среде, где ребенок имеет возможность получить личный опыт включающего общения, становится возможной интериоризация идей инклюзии о ценности каждого человека и о том, что разнообразие представляет ресурс в жизни как отдельного человека, так и общества в целом.

1.3 Характеристика социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте

Младший школьный возраст, согласно возрастной периодизации, предложенной Д.Б. Элькониным, представляет собой период от 7 до 11–12 лет, который характеризуется началом обучения в школе. Появление младшего школьного возраста, по словам В.В. Давыдова, связано с введением системы всеобщего и обязательного среднего образования.

Психологическая характеристика младших школьников показана в исследованиях таких отечественных авторов, как Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов,

Л.И. Айдаров, А.К. Дусавицкий, А.К. Маркова, Ю.А. Полуянов, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и мн. др.

Возрастной границей младшего школьного возраста считается кризис 7 лет, который связан с возникновением личного сознания. Это кризис проявляется в следующей симптоматике: 1) потеря непосредственности (ребенок начинает переживать то, какое значение будет иметь его действие); 2) манерничание (ребенок теряет непосредственность и начинает демонстрировать определенные модели поведения); 3) симптом «горькой конфеты» (ребенок скрывает свои переживания). Как правило, в это время взрослым становится трудно управлять поведением ребенка (Обухова Л.Ф., 1998. С. 256).

Исследователи определяют три ключевых направления психического развития детей на переходе от дошкольного к школьному возрасту: освоение произвольного поведения, овладение средствами и образцами познавательной деятельности, а также переход от эгоцентризма к децентрации. В младшем школьном возрасте исчезают феномены Пиаже, что проявляется как смена эгоцентризма (центрации) детского мышления децентрацией, т.е. способностью понять другую точку зрения. Кроме того, у детей в этом возрасте появляются представления об инвариантах.

Важным признаком того, что ребенок готов к обучению в школе, считается интериоризация правил социального поведения. Д.Б. Эльконин связывал такую готовность к школьному обучению с качеством взаимоотношений между ребенком и взрослым: правило изначально соблюдается в совместной деятельности со взрослым, а потом интериоризируется и становится внутренним (Обухова Л.Ф., 1998. С. 258). Возникновение произвольности поведения, способность ребенка принять игровое правило и действовать в соответствии с ним являются важным критерием психологической готовности к школе.

Приходя в школу, ребенок оказывается в новой системе отношений с социальной средой, в которой педагог как значимый социальный взрослый воплощает

общественные требования к личности. Поскольку успешность ребенка в этих отношениях оказывает влияние на его отношения как с родителями, так и со сверстниками, в отношениях с педагогом для ребенка воплощаются отношения с обществом в целом (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Славина) (Обухова Л.Ф., 1998. С. 258).

Для младшего школьного возраста характерна учебная деятельность в качестве ведущей. Учебная деятельность имеет целью освоение культурного наследия и научной картины мира, т.е. абстрактных, теоретических предметов, с которыми ребенку надо научиться действовать. Как отмечает Л.Ф. Обухова, основная задача начальной школы состоит в том, чтобы научить детей учиться (Обухова Л.Ф., 1998. С. 258).

Важная характеристика учебной деятельности состоит в том, что, хотя она направлена на усвоение культуры и науки, предметом изменений в ней становятся не наука и культура, а сам ребенок, субъект этой деятельности. Учебная деятельность, следовательно, требует от школьника рефлексии, понимания того, «кем я был» и «кем я стал», поэтому оценивание является необходимым условием для возникновения учебной деятельности (Обухова Л.Ф., 1998. С. 264). Посредством внешней педагогической оценки младший школьник постепенно учится оценивать самого себя в качестве субъекта учебной деятельности.

В структуре учебной деятельности выделяются четыре элемента: 1) учебные задачи, которые необходимо освоить ребенку; 2) учебные действия, направленные на преобразование и освоение учебного материала; 3) действия контроля, отражающие соответствие действий ребенка образцу; 4) действия оценки для определения достижения обучающимся результата (Обухова Л.Ф., 1998. С. 265).

Изначально учебная деятельность реализуется как совместная деятельность педагога и обучающегося. Она выступает как основа для формирования активности ребенка, которая затем переходит во внутренний план (интериоризируется по Л.С. Выготскому) и превращается в новую психическую функцию.

Подводя итоги, следует выделить ключевые новообразования, свойственные младшему школьному возрасту: 1) произвольность, осознанность и внутреннее опосредование психических процессов, которое становится возможным в результате освоения ребенком научных понятий; 2) понимание своих изменений, которые являются результатом учебной деятельности (Обухова Л.Ф., 1998. С. 274–275).

Успешная учеба приводит к развитию «чувства компетентности» в структуре детского самосознания. По мнению Э. Эриксона, это чувство является ключевым новообразованием данного возрастного этапа в развитии ребенка. При проблемах в учебной деятельности развитие этого чувства искажается, что проявляется в негативном самоотношении и низкой самооценке (Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н., 2001. С. 280).

Самооценка считается центральным образованием, ядром личности. Исследованиями проблематики самооценки и отношения личности к себе занимались А.В. Захарова, В.П. Зинченко, А.И. Липкина, В.В. Столин и мн. др. Считается, что самооценка является определяющим фактором социальной адаптации личности, а также регулятором деятельности и поведения. Отношение личности к себе формируется в процессе общения, межличностного взаимодействия и совместной деятельности (Реан А.А., Коломинский Я.Л., 2000. С. 42).

Самооценка представляет собой сложную развивающуюся систему, которая проявляется на разных уровнях функционирования. В структуре самооценки выделяют два компонента – когнитивный и эмоциональный, некоторые исследователи добавляют поведенческий компонент, однако его можно считать производным от первых двух компонентов. Когнитивный компонент представляет знание человека о себе, а эмоциональный – отношение к себе или «аффект на себя», который накапливается как степень удовлетворенности своими действиями (Захарова А.В., 2012. С. 115).

Самооценка считается условием и средством формирования «образа я» и «я-концепции» в структуре самосознания личности. По мнению М.И. Лисиной, под влиянием общения у ребенка формируется в основном аффективная часть образа себя, в то время как когнитивная часть формируется преимущественно под влиянием индивидуального опыта (Лисина М.И., 1986). Младший школьный возраст характеризуется интенсивным развитием когнитивного компонента самооценки, интеллектуализации отношения ребенка к себе. Отражение отношения взрослых начинает преодолеваться и опосредоваться знанием о себе. План эмоционального развития младших школьников характеризуется исследователями как спокойный (Захарова А.В., 2012. С. 115–116).

Важным направлением современных научных исследований субъективного аспекта социальной ситуации развития детей является изучение субъективного благополучия детей. Удовлетворение эмоциональных потребностей ребенка является важнейшим условием его психологического благополучия и благоприятного развития (Дубровина И.В., 2018. С. 28). Признание и эмоциональная поддержка со стороны значимых людей приводят к благоприятным изменениям в развитии младших школьников (Дубровина И.В., 2018. С. 47).

По мнению британских ученых, субъективное благополучие как многомерная концепция считается значимым фактором здоровья. Согласно данным Британского Королевского колледжа педиатрии и детского здоровья, дети с низким уровнем благополучия чаще сталкиваются с конфликтами в семье, имеют меньше дружеских связей, подвергаются буллингу в сообществе сверстников и обладают меньшими ресурсами, по сравнению с их друзьями (RCPCH, 2017). Негативными последствиями в более долгосрочной перспективе являются возможное ухудшение как физического, так и психического здоровья, а также более низкие образовательные результаты (Morrison L., Vorhaus J., 2012). В целом благополучие определяется исследователями как многомерное явление, включающее физическое, эмоциональное и социальное

благополучие не только в текущей жизни детей, но и с учетом будущих последствий, к которым могут относиться долгосрочные проблемы психического здоровья и такие неблагоприятные социальные перспективы как бездомность, лишение свободы и безработица. Анализ обращений детей младшего школьного возраста в консультационную службу за психологической помощью показывает, что одной из основных проблем для детей этого возраста являются буллинг и кибербуллинг со стороны сверстников (Kellock, 2020).

Для понимания концепции благополучия британскими исследователями используются два подхода – анализ возможностей и коммуникативная психология, кроме того, в данном контексте ими анализируются отдельные положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Подход к анализу возможностей фокусируется на позитивных способностях и свободе человека распоряжаться теми возможностями, которые у него есть. Считается, что свобода действий человека тесно связана с имеющимися социальными, политическими и экономическими возможностями. При этом вводится разграничение понятий способности и функционирование. В данном контексте функционирование интерпретируется как результат возможностей. Разница между способностями и функционированием состоит в том, что функционирование представляет собой достигнутый результат, а способность – это возможность достичь, таким образом, речь идет о разнице между потенциалом и результатом. Роль образования заключается в предоставлении возможностей для функционирования. С точки зрения благополучия критически важна возможность принимать решения, чтобы вести достойный образ жизни. Как отметили некоторые исследователи, возможность использовать свои способности для позитивного функционирования у детей в значительной степени диктуется взрослыми, что ограничивает их свободу и, следовательно, настоящее и потенциальное субъективное благополучие. Слушая детей и понимая их ценности,

педагоги и родители могут помочь детям реализовать себя в их нынешних обстоятельствах, а также оказать влияние на их будущее благополучие (Kellock, 2020).

В эмпирическом исследовании психологического благополучия младших школьников на основе интервью с младшими школьниками были выделены и проранжированы по значимости наиболее важные для детей этого возраста темы, с которыми они связывают свое благополучие: 1) отношения с людьми, включая детей и родственников, а также педагогов; 2) окружающая среда, включая элементы школьной образовательной среды, такие как индивидуальное рабочее место, необходимое для обучения оборудование и наличие игровой площадки для отдыха; 3) физическая активность – занятия спортом и подвижные игры на свежем воздухе; 4) креативность – возможности для занятий различными видами искусства, включая занятия музыкой; 5) игры – возможности для свободного выбора игр со сверстниками, а также обучения с использованием различных игровых методов; 6) обучение – ценность обучения и ресурсов, которые для него необходимы; 7) автономия и выбор связываются с возможностью проявления независимости и выбора своего опыта обучения, а также наличия личного пространства; 8) правила – наличие правил дает детям чувство безопасности, но важна и возможность их нарушать; 9) потребности – удовлетворение базовых потребностей в доступе к еде, воде и туалету, а также получение заботы и поддержки (Kellock, 2020, с. 228). Таким образом, результаты исследований субъективного благополучия младших школьников показывают, что отношения с одноклассниками и педагогами являются важнейшим компонентом в субъективном аспекте социальной ситуации развития.

В исследованиях, выполненных под руководством Д.Б. Эльконина, была экспериментально показана возможность освоения младшими школьниками системы теоретических понятий и абстрактно-логического мышления, а также способности к рефлексии. Необходимым условием освоения ребенком содержания образования становится его сотрудничество с взрослым. Специфика сотрудничества ребенка со

взрослым исследована в работах Г.А. Цукерман, которая предложила критерии отличия возникающего в младшем школьном возрасте учебного сотрудничества от других форм сотрудничества, появляющихся на более ранних этапах развития.

Для описания сотрудничества ребенка со взрослым Г.А. Цукерман разработана теоретическая модель, в основе которой находятся периодизация развития Д.Б. Эльконина и представление о смене ведущего типа деятельности в каждом возрасте. Данная модель включает четыре формы сотрудничества: 1) непосредственно-эмоциональное общение как необходимое условие базового принятия ребенка; 2) предметно-действенное сотрудничество, в котором взрослый выступает для ребенка как носитель общественных отношений; 3) игровое сотрудничество детского сообщества с идеальным взрослым; 4) учебное сотрудничество детского сообщества с педагогом (Цукерман Г.А., 1993. С. 12).

Все перечисленные формы общения детей со взрослыми, появившись на очередном возрастном этапе, не исчезают со временем, а продолжают существовать в последующих периодах развития. Поэтому, по мнению Г.А. Цукерман, при обучении младших школьников необходимо не только создать условия для появления учебного сотрудничества, но и дать место для проявления и оттачивания форм сотрудничества, освоенных детьми на более ранних этапах развития (Цукерман Г.А., 1993).

Как отмечает Г.А. Цукерман, придя в школу, ребенок ведет себя только так, как умеет, т.е. дошкольным образом. Он начинает предлагать педагогу те формы сотрудничества, которым научился, и выстраивает защитные барьеры от форм общения, которые были для него травматичными на предыдущих этапах развития.

Формы общения, свойственные детям в дошкольном детстве, проявляются во взаимодействии между младшим школьником и педагогом. Так непосредственно-эмоциональные отношения со взрослыми, освоенные в младенчестве, проявляются в стремлении к телесному контакту и визуальному контакту, двигательном и голосовом оживлении и улыбке при появлении педагога. По мнению Г.А. Цукерман, при

построении общности со своими учениками педагогу важно поддерживать эмоциональное общение с детьми, постепенно обучая их школьным правилам (там же).

Поскольку в начальной школе освоение образовательной программы связано с овладением многочисленными предметными действиями, наиболее проявленным, в этот период, считается предметно-действенное сотрудничество, которое включает имитационные действия и действия по образцу. Отмечается, что если младенцы способны лишь к телесно-пластической имитации действий взрослых, то в младшем школьном возрасте для детей становится возможной имитация, отсроченная по времени и опосредованная речью, символами и образами (Цукерман Г.А., 1993. С. 14).

Игровое моделирование младшими школьниками системы общения с педагогом, а также своей роли ученика позволяет детям адаптироваться к требованиям и правилам поведения в школе. Также игра дает возможность для образного представления и организации совместной учебной деятельности, содержание которой может носить абстрактный характер (там же).

На основе дошкольного опыта сотрудничества детей со взрослыми педагог может выстроить систему отношений, позволяющую перейти к учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте. При этом, если взаимодействие с педагогом будет построено лишь на дошкольных формах сотрудничества, это приведет к искажению учебной деятельности. Так, в непосредственно-эмоциональном общении может исчезнуть предметность совместного действия. В этом случае младшие школьники ключевым содержанием урока представляют похвалы и знаки симпатии со стороны педагога, всевозможными эмоциональными средствами добиваясь гиперопеки со стороны учителя. При игровой форме сотрудничества возникает риск смещения целей учебной деятельности с результата на процесс, так как целью игры является сам игровой процесс (Цукерман Г.А., 1993).

При взаимодействии с учителем только в форме предметно-действенного

сотрудничества, то есть пытаюсь повторить образцы учебных действий с наибольшей точностью, ребенок будет считаться дисциплинированным и хорошо успевающим учеником, так как будет осваивать и воспроизводить содержание образовательной программы. Однако в ситуациях, требующих новых нестандартных решений, когда готового решения не предлагается и нужно найти свое, такие дети столкнутся с трудностями. У таких обучающихся не появляется способность к рефлексии как центральное психологическое новообразование возраста.

Учебное сотрудничество понимается Г.А. Цукерман как ценная способность, необходимая человеку в любой возрастной период его жизни. При этом формы сотрудничества рассматриваются как самостоятельные факторы психического развития. Таким образом, на всяком этапе развития ребенка наряду с ведущей деятельностью появляется и новая форма сотрудничества. Новообразования, возникшие в результате новых форм сотрудничества, делают человека способным к установлению тех или иных отношений с людьми и с самим собой.

Содержанием учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте являются развитые формы общественного сознания, а ее новообразованиями – планирование, анализ и рефлексия. Ведущей формой сотрудничества является учебное, новообразованием которого становится способность к самообучению (Цукерман Г.А., 1993. С. 20). Соотношение форм сотрудничества с формами ведущей деятельности и их новообразованиями (Цукерман Г.А., 1993. С. 20) представлено в таблице 1.

Таблица 1

Соотношение форм сотрудничества и ведущей деятельности и их новообразования

№	Форма сотрудничества	Новообразования сотрудничества	Ведущая деятельность	Новообразования ведущей
---	----------------------	--------------------------------	----------------------	-------------------------

				деятельности
1	Непосредственно-эмоциональное общение	потребность в другом человеке и способность доверять другому	Непосредственно-эмоциональное общение	Базовое доверие

Продолжение таблицы 1

2	Предметно-действенное сотрудничество	Способность имитировать действия другого	Предметно-манипулятивная деятельность	Речь, предметные действия
3	Игровое сотрудничество	Способность действовать с учетом позиции другого	Игровая деятельность	воображение
4	Учебное сотрудничество	Способность учить самого себя	Учебная деятельность	Планирование, анализ, рефлексия

Данные исследований о результатах обучения в форме коллективной деятельности показывают, что в экспериментальных классах, в которых организовано коллективное обучение, наблюдаются существенные изменения как в отношениях между детьми, так и в их личностных характеристиках. В этих классах повышается

показатель сплоченности класса (социометрические данные). Кроме того, навыки общения и кооперации формируются здесь сразу в обобщенном виде и могут быть перенесены из учебной в другие виды деятельности (там же).

Г.А. Цукерман изучала значение сотрудничества со сверстниками в развитии младших школьников. Экспериментально показано, что ученики, совместно работающие в классе, по сравнению с учениками, которые занимаются традиционным способом, дают более точную и верную оценку собственным возможностям и компетенциям, что свидетельствует о сформированности у этой категории детей рефлексивных действий. Результаты исследований Г.А. Цукерман, показывающие лучшее усвоение содержания образования в условиях совместной учебной деятельности с одноклассниками, а не только с педагогом, подтверждают ранее полученные результаты и выводы Ж. Пиаже. Такие результаты можно объяснить различиями в свойствах межличностных отношений одноклассников, которые по сути своей основаны на равноправии и симметрии, тогда как детско-взрослые отношения носят иерархический и несимметричный характер (Обухова Л.Ф., 1998. С. 266).

Согласно Г.А. Цукерман, каждая образовательная система создает условия для ассиметричного развития, способствуя развитию и поддерживая одни возрастные возможности детей и оставляя без поддержки или создавая препятствия для развития других (Цукерман Г.А., 2010).

В исследованиях Г.А. Цукерман описаны качественные различия в характеристиках сотрудничества детей со сверстниками по сравнению с детско-взрослыми формами сотрудничества. Показана необходимость сотрудничества не только со взрослыми, но и со сверстниками для развития младшего школьного возраста. В отношениях между детьми и взрослыми происходит разделение функций: взрослые берут на себя постановку целей, контроль и оценку действий детей. Поскольку при совместной деятельности детей и взрослых некоторые действия остаются за взрослыми, полной интериоризации не происходит. Сотрудничество со

сверстниками рассматривалось Г.А. Цукерман в качестве опосредующего звена между совместной деятельностью детей со взрослыми и их самостоятельными действиями (Обухова Л.Ф., 1998. С. 267).

Условия организации и развития совместных действий школьников были исследованы в работах В.В. Рубцова. В них показаны два типа организации учебной деятельности детей: 1) через подражание действиям взрослых, 2) через преобразование вариантов взаимодействия детей как со взрослыми, так и со сверстниками. Переход от первого ко второму типу определяется возрастными и личными особенностями ребенка. Согласно экспериментальным данным, в младшем школьном возрасте совместная деятельность развивается в основном через подражание взрослым, а в подростковом возрасте происходит развитие совместной деятельности второго типа. Результаты исследований показывают, что популярные в практике формы групповой работы, такие как взаимообмен задачами и способами их решения, а также оценка и контроль работы одноклассников являются наиболее подходящими при обучении детей в средней школе. В начальной школе эти формы совместной учебной работы возможны лишь при специальном освоении учащимися. Так, в среднем школьном возрасте обучающиеся без проблем осваивают модели взаимодействия, поскольку совместный способ выполнения деятельности для них уже доступен. Для младших школьников освоение соответствующих моделей взаимодействия представляется особой задачей, так как на данном возрастном этапе взаимодействие для совместного решения задачи представляет собой трудность. Для ее решения важным представляется расширение репертуара учебных действий, которым владеют дети. В него необходимо включить разнообразные модели совместных действий, направленных на коммуникацию, координацию совместных усилий, понимание друг друга, поиск новых способов организации совместной деятельности. Учебная деятельность дает положительные эффекты для развития

обучающихся при условии овладения детьми такой системой совместных действий (Рубцов В.В., 2008).

Теория деятельностного опосредствования межличностных отношений в группах и концепция персонализации, разработанные А.В. Петровским, стали основанием для создания социально-психологической модели вхождения личности в референтную группу, восхождения личности к социальной зрелости и трехфакторной модели значимого другого. В рамках данного направления социально-психологических исследований (А.В. Петровский, М.Ю. Кондратьев, В.А. Ильин, О.Б. Крушельницкая, Н.Н. Толстых, О.В. Хухлаева и др.) развитие личности рассматривается как процесс включения в общности и группы, которые различаются по уровню развития. При этом процесс группового развития считается определяющим для индивидуального развития личности (Петровский А.В., 1987. С. 84). По мнению М.Ю. Кондратьева, социально-психологические закономерности вхождения личности в группу можно считать теоретическим основанием онтогенетического развития личности (Кондратьев М.Ю., 2011).

Согласно модели развития личности, предложенной А.В. Петровским, выделяются три фазы вхождения личности в группу: адаптация, индивидуализация, интеграция. Фаза адаптации предполагает усвоение личностью групповых норм и овладение формами и средствами деятельности, которыми владеют другие члены группы. В краткой форме основное направление развития здесь можно обозначить как стремление «быть как все». Возникающее при этом противоречие между адаптированностью в группе с утратой индивидуальных черт и стремлением к проявлению индивидуальных особенностей приводит на вторую фазу – индивидуализацию. В это время личность занимается поиском способов выражения своей индивидуальности в группе. Наконец, на третьей фазе – фазе интеграции личность сохраняет те индивидуальные характеристики, которые соответствуют как потребностям развития общности, так и потребностям личности внести свой вклад в

групповую деятельность. При этом группа может отчасти изменить принятые нормы в соответствии с полезными для ее развития чертами включаемой личности. На каждом возрастном этапе при включении в ту или иную группу личность проходит указанные три фазы. Если в том или ином периоде не состоялась фаза интеграции, это создает условия для кризиса и затрудняет адаптацию личности на следующем этапе развития.

В периодизации развития личности по А.В. Петровскому выделяются три эпохи: 1) эпоха детства – от рождения до окончания младшего школьного возраста; 2) эпоха отрочества – от 11 до 15 лет; 3) эпоха юности – период старшего школьного возраста. Считается, что в целом в эпохе детства процессы адаптации доминируют над процессами индивидуализации. Для младшего школьного возраста характерны задачи освоения правил поведения в рамках системы отношений «ребенок – взрослый» (в первую очередь педагог как носитель социальных норм), достижения личной успешности в совместной учебной деятельности с одноклассниками, а также «завоевания персональной позиции» (Кондратьев М.Ю., 2011. С. 21). При этом младший школьный возраст включает и попытки ребенка выделиться в группе одноклассников, для того чтобы стать заметным для значимого взрослого.

Трехфакторная модель «значимого другого», разработанная А.В. Петровским, включает три критерия значимости личности: 1) референтность – авторитетность личности для партнера, т.е. степень представленности как лица, чье мнение значимо как информация для размышления, как ориентир при принятии решений или как указание к действию; 2) аттракция, т.е. эмоциональный аспект, привлекательность или непривлекательность личности; 3) власть или институционализируемая роль (Петровский А.В., 1991).

В исследованиях М.Ю. Кондратьева, построенных с учетом трехфакторной модели «значимого другого» А.В. Петровского, на эмпирическом материале показано, что в младшем школьном возрасте основанием для межличностной значимости

сверстников является аттракция, или отношения типа «симпатия – антипатия», поскольку два других основания – «референтность» и «власть», – по выражению авторов, «заняты значимыми взрослыми, прежде всего учителем и родителями» (Кондратьев М.Ю., Лисицына А.А., 2012. С. 22). Интрагрупповая аттракционная структура класса, отражающая эмоциональные предпочтения школьников по принципу «симпатия – антипатия», традиционно определяется с помощью социометрического метода.

В ряде социометрических исследований показана статусная структура школьных классов как малых учебных групп (Волков, 1970; Киричук, 1964; Коломинский, 2000; Сачкова, 2020). В исследованиях М.Е. Сачковой, построенных на основе трехфакторной модели А.В. Петровского, получены данные о распределении неформальной структуры в младших школьных классах: 13% лидеров (высокостатусных), 26% аутсайдеров (низкостатусных) и 61% среднестатусных членов группы (Сачкова М.Е., 2020. С. 123). Подобная статусная структура была получена и в исследованиях, проведенных и обобщенных Я.Л. Коломинским: 9% – «звезды» (высокостатусные), 30% – принятые, 43% – непринятые (эти две категории можно условно объединить как среднестатусные), 19% – изолированные (низкостатусные) (Коломинский, 2010. С. 135).

Анализируя социометрическую структуру классов, Я.Л. Коломинский выделил две категории членов группы: с благоприятными («звезды» и «принятые») и неблагоприятными («непринятые» и «изолированные») статусами. На основе обобщения эмпирических данных он показал, что соотношение благоприятных и неблагоприятных статусных категорий представляет собой важный диагностический критерий, отражающей уровень благополучия взаимоотношений в классе. Высокому уровню благополучия отношений соответствует обладание большинством обучающихся благоприятными статусными категориями; если соотношение благоприятных и неблагоприятных статусов является примерно равным, то говорят о

среднем уровне; и наконец, низкий уровень диагностируется тогда, когда в классе большинство обучающихся имеют неблагоприятные социометрические статусы (Коломинский Я.Л., 2010. С. 134). Еще одним важным показателем качества внутригрупповых процессов является индекс изолированности – доля членов группы, оказавшихся в категории «изолированных», т.е. не получивших выборов от одноклассников (Хамялайнен С., Лийметс Х.Й.; привод. по: Коломинский Я.Л., 2010).

Обобщив результаты множества эмпирических исследований, Я.Л. Коломинский пришел к заключению о неравномерности и инвариантности соотношения статусных категорий (Коломинский Я.Л., 2010. С. 133). Эта закономерность была показана в работах Дж. Морено, Н. Гронланда, У. Бронфенбреннера, а также в ряде отечественных исследований (А.В. Киричук, И.П. Волков и др.). При этом на статусное распределение не влияют такие факторы, как критерий и количество разрешенных выборов, а также пол детей. Как указывает Я.Л. Коломинский, по данным многочисленных отечественных и зарубежных исследований, уровень благополучия взаимоотношений в классах оказывается низким. По усредненным данным, в младшем школьном возрасте соотношение доли обучающихся с благоприятными и неблагоприятными статусами составляет 39% на 61%. По мере возрастного развития это соотношение меняется и в студенческом возрасте составляет 50% на 50% (Коломинский Я.Л., 2010. С. 135).

По данным исследований Я.Л. Коломинского (Коломинский Я.Л., 2000) и А.В. Киричука (Киричук А.В., 1974), обнаружена следующая возрастная тенденция изменения статусной структуры групп: число людей в крайних статусных категориях («звезды» и «изолированные») увеличивается.

Социометрическая структура учебных групп подчиняется закону нормального распределения (Волков И.П., 1970, Коломинский Я.Л., 2000). По мнению Я.Л. Коломинского, смещение кривой, отражающей статусную структуру группы, относительно кривой нормального распределения, можно считать диагностическим

показателем социально-психологических и педагогических процессов в классе, при этом наиболее «чувствительными» являются крайние статусные категории (Коломинский Я.Л., 2010. С. 135).

Так, данные социометрических исследований, проведенных в младших классах коррекционных школ для детей с умственной отсталостью (Л.И. Даргевичене, В.А. Варянен), при сравнении с массовой школой показали следующие результаты: категории «звезды» и «изолированные» являются малочисленными, что, по мнению авторов, показывает неизбирательность детей с умственной отсталостью по отношению к своим одноклассникам. При этом в старших классах коррекционных школ статусная структура почти аналогична структуре групп в массовых школах, однако большее число детей попадает в категорию «изолированных» (Привод. по: Коломинский Я.Л., 2010. С. 137).

В исследованиях Х.Й. Лийметса, С. Хамялайнена, К.В. Масаловой и других показана зависимость численности категорий «звезд» и «изолированных» от характера межличностных отношений, стиля отношений педагога с классом, типа школы и стадии развития группы. Для более развитых групп характерно снижение числа «изолированных» членов группы (Привод. по: Коломинский Я.Л., 2010. С. 138).

Еще одним фактором, оказывающим влияние на статусную структуру группы, является гомогенность ее состава. В исследовании Л.П. Панасенко, проведенном в студенческих группах, показано, что в неоднородных группах меньше крайних статусных категорий (Привод. по: Коломинский Я.Л., 2010. С. 140).

Кроме того, показана связь уровня благополучия взаимоотношений со стилем отношения педагогов к детям: в классах с устойчивым стилем отношения педагогов к обучающимся уровень благополучия взаимоотношений характеризуется как средний и высокий, а в классах с отрицательным стилем отношений – как низкий. В классах с отрицательным стилем отношений педагогов также обнаружена существенно большая доля детей из категории «изолированных». Таким образом, «индекс

изолированности» признан показателем, отражающим качественные характеристики внутригрупповых процессов (Коломинский Я.Л., 2010. С. 141).

Вывод о связи социометрической структуры класса с отношением педагогов подтвержден и в исследованиях М.Ю. Кондратьева, который называет тип отношений «ребенок – значимый взрослый» определяющим, а тип отношений «ребенок – значимый ровесник» зависимым в младшем школьном возрасте. Высокая значимость педагога для детей этого возраста определяет характер интрагрупповой аттракционной структуры класса: успешные в учебе и дисциплинированные дети, получая поддержку в виде положительного отношения педагога, как правило, имеют благоприятные социометрические статусы, в то время как неуспешные в учебе и недисциплинированные дети оказываются в числе «изолированных» и «отвергаемых» (Кондратьев М.Ю., 2008. С. 294–295).

Однако характер этой связи на данном возрастном этапе детского развития претерпевает изменения. Если в начале возраста, особенно в первом классе, социометрическая структура в значительной степени отражает отношение педагога к детям, то уже к третьему году обучения в классах начинает возникать неформальная статусная структура, отражающая личностные свойства сверстников и независимая от мнения педагога (Кондратьев М.Ю., Лисицына А.А., 2012; Лисицына А.А., 2012). Наиболее интенсивное развитие неформальная структура класса получает в подростковом возрасте (Кондратьев М.Ю., 2008. С. 296).

Эти выводы согласуются с результатами исследований Г.А. Цукерман, проведенных в условиях развивающего обучения, на основе которых введено понятие о двух фазах младшего школьного возраста. Окончание первой фазы возраста (до 9 лет) связано со становлением детей субъектами учебной деятельности. Вторая фаза возраста, возникающая в 10–12 лет, связана с изменениями в форме учебного сотрудничества и в самосознании детей. По данным Г.А. Цукерман, к третьему году обучения в классах складывается «подлинная учебная общность» и возникает

социальная стратификация класса, т.е. закрепление состава статусных категорий (Цукерман Г.А., 2000). Таким образом, при анализе как социальной, так и внутренней позиции младших школьников необходимо опираться на научные представления о двух фазах возраста.

1.4 Обзор исследований социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в инклюзивном образовании

Результаты ряда работ отечественных и зарубежных исследователей (Koster M., 2009; Szumski G., 2012; Хуснутдинова М.Р., 2016) свидетельствуют о том, что делая выбор в пользу инклюзивных школ родители руководствуются идеей о том, что инклюзивная форма образования дает возможность детям с ОВЗ общаться с нормативно развивающимися сверстниками. Рассматривая данный вопрос в долгосрочной перспективе, некоторые родители отмечают положительное влияние инклюзивного образования на социализацию детей (Koster M., 2009). Поэтому при организации инклюзивного образовательного процесса важно ориентироваться на реализацию эмоциональных и социальных потребностей детей, а не только на их академические достижения (Алехина С.В., 2013).

В современных зарубежных исследованиях часто используется модель социального участия, разработанная М. Костером на основе анализа эмпирических исследований социальной инклюзии обучающихся с ОВЗ (Koster M., 2009). Эта модель содержит несколько основных аспектов социального участия:

- 1) взаимоотношения между детьми, которые учатся инклюзивных классах,
- 2) формы их взаимодействия между собой,
- 3) оценка обучающимися с ОВЗ того, как к ним относятся одноклассники,
- 4) принятие детей с ОВЗ в сообществе одноклассников.

В обзорной статье, опубликованной А. Garrote (Garrote A., 2017) сделан вывод о неоднозначности результатов эмпирических исследований, посвященных анализу

взаимоотношений между обучающимися инклюзивных классов. Некоторые авторы (Avramidis E., 2013; Koster M., 2010; Schwab S., 2015) получили результаты, показывающие что у нормативно развивающихся школьников как правило больше дружеских связей, чем у их одноклассников с особыми потребностями. Тем не менее в некоторых исследованиях показано сопоставимое число дружеских связей у детей с ОВЗ (Хуснутдинова М.Р., 2016). Однако дружеские связи детей с особыми потребностями оказываются менее стабильными (Frostad, 2011; Schwab, 2019).

В ряде исследований, проводившихся в условиях инклюзивного образования показано меньшее число контактов с одноклассниками у детей с ОВЗ (Dolva A., 2010; Kemp C., Carter M., 2002; King M., 2013; Koster M., 2010). Так как личный опыт сотрудничества со сверстниками важен для развития детей и является необходимым условием овладения способностью создавать долгосрочные личные и социальные связи, дети с ОВЗ, и особенно дети, имеющие интеллектуальные нарушения, нуждаются в дополнительной психолого-педагогической поддержке при взаимодействии с одноклассниками (Dolva A., 2011).

В исследованиях, посвященных анализу того, как дети с ОВЗ воспринимают отношение к себе со стороны одноклассников, получены неоднозначные и противоречивые результаты. В исследовании М. Koster (Koster M., 2010) показано, что между восприятием отношения сверстников у детей с ОВЗ, уровень принятия которых ниже, чем у одноклассников, и восприятием отношения сверстников у их нормативно развивающихся одноклассников нет существенных различий. В то же время S. Schwab (Schwab S., 2015) на эмпирическом материале продемонстрировала, что дети с особыми потребностями чаще чувствуют себя одинокими, чем их нормативно развивающиеся одноклассники. Некоторые авторы пришли к выводу о положительном восприятии детьми с особыми потребностями своего принятия в классе, даже если это восприятие не отражает реальное негативное отношение одноклассников (Avramidis E., 2013; Koster M., 2010; Schwab S., 2018; Хуснутдинова

М.Р., 2016).

Как показывает обзор научных публикаций, принятие одноклассниками детей с особыми потребностями является наиболее частым исследовательским вопросом при изучении отношений между обучающимися инклюзивных классов. Результаты эмпирических исследований многих авторов (Avramidis E., 2013; King, 2013; Koster M., 2010; Krull J., 2014; Nepi L., 2015; Rose K., 2017; Schwab S., 2015; Schwab S., 2016) показывают, что при сравнении отношений с одноклассниками нормотипичных детей и детей с ОВЗ, уровень принятия последних оказывается достоверно ниже. Так, например, А. Garrote и К. Rose (Garrote A., 2017; Rose K., 2017) наглядно продемонстрировали, что дети младшего школьного возраста выбирают для совместной деятельности успешных одноклассников и не хотят взаимодействовать с неуспешными, в т.ч. с одноклассниками с ОВЗ. Результаты этих исследований подтверждают, что для принятия обучающихся начальной школы одноклассниками важно, чтобы у них были достижения, значимые для сверстников. На принятие младших школьников с ОВЗ одноклассниками также влияют социальные навыки включаемых детей. К такому выводу пришли Е. Avramidis (Avramidis E., 2013), К. Rose (Rose K., 2017) и S. Schwab (Schwab S., 2015).

В некоторых зарубежных исследованиях получены результаты, подтверждающие положительное влияние на принятие детей с ОВЗ одноклассниками личного опыта общения с такими детьми в условиях инклюзивного образования, как у младших школьников, так и у подростков. В опросе 350 швейцарских школьников в возрасте 9 и 12 лет, обучающихся в инклюзивных и традиционных (неинклюзивных) классах (Gasser L., 2013) показано, что в целом дети и подростки принимают идею совместного обучения с детьми с ОВЗ и инвалидностью. При этом младшие школьники, обучающиеся в условиях инклюзивного образования, высказали больше симпатии и идей, чем их сверстники из традиционных классов. У детей, проявлявших принятие одноклассников с ОВЗ, чаще отмечался личный опыт взаимодействия с

такими детьми (Gasser L., 2013). Аналогичные результаты были получены и рядом других авторов (Harma, 2014; Kemp, 2002; Scholes, 2017; Хуснутдинова, 2016).

Проанализируем факторы, влияющие на социальный статус детей с ОВЗ в инклюзивном классе. Некоторые исследователи предполагают, что социальные навыки включаемых детей являются фактором, влияющим на их принятие в классе (Avramidis, 2013; Frostad, Pijl, 2007; Krull, 2014).

В исследовании С. Kemp, М. Carter (Kemp С., Carter М., 2002) проверялась гипотеза о связи между социальными навыками и статусом детей в классе на небольшой выборке из 22 детей с интеллектуальными нарушениями (средней степени), которые на момент исследования обучались в инклюзивных школах, а до этого – в инклюзивных детских садах. Наблюдая за тем, как дети взаимодействуют на переменах, авторы обнаружили, что время общения со сверстниками у нормотипичных детей и детей с ОВЗ различается, также как различается время их общения с педагогами. Дети с ОВЗ взаимодействовали с одноклассниками примерно половину времени, проведенного на игровой площадке. При этом их социальный статус не существенно отличался от нормативно развивающихся одноклассников.

В исследовании S. Hardiman, S. Guerin, E. Fitzsimons (Hardiman S., Guerin S., Fitzsimons E., 2009) сравнивалась социальная компетентность обучающихся специальных (25 человек) и инклюзивных (20 человек) школ, имеющих среднюю степень нарушений интеллекта. Достоверных различий не было обнаружено, поэтому автору пришли к заключению, что такие дети могут учиться как в условиях инклюзивных, так и в условиях коррекционных школ.

Хотя ряд ученых полагают, что уровень развития социальных навыков у детей с ОВЗ влияет на их принятие одноклассниками, А. Garrote (Garrote А., 2017) в исследовании на выборке из 692 обучающихся инклюзивных школ показано, что младшие школьники принимают одноклассников с интеллектуальной недостаточностью. Хотя такие дети не были самыми популярными в классах, у них

были друзья, что свидетельствует об их принятии классным сообществом. Показано, что младшие школьники с интеллектуальными нарушениями обладают менее развитыми социальными навыками, чем их одноклассники. Однако связи между социальными навыками и социальным участием таких детей не обнаружено. Поэтому автор делает вывод, что социальное участие детей с ОВЗ определяется другими факторами (Garrote A., 2017).

Рассматривая вопрос о взаимодействии детей с особыми потребностями с одноклассниками, исследователи отмечают, что такие дети как правило чаще оказываются одни на игровой площадке и меньше общаются с одноклассниками на переменах по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками (Avramidis, 2013; Koster, 2010; Petry, 2018; Schwab, 2015). Происходит это из-за меньшей инициативы в общении как со стороны детей с ОВЗ, так и со стороны их нормотипичных одноклассников. Такое наблюдение не может быть объяснено только за счет недостатка социальных навыков у детей с ОВЗ, но также может свидетельствовать о негативных установках по отношению к ним (Hassani, 2020).

В исследовании А. Dolva (Dolva A., 2010) изучалось взаимодействие между младшими школьниками с синдромом Дауна и их одноклассниками в игровой деятельности. Было обнаружено два базовых условия эффективного взаимодействия сверстников: 1) понимание смысла и значения деятельности; 2) требование игровых задач в отношении репертуара деятельности участников. Были определены два основных паттерна взаимодействия одноклассников: равное и неравное. Дети взаимодействуют на равных, когда все разделяют уровень понимания деятельности и решение задач входит в репертуар деятельности всех участников. При неравном взаимодействии (когда игровые задачи были слишком трудными для детей с синдромом Дауна) одноклассники брали на себя более активную роль, часто распределяя задачи в соответствии с уровнем компетентности участников. Они приспособливали игровые задачи, меняли собственное поведение или создавали

другие задачи, для того чтобы включить детей с синдромом Дауна в общую деятельность без потери ее изначального смысла.

Авторы исследования приходят к заключению, что компетентность одноклассников в использовании стратегий включения для поддержки взаимодействия может быть следствием знаний и опыта из предыдущих ситуаций взаимодействия. Эта компетентность также может быть связана со знанием сильных и слабых сторон разных учеников, а также знанием о подходящих видах деятельности и их требованиях (Dolva A., 2010).

В следующем исследовании А. Dolva (Dolva A., 2011) описаны профессиональные действия сотрудников образовательных организаций по сопровождению совместной деятельности с одноклассниками детей с синдромом Дауна, обучающимися в инклюзивных классах начальной школы. Исследование проводилось в школах Норвегии, где с 1980-х годов реализуется политика и практика инклюзивного образования. Разделение обязанностей и профессиональное взаимодействие педагогов, работающих в инклюзивных классах, организовано таким образом, что учителя занимаются созданием условий для учебной деятельности класса в целом. При этом они занимаются разработкой не только общего учебного плана, но и совместно со специальными педагогами составляют индивидуальные образовательные маршруты для обучающихся с ОВЗ, в которых прорабатываются вопросы по организации взаимодействия таких детей с одноклассниками. В норвежской системе специальные педагоги (аналог российских дефектологов) оказывают поддержку учителям в разработке индивидуальных планов обучающихся с особыми потребностями, также проводят индивидуальную коррекционно-развивающую работу с детьми с ОВЗ и групповые занятия, в которых дети с ОВЗ работают в парах с одноклассниками. Ассистенты педагогов (аналог тьюторов в российской системе образования) занимаются индивидуальным сопровождением детей с ОВЗ, помогают им решать учебные задачи, а также организуют их внеучебной

активность, создавая условия для их общения с одноклассниками вне уроков.

Задачи психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, и особенно детей, имеющих интеллектуальную недостаточность, связаны с поддержкой их общения с одноклассниками. Такие дети нуждаются в профессиональной помощи педагогов и тьюторов для адекватного понимания ситуации совместной деятельности со сверстниками, поддержания коммуникации, понимания и выражения свои личных интересов в разнообразных ситуациях межличностного взаимодействия. Чтобы организовать совместную деятельность детей с интеллектуальными нарушениями с нормотипичными сверстниками, необходимо обучать их адекватно понимать ситуацию общения, принимать самостоятельные решения, а также инициировать такое общение в социально приемлемой форме. Анализируя свою работу, ассистенты педагогов обращают внимание на стремление детей с ОВЗ к самостоятельности и уважение их независимости в поведении. Поскольку взрослые (педагоги, ассистенты) в этом возрасте являются для детей образцом для подражания, важно чтобы они сами принимали обучающихся с ОВЗ и демонстрировали положительное отношение к их успехам (Dolva A., 2011).

В работе S. Schwab (Schwab S., 2016) показана роль обратной связи от педагогов в принятии детей с синдромом Дауна одноклассниками в условиях совместного обучения в инклюзивных классах начальной школы. На выборке в 600 человек проведен эксперимент по решению учебной задачи с помощью цифровых технологий, который создавал условия положительной и отрицательной обратной связи от педагогов. Поскольку положительная обратная связь влияла на принятие обучающихся с ОВЗ в детском сообществе, S. Schwab сделано заключение о важности включения развития навыков такой обратной связи в программы профессиональной подготовки педагогов.

В работе Н.В. Калининой (Калинина Н.В., 2014) продемонстрированы педагогические ошибки при организации сопровождения детей с ОВЗ в условиях

инклюзивного образования. Совершая ряд действий (изменение темпа общей классной работы, несправедливые победы детей с ОВЗ в соревнованиях по факту участия, необоснованное снижение требований к детям с ОВЗ при сохранении высоких требований к другим детям и т.д.), педагоги закрепляют зависимое и пассивное положение обучающихся с ОВЗ в классе, что не только не способствует их социальному участию, но и прямо противоречит принципам инклюзивного образования. Кроме того, подобные действия вызывают негативную реакцию как с стороны одноклассников, так и со стороны родителей, закрепляя низкий социальный статус обучающихся с ОВЗ (Калинина Н.В., 2014).

Однако наличие ОВЗ не является единственной причиной низкого социального статуса в классе. Как показано в исследовании Е. Avramidis (Avramidis E., 2013), число социально изолированных младших школьников оказалось примерно равным среди детей с ОВЗ и нормотипичных детей. Проблема социальной изоляции в классе может коснуться любого ребенка с трудностями в обучении (Hassini S., 2020).

Трудности в построении отношений с одноклассниками могут быть связаны с недостаточным для детей того или иного возраста репертуаром социальных навыков (Hassini S., 2020). Хотя представления авторов о наборе необходимых социальных навыков разнятся, существуют консенсус о том, что они необходимы для социального участия и поддержания положительных отношений в классе. Рассмотрим несколько моделей социальных навыков у детей.

Исследователи Caldarella и Merrell (Caldarella, Merrell, 1997) предложили типологию социальных навыков, содержащую пять взаимодополняющих типов:

- 1) отношения со сверстниками – этот социальных навыков тип включает в себя навыки детей, которые положительно отзываются о других, ценят их, предлагают им помощь, приглашают их поиграть вместе или заняться другими значимыми видами совместной деятельности;
- 2) самоконтроль – этот социальных навыков тип относится к детям, которые

эффективно управляют своими чувствами, могут сохранять спокойствие, следовать правилам и выдерживать критику со стороны других;

3) академические навыки включают социальные навыки, которые делают детей независимыми и продуктивными, проявляются в успешном выполнении школьных заданий, подготовке самостоятельных проектов, а также следовании инструкциям педагога;

4) соблюдение норм – этот тип социальных навыков относится к детям, которые хорошо ладят с другими, они делятся своими вещами с другими, уважают правила и, как правило, могут сотрудничать с другими в выполнении различных задач, как учебных, так и внеучебных;

5) уверенность – этот тип социальных навыков свойственен детям-экстравертам, которые могут инициировать беседу и способны принимать комплименты от других (цит. по Hassini, 2020, с. 5).

Позже исследователи Merrell и Gimpel (Merrell, Gimpel, 2014) предложили другую классификацию социальных навыков, которая включает в себя четыре следующих категории:

1) поведение ребенка, касающееся самого себя, например, речь идет об ответственности, принятии последствий своих действий, умении в социально приемлемой форме выразить собственные чувства;

2) навыки межличностного взаимодействия – это такие социальные навыки как разрешение конфликтных ситуаций, помощь другим и привлечение внимания;

3) поведение, связанное с окружающей средой, такое как преодоление неожиданных событий и проявление интереса к социальному контексту;

4) навыки, связанные с конкретными задачами, такими как концентрация на выполнении задачи и выполнение задания.

Еще одна классификация была предложена А. Garrote (Garrote A., 2017), которая сделала различие между социальными навыками, ориентированными на

удовлетворение собственных потребностей (так называемые «эгоцентрические навыки») и навыками, учитывающими потребности других (социальные навыки, ориентированные на других). По мнению автора, первые важны для ребенка, поскольку они позволяют успешно взаимодействовать и, в конечном итоге, устанавливать отношения со сверстниками; они включают такие навыки, как лидерство, уверенность и самоконтроль. Навыки, ориентированные на других, такие как помощь, забота, сотрудничество и проявление эмпатии, не менее важны, поскольку они позволяют ребенку учитывать интересы и преимущества других в социальных взаимодействиях (Garrote A., 2017).

Авторы эмпирических исследований часто обращают внимание на различные аспекты дружеских отношений между одноклассниками. Группа ученых, проведя эмпирическое исследование на выборке из 455 четвероклассников, обучающихся в 28 инклюзивных классов начальных школ Австрии, показала, что у детей с ОВЗ меньше друзей по сравнению с нормотипичными одноклассниками. Кроме того, обнаружено, что дети без ОВЗ предпочитают в качестве друзей сверстников без ОВЗ, похожий эффект предпочтений, названный авторами исследования «гомофильным», был получен и в случае с обучающимися с ОВЗ. Интересно, что при подобных различиях в объективной социальной позиции детей, не выявлено различий в представлениях детей о дружбе: как обучающиеся с ОВЗ, так и нормотипичные дети оценили качество своих дружеских отношений одинаково, кроме того, не было обнаружено никакой связи между статусом ОВЗ у себя или у друга и субъективно оцениваемым качеством дружеских отношений. Авторы пришли к заключению, что в контексте психологического сопровождения инклюзии необходимо уделять больше внимания проблеме дружеских отношений между одноклассниками (Hoffmann L. et al., 2020).

Наблюдения о «гомофильном» эффекте в дружеских предпочтениях младших школьников, полученные в описанном выше исследовании (Hoffmann L. et al., 2020), представляют интерес при анализе межличностных отношений между обучающимися

инклюзивных классов. Данный эффект при выборе детьми партнеров для совместной деятельности и дружеских отношений можно охарактеризовать как тенденцию устанавливать социальные отношения с похожими людьми. Сходство тех или иных характеристик способствует как первоначальному установлению контактов, так и дальнейшему развитию отношений. Подобный эффект предпочтений в качестве друзей лиц со схожим возрастом, полом, этнической группой и уровнем академической успеваемости был выявлен в разных возрастных группах, включая детей младшего школьного возраста. Предпочтение в качестве друзей похожих сверстников было выявлено не только у нормотипичных детей, но и у обучающихся с особыми потребностями (Schwab S., 2018).

В последние годы социометрический метод все чаще используется для оценки развития отношений у обучающихся с особыми образовательными потребностями, включенных в образовательную среду инклюзивных школ. E. Avramidis и соавторы (Avramidis E. et al., 2017) сравнили результаты, полученные с помощью различных вариантов использования социометрии, чтобы понять, можно ли отнести полученные данные к особенностям использования методики. Анализ публикаций в научных журналах показал, что когда для определения социального статуса детей использовался вариант выбора сверстников (peer nominations), в подавляющем большинстве случаев это приводило к отрицательным результатам. При ранжировании сверстников (peer ratings) для определения уровня принятия детей с особыми потребностями в классном сообществе также были получены отрицательные результаты. Социально-когнитивное картирование (Social Cognitive Mapping) использовалось для получения информации о природе социальных сетей и отношениях между сверстниками и дало смешанные результаты, вплоть до положительных. Авторы исследования пришли к заключению, что социальное когнитивное картирование можно рассматривать как более надежный подход, который более тщательно рассматривает сложности социальных отношений младших

школьников, чем два других классических социометрических метода (Avramidis E. et al., 2017).

К схожим выводам о влиянии используемых методов на результаты исследования пришла группа авторов из Потсдамского и Кельнского университетов (Kulawiak P. et al., 2020), которые собрали эмпирические данные о 2334 детях, обучающихся в начальных инклюзивных школах в Германии. Как полагают исследователи, проблемы усвоения образовательной программы у детей относятся к категории особых образовательных потребностей, которые вызваны эмоциональными и поведенческими трудностями. В последние десятилетия было проведено множество исследований с использованием социометрической методики, в которых было показано, что обучающиеся с особыми потребностями испытывают трудности в построении межличностных отношений с одноклассниками в условиях инклюзивного образования. Однако в ряде исследований между детьми с особыми потребностями и их нормотипичными сверстниками не было выявлено различий. По мнению авторов исследования, такие противоречивые результаты могут быть связаны как с недостатками методов сравнения при классификации социометрического статуса (произвольность правил социометрической классификации), так и с различным определением трудностей в обучении. Данные подтвердили эту гипотезу, что говорит о необходимости тщательного планирования исследований с использованием социометрического метода, а также о важности учета методологических аспектов при сравнении данных исследований, проводимых в условиях инклюзивного образования (Kulawiak P. et al., 2020).

Дети с особыми потребностями обычно менее принимаются сверстниками в школе и имеют меньше друзей, чем дети без ОВЗ. Британские ученые провели исследование, которое было направлено на расширение понимания взаимоотношений со сверстниками обучающихся с разными видами ОВЗ по сравнению с детьми с разным уровнем успеваемости, не имеющих официально статуса ОВЗ (Pinto C., 2018).

Исследование также касалось уровня социальных контактов в классе и оценок учителей и проводилось на выборке из 375 детей в возрасте 9 - 11 лет, которые учились в 13 классах четырех начальных школ Англии. У 59 учеников были выявлены особые потребности, из них лишь 17 имели официально подтвержденный статус ОВЗ. Социометрические анкеты учащихся позволили определить ряд показателей взаимоотношений со сверстниками и степени значимого контакта со сверстниками. Учителя давали свои оценки с помощью специальной шкалы оценки поведения учеников. Авторы исследования проанализировали различия между характеристиками межличностных отношений с одноклассниками, поведенческими характеристиками обучающихся и эмоционально значимыми дружескими связями в соответствии с различными уровнями образовательных потребностей младших школьников. Данные исследования свидетельствуют о том, дети, которые имели подтвержденный статус ОВЗ, получили меньше принятия со стороны одноклассников, у них отмечалось меньше положительных взаимных выборов со стороны сверстников, и они были в меньшей степени включены в классное сообщество по сравнению с нормотипичными одноклассниками. В исследовании выявлена связь между рядом личностных характеристик (социальной тревожностью, агрессивностью, гиперактивностью) и показателями межличностных отношений со сверстниками. Кроме того, авторы исследования пришли к выводу, что эмоционально значимые социальные контакты детей в классном сообществе имеют существенную роль в формировании межличностных отношений младших школьников со сверстниками (Pinto C., 2018).

В исследовании представлений младших школьников о включении в школьную образовательную среду детей с агрессивным поведением участвовали 172 ребенка, которых опрашивали в первый год обучения в возрасте 6-7 лет, и 155 детей которых повторно опросили на втором году обучения. Реакция детей на сценарии включения или исключения из совместной игры в школе сверстника с агрессивным поведением

показала, что они с большей вероятностью будут включать агрессивного ребенка в совместную игру во втором классе, чем первом классе начальной школы. Второклассники также чаще давали объяснения, демонстрирующие более глубокое понимание причин агрессивного поведения детей в школе. Данные, полученные в этом эмпирическом исследовании, показывают, что школьный опыт детей может способствовать их способности понимать различные точки зрения, когда они рассуждают о включении других. Полученные данные свидетельствуют о необходимости более пристального внимания к тому, как контекстуальный опыт влияет на нравственное мышление маленьких детей, заключают авторы (Scholes L., 2017).

Международная группа исследователей из Австрии и Южной Африки (Schwab S., Lehofer M., Tanzer N., 2021) изучала связь между социальным участием и социальным поведением обучающихся инклюзивных классов на выборке из 88 детей с ОВЗ и 227 детей без ОВЗ. В исследовании обсуждались различные факторы, влияющие на принятие детей с ОВЗ в классных сообществах. Различия во взаимодействии между одноклассниками по классам указывают на то, что существуют классы, которые лучше справляются с включением детей с ОВЗ в сообщество, тогда как в других классах наблюдаются большие трудности в организации социального участия детей с особыми потребностями и им необходима дополнительная поддержка. Результаты исследования показали, что нормативно развивающиеся дети реже взаимодействовали со своими одноклассниками с ОВЗ. Одним из объяснений низкого уровня общения и взаимодействия нормативно развивающихся детей со своими сверстниками, имеющими особые потребности, во время школьных перерывов может быть то, что в некоторых случаях дети с ОВЗ проводят это время в общении с педагогами, которые пытаются помочь таким детям закончить выполнение упражнений, начатых на уроке, или объяснить им материал урока, который оказался непонятным. Авторы исследования приходят к выводу, что

важно дать обучающимся с ОВЗ возможность общаться со своими одноклассниками во время школьных перерывов. Другое объяснение может состоять в том, что не образовательная среда с ее характеристиками, а социальное поведение детей с ОВЗ является причиной их редкого взаимодействия со сверстниками. Однако эта гипотеза не подтвердилась.

Другим объяснением наблюдаемых фактов редкого взаимодействия детей с ОВЗ со сверстниками может быть отношение нормативно развивающихся одноклассников к таким детям. Эта гипотеза проверялась отдельно для мальчиков и девочек. Выявлено, что улучшение отношения мальчиков к учащимся с ОВЗ может стать важным фактором для фасилитации социального участия их сверстников-мальчиков с ОВЗ. На выборке девочек результаты оказались сложнее. Обнаружено, что чем более негативным является отношение девочек к своим сверстникам с ОВЗ в среднем по классу, тем чаще отдельные дети контактируют со своими одноклассниками с ОВЗ. Возможно, некоторые девочки понимают, что их одноклассники негативно относятся к ученикам с ОВЗ, и пытаются компенсировать это социально желательным поведением или заботой.

В свете реализации задач профессиональной подготовки педагогов результаты данного исследования показывают, что перед ними стоит непростая задача содействия и поддержки социального участия детей, обучающихся в инклюзивных классах. У них есть возможность содействовать социальному участию детей с ОВЗ, создавая позитивный микроклимат в классе, заключают авторы исследования (Schwab S., Lehofer M., Tanzer N., 2021).

Группа исследователей из Финляндии (Rautanen P. et al., 2020) провела эмпирическое исследование для изучения динамики воспринимаемой социальной поддержки у обучающихся четвертых классов. В задачи исследования также входило понять, как педагогическая поддержка влияет на вовлечение в четвероклассников в учебную деятельность. В основе лежала проверка гипотезы о том, что социальная

поддержка положительно связана с более высоким уровнем участия в учебной деятельности. Более того, предполагалось, что социальная поддержка со стороны учителей и родителей связана с социальной поддержкой среди одноклассников. Авторами исследования были проанализированы гендерные различия между младшими школьниками в отношении воспринимаемой социальной поддержки и участия в учебной деятельности. Для проверки перечисленных гипотез был проведен масштабный опрос с участие 2400 четвероклассников, обучающихся в школах из Финляндии. Средний возраст участников составил 10 лет. Результаты исследования показали, что социальная поддержка со стороны педагогов и сверстников оказывает более заметное влияние на участие в учебной деятельности по сравнению с поддержкой, оказываемой родителями. Кроме того, было выявлено связь между поддержкой, получаемой со стороны педагогов и родителей, и социальной поддержкой, которую дети оказывают своими сверстникам. Было установлено, что девочки более активно участвуют в учебной деятельности и получают большую социальную поддержку со стороны педагогов и одноклассников по сравнению с мальчиками. Было обнаружено, что классное сообщество, в которое включен ученик, оказывает влияние на его восприятие педагогической поддержки. Эти результаты показывают, что, оказывая эмоциональную и информационную поддержку младшим школьникам, педагоги содействуют вовлечению детей в учебную деятельность, а также способствуют такому взаимодействию со сверстниками, которое в свою очередь еще больше увеличивает вовлеченность учеников в совместную учебную деятельность (Rautanen P. et al., 2020).

В исследовании М. Krischler показано, что восприятия инклюзивного образования широкой общественностью, педагогами, которые еще не имеют опыта в инклюзивном образовании, и педагогами, которые имеют такой опыт, заметно отличается. Хотя результаты показали положительное отношение к инклюзивному образованию для всей выборки, отношение варьировалось в зависимости от группы и

в отношении дифференцированной категоризации определений. Поскольку отношение учителей и степень их готовности к внедрению инклюзивной практики имеют решающее значение для успеха инклюзивного образования, последний аспект был проанализирован дополнительно. Результаты показали, что педагоги с более глубоким пониманием инклюзивного образования сообщили о положительном отношении к нему и чувствовали себя лучше подготовленными к внедрению инклюзивных практик (Krischler M., 2019).

В исследовании S. Woodcock и L. Woolfson изучались взгляды педагогов на системную поддержку инклюзивного процесса, а также обсуждались препятствия на пути его реализации на уровне образовательной организации в целом и класса в отдельности. В исследовании использовался анализ мнений 120 канадских учителей начальной и средней школы. Результаты показывают, что многие ключевые вопросы, связанные с успехом инклюзии, лежат не только на уровне классного учителя с точки зрения его отношения и практического применения инклюзивных стратегий в классе, но также и в школьном климате и инклюзивной культуре образовательной организации, а также в системной поддержке со стороны руководства школы. Основные опасения педагогов были связаны с человеческими ресурсами, отношением других учителей, противоречивыми требованиями, управлением, а также профессиональным развитием (Woodcock S., Woolfson L., 2019).

Группа исследователей из Нидерландов (De Leeuw R. et al., 2018) разработала опросник для изучения повседневной практики и прикладных педагогических стратегий работы учителей, которые направлены на содействие социальному участию детей с особыми потребностями, вызванными социально-эмоциональными проблемами или поведенческими трудностями. С использованием разработанной анкеты исследователи провели опрос 163 голландских учителей, работающих в инклюзивных классах начальных школ. Результаты исследования показывают, что учителя общеобразовательных начальных школ в своей работе применяют

ограниченный набор педагогических стратегий по включению детей с особыми потребностями. Следовательно, делают вывод авторы, существует острая необходимость в дальнейших исследованиях, направленных на разработку исследований педагогических стратегий, а также совершенствование программ профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей, направленных на адекватную поддержку и подготовку учителей для работы в условиях инклюзивного образования (De Leeuw R. et al., 2018).

Определение профессиональных педагогических компетенций, необходимых для реализации инклюзивного образования, представляет собой важнейшую научно-прикладную задачу. В рамках ее решения группой экспертов, по заказу Европейского агентства по специальным потребностям и инклюзивному образованию, предложен профессиональный профиль педагога в инклюзивном образовании (European agency, 2012). Модель компетенций, которая положена в основу этого профиля, включает четыре ключевых ценности, каждой из которых соответствуют две области педагогических компетенций:

1. Ценность разнообразия обучающихся, которая означает, что различия между детьми рассматриваются как ресурс в образовании.

1.1 Понимание концепции инклюзивного образования.

1.2 Взгляд педагога на разнообразие обучающихся.

2. Ценность поддержки всех обучающихся, которая отражает педагогический подход, при котором педагоги верят и возлагают надежды на достижения всех обучающихся.

2.1 Содействие академическим достижениям, социальному и эмоциональному развитию всех обучающихся.

2.2 Педагогические подходы для работы в неоднородных классах.

3. Ценность сотрудничества, которая предполагает, что командная работа являются важным подходам для всех педагогов.

3.1 Сотрудничество с родителями и семьями.

3.2 Командная работа педагогов и специалистов сопровождения.

4. Ценность непрерывного личного профессионального развития, которая предполагает способность и готовность педагогов продолжать свое обучение, а также принятие учителями ответственности за свое профессиональное развитие.

4.1 Педагоги как рефлексивные практики.

4.2 Профессиональное педагогическое образование как основа для профессионального развития учителей.

Как показывают результаты опросов педагогов, проведенных исследователями из разных стран, в том числе С.В. Алехиной и Е.В. Самсоновой в России (Алехина С.В., 2011; Самсонова Е.В., Мельникова В.В., 2016), Р. Ожок в Уганде (Ojok P., 2013), Д. Робинсон в Великобритании (Robinson D., 2017), С. Вудкок в Австралии (Woodcock S., 2016), профессиональная готовность учителей к реализации инклюзивного образовательного процесса находится в связи с особенностями нарушений у детей. Согласно представлениям учителей, труднее всего в условиях совместного обучения им приходится работать с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность или проблемы в эмоциональной сфере. Однако как личный опыт работы в условиях инклюзивного образования, так и прохождение программ дополнительного профессионального образования по данной проблематике коррелируют с принятием педагогами инклюзивного подхода к обучению детей с ОВЗ.

В исследовании, проведенном Е.В. Самсоновой и В.В. Мельниковой (Самсонова Е.В., Мельникова В.В., 2016), показано, что педагоги имеют трудности в понимании ценностей инклюзии, а также в реализации инклюзивной образовательной практики, что связано как с недостаточной информационной готовностью педагогов к работе с детьми с ОВЗ, т.е. отсутствием знаний об особенностях таких детей, так и с необходимостью трансформации профессиональной деятельности педагогов для

организации обучения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы. Таким образом, по мнению Е.В. Самсоновой, инклюзивный подход проявляет противоречия и недостатки системы образования в целом (Самсонова Е.В., 2017. С. 63).

Хотя в психологических исследованиях убедительно показана необходимость взаимодействия и общения детей как со взрослыми, так и со сверстниками, в отношениях между обучающимися с ОВЗ и их нормотипичными одноклассниками наблюдаются проблемы, которые зафиксированы исследователями в разных странах. Как правило, младшие школьники с ОВЗ имеют меньше контактируют со сверстниками и имеют меньше дружеских отношений, что может быть связано с нехваткой опыта взаимодействия с нормативно развивающимися сверстниками. Исследования показывают, что такие дети нуждаются в педагогической поддержке и психологическом сопровождении: необходимо как развитие у детей с ОВЗ широкой репертуара социальных навыков (навыков самоконтроля, соблюдения норм, академических навыков, отношений и уверенности в себе) для включения в школьное сообщество, так и работа по организации взаимодействия между такими детьми и их одноклассниками. Таким образом, образовательная и социальная инклюзия таких детей не развивается спонтанно и требует эффективного психолого-педагогического сопровождения.

Анализ эмпирических исследований, целью которых было изучение разных аспектов социальной ситуации развития детей показал, что интересы исследователей сосредоточены в первую очередь на анализе ее объективного аспекта, в первую очередь, на анализе социальной позиции обучающихся с особыми потребностями в сравнении с социальной позицией их нормативно развивающихся одноклассников. Исследователи анализируют различные факторы, способствующие принятию или отвержению обучающихся с ОВЗ в сообществе одноклассников. Показано, что дети разных возрастов, включая младших школьников, при выборе сверстников для построения дружеских отношений, отдают предпочтения детям похожим на них по

возрасту, полу, уровню академических достижений и другим характеристикам. Этот вывод справедлив и в отношении детей с ОВЗ и инвалидностью. Однако наличие ОВЗ не является единственной возможной причиной низкого социального статуса в классе, проблема социального отвержения и изоляции в классном сообществе может коснуться любого ребенка, имеющего те или иные трудности. Поэтому при организации психологического сопровождения инклюзивного образования важно уделять внимание диагностике социальной позиции всех обучающихся и выявлению детей, имеющих проблемы в межличностных отношениях с одноклассниками.

Как показывает анализ исследований, мало изученными к настоящему моменту оказываются особенности социальной ситуации развития детей, обучающихся в инклюзивных классах и не имеющих статуса ОВЗ. Между тем, можно предположить, что условия совместного обучения со сверстниками с ОВЗ оказывают те или иные эффекты на развития этой категории обучающихся инклюзивных классов. Подобные предположения высказываются в родительском сообществе и при широкой публичной дискуссии об инклюзивном образовании. Однако на данный момент опубликовано мало данных эмпирических исследований, которые позволили бы дать научно обоснованные ответы на подобные вопросы. Поэтому изучение особенностей социальной ситуации развития нормотипичных детей, которые учатся в инклюзивных классах начальной школы, является одной из задач этого диссертационного исследования.

Глава 2. Эмпирическое исследование социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования

2.1 Постановка проблемы, гипотезы, описание выборки

Цель данного исследования состоит в выявлении возрастно-психологических особенностей объективного и субъективного аспектов в структуре социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Основная гипотеза исследования: в условиях инклюзивного образования возникают возрастно-психологические особенности социальной ситуации развития младших школьников, которые связаны с неоднородностью инклюзивных классов как учебных сообществ.

Основная гипотеза конкретизируется в ряде частных гипотез.

Частные гипотезы:

1. Возраст-психологические особенности социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования проявляются в объективном аспекте – в социальной позиции детей, в субъективном аспекте – в эмоциональных отношениях детей.

2. Существует возрастная динамика характеристик объективного и субъективного аспектов социальной ситуации развития детей в соответствии с двумя фазами младшего школьного возраста.

3. Существуют различия в характеристиках социальной ситуации развития нормативно развивающихся младших школьников и младших школьников с ОВЗ при совместном обучении в условиях инклюзивного образования.

В исследовании приняли участие младшие школьники и педагоги двух образовательных комплексов Центрального и Северо-Западного административных округов города Москвы: ГБОУ «Лицей № 1574» и ГБОУ «Школа № 1251 имени генерала Шарля де Голля». В исследовании участвовали дети, обучающиеся в 14

инклюзивных классах: пяти вторых, пяти третьих и четырех четвертых классах. В состав выборки вошли 14 учителей, работающих в этих классах, и двое тьюторов. Объем выборки полевого исследования составил 328 детей в возрасте 7-11 лет, включая 18 обучающихся с ОВЗ, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии и обучающихся по адаптированным образовательным программам совместно с одноклассниками, не имеющими статуса ОВЗ.

2.2 Описание методов и процедуры исследования

Для проведения исследования были использованы такие методы как социометрия, структурированное невключенное наблюдение, интервью, проективная методика «Цветовой тест отношений», проективный рисуночный метод (рисунок «Мой класс») и метод незаконченных предложений.

Перед началом диагностики от родителей было получено информированное согласие на участие детей в исследовании. В тексте информированного согласия было указано, что в связи с проведением научно-прикладного исследования отношений в инклюзивных классах мы просим дать согласие на работу психолога с ребенком. Далее были указаны организация, ФИО, должность и контакты исследователя. Также сообщалось о том, что полученные данные будут храниться в зашифрованном виде, согласно этике проведения научных психологических исследований, а также что обобщенные результаты исследования могут быть опубликованы на конференциях и в научных изданиях, при этом фамилия, имя и другие персональные данные в публикациях указываться не будут.

Для анализа субъективного аспекта социальной ситуации развития в исследовании были использованы три проективных метода: методика «Цветовой тест отношений», анализ рисунков по теме «Мой класс» и метод незаконченных предложений.

Применение проективной психодиагностической методики «**Цветовой тест отношений**» (ЦТО) построено на принципе проявления невербализованного эмоционального компонента отношения к значимым лицам в цветовых ассоциациях испытуемых. Данная методика позволяет диагностировать такие компоненты отношений, которые могут не осознаваться испытуемыми, а также обходить психологические защиты, которые срабатывают при применении вербальных методов (Семаго Н.Я., Семаго М.М., 2005; Эткинд А.М., 1987).

С помощью методики «Цветовой тест отношений» в данном исследовании определялся эмоциональный компонент отношения младших школьников ко всем одноклассникам, в том числе к детям с ОВЗ, к педагогам, а также их эмоциональное самоотношение. Диагностическая процедура представляла собой выбор испытуемыми среди предложенных цветных карточек цветовых ассоциаций к характеру педагога и каждого одноклассника, в том числе к своему собственному характеру. Затем испытуемым предлагалось переключиться на другую методику (Социометрия), после чего они должны были выбрать наиболее приятные и наименее приятные из цветных карточек. Таким образом, для каждого обучающегося был получен индивидуальный профиль цветовых предпочтений, согласно которому цветовые ассоциации с одноклассниками и педагогами переводились в ранги. Эмоциональному принятию были сопоставлены выборы с первого по третий ранг, эмоциональному отвержению – выборы с шестого по восьмой ранг, а четвертый и пятый ранги были определены как нейтральное отношение (Семаго Н.Я., Семаго М.М., 2005).

Проективная рисуночная методика (рисунок по теме «Мой класс») использовалась для диагностики отношений и совместной деятельности, которые являлись эмоционально значимыми для младших школьников. Согласно методическим рекомендациям Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, при анализе рисунков учитывались показатели мотивации к учебной деятельности и освоения социальной

роли ученика; а также были определены наиболее значимые переживания обучающихся в отношении одноклассников и педагогов (Семаго Н.Я., Семаго М.М., 2005. С. 330).

При диагностике испытуемых просили изобразить свой класс. После этого письменно в краткой форме фиксировались ответы каждого школьника на вопрос о том, кто изображен на его/ее рисунке и чем они занимаются. Обсуждение рисунков проходило в форме индивидуальной беседы.

Метод анализа **незаконченных предложений** с целью выявления личностных особенностей был предложен американским психологом Дж. Саксом в 50-е годы XX в. и затем дорабатывался совместно с психиатром и социальным психологом Дж. Леви. Суть данного метода, ориентированного первоначально на взрослую аудиторию, состояла в дополнении стимульного материала из 60 предложений, объединенных в 15 групп, связанных с различными аспектами межличностных отношений. Позднее метод незаконченных предложений был адаптирован для детей М. Ньютеном, а в нашей стране А.Б. Орловым (Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб., 2002. С. 298–299).

В нашем исследовании с целью качественного анализа самоотношения, отношения к педагогу и к одноклассникам детям были даны следующие восемь предложений:

- 1) В классе я хотел(а) бы быть...
- 2) Мои друзья часто...
- 3) Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель...
- 4) Я достаточно способен(а), чтобы...
- 5) Только мои учителя...
- 6) Когда меня нет, мои одноклассники...
- 7) Мой учитель думает, что я...
- 8) Я мечтаю, чтобы...

Для описания объективного аспекта социальной ситуации развития в данном исследовании были использованы три метода: социометрия, интервью и наблюдение.

Для определения социальной позиции младших школьников использовался **социометрический метод**. Социометрические выборы, сделанные испытуемыми, отражают помимо их индивидуальных предпочтений также нормы, принятые в той или иной социальной группе.

Социометрический статус определяется как свойство и позиция личности в социометрической структуре группы. Поскольку данное свойство может быть развито в разной степени, для сравнительного анализа используется числовое измерение социальной позиции – социометрический индекс, который отражает социометрический статус члена группы. Социометрический индекс выражает субъективную меру влияния поведения каждого элемента на свойства целой группы. Как правило, исследователи определяют положительный и отрицательный статусы каждого члена группы (Практикум по возрастной психологии. СПб., 2002. С. 671).

Экспериментальные данные показывают, что социометрический выбор и выбор партнера для общения обусловлены разными диспозициями личности. Социометрические индексы описывают положение личности в системе межличностных отношений, следовательно, социометрические «звезды» являются наиболее предпочитаемыми членами группы, в то время как лидерство представляет собой элемент структуры общения (Реан А.А., Коломинский Я.Л., 2000).

Диагностика проводилась фронтально, при этом в инструкции участникам исследования было сказано, что ответы должны отражать их личное мнение, а также что нет ошибочных ответов на данные вопросы, каждый ответ правильный, если он честный. В соответствии с методикой Я.Л. Коломинского (Коломинский Я.Л., 2010) обучающимся задавали три вопроса, ответить на которые они отвечали, выбирая среди своих одноклассников трех желательных и трех нежелательных партнеров для совместной учебной и внеучебной деятельности. Таким образом, для каждого

обучающегося были вычислены положительные и отрицательные социометрические статусы. Полное описание инструкции для участников исследования дано в Приложении В.

Для определения системы ожиданий, норм и требований, а также форм сотрудничества и совместной деятельности как компонентов объективного аспекта социальной ситуации развития проводилось индивидуальное **интервью** с педагогами и тьюторами. При подготовке интервью и составлении списка вопросов была использована модель профессионального профиля педагога инклюзивного образования, разработанного Европейским агентством (European agency, 2012).

В предложенной модели, профессиональный профиль педагога включает 8 областей компетенций:

- 1) понимание концепции инклюзивного образования;
- 2) взгляд педагога на разнообразие обучающихся;
- 3) содействие академическим достижениям, социальному и эмоциональному развитию всех обучающихся;
- 4) педагогические подходы для работы в неоднородных классах;
- 5) сотрудничество с родителями и семьями;
- 6) командная работа педагогов и специалистов сопровождения;
- 7) педагоги как рефлексивные практики;
- 8) профессиональное педагогическое образование как основа для профессионального развития.

Каждой из этих областей в профиле педагога инклюзивного образования сопоставлен перечень установок и убеждений, профессиональных знаний и навыков. Для составления списка вопросов интервью нами были выделены следующие области компетенций: понимание концепции инклюзивного образования, взгляд педагога на разнообразие обучающихся, содействие академическим достижениям, социальной и эмоциональному развитию обучающихся, педагогические подходы для работы в

неоднородных сообществах, командная работа педагогов и специалистов сопровождения, а также сотрудничество с родителями. Соотношение областей компетенций, профессиональных знаний и навыков с методами исследования представлены в таблице Г.1 Приложения Г.

Интервью с педагогами и тьюторами проводилось исследователем в форме индивидуальной беседы во время перемены или после уроков, так чтобы одноклассники и коллеги не слышали ответов (условие конфиденциальности исследования). Исследователь письменно фиксировал ответы педагогов. По условиям договоренности с администрацией школ аудиозапись интервью с педагогами не осуществлялась.

Структурированное невключенное наблюдение сотрудничества и совместной деятельности на уроках общеобразовательного цикла (чтение, математика, окружающий мир, русский язык, ИЗО) проводилось исследователем в каждом классе на основе заранее разработанного протокола. При разработке протокола наблюдения использовалась модель профессионального профиля педагога инклюзивного образования, предложенного Европейским агентством по специальным потребностям и инклюзивному образованию (European agency, 2012).

Для составления протокола наблюдения в данном исследовании были выбраны четыре области компетенций, связанных с общим пониманием педагогами принципов инклюзивного образования, отношения педагогов к разнообразию обучающихся, педагогических подходов для работы в инклюзивных классах как неоднородных учебных сообществах и содействие академическим достижениям, социальному и эмоциональному развитию всех обучающихся. Для каждой из этих областей компетенций в профиле педагога предлагается перечень навыков, из которых нами были выбраны те навыки, которые относятся к организации образовательного процесса на уроках. Затем для каждого выбранного навыка был составлен перечень возможных действий, которые вошли в протокол наблюдения. Соотношение

компетенций, навыков и примеры педагогических действий на уроках представлены в таблице Г.2 Приложения Г.

Общая схема анализа характеристик объективного и субъективного аспектов социальной ситуации развития (по модели О.А. Карabanовой) младших школьников в данном исследовании представлена в таблице 2.

Таблица 2

Схема анализа структуры социальной ситуации развития (ССР) младших школьников в инклюзивном образовании (по модели О.А. Карabanовой)

Структурный элемент ССР	Характеристика ССР	Методика диагностики
1. Субъективный аспект социальной ситуации развития		
1.1 Образ Я	- эмоциональное самоотношение, - представления о себе	Цветовой тест отношений (ЦТО), незаконченные предложения
1.2 Образ партнера (одноклассника, педагога)	- эмоциональное отношение к педагогу и одноклассникам, - представления о педагогах и одноклассниках	ЦТО, рисунок, незаконченные предложения
1.3 Образ межличностных отношений	- образ межличностных отношений, - представления о межличностных отношениях	Рисунок, незаконченные предложения
2. Объективный аспект социальной ситуации развития		
2.1 Социальная позиция	- социометрические статусы детей, - распределение статусов в классе, - уровень благополучия взаимоотношений, - индекс изолированности,	Социометрия

Продолжение таблицы 2

2.2 Система ожиданий, норм и требований	- представления педагогов о школьниках, - эмоциональное отношение педагогов к школьникам	Интервью, ЦТО
2.3 Формы сотрудничества и совместной деятельности	- действия педагогов на уроках по включению школьников с ОВЗ в общеобразовательный процесс, - тьюторское сопровождение	Наблюдение, интервью

2.3 Анализ структуры социальной ситуации развития младших школьников в инклюзивном образовании

Для обработки данных в исследовании применялись следующие методы: коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий Краскела – Уоллиса, критерий Манна – Уитни, угловое преобразование Фишера, критерий Пирсона (хи-квадрат). Также применялись методы качественного описания и обобщения данных и анализ индивидуальных случаев. Статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью компьютерных программ MS Excel и SPSS Statistics. При выборе методов статистической обработки данных использовалось пособие «Методы математической обработки в психологии» (Сидоренко Е.В., 2003).

2.3.1 Анализ субъективного аспекта социальной ситуации развития младших школьников в инклюзивном образовании

В данном исследовании характеристики субъективного аспекта социальной ситуации развития определялись с помощью методики «Цветовой тест отношений» (ЦТО), рисуночной проективной методики (рисунок «Мой класс») и метода незаконченных предложений.

Описательные статистики таких характеристик как эмоциональное самоотношение обучающихся и их эмоциональное принятие со стороны

одноклассников представлены в таблицах: отдельно для нормативно развивающихся младших школьников (таблица 3) и для младших школьников с ОВЗ (таблица 4).

Таблица 3

Описательные статистики характеристик субъективного аспекта социальной ситуации развития нормативно развивающихся младших школьников (N = 310)

Описательные статистики					
	Минимум	Максимум	Среднее	Станд. откл-е	Дисперсия
Эмоциональное самоотношение	1,00	8,00	2,2500	1,81815	3,306
Эмоциональное принятие одноклассниками	0,81	6,14	4,0170	0,86446	0,747

Таблица 4

Описательные статистики характеристик субъективного аспекта социальной ситуации развития младших школьников с ОВЗ (N = 18)

Описательные статистики					
	Минимум	Максимум	Среднее	Станд. откл-е	Дисперсия
Эмоциональное принятие одноклассниками	2,06	5,67	3,9233	1,03775	1,077
Эмоциональное самоотношение	1,00	8,00	3,5000	3,46410	12,000

Результаты диагностики эмоционального самоотношения у детей, которые учатся в исследуемых инклюзивных классах (методика «Цветовой тест отношений»), показывают, что большинство (80%) нормативно развивающихся младших школьников эмоционально принимают самих себя. Среди младших школьников с ОВЗ детей с положительным эмоциональным самоотношением меньше (67%), при этом 37% обучающихся с ОВЗ относятся к себе отрицательно. Статистический анализ данных показал отсутствие достоверных различий между эмоциональным

самоотношением младших школьников с ОВЗ и их нормативно развивающихся одноклассников с помощью углового преобразования Фишера ($\varphi^* = 1,07$; $p > 0,1$), поэтому можно говорить лишь о тенденции. Данные представлены в таблице 5.

Таблица 5

Сравнение эмоционального самоотношения обучающихся инклюзивных классов (в процентах) (N = 328)

	Эмоциональное отношение к себе		
	положительное	нейтральное	отрицательное
Нормативно развивающиеся младшие школьники	80	11	9
Младшие школьники с ОВЗ	63	0	37

Стоит отметить, что уровень эмоционального самоотношения младших школьников, не имеющих статуса ОВЗ, варьируется по классам. Так, например, положительное отношение к себе демонстрируют от 60 до 100% младших школьников, а отрицательное – от 0 до 20%. Распределение показателей уровня эмоционального самоотношения нормативно развивающихся младших школьников по классам представлено в таблице 6.

Таблица 6

Распределение эмоционального самоотношения среди нормативно развивающихся школьников по классам (в процентах) (N = 310)

Класс	Эмоциональное самоотношение		
	положительное	нейтральное	отрицательное
2 А	79	10,5	10,5
2 Б	67	20	13
3 А	91	4,5	4,5
3 Б	62	19	19
4 А	100	0	0
4 Б	60	20	20

Продолжение таблицы 6

2 И	63	25	12
-----	----	----	----

2 Ж	94	6	0
2 З	60	20	20
3 А	87	13	0
3 Б	88	0	12
3 З	100	0	0
4 В	83	13	4
4 Е	87	9	4

При сравнении уровня самоотношения мальчиков и девочек ($U = 4,5; p < 0,56$) статистически значимых различий не обнаружено.

Проведен сравнительный анализ эмоционального самоотношения двух групп обучающихся с ОВЗ: имеющих явные внешние отличия, не имеющих явных внешних отличий. Статистически значимых различий между двумя данными группами обучающихся с ОВЗ по критерию Манна – Уитни не обнаружено ($U = 7,5; p < 1,0$).

Проведен анализ возрастной динамики эмоционального отношения к себе у обучающихся инклюзивных классов (рис. 1). Данные показывают, что среди второклассников доля детей, эмоционально принимающих себя, ниже по сравнению с обучающимися третьих и четвертых классов. Этот результат можно объяснить как проявление «феномена вторых классов» (Захарова А.В., 2012), который представляет собой наблюдаемое снижение уровня самооценки у младших школьников на втором году обучения и объясняется перестройкой самооценки по завершении адаптации к новой социальной ситуации развития, которая проходила в первом классе. Поскольку самооценка включает два компонента: эмоциональный и когнитивный, а ЦТО показывает только эмоциональный компонент отношения, возможности сравнения наших данных с результатами исследований А.В. Захаровой ограничены.

На рисунке 1 представлены обобщенные данные по эмоциональному самоотношению обучающихся вторых, третьих и четвертых классов.

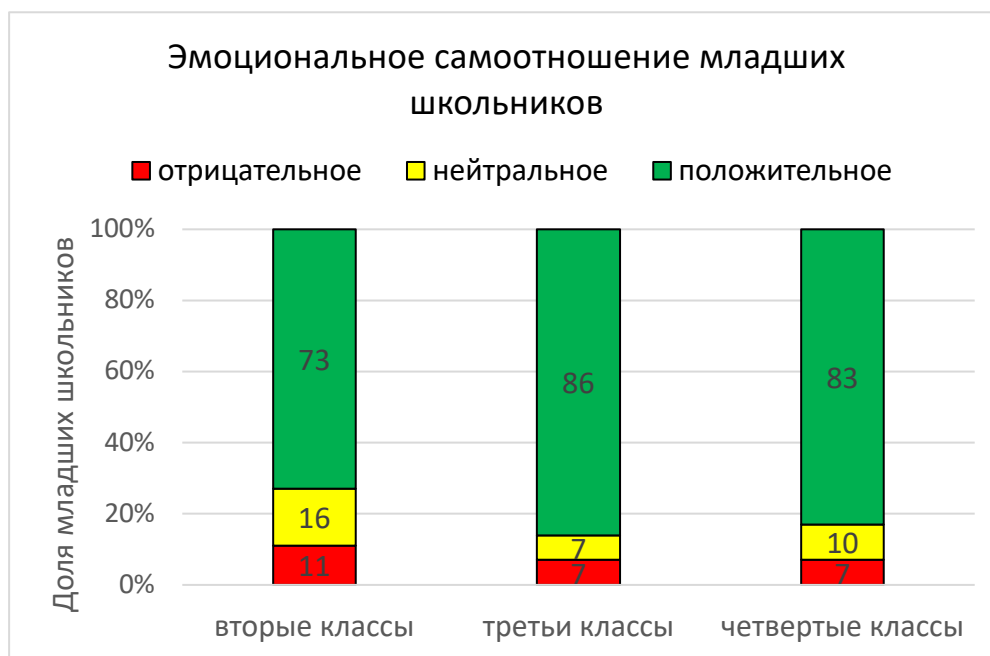


Рис. 1. Возрастная динамика самоотношения младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах (N = 328)

Статистическое сравнение уровня эмоционального самоотношения детей с помощью углового преобразования Фишера показало отсутствие достоверных различий между самоотношением младших школьников в первой и второй фазах возраста ($\phi^* = 0,73$; $p > 0,1$), поэтому в данном случае возможно обсуждать это только в качестве тенденции.

Проведено сопоставление данных об отношении детей к себе, полученных в условиях инклюзивного образования, с показателями психологического благополучия, полученными в условиях традиционного образования. В качестве проявления нормативного кризиса исследователи отмечают общее снижение показателей психологического благополучия (самооценки, уровня притязаний и удовлетворенности возрастом) у обучающихся четвертых классов с их последующим повышением в пятых классах (Андреева А.Д., Москвитина О.А., 2019). В условиях инклюзивного образования описанного нормативного кризиса не наблюдается: обучающиеся четвертых классов сохраняют положительное эмоциональное отношение к себе накануне перехода в среднюю школу. Это явление можно объяснить

благополучными отношениями между одноклассниками, а также эмоциональной поддержкой со стороны педагогов.

С помощью методики «Цветовой тест отношений» определялся также **уровень эмоционального принятия** обучающихся инклюзивных классов со стороны одноклассников. Обобщенные данные (средние) по классам уровня эмоционального принятия нормативно развивающихся детей одноклассниками представлены на рисунке 2.

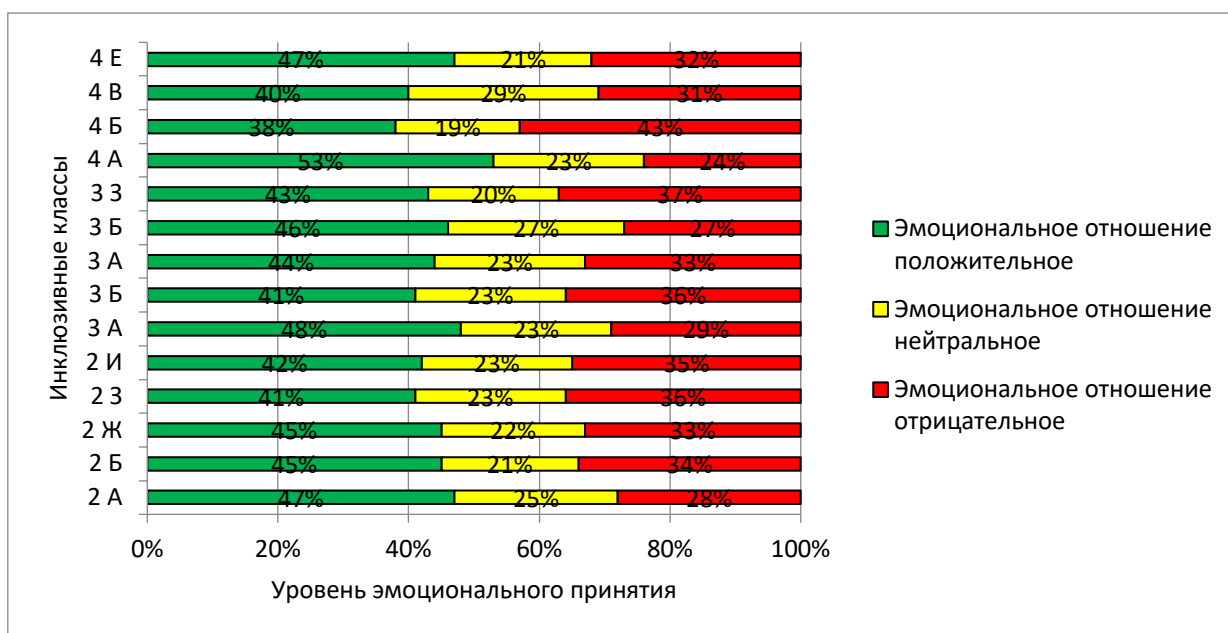


Рис. 2. Уровень эмоционального принятия одноклассниками младших школьников в инклюзивных классах (в процентах) (N = 310)

В целом в исследуемых инклюзивных классах наблюдается общая тенденция преобладания положительного отношения (эмоционального принятия) младшими школьниками своих одноклассников. При этом у нормотипичных детей сохраняются индивидуальные различия в профиле эмоционального принятия одноклассниками.

Для проверки гипотезы о возрастной динамике выполнен анализ различий по вторым, третьим и четвертым классам по уровню эмоционального принятия младших школьников одноклассниками, обнаружены значимые различия по критерию Пирсона

($\chi^2 = 427,695$; $p = 0,014$). Анализ средних значений показывает, что уровень эмоционального принятия младших школьников одноклассниками постепенно снижается от вторых к четвертым классам (см. табл. 7).

Таблица 7

Уровень эмоционального принятия одноклассниками младших школьников в инклюзивных классах (средние) (N = 328)

Классы	Число детей	Среднее	Станд. отклонения
Вторые классы	116	3,8936	1,041
Третьи классы	109	3,9722	0,728
Четвертые классы	103	4,2080	0,769

Для выявления особенностей межличностной ситуации развития обучающихся с ОВЗ проведен анализ процентного соотношения положительного, нейтрального и отрицательного отношения одноклассников к обучающимся с ОВЗ (рис. 3).

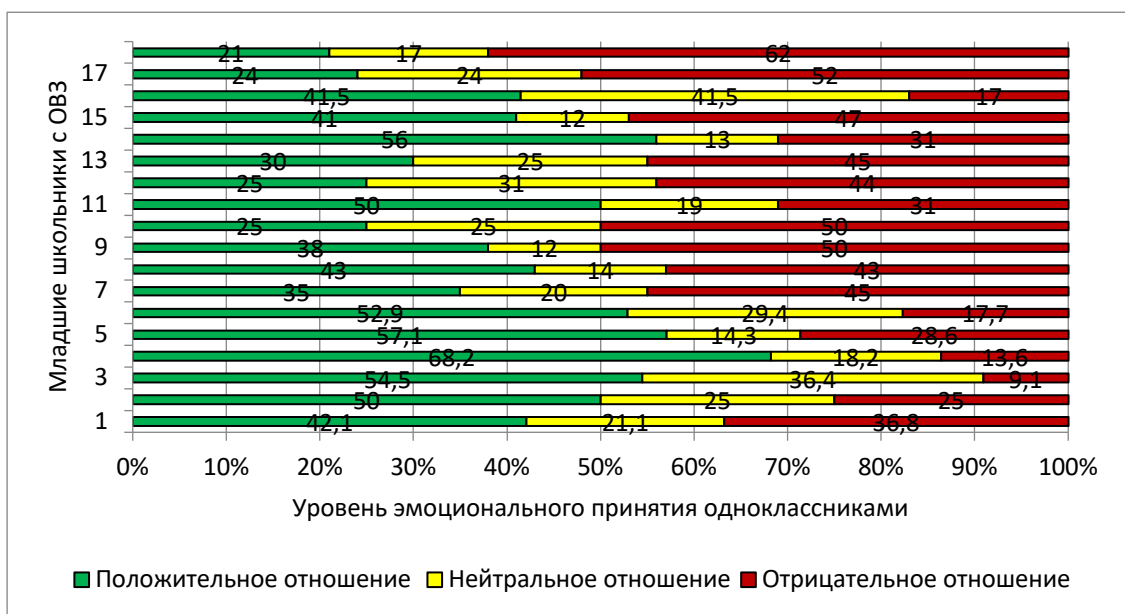


Рис. 3. Уровень эмоционального принятия одноклассниками младших школьников с ОВЗ (в процентах) (N = 18)

В 14 случаях из 18 (78%) доля одноклассников, которые относятся к младшим школьникам с ОВЗ положительно или нейтрально, выше, чем доля одноклассников, которые их отвергают. В 9 случаях из 18 (50%) процент одноклассников, эмоционально принимающих младших школьников с ОВЗ, выше, чем процент отвергающих одноклассников. Показатели эмоционального принятия одноклассниками (средние ЦТО) составляют от 2,06 до 5,67 в группе ОВЗ и от 0,81 до 6,14 в группе нормативно развивающихся школьников. При этом средний показатель ЦТО в группе ОВЗ составляет 3,99, а в группе нормативно развивающихся школьников – 4,01. Сравнительный анализ по критерию Манна – Уитни показал, что различия между нормативно развивающимися младшими школьниками и их одноклассниками с ОВЗ по уровню эмоционального принятия со стороны одноклассников статистически не значимы ($U = 924,0$; $p = 0,719$). Данные представлены в таблице 8.

Сравнение эмоционального принятия одноклассниками нормативно развивающихся младших школьников и младших школьников с ОВЗ (N = 328)

	Критерий U Манна – Уитни	Критерий W Уилкоксона	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Ранги ЦТО	924,000	31800,000	-0,360	0,719
Средние ЦТО	2702,000	50597,000	-0,203	0,839

Проведен сравнительный анализ эмоционального принятия одноклассниками двух групп обучающихся с ОВЗ: имеющих явные внешние отличия, не имеющих явных внешних отличий. Сравнение между двумя группами проводилось по критерию Манна – Уитни. Статистически значимых различий между средними по ЦТО между данными группами обучающихся с ОВЗ не обнаружено ($U = 36,0$; $p = 0,82$).

Уровень эмоционального принятия младшими школьниками педагогов определялся на выборке пилотного исследования, состоявшей из шести классов. Показатели эмоционального принятия обучающимися педагогов (средние ЦТО) варьируются от 2,67 до 3,59, средний показатель составляет 2,99.

Кроме того, результаты диагностики свидетельствуют о том, что все шесть педагогов, которые работают в исследуемых классах, демонстрируют эмоциональное принятие обучающихся с ОВЗ. Анализ проводился в 6 из 14 классов, участвовавших в данном исследовании. Пять из шести опрошенных педагогов продемонстрировали положительное эмоциональное отношение к обучающимся с ОВЗ, один из шести – нейтральное отношение. Подобное единообразие ответов педагогов можно трактовать как стремление давать социально одобряемые ответы. Так как по результатам пилотного исследования не выявлено различий между педагогами по уровню эмоционального принятия младших школьников с ОВЗ, было принято решение не анализировать этот показатель на большой выборке.

Методика анализа **рисунков по теме «Мой класс»** применялась для определения представлений детей о себе, об одноклассниках и о межличностных отношениях. Проанализированы рисунки обучающихся 6 из 14 инклюзивных классов, участвовавших в исследовании. В содержании рисунков младших школьников были выделены два параметра: присутствие людей, которые являются эмоционально значимыми для автора рисунка (табл. 9), а также изображение различных типов совместной деятельности (табл. 10).

Таблица 9

Изображение на рисунках лиц, эмоционально значимых для младших школьников (N = 118)

Класс	Изображение на рисунках значимых лиц			
	Педагог	Автор рисунка	Дети с ОВЗ	Отсутствие людей
2 А	6	8	0	2
2 Б	4	7	4	2
3 А	13	10	2	0
3 Б	4	6	1	3
4 А	12	10	4	1
4 Б	3	12	2	2

Присутствие педагогов на 34% рисунков подтверждает их эмоциональную значимость для обучающихся инклюзивных классов. Для выявления возрастной динамики проведено сравнение данных вторых, третьих и четвертых классов с помощью критерия Пирсона, статистически значимых различий не обнаружено ($\chi^2 = 16,481$, $p = 0,087$).

В рисунках младших школьников отражены различные варианты совместной деятельности, которые были объединены нами в четыре группы:

1) учебная деятельность (на рисунках представлены ситуации выполнения классных и домашних заданий, ответы у доски и т.д.) (см. рис. А.6 Приложения А);

2) внеучебная деятельность (на рисунках содержатся ситуации индивидуальных и совместных игр и развлечений, отдых, перемены и т.п.) (см. рис. А.5 Приложения А);

3) смешанная деятельность (на рисунках одновременно присутствуют дети, занятые как учебной, так и внеучебной деятельностью);

4) отсутствие деятельности.

Было обнаружено, что внеучебная деятельность является наиболее частым сюжетом рисунков обучающихся инклюзивных классов (она изображена на 24 - 71% рисунков), а учебная деятельность изображена на 5 – 55% детских рисунков. Одновременно оба вида совместной деятельности изображена на рисунках 5 – 43% обучающихся. Полное отсутствие какой-либо деятельности наблюдается на 6 – 29% рисунков. Результаты анализа содержания рисунков по видам деятельности представлены в таблице 10.

Таблица 10

Виды деятельности, эмоционально значимые для обучающихся (N = 116)

Класс	Виды деятельности			
	учебная	внеучебная	учебная и внеучебная	отсутствует
2 А	7	6	3	2
2 Б	5	5	3	3
3 А	12	6	1	3
3 Б	1	5	9	6
4 А	8	5	4	1
4 Б	2	15	2	2

Для выявления возрастной динамики проведено сравнение данных вторых, третьих и четвертых классов с помощью критерия Пирсона, статистически значимых различий не обнаружено ($\chi^2 = 14,186$; $p = 0,077$).

Проективный метод анализа **незаконченных предложений** был использован для определения представлений о себе, об одноклассниках, о педагогах и об

отношения с ними у нормативно развивающихся младших школьников в 8 из 14 инклюзивных классов, участвовавших в исследовании.

Представления детей о желаемой социальной позиции определялись в заданном предложении «В классе я хотел(а) бы быть...». При анализе ответы детей были распределены по четырем категориям: 1) ответы, связанные с ролью ученика (быть «отличницей», «хорошистом», «круглым отличником», «хорошим учеником»); 2) ответы, показывающие желание быть учителем; 3) ответы, связанные с дружескими отношениями (быть «другом», «хорошей подругой», «своим человеком»); 4) ответы, связанные с общими способностями (быть «самым умным», «самой веселой», «успешным», «красивее и умнее всех»). Распределение ответов по категориям дано в таблице 11, а также на рисунке 4.

Таблица 11

Распределение ответов нормативно развивающихся младших школьников о желаемой социальной позиции (N = 131)

Классы	Категории ответов о желаемой социальной позиции			
	ученик	учитель	отношения	способности
Вторые классы	14	11	2	21
Третьи классы	14	4	9	9
Четвертые классы	25	1	8	14
Всего	53	15	19	44

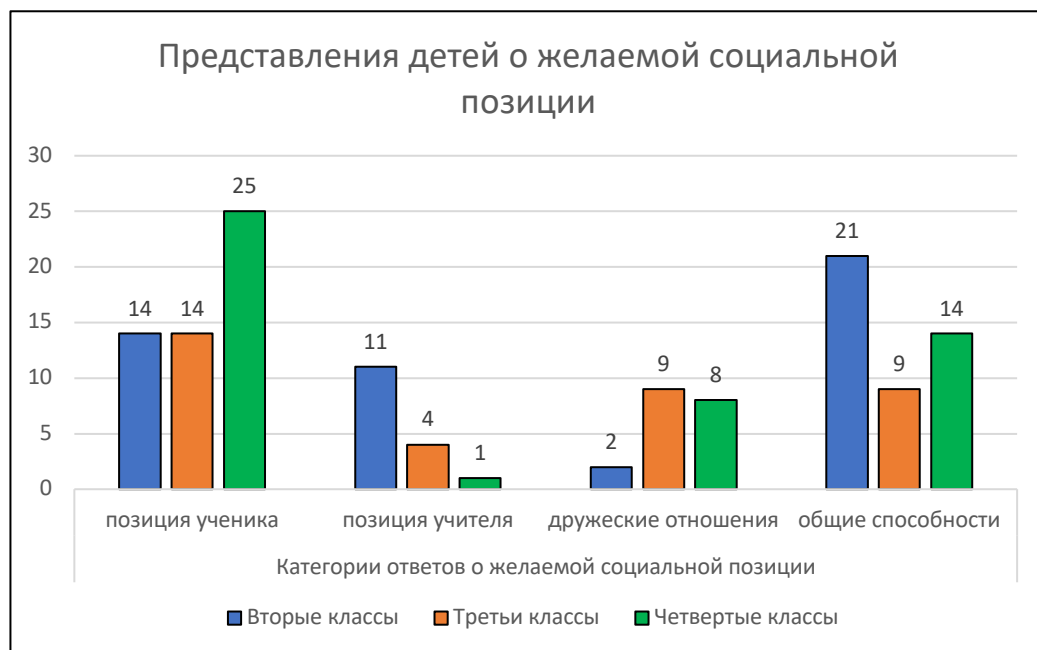


Рис. 4. Распределение ответов нормативно развивающихся младших школьников о желаемой социальной позиции (N = 131)

Количественный анализ ответов младших школьников показывает, что наиболее привлекательной социальной позицией является позиция успешного ученика (40% ответов). Наблюдается возрастная динамика по этому показателю: во вторых классах позиция ученика отражается в 29% ответов, в третьих классах – 38% ответов, в четвертых классах – в 52% ответов. Привлекательность позиции учителя наиболее распространена среди второклассников (23%), а в ответах обучающихся третьих и четвертых классов становится редкой (11% и 2% соответственно). Одновременно во второй фазе возраста повышается число детей, которые определяют свою социальную позицию через дружеские отношения с одноклассниками: во вторых классах доля таких ответов составляет 4%, в третьих классах – 25%, в четвертых классах – 17%. Для проверки гипотезы о возрастной динамике проведено сравнение данных вторых, третьих и четвертых классов с помощью критерия Пирсона, обнаружены значимые различия ($\chi^2 = 519,855$, $p < 0,001$).

Представления детей о своих способностях определялись в предложении «Я достаточно способен(а), чтобы...». Ответы детей связаны с успехом в учебной деятельности («хорошо учиться», «получать пятерки», «написать контрольную», «делать сложные задания», «закончить школу», «делать уроки самостоятельно», «перейти в пятый класс»), во внеучебной деятельности («играть на гитаре», «заниматься спортом», «заниматься плаванием», «заниматься шитьем», «рисовать и играть на фортепиано», «защитить спортивный разряд по фигурному катанию», «заработать мелкие деньги», «стать чемпионом»), а также с общим самопринятием («исполнить свои мечты», «быть крутым», «преодолеть все препятствия»). Распределение ответов представлено в таблице 12.

Таблица 12

Распределение ответов нормативно развивающихся младших школьников о своих способностях (N = 126)

Классы	Категории ответов о своих способностях		
	учебная деятельность	внеучебная деятельность	общие способности
Вторые классы	21	13	8
Третьи классы	26	4	5
Четвертые классы	32	10	7
Сумма	79	27	20

На основе количественного анализа ответов младших школьников видно, что проявление своих способностей дети чаще всего связывают с учебной деятельностью (63% ответов), причем с возрастом доля таких ответов увеличивается: во вторых классах доля таких ответов составляет 50%, в четвертых классах – 65%. Для проверки гипотезы о возрастной динамике проведено сравнение данных вторых, третьих и четвертых классов с помощью критерия Пирсона, статистически значимых различий не обнаружено ($\chi^2 = 5,613$; $p = 0,230$).

Представления младших школьников о педагогах определялись в окончаниях предложения «Только мои учителя...». При анализе ответы детей были распределены

по трем категориям: 1) ответы, связанные с позитивным образом педагога и с позитивным отношением педагогов к детям («помогают», «хорошо объясняют», «подсказывают», «ставят пятерки», «самые лучшие», «добрые», «хорошие», «знают меня», «понимают меня», «желают нам всего хорошего», «учат меня по-настоящему»); 2) нейтральные ответы, связанные с педагогическими функциями («находят ошибки», «говорят задания», «ставят оценки», «задают много уроков»); 3) ответы, связанные с негативным отношением и/или отсутствием поддержки («часто сердятся», «иногда кричат», «зануды», «несправедливые», «надоедливые», «не замечают меня»). Распределение ответов по категориям представлено в таблице 13.

Таблица 13

Распределение ответов нормативно развивающихся младших школьников об образе педагогов (N = 110)

Классы	Категории ответов об образе педагогов		
	позитивные	нейтральные	негативные
Вторые классы	23	12	4
Третьи классы	19	8	3
Четвертые классы	35	3	3
Сумма	77	23	10

Большинство ответов (70%) показывают позитивный образ педагогов у младших школьников, наблюдается возрастная динамика: во вторых классах позитивные образы педагогов содержатся в 59% ответов, в третьих классах – в 63%, в четвертых классах – в 85%. Стоит отметить, что по этому предложению на 17% больше отсутствующих ответов, чем по другим предложениям, что может быть связано с нежеланием детей критически высказываться о педагогах. Для проверки гипотезы о возрастной динамике проведено сравнение данных вторых, третьих и четвертых классов с помощью критерия Пирсона, статистически значимых различий не обнаружено ($\chi^2 = 10,583$; $p = 0,102$).

Представления младших школьников об отношении к ним педагогов определялись в окончаниях предложения «Мой учитель думает, что я...». Ответы

детей связаны с оценкой педагогом успехов детей в учебной деятельности («лучший ученик», «хороший ученик», «хорошо учусь», «средний ученик», «отличница», «могу учиться на пятерки, но я почему-то не могу это долго делать»), способностей («не очень умная», «умный, просто я не хочу думать», «могу добиваться большего», «могу хорошо постараться», «смогу справиться с заданиями»), а также с общей оценкой личности («смешная и милая», «добрый», «прикольный», «хороший», «хороший мальчик», «вежливый, добрый»).

При анализе ответы детей были распределены по трем категориям: 1) ответы, связанные с позитивным образом («лучший ученик», «хороший ученик», «хорошо учусь», «средний ученик», «отличница», «смешная и милая», «добрый», «прикольный», «хороший», «хороший мальчик», «вежливый, добрый», «одна из лучших», «молодец», «хорошо работаю», «прилежная девочка»); 2) нейтральные ответы («нормально учусь», «средний ученик», «плохо вижу», «маленькая скромная девочка»); 3) ответы, связанные с негативным образом («двоечница», «глупая, но это не так», «не справляюсь», «тупая», «плохо учусь», «ленивый»). Распределение ответов по категориям представлено в таблице 14.

Таблица 14

Распределение ответов нормативно развивающихся младших школьников о своем образе в глазах педагогов (N = 115)

Классы	Категории ответов об образе педагогов		
	позитивные	нейтральные	негативные
Вторые классы	26	7	4
Третьи классы	25	4	4
Четвертые классы	25	13	7
Сумма	76	24	15

Большинство ответов (66%) показывают представления младших школьников о позитивном мнении педагогов о детях. В четвертых классах немного увеличивается доля нейтральных ответов. Возрастной динамики по этому показателю не обнаружено ($\chi^2 = 7,806$; $p = 0,315$).

Представления об отношении педагогов к детям в трудной ситуации определялись в окончаниях заданного предложения «Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель...». При анализе ответы детей были распределены по трем категориям: 1) ответы, связанные с позитивным отношением, педагогической и психологической поддержкой ученика («помогает мне», «объясняет мне то, что я не понимаю», «подсказывает», «утешает меня», «старается помочь», «переживает за меня», «дает время подумать и дописать»); 2) нейтральные ответы, связанные с педагогической функцией контроля («делает замечание», «исправляет ошибку», «говорит переделать»); 3) ответы, связанные с негативным отношением и/или отсутствием поддержки («ничего не делает», «не обращает внимания», «ругает», «не замечает меня», «злится», «сердится на меня»). Распределение ответов по категориям представлено в таблице 15.

Таблица 15

Распределение ответов нормативно развивающихся младших школьников об отношении к ним педагогов (N = 133)

Классы	Категории ответов об отношении педагогов к детям		
	позитивное	нейтральное	негативное
Вторые классы	38	2	5
Третьи классы	28	5	7
Четвертые классы	29	13	6
Сумма	95	20	18

Большинство ответов (71%) показывают представления младших школьников о педагогической и психологической поддержке со стороны педагога при возникновении у них трудностей в обучении. При этом в представлениях детей наблюдается динамика: среди ответов второклассников позитивное отношение составляет 84%, в четвертых классах доля таких ответов снижается до 60%. Эту тенденцию можно объяснить более высокой потребностью второклассников в поддержке со стороны педагога, а также возрастающей самостоятельностью школьников к окончанию начальной школы. Для проверки гипотезы о возрастной

динамике проведено сравнение данных вторых, третьих и четвертых классов с помощью критерия Пирсона, статистически значимых различий не обнаружено ($\chi^2 = 10,753$; $p = 0,29$).

Представления младших школьников о друзьях определялись в окончаниях предложения «Мои друзья часто...». При анализе ответы детей были распределены по трем категориям: 1) ответы, связанные с позитивными отношениями между сверстниками («дружат со мной», «помогают мне», «со мной делятся», «играют, рисуют со мной», «поднимают настроение», «поддерживают меня в трудную минуту», «любят играть со мной», «зовут меня гулять»); 2) нейтральные ответы, не связанные с отношениями между детьми («играют», «смеются», «веселятся», «бегают на перемене», «рассказывают смешные истории», «что-то придумывают»); 3) ответы, связанные с негативными отношениями между детьми («ссорятся», «у меня нет друзей», «предают», «не замечают меня», «ненавидят меня»). Распределение ответов по категориям представлено в таблице 16.

Таблица 16

Распределение ответов нормативно развивающихся младших школьников об отношениях со сверстниками (N = 132)

Классы	Категории ответов об отношениях со сверстниками		
	позитивные	нейтральные	негативные
Вторые классы	19	19	7
Третьи классы	14	19	6
Четвертые классы	24	18	6
Сумма	57	56	19

Количественный анализ показывает, что большинство ответов (85%) отражают позитивный или нейтральный опыт отношений со сверстниками, 15% ответов отражают конфликтный характер отношений. Возрастной динамики по данному параметру не обнаружено ($\chi^2 = 6,37$; $p = 0,18$).

Представления младших школьников об отношении к ним одноклассников определялись в окончаниях предложения «Когда меня нет, мои одноклассники...».

При анализе ответы детей были распределены по трем категориям: 1) ответы, связанные с позитивными отношениями между сверстниками («переживают за меня», «за меня беспокоятся», «звонят мне», «наверное, грустят», «говорят уроки», «по мне скучают», «помогают и отправляют домашнее задание»); 2) нейтральные ответы, не связанные с отношениями между детьми («учатся», «гуляют», «бегают по школе», «играют с ребятами из других классов»); 3) ответы, связанные с негативными отношениями между детьми («мало обращают на это внимание», «мне даже не звонят», «говорят: прогульщик», «забывают обо мне»). Распределение ответов по категориям представлено в таблице 17.

Таблица 17

Распределение ответов нормативно развивающихся младших школьников об отношениях с одноклассниками (N = 117)

Классы	Категории ответов об отношениях со сверстниками		
	позитивные	нейтральные	негативные
Вторые классы	28	6	2
Третьи классы	21	10	4
Четвертые классы	25	12	9
Сумма	74	28	15

Большинство ответов (63%) отражают позитивный образ отношений с одноклассниками, 24% – нейтральный образ и 13% – негативный образ. Возрастной динамики по этому параметру не обнаружено ($\chi^2 = 5,920$; $p = 0,235$).

Анализ данных, полученных с помощью метода незаконченных предложений, с целью выявления представлений младших школьников о себе, об отношениях с педагогами и одноклассниками в целом согласуется с результатами, полученными по «Цветовому тесту отношений».

2.3.2 Анализ объективного аспекта социальной ситуации развития младших школьников в инклюзивном образовании

В структуре объективного аспекта выделяются три ключевых показателя: 1) объективная социальная позиция ребенка в сообществе одноклассников; 2) система социальных ожиданий, норм и требований; 3) варианты организации сотрудничества и совместной деятельности обучающихся и педагогов (модель О.А. Карабановой). Для диагностики перечисленных показателей были использованы социометрическая методика, интервью с педагогами и тьюторами, и невключенное наблюдение педагогических действий на уроках.

Социальная позиция младших школьников определялась через ряд характеристик: распределение социометрических статусов в классах, уровень благополучия взаимоотношений в классах, индекс изолированности, а также индивидуальные социометрические статусы обучающихся.

Распределение социометрических статусов в инклюзивных классах определялось по методике Я.Л. Коломинского (Коломинский Я.Л., 2010. С. 132). Согласно данной методике в статусной структуре классов на основе количества положительных социометрических выборов, полученных от одноклассников, выделяются четыре категории:

- 1) «звезды» (6 и более выборов),
- 2) «принятые» (3–5 выборов),
- 3) «непринятые» (1–2 выбора),
- 4) «изолированные» (0 выборов).

Распределение социометрических статусов детей, полученные в исследуемых инклюзивных классах, было сопоставлено с возрастными нормативными данными, полученными в эмпирических исследованиях ряда авторов, проведенных в условиях традиционного образования (Коломинский Я.Л., 2010; Азарова М.Б., 2018; Степанова О.С., Николаева А.А., 2019; Сачкова М.Е., 2020). В исследуемых инклюзивных

классах преобладает доля обучающихся с благоприятными статусами («звезды» и «принятые»), что свидетельствует о положительном качестве взаимоотношений между одноклассниками. Доля младших школьников с благоприятными статусами составляет от 42 до 78% и оказывается выше, чем возрастной норматив в условиях традиционного образования – 39%. При этом доля школьников, не получивших ни одного положительного выбора от своих одноклассников («индекс изолированности»), в исследуемых классах не превышает 16%, а в 6 из 14 классов она составляет менее 5% (при возрастном нормативе в 19%), что также позволяет сделать вывод о положительном качестве отношений между одноклассниками в условиях инклюзивного образования. Распределение социометрических статусов обучающихся инклюзивных классов представлено на рисунке 5.

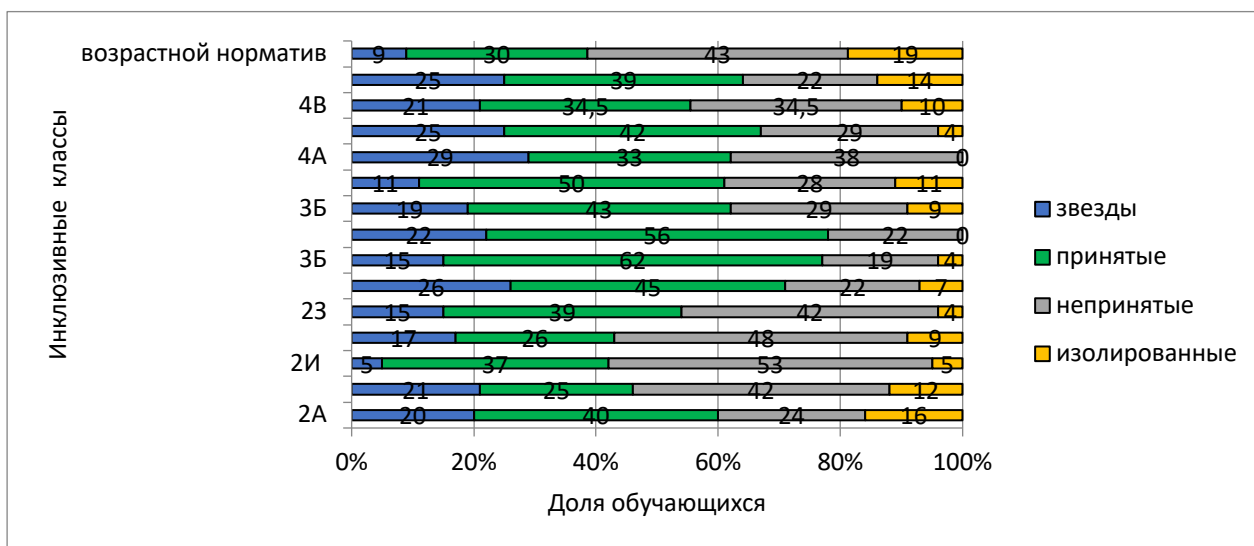


Рис. 5. Сопоставление распределения статусов обучающихся инклюзивных классов с возрастным нормативом, полученным в условиях традиционного образования (N=328)

Различия между распределением статусов детей в исследуемых классах и возрастным нормативом для младшего школьного возраста при сравнении по критерию Пирсона являются достоверными на уровне статистической значимости ($\chi^2 = 140,0; p < 0,001$). Для проверки гипотезы о возрастной динамике проанализированы

различия между распределением статусов обучающихся вторых, третьих и четвертых классов, они являются достоверными на уровне статистической значимости ($\chi^2 = 43,696$; $p < 0,001$).

Распределение социометрических статусов среди обучающихся с ОВЗ соответствует возрастному нормативу, определенному для младших школьников, полученному в условиях традиционного образования. Значимых различий между распределением статусов детей с ОВЗ и возрастным нормативом не выявлено ($\chi^2 = 0,599$; $p = 0,936$). Данные представлены в таблице 18.

Таблица 18

Социометрические статусы младших школьников с ОВЗ (N = 18)

Статус	Вторые классы	Третьи классы	Четвертые классы	Всего	В процентах	Возрастной норматив
Звезды	0	2	0	2	11%	9%
Принятые	1	2	2	5	28%	30%
Непринятые	4	2	1	7	39%	43%
Изолированные	3	0	1	4	22%	19%

Примечание: Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. М., 2010. С. 132.

В дополнение к анализу распределения социометрических статусов в исследуемых классах проведен анализ индивидуальных положительных (ПСИ) и отрицательных (ОСИ) социометрических индексов. Описательные статистики индивидуальных социометрических индексов нормотипичных детей, обучающихся в инклюзивных классах, приведены в таблице 19, младших школьников с ОВЗ – в таблице 20.

Описательные статистики социометрического статуса нормативно развивающихся младших школьников (N = 310)

Описательные статистики					
	Минимум	Максимум	Среднее	Стнд. откл-е	Дисперсия
ПСИ	,00	2,12	,3701	,38526	,148
ОСИ	,00	2,17	,1542	,28583	,082

Описательные статистики социометрического статуса младших школьников с ОВЗ (N = 18)

Описательные статистики					
	Минимум	Максимум	Среднее	Стнд. откл-е	Дисперсия
ПСИ	,00	,54	,2011	,16894	,029
ОСИ	,00	1,35	,5217	,46842	,219

Сравнение социометрических статусов мальчиков и девочек проводилось с помощью критерия Манна – Уитни, значимых различий по положительным ($U = 27,5$; $p = 0,316$) и отрицательным ($U = 24,5$; $p = 0,204$) социометрическим индексам не обнаружено. Данные приведены в таблице 21.

Сравнение социометрических индексов мальчиков и девочек (N = 328)

	Критерий U Манна-Уитни	Критерий W Уилкоксона	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
ПСИ	27,500	55,500	-1,003	,316
ОСИ	24,500	90,500	-1,204	,204

Соотношение положительных и отрицательных социометрических статусов младших школьников с ОВЗ представлено на рисунке 6. Сравнительный анализ социометрических индексов обучающихся с ОВЗ показывает, что 14 из 18 (78%) из

них имеют положительные выборы от одноклассников, при этом у 6 из 18 (33%) обучающихся с ОВЗ положительный социометрический индекс превышает отрицательный.

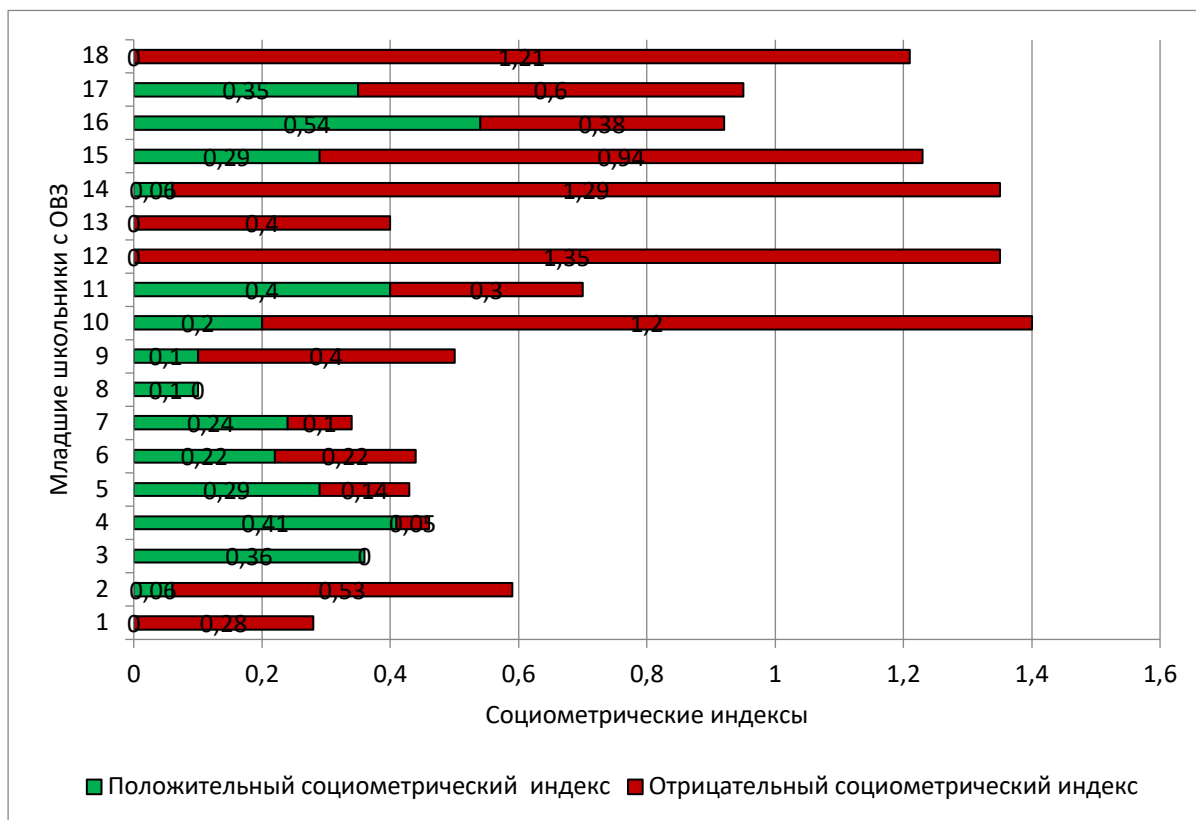


Рис. 6. Социометрические индексы обучающихся с ОВЗ в инклюзивных классах

(N = 18)

Кроме того, был проведен сравнительный анализ социометрического статуса двух групп обучающихся с ОВЗ: 1) имеющих явные внешние отличия, 2) не имеющих явных внешних отличий. Сравнение между двумя группами проводилось по критерию Манна – Уитни. Статистически значимых различий по положительному социометрическому индексу ($U = 38,0$; $p = 0,964$) и отрицательному социометрическому индексу ($U = 24,5$; $p = 0,204$) между данными группами обучающихся с ОВЗ не обнаружено. Данные приведены в таблице 22.

Сравнение социометрического статуса двух групп обучающихся с ОВЗ (N = 18)

	Критерий U Манна – Уитни	Критерий W Уилкоксона	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
ПСИ	38,000	66,000	-,046	,964
ОСИ	24,500	90,500	-1,269	,204

Анализ отрицательных социометрических статусов обучающихся инклюзивных классов показал, что 14% (45 из 328) школьников получили отрицательные выборы от половины и более своих одноклассников, из них 84% мальчиков и 16% девочек, что свидетельствует о гендерных различиях в предпочтениях младших школьников. Среди категории «отверженных» 20% составляют дети с ОВЗ, которые получают психологическое сопровождение на основании рекомендаций ПМПК, 40% детей получают сопровождение на основании решения школьного консилиума и 40% детей не получают психологического сопровождения, хотя очевидно в нем нуждаются.

Сравнение социометрического статуса младших школьников с ОВЗ и их одноклассников показывает, что в отличие от нормативно развивающихся сверстников, у которых положительный социометрический индекс в среднем выше, чем отрицательный социометрический индекс, у детей с ОВЗ отрицательный социометрический индекс в среднем выше положительного (рис. 7).

Сравнительный анализ социометрических индексов детей с ОВЗ и нормотипичных одноклассников был проведен с применением статистического критерия Манна-Уитни. Выявлены статистически достоверные различия между нормативно развивающимися детьми и детьми с ОВЗ по отрицательному социометрическому индексу ($U = 1241,5$; $p < 0,01$). При этом статистически значимых различий по положительному социометрическому индексу не обнаружено. Данные представлены в таблице 23.

Сравнение социометрических индексов нормативно развивающихся младших школьников и младших школьников с ОВЗ (N = 328)

	Критерий U Манна – Уитни	Критерий W Уилкоксона	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Положительный социометрический индекс	2146,500	2317,500	-1,647	,100
Отрицательный социометрический индекс	1241,500	49446,500	-3,988	,000

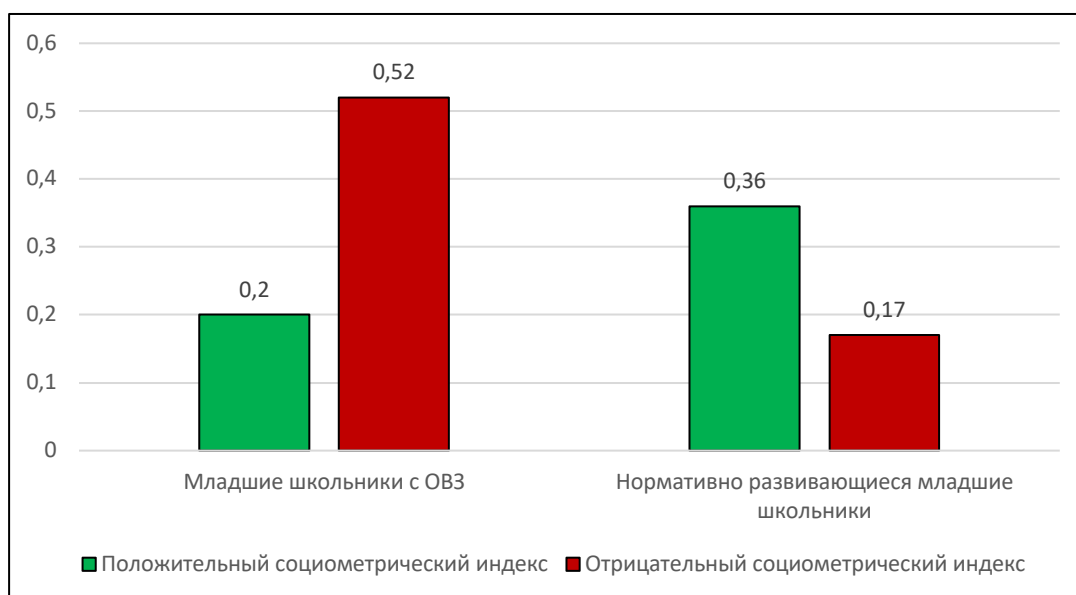


Рис. 7. Сравнение социометрического статуса младших школьников в инклюзивном образовании (средние) (N = 328)

Анализ результатов интервью с педагогами позволяет получить данные о **системе ожиданий, норм и требований** в инклюзивных классах, о взаимодействии обучающихся инклюзивных классов в учебной и внеучебной деятельности, а также об особенностях включения младших школьников с ОВЗ в коллектив сверстников. Первые три вопроса интервью касались начального периода адаптации обучающихся с ОВЗ в классе:

1. Как долго включаемый ребенок учится в вашем классе?

2. Как проходил этап адаптации включаемого ребенка (описать первый месяц) в коллективе сверстников в начале совместного обучения?

3. Что Вы делали, для того чтобы познакомить других учеников с включаемым ребенком?

Ответы педагогов свидетельствуют о том, что в девяти из двенадцати обследованных классов младшие школьники с ОВЗ обучаются вместе со сверстниками начиная с первого класса. Пять педагогов сообщили, что в начальный период совместного обучения не было трудностей в адаптации обучающихся с ОВЗ, которые легко включились в коллектив сверстников благодаря своей общительности. Педагоги четырех классов рассказали о том, что в первый месяц совместного обучения у младших школьников с ОВЗ были следующие проблемы: «Не разговаривали ни с кем, были слезы». «Вначале он не мог выдержать урок, уставал через 15 минут, закрывал глаза и ложился на парту, были слезы. Надо было менять деятельность». «Пришла в класс в хорошем настроении, но потом начался регресс, она отказывалась от занятий». «Адаптация проходила тяжело, ей не нравилось письмо, пыталась убежать, иногда работала с тьютором в коридоре». Тьютор девочки с РАС сообщила о том, что в начале учебного года ученица занималась в классе не более 5 минут, работая над своим индивидуальным заданием. К концу первого учебного года она могла заниматься в классе уже 25–30 минут. Трудности адаптации девочки связаны с плохим восприятием фронтальных инструкций, а также большим дискомфортом, который вызывает шум в классе.

Педагоги, работавшие в классах с начала включения младших школьников с ОВЗ, сообщили о своих действиях по адаптации этих обучающихся в классе. Для организации взаимодействия и знакомства между одноклассниками педагоги давали различные задания младшим школьникам, такие как «Дерево знакомств», «Солнышко», представление рассказа о себе. Общение между одноклассниками было организовано в форме совместной деятельности на уроках, а также вне учебного

процесса в форме участия в играх, конкурсах, выездных и праздничных мероприятий. По мнению опрошенных учителей, участие детей с ОВЗ в совместных играх помогает им включиться в сообщество одноклассников, что особенно важно во время первичной адаптации обучающихся в классах.

О том, какие вопросы возникают у одноклассников о включаемом ребенке, семь из двенадцати педагогов сообщили, что у одноклассников подобных вопросов нет. Пять педагогов перечислили вопросы одноклассников о младших школьниках с ОВЗ: «что с ней? почему такая?»; «почему ей много лет?» (некоторые обучающиеся с ОВЗ старше своих одноклассников на 1–2 года); «почему он сидит со взрослым? почему мы по программе ушли, а он не может? почему он решает другие примеры?»; «почему ей можно, а нам нельзя?», «почему она кричит и странно себя ведет?». Приведенные ответы педагогов говорят о том, что одноклассники обращают внимание на особенности обучающихся с ОВЗ. По мнению педагогов, нужно давать простые, понятные и убедительные ответы на такие вопросы.

Ответ на вопрос о проблемах и конфликтах в отношениях между детьми с ОВЗ и одноклассниками вызвал трудности у педагогов. Восемь из двенадцати педагогов сообщили об отсутствии конфликтов и проблем. Вероятно, педагоги в этом случае избегали обсуждения нежелательной для них темы. Четыре педагога сообщили о следующих проблемах в отношениях между одноклассниками: «Бывает, что голосом задирают». «Вначале проблем не было, но он не любил массовые мероприятия, забивался в уголок и плакал (во втором классе). В третьем классе пришли новые дети, были обиды, но одноклассники его защищали». «Бывает, что она тянется к детям, а они в данный момент не хотят общаться, начинаются эмоциональные всплески. Бывает, что ее нечаянно задевают, а она надумывает о том, что с ней было не связано, убегает, или дает сдачи, или прячется».

Все педагоги рассказали о том, как одноклассники проявляют доброе отношение к младшим школьникам с ОВЗ: «когда пародирует учителя, отводят и

успокаивают ее, водят за ручку по лестнице»; «помогают на уроке, пропускают вперед, зовут играть»; «играют вместе, делятся угощением, помогают отнести посуду в столовой»; «включают в свою игру, помогают в столовой, в автобусе, в классе; утешают, если плачет; хвалят за успехи в учебе»; «зовут ее вместе играть, особенно в подвижные игры, с ней весело»; «делятся школьными принадлежностями»; «общаются с ней как со всеми; сложили жетоны и купили ей подарок на день рождения»; «делятся ручкой, игрушкой».

На вопросы о том, играют ли младшие школьники с ОВЗ с одноклассниками во время перемен между уроками и кто является инициатором такого общения, все педагоги сообщили, что младшие школьники играют вместе по инициативе как детей с ОВЗ, так и их нормотипичных одноклассников. Кроме того, тьюторы как сотрудники, ответственные за индивидуальное сопровождение обучающихся с ОВЗ, могут инициировать совместные игры своих подопечных с одноклассниками и другими сверстниками. Обучающиеся инклюзивных классов играют в совместные подвижные игры. Педагоги сообщили, что одноклассники адаптируют правила игры к возможностям обучающихся с ОВЗ: «делают правила более легкими для него, объясняют», а также предлагают такие занятия, в которых дети с ОВЗ могут быть успешными (например, «собирать пазл»). При этом нормативно развивающиеся младшие школьники не поддерживают игры, предлагаемые детьми с ОВЗ, если они не соответствуют их интересам.

На вопрос о том, стремятся ли одноклассники к общению с обучающимися с ОВЗ или стараются их избегать, все педагоги отметили, что в классах есть как те дети, которые стремятся к общению с одноклассниками с ОВЗ, так и те, кто старается избегать общения с ними. Стоит отметить сообщение педагога третьего класса о том, что у мальчика с ОВЗ есть друг, который выступает для него в роли наставника: приносит и читает ему книги, играет в машины и т.д.

На вопрос о том, общаются ли младшие школьники с ОВЗ со своими одноклассниками за пределами школьных стен, учителя сообщили, что дети не взаимодействуют между собой вне школы, либо ответили, что не владеют такой информацией. Двое учителей сообщили, что родители обучающихся с ОВЗ выступают инициаторами общения, приглашая одноклассников в гости и устраивая совместные мероприятия для детей.

При ответе на вопросы «Как Вам кажется, включаемый ребенок воспринимает учебу в школе как игру или как серьезную деятельность? Видите ли Вы изменения в его отношении к учебе?» мнения педагогов разделились. По сообщению одного из педагогов, ученица второго класса воспринимает учебу как игру, играет в школу с игрушками, беря на себя роль учителя. Стоит отметить, что одноклассники не поддерживают ее в таких играх. Тем не менее педагог наблюдает позитивную динамику в развитии этой девочки, которая стала более организованной и начала рассуждать вслух. Девять педагогов из двенадцати думают, что дети с ОВЗ серьезно относятся к своей учебе, трое респондентов связывает это с позицией родителей обучающихся с ОВЗ. Педагоги рассказали о наблюдаемой возрастной динамике в учебе и развитии детей с ОВЗ: «теперь меньше заикается и научилась считать в пределах 20»; «выходит к доске, а раньше боялась, счет в пределах 100»; «первые два года относился к учебе как к игре, в третьем классе относится более серьезно, удерживает правила»; «разделяет урок и перемену, когда можно дурачиться; прилежная девочка, любит учиться, если не устала; иногда так много пишет, что ее надо останавливать»; «на каникулах рвется в школу»; «она внимательная, есть желание разобраться, понять».

На вопрос о том, какие качества обучающихся с ОВЗ мешают их включению в коллектив сверстников, четыре педагога затруднились дать ответы, что можно объяснить стремлением педагогов давать социально желательные ответы и уходить от обсуждения острых тем в отношении детей с ОВЗ. Другие педагоги смогли назвать

некоторые личностные качества обучающихся с ОВЗ, которые затрудняют их адаптацию в коллективе сверстников: «повышенная любвеобильность (целуется, обнимается), это не всем нравится, а также то, что постоянно играет в учителя»; «избалованность»; «застенчивость, специфическая внешность»; «может перейти грань в шутках с подругой»; «скромность»; «ее нежелание общаться»; «понимает, что делает что-то не так и поэтому с ним не играют, винит в этом себя». Таким образом, по сообщениям педагогов, барьерами для включения детей с ОВЗ в сообщество одноклассников являются несовпадение интересов и уровня развития детей, дефициты социальных навыков, а также некоторые особенности внешности («ходит в шапочке в школе») и личностные характеристики («застенчивый, скромный») детей с ОВЗ.

На вопрос о том, какие качества младших школьников с ОВЗ помогают их инклюзии в классное сообщество, учителя назвали следующие качества обучающихся: «нескованна, сама идет на контакт»; «ранняя социализация; общительная, хочет общаться»; «хорошо читает; хорошо рисует, любит сказки и поэзию»; «хорошая социализация в детском саду; легко пошел на контакт; маленький, симпатичный, обаятельный, добрый, может все отдать, отходчивый»; «веселая, любит пошутить, добрая, отзывчивая; жалеет ребят, если у кого-то что-то случилось, не пройдет мимо; упорно работает, что хорошо для учебы»; «открытость, доброта»; «хорошее чувство юмора, ему нравится выступать и веселить других детей; интересно рассказывает стихи»; «общительная девочка, у нее нет проблем с тем, чтобы установить контакт»; «умеет правильно подойти, хорошо чувствует людей»; «у нее приятная, располагающая внешность, знает имена всех детей»; «дружелюбная, отзывчивая». Таким образом, обсуждая качества детей с ОВЗ, которые помогают им включиться в сообщество одноклассников, учителя назвали не только личностные качества детей, но и их социальные навыки, способствующие налаживанию приятельских отношений между одноклассниками.

На вопрос о том, как младшие школьники с ОВЗ воспринимают отношение к себе со стороны одноклассников, три педагога сообщили, что детям с ОВЗ кажется, что с ними не дружат, их избегают. Одна из двух опрошенных тьюторов отметила, что девочка повторяет те слова, которые слышит о себе от одноклассников.

На вопрос об интересах и любимых занятиях младших школьников с ОВЗ педагоги дали разнообразные ответы: «куклы (играет в школу)»; «любит музыку: слушать и танцевать; подвижные игры, покушать»; «танцы»; «книги и фотографии (делает снимки, а потом рассматривает на них эмоции людей)»; «крутит шарик, чтобы успокоиться; слушает сказки на дисках и когда ему читают на ночь, потом пересказывает их учителю; пародирует мультики»; «любит писать записки одноклассникам и учителю, рисовать, собирать конструкторы»; «танцы, валяние»; «пластилин, пазлы, рисование»; «игрушечки, куколки»; «хорошо рисует, читает книги вслух и анализирует сюжет»; «рисует в любое свободное время, любит необычных животных»; «гоночные машины и самолеты»; «шахматы, гитара, теннис, футбол».

Примеры интервью с педагогами даны в Приложении Д.

Таким образом, анализ интервью позволяет зафиксировать представления педагогов о младших школьниках, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Результаты показывают, что педагоги хорошо знают интересы, сильные стороны и особенности обучающихся с ОВЗ. Педагоги организуют взаимодействие между одноклассниками в игровой и рекреационной деятельности, что наиболее актуальное во время адаптации в начале обучения, отмечают, что как дети с ОВЗ, так и нормотипичные одноклассники проявляют инициативу в общении между собой. Все педагоги с легкостью нашли примеры доброжелательного отношения со стороны одноклассников к обучающимся с ОВЗ. Большинство педагогов (67%) сообщили об отсутствии проблем в отношениях между обучающимися, что вызывает сомнения в их искренности, так как данные «Социометрии» и ЦТО констатируют социальное и эмоциональное отвержение обучающихся с ОВЗ со стороны одноклассников в

большинстве классов. Также большинство педагогов (58%) не смогли назвать вопросы, которые возникают у одноклассников о детях с ОВЗ. Это говорит либо о том, что одноклассники не замечают особенностей обучающихся с ОВЗ, либо о том, что в классе не создана культура обсуждения межличностных отношений между детьми и взрослыми. Эти факты также можно интерпретировать как стремление педагогов скрывать проблемы в отношениях между обучающимися.

Результаты интервью также позволяют сделать выводы о **формах сотрудничества и совместной деятельности** между обучающимися инклюзивных классов. По словам учителей, дети с ОВЗ и их одноклассники чаще всего общаются и взаимодействуют между собой во внеурочной деятельности: на переменах, во время игр, праздников, экскурсий. Вне школы они не общаются, за исключением ситуаций, специально организованных родителями детей с ОВЗ (например, приглашение одноклассников на день рождения ребенка).

По результатам интервью с педагогами, выявлено, что препятствиями для включения детей с ОВЗ в классное сообщество выступает ряд личностных характеристик, внешние особенности и несовпадение интересов и других показателей развития обучающихся. Однако ряд особенностей детей с ОВЗ, таких как эмоциональная открытость, а также начало социализации в дошкольном возрасте (например, посещение инклюзивного детского сада) и развитие у детей навыков, в которых они могут успешно себя проявлять, помогают включению детей с ОВЗ в сообщество одноклассников.

Кроме интервью с педагогами, формы совместной деятельности изучались с помощью структурированного невключенного наблюдения профессиональных педагогических действий на уроках.

По результатам наблюдений составлен перечень профессиональных действий педагогов на уроках. Действия проранжированы по двум критериям: числу педагогов, использовавших данный вид действий, и общему количеству наблюдаемых действий

на уроках. По результатам качественного анализа данных наблюдений действия педагогов были разделены в три категории: 1) действия, направленные на индивидуальную поддержку обучающихся с ОВЗ; 2) общепедагогические действия; 3) действия, направленные на организацию взаимодействия и развитие отношений между обучающимися. Данные представлены в таблице 24.

Таблица 24

Рейтинг педагогических действий на уроках по включению детей с ОВЗ в общеобразовательный процесс (N = 14)

№	Педагогические действия	Количество педагогов	Количество действий
Действия по индивидуальной поддержке детей с ОВЗ		13	98
1	поддержка ребенка с ОВЗ в виде рекомендации по решению учебных задач	8	19
2	индивидуальное обращение к ребенку с ОВЗ	8	16
3	одобрение, эмоциональная поддержка действий ребенка с ОВЗ	6	33
4	помощь ребенку с ОВЗ в форме вопросов при решении учебных задач	6	21
5	помощь ребенку с ОВЗ в самоорганизации	5	7
6	индивидуальное задание ребенку с ОВЗ	2	2
Общепедагогические действия		13	57
7	обращение с вопросом к ребенку с ОВЗ при фронтальной работе класса	7	24
8	задание ребенку с ОВЗ при фронтальной работе класса	6	15
9	вызов к доске ребенка с ОВЗ	5	6
10	дисциплинарное замечание ребенку с ОВЗ	4	5

Продолжение таблицы 24

11	адаптация темпа работы к индивидуальным возможностям детей	2	2
12	разрешение ребенку с ОВЗ ответить по его инициативе	1	4

13	дополнительное объяснение задание ребенку с ОВЗ	1	1
Действия, направленные на отношения между одноклассниками		7	16
14	акцентирование внимание одноклассников на успехах и способностях ребенка с ОВЗ	2	4
15	организация работы обучающихся в парах с участием детей с ОВЗ	2	2
16	организация взаимодействия обучающихся в мини-группах с участием детей с ОВЗ	2	2
17	организация обсуждения одноклассниками ответов / работ ребенка с ОВЗ	1	4
18	замечание обучающимся, которые опережают ребенка с ОВЗ	1	2
19	просьба одноклассникам помочь ребенку с ОВЗ в решении учебных задач	1	1
20	назначение ребенку с ОВЗ лидерской роли в групповой работе	1	1

Проведенный количественный анализ, подтвердил различия по числу и разнообразию репертуара профессиональных действий педагогов. Корреляционной связи между этими показателями и педагогическим стажем учителей не обнаружено. Результаты представлены в виде таблице 25.

Таблица 25

Количество и репертуар действий педагогов на уроках по включению обучающихся с ОВЗ в общеобразовательный процесс (N = 14)

Класс	Количество действий	Репертуар действий	Педагогический стаж (в годах)
4 Е	3	2	26
4 В	15	8	5
4 А	5	2	1

Продолжение таблицы 25

4 Б	0	0	3
3 А	26	9	нет данных
3 Б	4	4	нет данных

3 З	7	3	5
3 А	27	10	2
3 Б	3	2	25
2 И	3	2	2
2 Ж	23	10	27
2 З	12	8	18
2 Б	31	7	14
2 А	12	4	3

Проведен корреляционный анализ (метод ранговой корреляции Спирмена) связей между количеством и репертуаром профессиональных действий педагогов и показателями объективного и субъективного аспектов социальной ситуации развития обучающихся с ОВЗ: уровнем эмоционального принятия одноклассниками (средние ЦТО), положительным (ПСИ) и отрицательным (ОСИ) социометрическими индексами, а также уровнем их самооотношения. Статистически значимых корреляционных связей не обнаружено. Данные представлены в таблице Б.1 Приложения Б.

С целью выявления связи между действиями педагогов на уроках и эмоциональным принятием младших школьников с ОВЗ одноклассниками сопоставлены данные по вариативности репертуара действий педагогов в классах с высоким (принятие выше, чем отвержение) и низким (отвержение выше, чем принятие) уровнями эмоционального принятия детей с ОВЗ одноклассниками. Анализ данных с помощью углового преобразования Фишера показал отсутствие статистически достоверных различий между классами ($\varphi^* = 0.96$, $p > 0,1$), поэтому в здесь можно говорить лишь о тенденции. Данные – в таблице 26.

Показатели разнообразия репертуара педагогических действий в классах с высоким и низким уровнями эмоционального принятия одноклассниками младших школьников с ОВЗ (N = 18)

Уровень принятия обучающихся с ОВЗ одноклассниками	Разнообразие репертуара действий педагогов на уроках	
	Меньше 5	Больше 5
высокий	44%	56%
низкий	67%	33%

Профессиональные действия педагогов на уроках были проанализированы в соответствии с моделью форм сотрудничества детей и взрослых, предложенной Г.А. Цукерман (Цукерман Г.А., 1993). Результаты анализа форм сотрудничества представлены в таблице 27.

Анализ форм сотрудничества с участием младших школьников с ОВЗ на уроках (N = 328)

Класс	Формы сотрудничества			
	Непосредственно-эмоциональное общение	Предметно-действенное сотрудничество	Игровое сотрудничество	Учебное сотрудничество
4 Е	0	3	0	0
4 В	3	10	1	0
4 Б	0	0	0	0
4 А	3	2	0	0
3 З	3	4	0	0
3 Б	2	1	1	0
3 А	11	15	0	0
3 Б	0	1	2	0
3 А	10	16	1	0
2 З	5	5	2	0
2 Ж	8	16	1	0
2 И	1	2	0	0
2 Б	13	16	2	0
2 А	4	8	0	0
Сумма	63	99	10	0

Проведенный анализ показал преобладание на уроках предметно-действенного сотрудничества, состоящего в воспроизведении образцов, пошаговой помощи, действиях контроля и оценки со стороны педагога, а также непосредственно-эмоциональном общении, выражающемся в эмоциональном принятии, одобрении и поддержке действий обучающихся с ОВЗ, внимании к их потребностям. Элементы игрового сотрудничества, развивающего способность к согласованным действиям с учетом позиции другого, использовали 7 педагогов из 14. Примеров включения обучающихся с ОВЗ в учебное сотрудничество, направленное на поиск общего способа действия в отсутствие образца, во время наблюдаемых уроков зафиксировано не было.

Одним из специальных образовательных условий, определяемых психолого-медико-педагогической комиссией для обучения детей с ОВЗ, является **тьюторское сопровождение**. Среди 18 обучающихся с ОВЗ в нашей выборке 9 получали индивидуальное тьюторское сопровождение. Проведен анализ различий по критерию Манна – Уитни между двумя группами обучающихся с ОВЗ: 1) получающих индивидуальное тьюторское сопровождение; 2) не получающих тьюторского сопровождения. Статистически значимых различий между двумя группами по уровню самооотношения, уровню эмоционального принятия со стороны одноклассников, а также положительному и отрицательному социометрическим индексам не обнаружено. Данные представлены в таблице 28.

Таблица 28

Сравнение характеристик социальной ситуации развития младших школьников с ОВЗ, получающих и не получающих тьюторское сопровождение (N=18)

Характеристики ССР	Статистика U Манна – Уитни	Статистика W Уилкоксона	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Эмоциональное самооотношение	7,500	22,500	0,000	1,000

Продолжение таблицы 28

Эмоциональное принятие одноклассниками	39,000	84,000	-0,132	0,895
Положительный социометрический индекс	31,000	76,000	-0,845	0,398
Отрицательный социометрический индекс	26,000	71,000	-1,282	0,200

2.3.3 Анализ взаимосвязи между объективным и субъективным аспектами социальной ситуации развития младших школьников в инклюзивном образовании

Корреляционный анализ данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) показал наличие связи между социометрическим статусом и уровнем эмоционального принятия одноклассниками ($r_s = 0,131$; $p < 0,05$) нормативно развивающихся младших школьников. При этом связи между уровнем эмоционального принятия одноклассниками обучающихся с ОВЗ и их положительным и отрицательным социометрическими индексами не обнаружено. У младших школьников с ОВЗ уровень эмоционального принятия одноклассниками и социометрический статус могут не совпадать.

Кроме того, проведен корреляционный анализ (критерий ранговой корреляции Спирмена) связей между характеристиками объективного и субъективного аспектов социальной ситуации развития младших школьников: уровнем эмоционального самоотношения, уровнем эмоционального принятия одноклассниками (ЦТО), положительным (ПСИ) и отрицательным (ОСИ) социометрическими индексами. Данные представлены в таблице Б.2 Приложения Б.

Корреляционный анализ данных показал наличие статистически значимых связей между уровнем самоотношения и уровнем эмоционального принятия в группе сверстников ($r_s = 0,182$; $p < 0,01$), между уровнем эмоционального самоотношения и отрицательным социометрическим индексом младших школьников ($r_s = 0,131$; p

< 0,05), между положительным и отрицательным социометрическими индексами ($r_s = 0,389$; $p < 0,01$), а также между уровнем эмоционального принятия в группе сверстников и отрицательным социометрическим индексом младших школьников ($r_s = 0,259$; $p < 0,01$). Поскольку при обработке данных по «Цветовому тесту отношений» эмоциональному принятию соответствуют меньшие ранги (1–3), а эмоциональному отвержению – большие ранги (6–8), положительная корреляционная связь между показателями ЦТО и отрицательным социометрическим индексом показывает, что большему социальному отвержению соответствует большее эмоциональное отвержение детей одноклассниками. Корреляционная связь между положительным и отрицательным социометрическими индексами говорит о том, что одни и те же дети являются предпочтительными партнерами для одних одноклассников и нежелательными партнерами для других, что свидетельствует об избирательности обучающихся инклюзивных классов.

2.3.4 Анализ межличностной ситуации развития младших школьников с ОВЗ

В исследовании проведен сравнительный анализ индивидуальных случаев включения детей с ОВЗ. По результатам анализа данных эмпирического исследования обнаружено, что социометрический статус обучающихся с ОВЗ в классе ниже по сравнению с одноклассниками без ОВЗ, в то время как уровень эмоционального принятия не отличается от уровня принятия нормативно развивающихся сверстников. Иными словами, младшие школьники с ОВЗ в целом принимаются одноклассниками эмоционально, но чаще отвергаются как потенциальные партнеры для совместной деятельности. Для объяснения данной тенденции рассмотрим характеристики межличностной ситуации развития детей с ОВЗ. Начнем с рассмотрения индивидуальных случаев младших школьников с ОВЗ, получивших социометрический статус «непринятый». В соответствии с этическими требованиями к публикации анализа индивидуальных случаев имена детей изменены.

Мария, ученица 2-го класса, единственный ребенок в классе со статусом ОВЗ, обучается по адаптированной образовательной программе в соответствии с индивидуальным учебным планом, получает коррекционно-развивающую помощь логопеда, дефектолога и психолога, а также индивидуальное тьюторское сопровождение. Тьютором является мама девочки.

Социометрический статус Маши – «непринятая» (положительный социометрический индекс – 0,06, отрицательный – 0,53). Общее распределение социометрических статусов в классе: звезды – 21%, принятые – 25%, непринятые 42%, изолированные – 12%. В среднем по классу уровень эмоционального принятия одноклассниками составляет 45%, нейтральное отношение – 21%, эмоциональное отвержение – 34%. Эмоционально принимают Машу 50% одноклассников, 25% относятся к ней нейтрально и 25% эмоционально отвергают. По данным анализа рисунков, 25% одноклассников Маши включают ее в число эмоционально значимых лиц: девочка присутствует на рисунке и занята игровой или учебной деятельностью (рис. А.1 и А.2 приложения А).

Для сравнения, одноклассник Маши Максим со статусом «непринятый» имеет положительный социометрический индекс – 0,18, отрицательный – 0,59. При этом эмоционально принимают Максима 23,5% одноклассников, 6% относятся к нему нейтрально и 70,5% эмоционально отвергают. Таким образом, в этом случае можно констатировать как социальное, так и эмоциональное непринятие мальчика. По мнению психолога, сопровождающего данный класс, непринятие ребенка одноклассниками связано с его поведенческими проблемами.

По словам педагога, Маша учится вместе с одноклассниками с первого класса, этап адаптации в коллективе сверстников проходил легко, так как девочка коммуникабельная и стремится к общению. Включение Маши в коллектив одноклассников было организовано педагогом через участие девочки в групповой работе и во внеучебной деятельности: праздниках, экскурсиях и других

мероприятиях. Вне школы Маша не общается с одноклассниками, так как семья живет далеко от школы. Девочка любит слушать музыку, танцевать, играть в подвижные игры, к учебе относится серьезно, что педагог связывает с активной позицией мамы, которая создает условия для социализации и развития ребенка начиная с дошкольного возраста. Одноклассники помогают Маше на уроках и зовут ее играть в подвижные игры на переменах. Однако, со слов педагога, не всем одноклассникам нравится с ней общаться, «некоторые предпочитают другого партнера для игр». По мнению педагога, включению Маши в коллектив сверстников мешает ее избалованность.

По наблюдению за поведением ребенка во время индивидуального занятия с учителем-дефектологом, Маша мотивирована к общению, эмоционально открыта, легко идет на контакт с незнакомым взрослым (исследователем), при этом нарушает границы в общении.

По данным наблюдения на уроке, педагог часто ободряет и поддерживает действия Маши, обращается с вопросами и по необходимости делает дисциплинарные замечания. Всего в протоколе наблюдения на уроке было отмечено 15 действий по индивидуальному педагогическому сопровождению Маши, 12 из которых касались одобрения и эмоциональной поддержки со стороны педагога. Также было зафиксировано 15 действий общепедагогического характера, 10 из которых были связаны с обращением учительницы к Маше во время общей работы с классом. Кроме того, на уроке один раз было организовано парное взаимодействие учеников, в котором Маша принимала участие наравне с другими детьми.

Таким образом, эмоциональному принятию Маши одноклассниками способствуют как личностные качества девочки (общительность, эмоциональная открытость), так и действия взрослых: родителей по социализации ребенка и педагога по включению девочки в различные виды совместной деятельности с одноклассниками.

Второй пример ребенка с ОВЗ со статусом «непринятый» – Николай, ученик 3-го класса, единственный ребенок в классе с ОВЗ, обучается по адаптированной программе. Ребенку предоставляются занятия с логопедом и психологом, а тьюторского сопровождения он не получает.

Социометрический статус Коли – «непринятый» (положительный социометрический индекс – 0,06, отрицательный – 1,29). Общее распределение социометрических статусов в классе: звезды – 22%, принятые – 56%, непринятые 22%, изолированные – 0%. Таким образом, в целом класс характеризуется высоким уровнем благополучия взаимоотношений. В среднем по классу уровень эмоционального принятия младших школьников одноклассниками составляет 44%, нейтральное отношение – 23%, эмоциональное отвержение – 33%. Эмоционально принимают Колю 56% одноклассников, 13% относятся к нему нейтрально и 31% отвергают.

Для сравнения, одноклассница Коли Марина также имеет статус «непринятая» (положительный социометрический индекс – 0,13, отрицательный – 1). Эмоционально принимают Марину 37% одноклассников, 19% относятся к ней нейтрально и 44% отвергают ее. То есть здесь эмоциональное непринятие и социальное непринятие ребенка со стороны одноклассников согласуются между собой.

Коля учится вместе с одноклассниками с первого класса. По словам педагога, этап адаптации ребенка в начале совместного обучения проходил с трудностями: мальчик «не мог выдержать урок, через 15 минут уставал, закрывал глаза и ложился на парту, иногда плакал, надо было менять деятельность, давать подвижные занятия». Для знакомства детей педагог проводила совместные игры, конкурсы, также включение в коллектив сверстников проходило во время школьных праздников и автобусных экскурсий, когда одноклассники сидели в автобусе рядом с Колей (по своему выбору). По словам педагога, одноклассники включают Колю в свои игры, делают правила для него легче или дополнительно их объясняют, помогают в

столовой, утешают, если он плачет, хвалят за успехи в учебе. Вне школы Коля не общается с одноклассниками. По словам педагога, родители занимаются с ребенком, обеспечивают его социализацию с дошкольного возраста (мальчик ходил в инклюзивный детский сад). Педагог считает, что первые два года обучения Коля воспринимал учебу в школе как игру, но к третьему году обучения стал относиться серьезнее, научился удерживать правила.

На уроке педагог выражает эмоциональную поддержку действий Коли, задает вопросы, помогает в самоорганизации и в решении задач, спрашивает одноклассников, как Коля справился с заданием. Согласно протоколу невключенного наблюдения на уроке чаще всего педагог демонстрировала профессиональные действия по индивидуальной помощи Коли: одобряла его проявления, давала советы и рекомендации, обращалась с вопросами, чтобы оказать поддержки ребенку по решению учебных задач. Наблюдаемые общепедагогические действия представляли собой ответ Коли у доски, а также ответы с места на обращенные к нему вопросы учителя. Кроме того, в течение урока четыре раза было организовано обсуждение с одноклассниками ответов, которые давал Коля по материалу образовательной программы.

Таким образом, данные случаи показывают, что принятию одноклассниками младших школьников с ОВЗ способствуют как активная и заинтересованная позиция родителей обучающихся с ОВЗ, так и профессиональные действия педагогов по включению этих детей в совместные виды деятельности: учебной и внеучебной.

Рассмотрим для сравнения индивидуальный случай младшего школьника с ОВЗ, отвергаемого одноклассниками как эмоционально, так и социально. Антон, ученик 4-го класса, единственный в классе имеет статус ОВЗ, обучается по адаптированной образовательной программе, получает коррекционно-развивающую помощь логопеда и психолога, тьюторского сопровождения не получает.

Социометрический статус Антона – «изолированный» (положительный социометрический индекс – 0, отрицательный – 1,21). Общее распределение социометрических статусов в классе: звезды – 25%, принятые – 40%, непринятые 21%, изолированные – 14%. В среднем по классу уровень эмоционального принятия одноклассниками составляет 47%, нейтральное отношение – 21%, эмоциональное отвержение – 32%. Эмоционально принимают Антона 21% одноклассников, 17% относятся к нему нейтрально и 32% эмоционально отвергают.

Антон учится вместе с одноклассниками с первого класса. По словам педагога, в начале обучения у мальчика не было сложностей ни в обучении («выполнял задания по программе»), ни в отношениях с одноклассниками («был успешным, ему все нравилось, не было тревоги»). Однако сложности возникли во втором году обучения: «не любил массовые мероприятия, забивался в уголок и плакал». Кроме того, в этот период Антону стало трудно выполнять задания, а дома «не было контроля» со стороны родителей. На третий год обучения изменился состав класса, пришли 13 новых учеников из разных школ, а также класс стал обучаться в другом здании школы. В этот период, по словам педагога, возникли проблемы в отношениях Антона с новыми одноклассниками, над ним стали смеяться из-за того, что «одежда не такая, как у других», что обижало мальчика. Некоторые одноклассники «его защищали, особенно те, кто учился с ним сначала». Антон также «пытается себя защищать», был случай серьезной драки с одноклассником (также имеющим социальный статус «изолированный», но принимаемым эмоционально 50% одноклассников). Тем не менее, по словам педагога, Антон «не может себя защитить физически» и «ему нравится, когда его жалеют, может быть, так он получает любовь». При этом, однако, педагог отметила прогресс в освоении Антоном школьной программы к концу третьего года обучения. На четвертый год обучения, по мнению педагога, одежда Антона соответствует школьной норме, но его проблемы в отношениях с одноклассниками связаны с «несамостоятельностью», «неуспешностью» и

«бесконтрольностью». Вне школы мальчик не общается с одноклассниками, так как «родители ничего не организуют». В прошлом году Антон занимался шахматами и гитарой, в текущем учебном году – теннисом и футболом, но педагог считает, что «это ненадолго, так как нужны усилия». При этом Антону «нравится, когда получается» и «нравится учиться вместе с другими». В целом педагог считает, что Антон «деградирует», поэтому его нужно перевести в специальную школу, чтобы он «почувствовал уверенность». Психолог службы сопровождения считает, что Антон чувствует себя изгоем в классе и что это связано с отношением педагога к нему.

На уроке одно из заданий выполнялось школьниками в паре («по желанию»), Антон ни с кем не взаимодействовал, попыток включить его в совместную деятельность со стороны педагога не наблюдалось. На протяжении урока педагог трижды обратилась к Антону с вопросами по содержанию программы и один раз негативно высказалась о его действиях: «даже не знает, где искать, потому что он никогда этот учебник не открывал». Это единственный случай негативного высказывания педагога об ученике среди всех наблюдаемых уроков в двух школах. Кроме того, стоит отметить, что наблюдаемый урок начался с монолога педагога продолжительностью около 5 минут о низком уровне дисциплины в классе и в дальнейшем сопровождался негативными высказываниями в адрес других учеников.

Таким образом, межличностная ситуация развития Антона, по сравнению с двумя предыдущими случаями, характеризуется негативными ожиданиями и высказываниями со стороны педагога в адрес мальчика, а также низкой активностью взрослых (педагога и родителей) по включению Антона в совместную учебную и внеучебную деятельность с одноклассниками.

Наконец, рассмотрим случай эмоционального и социального принятия младшими школьниками двух одноклассниц с ОВЗ, учениц 3-го класса: Анны и Кристины. Обе девочки обучаются по адаптированной образовательной программе с учетом индивидуального учебного плана, получают коррекционно-развивающую

помощь специалистов сопровождения: логопеда, психолога и дефектолога, а также тьюторское сопровождение.

Социометрический статус Анны – «звезда» (положительный социометрический индекс – 0,36, отрицательный – 0), социометрический статус Кристины – «звезда» (положительный социометрический индекс – 0,41, отрицательный – 0,05). Общее распределение социометрических статусов в классе: звезды – 26%, принятые – 44%, непринятые 22%, изолированные – 8%, таким образом, класс в целом характеризуется высоким уровнем благополучия взаимоотношений. В среднем по классу уровень эмоционального принятия одноклассниками составляет 48%, нейтральное отношение – 23%, эмоциональное отвержение – 29%. Аню эмоционально принимают 55% одноклассников, 36% относятся к ней нейтрально и 9% эмоционально отвергают. Кристину эмоционально принимают 68% одноклассников, 18% относятся к ней нейтрально и 14% эмоционально отвергают. По данным анализа рисунков, 9% одноклассников включают Аню и Кристину в число эмоционально значимых лиц: девочки присутствуют на рисунке и заняты игровой или учебной деятельностью. При этом педагог изображена на 59% рисунков детей, что говорит о ее высокой эмоциональной значимости для детей (рис. А.3 и А.4 приложения А).

По словам педагога, Аня и Кристина учатся вместе с одноклассниками начиная со второго класса. В начальный период адаптации у девочек были трудности: не разговаривали ни с кем, были слезы. Включение девочек в группу сверстников было организовано через совместные праздники, кроме того, девочки готовили рассказ о себе. По словам педагога, в текущем учебном году одноклассники приглашают Аню и Кристину играть вместе, делятся с ними угощениями, помогают отнести посуду в столовой, при этом некоторые одноклассники стараются избегать общения с ними. Вне школы девочки не общаются с одноклассниками, так как обе из многодетных семей и имеют насыщенное расписание. По мнению педагога, Аня серьезно относится к учебе, показывает прогресс в освоении учебной программы (счет в пределах ста), в

третьем классе начала выходить к доске (раньше боялась), Кристина не всегда относится к учебе серьезно, иногда воспринимает ее как игру, однако также демонстрирует прогресс в обучении (освоила счет в пределах двадцати) и развитии (стало меньше заиканий). Аня любит заниматься танцами и хорошо рисует. Кристина любит фотографии и книги, хорошо читает, любит сказки и поэзию (Бальмонт – любимый мамин поэт).

Во время урока педагог продемонстрировала широкий репертуар профессиональных действий по включению младших школьниц с ОВЗ в инклюзивный образовательный процесс. Педагог выражала эмоциональную поддержку активности девочек, помогала им в решении учебных задач, давая советы и рекомендации и задавая вопросы, а также при необходимости поддерживала их в самоорганизации деятельности на уроке. Девочки активно и инициативно участвовали в работе с классом, отвечая на вопросы учителя, а также получая индивидуальные задания. Среди действий третьего типа, направленных на взаимоотношения между одноклассниками, отмечаются организация парной работы обучающихся на уроке с участием Ани и Кристины. Кроме того, учительница просила одноклассников помочь одной из девочек в трудной ситуации и акцентировала внимание на их академических достижениях в ситуации успеха.

Отдельно следует отметить, что во время наблюдаемого урока Аня и Кристина проявляли активность: поднимали руку и давали правильные ответы на вопросы учителя по содержанию учебной программы, обращенные к классу в целом, также они давали правильные ответы на обращенные к ним вопросы педагога. Проявление детьми инициативы к участию в общеобразовательном процессе можно рассматривать не только как показатель развития социальных и учебных навыков у детей с ОВЗ, но и как косвенное подтверждение благоприятно социально-психологического климата в классе, в котором каждый ребенок может проявить себя,

не боясь сделать ошибку или получить негативную реакцию со стороны педагога и одноклассников.

Таким образом, межличностная ситуация развития обучающихся с ОВЗ характеризуется полноценной инклюзией, что можно объяснить как наличием у девочек социальных и учебных навыков, в которых они успешны, так и системой ожиданий, норм и требований педагога, учитывающей их индивидуальные возможности, а также профессиональными действиями со стороны педагога по включению девочек в совместную учебную и внеучебную деятельность с одноклассниками.

Анализ индивидуальных случаев показывает, что эмоциональному и социальному принятию одноклассниками младших школьников с ОВЗ способствует ряд условий: наличие у обучающихся с ОВЗ позитивного опыта общения со сверстниками и дошкольной социализации (например, посещение инклюзивного детского сада); наличие у младших школьников с ОВЗ социальных и учебных навыков, в которых они успешны; прогресс детей с ОВЗ в освоении образовательной программы; активная позиция родителей обучающихся с ОВЗ в отношении их обучения и социализации; тьюторское сопровождение и коррекционно-развивающая помощь; система ожиданий, норм и требований со стороны взрослых, соответствующих индивидуальным возможностям детей с ОВЗ; включение во внеучебную совместную деятельность (игровую и рекреационную), а также вариативность действий педагогов на уроках по включению обучающихся с ОВЗ в совместную учебную деятельность.

2.4 Обсуждение результатов и выводы исследования

В проведенном исследовании социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования, понятие социальной ситуации развития, введенное Л.С. Выготским, и структурная модель

социальной ситуации развития, предложенная О.А. Карабановой (Карабанова, 2007), использованы в качестве теоретической основы. Они дали возможность проанализировать систему отношений в инклюзивных классах с учетом основных взаимосвязанных элементов структуры социальной ситуации развития: планов отношений между детьми и взрослыми, систему субъективных ориентирующих образов, а также контекст социальных норм, требований, ожиданий и формы сотрудничества.

Полученные нами эмпирические данные подтвердили основную гипотезу исследования о том, что существуют возрастнo-психологические особенности социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

В объективном аспекте социальной ситуации развития были исследованы возрастнo-психологические особенности социальной позиции обучающихся инклюзивных классов. Результаты анализа социометрических данных показывают, что в исследуемых инклюзивных классах преобладает число школьников с благоприятными статусами («звезды» и «принятые»), что свидетельствует о высоком уровне развития взаимоотношений между одноклассниками. При этом доля школьников, не получивших ни одного выбора от своих одноклассников («индекс изолированности»), в исследуемых классах не превышает 16%, а в 6 из 14 классов она составляет менее 5%, что также позволяет сделать вывод о положительном качестве внутригрупповых процессов в условиях инклюзивного образования.

Сравнение распределения статусной структуры группы в исследованных инклюзивных классах с возрастным нормативом для младшего школьного возраста, приведенным Я.Л. Коломинским (Коломинский Я.Л., 2010. С. 135) и подтвержденным в ряде современных исследований (Азарова М.Б., 2018; Сачкова М.Е., 2020; Степанова О.С., Николаева А.А., 2019), показало более высокий уровень благополучия взаимоотношений одноклассников в инклюзивных классах.

Показана возрастная динамика социальной позиции младших школьников при сравнении первой и второй фаз возраста. В первой фазе распределение статусов обучающихся характеризуется примерно равным соотношением благоприятных и неблагоприятных статусов. Во второй фазе возраста статистически достоверно возрастает число обучающихся с благоприятными статусами («звезды» и «принятые»). Этот результат согласуется с выводом исследования М.Ю. Кондратьева и А.А. Лисицыной (Кондратьев М.Ю., Лисицына А.А., 2012), проведенного в условиях традиционного образования. Авторы показали, что на первом году обучения социометрическая структура класса в значительной степени отражает мнение педагога, но уже к третьему году обучения в классах формируется статусная структура, независимая от мнения педагога.

Также полученный в данном исследовании вывод согласуется с результатами исследования Г.А. Цукерман, проведенного в условиях развивающего обучения (Цукерман Г.А., 2000), в котором вводится понятие о фазах возраста и на эмпирических данных показано содержание этих фаз. По данным Г.А. Цукерман, первая фаза возраста характеризуется становлением субъектности в учебной деятельности, а вторая фаза обособления школьника как субъекта внутри классного сообщества характеризуется закреплением статусных категорий в классе.

Социальная позиция младших школьников с ОВЗ отличается от социальной позиции их нормативно развивающихся одноклассников. Как правило, социальный статус младших школьников с ОВЗ в классе ниже по сравнению с социальным статусом их нормативно развивающихся сверстников. Такой вывод подтверждает результаты, полученные ранее в других исследованиях (Avramidis, 2013; Krull, 2018; Hassani, 2020; Hoffmann, 2020; Nepi, 2015; Rose, 2017; Schwab, 2015; Schwab et al., 2021), в которых также использовался социометрический метод и которые показали, что в инклюзивных классах дети с ОВЗ чаще сталкиваются с отвержением, чем их нормотипичные одноклассники.

В нашем исследовании также сделана попытка найти факторы, определяющие социальный статус обучающихся с ОВЗ в классе. Было проведено сравнение социального статуса обучающихся с ОВЗ в связи с полом, характером нарушений здоровья, наличием или отсутствием явных внешних отличий, а также наличием или отсутствием индивидуального тьюторского сопровождения. Значимых различий между обозначенными подгруппами обучающихся с ОВЗ не выявлено.

Анализ субъективного аспекта социальной ситуации развития показал, что большая часть младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования, имеют положительное эмоциональное самоотношение. У младших школьников с ОВЗ отрицательное самоотношение встречается чаще, чем у их нормативно развивающихся одноклассников. Кроме того, в исследовании показано, что эмоциональное самоотношение младших школьников связано с их социальной позицией в классе. Этот результат согласуется с выводами, полученными в условиях традиционного образования (Зинова Т.В., 2002; Чернигина А.Н., Изотова Е.Г., 2018).

Проявлений нормативного кризиса психологического благополучия, описанного исследователями в условиях традиционного образования, который состоит в снижении ряда показателей психологического благополучия у обучающихся четвертых классов (Андреева А.Д., Москвитина О.А., 2019; Канонир Т.Н. и др., 2020), в условиях инклюзивного образования не обнаружено. Обучающиеся инклюзивных классов сохраняют положительное эмоционально-ценностное отношение к себе накануне перехода в среднюю школу. Это можно объяснить высоким уровнем благополучия взаимоотношений между одноклассниками в инклюзивных классах, а также эмоциональной поддержкой со стороны педагогов.

Возрастная динамика субъективного аспекта социальной ситуации развития была выявлена при анализе системы ориентирующих образов младших школьников: во второй фазе возраста увеличивается доля детей, которые определяют желаемую

социальную позицию через успешную учебу и дружеские отношения с одноклассниками. Кроме того, во второй фазе возраста статистически достоверно снижается уровень эмоционального принятия младшими школьниками одноклассников, что свидетельствует о повышении избирательности и критичности по отношению к сверстникам.

Таким образом, в системе ориентирующих образов младших школьников в условиях инклюзивного образования наблюдается постепенное снижение уровня эмоционального принятия одноклассников. При этом доля детей с благоприятными социометрическими статусами в классах повышается. Это говорит о развитии избирательности детей в отношениях со сверстниками. В целом увеличение доли детей с благоприятными статусами и снижение доли детей, не получивших выборов от одноклассников («индекс изолированности»), свидетельствуют о формировании в исследуемых классах учебного сообщества, включающего детей с разными потребностями и особенностями развития, что соответствует принципам инклюзивного подхода в образовании.

Специфика социальной ситуации развития младших школьников с ОВЗ проявляется в несовпадении между объективным и субъективным аспектами их социальной ситуации развития, которого не наблюдается в социальной ситуации развития нормотипичных детей. Так, у нормативно развивающихся младших школьников социальный статус и уровень эмоционального принятия одноклассниками согласуются между собой, что подтверждено наличием корреляционной связи между данными параметрами. В то же время у младших школьников с ОВЗ корреляционной связи между социальным статусом и уровнем эмоционального принятия одноклассниками не обнаружено. Как показывают данные нашего и ряда других эмпирических исследований (Avramidis, 2013; Hassani et al., 2020; King, 2013; Koster, 2010; Krull et al., 2018; Nepi, 2015; Rose, 2017; Schwab, 2015; Schwab et al., 2016), социальный статус обучающихся с ОВЗ в классе ниже по

сравнению с социальным статусом их нормативно развивающихся сверстников. При этом данные нашего исследования показывают, что уровень эмоционального принятия одноклассниками обучающихся с ОВЗ и их сверстников не имеет статистически значимых различий. Таким образом, мы видим несовпадение между объективным и субъективным аспектами социальной ситуации развития обучающихся с ОВЗ. Одноклассники чаще принимают их эмоционально, чем социально, иначе говоря, реже выбирают детей с ОВЗ в качестве партнеров для совместной деятельности. Считаем, что данный вывод представляется интересным как для дальнейших научных исследований, так и для организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивной образовательной практики.

По результатам невключенного наблюдения инклюзивного процесса на уроках составлен перечень профессиональных действий учителей по включению детей с ОВЗ в общеобразовательный процесс. Выделено три типа действий: 1) общепедагогические; 2) действия по индивидуальной поддержке детей с ОВЗ; 3) действия, направленные на организацию взаимодействия и развитие отношений между одноклассниками. При этом, данные наблюдений, проводившихся в четырнадцати исследованных инклюзивных классах, показали, что большинство педагогов в своей практике обращаются к первым двум типам действий, уделяя меньше внимания, организации учебного сотрудничества между детьми и взаимодействия между ними на уроках. Хотя по итогам анализа индивидуальных случаев успешной образовательной инклюзии обучающихся с ОВЗ можно говорить о соотношении между принятием таких детей в классном сообществе и вариативностью педагогических действий на уроках, статистически достоверной корреляционной связи между этими переменными обнаружить не удалось.

На основе проведенного исследования можно выделить следующие направления психологического сопровождения обучающихся инклюзивных классов:

- 1) поддержка общения между детьми с ОВЗ и их одноклассниками, не имеющими статуса ОВЗ, во внеурочной деятельности;
- 2) создание специальных условий для учебного сотрудничества и совместной учебной деятельности обучающихся инклюзивных классов на уроках;
- 3) поддержка эмоционального и социального принятия детей с ОВЗ в классном сообществе;
- 4) психологическая поддержка эмоционального самоотношения у обучающихся с ОВЗ;
- 5) поддержка разнообразия и вариативности педагогических действий по включению обучающихся в общеобразовательный процесс на уроках;
- 6) диагностика распределения статусов детей в классах и поддержка обучающихся с неблагоприятными социальными статусами («непринятые» и «изолированные»).

Поддержка общения между младшими школьниками, обучающимися в инклюзивных классах, во внеучебной деятельности представляется важным направлением психологического сопровождения инклюзивного образовательного процесса, поскольку в исследовании было показано, что большая часть взаимодействия между детьми происходит во внеучебных видах деятельности: в совместных играх, на переменах, во время классных и школьных мероприятий, таких как праздники, выездные экскурсии и т.д. Кроме того, общения между одноклассниками вне школьных стен, как правило, не происходит. Поэтому совместная игровая и рекреационная деятельность представляется важным ресурсом для включения детей с ОВЗ в классное сообщество.

Создание специальных условий для организации ситуаций учебного сотрудничества и совместной учебной деятельности обучающихся инклюзивных классов на уроках является важнейшей задачей психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования. В связи с разным уровнем развития, а

также разными образовательными возможностями и потребностями детей взаимодействие нормативно развивающихся младших школьников и детей с ОВЗ в учебной деятельности может вызывать ряд трудностей. Как показывают наблюдения на уроках, только половина педагогов организуют на своих занятиях ситуации общения и взаимодействия между учениками. Представляется перспективным дополнительное исследование совместной учебной деятельности младших школьников в условиях инклюзии, в том числе и экспериментальное моделирование такой деятельности.

При анализе компонентов принятия детей с ОВЗ в классном сообществе было обнаружено несовпадение между социальным и эмоциональным принятием обучающихся с ОВЗ одноклассниками, при этом, как правило, они совпадают у нормативно развивающихся младших школьников. Эту особенность социальной и межличностной ситуации развития детей с ОВЗ необходимо учитывать при разработке программ индивидуального психологического сопровождения, создавая не только для эмоционального, но и для социального принятия детей с ОВЗ, а также для профилактики их социального отвержения со стороны одноклассников.

Как показали результаты психодиагностики, при общем высоком уровне положительного самоотношения у младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах, которое сохраняется и в первой и во второй фазах возраста, у детей с ОВЗ чаще фиксировались случаи негативного эмоционального самоотношения. Поэтому психологическая работа по развитию эмоционального принятия таких детей одноклассниками и педагогами, так и самими детьми с ОВЗ, является необходимым специальным условием при обучении таких детей в инклюзивной школе.

Разнообразие и вариативность профессиональных педагогических действий представляются важными характеристиками при организации инклюзивного

образовательного процесса и должны войти в состав профиля педагога, работающего над реализацией инклюзивной образовательной практики.

Как показали результаты диагностики социометрических статусов обучающихся инклюзивных классов около 15 % детей получили отрицательные выборы от половины и более одноклассников, причем 84 % из них мальчики. Меньшую часть из этой категории составляют дети с ОВЗ, получающие психологическое сопровождение на основании заключения ПМПК. Половина из оставшихся «отверженных» младших школьников получают сопровождение по решению школьного консилиума, другая половина не получает индивидуального сопровождения, при том, что очевидно в нем нуждаются. Эти данные наглядно показывают, что особые потребности младших школьников, возникающие в сфере межличностных отношений, не обязательно подтверждаются официальным статусом ОВЗ. Отдельно стоит учитывать гендерный аспект в принятии и отвержении младшими школьниками одноклассников. Поэтому необходима диагностика социальной позиции обучающихся для выявления и психологической поддержки детей с неблагоприятными социальными статусами. Как показывают результаты исследования, при определенных условиях в инклюзивных классах возможно сокращение доли детей с неблагоприятными и увеличение детей с благоприятными социальными статусами.

ВЫВОДЫ

1. Поскольку структурная модель социальной ситуации развития позволяет провести анализ планов отношений «ребенок – сверстник» и «ребенок – социальный взрослый» в их взаимосвязи, предлагается использовать ее в качестве теоретической модели для эмпирических исследований развития детей в условиях инклюзивной образовательной практики.

2. Возрастно-психологические особенности объективного аспекта социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования, проявляются в распределении социометрических статусов детей. В условиях инклюзивного образования по сравнению с возрастным нормативом, полученным в условиях традиционного образования, выше доля детей с благоприятными социометрическими статусами («звезды», «принятые»), а также ниже доля «изолированных» детей, что соответствует высокому уровню благополучия взаимоотношений одноклассников.

3. Возрастно-психологические особенности субъективного аспекта социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования проявляются в положительном эмоциональном отношении к себе у большинства детей. Поскольку у младших школьников уровень эмоционального самоотношения связан с социальным статусом в классе, этот феномен можно объяснить благополучными взаимоотношениями одноклассников в инклюзивных классах, а также эмоциональной поддержкой со стороны педагогов.

4. Возрастная динамика характеристик социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования проявляется в объективном аспекте – в изменении социальной позиции, в субъективном аспекте – в изменении образа Я детей и их эмоционального отношения к одноклассникам. В первой фазе возраста число обучающихся с благоприятными и неблагоприятными социометрическими статусами примерно равно. Во второй фазе возраста в статусной

структуре классов увеличивается доля детей с благоприятными статусами («звезды», «принятые») и снижается «индекс изолированности». От первой ко второй фазе возраста увеличивается доля детей, которые определяют желаемую социальную позицию через успешную учебу и дружеские отношения с одноклассниками. Уровень эмоционального принятия одноклассниками постепенно снижается во второй фазе возраста.

5. Особенностью социальной ситуации развития младших школьников с ОВЗ является несовпадение между объективным и субъективным аспектами, которого не наблюдается у нормативно развивающихся младших школьников в условиях совместного обучения. У нормативно развивающихся младших школьников социометрический статус и уровень эмоционального принятия одноклассниками согласуются между собой. У детей с ОВЗ эти показатели не согласуются: в целом принимая их эмоционально, одноклассники реже выбирают их в качестве партнеров для совместной деятельности (отрицательный социометрический статус детей с ОВЗ ниже, чем у нормативно развивающихся одноклассников).

6. Анализ индивидуальных случаев детей с ОВЗ с благоприятными социометрическими статусами («звезды», «принятые») показывает, что они активно включены как в совместную деятельность на уроках, так и в совместную внеучебную деятельность с одноклассниками. Классы, в которых учатся такие дети с ОВЗ, характеризуются высоким уровнем благополучия отношений между одноклассниками.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование было проведено для выявления возрастно-психологических особенностей социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

В исследовании показана целесообразность использования понятия и структурной модели социальной ситуации развития в качестве теоретической основы для проектирования эмпирических исследований инклюзивной образовательной практики.

Полученные эмпирические данные подтвердили основную гипотезу исследования о том, что в условиях инклюзивного образования возникают возрастно-психологические особенности социальной ситуации развития младших школьников, которые связаны со спецификой межличностных отношений в инклюзивных классах как неоднородных учебных сообществах.

Первая частная гипотеза о возрастно-психологических особенностях субъективного и объективного аспектов социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования подтверждена полученными эмпирическими данными об изменении распределения социометрических статусов обучающихся инклюзивных классов. Распределение статусов среди обучающихся инклюзивных классов достоверно отличается от распределения статусов младших школьников в условиях традиционного обучения. Статусная структура инклюзивных классов характеризуется преобладанием благоприятных статусов («звезды», «принятые») и низким «индексом изолированности» (доля детей, не получивших предпочтения одноклассников), что говорит о положительном качестве межличностных отношений в условиях инклюзивного образования.

Кроме того, младшие школьники, обучающиеся в инклюзивных классах, сохраняют положительное эмоциональное самоотношение на протяжении возраста, в том числе в преддверии перехода в среднюю школу. В условиях инклюзивного

образования не наблюдается проявлений нормативного кризиса показателей психологического благополучия, описанного исследователями в условиях традиционного образования. Этот феномен можно объяснить высоким уровнем благополучия взаимоотношений между одноклассниками в инклюзивных классах, а также эмоциональной поддержкой со стороны педагогов.

Вторая частная гипотеза о возрастной динамике субъективного и объективного аспектов социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования подтверждена полученными эмпирическими данными об изменениях социальной позиции и эмоционального самоотношения детей в соответствии с двумя фазами младшего школьного возраста. Динамика социальной позиции проявляется в изменении доли обучающихся с благоприятными социометрическими статусами: в первой фазе младшего школьного возраста (вторые классы) доли обучающихся с благоприятными и неблагоприятными статусами примерно равны, что соответствует среднему уровню благополучия взаимоотношений. Во второй фазе младшего школьного возраста (в третьих и четвертых классах) доля младших школьников с благоприятными статусами значительно превышает долю членов группы с неблагоприятными статусами, что соответствует высокому уровню благополучия взаимоотношений в классах. Возрастная динамика характеристик субъективного аспекта социальной ситуации развития проявляется в увеличении во второй фазе возраста доли детей с положительным эмоциональным самоотношением, а также в изменении представлений младших школьников о желаемой социальной позиции.

Третья частная гипотеза о различиях в социальной ситуации развития нормативно развивающихся младших школьников и младших школьников с ОВЗ при совместном обучении в условиях инклюзивного образования подтверждена эмпирическими данными о социальном статусе, эмоциональном принятии и самоотношении обучающихся инклюзивных классов. У младших школьников с ОВЗ

отрицательное эмоциональное самоотношение проявляется чаще по сравнению с нормативно развивающимися одноклассниками. При сравнении социометрического статуса двух групп обнаружено, что младшие школьники с ОВЗ чаще отвергаются по сравнению с нормативно развивающимися одноклассниками. При этом уровень эмоционального принятия одноклассниками младших школьников с ОВЗ не отличается от уровня эмоционального принятия одноклассниками их нормативно развивающихся сверстников. Таким образом, показано, что младшие школьники с ОВЗ чаще принимаются одноклассниками эмоционально, чем социально.

На основе анализа индивидуальных случаев сделан вывод о том, что эмоциональному и социальному принятию одноклассниками обучающихся с ОВЗ способствуют: тьюторское сопровождение и коррекционно-развивающая помощь; система ожиданий, норм и требований со стороны взрослых, соответствующих индивидуальным возможностям детей с ОВЗ; включение в совместную деятельность на уроках и во внеучебные виды совместной деятельности (игровую и рекреационную). Определены направления психологического сопровождения включения младших школьников с ОВЗ в сообщество инклюзивных классов. Составлен перечень и предложена типология профессиональных действий педагогов на уроках по включению обучающихся с ОВЗ в совместную деятельность.

Полученные результаты исследования подтверждают необходимость психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса в начальной школе и могут служить основанием для создания научно обоснованных программ и требований к организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования младших школьников. Они также позволяют дать методические рекомендации по диагностике межличностной ситуации развития младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Важным результатом исследования, определяющим его новизну и оригинальность, является комплексное описание социальной ситуации развития,

позволившее показать возрастные особенности и динамику субъективного и объективного аспектов социальной ситуации развития как нормативно развивающихся школьников, так и младших школьников с ОВЗ при совместном обучении в условиях инклюзивного образования.

Показано несовпадение между объективным и субъективным аспектами социальной ситуации развития обучающихся с ОВЗ, которых одноклассники принимают эмоционально, но отвергают социально. Дальнейшее исследование психологических и социокультурных причин найденного несовпадения между эмоциональным принятием и социальным отвержением младшими школьниками одноклассников с ОВЗ представляется интересным направлением разработки темы образовательной и социальной инклюзии.

Кроме того, актуальным направлением является изучение объективного и субъективного аспектов социальной ситуации развития детей в условиях новой образовательной модели в более старших возрастных группах с учетом уже выявленных особенностей. В частности, перспективным представляется более детальное изучение показателей психологического благополучия детей, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Представляет большой интерес лонгитюдное исследование социальной ситуации развития школьников в условиях инклюзивного образования при переходе из начальной школы в среднюю и из младшего школьного в подростковый возраст.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование: иллюзия или реальность? // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1. С. 4–7.
3. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145. DOI: 10.17759/pse.2016210112
4. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.
5. Алехина С.В., Вачков И.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 97–104.
6. Азарова М. Б. Формирование коммуникативных навыков детей с ОВЗ // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12. № 3. С. 11-15. DOI: 10.31161/1995-0659- 2018-12-3-11-15
7. Андреева А.Д., Москвитина О.А. Психологическое благополучие учащихся 1–5-х классов в контексте современной социальной ситуации развития / А.Д. Андреева, О.А. Москвитина // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 203–223.
8. Афонькина Ю.А., Кузьмичева Т.В., Рыжкова И.В., Бурцева А.В. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования: международный опыт, научный концепт и современная практика. Красноярск, 2015.
9. Афонькина Ю.А. Представления педагогов об инклюзивном образовании детей с инвалидностью как социальной среде // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 4. С. 10–13.

10. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. Москва : Совершенство, 1997. 298 с.
11. Борисова Е.Ю. Возможности социализации младших школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 81–91. DOI: 10.17759/pse.2019240407
12. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии : практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу. Москва : Перспектива, 2007. 124 с.
13. Вачков И.В. Модель формирования позитивного отношения к младшим школьникам с ОВЗ у их сверстников // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 59–65.
14. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 2. С. 36–50.
15. Вачков И.В., Вачкова С.Н. Удовлетворенность образовательной средой субъектов педагогического процесса как индикатор угроз психологическому здоровью детей // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 41–52. DOI: 10.17759/cpse.2018070203
16. Венгер А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 17–26.
17. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты : иллюстрированное руководство. Москва : ВЛАДОС-Пресс, 2007. 159 с.
18. Венгер А.Л., Цукерман Г. А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман ; Независимый научно-методический центр «Развивающее обучение». Томск : Пеленг, 1993. 69 с.
19. Волков И.П. Социометрические методы в социально-психологическом исследовании / И.П. Волков. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. 88 с.

20. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. Москва : Педагогика, 1983. Т. 4. 358 с.
21. Выготский Л.С. Дефект и сверхкомпенсация / Л.С. Выготский // Проблемы дефектологии. Москва : Просвещение, 1995. С. 82–97.
22. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. Т. 5. М. : Педагогика, 1983. С. 153–165.
23. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. Москва : АСТ : Астрель, 2008. 670 с.
24. Выготский Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Психология. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 892–910 (Серия «Мир психологии»).
25. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) / Л.С. Выготский // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14 «Психология». 1991. № 4. С. 5–18.
26. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский ; [сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т.М. Лифанова ; авт. коммент. М.А. Степанова]. Москва : Просвещение, 1995. 524 с.
27. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / Л.С. Выготский ; под ред. Т.А. Власовой. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.
28. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука : избр. психол. тр. / П.Я. Гальперин ; под ред. А.И. Подольского ; [Послесл. Л.Ф. Обуховой, с. 458–478]; Акад. психол. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. Москва : Изд-во «Ин-т практ. психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. 479 с.
29. Гордеева Т.О. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, М.В. Лункина // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 32–42. DOI: 10.17759/pse.2019240303

30. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 14–19.
31. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. Москва : Интор, 1996. 542 с.
32. Давыдова Л.Н., Колокольцева М.А. Динамика нравственного развития младших школьников в условиях инклюзивного образования: региональный опыт // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. № 1. С. 93–102.
33. Дубровина И.В. Психологическая культура и задачи воспитания в современной школе // Вестник практической психологии образования. 2018. № 1. С. 6–11.
34. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. Москва : Изд-во «Юрайт», 2018. 140 с.
35. Дубровина И.В., Лубовский Д.В. Развитие психологической культуры обучающихся в контексте реализации образовательных стандартов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 25–33. DOI: 10.17759/pse.2017220602
36. Дубровина И.В. Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 3. С. 9–21. DOI: 10.17759/bppe.2020170301
37. Дэниелс Г. Exclusion from School and Its Consequences // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. № 1. С. 38–50.
38. Зарецкий В.К. Один шаг в обучении – сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 149–188. DOI: 10.17759/chp.2016120309
39. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Педагогическая, психологическая и психотерапевтическая помощь в процессе преодоления учебных трудностей как

содействие развитию ребенка // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 3. С. 33–59. DOI: 10.17759/cpp.2017250303

40. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вестник практической психологии образования. 2012. № 4. С. 113–120.

41. Зинова Т.В. Динамика развития самооценки в младшем школьном возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 2002. 140 с.

42. Исаев Е.И. Возрастно-нормативная модель развития младших школьников // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 2. С. 178–189. DOI: 10.17759/psyedu.2017090215

43. Казакова Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. 2009. № 1. С. 36–46.

44. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике. Санкт-Петербург : Питер, 1998. 364 с.

45. Калинина Н.В. Социально-психологические трудности адаптации школьников в инклюзивной образовательной среде // Известия Саратовского университета. Новая серия «Акмеология образования. Психология развития». 2014. Т. 3. Вып. 4 (12). С. 355–358.

46. Канонир Т.Н., Куликова А.А., Орел Е.А. Лонгитюдное исследование субъективного благополучия в школе у учащихся младших классов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. Том 4. С. 461–479. DOI: 10.14515/monitoring.2020.4.921

47. Карабанова О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину // Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология». 2012. № 4. С. 73–82.

48. Карабанова О.А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. № 4. С. 40–56.

49. Карабанова О.А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 16–26. DOI: 10.17759/pse.2019240502
50. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития как преодоление дихотомии «личность – среда» // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 36. С. 10. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 29.12.2018).
51. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка (Структура, динамика, принципы коррекции) : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / О.А. Карабанова. Москва, 2002. 379 с.
52. Карабанова О.А., Малофеев Н.Н. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 89–99. DOI: 10.17759/chp.2019150409
53. Киричук А.В. Формирование коллективных взаимоотношений между учащимися начальной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Киричук. Киев, 1964. 24 с.
54. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) : учеб. пособие / Я.Л. Коломинский. Минск : ТетраСистемс, 2000. 432 с.
55. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в группе сверстников (общие и возрастные особенности) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Я.Л. Коломинский. Москва, 1980. 45 с.
56. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. Москва : АСТ, 2010. 550 с.
57. Кондратьев М.Ю. Социальная психология в образовании / М.Ю. Кондратьев. Москва : Per Se, 2008. 383 с.

58. Кондратьев М.Ю., Лисицына А.А. Особенности интрагруппового структурирования классов в начальной школе и на рубеже начальной и средней школы // Социальная психология и общество. 2012. № 2. С. 21–40.

59. Конокотин А.В. Обзор психологических исследований по проблеме организации социальных взаимодействий учащихся в инклюзивных классах // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 1. С. 45–52. DOI: 10.17759/jmfp.2018070105

60. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Культурно-исторический подход к вопросам образования // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 4. С. 4–13. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160401>

61. Кулагина И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста : учебник и практикум / И.Ю. Кулагина. Москва : Юрайт, 2016. 291 с.

62. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Москва : Сфера, 2001. 464 с.

63. Левченко И.Ю. Инклюзивное образование: Специальные условия включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова, В.В. Мануйлова. Москва : Национальный книжный центр, 2018. 112 с.

64. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1972. 575 с.

65. Леонтьев Д.А. Место и функции социальной поддержки в структуре личностных ресурсов лиц с ограниченными возможностями здоровья / Д.А. Леонтьев, А.А. Лебедева, Т.А. Силантьева // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 120–134. DOI: 10.17759/chp.2015110311

66. Леонтьев Д.А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях: вызовы и ресурсы // Культурно-историческая психология. 2014. № 3. С. 97–106.

67. Лисина М.И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии : сборник научных трудов / под ред. М.И. Лисиной. Москва : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980. С. 3–32.

68. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. Москва : Педагогика, 1986. 144 с.

69. Лисицына А.А. Особенности динамики интрагруппового структурирования в классах начальной школы и на рубеже начальной и средней школы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / А.А. Лисицына. Москва, 2012. 165 с.

70. Лубовский Д.В. Феноменология и динамика развития внутренней позиции современных младших школьников // Психолого-педагогические исследования. 2014. Т. 6. № 2. С. 50–67. DOI: 10.17759/psyedu.2014060204

71. Марголис А.А. Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 5–30. DOI: 10.17759/pse.2019240101

72. Мельникова О.Т., Хорошилов Д.А. Стратегии валидации качественных исследований в психологии // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 44. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.02.2021).

73. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. Санкт-Петербург : Прайм-еврознак ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2004. 666 с.

74. Морено Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе : пер. с англ. / Я.Л. Морено. Москва : Академический проспект, 2004. 320 с.

75. Мохова Е.Е. Возрастная динамика представлений о дружбе и дружбе в младшем школьном возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Е.Е. Мохова. Москва, 2004. 180 с.

76. Нечаев Н.Н. Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 57–66. DOI: 10.17759/chp.2018140306
77. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. 3-е изд., стер. Москва : Трикола, 1998. 351 с.
78. Обухова Л.Ф. Психология развития в начале нового века // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 5–14.
79. Одинцова М.А. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде вуза / М.А. Одинцова, Л.А. Александрова, Е.И. Кузьмина, В.М. Лазарева // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 3. С. 114–127. DOI: 10.17759/psyedu.2019110310
80. Пащенко А.К. Социально-психологические особенности взаимосвязи нормативности младших школьников и интрагруппового структурирования класса // Социальная психология и общество. 2012. № 2. С. 80–96.
81. Петровский А.В. Развитие личности в системе межличностных отношений / А.В. Петровский // Социальная психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.В. Петровский [и др.] ; под ред. А.В. Петровского. Москва : Просвещение, 1987. 224 с.
82. Петровский А.В. Трехфакторная модель «значимого другого» / А.В. Петровский // Вопросы психологии. 1991. № 1. URL: <http://www.vorpsy.ru/issues/1991/911/911007.htm> (дата обращения: 09.04.2020).
83. Портер Дж. Какую поддержку хотят родители для своих детей с ОВЗ? / Дж. Портер // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 1. С. 82–89.
84. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 694 с.

85. Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование / под ред. В.В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1990. 160 с.
86. Психология развития : словарь / под ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон : энциклопедический словарь : в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко ; под общ. ред. А.В. Петровского. Москва : ПЕРСЭ, 2005. 176 с.
87. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования : коллективная монография / отв. ред. С.В. Алехина. М. : МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. 334 с.
88. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / под ред. Л.М. Шипицыной. Москва : ВЛАДОС, 2003. 528 с.
89. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. Санкт-Петербург : Изд-во «Питер», 2000. 416 с.
90. Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 4–14. DOI: 10.17759/chp.2016120301
91. Рубцов В.В., С.В. Алехина, А.В. Хаустов. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 3. С. 1–14. DOI: 10.17759/psyedu.2019110301
92. Рубцов В.В. От совместного действия — к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинара под руководством В.В. Рубцова, Б.Д. Эльконина) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 5–30. DOI: 10.17759/chp.2018140302
93. Рубцов В.В. Социальная и образовательная инклюзия детей с особыми потребностями: подход научной школы Л.С. Выготского // Психическое здоровье

человека XXI века : сборник научных статей по материалам конгресса «Психическое здоровье человека XXI века». Москва : ИД «Городец», 2016. С. 75–78.

94. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающегося образования: деятельностный подход / В.В. Рубцов. Москва : МГППУ, 2008. 416 с.

95. Самсонова Е.В. Инклюзия – стратегия выхода из тупика для современной системы образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 5. С. 55–63.

96. Самсонова Е.В., Мельникова В.В. Готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ОВЗ и детьми с инвалидностью как основной фактор успешности инклюзивного процесса // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 97–112. DOI: 10.17759/cpse.2016050207

97. Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Методологические аспекты инклюзивного образования // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сборник материалов IV Международной научно-практической конференции (21–23 июня 2017 г.). Москва : МГППУ, 2017. С. 44–54.

98. Сачкова М.Е. Психология среднестатусного учащегося : монография. Москва : Юрайт, 2020. 202 с.

99. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст Санкт-Петербург : Речь, 2005. 384 с.

100. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2003. 350 с.

101. Системный подход к организации процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду : монография / Т.А. Соловьева. Москва : МПГУ, 2018. 160 с.

102. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 25–36.

103. Соловьева Т.А. Новый подход к управлению результатами включения детей с ОВЗ в общеобразовательную среду // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2018. № 4. С. 231–240.

104. Соловьева Т.А. О перспективах модернизации содержания подготовки педагогов начального образования // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2018. № 3. С. 33–38.

105. Социальная психология развития личности / Я.Л. Коломинский, С.Н. Жеребцов. Минск : Вышэйшая школа, 2009. 336 с.

106. Степанова О.С., Николаева А.А. Взаимосвязь социометрического статуса и игровых предпочтений младших школьников // Педагогика и просвещение. 2019. № 2. С. 106–116.

107. Толстых Н.Н. Социальная психология развития как самоценная отрасль психологической науки // Социальная психология и общество. 2010. Т. 1. № 1. С. 13–25.

108. Фурьева Т.В., Фурьев Е.А. Инклюзивное образование за рубежом: методологический дискурс // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 4. С. 131–144.

109. Хитрюк В.В., Сергеева М.Г. Развитие системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов к инклюзивному образованию: целевые ориентиры, векторы, задачи // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-2. С. 203-206.

110. Хуснутдинова М.Р. Особенности социального взаимодействия учащихся в системе инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8. № 1. С. 62–75. DOI: 10.17759/psyedu.2016080106

111. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. Томск : Пеленг, 1993. 268 с.

112. Цукерман Г.А. Две фазы младшего школьного возраста / Г.А. Цукерман // Психологическая наука и образование. 2000. Т. 5. № 2. С. 45–67.
113. Цукерман Г.А. Интерпсихическое есть! / Г.А. Цукерман, Л.А. Рябинина, Т.Ю. Чабан, Л.М. Романова // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 3. С. 74–84. DOI: 10.17759/chp.2018140308
114. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? / Г.А. Цукерман. Москва – Рига : ПЦ «Эксперимент», 2000. 224 с.
115. Цукерман Г.А. О критериях деятельностной педагогики / Г.А. Цукерман [и др.] // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 105–116. DOI: 10.17759/chp.2019150311
116. Цукерман Г.А. Обучение ведет за собой развитие. Куда? / Г.А. Цукерман // Вопросы образования. 2010. № 1. С. 42–89.
117. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться : дис. ... д-ра психол. наук / Г.А. Цукерман. Москва, 1992. 343 с. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=158855> (дата обращения: 20.05.2020).
118. Шеманов А.Ю. Политика в отношении Другого: между функционализмом и структурализмом / А.Ю. Шеманов // Обсерватория культуры. 2018. Т. 15. № 2. С. 132–140. DOI: 10.25281/20723156-2018-15-2-132-140
119. Шеманов А.Ю., Попова Н.Т. Инклюзия в культурологической перспективе / А.Ю. Шеманов, Н.Т. Попова // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 74–82.
120. Щербакова А.М. Другие в нашей культуре: специфика отношения / А.М. Щербакова // Синдром Дауна. XXI век. 2015. № 2. С. 23–28.
121. Щербакова А.М. Психологические аспекты инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья / А.М. Щербакова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2013. № 2. С. 67–74.

122. Эльконин Б.Д. Посредническое действие и развитие / Б.Д. Эльконин // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 93–112. DOI: 10.17759/chp.2016120306
123. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Б.Д. Эльконин. Москва : Педагогика, 1989. 555 с.
124. Эткинд А.М. Цветовой тест отношений / А.М. Эткинд // Общая психодиагностика: Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1987. С. 110–114.
125. Anastasiou D., Kauffman J. A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education / D. Anastasiou, J. Kauffman // Exceptional children. 2011. Vol. 77. № 3. P. 367–384. DOI: 10.1177/001440291107700307
126. Anastasiou, D. and Kauffman J. The Social Model of Disability: Dichotomy between Impairment and Disability // Journal of Medicine and Philosophy. 2013. Vol. 38. P. 441-459.
127. Avramidis E. Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools / E. Avramidis // Research Papers in Education. 2013. Vol. 28. № 4. DOI: 10.1080/02671522.2012.673006
128. Avramidis E. Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools / E. Avramidis, G. Avgeri, V. Strogilos // European journal of special needs education. 2018. Vol. 33. № 2. P. 221–234. DOI: 10.1080/08856257.2018.1424779
129. Avramidis E., Strogilos V., Aroni K., Kantaraki C.T. Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations // Educational Research Review. 2017. Vol. 20. P. 68–80. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.004>

130. Barnes C. Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-Discrimination Legislation. London: Hurst, 1991.

131. Berger P., Luckmann T. The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge / P. Berger, T. Luckmann. Garden City, New York : Anchor, 1966. 249 c.

132. Blatman M. L'effet direct des stipulations de la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées / M. Blatman. Rapport au Défenseur des droits, 2016. 380 p.

133. Bourdieu P., Passeron J. La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement / P. Bourdieu, J. Passeron. Paris : Editions de Minuit, 1970. 283 p.

134. Broomhead K.E. Acceptance or rejection? The social experiences of children with special educational needs and disabilities within a mainstream primary school / K.E. Broomhead // Education 3-13. 2019. Vol. 47. № 8. P. 877–888. DOI: 10.1080/03004279.2018.1535610

135. Bunch G., Valeo A. Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools / G. Bunch, A. Valeo // Disability and Society. 2004. Vol. 19. № 1. P. 61–76. DOI: 10.1080/0968759032000155640

136. Carter M. A comparison of two models of support for students with autism spectrum disorder in school and predictors of school success / M. Carter, J. Stephenson, T. Clark, D. Costley, J. Martin, K. Williams, S. Bruck, L. Davies, L. Browne, N. Sweller // Research in Autism Spectrum Disorders. 2019. Vol. 68. DOI: 10.1016/j.rasd.2019.101452

137. Changes in children's reasoning about the social inclusion of aggressive children over the early years of elementary school / L. Scholes [et al.] // International Journal of Inclusive Education. 2017. Vol. 21. № 10. P. 991–1010. DOI: 10.1080/13603116.2017.1325075

138. Daniels H., Hedegaard M. Vygotsky and Special Needs Education: Rethinking Support for Children and Schools / H. Daniels, M. Hedegaard. London : Continuum, 2011. 230 c.

139. De Leeuw R. What do Dutch general education teachers do to facilitate the social participation of students with SEBD? / R. De Leeuw, A. De Boer, A. Minnaert // International Journal of Inclusive Education. 2018. DOI: 10.1080/13603116.2018.1514081

140. DeMatthews D.E. Leadership Preparation for Special Education and Inclusive Schools: Beliefs and Recommendations from Successful Principals / D.E. DeMatthews, S. Kotok, and A. Serafin // Journal of Research on Leadership Education. 2019. DOI: doi.org/10.1177/1942775119838308

141. Dolva A. Children with Down Syndrome in mainstream schools – conditions influencing participation: Thesis for doctoral degree (Ph.D.) / A. Dolva. Stockholm, 2009.

142. Dolva A. Children with Down syndrome in mainstream schools: peer interaction in activities / A. Dolva, H. Hemmingsson, A. Gustavsson, L. Borell // European Journal of Special Needs Education. 2010. Vol. 25. № 3. P. 283–294.

143. Dolva A. Facilitating peer interaction – support to children with Down syndrome in mainstream schools / A. Dolva, A. Gustavsson, L. Borell, H. Hemmingsson // European Journal of Special Needs Education. 2011. Vol. 26. № 2. P. 201–213.

144. European Agency for Development in Special Needs Education. Profile of Inclusive Teachers, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.

145. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Teacher Professional Learning for Inclusion: Phase 1 Final Summary Report / A. De Vroey, S. Symeonidou and A. Lecheval, eds. Odense, Denmark, 2020.

146. Ébersold S. L'éducation inclusive : privilège ou droit? / S. Ébersold. PUG, 2017. 208 p.

147. Farrell P. The impact of research on developments in inclusive education / P. Farrell // *International Journal of Inclusive Education*. 2000. Vol. 4. № 2. P. 153–162. DOI: 10.1080/136031100284867

148. Fox S. Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome / S. Fox, P. Farrell, and P. Davis // *British Journal of Special Education*. 2004. Vol. 31. № 4. P. 184–190. DOI: 10.1111/j.0952-3383.2004.00353.x

149. Frostad P., Pijl S.J. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education' / P. Frostad, S.J. Pijl // *European Journal of Special Needs Education*. 2007. Vol. 22. № 1. P. 15–30. DOI: 10.1080/08856250601082224

150. Gabaldón-Estevan D. Heterogeneity versus Homogeneity in Schools: A Study of the Educational Value of Classroom Interaction [Электронный ресурс] // *Education Sciences*. 2020. Vol. 10. № 11. P. 335. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci10110335>

151. Garrote A. Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions / A. Garrote, R.S. Dessemontet, E.M. Opitz // *Educational Research Review*. 2017. Vol. 20. P. 12–23. DOI: 10.1016/j.edurev.2016.11.001

152. Garrote A. The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms / A. Garrote // *Frontline Learning Research*. 2017. Vol. 5. № 1. P. 1–15. DOI: 10.14786/flr.v5i1.266

153. Gasser L. Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity / L. Gasser, T. Malti, A. Buholzer // *Research in Developmental Disabilities*. 2013. Vol. 34. № 3. P. 948–958. DOI: 10.1016/j.ridd.2012.11.017

154. Guralnick M. Home-based peer social networks of young children with Down syndrome: A developmental perspective' / M. Guralnick, R. Connor, L. Johnson // *American*

Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 2009. Vol. 114. № 5. P. 340–355. DOI: 10.1352/1944-7558114.5.340

155. Hall I. Social outcomes in adulthood of children with intellectual impairment: evidence from a birth cohort / I. Hall, A. Strydom, M. Richards, R. Hardy, J. Bernal, M. Wadsworth // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2005. № 3. P. 171–182.

156. Harma K. Attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicaps / K. Harma, A. Gombert, J.-Y. Roussey // *Canadian Journal of Behavioural Science: Revue canadienne des sciences du comportement*. 2014. Vol. 46. № 3. P. 414–426.

157. Hassani S. School-based interventions to support student participation. A comparison of different programs. Results from the FRIEND-SHIP project / S. Hassani, K. Aroni, A. Toulia, S. Alves, G. Görel, M.F. Löper, E. Avramidis, M. Silveira-Maia, M.M. Sanches-Ferreira, F. Hellmich, S. Schwab, and K. Resch. Vienna : University of Vienna, 2020. DOI: 10.25365/phaidra.147

158. Hoffmann L., Wilbert J., Lehofer M., Schwab S. Are we good friends? – Friendship preferences and the quantity and quality of mutual friendships // *European Journal of Special Needs Education*. 2020. May. DOI: 10.1080/08856257.2020.1769980

159. Iarskaia-Smirnova E., Goriainova A. Inclusive Education in Today's Russia: Room for Manoeuvre, Europe-Asia Studies, 2021, DOI: [10.1080/09668136.2021.1918062](https://doi.org/10.1080/09668136.2021.1918062)

160. Kellock A. Children's well-being in the primary school: A capability approach and community psychology perspective // *Childhood*. 2020. Vol. 27. № 2. PP. 220-237.

161. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities / C. Kemp, M. Carter // *Educational Psychology*. 2002. Vol. 22. № 4. P. 391–411. DOI: 10.1080/0144341022000003097

162. Kendall L. Supporting children with Down syndrome within mainstream education settings: parental reflections / L. Kendall // *Education 3-13*. 2019. Vol. 47. № 2. P. 135–147. DOI: 10.1080/03004279.2017.1412488

163. King M. Participation of children with intellectual disability compared with typically developing children / M. King, N. Shields, C. Imms, M. Black, C. Arden // *Research in Developmental Disabilities*. 2013. № 5. P. 1854–1862.

164. Koster M. Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education / M. Koster, H. Nakken, S.J. Pijl, and E. Van Houten // *International Journal of Inclusive Education*. 2009. Vol. 13. № 2. P. 117–140.

165. Koster M. Evaluating the social dimension of inclusive education: the development of a teacher questionnaire to assess the social participation of students with special needs / M. Koster, E. Van den Bosch, S. Pijl // *Pedagogische studien*. 2013. Vol. 90. № 4. P. 17–32.

166. Koster M. Social participation of students with special needs in regular primary education in The Netherlands / M. Koster, S.J. Pijl, H. Nakken, E. Van Houten // *International Journal of Disability, Development and Education*. 2010. Vol. 57 (1). P. 59–75. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/10349120903537905> (дата обращения: 05.04.2020).

167. Krischler M. What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education / M. Krischler, J.J.W. Powell, I.M. Pit-Ten Cate // *European Journal of Special Needs Education*. 2019. Vol. 34. № 5. P. 632–648. DOI: 10.1080/08856257.2019.1580837

168. Krull J. Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis / J. Krull, J. Wilbert, T. Hennemann // *European Journal of Special Needs Education*. 2018. Vol. 33. № 2. P. 235–253. DOI: 10.1080/08856257.2018.1424780

169. Krull J. The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes / J. Krull, J. Wilbert, T. Hennemann // *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 2014. Vol. 12. № 2. P. 169–190.

170. Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools / S. Schwab [et al.] // *European Journal of Special Needs Education*. 2015. Vol. 30. № 1. P. 1–14. DOI: 10.1080/08856257.2014.933550

171. Love H.R., Horn E. Definition, Context, Quality: Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education // *Topics in Early Childhood Special Education*. 2019. URL: <https://doi.org/10.1177/0271121419846342>

172. Luhmann N. *Systèmes sociaux : Esquisse d'une théorie générale*, 1984.

173. Madouche M. *Etude comparative des politiques du handicap dans plusieurs pays européens* / M. Madouche. CCAS de la ville de Besançon, 2006. 135 p.

174. Morrison L., Vorhaus J. The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes. Research Report DFE-RR253, London: Childhood Wellbeing Research Centre, Department of Education, 2012.

175. Nechaev N.N. The 'Ambivalence' of Joint Activity as the Basis of the Emergence of Psychological Neoformations: Ways of Developing the Activity Approach // *Cultural-Historical Psychology*. 2020. Vol. 16. № 3. P. 27–37. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160304>

176. Nepi L.D. Social acceptance and the choosing of favourite classmates: A comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion // *British Journal of Special Education*. 2015. URL: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8578.12096> (дата обращения: 04.09.2019).

177. OCDE, *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : Politiques, statistiques et indicateurs*, 2008, p. 22.

178. Oliver M. *Social Work with Disabled People*. Basingstoke: MacMillan, 1983.

179. Oliver M. *The Politics of Disablement*. Basingstoke: MacMillan, 1990.

180. Pinto C. The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: The importance of meaningful contact and interaction with

peers / C. Pinto, E. Baines, I. Bakopoulou // *British Journal of Educational Psychology*. 2018. DOI: 10.1111/bjep.12262

181. Primary School Children with Special Educational Needs and Their Social Participation / T. Henke [et al.] // *Zeitschrift für pädagogische psychologie*. 2017. Vol. 31. № 2. P. 111–123.

182. Rautanen P., Soini T., Pietarinen J. et al. Primary school students' perceived social support in relation to study engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 2020. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00492-3>

183. Robinson D. Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward // *Teaching and Teacher Education*. 2017. № 61. P. 164–178. DOI: 10.1016/j.tate.2016.09.007

184. Rose K. Peer perceptions of students receiving pull-out services in elementary school: A multiage study / K. Rose, D. Barahona, J. Muro // *International Journal of Inclusive Education*. 2017. Vol. 21. № 4. P. 376–388. DOI: 10.1080/13603116.2016.1197323

185. Schwab S. Assessment of social participation – Agreement between self- and other perceptions of social participation of students with and without special educational needs // *Zeitschrift für pädagogische psychologie*. 2016. Vol. 30. № 4. P. 227–236. DOI: 10.1024/1010-0652/a000187

186. Schwab S., Lehofer M., Tanzer N. The Impact of Social Behavior and Peers' Attitudes Toward Students With Special Educational Needs on Self-Reported Peer Interactions // *Frontiers in Education*. 2021. № 6. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.561662> (дата обращения: 08.05.2021).

187. Schwab S. Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools / S. Schwab, M. Gebhardt, M. Krammer, B. Gasteiger-Klicpera // *European Journal of Special Needs Education*. 2015. Vol. 30. № 1. P. 1–14. DOI: 10.1080/08856257.2014.933550

188. Schwab S. Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability / S. Schwab, C. Huber, M. Gebhardt // Educational Psychology. 2016. Vol. 36. № 8. P. 1501–1515. DOI: 10.1080/01443410.2015.1059924

189. Schwab S. Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria / S. Schwab // Research in Developmental Disabilities. 2015. Vol. 43–44. P. 72–79. DOI: 10.1016/j.ridd.2015.06.005

190. Shakespeare T. The Social Model of Disability / in L. J. Davis (ed.), The Disability Studies Reader. New York: Routledge, 2013. P. 195-203.

191. The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law / edited by G. de Beco, Sh. Quinlivan, J.E. Lord. Cambridge University Press, 2019. DOI: 10.1017/9781316392881

192. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. Paris, 2020.

193. UNESCO. Global education monitoring report. 2021. Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia: inclusion and education: all means all: key messages and recommendations. Paris, 2021.

194. UNESCO, Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation : assure l'accès à l'éducation pour tous, Paris, 2005.

195. UNESCO, Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation, Paris, 2017, 46 p.

196. UNESCO, Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation : un défi et une vision, Document de réflexion, 2003, 29 p.

197. UNICEF, The Right of Children with Disabilities to Education: A Right-Based Approach to Inclusive Education, Genève, 2012, 124 p.

198. Vygotsky and special needs education: rethinking support for children an schools / edited by Harry Daniels and Mariane Hedegaard. London ; New York : Continuum, 2011. 230 c.

199. Wilbert J. Teachers' Accuracy in Estimating Social Inclusion of Students With and Without Special Educational Needs / J. Wilbert, K. Urton, J. Krull, P.R. Kulawiak, A. Schwalbe, and T. Hennemann // *Front. Educ.* 2020. 26 November. DOI: 10.3389/feduc.2020.598330

200. Woodcock S., Woolfson L. Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion // *International Journal of Educational Research*. 2019. Vol. 93. P. 232–242.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

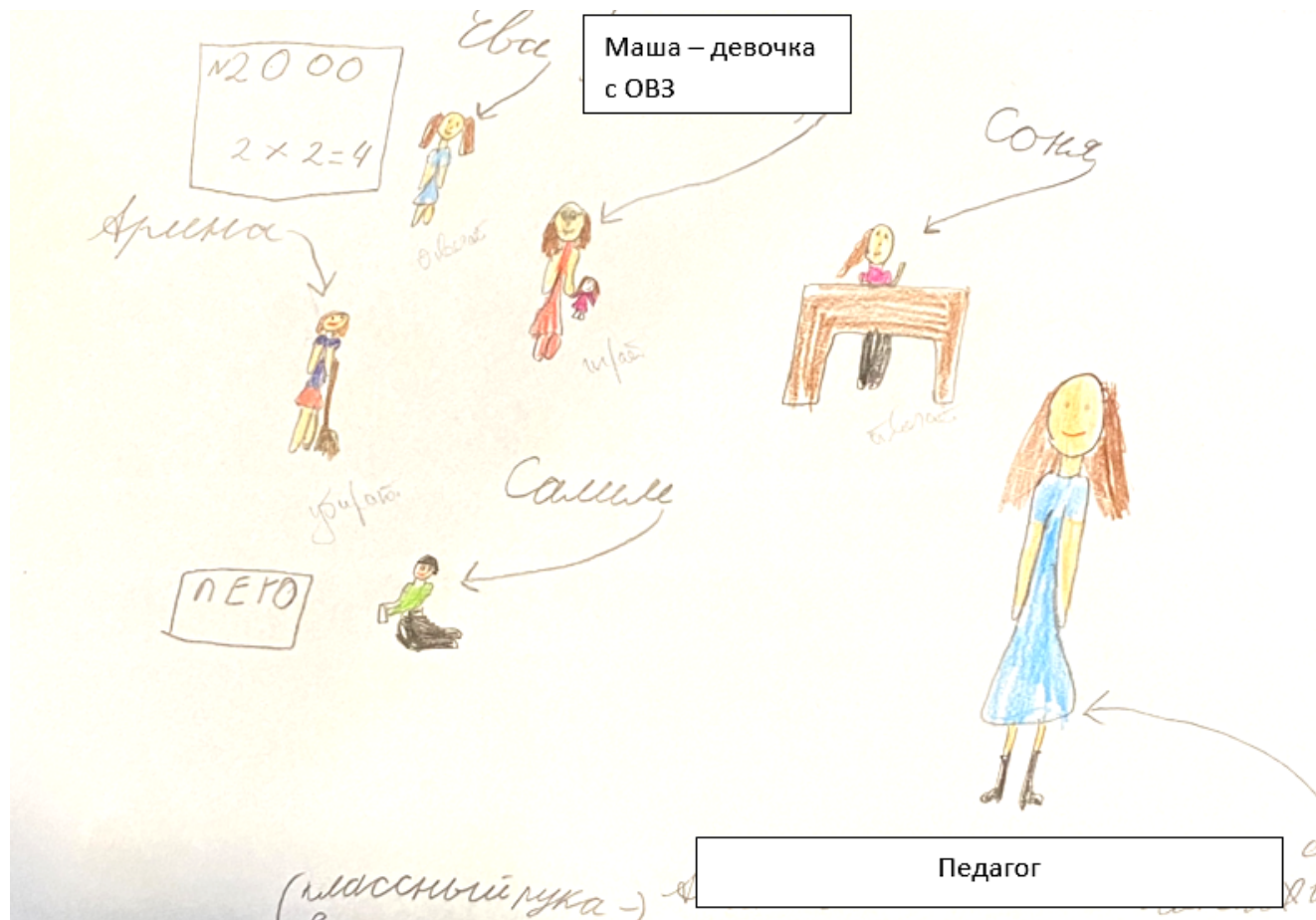


Рис. А.1. Пример рисунка ученицы второго класса с изображением учебной и внеучебной деятельности



Рис. А.2. Пример рисунка ученицы второго класса с изображением совместной учебной деятельности



Рис. А.3. Пример рисунка ученицы третьего класса с изображением совместной учебной деятельности



Рис. А.4. Пример рисунка ученика третьего класса с изображением педагога

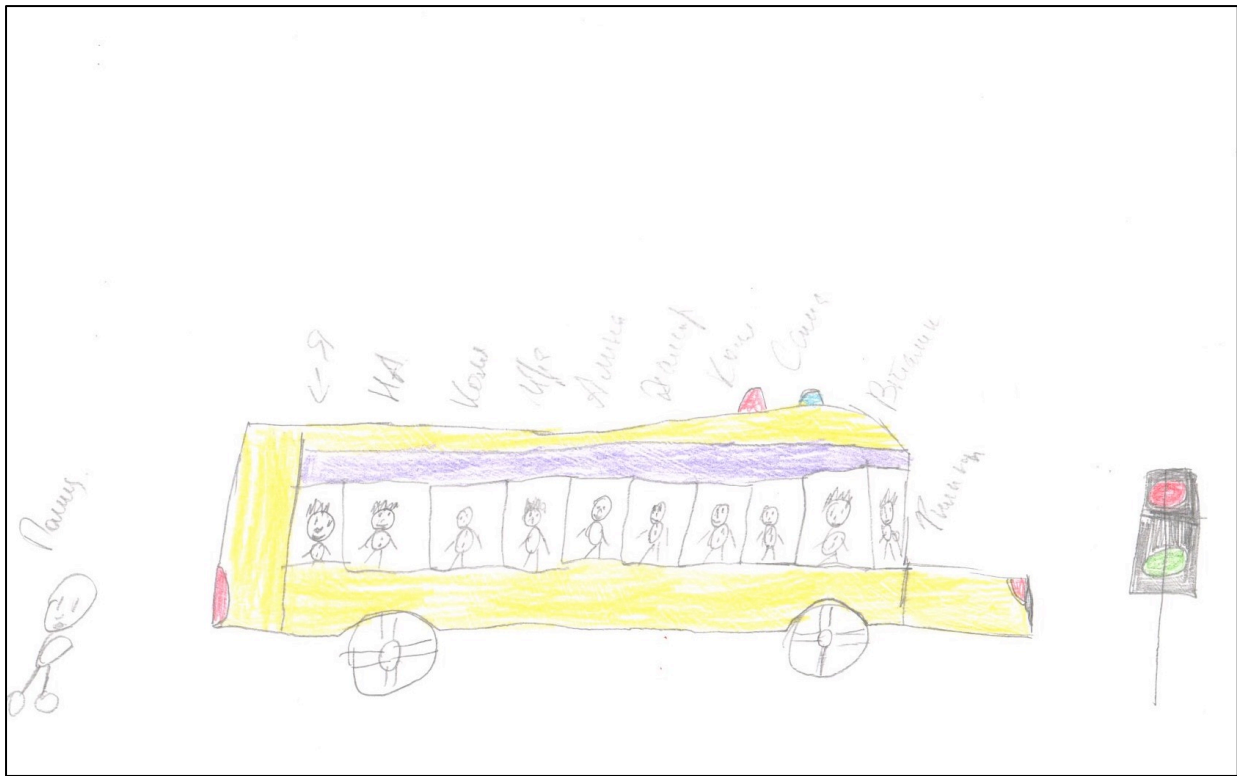


Рис. А.5. Пример рисунка ученика четвертого класса с изображением внеучебной деятельности (экскурсии)



Рис. А.6. Пример рисунка ученицы четвертого класса с изображением учебной деятельности

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Статистические таблицы

Таблица Б.1

Корреляционный анализ (метод ранговой корреляции Спирмена) показателей объективного и субъективного аспектов ССР обучающихся с ОВЗ и профессиональных действий педагогов на уроках (N = 328)

Показатели действий педагогов			Показатели объективного и субъективного аспектов ССР обучающихся с ОВЗ			
			ЦТО	ПСИ	ОСИ	Самоотношение
1.	Кол-во действий	Коэффициент корреляции	,101	,109	,072	-,165
		Знч. (2-сторон.)	,689	,667	,776	,696
		N	18	18	18	8
2.	ПД	Коэффициент корреляции	-,071	,169	,057	,021
		Знч. (2-сторон.)	,780	,502	,822	,961
		N	18	18	18	8
3.	ОД	Коэффициент корреляции	,060	,332	,050	-,477
		Знч. (2-сторон.)	,813	,179	,843	,232
		N	18	18	18	8
4.	ИД	Коэффициент корреляции	,245	-,088	,255	-,289
		Знч. (2-сторон.)	,327	,727	,308	,488
		N	18	18	18	8
5.	Репертуар действий	Коэффициент корреляции	,200	,121	,174	-,480
		Знч. (2-сторон.)	,426	,633	,490	,229
		N	18	18	18	8
6.	ПД	Коэффициент корреляции	,229	,012	,244	-,248
		Знч. (2-сторон.)	,361	,961	,330	,553
		N	18	18	18	8

7.	ОД	Коэффициент корреляции	,065	,329	-,074	-,429
		Знч. (2-сторон.)	,796	,182	,770	,289
		N	18	18	18	8
8.	ИД	Коэффициент корреляции	,244	,011	,250	-,417
		Знч. (2-сторон.)	,330	,965	,317	,304
		N	18	18	18	8

Корреляционный анализ (метод ранговой корреляции Спирмена) показателей социальной ситуации развития нормативно развивающихся младших школьников (N=310)

Показатели ССР			Эмоциональное принятие	ПСИ	ОСИ	Самоотношение
1.	Эмоциональное принятие одноклассниками	Коэффициент корреляции	1,000	,036	,259**	,182**
		Знч. (2-сторон.)		,527	,000	,004
		N	309	309	309	248
2.	Положительный социометрический индекс (ПСИ)	Коэффициент корреляции	,036	1,000	,389**	,031
		Знч. (2-сторон.)	,527		,000	,628
		N	309	309	310	248
3.	Отрицательный социометрический индекс (ОСИ)	Коэффициент корреляции	,259**	,389**	1,000	,131*
		Знч. (2-сторон.)	,000	,000		,040
		N	309	310	309	248
4.	Эмоциональное самоотношение	Коэффициент корреляции	,182**	,031	,131*	1,000
		Знч. (2-сторон.)	,004	,628	,040	
		N	248	248	248	248
** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя)						
* . Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя)						

Распределение по классам показателей эмоционального самоотношения младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах (N=255)

Эмоциональное самоотношение	Ранги ЦТО	Вторые классы	Третьи классы	Четвертые классы	Сумма
положительное	1	36	52	49	137
	2	13	16	15	44
	3	8	7	7	22
нейтральное	4	8	2	5	15
	5	5	5	4	14
отрицательное	6	4	6	1	11
	7	1	0	4	5
	8	4	1	2	7

Инструкция для участников исследования

Фронтальная работа

1. Вводная часть

Здравствуйте, ребята! Сегодня у нас будет необычный урок – про ваш класс. Сейчас я раздам вам по два листа: на этот (демонстрация листа с цветами для методики ЦТО) вы будете смотреть, а на этом (демонстрация бланка для ответов) делать записи. Положите их так, чтобы вам было удобно, и возьмите ручки. Вот здесь (демонстрация бланка для ответов) есть список всех учеников вашего класса. Найдите свои фамилию и имя и обведите номер слева в кружок. Я буду задавать вам вопросы, а вы будете отвечать на них вот в эти столбиках (демонстрация столиков для ответов на бланке). Я прошу вас отвечать на все вопросы честно и самостоятельно. Не важно, как ответили другие ребята. Мне важно именно ваше мнение. Для моих вопросов не будет ошибочных ответов. Каждый ответ будет правильным, если вы ответили честно. И еще, долго раздумывать не надо, давайте первый ответ, который приходит к вам в голову.

2. Проведение методики ЦТО

Сейчас вы будете подбирать цвета к характерам ваших одноклассников. Кто может объяснить, что такое характер? Какие характеры бывают? (Обсудить с детьми их ответы.) Сейчас вам нужно подбирать цвет именно к характеру человека, а не к его одежде, портфелю и т.д. Давайте попробуем вместе. (Назвать имя первого ребенка из списка.) Какой цвет больше всего подходит к характеру этого ребенка? Не надо называть вслух, посмотрите, какая цифра написана рядом с цветным квадратом и запишите ее в столбик «Цвет» напротив имени вашего одноклассника. Например, если мне кажется, что ему/ей подходит синий, то я пишу здесь «1», а если кажется, что больше подходит красный цвет, тогда я напишу здесь «3». (Обращаясь к первом в списке ученику, чье имя назвали) Ты тоже подбираешь цвет, который лучше всего подходит к твоему характеру. У всех получилось? Дальше вы работаете самостоятельно. Если у кого-то возникает вопрос, поднимите руку, я подойду и помогу.

(На выполнение задания дается несколько минут, ориентируясь на скорость работы класса. Если кто-то не успевает закончить вместе со всеми, то переходит к следующему заданию, а ЦТО доделывает позже при индивидуальной работе.)

Все закончили подбирать цвета к характерам ребят? А теперь подберите цвет, который лучше всего подходит к характеру вашей учительницы и поставьте цифру, обозначающую цвет, напротив ее имени, вот здесь, внизу таблицы. Все справились? Молодцы! Переверните и отложите в сторону листы с цветными квадратами, они нам больше не нужны.

3. Проведение методики «Социометрия»

А теперь я буду задавать вам вопросы, отвечать на которые нужно выбирая детей из вашего класса. Первый вопрос: представьте, что у вас есть три подарка и вы можете вручить их трем ребятам из вашего класса. Кому бы вы хотели их подарить? Посмотрите, в вашей табличке есть столбик, который называется «Подарок». Поставьте в этом столбике плюсики напротив имен тех ребят, которым вы бы хотели вручить подарки. (Дать время на выполнения задания.) А кому бы вы ни за что не стали дарить подарки? Выберите трех человек и поставьте минусы напротив их имен в столбике «Подарок». (Дать время на выполнения задания.)

Второй вопрос: если бы вы могли выбрать, с кем сидеть за одной партой, кого бы вы выбрали? В столбике «Парта» поставьте плюсики напротив имен тех ребят, с которыми вы бы хотели сидеть за одной партой на уроке. (Дать время на выполнения задания.) А теперь подумайте, с кем вы бы

не хотели сидеть за одной партой. И поставьте минусы напротив имен трех ребят, с которыми вы бы хотели сидеть за одной партой. (Дать время на выполнения задания.)

Третий вопрос: представьте, что вы всем классом поехали в другой город на экскурсию, и ночевать вы будете в гостинице. С кем из ребят вы бы хотели поселиться в одной комнате? Выберите трех человек и поставьте плюсы напротив их имен в столбце «Комната». А с кем вы бы не хотели жить в одной комнате? Поставьте три минуса напротив имен этих ребят. (Дать время на выполнения задания.) Все справились? Молодцы! Вот здесь остались еще места для заполнения, но мы сделаем эти задания позже, а сейчас переверните листы.

4. Проведение методики «Незаконченные предложения».

Вы видите, что здесь записано несколько предложений, но они не имеют окончаний. Придумайте, как бы вы их закончили и запишите краткий ответ. Долго размышлять не стоит, записывайте первый ответ, который приходит в голову, он и будет самым правильным. (Дать время на выполнения задания.) Все закончили? А теперь отложите этот лист в сторону и возьмите обычный чистый лист и цветные карандаши.

5. Проведение методики «Мой класс».

На этом чистом листе нарисуйте ваш класс, так, чтобы каждый ребенок был чем-то занят, что-то делал. Когда закончите рисовать, поднимите руку.

(Пока дети рисуют попросить педагога заполнить бланк методики ЦТО, подобрав цвета к характерам ребят.)

Индивидуальная работа

1. Окончание методики ЦТО

Разложить на парте перед ребенком восемь цветных карточек. Покажи, какой цвет тебе здесь нравится больше всего. (Номер цвета заносится в таблицу на бланке, карточке с выбранным цветом убирается.) Из оставшихся цветов какой для тебя самый приятный? (Номер цвета заносится в таблицу на бланке, карточке с выбранным цветом убирается.) А из этих какой цвет тебе нравится больше всего? (Номер цвета заносится в таблицу на бланке, карточка с выбранным цветом убирается.) Из оставшихся цветов какой для тебя самый красивый? (Номер цвета заносится в таблицу на бланке, карточка с выбранным цветом убирается.) А какой из этих четырех цветов самый неприятный? (Номер цвета заносится в таблицу на бланке, карточке с выбранным цветом убирается.) Из этих цветов какой самый некрасивый? (Номер цвета заносится в таблицу на бланке, карточка с выбранным цветом убирается.) А теперь выбери самый неприятный из двух оставшихся. (Номер цвета заносится в таблицу на бланке, оставшиеся карточки убираются.)

2. Обсуждение рисунка

Давай посмотрим, что ты нарисовал(а). Кто здесь нарисован? Что они делают? (В свободной беседе выяснить кто из одноклассников изображен на рисунке и сделать пометки.)

В конце проверка бланка с ответами, если чего-то не хватает доделать и подписать бланк.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Таблица Г.1

Соотношение областей компетенций, знаний и навыков из профиля педагога инклюзивного образования и методов исследования

№	Знания и навыки	Методы исследования
1.1	Понимание основных принципов инклюзивного образования	
1.1.1	инклюзивное образование представляет собой подход для всех обучающихся	интервью
1.1.2	Инклюзивное образование представляет собой социальную трансформацию	интервью
1.1.3	инклюзивное образование означает присутствие, участие и достижения для всех обучающихся	интервью, наблюдение
1.1.4	инклюзивный язык, использование подходящих терминов для описания разных категорий обучающихся	интервью, наблюдение
1.1.5	проявление чуткости к различным потребностям обучающихся	интервью, наблюдение
1.1.6	проявление уважения и использование приемлемой терминологии в общении со всеми участниками образовательных отношений	интервью, наблюдение
1.2	Взгляд педагога на разнообразие обучающихся	
1.2.1	обучение различиям	интервью, наблюдение
1.2.2	обучающиеся могут выступать ресурсом для содействия пониманию разнообразия их самих и их сверстников	интервью
1.2.3	обучающиеся учатся по-разному и это можно использовать для поддержки их обучения и обучения их сверстников	интервью
1.2.4	школа представляет собой сообщество и социальную среду, которая оказывает влияние на самооценку и образовательный потенциал обучающихся	интервью
1.2.5	включение разнообразия в содержание образования	интервью, наблюдение
1.2.6	вклад в построение учебных сообществ, в которых уважают и поддерживают достижения всех обучающихся	интервью, наблюдение
2.1	Содействие академическим достижениям, социальному и эмоциональному развитию всех обучающихся	
2.1.1	эффективная вербальная и невербальная коммуникация для ответа на разнообразные коммуникативные потребности обучающихся	наблюдение
2.1.2	поддержка развития навыков коммуникации у детей	наблюдение
2.1.3	оценка и развитие учения учиться у детей	наблюдение
2.1.4	содействие развитию у обучающихся самостоятельности и независимости	наблюдение
2.1.5	содействие сотрудничеству в обучении	наблюдение

2.1.6	поддержка социального развития и взаимодействия обучающихся	интервью, наблюдение
2.1.7	создание ситуаций, в которых обучающиеся могут рисковать и ошибаться в безопасном пространстве	интервью, наблюдение
2.1.8	использование педагогических подходов, которые принимают во внимание социальное и эмоциональное развитие	наблюдение
2.2	Педагогические подходы для работы в неоднородных классах	
2.2.1	работа как с индивидуальными обучающимися, так и с неоднородными группами обучающихся	интервью, наблюдение
2.2.3	вариативность методов, содержания и результатов обучения	интервью, наблюдение
2.2.4	работа с обучающимися по определению индивидуальных образовательных целей	интервью, наблюдение
2.2.5	содействие сотрудничеству между детьми, когда обучающиеся помогают друг другу различными способами, включая наставничество и работу в группах	интервью, наблюдение
2.2.6	систематическое использование вариативного репертуара методов и подходов	интервью, наблюдение
2.2.7	использование цифровых технологий и адаптивных технологий	наблюдение
2.2.8	использование гибкого инструктирования и использования прозрачной обратной связи обучающимся	наблюдение
2.2.9	использование формирующего оценивания, которое поддерживает обучение и не ведет к стигматизации обучающихся	наблюдение
2.2.10	вовлечение в сотрудничество для совместного решения проблем с другими обучающимися	наблюдение
2.2.11	опора на репертуар вербальных и невербальных навыков коммуникации для содействия обучению	наблюдение
3.1	Сотрудничество с родителями и семьями	
3.1.1	инклюзивное обучение основано на сотрудничестве с родителями	интервью
3.1.2	влияние межличностных отношений на достижение образовательных целей	интервью
3.1.3	эффективное вовлечение родителей и семей в поддержку образования детей	интервью, анализ индивидуальных случаев
3.2	Командная работа педагогов	
3.2.1	полисубъектные модели работы, в которых педагоги в инклюзивных классах сотрудничают с другими специалистами в различных дисциплинах	интервью
3.2.2	совместная работа в гибких командах педагогов и специалистов сопровождения	интервью, анализ индивидуальных случаев
3.2.3	использование внутренних и внешних ресурсов школьного сообщества	интервью, анализ индивидуальных случаев
3.2.4	совместное решение проблем в сотрудничестве со специалистами других профилей	интервью, анализ индивидуальных случаев

Соотношение областей компетенций и навыков из профиля педагога инклюзивного образования и примеров педагогических действий на уроках

№	Навыки	Примеры действий на уроках
1.1	Понимание основных принципов инклюзивного образования	
1.1.1	проявление чуткости к различным потребностям обучающихся	<ul style="list-style-type: none"> - помощь в самоорганизации обучающимся, в т.ч. детям с ОВЗ; - выделяет дополнительное время для подготовки ответа или выполнения задания; - задает вопросы обучающимся для выявления их потребностей; - учитывает состояние здоровья обучающихся при организации урока;
1.1.2	проявление уважения и использование приемлемой терминологии в общении со всеми участниками образовательных отношений	<ul style="list-style-type: none"> - в корректной форме общается со всеми обучающимися, включая детей с ОВЗ; - использует приемлемую терминологию, говоря о детях с ОВЗ; - не называет медицинских диагнозов, обсуждая трудности в обучении у детей с ОВЗ.
1.2	Взгляд педагога на разнообразие обучающихся	
1.2.1	обучение различиям	<ul style="list-style-type: none"> - просит разных детей высказать мнение по обсуждаемому вопросу; - в позитивном ключе обсуждает с детьми различия в учебной деятельности и образовательных результатах обучающихся; - объясняет, что характеры у людей бывают разными и люди неодинаково реагируют на одни и те же ситуации
1.2.2	определение наиболее подходящих вариантов реагирования на разнообразие в различных ситуациях	<ul style="list-style-type: none"> - дает индивидуальные рекомендации обучающимся при решении учебных задач; - демонстрирует гибкое реагирование в отношении разных проявлений обучающихся; - объясняет детям, почему в схожих случаях он или она реагирует по-разному на похожее поведение детей;
1.2.3	включение разнообразия в содержание образования	<ul style="list-style-type: none"> - показывает разные взгляды и точки зрения на обсуждаемый предмет; - сообщает о противоположных мнениях по обсуждаемому вопросу;
1.2.4	использование разнообразия в педагогических подходах как ресурса для преподавания	<ul style="list-style-type: none"> - демонстрирует разных вариантов решения учебной задачи; - обсуждает с детьми разных вариантов решения задачи, предложенных обучающимися; - обращается к обучающимся индивидуально;

1.2.5	вклад в построение учебных сообществ, в которых уважают и поддерживают достижения всех обучающихся	<ul style="list-style-type: none"> - обращает внимание на учебные достижения детей, включая детей с ОВЗ; - обсуждает с одноклассниками и поддерживает индивидуальный прогресс обучающихся в освоении образовательных программ.
2.1	Содействие академическим достижениям, социальному и эмоциональному развитию всех обучающихся	
2.1.1	эффективная вербальная и невербальная коммуникация для ответа на разнообразные коммуникативные потребности обучающихся	<ul style="list-style-type: none"> - предоставляет визуальную поддержку учебных материалов; - дает разные варианты объяснения одного и того же материала, учитывая разные возможности детей; - при подаче учебного материала использует не только вербальные, но и невербальные средства;
2.1.2	поддержка развития навыков коммуникации у детей	<ul style="list-style-type: none"> - дает задания, в которых обучающимся предлагается сформулировать свой ответ; - просит ребенка иначе объяснить свой ответ, чтобы он стал понятен одноклассникам;
2.1.3	оценка и развитие умения учиться у детей	<ul style="list-style-type: none"> - отслеживает индивидуальный прогресс детей в обучении; - обсуждает с детьми индивидуальный прогресс детей в обучении;
2.1.4	содействие развитию у обучающихся самостоятельности и независимости	<ul style="list-style-type: none"> - помогает детям в решении учебных задач, задавая им наводящие вопросы; - предлагает детям самостоятельно найти решение задачи или самостоятельно ответить на поставленный вопрос;
2.1.5	содействие сотрудничеству в обучении	<ul style="list-style-type: none"> - дает задания в такой форме, что выполнить их дети могут только сотрудничая между собой; - организует групповую работу обучающихся над совместными проектами;
2.1.6	поддержка социального развития и взаимодействия обучающихся	<ul style="list-style-type: none"> - организует обсуждение ответов детей одноклассниками; - создает ситуации общения между одноклассниками на уроках; - предлагает детям помочь одноклассникам при возникновении трудностей в решении учебных задач;
2.1.7	создание ситуаций, в которых обучающиеся могут рисковать и ошибаться в безопасном пространстве	<ul style="list-style-type: none"> - просит детей предложить разные варианты решения учебной задачи; - в позитивном ключе обсуждает и разбирает ошибки, сделанные детьми при поиске вариантов решения учебной задачи; - говорит детям о том, что ошибки являются нормальной частью процесса обучения;
2.1.8	использование педагогических подходов, которые принимают во	<ul style="list-style-type: none"> - обсуждает на уроке разнообразные проявления эмоций у людей;

	внимание социальное и эмоциональное развитие	- собирает обратную связь об эмоциональном состоянии детей на уроках; - просит детей выразить свое эмоциональное отношение к обсуждаемой проблеме; - говорит о своих чувствах и эмоциях.
2.2	Педагогические подходы для работы в неоднородных классах	
2.2.1	работа как с индивидуальными обучающимися, так и с неоднородными группами обучающихся	- использует проектную форму работы с группой детей на уроке; - объединяет детей в пары или минигруппы для выполнения задания, включая в них обучающихся с ОВЗ;
2.2.2	учет вопросов разнообразия при разработке учебных материалов	- составляет учебные материалы с учетом разных уровней сложности заданий; - подбирает учебные материалы для визуального, аудиального и тактильного представления информации;
2.2.3	дифференциация методов, содержания и результатов обучения	- предлагает обучающимся задания с разными уровнями трудности; - дает дополнительные задания обучающимся, которые работают быстрее общего темпа класса;
2.2.4	работа с обучающимися по определению индивидуальных образовательных целей	- обсуждает с обучающимися цели их учебной деятельности; - сообщает детям об их индивидуальном прогрессе в направлении образовательных целей;
2.2.5	содействие сотрудничеству между детьми, когда обучающиеся помогают друг другу различными способами, включая наставничество и работу в группах	- объединяет обучающихся для парной работы на уроке; - организует помощь со стороны успевающих учеников одноклассниками, имеющим трудности в обучении; - использует групповые методы работы обучающихся на уроках;
2.2.6	систематическое использование вариативного репертуара методов и подходов к обучению	- использует как аудиальные, так и визуальные способы представления учебного материала; - демонстрирует широкий репертуар педагогических действий на уроке;
2.2.7	использование ИКТ и адаптивных технологий для поддержки гибких подходов к обучению	- использует при проведении урока цифровые учебные материалы; - использует специальное оборудование для поддержки обучения детей с ОВЗ;
2.2.8	использование гибкого инструктирования и использования прозрачной обратной связи обучающимся	- дает несколько вариантов объяснения задания; - информирует детей о критериях оценки их работы на уроке;
2.2.9	использование формирующего оценивания, которое поддерживает	- акцентирует внимание на успехах и способностях обучающихся;

	обучение и не ведет к стигматизации обучающихся	<ul style="list-style-type: none"> - при оценке работ обучающихся отмечает их индивидуальный прогресс в обучении; - при обсуждении трудностей в обучении избегает негативных высказываний о детях и переносит акцент на то, что у них получается;
2.2.10	вовлечение в сотрудничество для совместного решения проблем с другими обучающимися	<ul style="list-style-type: none"> - организует ситуации для сотрудничества между детьми на уроках; - при необходимости помогает обучающимся, в т.ч. детям с ОВЗ включиться в командную работу;
2.2.11	опора на репертуар вербальных и невербальных навыков коммуникации для содействия обучению	<ul style="list-style-type: none"> - обращает внимание на невербальные способы коммуникации обучающихся; - при объяснении материала использует как вербальные, так и невербальные способы представления информации.

Примеры интервью с педагогами

Интервью с педагогом (второй класс)

Во втором классе учится 23 ребенка, в том числе два ребенка с ОВЗ. В интервью обсуждаются условия включения в классного сообщества одного из них. Ребенок обучается по индивидуальному плану, получает коррекционно-развивающую помощь от логопеда, дефектолога и психолога, а также индивидуальное тьюторское сопровождение.

В целях сохранения конфиденциальности участников исследования, все имена, прозвучавшие в интервью, были изменены.

Исследователь: Как долго Михаэль учится в вашем классе?

Педагог: Он пришел в апреле прошлого года, то есть с конца первого класса.

Исследователь: Как проходил он адаптировался в классе в начале обучения?

Педагог: Сначала Миша вел себя тихо, приглядывался к детям. Мы провели с ребятами беседу, познакомили с новым мальчиком, еще проводили урок доброты. Дети приняли его.

Исследователь: А о чем вы беседовали с ребятами?

Педагог: Мы обсуждали, что дети бывают разные, у каждого свои особенности. У Миши вот такие особенности, он иногда выкрикивает что-то с места на уроке.

Исследователь: У одноклассников возникают вопросы про него? Они у Вас что-то спрашивают о Мише?

Педагог: Нет, больше не возникают. Мы объяснили вначале, они поняли и сейчас уже не спрашивают.

Исследователь: А конфликты между ребятами возникали?

Педагог: Каких-то серьезных конфликтов не было. Миша иногда не рассчитывает силы, может вот так сильно обнять другого ребенка, но в основном дети спокойно на это реагируют. Мелкие ссоры бывают иногда.

Исследователь: А как ребята проявляют доброе отношение к Мише?

Педагог: Они помогают ему, делятся ручкой, если у него нет, или игрушками делятся, когда играют на переменах.

Исследователь: Миша играет вместе с другими ребятами?

Педагог: Да, он играет с ними: лепит из пластилина и в «Лего» они играют. Миша может играть с ними или отдельно.

Исследователь: А кто начинает общение?

Педагог: Сам он обычно не начинает, как правило, тьютор инициирует общие игры с другими ребятами. Но и ребята сами стараются его вовлечь, приглашают в свои игры.

Исследователь: А есть те, кто старается избегать общения с ним?

Педагог: Да, бывает такое. Вот Вася иногда комментирует его поступки, но в основном нейтрально к нему относится. Ира однажды отказалась ехать на экскурсию, которую организовали родители Миши. У нас вообще очень дружный класс, на дни рождения принято дарить подарки и угощать друг друга. И родители часто организуют что-то для детей после уроков, в том числе родители Миши. Вот Ира однажды сказала: «Не поеду». Но это редкий случай.

Исследователь: То есть ребята вне школы тоже общаются?

Педагог: Да, вообще хотелось бы отметить, что родители Миши очень стараются ему обеспечить максимальную социализацию, он участвует во всех классных мероприятиях и поздравляет всех ребят с днями рождений и с другими праздниками. У него очень хорошая семья! И хорошая генетика. Родители у него сами с хорошим образованием и стараются делать всё для развития ребенка.

Исследователь: А сам Миша серьезно относится к учебе или больше воспринимает ее как игру?

Педагог: Да, он учебу серьезно воспринимает, старается хорошо учиться. Это установка, которая идет от родителей и от бабушки. Бабушка много с ним занимается. Он любит выступать у доски, особенно любит читать стихотворения. Однажды он проводил для всего класса зарядку. Когда у него хорошо получается, то ему нравится, а если чего-то не знает, то бурно реагирует. И еще у него бывают проблемы с концентрацией, и поэтому он что-то не успевает. Ну и еще не все имена детей запомнил. Но с ним главное – договориться, он хорошо понимает отношение учителей, и тьютор ему нравится, он даже рекомендовал ее другому ребенку. У него вообще нет лавирования, он что видит, то и говорит прямо.

Исследователь: А как Миша воспринимает отношение к себе со стороны других ребят?

Педагог: Дети по-разному к нему относятся, и он тоже избирателен в общении, не ко всем подходит. Иногда он прямо так говорит: «Со мной никто не дружит». Он из-за этого сильно расстраивается. Тогда с ним надо обсудить что произошло, в чем проблема. У него есть такая особенность. Когда он понимает, что делает что-то не так, и поэтому ребята с ним не играют, он начинает винить себя.

Исследователь: А какие качества Миши помогают ему общаться и дружить с ребятами?

Педагог: Он бывает очень доволен, когда его хвалят, и обижается, если его не спрашивают. Ему нравится выступать на публике, веселить ребят, у него хорошее чувство юмора, он интересно рассказывает истории, хорошо читает стихи.

Исследователь: А чем Миша интересуется? Чем он любит заниматься?

Педагог: В первом классе он любил гоночные машины, а во втором классе главное увлечение – самолеты. Машины отошли на второй план.

Интервью с педагогом (второй класс)

Во втором классе учится 24 ребенка, в том числе одна девочка с официально подтвержденным статусом ОВЗ. Ребенок обучается по индивидуальному плану, получает коррекционно-развивающую помощь от логопеда, дефектолога и психолога, а также индивидуальное тьюторское сопровождение.

В целях сохранения конфиденциальности участников исследования, все имена, прозвучавшие в интервью, были изменены.

Исследователь: Как долго Маша учится в вашем классе?

Педагог: С самого начала, с первого класса.

Исследователь: Как проходил начальный период адаптации в классе?

Педагог: Никаких особых сложностей у нее не было. Маша очень общительная и любвеобильная, и она быстро влилась в класс с самого начала.

Исследователь: А что вы делали, чтобы познакомить детей?

Педагог: Мы делали «Солнышко» на ватмане для общего знакомства.

Исследователь: А были ли какие-то конфликты в отношениях между ребятами?

Педагог: Нет, конфликтов не было.

Исследователь: Как одноклассники проявляют доброе отношение к Маше?

Педагог: Когда Маша пародирует учителя, они отводят ее и успокаивают, объясняют ей, что так делать не надо. А еще они водят за ручку по лестнице, например, когда мы с классом идем в столовую.

Исследователь: Ребята задают Вам какие-нибудь вопросы про Машу?

Педагог: Да, они спрашивают: «Что с ней? Почему она такая?»

Исследователь: И что вы отвечаете?

Педагог: Мы объясняем, говорим, что все люди разные, что это связано со здоровьем.

Исследователь: Ребята играют с Машей на переменах?

Педагог: Да, они вместе играют в догонялки и в другие подвижные игры, это всем нравится. Маша иногда начинает играть в учителя и хочет, чтобы другие ребята были учениками и ее слушались, но им это не нравится и они ее не поддерживают в этой игре.

Исследователь: А кто обычно является инициатором общения: ребята или сама Маша?

Педагог: По-разному бывает, ребята ее часто зовут играть вместе. И сама Маша очень открытая, общительная, любит играть вместе с другими, поэтому она часто бывает инициатором.

Исследователь: А есть кто-то в классе, кто старается избегать общения с Машей?

Педагог: Большинство все-таки стремится к общению, у нас вообще дружный класс. Но да, есть отдельные ребята, которым она не нравится, и они стараются избегать общения с Машей. Не конфликтуют с ней, а просто не общаются.

Исследователь: А вне школы Маша общается с кем-то из одноклассников?

Педагог: Нет, они далеко живут, много времени тратят на дорогу, и еще нужно время для посещения врачей, поэтому не общаются.

Исследователь: Маша серьезно воспринимает учебу? Или относится к ней больше как к игре? Как Вы считаете?

Педагог: Я думаю, больше как к игре. Мама рассказывала, что она дома играет в школу с игрушками. Она играет в учителя, а игрушки – это её ученики. Но прогресс в отношении к учебе у нее, конечно, есть, я его вижу. Во втором классе она стала более организованной, а еще начала рассуждать вслух.

Исследователь: Есть ли какие-то качества у Маши, которые мешают ей в отношениях с одноклассниками?

Педагог: Я бы сказала, что ее повышенная любвеобильность мешает. Она часто лезет целоваться и обниматься с другими ребятами, но это не всем нравится, поэтому некоторые стараются ее избегать. Ну и еще она хочет играть с одноклассниками в учителя, а им не нравится эта игра.

Исследователь: А какие ее качества, наоборот, помогают в общении?

Педагог: Она не скованная, сама часто идет на контакт.

Исследователь: А какие у нее интересы? Чем Маша любит заниматься?

Педагог: Она очень любит играть в куклы.

Интервью с педагогом (второй класс)

Во втором классе учится 26 детей, в том числе одна девочка с официально подтвержденным статусом ОВЗ. Ребенок обучается по адаптированной программе и получает коррекционно-развивающую помощь от логопеда и психолога, а также тьюторское сопровождение.

В целях сохранения конфиденциальности участников исследования, все имена, прозвучавшие в интервью, были изменены.

Исследователь: Как долго Света учится в вашем классе?

Педагог: она учится вместе со всеми с первого класса.

Исследователь: Как проходило первое время адаптации девочки в классе?

Педагог: Честно говоря, в начале тяжело было. Один раз она даже пыталась убежать из школы, еле поймали. Свете особенно не нравилось письмо, поэтому мы искали способы как удержать ее внимание. Сначала она работала с тьютором отдельно, если не могла заниматься в классе, то они уходили в коридор. Девочка считала, что тьютор не знает, как надо писать, но уже в конце первого класса она начала писать уверенно. Во втором классе она уже работает в тетради, но у нее появилась небрежность, ей не нравится кропотливая работа, она старается сделать быстро и не

любит проверять то, что сделала. Но ей понравилось делать упражнения у доски. И так, шаг за шагом, она стала втягиваться в учебную деятельность.

Исследователь: А что вы делали для того, чтобы познакомить Свету с одноклассниками?

Педагог: Первые пятнадцать дней у нас проходит адаптационный период для всех детей, когда мы знакомим их друг с другом и с правилами поведения в классе. Мы давали задания на познание детьми друг друга, делали работу в разных группах, перемешивали детей, чтобы они могли пообщаться с каждым, по-разному ставили парты для групповой работы. Вообще Света любит занимать в группе лидерскую позицию, и дети ей уступают, стараются не перечить. При этом мы не акцентировали внимание детей на особенностях Светы, просто старались привлечь ее к совместной работе с другими детьми.

Исследователь: А сейчас у ребят возникают какие-нибудь вопросы про особенности Светы? Они у Вас что-то спрашивают?

Педагог: Возможно, они дома с родителями что-то такое обсуждают, а в школе вроде нет... Хотя нет, были вопросы. Почему ей можно, а нам нельзя? Почему ей дают дополнительное время?

Исследователь: И как вы отвечали на эти вопросы?

Педагог: Ну объясняла, что она работает медленнее, поэтому я даю ей дополнительное время, чтобы она могла справиться с заданием.

Исследователь: А возникали ли конфликты или какие-то проблемы в отношениях между Светой и другими детьми?

Педагог: Света тянется к другим детям, ей хочется общаться. Но если в данный момент они общаться не готовы, то начинаются эмоциональные всплески. Бывает еще что кто-то из детей нечаянно ее задевают, когда они бегают на переменах. Тогда она убегает и прячется, или дает сдачи. В первом классе бывало, что она начинала кричать. И еще иногда она говорит: «Со мной никто не хочет дружить». Бывает, что она себе что-то такое надумывает, что с ней на самом деле вовсе и не связано было.

Исследователь: А что Вы делаете в таких ситуациях?

Педагог: Объясняем ей, что на самом деле произошло, что никто из ребят не хотел специально ее обидеть.

Исследователь: А как дети проявляют доброе отношение к Свете?

Педагог: У нас в классе вообще добрые дети, принято помогать друг другу, и они со Светой общаются так же как и со всеми остальными. А однажды ребята сложили жетоны и купили на них подарок Свете ко дню рождения.

Исследователь: Света играет с ребятами на переменах? Кто обычно начинает общение?

Педагог: Да, у них есть сложившиеся кучки по интересам, в которых они общаются. Но все-таки больше времени она проводит одна. У нее есть для общения группа, где ребята танцуют. Ей нравится участвовать в выступлениях и в театральных постановках.

Исследователь: Одноклассники в целом стремятся к общению со Светой или стараются ее избегать?

Педагог: Они относятся нейтрально ко всем. Но могут предложить Свете поиграть вместе.

Исследователь: А вне школы Света как-то общается с одноклассниками?

Педагог: Вне школы дети общаются, в этом году родители стали организовывать для них что-то, приглашать в гости на дни рождения. Но про Свету я не знаю точно, участвует она в таких встречах или нет.

Исследователь: Как Вам кажется, Света воспринимает учебу в школе всерьез или больше относится к ней как к игре?

Педагог: Да, она серьезно относится к школе, вообще ей нравится учиться, и, как рассказывала ее мама, она даже на каникулах рвется в школу. Но дома она тоже занимается творчеством, у нее есть интересные занятия.

Исследователь: Как Света сейчас воспринимает отношение к себе со стороны одноклассников? Вы говорили, что раньше были проблемы.

Педагог: Да, и сейчас бывает, ей кажется, что с ней не дружат, если ее не зовут играть вместе. Но на самом деле, у нее в классе есть любимые подружки, она не одна.

Исследователь: На Ваш взгляд, есть ли какие-то личностные качества Светы, которые мешают ей наладить отношения с другими детьми?

Педагог: Мне кажется, что мешает, в первую очередь, ее собственное нежелание. Мама Светы говорит, что она лидер по жизни, то есть ей в принципе нравится общение с другими ребятами. Но она может сама себе что-то такое придумать, что она плохая. И еще ей не нравится грубое отношение, она его не терпит.

Исследователь: А какие качества, наоборот, помогают Свете построить дружеские отношения со сверстниками?

Педагог: Она в принципе общительная девочка, у нее нет проблем в том, чтобы установить контакт с другими детьми.

Исследователь: А чем интересуется Света? Что она любит делать?

Педагог: Она любит рисовать, особенно каких-то необычных животных, занимается этим в любое свободное время.

Интервью с педагогом (второй класс)

Во втором классе учится 26 детей, в том числе одна девочка с официально подтвержденным статусом ОВЗ. Ребенок обучается по адаптированной программе и получает коррекционно-развивающую помощь от логопеда и психолога, а также тьюторское сопровождение.

В целях сохранения конфиденциальности участников исследования, все имена, прозвучавшие в интервью, были изменены.

Исследователь: Как долго Ира учится в вашем классе?

Педагог: Ира учится с нами с первого класса.

Исследователь: Как проходил период ее адаптации в классе в начале обучения?

Педагог: Она коммуникабельная девочка, поэтому сразу легко включилась в общение с другими детьми.

Исследователь: А что Вы делали для того, чтобы познакомить ребят в классе с Ирой?

Педагог: Я включала ее во все виды деятельности и в групповую работу с другими ребятами, приглашала участвовать во всех классных мероприятиях, на праздники, на экскурсии.

Исследователь: Были ли у Иры конфликты или проблемы в отношениях с одноклассниками?

Педагог: Нет, дети спокойно реагируют на ее поведение, поэтому конфликтов не было.

Исследователь: А как одноклассники проявляют доброе отношение к Ире?

Педагог: Они помогают ей на уроке, пропускают вперед, когда много детей и нужно пройти, зовут играть вместе с ними.

Исследователь: У ребят возникают какие-то вопросы об особенностях Иры? Они задают Вам такие вопросы?

Педагог: Нет, не задают.

Исследователь: А на переменах Ира играет с детьми? Кто обычно начинает общение и совместные игры?

Педагог: Обычно дети зовут ее играть в подвижные игры.

Исследователь: В целом, как бы Вы сказали: одноклассники стремятся к общению с Ирой или стараются ее избегать?

Педагог: Я бы не сказала, что они стараются ее избегать, в принципе общаются со всеми. Но в классе есть дети, которые предпочтут для общения другого ребенка. Но мне кажется, это нормально, у всех есть свои предпочтения при выборе друзей.

Исследователь: Ира общается с кем-то из одноклассников вне школы?

Педагог: Мне кажется нет, они едут в школу издалека, у них просто нет на это времени. Но на мероприятиях класса, которые проходят вне школы, Ира общается с ребятами.

Исследователь: А как Вам кажется, Ира серьезно относится к школе или воспринимает ее больше как игру?

Педагог: Она серьезно относится к школе. Дело в том, что мама рано начала с ней заниматься, и она любит учиться.

Исследователь: Есть ли какие-то качества Иры, которые, на Ваш взгляд, мешают ей налаживать отношения с другими детьми?

Педагог: Я бы сказала, что мешает ее избалованность. Мама проводит с ней много времени, занимается, это хорошо, но, с другой стороны, она ждет к себе такого внимания от всех людей, а такого не бывает.

Исследователь: А какие качества Иры помогают ей подружиться с ребятами?

Педагог: Она общительная, хочет общаться с другими детьми, легко идет на контакт. Ну и конечно ранняя социализация, в этом, конечно, большая заслуга мамы.

Исследователь: Чем Ира интересуется? Чем ей нравится заниматься?

Педагог: Она любит музыку, и слушать музыку, и танцевать под музыку, любит подвижные игры, ну и покушать тоже любит.

Интервью с тьютором (второй класс)

Во втором классе учится 19 человек, в том числе три ребенка с подтвержденным статусом ОВЗ. В интервью с тьютором обсуждаются условия включения одного из трех обучающихся с ОВЗ – девочки. Ребенок обучается по адаптированной программе и индивидуальному плану, получает коррекционно-развивающую помощь от логопеда, дефектолога и психолога, а также индивидуальное тьюторское сопровождение.

В целях сохранения конфиденциальности участников исследования, все имена, прозвучавшие в интервью, были изменены.

Исследователь: Как долго Анжелика учится в этом классе?

Тьютор: Первый год, она пришла на неделю позже.

Исследователь: Как проходила ее первичная адаптация в классе?

Тьютор: Сначала она была в хорошем расположении, с хорошим настроением, но потом начался регресс, и она стала отказываться от занятий. В целом у нее низкая мотивация к учебе и проблемы со здоровьем, а еще бывают периоды плохого самочувствия (когда прививки делают, например). Из-за состояния здоровья бывает отказывается от занятий. Когда мы начинали ее включать осенью, в начале учебного года, то задача тьютора была в том, чтобы увеличивать время ее пребывания в классе. Мы с ней приходили и готовились к уроку, сначала он проводила в классе буквально 5 минут и выполняла свое индивидуальное задание. Так как она плохо воспринимала фронтальные инструкции, ей нужно было индивидуальное объяснение, смена деятельности и отдых в рекреации. Сейчас к концу года она уже спокойно проводит в классе по 25-30 минут, но шум вызывает у нее дискомфорт, она устает быстро. И еще она уже выучила имена всех детей в классе. Анжелика хорошо читает и запоминает материал.

Исследователь: А что вы делали, чтобы познакомить Анжелику с другими ребятами?

Тьютор: Она обычно избегает взаимодействия с детьми, общается с ними в основном при поддержке тьютора. И еще ей нужно анонсировать следующее событие, вот так сказать, что дальше мы будем делать то-то, а потом другое. Мы с учителем пробовали сажать ее за парту с разными детьми. Ей важно правильно подобрать ребенка в пару. Вот, например, Саша хорошо к ней относится, он терпеливый, они некоторое время сидели вместе за одной партой.

Исследователь: У ребят возникают вопросы про Анжелику, про ее особенности?

Тьютор: Да, они спрашивают: «Почему она так себя ведет? Почему кричит?» В начале года они ее даже побаивались.

Исследователь: А как вы отвечаете на такие вопросы? И что делаете, чтобы ребята не боялись Анжелику?

Тьютор: В каждой ситуации нужно дать убедительный и простой ответ, чтобы им было понятно. Когда они видят, что она не причиняет никакого вреда, то и перестают бояться, и идут на контакт.

Исследователь: Были ли конфликты между Анжеликой и одноклассниками?

Тьютор: Да, конфликты иногда возникали, но мы их гасили, я и учитель.

Исследователь: А как ребята проявляют доброе отношение к Анжелике?

Тьютор: Они делятся с ней школьными принадлежностями.

Исследователь: А приглашают играть на переменах?

Тьютор: Да, ребята приходят к нам в ресурсный класс и приглашают ее играть. Они находят такие игры, в которых у нее хорошо получается, тогда всем это интересно, например, они вместе часто собирают паззлы. Я тоже подбираю такие игры, стараюсь вовлечь ее в общение с другими детьми, ей нравится, но она быстро устает, когда очень шумно и много детей. Тогда надо сделать перерыв, побыть в тишине.

Исследователь: Одноклассники стремятся с ней общаться или стараются избегать?

Тьютор: Есть те ребята, кто стараются ей помочь и стремятся к общению. И можно сказать, что у нее есть своя компания друзей. Они с девочками вместе танцуют в ресурсном классе.

Исследователь: Как Вы считаете, Анжелика серьезно воспринимает учебу или больше относится к ней как к игре?

Тьютор: Первые пол года она вообще не понимала, зачем она находится в школе. Во втором полугодии стала понимать, но в целом учебный процесс ей не слишком интересен. Хотя в учебной мотивации есть некоторый прогресс. То, что у нее получается, она может делать сама какое-то время.

Исследователь: А как Анжелика воспринимает отношение к себе со стороны одноклассников?

Тьютор: Не просто. Она иногда говорит о себе в третьем лице: «Она больная девочка». Где-то она такое услышала. И вообще часто повторяет то, что слышит о себе. Ей, конечно, очень нужна социализация! Я ей помогаю спрашивать разрешения у учителя или у ребят, чтобы взять вещи, если она берет их без спроса, то мне приходится возвращать.

Исследователь: А какие качества помогают Анжелике включиться в общение с ребятами?

Тьютор: Располагающая внешность, она вообще такая симпатичная девочка. У нее мама тоже хорошо выглядит, и она ее старается одевать хорошо, причесывать, чтобы она приятно выглядела.

Исследователь: Чем любит заниматься Анжелика? Какие у нее интересы?

Тьютор: Ей нравятся рисование и технология, но она в основном все делает с моей помощью. Еще нравятся пластилин и паззлы, она сама может их попросить. Еще она хорошо поет и ей это нравится.

Интервью с педагогом (третий класс)

В третьем классе учится 26 детей, в том числе один ребенок с ОВЗ. Ребенок обучается по индивидуальному плану, получает коррекционно-развивающую помощь от логопеда, дефектолога и психолога, а также индивидуальное тьюторское сопровождение.

В целях сохранения конфиденциальности участников исследования, все имена, прозвучавшие в интервью, были изменены.

Исследователь: Как долго Максим учится в вашем классе?

Педагог: Он пришел с самого начала, с первого класса учится со всеми.

Исследователь: Вы помните в самом начале, как Максим адаптировался в классе?

Педагог: В начале ему было очень трудно учиться, он не мог спокойно высидеть целый урок, уже через пятнадцать минут уставал, просто закрывал глаза и ложился на парту, и были слезы. Поэтому нужно было менять деятельность, давать другое задание или использовать подвижные занятия, он их очень любит, до сих пор.

Исследователь: А что вы тогда делали, чтобы познакомить ребят в классе?

Педагог: Первого сентября мы со всеми ребятами делали «Дерево знакомств», каждый рассказывал о себе. Еще устраивали совместные игры, праздники, конкурсы, ездили на автобусные экскурсии. Максим участвовал во всех этих мероприятиях. Во время автобусной экскурсии мы сажали его рядом с другими детьми, которые сами его выбирали. Так они начинали общаться.

Исследователь: А были какие-то проблемы или конфликты между ребятами?

Педагог: Трудно вспомнить... Но вот бывает, что они друг друга голосом задирают.

Исследователь: А что вы делаете в таких случаях?

Педагог: Объясняю, что так делать не нужно, что это не хорошо.

Исследователь: Но ребята наверное и доброе отношение к Максиму как-то проявляют?

Педагог: Да, конечно, они зовут его играть вместе, приглашают в свои игры, помогают ему в столовой, в автобусе, когда едут на экскурсии, и в классе тоже помогают. Если он расстроился из-за чем-то, плачет, то они подходят и утешают его. Ну и еще хвалят за успехи в учебе, когда у него что-то получается, когда правильно отвечает на вопросы на уроке.

Исследователь: А ребята что-то спрашивают у Вас про Максима?

Педагог: Да, они спрашивают: почему он на уроке сидит рядом со взрослым? Почему мы уже ушли по программе, а он не может? Почему он решает другие примеры, не такие как у нас?

Исследователь: И как Вы отвечаете на такие вопросы?

Педагог: Я объясняю, что у него такие особенности, что ему трудно и нужна помощь, поэтому тьютор ему помогает на уроках.

Исследователь: А на переменах Максим играет с ребятами?

Педагог: Да, они играют вместе. И они во время игры делают для него более легкие правила, если он не понимает, то объясняют ему. Это так интересно! Никто их не учил этому, не объяснял. Они сами придумывают, как его включить в игру, могут для него специально роль придумать.

Исследователь: А вообще одноклассники стремятся общаться с Максимом? Может быть есть кто-то, кто его избегает?

Педагог: Вообще стремятся. Вот один мальчик в классе приносит для него книги из дома про рыцарей и про машины, и на переменах он ему читает, ну он как наставник для него. Это тоже они сами придумали.

Исследователь: А вне школы Максим общается с кем-то из класса?

Педагог: Да, общаются, хотя они живут далеко. Родители Максима приглашают других ребят в гости или устраивают экскурсии.

Исследователь: Как Вам кажется, Максим серьезно относится к учебе в школе или больше воспринимает ее как игру?

Педагог: Первые два года точно как игру.

Исследователь: А сейчас?

Педагог: Да, к третьему классу он стал серьезнее воспринимать учебу, и он научился удерживать правила поведения на уроке. Поэтому я вижу прогресс в этом.

Исследователь: Как Вам кажется, какие качества Максима мешают его общению с ребятами?

Педагог: Таких нет, он дружный мальчик.

Исследователь: А что помогает?

Педагог: У него была уже хорошая социализация в детском саду, он ходил в инклюзивный детский сад. И поэтому он в общем-то легко пошел на контакт с ребятами, когда пришел в школу. Ну и он такой маленький, симпатичный, обаятельный, улыбается, добрый, может все отдать, и не обидчивый, легко отходит. А еще он плачет, если случайно толкнул или обидел кого-то. В конфликте или трудной ситуации ему нужна помощь кого-то из взрослых.

Исследователь: А чем любит заниматься Максим, чем он интересуется?

Педагог: Шарик крутит, он так успокаивается. Ему нравится слушать сказки, когда ему дома читают на ночь, или на дисках слушает, а потом мне пересказывает и ребятам. А еще он смешно пародирует мультики.

Интервью с педагогом (третий класс)

В третьем классе учатся 27 детей, в том числе две девочки с официально подтвержденным статусом ОВЗ. Обе девочки учатся по индивидуальным планам, получают коррекционно-развивающую помощь логопеда, дефектолога и психолога, а также тьюторское сопровождение.

В целях сохранения конфиденциальности участников исследования, все имена, прозвучавшие в интервью, были изменены.

Исследователь: Как долго Аня и Кристина учатся в вашем классе?

Педагог: Они пришли во втором классе.

Исследователь: Вы работали в классе в тот период?

Педагог: Да, я работаю с этим классом с самого начала. Это мой первый набор.

Исследователь: Как проходил начальный этап адаптации Ани и Кристины в классе?

Педагог: В начале трудно было, были и слезы, и они ни с кем не разговаривали. Потом постепенно освоились.

Исследователь: А что вы делали, чтобы помочь девочкам включиться в жизнь класса?

Педагог: Девочки готовили рассказ о себе, чтобы ребята смогли их узнать, познакомиться с ними. А еще мы устраивали совместный праздник. И сейчас устраиваем, это всем нравится, и девочкам легко там общаться с ребятами, в неформальной обстановке.

Исследователь: А были какие-то проблемы, конфликты у Ани или Кристины с одноклассниками?

Педагог: Нет, конфликтов не было, они в основном спокойно общаются. Ну мелкие ссоры случаются у любых детей, но серьезных таких конфликтов не было.

Исследователь: А как ребята проявляют доброе отношение к девочкам?

Педагог: Они играют вместе на переменах, делятся с ними угощениями, в столовой помогают им отнести посуду. Ане это непросто, она может и уронить что-то, ребята это знают и сами предлагают помощь.

Исследователь: А возникают ли у одноклассников вопросы про Аню или Кристину?

Педагог: Да, они спрашивают: «Почему Кристине много лет?». Когда они просто играют и общаются, то это незаметно. Но мы недавно праздновали ее день рождения и ребята узнали, что она на год старше, вот поэтому они удивились и были такие вопросы.

Исследователь: И как вы отвечали?

Педагог: Мы объяснили, что ей труднее учиться, и поэтому она медленнее проходит программу.

Исследователь: Вы сказали, что девочки играют с одноклассниками на переменах. Кто обычно начинает эти игры?

Педагог: Да, они часто играют, ребята их приглашают, они знают, что с ними весело играть, они обе – компанейские девчонки.

Исследователь: А есть в классе кто-то, кто старается их избегать?

Педагог: Да, есть и такие ребята, которые не хотят с ними общаться. Они не ссорятся, не конфликтуют, а просто стараются их избегать. Ведь не всегда все со всеми дружат, всем ведь не понравиться, вот и у них есть свой круг общения.

Исследователь: А вне школы Аня и Кристина общаются с кем-то из одноклассников?

Педагог: Я точно не знаю, но мне кажется, что нет, не общаются. Они обе из многодетных семей и живут далеко от школы, тратят много времени на дорогу. И кроме школы есть еще дополнительные занятия, у них очень насыщенное расписание, поэтому они просто не успевают вне школы общаться. Но вообще у этих девочек довольно широкий круг общения.

Исследователь: А есть какие-то качества, которые мешают девочкам включиться в классное сообщество?

Педагог: У Кристины – застенчивость, она скромная девочка, не всегда первой идет на контакт, но, когда к ней подходят ребята и начинают общаться, она поддерживает с ними разговоры и игры. У Ани специфическая внешность, она ходит в шапочке почти всегда, даже в классе. Некоторых это настораживает, и это вызывает вопросы: «Почему нам нельзя ходить в школе в кепке, а ей можно?». Мы объясняем, что это связано со здоровьем.

Исследователь: Как вам кажется, какие качества девочек помогают им общаться и включаться в сообщество детей?

Педагог: Аня хорошо читает, она очень любит сказки, многие знает почти наизусть, и еще она любит поэзию, учит с мамой стихи (Бальмонт – любимый мамин поэт), она знает наизусть много стихов. На уроке вы слышали, как она выступала с басней «Ворона и лисица».

Исследователь: Да, она очень хорошо выступила, так выразительно и с пониманием ее рассказала, я осталась под большим впечатлением.

Педагог: Мама с ней читает стихи, поэтому она так хорошо выступает на уроках, она в этом одна из лучших.

Исследователь: А Кристина?

Педагог: Кристина хорошо рисует, она любит рисовать, может очень долго сидеть и рисовать, пока ее не позовешь.

Исследователь: А чем еще они любят заниматься?

Педагог: Кристина любит танцы и у нее хорошо получается. А Аня любит книги, особенно когда ей читают вслух, и еще она любит делать фотографии и рассматривать их, любит эмоции и тонко их чувствует. Это тоже ей помогает общаться с ребятами. Они вместе смотрят фотографии.

Интервью с педагогом (четвертый класс)

В четвертом классе учится 21 ребенок, в том числе один ребенок с официально подтвержденным статусом ОВЗ. Ребенок обучается по индивидуальному плану, получает коррекционно-развивающую помощь логопеда и психолога, а также индивидуальное тьюторское сопровождение.

В целях сохранения конфиденциальности участников исследования, все имена, прозвучавшие в интервью, были изменены.

Исследователь: Как долго Катя учится в вашем классе?

Педагог: Катя учится вместе с ребятами с первого класса, но я начала работать с ними только в этом году.

Исследователь: Возникают ли трудности или конфликты между ребятами сейчас в четвертом классе?

Педагог: У них нет конфликтов.

Исследователь: А как одноклассники проявляют доброе отношение к Кате?

Педагог: Они зовут ее играть вместе, особенно им нравится играть в подвижные игры, бегать, с ней весело.

Исследователь: Они играют вместе? Кто обычно инициирует общение?

Педагог: Да играют, обычно ребята зовут ее играть вместе.

Исследователь: Ребята задают Вам вопросы о Кате?

Педагог: Нет, вопросов не возникает.

Исследователь: Ребята стремятся общаться с Катей или избегают ее?

Педагог: Да, они стремятся к общению, на переменах подходят к ней.

Исследователь: А вне школы они общаются между собой?

Педагог: Нет, она живет далеко от школы, поэтому не общаются.

Исследователь: Как Вам кажется, Катя воспринимает учебу всерьез или для нее это больше игра?

Педагог: Она серьезно относится к учебе, потому что родители ее настраивают на учебу, и мама, и бабушка. Она разделяет урок и перемену, понимает, когда можно дурачиться, а когда нет. Вообще она прилежная девочка, любит учиться, если только не устала. Особенно ей нравится писать. Иногда она так много пишет, что ее надо специально останавливать.

Исследователь: Есть какие-то качества Кати, которые мешают ей общаться с одноклассниками?

Педагог: Она может перейти грань в шутках с подругой, тогда они ссорятся.

Исследователь: А какие качества помогают ей подружиться с ребятами?

Педагог: Она веселая, любит пошутить, добрая, отзывчивая, жалеет ребят, если у кого-то что-то случилось, не пройдет мимо, подойдет и поинтересуется, что случилось, поддержит. Еще она упорно работает, это хорошо для учебы.

Исследователь: Чем интересуется Катя? И чем она любит заниматься?

Педагог: Катя любит писать записки одноклассникам и мне, и тьютору, еще любит рисовать и собирать конструкторы, может очень долго их собирать.

Интервью с педагогом (четвертый класс)

В четвертом классе учится 26 детей, в том числе один ребенок с официально подтвержденным статусом ОВЗ. Ребенок получает коррекционно-развивающую помощь логопеда и психолога.

В целях сохранения конфиденциальности участников исследования, все имена, прозвучавшие в интервью, были изменены.

Исследователь: Как долго Коля учится в вашем классе?

Педагог: Он учится с первого класса.

Исследователь: Как проходил начальный период адаптации Коли в классе?

Педагог: В самом начале никаких сложностей с ним не было, он был успешным, и ему все нравилось. Поэтому у него не было тревоги, она выполнял все задания по программе, справлялся хорошо, сложность была только в постановке ударений. А вот во втором классе ему стало трудно выполнять задания, и дома нет никакого контроля, поэтому начались проблемы в учебе. А в третьем классе была смена здания, мы раньше учились в другом корпусе школы, а в прошлом году нас перевели в этот. И еще изменился состав класса, некоторые ребята ушли, но зато добавилось тринадцать новых учеников, которые пришли из разных школ. Вот с этими новыми ребятами у Коли возникли проблемы. Раньше, в начале были ровные отношения с одноклассниками, не было агрессивных детей в классе. А в прошлом году пришли другие ребята, и они стали его задирать. У него одежда не такая, как у других (короче и пуговицы не все пришиты), поэтому над ним смеялись ребята. И вот эта неприкосновенность и плюс неуспех в учебе. Я считаю, что он деградирует с возрастом и в освоении программы, и в ощущении себя.

Исследователь: А какие-то признаки развития Вы замечали у Коли?

Педагог: Правда, весной прошлого года у него был прогресс. В начале того года, в сентябре он не мог отвечать на уроках, не мог говорить на школьные темы, и с ребятами мало разговаривал. А к концу года разговорился, даже стал на уроках хорошо отвечать. Да и в этом году, в четвертом классе у него одежда стала соответствовать. Но все равно остались неуспешность и бесконтрольность. Этот прогресс ненадолго, потому что у него нет самостоятельности. Вот он полгода почти ничего не делал, а всё потому, что дома с ним не занимаются. Мама занята с младшим ребенком, ей некогда. А если с ребенком не занимаются дома, то и не будет развития.

Исследователь: А в отношениях с ребятами у Коли были какие-нибудь конфликты?

Педагог: Вначале не было, все спокойно общались. Но он не любил массовые мероприятия, во втором классе забивался в уголок и плакал. А в третьем классе пришли новые дети, стали смеяться над ним, пошли обиды. Вот в прошлом году был инцидент с Рональдом, он вообще агрессивный, может ударить, задеть в игре. Коля нечаянно стукнул Рональда, а тот его стукнул в нос. Потому что Коля над ним посмеялся и придумал то, чего на самом деле не было. Он пытается себя защитить, дать отпор, когда его задирают, но сам не может защитить себя физически, он такой слабенький.

Исследователь: А одноклассники как реагировали? Помогали ему как-то?

Педагог: Да, когда пошли конфликты, то его защищали, особенно те ребята, которые с ним учились сначала. Ему вообще нравится, когда его жалеют, может быть, он таким образом пытается получить любовь.

Исследователь: А сейчас, в этом году Коля играет с ребятами на переменах? Он сам может начать общение?

Педагог: Да, он играет, находит какого-нибудь ребенка по своему уровню, например, была спокойная тихая девочка, но она ушла в прошлом году. А в этом году таких уже нет.

Исследователь: Есть ли такие ребята, которые избегают общения с Колей?

Педагог: Да, есть те, кто стремится избегать общения с ним. Но тут еще дело в специфике его восприятия, он сам часто обижается на ребят, потому что придумывает себе что-то.

Исследователь: А вне школы он общается с кем-то из одноклассников?

Педагог: Нет, потому что родители же ничего не организовывают. На дни рождения его не приглашают, сам он не поздравлял ребят.

Исследователь: Как Вам кажется, Коля всерьез воспринимает учебу в школе или относится к ней как к игре?

Педагог: Вообще ему нравится учиться, он любит делать что-то вместе со всеми, и особенно когда у него что-то получается, то ему это нравится. Но он же не развивается, я уговаривала маму перевести его в специальную школу, где программа полегче, чтобы он почувствовал уверенность в себе. Когда он уверенно что-то делает, то у него получается.

Исследователь: А как Коля воспринимает отношение к себе одноклассников?

Педагог: Психолог сказала, что он чувствует себя изгоем в классе.

Исследователь: А чем любит заниматься Коля? Что у него хорошо получается?

Педагог: В прошлом году он занимался шахматами и гитарой, а в этом году – теннисом и футболом. Что-то у него там получается, но это всё ненадолго, потому что в любом деле нужны усилия.

Интервью с педагогом (четвертый класс)

В классе учится 29 детей, в том числе один ребенок с официально подтвержденным статусом ОВЗ. Ребенок получает коррекционно-развивающую помощь логопеда и психолога.

В целях сохранения конфиденциальности участников исследования, все имена, прозвучавшие в интервью, были изменены.

Исследователь: Как долго Вера учится в вашем классе?

Педагог: Она пришла в третьем классе, когда они работали с другим педагогом, а с ноября учится в моем классе.

Исследователь: Как проходил первоначальный этап адаптации в классе?

Педагог: Легко, так как некоторые дети вместе перешли ко мне из другого класса, то они уже знали друг друга. У Веры в классе есть подруга, с которой они раньше учились вместе.

Исследователь: Были ли проблемы или конфликты в отношениях между Верой и одноклассниками?

Педагог: Нет, не было.

Исследователь: Как одноклассники проявляют доброе отношение к Вере?

Педагог: Они помогают ей, когда возникают трудности, делятся игрушками. В целом у нее ровные отношения с одноклассниками.

Исследователь: Какие вопросы возникают у одноклассников о Вере?

Педагог: Возникают вопросы по поводу ее странного поведения. Вообще Вера – довольно капризный ребенок, и у нее странные отношения с мамой. Если она плохо сделала домашнее задание, то мама ее отчитывает, но при этом она сама не вмешивается в выполнение домашней работы, не помогает ей, когда она сама с чем-то не справляется. А Вера любит привлечь к себе внимание разными способами, иногда у нее бывают экстравагантные детали одежды.

Исследователь: Вера играет на переменах с одноклассниками?

Педагог: В основном она играет с подругой, которая учится в параллельном классе. В этом классе у нее тоже есть подруга, с которой они часто играют.

Исследователь: А другие одноклассники? Они стремятся к общению с Верой или стараются ее избегать?

Педагог: Нет, они не стремятся избегать, нормально общаются.

Исследователь: Вера общается с кем-то из одноклассников вне школы?

Педагог: Нет, вне школы она с ребятами из класса не общается, потому что у нее есть другие друзья.

Исследователь: Как Вам кажется, Вера воспринимает учебу в школе как игру или как серьезную деятельность?

Педагог: У нее есть желание разобраться в материале, понять, она внимательная. Но ей мешает мама со своими странными требованиями.

Исследователь: Как Вера воспринимает отношение к себе со стороны одноклассников?

Педагог: Были такие неловкие моменты, например, один раз она нечаянно пукнула на уроке, и очень расстроилась из-за этого, сильно плакала. Но в целом, мне кажется, ей комфортно в этом классе.

Исследователь: Какие качества Веры мешают ее включению в сообщество одноклассников?

Педагог: Она такой «взрослый» ребенок, я имею в виду раннее созревание, у нее появляется интерес к мальчикам.

Исследователь: А какие ее качества помогают наладить отношения с одноклассниками?

Педагог: Вера хорошо чувствует людей, она умеет правильно подойти.

Исследователь: Чем Вера любит заниматься? И чем она интересуется?

Педагог: Ей нравится читать вслух и заниматься анализом сюжета книги, она берет книги в библиотеке. Она хорошо рисует и ей это нравится. А еще участвует во внеклассных мероприятиях, которые я организую. Я веду театральную студию, и Вере нравится участвовать в наших занятиях и постановках.

**Примеры протоколов ответов обучающихся вторых классов по методике
«Незаконченные предложения»**

Мальчик, 8,5 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *учителем*

Мои друзья часто... *говорят, что я самый высокий в классе и это так*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель...*помогает мне*

Я достаточно способен(а), чтобы...*быть хорошим учеником, но я иногда получаю тройки*

Только мои учителя... *очень хорошие*

Когда меня нет, мои одноклассники... (нет ответа)

Мой учитель думает, что я... (нет ответа)

Я мечтаю, чтобы... *никогда не было войны*

Девочка, 8,5 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *учительницей*

Мои друзья часто... *дружат*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *помогает мне*

Я достаточно способен(а), чтобы... *дружить и разговаривать*

Только мои учителя... *иногда кричат*

Когда меня нет, мои одноклассники... *грустят*

Мой учитель думает, что я... *глупая, но это не так*

Я мечтаю, чтобы... *закончить только на пятерки*

Мальчик, 9 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *учителем*

Мои друзья часто... *играют со мной в футбол*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *исправляют ошибку*

Я достаточно способен(а), чтобы... *быть хорошим*

Только мои учителя... *ставят пятерки*

Когда меня нет, мои одноклассники... *веселятся*

Мой учитель думает, что я... *пятерочник*

Я мечтаю, чтобы... *я стал великим футболистом как Леонель Месси*

Девочка, 8,5 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *отличницей*

Мои друзья часто... *мне помогают*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне объясняет*

Я достаточно способен(а), чтобы... *получать 5*

Только мои учителя... *находят ошибки*

Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают*

Мой учитель думает, что я... *способна быть отличницей*

Я мечтаю, чтобы... *я была лучшей ученицей в классе*

Девочка, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *чтобы меня все принимали доброй*
Мои друзья часто... *со мной общаются*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне помогает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *сделать задание*
Только мои учителя... *очень добрые*
Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают*
Мой учитель думает, что я... *умная*
Я мечтаю, чтобы... *весь класс дружил друг с другом*

Мальчик, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *очень успешным*
Мои друзья часто... *шутят*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *меня не замечает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *быть на фехтовании*
Только мои учителя... *по фехтованию очень хорошие*
Когда меня нет, мои одноклассники... *помогают и отправляют домашнее задание*
Мой учитель думает, что я... *не очень значителен*
Я мечтаю, чтобы... *я стал конструктором или моряком*

Девочка, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *чистой отличницей*
Мои друзья часто... *веселят меня*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *всем нам объясняет это задание*
Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться на отлично*
Только мои учителя... *(нет ответа)*
Когда меня нет, мои одноклассники... *мне никто не звонит*
Мой учитель думает, что я... *(нет ответа)*
Я мечтаю, чтобы... *стала дизайнером или актрисой*

Девочка, 8,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличницей*
Мои друзья часто... *со мной играют*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне помогает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *завести домашнего питомца*
Только мои учителя... *такие добрые*
Когда меня нет, мои одноклассники... *грустят без меня*
Мой учитель думает, что я... *(нет ответа)*
Я мечтаю, чтобы... *у меня было много друзей*

Девочка, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *умнее всех*
Мои друзья часто... *хвалят меня*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне подсказывает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *быть классным учителем*
Только мои учителя... *самые лучшие*

Когда меня нет, мои одноклассники... (нет ответа)
Мой учитель думает, что я... (нет ответа)
Я мечтаю, чтобы... *стать олимпийской чемпионкой по гимнастике*

Девочка, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *веселой, но здесь сплошная скукота*
Мои друзья часто... *смеются*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *ну иногда помогает мне или ругает и говорит:
«Я от тебя не ожидала такого»*
Я достаточно способен(а), чтобы... *быть поваром или актрисой*
Только мои учителя... *ничего мне не говорят и всё*
Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают по мне, но не звонят*
Мой учитель думает, что я... *отличница и мне это нравится*
Я мечтаю, чтобы... *о том, чтобы поскорей свалить из этой школы*

Девочка, 8,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *самой умной*
Мои друзья часто... *шутят*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *ставит пятерки*
Я достаточно способен(а), чтобы... *написать контрольную*
Только мои учителя... *такие смешные*
Когда меня нет, мои одноклассники... *за меня беспокоятся*
Мой учитель думает, что я... *смешная и милая*
Я мечтаю, чтобы... *у меня был белый шпиг*

Мальчик, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *учеником*
Мои друзья часто... *любят играть со мной*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *помогает мне*
Я достаточно способен(а), чтобы... *делать сложные задания*
Только мои учителя... *бывают строгими*
Когда меня нет, мои одноклассники... *переживают за меня*
Мой учитель думает, что я... *хороший ученик*
Я мечтаю, чтобы... *мои друзья были здоровы*

Девочка, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличницей*
Мои друзья часто... *ссорятся*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне подсказывают*
Я достаточно способен(а), чтобы... *хорошо учиться*
Только мои учителя... *не очень строгие*
Когда меня нет, мои одноклассники... *наверное грустят*
Мой учитель думает, что я... *хорошо учусь*
Я мечтаю, чтобы... *не было домашних заданий*

Мальчик, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *лучшим*
Мои друзья часто... *встречаются со мной*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне помогает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *заниматься спортом*
Только мои учителя... *добры ко мне*
Когда меня нет, мои одноклассники... *звонят мне*
Мой учитель думает, что я... *хороший*
Я мечтаю, чтобы... *хорошо играть в хоккей*

Мальчик, 8,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *хорошим учеником*
Мои друзья часто... *ссорятся, особенно со мной*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *дает мне подсказку*
Я достаточно способен(а), чтобы... *хорошо учиться*
Только мои учителя... *такие добрые*
Когда меня нет, мои одноклассники... *не обращают внимания*
Мой учитель думает, что я... *лучший ученик*
Я мечтаю, чтобы... *у меня всегда были пятерки*

Мальчик, 8 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *пятерочником*
Мои друзья часто... *со мной дружат*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *помогает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *заниматься плаванием*
Только мои учителя... *любят*
Когда меня нет, мои одноклассники... *грустные*
Мой учитель думает, что я... *пятерочник*
Я мечтаю, чтобы... *весь мир был из одного арбуза*

Мальчик, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *зубным*
Мои друзья часто... *играют*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *объясняет*
Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться в школе*
Только мои учителя... *хорошие*
Когда меня нет, мои одноклассники... *бегают по школе*
Мой учитель думает, что я... *хороший*
Я мечтаю, чтобы... *был богатым*

Мальчик, 8,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *учителем по математике*
Мои друзья часто... *хулиганят*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне не помогает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *получать пятерки с плюсом*
Только мои учителя... *несправедливые*

Когда меня нет, мои одноклассники... *по мне скучают*
Мой учитель думает, что я... *заболел*
Я мечтаю, чтобы... *некоторые меня не дразнили*

Девочка, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *самой умной*
Мои друзья часто... *говорят со мной*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне подсказывает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *хорошо учиться*
Только мои учителя... *не очень строгие*
Когда меня нет, мои одноклассники... *мне звонят*
Мой учитель думает, что я... *не очень умная девочка*
Я мечтаю, чтобы... *я играла со своим младшим братиком*

Мальчик, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *средним*
Мои друзья часто... *делятся со мной*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *объясняет мне*
Я достаточно способен(а), чтобы... *исполнить свои заветные мечты*
Только мои учителя... *помогают мне*
Когда меня нет, мои одноклассники... *звонят мне*
Мой учитель думает, что я... *средний ученик*
Я мечтаю, чтобы... *все мои мечты и мечты моих друзей исполнились*

Девочка, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *подружкой*
Мои друзья часто... *со мной не в паре*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *меня утешает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *осмелиться*
Только мои учителя... *хорошие*
Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают*
Мой учитель думает, что я... *как птичка*
Я мечтаю, чтобы... *я стала героем сериала*

Девочка, 8 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *учителем*
Мои друзья часто... *играют со мной*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *помогает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *помогать*
Только мои учителя... *подсказывают*
Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают*
Мой учитель думает, что я... *отличница*
Я мечтаю, чтобы... *у меня и моих друзей были пятерки*

Девочка, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *психологом*

Мои друзья часто... *смешные, а когда-то они злые*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *помогает или я спрашиваю у друга*
Я достаточно способен(а), чтобы... *получить пятерки с плюсом*
Только мои учителя... *очень добрые*
Когда меня нет, мои одноклассники... *(нет ответа)*
Мой учитель думает, что я... *хорошо работаю*
Я мечтаю, чтобы... *я радовала маму*

Девочка, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличницей*
Мои друзья часто... *играют со мной*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне объясняет*
Я достаточно способен(а), чтобы... *получать четверки по математике*
Только мои учителя... *мне доверяют*
Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают*
Мой учитель думает, что я... *прилежная девочка*
Я мечтаю, чтобы... *я получала пятерки*

Девочка, 8,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *учителем*
Мои друзья часто... *играют*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *помогает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *не ходить в школу*
Только мои учителя... *очень много уроков задают*
Когда меня нет, мои одноклассники... *учатся*
Мой учитель думает, что я... *хочу делать домашнюю работу*
Я мечтаю, чтобы... *никогда не делать домашнюю работу*

Девочка, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличницей*
Мои друзья часто... *мне помогают*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне объясняет*
Я достаточно способен(а), чтобы... *получать пятерки*
Только мои учителя... *находят ошибки*
Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают*
Мой учитель думает, что я... *способна быть отличницей*
Я мечтаю, чтобы... *я была лучшей ученицей в классе*

Девочка, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *лучшей ученицей*
Мои друзья часто... *играют со мной в прятки*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *объясняет мне то, что я не понимаю*
Я достаточно способен(а), чтобы... *стать пловчихой*
Только мои учителя... *зануды*
Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают*
Мой учитель думает, что я... *способная*
Я мечтаю, чтобы... *у меня был котенок*

Мальчик, 8,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *учителем*
Мои друзья часто... *пристают ко мне со словами «дай вкусняшку»*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *меня отругает*
Я достаточно способен(а), чтобы... (нет ответа)
Только мои учителя... (нет ответа)
Когда меня нет, мои одноклассники... *учатся*
Мой учитель думает, что я... (нет ответа)
Я мечтаю, чтобы... *каждый урок был физкультурой*

Девочка, 8 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *героем*
Мои друзья часто... *дурака валяют*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *объясняет*
Я достаточно способен(а), чтобы... *драться*
Только мои учителя... (нет ответа)
Когда меня нет, мои одноклассники... *сходят с ума*
Мой учитель думает, что я... (нет ответа)
Я мечтаю, чтобы... *стать героем*

Девочка, 8,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *дежурной*
Мои друзья часто... (нет ответа)
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *иногда помогает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *сделать домашнее задание*
Только мои учителя... (нет ответа)
Когда меня нет, мои одноклассники... *думают, что я болею*
Мой учитель думает, что я... *способна на большее*
Я мечтаю, чтобы... *хорошо училась и получила айфон*

Мальчик, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *самым умным*
Мои друзья часто... *веселятся, играют, разговаривают*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *меня жалеет*
Я достаточно способен(а), чтобы... *строить дома, машины*
Только мои учителя... (нет ответа)
Когда меня нет, мои одноклассники... (нет ответа)
Мой учитель думает, что я... *умный*
Я мечтаю, чтобы... *Елисей ушел из класса навсегда*

Мальчик, 8,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *командиром*
Мои друзья часто... *теряют меня*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне не помогает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *писать все на пятерки*
Только мои учителя... *самые лучшие*
Когда меня нет, мои одноклассники... *хорошие*
Мой учитель думает, что я... *умный*

Я мечтаю, чтобы... *в году у меня была пятерка*

Мальчик, 8 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *умным, счастливым, смелым*

Мои друзья часто... *разговаривают, бесят*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *ругает, помогает*

Я достаточно способен(а), чтобы... *убежать из школы*

Только мои учителя... *самые умные*

Когда меня нет, мои одноклассники... *ждут меня*

Мой учитель думает, что я... *способен быть умным*

Я мечтаю, чтобы... *учиться на пятерки*

Мальчик, 8,5 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *отличников*

Мои друзья часто... *юмористы*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *подправляет меня*

Я достаточно способен(а), чтобы... *получать один пятерки*

Только мои учителя... *хорошие*

Когда меня нет, мои одноклассники... *учатся*

Мой учитель думает, что я... *могу учиться на одни пятерки*

Я мечтаю, чтобы... *я успешно окончил школу*

Мальчик, 9 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *обычным учеником*

Мои друзья часто... *дружат со мной*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *помогает мне*

Я достаточно способен(а), чтобы... *быть обычным учеником*

Только мои учителя... *ставят мне оценки*

Когда меня нет, мои одноклассники... *обычно ждут меня*

Мой учитель думает, что я... *очень способный*

Я мечтаю, чтобы... *о мотоцикле Ямаха*

Мальчик, 9 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *командиром класса*

Мои друзья часто... *помогают мне*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *поможет мне*

Я достаточно способен(а), чтобы... *стать отличником*

Только мои учителя... *делают русский, математику и английский*

Когда меня нет, мои одноклассники... *позвонят и помогут*

Мой учитель думает, что я... *могу быть хорошистом*

Я мечтаю, чтобы... *было все хорошо*

Мальчик, 9 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *отличником*

Мои друзья часто... *веселятся*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *старается помочь мне*

Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться на отлично*

Только мои учителя... *(нет ответа)*

Когда меня нет, мои одноклассники... (нет ответа)
Мой учитель думает, что я... *хорошо учусь*
Я мечтаю, чтобы... *все жили мирно*

Девочка, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *командиром класса*
Мои друзья часто... *любят играть*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *за меня переживает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться на пятерки*
Только мои учителя... (нет ответа)
Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают*
Мой учитель думает, что я... *могу быть лучше*
Я мечтаю, чтобы... *мне подарили коконы бабочек*

Мальчик, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *крутым*
Мои друзья часто... *помогают*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *злится*
Я достаточно способен(а), чтобы... *быть отличником*
Только мои учителя... *знают меня*
Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают*
Мой учитель думает, что я... *заболел*
Я мечтаю, чтобы... *у меня был компьютер*

Девочка, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличницей*
Мои друзья часто... *веселятся, играют*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *объясняет*
Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться на пятерки*
Только мои учителя... (нет ответа)
Когда меня нет, мои одноклассники... *беспокоятся*
Мой учитель думает, что я... *хорошая*
Я мечтаю, чтобы... *все были счастливы*

Девочка, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличницей*
Мои друзья часто... *шутят*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... (нет ответа)
Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться на пятерки*
Только мои учителя... (нет ответа)
Когда меня нет, мои одноклассники... *учатся*
Мой учитель думает, что я... (нет ответа)
Я мечтаю, чтобы... *получить хорошую работу*

Девочка, 9 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличницей*
Мои друзья часто... *помогают мне*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *поможет мне*

Я достаточно способен(а), чтобы... *получать пятерки*
Только мои учителя... *очень хорошо объясняют новые темы*
Когда меня нет, мои одноклассники... *учатся как обычно*
Мой учитель думает, что я... *нормально учусь*
Я мечтаю, чтобы... *я закончила школу*

Примеры протоколов ответов обучающихся третьих классов по методике «Незаконченные предложения»

Девочка, 9,5 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *отличницей*

Мои друзья часто... *орут, бесят*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *помогает и объясняет*

Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться*

Только мои учителя... *иногда ругают*

Когда меня нет, мои одноклассники... *радуются*

Мой учитель думает, что я... *плохо учусь*

Я мечтаю, чтобы... *у меня было 10 000 кукол*

Мальчик, 10 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *пятерочников*

Мои друзья часто... *поднимают настроение*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... (нет ответа)

Я достаточно способен(а), чтобы... *всем помогать*

Только мои учителя... (нет ответа)

Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают*

Мой учитель думает, что я... *что у меня голова золотая, только я должен подумать*

Я мечтаю, чтобы... *я хорошо учился и чтоб у меня была хорошая работа и жена*

Девочка, 9 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *самой умной девочкой*

Мои друзья часто... *играют, рисуют со мной*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *не подсказывает, а объясняет мне*

Я достаточно способен(а), чтобы... *стать одной из веселых и умных*

Только мои учителя... *иногда ругают меня, то есть говорят как правильно*

Когда меня нет, мои одноклассники... *если нужно заменить меня, рассказать за меня мою долю стихотворения*

Мой учитель думает, что я... *одна из лучших*

Я мечтаю, чтобы... *вся моя родня, я и мои друзья жили вечно*

Мальчик, 9,5 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *главным после учителя*

Мои друзья часто... *что-то придумывают*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *сильно меня не ругает, а пытается приободрить*

Я достаточно способен(а), чтобы... *сделать всё*

Только мои учителя... *самые лучшие*

Когда меня нет, мои одноклассники... *делают что-то неожиданное*

Мой учитель думает, что я... *могу стать отличником*

Я мечтаю, чтобы... *у меня и у всех всё было хорошо*

Девочка, 10 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *со своими друзьями*

Мои друзья часто... *играют*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне помогает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться*
Только мои учителя... *могут меня научить*
Когда меня нет, мои одноклассники... *грустят*
Мой учитель думает, что я... *умная девочка*
Я мечтаю, чтобы... *я была олимпийской чемпионкой*

Девочка, 10 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *мне нравится быть, кем я есть*
Мои друзья часто... (нет ответа)
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *объясняет мне то, что я не поняла*
Я достаточно способен(а), чтобы... *быть отличницей*
Только мои учителя... (нет ответа)
Когда меня нет, мои одноклассники... *некоторые скучают*
Мой учитель думает, что я... *хорошая*
Я мечтаю, чтобы... *я жила в Швейцарии*

Мальчик, 10 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *самым дружным классом в школе*
Мои друзья часто... *играют, смеются, разговаривают*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *говорит, чтобы я поднялся к не в класс, чтобы она мне объяснила*
Я достаточно способен(а), чтобы... *решить задачу*
Только мои учителя... *самые лучшие*
Когда меня нет, мои одноклассники... (нет ответа)
Мой учитель думает, что я... *умный*
Я мечтаю, чтобы... *у меня был гироскутер*

Мальчик, 9,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *учителем*
Мои друзья часто... *бегают*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *говорит: «Подумай»*
Я достаточно способен(а), чтобы... *перейти в четвертый класс*
Только мои учителя... *хороший*
Когда меня нет, мои одноклассники... *радуются*
Мой учитель думает, что я... *умный*
Я мечтаю, чтобы... *мне давали кока колу каждый день*

Девочка, 10 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *обычным человеком*
Мои друзья часто... *бегают на перемене*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... (нет ответа)
Я достаточно способен(а), чтобы... *знать, в чем смысл жизни*
Только мои учителя... *меня знают*
Когда меня нет, мои одноклассники... *не обращают внимания*
Мой учитель думает, что я... (нет ответа)
Я мечтаю, чтобы... *переехать и завести собаку*

Девочка, 10 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличницей*
Мои друзья часто... *помогают мне*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *помогает мне*
Я достаточно способен(а), чтобы... *получать пятерки*
Только мои учителя... *очень хорошо объясняют новые темы*
Когда меня нет, мои одноклассники... *учатся как обычно*
Мой учитель думает, что я... *нормально учусь*
Я мечтаю, чтобы... *я закончила школу*

Мальчик, 10 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличником*
Мои друзья часто... *радуют меня*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *помогают*
Я достаточно способен(а), чтобы... *всем помогать*
Только мои учителя... *(нет ответа)*
Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают без меня*
Мой учитель думает, что я... *что я умный*
Я мечтаю, чтобы... *у меня была хорошая работа, когда вырасту*

Девочка, 10 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *со своими друзьями*
Мои друзья часто... *играют*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне помогает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться*
Только мои учителя... *могут меня научить*
Когда меня нет, мои одноклассники... *грустят*
Мой учитель думает, что я... *умная девочка*
Я мечтаю, чтобы... *я была олимпийской чемпионкой*

Мальчик, 10 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *крутым*
Мои друзья часто... *помогают*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *злится*
Я достаточно способен(а), чтобы... *быть отличником*
Только мои учителя... *знают меня*
Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают*
Мой учитель думает, что я... *заболел*
Я мечтаю, чтобы... *у меня был компьютер*

Девочка, 10,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *командиром класса*
Мои друзья часто... *любят играть*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *за меня переживают*
Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться на пятерки*
Только мои учителя... *по пению*
Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают*
Мой учитель думает, что я... *могу быть лучшей*

Я мечтаю, чтобы... *я была отличницей*

Девочка, 10 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *умным, добрый помощником учителя*

Мои друзья часто... *прикольно шутят*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне помогает*

Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться на пятерки, но я невнимательная*

Только мои учителя... *самые добрые и умные*

Когда меня нет, мои одноклассники... *потом объясняют то, что они узнали*

Мой учитель думает, что я... *способна учиться на пятерки*

Я мечтаю, чтобы... *у меня всегда были пятерки*

Девочка, 10 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *со своими друзьями*

Мои друзья часто... *играют*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне помогает*

Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться*

Только мои учителя... *могут меня научить*

Когда меня нет, мои одноклассники... *грустят*

Мой учитель думает, что я... *умная девочка*

Я мечтаю, чтобы... *я была олимпийской чемпионкой*

Мальчик, 10 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *командиром, помощником*

Мои друзья часто... *ссорятся*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне помогает*

Я достаточно способен(а), чтобы... *писать все контрольные, диктанты и так далее на пятерки*

Только мои учителя... *так хорошо меня учат*

Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают по мне*

Мой учитель думает, что я... *способен писать все на пятерки*

Я мечтаю, чтобы... *я стал архитектором и строил большие дома*

Девочка, 10 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *отличницей*

Мои друзья часто... *смеются*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *сердится на меня*

Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться на пятерки*

Только мои учителя... *меня понимают*

Когда меня нет, мои одноклассники... *немного скучают по мне*

Мой учитель думает, что я... *могу быть отличницей*

Я мечтаю, чтобы... *я могла учиться на пятерки и быть трехкратной олимпийской чемпионкой*

Девочка, 10 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *со своими друзьями*

Мои друзья часто... *играют*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне помогает*

Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться*

Только мои учителя... *могут меня научить*

Когда меня нет, мои одноклассники... *грустят*
Мой учитель думает, что я... *умная девочка*
Я мечтаю, чтобы... *я была олимпийской чемпионкой*

Мальчик, 9,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *командиром и отличников*
Мои друзья часто... *со мной делятся*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *может мне подсказать*
Я достаточно способен(а), чтобы... *стать отличником*
Только мои учителя... *говорят, чтобы я писал аккуратнее*
Когда меня нет, мои одноклассники... *по мне скучают*
Мой учитель думает, что я... *учусь хорошо*
Я мечтаю, чтобы... *стать футболистом*

Мальчик, 10 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *классным*
Мои друзья часто... *со мной дружат и они меня поддерживают*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *помогают мне понять*
Я достаточно способен(а), чтобы... *сделать любой день рождения был лучшим*
Только мои учителя... *желают нам всего хорошего*
Когда меня нет, мои одноклассники... *играют в догонялки*
Мой учитель думает, что я... *хороший*
Я мечтаю, чтобы... *у меня был красивый почерк*

Мальчик, 10 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *главным после учителя*
Мои друзья часто... *что-то придумывают*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *сильно меня не ругает, а пытается приободрить*
Я достаточно способен(а), чтобы... *сделать все*
Только мои учителя... *самые лучшие*
Когда меня нет, мои одноклассники... *делают что-то неожиданное*
Мой учитель думает, что я... *могу стать отличником*
Я мечтаю, чтобы... *у меня и у всех всё было хорошо*

Мальчик, 10 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *(нет ответа)*
Мои друзья часто... *играют в видеоигры*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *этого не замечают*
Я достаточно способен(а), чтобы... *поступить в Курчатовскую школу*
Только мои учителя... *ставят оценки*
Когда меня нет, мои одноклассники... *абсолютно нормально реагируют на это*
Мой учитель думает, что я... *хороший ученик*
Я мечтаю, чтобы... *поступить в Курчатовскую школу*

Примеры протоколов ответов обучающихся четвертых классов по методике «Незаконченные предложения»

Девочка, 10,5 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *отличницей*

Мои друзья часто... *шутят*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне помогает, объясняет*

Я достаточно способен(а), чтобы... *помогать родителям и моей младшей сестре*

Только мои учителя... *самые добрый*

Когда меня нет, мои одноклассники... *или друзья спрашивают, почему я отсутствовала (когда прихожу в школу)*

Мой учитель думает, что я... (нет ответа)

Я мечтаю, чтобы... *друзья и родственники были счастливы*

Мальчик, 11 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *самым умным*

Мои друзья часто... *рассказывают анекдоты*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *объясняет его*

Я достаточно способен(а), чтобы... *играть в теннис*

Только мои учителя... (нет ответа)

Когда меня нет, мои одноклассники... *нейтральны к этому*

Мой учитель думает, что я... (нет ответа)

Я мечтаю, чтобы... *я стал архитектором*

Мальчик, 10,5 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *отличником*

Мои друзья часто... *помогают мне*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *может мне помочь*

Я достаточно способен(а), чтобы... *быть отличником*

Только мои учителя... *могут проверять мои тетрадки*

Когда меня нет, мои одноклассники... *могут сесть на мое место*

Мой учитель думает, что я... *умный просто не хочу думать*

Я мечтаю, чтобы... *мои друзья были всегда со мной*

Мальчик, 10 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *нужны для всего класса*

Мои друзья часто... *любят ходить в музей*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *помогает понять тяжелое задание*

Я достаточно способен(а), чтобы... *стать чемпионом*

Только мои учителя... *способны научить меня*

Когда меня нет, мои одноклассники... *спрашивают: где ты? Как дела?*

Мой учитель думает, что я... *смогу все понять и чтобы хорошо думал*

Я мечтаю, чтобы... *в меня верили и любили*

Девочка, 11 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *отличницей, но чтобы я была с чувством юмора*

Мои друзья часто... *помогают*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *объясняет задание*
Я достаточно способен(а), чтобы... *я защитила спортивный разряд по фигурному катанию*
Только мои учителя... *хорошо относятся к классу*
Когда меня нет, мои одноклассники... *по телефону звонят мне*
Мой учитель думает, что я... *могу добиваться большего*
Я мечтаю, чтобы... *наш класс был лучшим*

Девочка, 10,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *красивей и умней всех*
Мои друзья часто... *играют в телефон*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *не обращают на это внимания*
Я достаточно способен(а), чтобы... (нет ответа)
Только мои учителя... (нет ответа)
Когда меня нет, мои одноклассники... *даже не думают обо мне*
Мой учитель думает, что я... (нет ответа)
Я мечтаю, чтобы... *у меня появился щенок!!!*

Мальчик, 11 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *самым умным*
Мои друзья часто... *рассказывают веселые истории*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *помогает мне, объясняя его*
Я достаточно способен(а), чтобы... *хорошо играть в футбол*
Только мои учителя... (нет ответа)
Когда меня нет, мои одноклассники... *учатся без меня*
Мой учитель думает, что я... *могу сделать больше*
Я мечтаю, чтобы... *я стал великим футболистом*

Мальчик, 11 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *инженером*
Мои друзья часто... *подписываются на мой канал*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *смотрит на меня*
Я достаточно способен(а), чтобы... *пойти на войну*
Только мои учителя... *надоедливые*
Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают*
Мой учитель думает, что я... *глупый и безумный*
Я мечтаю, чтобы... *мог управлять магией*

Девочка, 11 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *хорошей подругой*
Мои друзья часто... *развлекаются вместе со мной*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *помогает мне*
Я достаточно способен(а), чтобы... *помогать другим людям*
Только мои учителя... *добрые и понимают нас*
Когда меня нет, мои одноклассники... *звонят и спрашивают, где я*
Мой учитель думает, что я... *способна хорошо учиться*
Я мечтаю, чтобы... *мне подарили щенка*

Мальчик, 10,5 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *отличником*
Мои друзья часто... *играют в телефон*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *объясняет*
Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться на пятерки*
Только мои учителя... (нет ответа)
Когда меня нет, мои одноклассники... *грустят*
Мой учитель думает, что я... *спокойный*
Я мечтаю, чтобы... *стать футболистом*

Девочка, 10,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *своим человеком*
Мои друзья часто... *у меня нет друзей*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *останавливает работу в классе и разъясняет*
Я достаточно способен(а), чтобы... *легко справиться с контрольными работами*
Только мои учителя... *позволяют себя обнять*
Когда меня нет, мои одноклассники... *не замечают этого или веселятся*
Мой учитель думает, что я... *бедняжка и жалеет меня*
Я мечтаю, чтобы... *я стала летчиком, или снайпером, на худой конец, чтобы у меня стало стопроцентное зрение*

Мальчик, 11 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *умным*
Мои друзья часто... *играют вместе*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *показывает и объясняет мне*
Я достаточно способен(а), чтобы... *перейти в пятый класс*
Только мои учителя... (нет ответа)
Когда меня нет, мои одноклассники... *играют с ребятами из других классов и вместе*
Мой учитель думает, что я... *добрый и замечательный*
Я мечтаю, чтобы... *я был умным и очень добрым*

Мальчик, 11,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличником*
Мои друзья часто... *зовут меня гулять и играть*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *говорит читать внимательно или объясняет*
Я достаточно способен(а), чтобы... *быть энергичным, веселым и не лезть в драку*
Только мои учителя... *добрые*
Когда меня нет, мои одноклассники... *грустят*
Мой учитель думает, что я... *способен на всё, только если захочу*
Я мечтаю, чтобы... *мне подарили игровой ноутбук*

Девочка, 11 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *хорошей подругой*
Мои друзья часто... *веселятся со мной*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *подходит и помогает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *помочь другому*
Только мои учителя... *хорошо относятся к классу*
Когда меня нет, мои одноклассники... *спрашивают, где я*
Мой учитель думает, что я... *способна что-то сделать*

Я мечтаю, чтобы... *я осталась с Натальей Александровной*

Мальчик, 11 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *дружелюбным*
Мои друзья часто... *разговаривают со мной*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне объясняет*
Я достаточно способен(а), чтобы... *стать отличником*
Только мои учителя... *очень хорошо меня знают*
Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают по мне*
Мой учитель думает, что я... *хороший мальчик*
Я мечтаю, чтобы... *я никогда не расстался со своим классом*

Мальчик, 11,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *сильным, умным*
Мои друзья часто... *гуляют со мной, смешат меня*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне его объясняют*
Я достаточно способен(а), чтобы... *получить пятерку по ВПР*
Только мои учителя... *самые умные*
Когда меня нет, мои одноклассники... *грустят*
Мой учитель думает, что я... *почти отличник*
Я мечтаю, чтобы... *у меня было больше друзей*

Мальчик, 11 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *нужным для всего класса*
Мои друзья часто... *любят ходить в цирк*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *помогает понять трудное задание*
Я достаточно способен(а), чтобы... *стать чемпионом*
Только мои учителя... *могут меня научить*
Когда меня нет, мои одноклассники... *грустят*
Мой учитель думает, что я... *умный*
Я мечтаю, чтобы... *в меня верили и любили*

Мальчик, 10,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличником и хорошим*
Мои друзья часто... *со мной не разговаривают*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *говорит сделать его здесь*
Я достаточно способен(а), чтобы... *написать контрольную работу хорошо*
Только мои учителя... *не очень хороший*
Когда меня нет, мои одноклассники... *мне даже не звонят*
Мой учитель думает, что я... *хороший человек, но я учусь*
Я мечтаю, чтобы... *у меня было много друзей*

Девочка, 10 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличницей*
Мои друзья часто... *помогают мне*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *ругается*
Я достаточно способен(а), чтобы... *рисовать и играть на фортепиано*

Только мои учителя... *самые лучшие*
Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают по мне*
Мой учитель думает, что я... (нет ответа)
Я мечтаю, чтобы... *я в будущем стала известной актрисой*

Мальчик, 11 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличником*
Мои друзья часто... *общаются со мной*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне помогает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться и дружить с ребятами*
Только мои учителя... *очень добрые*
Когда меня нет, мои одноклассники... *грустят*
Мой учитель думает, что я... *хорошист*
Я мечтаю, чтобы... *я был хорошим бизнесменом*

Мальчик, 10 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *почти четверчком*
Мои друзья часто... *предают меня*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *говорит и объясняет, как надо делать правильно*
Я достаточно способен(а), чтобы... *заработать мелкие деньги*
Только мои учителя... *делают меня лучше*
Когда меня нет, мои одноклассники... *некоторые забывают обо мне*
Мой учитель думает, что я... *могу хорошо постараться*
Я мечтаю, чтобы... *жизнь никогда не кончалась*

Девочка, 10 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *самой красивой*
Мои друзья часто... *играют в спортивные игры*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне помогает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться*
Только мои учителя... *самые умные*
Когда меня нет, мои одноклассники... *я скучаю*
Мой учитель думает, что я... *умная*
Я мечтаю, чтобы... *у меня была магия*

Девочка, 10 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *хорошистом по окуржающему миру*
Мои друзья часто... *мне помогают, а я им*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *дает мне до завтра исправить*
Я достаточно способен(а), чтобы... *справиться с окружающим миром*
Только мои учителя... *самые добрые*
Когда меня нет, мои одноклассники... *скучают по мне, а я по ним*
Мой учитель думает, что я... *смогу справиться с заданиями*
Я мечтаю, чтобы... *Саша М. больше не списывал у Кристины, а думал сам*

Мальчик, 10 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличником по всем урокам*
Мои друзья часто... *помогают мне с домашней работой*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *не помогает, а я сам думаю*
Я достаточно способен(а), чтобы... *поднять нетяжелую штангу*
Только мои учителя... *понимают меня и я им нравлюсь*
Когда меня нет, мои одноклассники... *приходят ко мне домой навещать меня*
Мой учитель думает, что я... *хороший мальчик*
Я мечтаю, чтобы... *стать водолазом из спецназа*

Мальчик, 10,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличником*
Мои друзья часто... *играют в футбол*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне ставит ошибку*
Я достаточно способен(а), чтобы... *получать пятерки*
Только мои учителя... *хорошие и добрые*
Когда меня нет, мои одноклассники... *помогают с домашними заданиями*
Мой учитель думает, что я... *стану отличником*
Я мечтаю, чтобы... *я был отличником в школе и стать очень смелым*

Мальчик, 11 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличником*
Мои друзья часто... *играют со мной в футбол*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *помогает мне или дает наводящие вопросы*
Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться*
Только мои учителя... *учат меня по-настоящему*
Когда меня нет, мои одноклассники... *учатся без меня*
Мой учитель думает, что я... *ученик 4Е класса*
Я мечтаю, чтобы... *я стал изобретателем*

Девочка, 10,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличницей*
Мои друзья часто... *улыбаются*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *расстроен*
Я достаточно способен(а), чтобы... *хорошо учиться*
Только мои учителя... *хорошие*
Когда меня нет, мои одноклассники... *играют так же как и со мной, только без меня*
Мой учитель думает, что я... *нормальная*
Я мечтаю, чтобы... *всё было хорошо*

Мальчик, 11 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *круглым отличником*
Мои друзья часто... *помогают мне в беде или трудной ситуации*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *иногда ругает меня*
Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться на одни пятерки, просидеть в воде без дыхания 2-3 минуты*
Только мои учителя... *правильно и немного шутя называют мен по имени отчеству*
Когда меня нет, мои одноклассники... *скупают*
Мой учитель думает, что я... *могу учиться на пятерки, но я почему-то не могу это долго делать*
Я мечтаю, чтобы... *меня взяли в контртеррористический центр в спеназ*

Мальчик, 10 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *просто учеником*
Мои друзья часто... *учатся в школе*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *говорит, чтобы я доделал потом*
Я достаточно способен(а), чтобы... *получать пятерки*
Только мои учителя... (нет ответа)
Когда меня нет, мои одноклассники... (нет ответа)
Мой учитель думает, что я... *ученик*
Я мечтаю, чтобы... *закончить школу на пятерки*

Мальчик, 10,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *умным*
Мои друзья часто... *играют в телефон*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *чуть-чуть ругает*
Я достаточно способен(а), чтобы... *играть в волейбол*
Только мои учителя... *я не знаю*
Когда меня нет, мои одноклассники... *сакучают*
Мой учитель думает, что я... *не знаю*
Я мечтаю, чтобы... *я был великий волейболист*

Девочка, 10,5 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличницей*
Мои друзья часто... *общаются со мной*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *объясняет, как решить задание*
Я достаточно способен(а), чтобы... *быть успешной*
Только мои учителя... *хорошо знают, на что я способна*
Когда меня нет, мои одноклассники... *продолжают делать все как обычно*
Мой учитель думает, что я... *хорошая ученица*
Я мечтаю, чтобы... *я закончила школу на пятерки*

Мальчик, 11 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *отличником*
Мои друзья часто... (нет ответа)
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *говорит, чтобы я пропустил задание*
Я достаточно способен(а), чтобы... *чтобы сдать русский на пятерку*
Только мои учителя... *этого не всегда понимают*
Когда меня нет, мои одноклассники... *мало обращают на это внимание*
Мой учитель думает, что я... *не могу сделать что-нибудь на пятерку*
Я мечтаю, чтобы... *я когда вырос, зарабатывал много денег*

Мальчик, 10 лет (нормотипичный ребенок)
В классе я хотел(а) бы быть... *хорошистом*
Мои друзья часто... *играют со мной*
Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне говорит: «Думай сам»*
Я достаточно способен(а), чтобы... *учиться хорошо*
Только мои учителя... *знают мой характер в школе*
Когда меня нет, мои одноклассники... *грустят*
Мой учитель думает, что я... *ленивый*

Я мечтаю, чтобы... *я был лучшим футболистом*

Мальчик, 10,5 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *отличником*

Мои друзья часто... *меня не замечают*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *меня сильно ругает*

Я достаточно способен(а), чтобы... *быть глупым*

Только мои учителя... *меня не замечают*

Когда меня нет, мои одноклассники... *радуются*

Мой учитель думает, что я... *тупой, безмозглый человек*

Я мечтаю, чтобы... *у меня были хорошие друзья и учителя*

Девочка, 10,5 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *отличницей*

Мои друзья часто... *играют и общаются со мной*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *пытается мне объяснить, как решить задание*

Я достаточно способен(а), чтобы... *быть умным человеком*

Только мои учителя... *знают меня*

Когда меня нет, мои одноклассники... *ведут себя как обычно*

Мой учитель думает, что я... *вежливый, добрый и способный ученик*

Я мечтаю, чтобы... *я на отлично закончила школу и поступила в хороший университет*

Девочка, 11 лет (нормотипичный ребенок)

В классе я хотел(а) бы быть... *отличницей*

Мои друзья часто... *шутят*

Когда я не справляюсь с заданием, мой учитель... *мне помогает, объясняет*

Я достаточно способен(а), чтобы... *помогать родителям и моей младшей сестре*

Только мои учителя... *самые добрые*

Когда меня нет, мои одноклассники... *или друзья спрашивают, почему я отсутствовала, когда я прихожу в школу*

Мой учитель думает, что я... *(нет ответа)*

Я мечтаю, чтобы... *друзья и родственники были счастливы*