

## РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА К СВЕРСТНИКАМ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ДАВЫДОВА Л. Н., КОЛОКОЛЬЦЕВА М. А.

Астрахань, Астраханский государственный университет

В настоящее время в нашей стране происходит становление инклюзивного образования, которое открывает новые возможности для развития нравственной воспитанности младших школьников. Однако реализация воспитательного потенциала инклюзивного образования, на наш взгляд, сдерживается существующим противоречием между потребностью создания благоприятных психолого-педагогических условий развития нравственной воспитанности младших школьников в процессе инклюзивного образования на практике и неразработанностью научного обоснования этих условий, а также необходимого содержания и средств развития нравственной воспитанности в процессе инклюзивного образования.

С нашей точки зрения, одним из таких условий является *нравственное отношение к сверстникам, в котором преобладает субъектное начало*. Методологическим основанием этого условия стали научные выводы М. И. Лисиной о том, что межличностные отноше-

ния основаны на двух началах — объектном и субъектном.

Другой человек выступает, с одной стороны, как субъект познания, использования и оценки, с другой — как самоценная и целостная личность, субъект [2]. Для совместного обучения и воспитания детей с различными образовательными потребностями принципиально важным является формирование нравственной позиции, при которой развивается особое восприятие сверстника, когда другой выступает как самодостаточная личность, независимая от оценок субъекта. Эта позиция соответствует бытийственному подходу в педагогике, который «переводит восприятие личности в сферу активности, деятельности, *субъектности*» [1, с. 11].

Напротив, отношение к другому, опосредованное собственными требованиями субъекта, порождает постоянное сравнение с собой и конкурентную позицию. Это вызывает такие негативные формы межличностных отношений, как зависть, злорадование, агрессия, за-

мкнутость, демонстрация своей силы и своих преимуществ и обесценивание достоинств другого.

Целью данной статьи является определение педагогических средств развития нравственного отношения младшего школьника к сверстникам, в котором преобладает субъектное начало.

В этой связи интерес представляет система оригинальных игр В. М. Холмогоровой, М. И. Смирновой [4, с. 106; 3], направленных на формирование межличностных отношений детей дошкольного возраста. Мы посчитали возможным использовать эти игры в 1–2-х классах при проведении формирующего эксперимента по развитию нравственного отношения младших школьников к сверстникам в процессе инклюзивного образования.

В состав экспериментального класса (МОУ СОШ № 24 г. Астрахани) входили дети с особыми образовательными потребностями: мальчик с заболеванием опорно-двигательного аппарата (ДЦП), который мог передвигаться при помощи специальной опоры на колесиках или держась за парты, и девочка с нарушением зрения, носившая очки с толстыми линзами. Оба ребенка не имели отклонений в интеллектуальном развитии. Родители этих детей воспользовались правом выбора образовательного учреждения. Это решение было обусловлено близким расположением школы от дома, что позволяло детям оставаться в семье.

Формирование субъектных межличностных отношений по данной методике предполагало отказ от вербальных способов общения, предметной деятельности и переход к игровому взаимодействию, открывающему непосредственное видение другого ребенка. Содержанием игр являлись воображаемые ситуации, принятие игровых ролей и погружение детей в сказочные сюжеты. Эту программу мы распределили по учебным четвертям, определили задачи каждого подэтапа.

**1-я четверть, 1-й класс.** Задача — создание атмосферы свободного взаимодействия первоклассников и доверия к взрослому.

Общим правилом всех игр было запрещение разговоров между детьми, что исключало возможность возникновения ссор, споров, договоров. В каждой игре вводился свой язык «условных сигналов», выражающихся в мимике, жестах и движениях, которыми участники могли обмениваться для коммуникации. Например, в игре «Жизнь леса» в качестве приветствия дети должны были соприкасаться ладонями, а спрашивая о том, как дела, — рукой дотрагиваться до плеча другого ребенка, и т. п. Также использовались и другие сюжеты: «Птичий базар», «Семья животных», «Добрые эльфы» [4, с. 157] и т. д.

В начале этого этапа дети с особыми образовательными потребностями были замкнуты и не желали принимать участие в играх. Поэтому экспериментатор вводил этих детей в игру через собственное общение с ними, взаимодействуя в паре, вовлекая их в общее действие. Если в процессе игры кто-то из детей начинал грубить, толкать других, то его мягко выводили из игры и предлагали другие занятия: чтение, настольные игры, рисование, конструирование, лепку и пр. Как правило, через некоторое время дети вновь присоединялись к общей игре, стараясь не нарушать правила.

**2-я четверть, 1-й класс.** Задача — развитие способности видеть сверстника, обращать на него внимание и уподобляться ему.

Важно было преодолеть фиксацию детей на самих себе и помочь им увидеть другого, почувствовать единство с ним. Необходимо было не только увидеть, услышать и почувствовать все нюансы мимики, голоса и жестов другого, но и максимально точно воспроизвести их. Поставленной задаче соответствовали известные игры («Зеркало», «Эхо», «Испорченный телефон») и авторские («Передай настроение», «Разговор сквозь стекло», «Упрямое зеркало» [4, с. 159] и др.).

Все эти игры были направлены на развитие способности устанавливать контакты со сверстниками с помощью различных модальностей — визуальной, аудиальной, кинестетической, что представляет особую ценность в инклюзивной среде.

**3-я четверть, 1-й класс.** Задача — способствовать развитию согласованности действий.

Правила игр задавались таким образом, что для достижения определенной цели дети должны были действовать с максимальной согласованностью. Это требовало от детей, во-первых, большого внимания к другим участникам, а во-вторых, давало каждому ребенку ощущение нужности и значимости. Использовались следующие игры: «Лепим скульптуру», «Лабиринт», «Заводные игрушки», «Заколдованные друзья», «Марионетки» [4, с. 162] и др. Например, в игре «Составные фигуры» каждый ребенок был частью тела какого-нибудь животного (четыре ребенка — ногами, пятый — хвостом, шестой — головой). Для того чтобы составная фигура шла, дети должны были согласовать свои движения.

**4-я четверть, 1-й класс.** Задача — направить игровые ситуации на переживание общих эмоций и чувств.

Совместное переживание каких-либо эмоциональных состояний (как положительных, так и отрицательных) создавало чувство близости и общности и желание поддержать друг друга. Детям предлагались следующие игры: «Шторм», «Шпионы», «Ночные звуки» [4, с. 166] и др. Так, в игре «Злой дракон» взрослый предлагал спрятаться от дракона в свои домики (большие деревянные или картонные коробики), обняться и подбадривать друг друга, гладить по голове, утешать, тем самым охраняя и защищая друг друга от злого дракона. В этой игре детей объединяло совместное переживание чувства страха.

**1-я четверть, 2-й класс.** Задача — смоделировать сюжетно-ролевые игры, требующие от детей взаимопомощи, проявления сопереживания, сорадования.

Если на предыдущем этапе дети переживали общие эмоции, то игры данного этапа требовали от детей сопереживания другому и взаимопомощи: «Живые куклы», «Шляпа волшебника», «Заблудившийся ребенок», «День помощника» [4, с. 168] и др. Например, в игре «Девочка заблудилась» дети объединялись, чтобы помочь девочке найти дорогу домой. Все эти игры давали возможность помочь сверстнику, поддержать его. Такая забота о других, участие в нуждах сверстника, помощь слабому и радость за него порождали чувство причастности к другому и способствовали развитию сопереживания и сорадования.

---

**2-я четверть, 2-й класс.** Задача — в игровых ситуациях развивать умение вербально выражать отношение ребенка к сверстнику.

К решению поставленной задачи следует приступать, только добившись спокойной и дружелюбной атмосферы в классе. Предлагались игры, в которых дети говорили друг другу комплименты, выражали пожелания: «Добрые волшебники», «Садовники и цветы», «День прощения» [4, с. 171] и др.

Например, в игре «Спящая красавица» девочку мог разбудить тот, кто придумает самое ласковое обращение к ней [4, с. 171]. Игры этого этапа развивают способность видеть в сверстнике его достоинства, говорить о них, доставляя другому удовольствие и радуясь вместе с ним.

Таким образом, эти игры способствовали развитию нравственного, доброжелательного отношения младших школьников друг к другу, снимали напряженность, замкнутость, страх. Ласковые прикосновения и поглаживания, близость сверстника давали детям ощущение тепла, безопасности и общности с другими, ослабляя защитные барьеры, и направляли внимание на другого ребенка.

В результате такого игрового взаимодействия младшие школьники смогли привыкнуть к своеобразному

внешнему виду сверстников с особыми образовательными потребностями, преодолеть психологический барьер, препятствующий общению и дружбе с ними.

Итоги проведенного эксперимента подтвердили эффективность проводимых игр для развития нравственного отношения младших школьников к сверстникам в процессе инклюзивного образования, в котором преобладает субъектное начало. Последующее включение вербальных средств и предметных действий не было препятствием для доброжелательного общения и дружеского взаимодействия детей с различными образовательными потребностями.

### *Литература*

1. *Борытко Н. М.* Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Под ред. Н. К. Сергеева. — Волгоград: Перемена, 2000.
2. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. — М.: Педагогика, 1986.
3. *Смирнова Е. О., Холмогорова В. М.* Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. — М.: ВЛАДОС, 2003.
4. *Холмогорова В. М.* Психологические условия нравственного развития дошкольников: дисс. ...канд. психол. наук. — М., 2001.