

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Петухова Людмила Владимировна

**НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПОДДЕРЖКЕ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Алисов Евгений Анатольевич

МОСКВА – 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья.....	15
1.1. Категориально-смысовой анализ проблемы нравственного воспитания человека в истории науки	15
1.2. Факторы эффективности нравственного воспитания современных младших подростков.....	34
1.3. Деятельность по поддержке детей с ОВЗ как средство нравственного воспитания младших подростков.....	56
Выводы по первой главе.....	84
Глава 2. Организация деятельности по поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья как средства нравственного воспитания младших подростков	88
2.1. Критериально-диагностический инструментарий оценки нравственной воспитанности младших подростков.....	88
2.2. Исходный уровень нравственной воспитанности младших подростков.....	101
2.3. Программа нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья.....	138
2.4. Динамика уровня нравственной воспитанности младших подростков, достигнутая в деятельности по поддержке детей с ОВЗ.....	177
Выводы по второй главе.....	232
Заключение.....	233
Список литературы.....	237
Приложения.....	257

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Вектор развития современной России с ее уникальными возможностями экономического, политического и социального преобразования во многом определен нравственными ориентирами ее граждан, в том числе молодых. Именно поэтому проблема нравственного воспитания в современном российском образовании приобрела особую остроту.

Воспитание социально активной личности, стремящейся к нравственному самосовершенствованию, затруднено сложившейся в российском обществе социально-экономической ситуацией, негативным влиянием СМИ, Интернета, что приводит к серьезным деформациям ценностных ориентаций детей, отрицательно воздействует на их нравственное становление. Преодоление таких недостатков практики воспитания, как доминирование словесных форм воспитательной работы, «мероприятийный» характер ее организации, формальный подход и др., возможно в условиях взаимодействия детей без ограничений возможностей здоровья и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – детей без/с ОВЗ).

Проблема поддержки детей с ОВЗ, актуальная для отечественного образования, сложна в решении, так как именно здоровые дети не готовы к интегративным процессам. Причина кроется в длительном периоде тотальной изоляции детей с особыми образовательными потребностями. Негативные последствия раздельного обучения и воспитания сказываются на протяжении последующей жизни всех детей. Дети без ОВЗ лишены возможности обретения опыта общения с особыми детьми, проявления к ним доброго, заботливого, понимающего отношения. Значительно затруднена адаптация и социализация детей с ОВЗ.

Важен учет особенностей разных периодов взросления человека, сензитивных для нравственного развития. Одним из таких периодов является

младший подростковый возраст. Среди факторов нравственного воспитания современных младших подростков, которые мы понимаем как движущую силу, объективную причину этого процесса, безусловное значение имеют:

- неоднозначность ситуации нравственного развития личности в современном обществе (с особой восприимчивостью младших подростков к его часто противоречивым по своей нравственной сути событиям, жизненным примерам, поступкам людей, под мощным и во многом разрушающим влиянием СМИ, Интернета и т.д.);
- растущий прагматизм современных младших подростков, их эгоцентризм; эмоциональная неустойчивость, подверженность вредным привычкам;
- интенсивное формирование у младших подростков нравственных понятий, представлений, убеждений;
- совершенствование когнитивных характеристик личности и характера сопереживания другому человеку; более глубокое и эмоционально насыщенное восприятие себя и мира; появление чувства взрослости и обостренной потребности в дружбе; проявление преданности и самопожертвования.

Выраженным педагогическим потенциалом в нравственном воспитании младших подростков может обладать деятельность по поддержке детей с ОВЗ, так как социально активная личность, стремящаяся к нравственному самосовершенствованию, может быть воспитана только в деятельности на благо других людей.

Степень разработанности темы исследования. Анализ теоретических источников и практического опыта в области нравственного воспитания и развития личности показывает, что ученые обращались к различным его аспектам, что находит подтверждение в истории педагогики, теории воспитания и теории обучения.

Труды Н.А. Бердяева, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, В.С. Соловьева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и других посвящены поиску решения общих проблем нравственного воспитания.

Воспитанию нравственности как важнейшей задаче педагогического деятельности уделяли особое внимание Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, Н.И. Пирогов, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.

Феномену нравственности и нравственному становлению посвящены теоретические и историко-педагогические труды М.В. Богуславского, Е.В. Бондаревской, Г.Н. Волкова, Г.Б. Корнетова, И.С. Марьенко, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина, Н.Е. Щурковой и др.

Значительный вклад в решение проблемы нравственного воспитания подростков с учетом особенностей подросткового периода был внесен Л.И. Божович, И.П. Ивановым, А.С. Макаренко, И.С. Марьенко, В.А. Сухомлинским, К.Д. Ушинским, Д.И. Фельдштейном и др.

Особенности личностного развития и воспитания детей с ОВЗ были объектом исследований В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, А.Н. Граборова, Г.М. Дульнева, В.П. Кащенко, В.И. Лубовского, И.В. Маляревского, Ф.А. Рай, Л.И. Солнцевой, Г.Е. Сухаревой и др.

В последние десятилетия защищен ряд докторских (С.П. Акутина, И.В. Бабурова, Т.А. Берсенева, М.П. Нечаев, Н.Л. Шеховская и др.) и кандидатских (Т.В. Емельянова, И.С. Кельцинова, М.А. Колокольцева, Т.И. Куржева, Н.Н. Шиховцова и др.) диссертаций, посвященных различным проблемам нравственного воспитания, рассматриваемым, в том числе, в контексте инклюзивного образования.

Однако, исследовательских работ, посвященных разработке теории и практики организации взаимодействия обучающихся с разным социальным статусом (из общеобразовательных организаций и специальных учреждений на постоянной, систематической основе) как средства нравственного воспитания, практически нет. Так, например, в исследовании М.А. Колокольцевой представлен опыт воспитания нравственных взаимоотношений младших школьников в условиях инклюзивного образования; настоящее же исследование посвящено не совместному воспитанию детей с ОВЗ и детей, не имеющих таких ограничений, а воспитанию детей без ОВЗ в условиях конкретного, педагогически

организованного, вида деятельности – деятельности по поддержке детей с ОВЗ (инклюзия «наоборот»: не дети с ОВЗ оказываются в условиях общеобразовательных организаций, а дети без ОВЗ оказываются в условиях специальных учреждений; причем в процессе воспитания детей без ограничений не исключается (скорее, предполагается) воспитательный эффект, оказываемый на детей с ОВЗ).

Достижение эффективности нравственного воспитания младших подростков в современной образовательной практике возможно только в преодолении существенных **противоречий** между:

- признанием нравственного воспитания приоритетным направлением в воспитании и развитии младших подростков и недостаточной содержательно-технологической, методической разработанностью и реализованностью его в практике воспитания в современной общеобразовательной организации;
- необходимостью создания условий для приобретения младшими подростками опыта заботливого, гуманного, нравственного отношения к людям и недостаточно полной реализацией деятельностного подхода к нравственному воспитанию как условию обретения такого опыта;
- воспитательными возможностями взаимодействия обучающихся общеобразовательных организаций с особыми детьми из организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ, и отсутствием практического опыта и научно обоснованной педагогической системы его организации.

С учетом вышеизложенного, нами сформулирована проблема исследования: каков педагогический потенциал деятельности по поддержке детей с ОВЗ как средства нравственного воспитания младших подростков? Постановка проблемы определила выбор темы диссертации – «Нравственное воспитание младших подростков в деятельности по поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья».

Цель исследования: выявить и обосновать педагогический потенциал деятельности по поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья в нравственном воспитании младших подростков.

Объект исследования: нравственное воспитание младших подростков в условиях взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Предмет исследования: деятельность по поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья как средство нравственного воспитания младших подростков.

В исследовании мы исходим из **гипотезы**, согласно которой уровень нравственной воспитанности младших подростков повысится, если будет организована их целенаправленная деятельность по поддержке детей с ОВЗ, содержание которой:

- 1) отражает анализ научно-педагогического знания, обозначает возможности применения исторического и современного опыта нравственного воспитания;
- 2) учитывает актуальный уровень нравственной воспитанности, выявленный с применением соответствующего критериально-диагностического инструментария;
- 3) подразумевает педагогическое воздействие на младших подростков в системном единстве нацеленности на компоненты нравственной воспитанности: когнитивно-смысловой, эмоционально-ценственный, деятельностно-поведенческий;
- 4) предполагает реализацию «Программы нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ» (включающей познавательное, практическое и коммуникативное направления и содержащей научно-педагогическое и методическое обеспечение процесса нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ).

В соответствии с проблемой, целью, объектом и предметом поставлены следующие **задачи**:

- 1) определить сущность, специфику, значение деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ (в целях их нравственного воспитания) в

условиях взаимодействия общеобразовательной организации с организациями, осуществляющими образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ по адаптированным основным общеобразовательным программам;

2) разработать критериально-диагностический инструментарий оценки уровня нравственной воспитанности современных младших подростков, учитываящий специфику организуемой деятельности по поддержке детей с ОВЗ;

3) разработать «Программу нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ» и экспериментально проверить ее эффективность.

Методологическую основу исследования составили:

- деятельностьный подход (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, В.А. Караковский, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Н.Л. Селиванова, В.А. Сластенин, Б.М. Теплов, Д.И. Фельдштейн, Э.Г. Юдин и др.);

- аксиологический подход (В.П. Бездухов, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, Б.С. Братусь, В.И. Водовозов, Л.С. Выготский, М.С. Каган, П.Ф. Каптерев, Б.Т. Лихачев, А. Лэнгле, А.Г. Маслоу, В.Н. Мясищев, Н.Д. Никандров, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский, В. Франкл и др.);

- событийный подход (Д.В. Григорьев, В.А. Караковский, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.И. Слободчиков и др.);

- ситуационный подход (Н.В. Кухарев, М.М. Поташник, В.С. Решетъко, Г.В. Савельев, П.И. Третьякова и др.);

- средовой подход (Я. Корчак, В.П. Лебедева, Ю.С. Мануйлов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, С.Т. Шацкий, В.А. Ясвин и др.).

Теоретической основой исследования выступают:

- труды, раскрывающие философский аспект нравственного воспитания (Г.В.Ф. Гегель, В.В. Зеньковский, В.П. Казначеев, И. Кант, М.К. Мамардашвили, В.В. Розанов, Э. Фромм, А. Швейцер и др.);

- педагогические труды в области нравственного воспитания (К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, И.С. Марьенко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.);
- методика педагогики заботы И.П. Иванова как организационно-технологическая основа организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ.
- труды, посвященные особенностям личностного развития и воспитания детей с ОВЗ (В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, К.С. Лебединская, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, Г.И. Россолимо, И.М. Соловьев и др.).

Методы исследования. Для проверки гипотезы и решения поставленных задач использовались следующие общие и частно-научные методы:

- теоретические: теоретический анализ, обобщение и интерпретация данных, имеющихся в философской, педагогической, психологической литературе по исследуемой проблеме; сравнительный анализ, контент-анализ;
- эмпирические: наблюдения и самонаблюдения; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы), диагностические (опросы обучающихся, родителей и педагогов) и др.

Этапы и опытно-экспериментальная база. Опытно-экспериментальное исследование проводилось с 2004 по 2017 гг. в шесть этапов на базе МОУ «Гимназия №1», МОУ «СОШ № 28», МОУ «СОШ № 30», МОУ «Пойменская СОШ» г. Астрахани и Астраханской области, взаимодействовавших с организациями, осуществлявшими образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ по адаптированным основным общеобразовательным программам.

На первом (предварительном) этапе (2004 – 2008 гг.) проводилось изучение и анализ психолого-педагогической и философской литературы по проблеме исследования; постановка проблемы, определение целей, задач и методов эмпирического исследования; предварительная разработка и апробация авторского пилотного проекта «Нравственное развитие учащихся в процессе создания ими развивающей среды для детей с ОВЗ» на базе МОУ «Гимназия № 1» (ФЭП при ИПОП «Эврика», г. Москва).

В течение второго (подготовительного) этапа (2008 – 2011 гг.) осуществлялась разработка программ и подбор методик опытно-экспериментальной работы; изучение образовательной среды МОУ «Гимназия № 1», МОУ «СОШ № 30», МОУ «СОШ № 28», МОУ «Пойменская СОШ» с целью полноценного использования средового потенциала в процессе нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ.

В ходе третьего (констатирующего) этапа (сентябрь – октябрь 2011 г.) был установлен наличный уровень нравственной воспитанности младших подростков, определено их отношения к проблеме особых детей.

В ходе четвертого (формирующего) этапа (октябрь 2011 – декабрь 2013 г.) была организована деятельность младших подростков по поддержке детей с ОВЗ. В ходе педагогического мониторинга определялись вектор развития и уровень сформированности нравственных качеств младших подростков, велись систематизация и анализ теоретических выводов, разрабатывались методические рекомендации педагогам. Была осуществлена проверка эффективности реализации «Программы нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ». Экспериментом было охвачено 212 младших подростков, обучавшихся в 5 – 6 классах. Общее количество испытуемых контрольной группы составило 107 младших подростков, количество испытуемых младших подростков экспериментальной группы равнялось 105 обучающимся. Непосредственное участие в эксперименте принимало 35 педагогов общеобразовательных школ и 32 – образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ.

На пятом (контрольном) этапе (январь 2013 г. – январь 2015 г.) была осуществлена систематизация эмпирических материалов, окончательно уточнены, обобщены результаты экспериментального исследования.

Целью завершающего этапа (2015 г. – 2017 г.) было осмысление, обобщение, коррекция теоретических положений, описание проведенной работы на основе анализа изученных данных и оформление текстов диссертации и автореферата.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

1) определено содержание деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, организуемой в процессе нравственного воспитания в направлениях: познавательном (формирование системы знаний о нравственных нормах отношений между людьми, понимания сущности нравственных категорий на занятиях курса «Грамматика этики и нравственности»); практическом (изготовление на занятиях по предмету «Технология» и во внеурочное время развивающих игрушек для особых детей); коммуникативном (взаимодействие с особыми детьми из организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ);

2) сконструирован и применен критериально-диагностический инструментарий оценки уровня нравственной воспитанности современных младших подростков, учитывающий специфику организуемой деятельности по поддержке детей с ОВЗ;

3) разработана и доказана эффективность системы педагогической работы по нравственному воспитанию младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- теория нравственного воспитания обогащена понятием «деятельность младших подростков по поддержке детей с ОВЗ», уточненным с учетом условий взаимодействия общеобразовательных организаций и организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ;

- деятельность младших подростков по поддержке детей с ОВЗ аргументировано рассмотрена (в соответствии с факторами возрастной сензитивности для нравственного развития) как потенциально эффективное педагогическое средство;

- представленная система организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ раскрывает возможности достижения эффективности процесса нравственного воспитания в общеобразовательной организации.

Практическая значимость исследования. Разработанная авторская «Программа нравственного воспитания младших подростков в деятельности по

поддержке детей с ОВЗ», включающая раздел, посвященный подготовке педагогов к организации данной деятельности и методические рекомендации, востребована в профессиональной деятельности классных руководителей, педагогов-предметников, социальных педагогов. Представлен критериально-диагностический инструментарий, позволяющий определить динамику уровня нравственной воспитанности младших подростков, составить прогноз их нравственного развития, констатировать проявившиеся эффекты воспитательной деятельности. Полученные результаты исследования применены в практике воспитания ряда общеобразовательных организаций г. Астрахани и Астраханской области, в практике создания открытой сети взаимодействия общеобразовательных организаций и организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ, а также в целях совершенствования профессиональной деятельности педагогов по организации внеклассной работы.

Достоверность и обоснованность содержащихся в диссертации положений и выводов обеспечены непротиворечивостью исходных методологических положений; сочетанием теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования; соотнесением данных количественного и качественного анализа, многократной экспериментальной апробацией выдвинутых идей, выводов, внедрением результатов эксперимента в условиях взаимодействия общеобразовательных организаций с организациями, осуществляющими образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования легли в основу выступлений и публикаций автора на конференциях, семинарах, совещаниях различного уровня: на Международной конференции (г. Астрахань, 2004); на всероссийских научно-практических фестивалях-конференциях в Институте проблем образовательной политики «Эврика» (с 2004 по 2006 гг., г. Москва); на межрегиональных научно-практических конференциях

(г. Астрахань. 2007, 2012 гг.), на Международных научно-практических конференциях аспирантов и соискателей (г. Москва, 2013 – 2015 гг.) и др.

В 2004 г. МОУ «Гимназия № 1» получило грант как победитель конкурса социальных проектов «Социальный Форум», представив выполненный под руководством доктора наук диссертанта пилотный проект по теме «Создание развивающей среды для детей-инвалидов гимназистами как фактор их нравственного развития». В 2005 г. авторский пилотный проект культурно-образовательной инициативы по теме «Нравственное развитие учащихся в процессе создания ими развивающей среды для детей с ОВЗ» получил статус «Федеральная экспериментальная площадка».

Доктором наук, руководителем докторанта в 2004 году в различных изданиях опубликовано 12 статей по теме исследования (в том числе 4 публикации в изданиях, рекомендованных ВАК), методические рекомендации и 2 программы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Деятельность по поддержке детей с ОВЗ как средство нравственного воспитания младших подростков подразумевает вид активности, педагогически ориентированной (в соответствии с факторами возрастной сензитивности для нравственного развития) на осознание ими сущности нравственных понятий и ценностей, получение личного опыта гуманного отношения и взаимодействия с детьми с ОВЗ.

2. Деятельность младших подростков по поддержке детей с ОВЗ организуется с учетом актуального уровня нравственной воспитанности, выявленного с применением критериально-диагностического инструментария, отражающего специфику организуемой деятельности и включающего совокупность критериев: понимания сущности нравственных категорий; осознанности восприятия самого себя и других людей, в том числе детей с ОВЗ (когнитивно-смысловый компонент); выраженности свойств личности, определяющих зрелость и сформированность просоциальных устремлений; принятия нравственных ценностей; уровня самооценки (эмоционально-ценостный компонент); доминирующего стиля поведения, стремления и способности к сотрудничеству; сформированности умений,

привычек, поступков, основанных на бескорыстном стремлении к совместной деятельности на благо других людей (деятельностно-поведенческий компонент).

3. Нравственное воспитание младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ осуществляется в процессе целостного педагогического воздействия на компоненты нравственной воспитанности и включает целенаправленно организованную деятельность по направлениям:

- познавательному (углубленное изучение и осмысление понятийного аппарата этики, создание теоретических творческих работ, рефлексия и т.д.);
- практическому (изготовление по технологии ученых-дизайнеров и создание авторских развивающих игрушек, способствующих лечению, реабилитации и социализации детей с ОВЗ (с условием предварительного изучения их потребностей) посредством игровых форм;
- коммуникативному (взаимодействие во внеурочное время с детьми с ОВЗ из организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ);

4. Уровень нравственной воспитанности младших подростков повышается при условии реализации «Программы нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ», содержащей научно-педагогическое и методическое обеспечение процесса нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ). Доказанная эффективность деятельности по поддержке детей с ОВЗ как средства нравственного воспитания младших подростков подтверждает весомость и значимость педагогического потенциала этой деятельности, актуализируя внедрение ее в практику организации современного воспитательного процесса.

Структура диссертации. Диссертационное исследование имеет следующую структуру: введение, две главы, заключение, библиографический список и приложения. Текст диссертации иллюстрирован 19 рисунками и 39 таблицами.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПОДДЕРЖКЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

1.1. Категориально-смысовой анализ проблемы нравственного воспитания человека в истории науки

Проблема нравственности человека всегда связывалась в истории педагогической науки с проблемой его воспитания; нравственное развитие и воспитание представлялись двуедиными, взаимно обусловленными процессами. Лексическое значение понятий «воспитание» и «нравственность» по-разному раскрывалось в разные эпохи и разных человеческих сообществах. Обратимся к анализу общенаучных определений ключевых в рамках исследования терминов.

Ф. Кроном выделено семь подходов к воспитанию. Оно понималось: как своеобразное принуждение (Платон), помочь ребенку в жизни (И.-Г. Песталоцци, К. Роджерс), создание условий для свободного развития (Ж.-Ж. Руссо), управление и надзор (Г. Гербарт), руководство со стороны взрослых, опытных людей, как выработка заданных норм (бихевиоризм), приобщение к ценностям (культурологический подход) [36, с. 17].

В современной педагогической литературе понятие «воспитание» в широком смысле рассматривается как общественное явление, как воздействие общества на личность», воспитание в узком смысле – «как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса» [159, с. 282]. Л.С. Выготский определял воспитание «как приспособление наследственного опыта к данной социальной среде

[32, с. 59]; «как планомерное, целесообразное, преднамеренное, сознательное воздействие и вмешательство в процессы естественного роста организма» [там же, с. 60]. М.С. Каган видит воспитание «как *процесс целенаправленного формирования системы ценностей* входящего в жизнь молодого человека» (курсив М.К.) [201, с. 70]. По мнению Д.Л. Фельдштейна, «воспитание – деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта, планомерное и целенаправленное воздействие, обеспечивающее формирование личности, ее подготовку к общественной жизни и производительному труду» [там же, с. 265]. А.В. Мудрик трактует воспитание как «исторически сложившиеся устойчивые формы совместной деятельности членов общества по использованию материальных, духовных, человеческих ресурсов общества для планомерного создания условий <...> развития членов общества» [115, с. 86], как «относительно осмыщенное и целенаправленное возвращение человека в семью, в различных общественных, государственных, частных и религиозных воспитательных организациях, более или менее последовательно способствующее адаптации человека в обществе и создающее условия для его обособления» [30, с. 77]. Н.Е. Щуркова раскрывает понятие воспитания как «введение ребенка в контекст *культуры* во имя *счастья* подрастающего человека через достижение ребенком основных *ценностей* жизни, и обретение *культурного* жизненного опыта в процессе организуемой педагогами-профессионалами *деятельности* ребенка; системно конструируемой согласно воспитательной цели, предполагающей формирование *личности*, способной строить жизнь, достойную *Человека*» (курсив Н.Щ.) [211, с. 6]. Раскрывая основные положения современной теории воспитания, Н.Е. Щуркова дополняет данное определение, характеризуя воспитание как «организуемый и целенаправленно управляемый процесс, выстраиваемый специалистами на основании познанных психолого-педагогических закономерностей становления и развития <...> личности» [210, с. 5]. П.В. Степанов предлагает рассматривать воспитание как «процесс создания и функционирования <...> объединяющих ребенка и взрослого духовных общностей, в которых происходит становление индивидуальной картины мира ребенка» [173, с. 11]. Н.М. Борытко отмечает, что «воспитание как социальная

функция воспроизводства человеческого качества может быть понята лишь в контексте культуры, как социокультурный феномен. С этой точки зрения, воспитание человеческого в человеке – это воспроизведение в нем социальной культуры, его «окультуривание» [15, с. 11]. Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова предлагают следующую трактовку понятия воспитания: «Воспитание есть управление процессом развития личности через создание благоприятных для этого условий» [82, с. 12]. И.А. Зимняя также определяет воспитание как процесс «целенаправленного комплексного педагогического воздействия на обучающегося посредством специально создаваемых для этого условий», ориентированный «на общественные ценности и личностное развитие» [30, с. 157 – 158].

В основе того или иного подхода к воспитанию всегда обнаруживаются духовные и нравственные ценности, осознание и принятие которых растущим человеком способствует приведению его поведения и (или) жизни в целом в соответствие с определенной системой норм и отношений (государственных, общественных, коллективных, групповых, индивидуальных). Общий семантический смысл, объединяющий вышеприведенные определения воспитания, раскрывается в идее воспроизводства нравственности и нравственного развития, совершенствования человека. Поэтому в контексте исследования значимой предстает проблема соотношения понятий «воспитание» и «развитие».

Понятие «развитие» раскрывается И.А. Колесниковой как «разворачивание вовне изначально присутствующих в структуре человеческого существа свойств, сущностных сил *в соответствии с их естественными закономерностями роста*» (курсив И.К.) [29, с. 26]. Воспитание в данном контексте рассматривается как целенаправленное развитие или формирование в соответствии с педагогическим замыслом с учетом объективного и субъективного мира растущего человека. Тогда в воспитании первостепенной целью педагога является гармонизация внешнего и внутреннего его «Я» с учетом не только воздействия внешних норм, но и внутренних потребностей человека. Достижение обозначенной цели возможно только посредством создания соответствующих условий, проблема реализации которых является важнейшей в философии образования.

Особенно важно выделение из характеристики понятия «развитие» возможности осуществления многих векторов развития растущего человека; и миссия педагога состоит в том, чтобы актуализировать способности, имплицитно присущие ребенку, помочь ему выбрать безусловно положительный вектор развития, ведущий к благу. По словам И.А. Колесниковой, **«под актуализацией понимается момент проявленности в настоящем того, что в прошлом обнаруживалось лишь в потенции (в свернутом виде)»** (выделено И.К.). Далее И.А. Колесникова уточняет, что «развертывание этой потенции, ее обнаружение в настоящем происходит как ответ растущего человека на требование (вызов) ситуации развития, возникающей естественным образом или конструируемой взрослыми» [85, с. 89 – 90].

Согласно синергетическому подходу, подтверждающему нелинейный характер мира, развитие человека как саморазвивающейся системы, в том числе и его духовно-нравственной сферы, на протяжении жизни происходит непрерывно, характеризуется сложностью и противоречивостью, взаимосвязанностью и взаимообусловленностью. В нравственном воспитании значимы не только природный, социальный, культурный контексты жизни человека, но и раскрывающийся внутренний потенциал его активности. В.А. Петровский, прибегнув к метафоре, видит «Я» человека как «сгусток возможностей, воплощаемых во вне»; освоение этих возможностей он считает главной потребностью человеческого бытия [134, с. 368]. Однако именно педагог в процессе нравственного воспитания должен помочь растущему человеку определить свой жизненный путь как человека просоциальной направленности. Поэтому поиск сущности Абсолютной универсальной этики (по А. Швейцеру) [204] мыслители всех исторических эпох связывали с разрешением проблемы воспитания нравственности. Как полагает Б.С. Братусь, для постижения этой сущности, в стремлении к воплощению ее в бытии, для осознания человеком подлинного смысла жизни ему необходимо выйти «за границы узкого «я» служением обществу, другим людям» [16, с. 48].

Понятие «нравственность» (одно из особо значимых в данном исследовании) имеет крайне неоднозначную трактовку вследствие масштабности, многоаспектности этого феномена, проявляющегося во всех сферах человеческого бытия.

В толковом словаре В.И. Даля слово «нравственность» еще отсутствует, дано лишь понятие «нрав», лексическое значение которого раскрывается как «одно из двух основных свойств духа человека: ум и нрав слитно образуют дух <...>; ко нраву относятся, как понятия подчиненные: воля, любовь, милосердие, страсти и пр., а к уму: разум, рассудок, память» [48]. Отметим, что компоненты нравственности, составляющие понятия «нрав»: знание, чувствование, поведение уже названы В.И. Далем. Толковый словарь Д.Н. Ушакова делает акцент на многозначности слова «нравственность» и дает следующее ее определение: «совокупность норм, определяющих поведение человека»; «самое поведение человека»; «моральные свойства» [181]. С.И. Ожегов рассматривает понятие «нравственность» как «внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы»; «правила поведения, определяемые этими качествами» [128].

В Большом энциклопедическом [142] и Философском энциклопедическом [195] словарях понятия «мораль» и «нравственность» рассматриваются как синонимичные и определяются как «особая форма общественного сознания и вид общественных отношений (моральные отношения); один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм». В Современном словаре иностранных слов [167] нет слова «нравственность», так как оно является исконно русским; «мораль» трактуется как производное от французского *morale* – нравственность, совокупность норм и принципов поведения людей по отношению к обществу и другим людям, одна из основных форм общественного сознания. В переводе на английский язык «нравственность» звучит как «*morals*». Все это говорит о синонимичности понятий «мораль» и «нравственность».

В словаре по этике под редакцией А.А. Гусейнова и И.С. Кона [163] нравственность также рассматривает как синоним морали. Так же раскрывается понятие «нравственность» и в философском словаре под редакцией И.Т. Фролова [193].

Словарь по семейному воспитанию, составленный И.В. Гребенниковым и Л.В. Ковинько [158], понятия «нравственность» не содержит вовсе. Нравственность, как трактуется в словарной статье, посвященной нравственному воспитанию, основывается на «долге, ответственности, гуманности, справедливости, чести, благородстве в отношении человека к обществу, Родине, окружающим людям и самому себе», то есть в данной статье определены компоненты нравственности.

Результат сопоставительного семантического анализа вышеназванных и многих других словарных статей, определяющих понятие «нравственность», показывает, что обычно нравственность трактуется как нормированное, социально ориентированное поведение. В понятии «нравственность» выделены ее составляющие: знание, чувствование, поведение, однако недостаточно представлен содержательный аспект лексического значения понятия, характеризующий область отношений, раскрывающий его эмоционально-волевой и ценностный компоненты.

Решение проблемы воспитания растущего человека, как здорового, так и с ограничениями по здоровью, невозможно без обращения к философскому осмыслинию бытия. В поиске ответов на его фундаментальные вопросы, постигая сущность нравственных и этических ценностей, человек всегда должен выйти на философский уровень осмыслиения жизни и мира. То есть, по В.П. Зинченко, «чтобы понять нечто, нужно выйти за его пределы» [66, с. 316].

Философы античности, для которых важнейшим в определении сути нравственности было понятие добродетели, раскрывая природу нравственности, рассматривали этику в двуединстве составляющих: этики блага и этики долга. Платон видел главной задачей воспитания в идеальном государстве воспитание человеколюбия: «...правильное воспитание и обучение пробуждают в человеке хорошие природные задатки...» [136, с. 212]. Аристотель, отмечая гармоничное единство факторов, которые «делают людей хорошими и добродетельными <...>: природа, привычка и разум» [4, с. 614], подчеркивал значение сопережива-

ния человека в возвышении его духа: «Скорее верно направленное движение чувств, а не разум служит началом добродетели» [там же, с. 357].

Анализ логики становления учений о благе в классической философии делает очевидным вывод о своеобразной метаморфозе идеи добродетели в истории философии: от понимания блага как пользы для себя – к благу, совершающему ради другого. Ж.-Ж. Руссо считал сострадание естественным нравственным чувством, рассматривая способность людей к состраданию как условие их выживания. Сущность добродетельного человека в том, что он «соблюдает нравственный закон и вовеки ему не изменит» [153, с. 664]. И. Кант в естественном следовании законам нравственности видел путь человека к счастью, «которому <...> необходимо содействовать как конечной цели» [80, с. 1332]. Гуманность отношений между людьми философ расценивал как формы проявления блага. Рассматривая долг как абсолютное и безусловное требование, он утверждал, что человек поистине нравственен только тогда, когда исполняет долг ради самого долга, а не ради какой-либо внешней цели: «Основоположение <...> долга – это то, что разум повелевает субъекту (как он должен поступать) прямо, стало быть, объективно» [там же, с. 590]. Позднее В.С. Соловьев также подчеркивал всеобщий, всеобъемлющий характер нравственного закона для всех разумных существ, основание которого «должно заключаться в априорных понятиях чистого разума, общего всем разумным существам» [171, с. 53 – 54]. Особо значима в контексте исследования мысль И. Канта о формировании правильного отношения растущего человека к совершенению им нравственных, добрых поступков. Для добродетельного человека делание добра является нормой, долгом, а не доблестью: «исполнять свой долг – значит лишь делать то, что в нравственном порядке вещей, следовательно, не заслуживает удивления» [80, с. 509]. Г.В.Ф. Гегель также считал делание добра долгом человека, «который должен иметь *понимание добра*, делать его своим *намерением* и осуществлять в своей деятельности» (курсив Г.Г.) [38, с. 336]. По Г.В.Ф. Гегелю, нравственное добро отличается именно своим реальным воплощением, реализацией.

К сожалению, понятие «добродетель», достаточно широко применявшееся ранее, нашими современниками употребляется редко. Н.Д. Никандров, ссылаясь на утверждение В.Д. Шадрикова, возможной целью школы видит «воспитание добродеятелей и добродетелей» [201, с. 389]. Действительно, в современных социально-экономических реалиях «возвращение» деятелей добра, обладающих добродетелями, является приоритетной целью нравственного воспитания.

Представители космического направления научно-философской мысли (С.Н. Булгаков, В.И. Вернадский, В.П. Казначеев, К.Н. Рерих и Е.И. Рерих, А.И. Субетто, Н.Ф. Федоров, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский и др.) видели в духовности и нравственности человека имплицитно присущую способность к беспределному познанию. По В.П. Казначееву, «духовность <...> объединяет границу самых больших пределов нашего знания с самыми большими пределами нашего незнания» [79, с. 194]. М.К. Мамардашвили в стремлении человека к духовности и нравственности выделял особую роль усилий в работе над своим сознанием: «...духовное состояние – это всегда то, что является продуктом какой-то работы и самосознания» [111, с. 168]. Итак, каждое из значений понятия «духовность» особым образом отражает способность человека подняться над обыденным в стремлении познать возвышенное, без чего невозможно нравственное развитие.

Представители философии русского зарубежья (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, Д.С. Мережковский, С.Л. Франк, Л.И. Шестов и др.) также верили в преобразующую силу нравственности. Н.А. Бердяев видел в этике учение «о пробуждении человеческого духа, <...> творческой духовной силы <...>» [10, с. 128]. И.А. Ильин полагал, что, познавая смысл истинных нравственных ценностей, человек должен сначала «почувствовать сердцем», «сосредоточиться созерцанием» [73, с. 648]. Только тогда пробудятся его «внутренние, душевые силы и способности <...>: чувствование, воля, <...> воображение и мысль» [74, с. 338].

Определяющим в исследованиях зарубежных философов XX века (М. Бубер, Э. Мунье, М. Полани, Ж.-П. Сартр, Э. Фромм, М. Хайдеггер, А. Швейцер, К. Ясперс и др.) был поиск человека «подлинного», сущностью ко-

торого было созидание добра как цели бытия и своего предназначения. По словам Ж.-П. Сартра, именно в этом состоит «экзистенциональный проект» человека, и «человек станет таким, каков его проект бытия» [157, с. 323]. Философы называли гуманизм основой этики, поэтому ценили благополучие человека как «максимум жизненности и внутренней гармонии» [200, с. 387]. По К. Ясперсу, истинная подлинность человека проявляется в ситуациях «любящей борьбы», заботы и страдания, тогда он способен через духовность и нравственность обрести «всеобъемлющее» – целостность мира и человека [217, с. 27]. Э. Мунье особое значение придавал труду: в этом «особенном виде деятельности» происходит «самоосуществление человека и беспрерывное строительство им собственной жизни» [116, с. 146]. М. Бубер в достижении гармонии отношений с людьми, выстроенных в личностных диалогических формах «Я – Ты», видел обретение человеком подлинности существования: «Человек может обрести цельность не в отношении к своему «Я», но в отношении к другому «Я», и только тогда «он прикоснется и к безграничному, и к безусловному» [19, с. 122]. С.И. Гессен развитие в человеке свободы и «развитие личности человека» считал целью нравственного воспитания, когда совершается возвышающий его последовательный переход через следующие стадии: аномия (беззаконие) – гетерономия (чужезаконность) – автономия (самозаконность) [40, с. 89 – 99]. А. Швейцер, неразрывно связывая понятия «этика» и «нравственность», утверждает, что этика не учение, не форма познания, а форма действия, способ жизни. Этика, в ее практическом выражении совпадающая со следованием основному принципу нравственного, с благоговением перед жизнью, и есть, по мнению А. Швейцера, сама нравственность: «Борьба с самим собой и собственная правдивость – вот средства, которыми мы воздействуем на других. Мы их незаметно вовлекаем в борьбу за глубокое духовное самоутверждение, происходящее из благоговения перед собственной жизнью.<...> Истинная этика начинается там, где перестают пользоваться словами» [204, с. 221]. Э. Фромм полагал, что «...любая попытка расширить сферу бытия означает более глубокое проникновение в реальную сущность самого себя, других и окружающего нас мира» [198, с. 106]. М. Полани также подчеркивал неизбежную проявлен-

ность человеческой сущности в познании мира и общении с другими: «Будучи человеческими существами, мы неизбежно вынуждены <...> говорить о ней [Вселенной] в терминах человеческого языка, сформированного насущными потребностями человеческого общения» [137, с. 19].

Философская антропология (М.М. Бахтин, О.Ф. Больнов, В. Дильтей, И.А. Колесникова, О.Г. Прикот, М. Шелер, В.С. Шубинский и др.), как синтетическое учение о человеке развивающемся, ориентирует воспитателя на поддержку ребенка в процессе его естественного развития. Причем особенно значимым для педагога становится проблема адекватного восприятия ребенка, понимание его человеческой, нравственной сущности, о чем писал основоположник понимающей психологии В. Дильтей: «Природу мы объясняем, душевную жизнь мы постигаем» [55, с. 16]. Очевидно, что человека, а в нашем случае – младшего подростка – надо постараться понять и описать, чтобы воспитывать. Педагогам без философского осмысливания сущности человека с его поиском смысла жизни это сделать невозможно, так как образование, не опирающееся на философское учение о человеке и его месте в природе, истории и культуре, по В.В. Розанову, неизбежно приближается к сгущающимся «сумеркам просвещения» [148]. Помочь душе ребенка обрести «крылья, освободить» их, «укрепить и научить ими управлять» – так метафорически представлял В.В. Розанов задачу воспитания [там же, с. 9].

Значимой в контексте исследования является мысль М.М. Бахтина, который, рассматривая несовпадение гносеологических и онтологических подходов, научного познания человека и его диалогического понимания, говорил о невозможности превращения человека в объект заочного завершающего познания: «Правда о человеке в чужих устах, не обращенная к нему диалогически, то есть заочная правда, становится унижающей и умертвляющей его ложью» [8, с. 16].

Понятие «воспитание», с позиции данного похода, есть категория бытия, и основой для определения цели воспитания является категория «человек». Тогда, по утверждению И.А. Колесниковой, общественно-исторический смысл воспитания «следует искать в сохранении, воспроизведении, трансляции во времени че-

ловеческого качества» [85, с. 142]. Цель педагога в воспитании состоит в помощи подрастающему человеку, в поиске средств и создании условий для развития данных ему от природы безграничных способностей, иначе они не проявятся и не разовьются. Об этих, заложенных природой, но так и не раскрывшихся талантах людей сожалел А. Сент-Экзюпери: «Меня мучает, что в каждом человеке, быть может, убит Моцарт». Методы, адекватные такому подходу, значимы для настоящего исследования как своеобразные способы со-бытия воспитателя и воспитанника, когда происходит одновременное взаимное изменение субъектов воспитательного процесса, познающих мир, Другого и самих себя. Эти идеи созвучны мысли Л.Н. Толстого о необходимости постоянного самовоспитания воспитателя: «Воспитание представляется сложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей...» [182, с. 346].

Понимание педагогом воспитанника в условиях воспитательного процесса есть извлечение смысла, мотива поступка, поведения и, очевидно, адекватность данного истолкования, соответствие его реальности, что возможно только в результате диалогического взаимодействия. Диалогическое понимание трактуется как воспитывающее понимание, так как оно связано с самопознанием и самовоспитанием воспитателя и воспитанника и даже в первую очередь – воспитателя. Мы полагаем, что воспитанник и воспитатель в процессе диалогического познания себя и мира равны; равны и в том, что каждый проходит свой путь познания. Этот «трансцендентный диалог» предполагает не согласование мнения ребенка с мнением учителя, а совместный поиск истины.

Обращение к зарубежным и отечественным психолого-педагогическим исследованиям позволило уточнить понимание проблемы нравственного воспитания. Отметим некоторые положения, касающиеся нравственности, с позиций психологической антропологии (А.С. Арсеньев, Л.С. Выготский, Е.И. Исаев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.), которые раскрываются в действиях, обусловленных природными, социальными возможностями и ограничениями человека, а также его личностными состояниями и ресурсами. В нравственном воспитании подрастающего поколения Л.С. Выготский подчеркивал определяющую

роль общества: «Не природа, но общество должно в первую очередь рассматриваться как детерминирующий фактор поведения человека» [33, с. 85], и социальной среды: «...моральное поведение есть поведение, воспитываемое таким же точно образом через социальную среду, как и всякое другое» [32, с. 207]. С.Л. Рубинштейн процесс развития раскрывал как переход внешнего (социального) во внутреннее (психическое), когда происходит преломление внешних воздействий на человека через призму его внутренних психологических условий или состояний [150]. Ученый видел в человеке преобразующую силу, способность совершенствовать мир и себя: «Жизнь могуча, бесконечно разнообразна и чревата всем добрым и злым. И у человека, в конечном счете, одно дело в жизни: самому вносить в нее, сколько только может он, красоты и добра» [151]. А.С. Арсеньев видит особую природу нравственности в том, что ею «пользоваться нельзя, она вне отношения использования и существует прежде всего для себя». Оценкой нравственности является совесть, которая «ни в какой степени не может зависеть от мнения социального окружения» [5]. Об этом же читаем у А.С. Пушкина: «Ты сам свой высший суд <...>» [144, с. 225].

Среди положений индивидуально-личностного подхода (Е.В. Бондаревская, Л.В. Куриленко и др.) выделим ориентирующие педагогов на:

- создание условий для возникновения у обучающихся «личностных смыслов», для превращения знания в «живое знание», развитие способности к диалогу <...>;
- принятие ведущей роли воспитания по отношению к обучению;
- <...> деятельность и общение как универсальные средства воспитания личности <...>, введение личности во все более усложняющуюся систему отношений, которая требует проявления и закрепления социально значимых свойств личности» [46, с. 6 – 7].

Анализируя различные интерпретации отечественными психологами идеи уровневого, пофазового характера происходящих в духовно-нравственной сфере личности изменений, отметим общее, имеющее непосредственное отношение к сути данного исследования. Речь идет о способности развития личности от инди-

видуализма до универсальной событийности. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев понимают нравственность человека как направленность человека «на самостоятельно принятые абсолютные принципы и ценности» [162, с. 351], желание совершать благие поступки: «Нравственность – личная форма этического сознания; область свободных и ответственных поступков личности, ее внутренних мотивов и побуждений творить добро» [там же, с. 335]. Они видят уникальный путь нравственного роста человека в восхождении к подлинному «Я»; со-бытийную общность называют его существенным условием: «Человек по самой своей природе есть бытие для других» [там же, с. 171]. В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, Н.И. Непомнящая, В.А. Петровский, Л.М. Фридман, Д.Б. Эльконин, С.Г. Якобсон изучали проблемы нравственного воспитания растущего человека, основываясь на различных теоретических подходах. Особо актуальна в контексте исследования мысль В.П. Зинченко о необходимости следования принципу минимального шага в воспитании души, которая «будет расти и крепнуть», «впадая в состояние понимания мира, другого человека, произведения искусства, самой себя», если «гигантским шагам» души будут «предшествовать малые шаги – шаги со-присутствия, со-действия, со-чувствия, со-переживания, со-страдания, со-участия, со-причастия, вчувствования в сокровенное, которое есть в людях <...>» [67, с. 402]. В контексте настоящего исследования важны два аспекта «эмоционального развития» личности, выделенных В.А. Петровским: «восхождение человека к эмоциональной сложности и установление его эмоциональной общности с другими людьми» [133, с. 414]. Как мы полагаем, благодаря участию в деятельности по поддержке детей с ОВЗ, младшие подростки обретут опыт познания, переживания и действия, значимый для них и для других людей (особых детей, родителей, педагогов и т.д.). Кроме того, будет раскрыт их потенциал развития сопереживания, сочувствия, эмпатии. Последнее, по определению ученого, «предполагает субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир, понимание его переживаний, мыслей, чувств» [там же, с. 427]. Н.И. Непомнящая, исследуя психологические механизмы развития личности, выделяет ее «способность к соединению, синтезированию различных аспектов действительности»

[118, с. 45]. Уровень достижения «синтетичности» настолько зависит от способности личности к нравственному совершенствованию, познанию и творчеству, «насколько у ребенка развито умение воспринимать другого человека антиэгоистично <...> [там же, с. 46]. Мы полагаем, что взаимодействие с детьми с ОВЗ раскроет для младших подростков новые возможности творчества, познания и нравственного совершенствования.

Понятия «нравственность», «доброта», «добродетель» предстают в трудах представителей зарубежной педагогической науки (Ф. Бэкон, К.А. Гельвеций, Я.А. Коменский, Дж. Локк, И.-Г. Песталоцци и др.) как неразрывно связанные, определяющие свойства, данные от природы человеку. Задача воспитателя заключается в развитии этих значимых для каждого человека и общества качеств. Так, Ф. Бэкон полагал, что «склонность творить добро заложена глубоко в природе человеческой» [20, с. 377], и считал это качество важнейшим, определяющим нравственность человека: «Изо всех добродетелей и достоинств доброта есть величайшее...» [там же]. Рассуждая об испорченной природе безнравственного себялюбца, Я.А. Коменский утверждал, что добродетелью нравственного человека является забота «об общем благе». Человек должен стремиться к добродетели «через терпение к возвышению», без оправданий для себя в невозможности ее достижения: «Нет непроходимой дороги к добродетели» [90, с. 221]. Особое внимание он обращает на значимость труда педагога, который должен «внушить детям родственную справедливости добродетель – готовность услужить другим и охоту к этому» [88, с. 231], а также истину, что «мы рождаемся не только для себя самих, но и для <...> всего человеческого рода» [89, с. 325]. Дж. Локк подчеркивал, что труд и искусство воспитателя должны быть сосредоточены на том, «чтобы вооружить душу добродетелью, закрепить ее в ней, не прекращая этих усилий до тех пор, пока молодой человек органически не полюбит ее и не начнет видеть в ней свою силу, свою славу, свое удовольствие» [104, с. 112]. К.А. Гельвеций утверждал, что общественная польза «...есть принцип всех человеческих добродетелей и основание всех законодательств» [39, с. 206], и воспитание нравственности человека происходит под влиянием среды, главным образом, обществен-

ной. Цель нравственного воспитания, по И.-Г. Песталоцци, есть достижение воспитанником истинной нравственности, когда он готов «делать то, что является правильным, и желать делать это» [132, с. 401].

Значимый вклад в понимание сущности нравственного воспитания был сделан российскими педагогами (В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, В.В. Зеньковский, П.Ф. Каптерев, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.). К.Д. Ушинский называл нравственность краеугольным камнем в духовном основании личности, отдавая приоритет нравственному воспитанию: «влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями» [184, с. 256]. Нравственность прежде всего личностна, конкретна, глубоко индивидуализирована, поэтому педагогу необходимо знание особенностей воспитанника и понимание его сущности: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [183, с. 237]. Целью воспитания, по В.В. Зеньковскому, является достижение ребенком такого уровня нравственности, когда желание и потребность делать добро будет естественным его состоянием: «Добро должно стать собственной, внутренней дорогой, свободно возлюбленной темой жизни для ребенка...» [65, с. 230]. К.Н. Вентцель утверждал, что нравственности обучить невозможно: подлинно нравственным ребенок станет только тогда, когда он самостоятельно придет к пониманию необходимости следовать принципам нравственности, которую «личность создает и может создать только сама» [23, с. 147]. Задача педагога – способствовать достижению воспитанником истинной нравственности. В.П. Вахтеров верил в природную доброту детей: «ребенок не может в сущности быть злым» [21, с. 68]. Отмечая роль педагога в воспитании нравственности: «Дать ребенку веру в свои силы, в добро <...> – это первое, что должен сделать учитель» [там же, с. 67], он говорил о важности самовоспитания: «нет выше заслуги в самовоспитании, чем развить нравственное чувство» [там же, с. 69]. Для П.Ф. Каптерева также было бесспорным, что «самая первая и существенная задача нравственного образования заключается в познании добра» [81, с. 390]. В представлении

А.С. Макаренко нравственное воспитание личности возможно только в коллективе: «...единственным и главным инструментом воспитания является живой трудовой коллектив» [107, с. 518]. Суть своей педагогической веры он выразил так: «...педагогика – вещь прежде всего диалектическая <...>» [там же]. По его мнению, дети «становятся правонарушителями или «ненормальными» благодаря правонарушительской или «ненормальной» педагогике» [106, с. 139]. А.С. Макаренко был убежден, что элементарную, силлогистическую, формальную логику воспитания человека необходимо дополнить системной, диалектической, «антикриминальной». Данное положение его педагогической системы актуально в наше время, поэтому так важно обращение к его опыту. Педагогическое наследие А.С. Макаренко нашло свое современное воплощение в идее создания в школе производственных технопарков и детско-взрослых образовательных производств [99, с. 12 – 19]. Младшие подростки в нашем опыте также занимаются по существу небольшим производством развивающих игрушек для детей с ОВЗ, однако делают это бесплатно, что, как мы полагаем, имеет положительный воспитательный эффект. Важнейшими чертами идеального образа нравственного человека В.А. Сухомлинский считал «гармоничное единство общественного и личного», «потребность человека в человеке», «активное отношение к добру и злу» [178, с. 159 – 160]. Элементарные черты человечности и порядочности, по его мнению, «должны стать приобретением, личным моральным богатством каждого воспитанника» [179, с. 480]. При этом нравственность растущего человека является залогом его счастливой жизни: «Морально красивые люди – это прежде всего счастливые люди...» [177, с. 570].

В положениях личностно-ориентированной концепции (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, И.А. Колесникова, Л.И. Новикова, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков и др.) раскрытие и развитие нравственного потенциала личности человека названо приоритетом воспитания. Е.В. Бондаревская полагает, что человек является «абсолютной ценностью воспитания», что «воспитание в человеческом измерении – это и есть гуманистическое, личностно-ориентированное воспитание» [126, с. 13]. Отметим мысль О.С. Газмана, утверждавшего, что нравственное воспитание не-

возможно без педагогической поддержки, которую он понимал как «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем) <...>» [37, с. 6 – 33]. Н.И. Элиасберг в нравственном воспитании выделяет воздействие на эмоциональный компонент духовно-нравственной сферы ребенка: «Для становления и развития у детей нравственных ценностных ориентиров от воспитателя требуется создать условия для переживания и сопререживания. Это достигается, в частности, путем включения человека (будь то ребенок или взрослый) в ситуации, в которых он приобретает опыт подлинно человеческого общения, добрых отношений с людьми, <...>, ощущает радость от совместной полезной деятельности» [45, с. 46 – 47].

Представители научной школы педагогической акмеологии Санкт-Петербурга (Е.Н. Барышников, И.А. Колесникова, Л.С. Нагавкина и др.) выделяют понятие целостности как важнейшего интегрального качества человека: «...человек – это **космо-био-социо-культурное-исторически конкретное-духовно активное существо** <...>» (выделение И.К.) [85, с. 77]. Нравственность, по определению И.А. Колесниковой, есть интегральная личностная характеристика, которая подразумевает «наличие объема индивидуальных ценностно-смысловых установок и личностных свойств» [84, с. 27].

Нравственное воспитание подрастающего поколения названо приоритетным направлением в нормативно-правовых и научно-методических документах общегосударственного уровня (в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [189], Постановлении Правительства РФ от 04.10.2000 №751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [140], «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и др.). Так, в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» духовно-нравственное воспитание раскрывается как «педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей» [49]. Кроме того, в Концепции отмечена главенствующая роль системно-деятельностного подхода в воспитании: «Полноценное духов-

но-нравственное развитие происходит, если воспитание не ограничивается информированием обучающегося о тех или иных ценностях, но открывает перед ним возможности для нравственного поступка» [там же].

Понятие нравственности иногда рассматривается как синоним морали. Отметим, однако, что между данными категориями есть принципиальное различие, о котором говорит С.К. Бондырева: «...мораль – это совокупность норм и требований, устанавливаемых обществом для индивидов <...>, а нравственность – это совокупность этических требований, которые индивид должен предъявлять к себе сам» [12, с. 22]. Понятие нравственности по сравнению с понятием морали является более широким и масштабным, при этом более тонко регулирующим поведение человека. Таким образом, проблемы нравственности и нравственного воспитания человека, актуальные всегда, в любом обществе, что подтверждает история науки, являются особенно значимыми в современной России.

Анализ общеначальных определений ключевых в рамках исследования терминов показывает смысловую неоднородность, иногда противоречивость, многозначность семантики основных категорий нравственности и нравственного воспитания. Понятие «нравственность» отличается неоднозначностью трактовки: под нравственностью понимают совокупность этических норм, моральные свойства, внутренние духовные качества и т.д. В истории науки феномен нравственности также предстает всеобъемлющим и рассматривался как: добродетель, благо, долг, а также делание добра, что есть для человека норма, абсолютное и безусловное требование, а не заслуга и доблесть; условие его выживания; имплицитно присущая способность к беспредельному познанию; преобразующая сила и т.д. Выделение сущности многих значений понятия «нравственность» и их трансформация отражает уникальную способность человека подняться над обыденностью в стремлении понять цель собственного бытия. Нравственное совершенство человека выражается в благоговении перед жизнью и всяческой поддержке ее. Достижение нравственного совершенства невозможно без воспитания.

Воспитание учеными прошлого и современности рассматривается неоднозначно: как принуждение, помочь, создание условий, педагогически организо-

ванный целенаправленный процесс развития, выработка заданных норм, приобщение к ценностям, приспособление наследственного опыта к социальной среде, процесс целенаправленного формирования системы ценностей, воспроизведение человеческого качества, деятельность, направленная на развитие личности и т.д.

Однако смысл вышеприведенных определений может быть выражен в формуле: воспитание есть воспроизведение нравственности, нравственное развитие и совершенствование человека. Нравственно становящийся человек в определенные периоды своей жизни проходит через своеобразные «точки бифуркации», раскрывающие веер возможностей развития. Выбор и освоение названных возможностей является одной из главных потребностей человека. Именно педагог в процессе нравственного воспитания способен помочь растущему человеку в определении нравственного выбора, сущностью которого является альтруистическое стремление делать добро для другого. В процессе нравственного воспитания происходит познание человеком себя и мира. И воспитанник, и воспитатель в этом смысле равны, так как каждый проходит свой путь познания. Важно, однако, что в их «трансцендентном диалоге» осуществляется совместный поиск истины. Нравственность есть преобразующая человека сила, способность совершенствовать мир и себя, и задачей педагога является достижение ребенком такого уровня нравственности, когда желание и потребность делать добро будет естественным его состоянием. В определении нравственности, взятом в качестве рабочего в данном исследовании, включены составляющие нескольких дефиниций: нравственность есть особое интегральное целостное качество человека с его индивидуальными ценностно-смысловыми установками и свойствами, способствующее духовно-практическому (когнитивно-смысловому, эмоционально-ценостному, деятельностно-поведенческому) освоению и преобразованию себя и мира. Заметим, что триединству знаний (когнитивно-смыслового компонента), отношений (эмоционально-ценостного компонента) и поведения (деятельностно-поведенческого компонента) в методике педагогики заботы И.П. Иванова соответствует триединство познавательно-мировоззренческого, эмоционально-волевого и действенно-практического компонентов личности. Данное определение

ние представим в сокращенном виде: нравственность – это особое интегральное личностное качество человека, способствующее его самосовершенствованию в процессе духовно-практического освоения и преобразования мира. Нравственное воспитание, в контексте исследования, понимается как деятельность, направленная на развитие духовно-нравственной сферы личности, создание условий для актуализации имплицитно присущей потенции самосовершенствования растущего человека в процессе практического освоения и преобразования мира.

1.2. Факторы эффективности нравственного воспитания современных младших подростков

К решению проблемы нравственного воспитания младших подростков необходимо подходить, основываясь на анализе конкретной ситуации нравственного развития в современном обществе, с учетом наличного уровня нравственной воспитанности современных подростков, особенностей подросткового возраста.

В нашем исследовании важным представляется понятие «младший подросток», его возрастная периодизация и характерные психолого-педагогические особенности. Разные авторы (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.) по-разному определяют подростковый возраст с точки зрения его периодизации и рассматривают его как:

1. неделимый этап развития (10 – 15 лет);
2. возрастной этап, поделенный на два периода – младший подростковый (10 – 12 лет) и собственно подростковый (12 – 14 лет);
3. период отрочества, состоящий из трех периодов – младший подростковый (10 – 11 лет), средний подростковый (11 – 12 лет) и начало старшего подросткового возраста (12 – 14 лет).

В исследовании мы придерживаемся последней точки зрения и раскрываем понятие «младший подросток» следующим образом – это ребенок переходного от детства к юношеству возраста, первого отроческого периода развития (10 – 11 лет), соответствующего возрасту обучающегося в 5 – 6 классах средней общеобразовательной организации, с характерными психолого-педагогическими особенностями. Сложность данного возрастного периода обусловлена физиологическими перестройками, связанными с половым созреванием, и стремительным развитием ведущих компонентов личности. Отметим, что именно в младшем подростковом возрасте, являющемся сензитивным для нравственного развития, во многом определяется нравственная направленность личности, являющаяся одним из важных факторов выбора жизненного пути.

Сложившаяся в российском обществе напряженная социальная, экономическая, идеологическая обстановка способствует росту разного рода отклонений в личностном развитии и поведении младших подростков, в значительной степени предопределяет возможность «саморазрушающего поведения» в будущем, приверженность «вредным привычкам». Беспокойство вызывают повышенная тревожность, прогрессирующая отчужденность, духовная опустошенность части младших подростков, их эгоизм, меркантильность интересов, иногда цинизм, жестокость, агрессивность. Д.И. Фельдштейн в докладе «Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века» говорит о «пугающих демографических данных», когда наблюдается «неуклонное сокращение численности детей со скоростью 3% в год», об ухудшении здоровья детей по сравнению с 80-ми годами прошлого века на 17 – 20%, росте хронических заболеваний и функциональных отклонений, уровня невротизации детей, ухудшении социального здоровья растущих людей, о том, что «в социально опасных условиях сегодня живёт 700 тысяч российских ребят – потенциальных жертв насилия» [190].

О неблагополучном наличном уровне нравственности подрастающего поколения свидетельствуют данные многочисленных исследований. Приведем некоторые официальные статистические данные. В совместном докладе Независимого

института социальной политики и Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) «Анализ положения детей в Российской Федерации: на пути к обществу равных возможностей» (2011 г.) [166] отмечено, что проблемы алкоголизма в детско-подростковой популяции не становятся менее острыми; снижается возраст приобщения к алкоголю: «за период 2000 – 2009 гг. количество детей в возрасте 0 – 14 лет, стоящих на учете в связи с алкоголизмом, выросло в 1,6 раза...». В докладе констатируется, что «численность подростков 15 – 17 лет, состоящих на профилактическом учете в связи с употреблением алкоголя в расчете на 100 тыс. человек составляла 25,5 человека; в связи с наркоманией 18,6, в связи с токсикоманией – 54,5». У многих подростков не сформирована установка на здоровый образ жизни [там же]. Несмотря на то, что «распространенность такого диагноза, как «наркомания», среди подростков в 2000-х гг. пошла на убыль<...>, происходит это на фоне снижения возраста приобщения к алкоголю» [там же]. Заметим, что установки на следование здоровому образу жизни и устойчивое и осознанное непринятие вредных привычек должны формироваться с раннего детства и, что особенно важно, закрепляться в младшем подростковом возрасте.

Остро стоит проблема табакокурения, так как «по оценкам ВОЗ, в настоящее время Россия находится на четвертом месте в мире по распространенности табакокурения среди подростков. Курильщиками являются 30,1% мальчиков и 17,8% девочек в возрасте 15 – 18 лет». Установлено, что «последние годы фиксировался рост числа выкуриваемых сигарет и числа курильщиков, происходящий во многом за счет снижения возраста начала курения, в том числе, и младшего подросткового возраста. Отмечено также продолжение роста токсикомании среди подростков [там же]. Особую тревогу вызывает рост сексуальной распущенности: «пораженность подростков инфекциями, передающимися преимущественно половым путем (ИППП), гораздо выше, чем в среднем по населению» [там же]. Наличие такого негативного социального явления, как «маленькая мама», есть следствие непонимания подростками необходимости бережного отношения к своему репродуктивному здоровью, искажения их представления о семье и семейных ценностях.

«Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации», сделанный в 2011 году Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации [44], также констатирует, что «наибольший рост потребления табака (в 3 раза) за последние 5 лет отмечается среди подростков, преимущественно в возрасте 15 лет и старше. Среди данной возрастной категории активными курильщиками табака являются 39,1% подростков». Разумеется, положительная установка на употребление легальных наркотиков в виде табака и алкоголя была сформирована у этой части подростков именно в младшем подростковом возрасте. К сожалению, приобщение младших подростков к употреблению алкогольной продукции начинается чаще всего в семьях, в которых родители являются приверженцами так называемого «культурного, умеренного» питания. Причем, с употребления самых социально опасных изделий – шампанского, пива, алкогольных коктейлей, вина и т.д. Поэтому «наблюдающийся рост потребления пива и слабоалкогольных напитков происходит, в том числе и за счет подростков» [там же]. По-прежнему высоко количество подростков, в том числе и младших, совершающих правонарушения: «В целях профилактики правонарушений органами внутренних дел в 2011 году на учет поставлено 180,5 тыс. несовершеннолетних» [там же].

Многочисленные исследования педагогов, психологов также подтверждают эгоцентризм современных младших подростков, их неспособность и нежелание взять ответственность на себя, оказать помочь другим людям, проявить заботливое отношение к друзьям, родственникам, младшим, инвалидам, детям с ОВЗ. Так, по мнению Д.А. Подольского, «трудные» подростки в значительно большей степени ориентированы на материальные ценности и пренебрегают ценностями, связанными с отношениями между людьми» [122, с. 371]. Отсутствие у части современных подростков, в том числе и младших, ответственности перед другими как важнейшей характеристики нравственного человека подтверждают Н.В. Жигинас, Н.А. Зверева и Е.В. Гребенникова: «У подрастающего поколения российских детей не сформировано чувство ответственности перед семьей, обществом, нацией, государством» [60, с. 42]. И как следствие «духовной и психологи-

ческой пустоты семейных отношений подростки тяготятся пребыванием в родительском доме, заменяя семью тусовкой в компаниях сверстников» [там же, с. 42]. Исследования, в том числе и проведенные А.Л. Журавлевым, А.В. Юревичем, показывают, что в повседневной жизни, общении многие представители молодежи воспринимают категории «добро» и «зло» как несовременные и устаревшие, «вообще не используют <...> при оценке людей и их поступков, предпочитая им такие критерии, как «выгодно и не выгодно», «круто – не круто» и т.п. [122, с. 7]. Узость кругозора, бедность и ущербность представлений о нравственности и ее категориях, размытое, а иногда неверное представление о ценностях и жизненных смыслах формируется, в частности, и в младшем подростковом возрасте. В.И. Слободчиков, констатируя глубину депрессивности у многих сегодняшних детей, часто приводящую к суицидальному поведению, подчеркивает, «что причиной тому являются отсутствие мужества». Ученый видит у современных подростков «общий нравственный порок – это праздность души» [161, с. 4 – 15]. В.М. Лизинский называет многие опасности, угрожающие молодежи XXI века, среди которых: рост индивидуалистических настроений, снижение роли и значения коллектива; агрессивное телевидение и кинематограф, СМИ в целом; проблема здоровья нации, и прежде всего подрастающего поколения; уход от романтизма к прагматике в сфере любви, дружбы, человеческих отношений и т.д. [101, с. 8 – 12]. Сложность в том, что «серьезные проблемы, встающие на пути современного воспитания, идут не из школы, а в школу» [там же, с. 8].

За рубежом непростая ситуация нравственного воспитания современных подростков также является предметом обсуждения ученых и педагогов. Так, Д. Дикей констатирует, что в США с конца XX века появились проблемы, еще более усугубившие ситуацию воспитания подростков. Среди прочих он называет девиантное и делинквентное поведение, табакокурение и употребление алкоголя несовершеннолетними, деградацию личности подростков, их стремление к объединению в асоциальные группы и криминализацию этих групп, рост насилия в подростковой среде и т.д. [218]. Н. Ноддингс, профессор образования Школы образования Стенфордского университета также отмечает «ужасающую статистику»

насилия подростков в Соединенных Штатах. Педагогии и социологи причинами данного феномена называют «бедность, плохую успеваемость в школе, отсутствие социальных навыков, невозможность получить работу и общее падение нравов в обществе» [120, с. 87 – 88].

Как можно заключить, нравственное воспитание подростков, в том числе и младших, – важнейшая составляющая общественного развития, реализующаяся через систему образования, поэтому неудовлетворительное состояние нравственности подрастающего поколения делает весьма актуальной проблему воспитания нравственности в общеобразовательной организации.

Одной из самых значимых в практике воспитания является проблема учета психологических особенностей младшего подросткового возраста, в том числе, и в нашем исследовании. Уточним, почему в нашем опыте для начала взаимодействия с детьми с ОВЗ был выбран возраст младшего подростка. Разумеется, как уже упоминалось выше, в силу сензитивности его к нравственному развитию. Но не только. При выборе возрастного периода воспитуемых в нашей экспериментальной деятельности мы постарались учесть следующее: почти полное отсутствие у современных детей без ОВЗ опыта общения с особыми детьми в силу обучения в разных образовательных организациях (и дошкольных, и средних общеобразовательных); начальная стадия развития системы инклюзивного образования, недостаточное кадровое, материально-техническое и методическое его обеспечение, отсутствие преемственности и т.д. М.А. Колокольцева в своем исследовании отмечает, в том числе, «недостаточную разработанность методического и диагностического обеспечения процесса воспитания нравственных взаимоотношений младших школьников» [87, с. 25] в инклюзивном образовании. Соглашаясь в общем с данным утверждением, мы полагаем, что младшие школьники, в большинстве своем не имевшие опыта правильно выстроенного взаимодействия с особыми детьми в дошкольном возрасте, совершенно не готовы к повседневному, полному, тесному контакту и общению с детьми с ОВЗ на постоянной основе в режиме инклюзии. Уверены, что, с учетом реалий современного образования, подобное общение и взаимодействие с особыми детьми необходимо начинать лишь

в возрасте младшего подростка, физически, психически и морально гораздо более готовом к такому общению, чем младший школьник, причем в щадящем режиме для всех детей, как в нашем опыте.

Возраст младшего подростка давно признан педагогами и психологами едва ли не самым сложным в онтогенезе человека: именно в этом возрасте происходит не только перестройка ранее сложившихся психологических структур, но и возникновение новообразований.

Психологические особенности подростков были предметом исследования многих психологов и педагогов (Л.И. Божович, Н.В. Бордовская, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, А.С. Макаренко, Л.И. Маленкова, А.А. Реан, И.В. Страхов, В.А. Сухомлинский, Д.И. Фельдштейн и др.). Отечественные психологи отмечают, что в подростковом возрасте, в том числе и возрасте младших подростков, происходит важное для становления нравственности преобразование когнитивных характеристик личности (восприятия, внимания, воображения, стремления познавать мир, активности, инициативности и др.). Совершенствуется интеллектуальная деятельность (в частности, появляется способность к теоретическому мышлению), усложняются эмоциональные переживания подростков, становятся более устойчивыми, избирательными и дифференцированными отношения сочувствия и сопереживания. Л.С. Выготский, называя возраст подростка возрастом «открытия своего «Я», оформления личности» и «оформления мировоззрения», отмечал следующие его особенности: «владение внутренним миром», «возникновение жизненного плана как известной системы приспособления, которая впервые осознается подростком». По мнению ученого, этот возраст венчает и завершает «весь процесс культурного развития ребенка» [33, с. 327 – 328]. Выдвигая предположение о несовпадении трех точек созревания: полового, общеорганического и социального как основной особенности и противоречия подросткового возраста – Л.С. Выготский главной проблемой воспитания личности считал выделение основного новообразования в сознании подростка и выяснение ситуации социального развития [131, с. 202]. Проблему интересов подростков он называл «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка» [34, с.

6]. Ссылаясь на мнение А.Б. Залкинда, ученый выделил несколько основных групп интересов подростка, или доминант: «эгоцентрическую», «доминанту дали», «доминанту усилия», «доминанту романтики» [там же, с. 37]. Значима в контексте исследования его мысль, что «только к 12 годам <...> ребенок вполне преодолевает эгоцентрическую логику» [33, с. 327].

Л.И. Божович утверждала, что в подростковом возрасте «нравственные представления и чувства ребенка значительно расширяются, углубляются и обогащаются» [11, с. 245], при этом за последними признавалась ведущая роль как побудителя поведения подростков. Она констатировала отставание нравственного сознания подростков от развития чувств в сфере нравственного поведения и отмечала наличие предпосылок к их выравниванию и сближению. По ее мнению, у подростков 10 – 11 лет еще только складывается представление о себе, наблюдается неустойчивость в самооценке, что является причиной острого восприятия младшими подростками мнения о себе других людей, всех нюансов их отношений [там же, с. 266]. Особое значение «для формирования нравственной стороны личности ребенка, в том числе и нравственных форм поведения, имеет коллектив сверстников, его общественное мнение и оценка» [там же, с. 250].

А.С. Макаренко в своей педагогической деятельности опирался на знание таких психологических особенностей подросткового возраста, как оптимистичный взгляд на мир, мажорное восприятие жизни, стремление к самоутверждению и созиданию. Он полагал, что участие в производительном труде кардинально меняет социальный статус подростка, дает огромный творческий импульс развитию его самосознания, мировоззрения и нравственности, что также является потребностью данного возраста.

Нравственно-педагогический принцип Макаренко: «как можно больше требований к воспитаннику и как можно больше уважения к нему» [108, с. 131] – полностью отвечает глубинной потребности подростка (в том числе и младшего) быть созидателем в жизни. При этом особенно значима вера педагога в лучшее в каждом из подростков.

Педагогический принцип А.С. Макаренко – воспитание личности через коллектив – абсолютно соответствует возрасту подростка. Педагог видел диалектическую взаимосвязь ответственности и защищенности личности в коллективе: «Требования коллектива являются воспитывающими главным образом по отношению к тем, кто участвует в требовании. Здесь личность выступает в новой позиции воспитания – она не объект воспитательного влияния, а его носитель – субъект, но субъектом она становится, только выражая интересы всего коллектива» [105, с. 142].

Система самоуправления в коммуне полностью соответствовала возрастным потребностям подростков проявлять инициативность и самостоятельность. А.С. Макаренко отлично понимал, что подросток, разумно привлеченный к воздействию на своих сверстников, становится субъектом воспитания и гораздо легче поддается воспитательному воздействию.

Особенностью возраста является потребность младшего подростка в идеале. В.А. Сухомлинский подчеркивал значение идеала, отмечая, что формирование его связано с усиленной работой самосознания подростка: «Нравственный идеал рождается в сердце тогда, когда человек как бы всматривается в самого себя, сравнивает себя с тем, кто является в его представлении образцом моральной красоты – верности убеждениям, мужества, стойкости, непоколебимости перед трудностями» [180, с. 195]. Он определял воспитание как «постоянное духовное общение учителя и ребенка» [там же с. 5] и считал, что эффективность процесса воспитания обусловлена тем, насколько доступно, убедительно, ярко, эмоционально нравственный идеал будет представлен педагогом. Проблема эта особенно сложна для современных педагогов, когда им приходится противостоять мощному влиянию Интернета, телевидения и рекламы, пропагандирующих так называемые идеалы нового времени: эгоцентризм, потребительство, примитивизм, утилитаризм и т.д. Характеризуя становление духовной жизни подростка и открытие им мира идей, В.А. Сухомлинский отмечал, что «подросток начинает философствовать – мыслить широкими общественно-политическими, моральными понятиями» [179, с. 466]. Он называл противоречия, свойственные отрочеству: «противоречие

между богатством желаний и ограниченностью сил, опыта», «желание самоутвердиться и неумение это сделать», «готовность вступить в борьбу с малейшим отклонением от истины» и «неумение разобраться в сложных явлениях жизни» и др. [там же, с. 344 – 362]. Разумеется, отмеченные В.А. Сухомлинским особенности в полной мере характеризуют и возраст младшего подростка.

По Д.Б. Эльконину, чувство взрослости, которое является основным новообразованием младшего подросткового возраста, – это «специфическая для подросткового возраста форма самосознания, социального по своему содержанию» [212 с. 275]. Уточняя, что «судить о наличии и тем более сформированности чувства взрослости у подростков-пятиклассников трудно», психолог выделял три основных показателя, по которым все же возможно фиксировать данный процесс: «возникновение у подростка настойчивого желания, чтобы окружающие относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому» [там же, с. 269], «наличие у ребят стремления к самостоятельности и желания оградить некоторые сферы своей жизни от вмешательства взрослых» и «наличие собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок и их отстаивание...» [там же, с. 270].

У И.С. Кона находим суждение о потребности в дружбе как важнейшей особенности младшего подросткового возраста – «совместно переживать, делиться сокровенным» (выделено И.К.), когда «ребенок начинает смотреть на свои дружеские отношения с точки зрения третьего лица, понимая их как сотрудничество ради общих интересов и одновременно – как исключительно всеобъемлющее отношение» [91, с. 185]. В контексте исследования важны отдельные позиции работ И.С. Кона, подчеркивающие, что «интенсивное дружеское общение» есть и «внутренняя потребность ребенка», и «школа его нравственного воспитания», что в подростковом возрасте «альtruистические мотивы дружбы заметно усиливаются» [там же, с. 190]. Н.В. Бордовская и А.А. Реан также называют подростковый возраст самым благоприятным для овладения нормами дружбы. Отмечая эгоцентричность части подростков, ученые, однако, делают акцент на том, что подростки «как ни в какой другой последующий период своей жизни способны на

преданность и самопожертвование» [13, с. 81]. Это утверждение в контексте исследования представляется особенно ценным.

Д.И. Фельдштейн обращал внимание на роль в воспитании младших подростков специально организованного труда, прежде всего направленного на благо других. По мнению ученого, с 10 лет появляется осознание младшим подростком своей субъектности на конкретном этапе социализации, который «отличается не только наиболее выраженной индивидуализацией, но и самодетерминацией, самоуправлением растущего человека» [190, с. 120]. Младший подросток не только становится субъектом, но и осознает себя таковым [там же]. Д.И. Фельдштейн выделял ряд особенностей подростков, в том числе и младших: появление у них способности «к более сложному аналитико-синтетическому восприятию предметов и явлений действительности»; интенсивное формирование «нравственных понятий, представлений, убеждений, нравственных принципов»; появление идеалов, которые играют «роль своеобразного «морального эталона» и т.д. [там же, с. 125]. Поэтому значимым в контексте нашего исследования является учет сензитивной восприимчивости младших подростков к осознанию ими (на чувственном уровне) и осмыслению жизненно важных нравственных постулатов. М. Мамардашвили полагал, «что есть такие вещи, которые, если они не произошли с ребенком в пять лет, никогда больше не происходят» [111, с. 112]. Мы убеждены в справедливости этого утверждения и в отношении младшего подросткового возраста.

Также важен в настоящем исследовании вопрос о ведущей деятельности в подростковом возрасте. Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова ведущей деятельностью считали общение со сверстниками: «Деятельность общения выступает своеобразной формой воспроизведения между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей» [212, с. 73]. Было отмечено значение общения в формировании жизненных личностных смыслов нравственной сферы подростков: «...личное общение становится той деятельностью, внутри которой у подростков оформляются <...> взгляды на жизнь, на отношение между людьми, на свое будущее» [там же, с. 74]. В.В. Давыдов подчеркивал, что «личное общение подростков получает свое разностороннее выражение именно при выполнении ими раз-

ных видов общественно-полезной деятельности», которая, по его мнению, «и является ведущей деятельностью в подростковом возрасте [47, с. 70].

Д.И. Фельдштейн, также называя общественно полезную деятельность ведущей, полагал, что участие в социально признаваемой и одобряемой деятельности «создает подростку возможности реализации своей индивидуальности в общем деле, удовлетворяя его потребности в открытости, стремление не брать, а давать в процессе общения» [192, с. 87]. Примечательно, что, по мнению Д.И. Фельдштейна, у младшего подростка проявляется «желание быть со всеми, но не подавляя свою «самость», а выражая себя в общественно важном деле» [191, с. 97]. Д.И. Фельдштейн говорит о необходимости понимания особенностей современных подростков [190]. Он констатирует растущий прагматизм современных младших подростков; изменившиеся нравственные установки; резкое уменьшение альтруистического типа направленности; острое восприятие подростками проявления двуличия взрослых; самостоятельность подростков и т.д. Кроме того, ученый отмечает особенности становления таких качеств младших подростков, как умение сострадать и сорадоваться другим людям: «Далеко не случайно, как установлено в ряде психологических исследований, умеют сегодня, например, сострадать другим детям мальчики лишь в возрасте до 8 лет, девочки до 9 – 10 лет. А сорадоваться могут мальчики примерно до 7 лет, девочки же практически не умеют этого делать» [там же]. Одной из особенностей подросткового возраста является его выраженная эмоциональная неустойчивость, пик которой у мальчиков приходится на 11 – 13 лет, у девочек несколько позже.

По Т.В. Драгуновой, черты, специфические для подросткового возраста вообще (возникновение нового уровня самосознания, интерес к внутреннему миру, своему и других людей и т.д.), по своему содержанию и характеру проявления оказываются существенно различными у подростков, живущих и воспитывающихся в различных общественных условиях [57, с. 120 – 169]. Совершенно очевидно, что данное утверждение справедливо в отношении к современным младшим подросткам. Л.И. Маленкова среди особенностей подростков нового поколе-

ния выделяет стремление иметь свои обычаи, стиль, кумиров, образ жизни, то есть свою субкультуру [109, с. 50 – 51].

Таким образом, именно в возрасте младшего подростка формируются его нравственные ценности, жизненные перспективы, происходит осознание им самого себя. Оценка другими людьми качеств личности и поведения становится источником развития компонентов самосознания младшего подростка с такими их особенностями, как эмоциональность, ситуативность, зависимость от обстоятельств и т.д. Наблюдается подражательная активность младшего подростка, поэтапное развитие которой определяет стадии формирования новообразований (в том числе нравственных компонентов личности). Для данного возраста характерны: интенсивное развитие интеллектуально-когнитивных процессов, эмоционально-волевых качеств, открытость окружающему миру, склонность к быстрому восприятию норм взаимоотношений между людьми и готовность этим нормам следовать. В стремлении самоутвердиться и самосовершенствоваться, обрести самостоятельность и свободу младшие подростки стараются найти свое место в обществе. Становящееся чувство взрослости также является механизмом развития их нравственности.

Разумеется, особенности младших подростков должны быть учтены в воспитательном процессе, но анализ практики воспитания современной школы свидетельствует об отсутствии их должного учёта. Так, одной из важнейших особенностей младших подростков является их склонность к общению, совместной деятельности. Однако в практике воспитания наблюдается преобладание вербальных форм воздействия на воспитанников, перенос урочных форм обучения в воспитательную работу и т.д. Желая воспитать младших подростков мужественными, благородными, добрыми, педагоги проводят «Уроки мужества, благородства, доброты» вместо того, чтобы дать им возможность проявить и закрепить формирование указанных качеств в «воспитывающей ситуации», в деятельности. Воспитательная работа в общеобразовательных организациях часто сводится к проведению отдельных мероприятий, к участию в районных и городских конкурсах и т.д.

Объектом пристального внимания педагогов должны стать такие возрастные особенности современных младших подростков, как неустойчивость психики, агрессивность, замкнутость. Воспитатель в своей педагогической деятельности должен стремиться, как писал Б. Пастернак, «во всем дойти <...> до самой сущности». Это значит – на бытийном, онтологическом уровне понять мотивы поведения младших подростков; проникнуть в сущность сложного процесса взросления; помочь решать жизненно важные проблемы бытия, поиска смысла жизни, проявляя понимающее внимание, ту «зоркость сердца», о которой говорил А. Сент-Экзюпери. Однако анализ современной практики воспитания делает однозначным вывод о недостаточном внимании педагогов к внутреннему миру младших подростков, непонимании причин и мотивов их поведения, то есть о недостаточном владении герменевтическим подходом, педагогикой понимания.

Ученые указывают на такие особенности современных младших подростков, как самостоятельность, желание взять на себя ответственность. Но формальное отношение к воспитывающей деятельности, скорее ее имитация, наблюдаемая во многих общеобразовательных организациях, связывает инициативу младших подростков, делает их социально пассивными. Современные младшие подростки нуждаются в искренности взрослых, остро переживаю проявления двуличия с их стороны, когда слова расходятся с делом. Им необходимы понимание, сопереживание и сотрудничество, совместная деятельность на благо другого, со-бытие. Однако в современной школе пока только провозглашен принцип обеспечения ценностно-смыслового равенства субъектов воспитательного процесса, по-прежнему сильна инерция авторитарного стиля в воспитательной деятельности некоторой части педагогов, не созданы в достаточной степени условия для развития диалоговой способности личности. Младшим подросткам важно обретение социального опыта отношений с разными людьми, в общении с которыми им предстоит познание не только этих людей, но и себя. Появление новообразований обусловлено опытом младшего подростка, обретенного им в результате активного участия в различных формах деятельности, в частности, в деятельности на благо других людей. Поэтому общение младшего подростка со сверстниками, взрослыми

ми, с разными людьми в процессе такой деятельности является важнейшим условием его личностного развития. Для него важно расширить границы своего познания мира. Однако эта потребность младшего подростка чаще не получает удовлетворения, следствием чего являются формирование повышенной тревожности, развитие чувства неуверенности в себе, неадекватная самооценка, сложность в личностном развитии, затрудненная ориентация в жизненных ситуациях. Таким образом, отсутствие должного учёта в воспитательной деятельности педагогов как возрастных особенностей, так и особенностей современных младших подростков, объясняет причину недостатков нравственного воспитания и недостаточной его эффективности.

Значимым в контексте исследования было обращение к педагогической системе И.П. Иванова [69]. Знание и принятие его педагогического опыта явилось импульсом в поиске возможностей адаптации и применения его педагогической системы в современных условиях практики воспитания. Методика педагогики заботы И.П. Иванова, в теоретическое основание которой положены педагогические идеи К.Д. Ушинского, В.Н. Сорока-Росинского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского и др., стала основой организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ. Ведущей в данной методике является идея воспитания личности в процессе личностно-значимой деятельности, имеющей социальную направленность. На роль заботливого отношения людей друг к другу как важнейшего условия создания коллектива, наряду с деятельностью, указывал еще В.А. Сухомлинский: «Какова главная сила, объединяющая людей в коллективе? Эта сила – забота человека о человеке, ответственности человека за человека» [177, с. 436]. В данном исследовании мы опирались на основную концептуальную идею педагогической системы И.П. Иванова, а именно: идею выстраивания образовательного процесса школы как целостного явления, обеспечивающего триединство развития мировоззренческо-познавательной, эмоционально-волевой и действенно-практической сторон личности. Наряду с этим, сущность процесса нравственного воспитания содержательно раскрыта в «педагогике общей заботы»,

реализующей идею развития личности обучающегося в социально значимой деятельности.

Понятие «заботливое, гуманистическое отношение» – важнейшее в данной методике – определяет нравственный характер отношения к людям и рассматривается в качестве системного личностного образования. Целостное формирование его возможно лишь при условии триединого воздействия на мировоззренческо-познавательный, эмоционально-волевой и действенно-практический компоненты личности. Таким образом, мы видим фактически ту же структуру и в отношении как системном личностном образовании, и в нравственности как особом личностном качестве: мировоззренческо-познавательному, эмоционально-волевому и действенно-практическому компонентам отношения соответствуют когнитивно-смысловой, эмоционально-ценностный и деятельностно-поведенческий компоненты нравственности. Необходимость задействования всех трех компонентов ценностной сферы личности с целью достижения результативности нравственного воспитания в педагогическом процессе подтверждают и современные исследования. Так, Г.В. Слепухина называет неотъемлемыми взаимообусловленными составляющими нравственной сферы личности когнитивный, эмотивный и поведенческий компоненты, выполняющие соответственно познавательно-оценочную, мотивационно-побудительную и регулятивную функции [160, с. 42 – 43].

При организации деятельности младшего подростка по поддержке детей с ОВЗ предполагается осуществление целостного триединого педагогического воздействия на: мировоззренческо-познавательную сторону (формирование системы знаний о людях, о нравственных нормах отношений между людьми, и т.д.), эмоционально-волевую (формирование потребности, как основы мотива, поступать нравственно) и действенно-практическую, закрепляемую в способах деятельности.

Разумеется, необходимо подчеркнуть триединую неразрывную связь всех указанных компонентов. В частности, на иерархическую взаимосвязь компонентов нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании указывает и М.А. Колокольцева, выделяя следующие:

мотивационно-потребностный; эмоционально-чувственный; ценностно-смысловой; поведенческо-волевой [87, с. 31].

Однако, ограничиться лишь выделением триединой неразрывной связи всех указанных компонентов представляется недостаточным: Н.Е. Щуркова, раскрывая сущность системного воспитания, гарантирующего высокий воспитательный результат, утверждает, что «только через формирование целостной личности педагог может достигать отдельных педагогических побед» [211, с. 150]. Мы полагаем, что опора на концепцию Н.Е. Щурковой с ее констатацией необходимости следовать принципам целостности, системности в воспитании, поможет развить в младшем подростке в деятельности по поддержке детей с ОВЗ умения «видеть Другого, сочувствовать Другому, сопоставлять себя и Другого» [там же, с. 149].

В качестве цели-ориентира воспитания в педагогической теории И.П. Иванова нам особенно близка идея преобразования человеком мира, когда, стремясь к бескорыстному улучшению окружающей жизни, растущий человек сам совершенствует себя нравственно тем эффективнее, чем глубже он в эту деятельность погружен.

Понятие «забота», впервые введенное И.П. Ивановым как педагогическая категория, является системообразующим по отношению к другим категориальным понятиям. Данное понятие, тщательно изученное в ряде работ [68, 69, 70, 71, 72], выступает в качестве педагогической цели-ценности и как фактора, способствующего объединению людей и определяющего субъектную позицию каждого. Семантический смысл понятия «забота» раскрывается как «непрерывная активность, направленная на достижение блага кого-либо (чего-либо)» (курсив автора словарной статьи) [131]. Однако необходимо различать заботу, направленную только на благо самого субъекта активности, то есть заботу эгоистическую, потребительскую; и заботу как активность, направленную на благо общества и других людей. С древних времен понятие заботы является предметом изучения в философии (Цицерон, Аристотель, И. Кант, Л.А. Сенека, М. Хайдеггер, А. Шопенгауэр, М. Фуко и др.) как онтологически-экзистенциальная характеристика человека. Понятие «забота» является многозначным, многоаспектным и

междисциплинарным: употребляется в связи с изучением условий и факторов психического развития человека на различных этапах онтогенеза (В.С. Мухина, Э. Эриксон, В.Д. Винникот и др.); в контексте этического и психологического изучения таких явлений как любовь (Э. Фромм, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.) и дружба (И.С. Кон); изучается в гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мэй), психоанализе (Э. Фромм, Э. Эриксон), в научных трудах, относящихся к области педагогической психологии (Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванов) и др. Э. Фромм первой из экзистенциональных потребностей человека называл потребность в установлении связей. Он полагал, что забота о человеке является нерасторжимой частью любви, так как «продуктивная любовь всегда включает в себя комплекс отношений *заботы, ответственности, уважения и знания*» (курсив Э.Ф.) [199, с. 25]. Отмечая многозначность понятия «забота», выделим следующие составляющие смысловые единицы:

- «забота о другом» как активность во благо другого;
- «забота о себе» как проявление самопознания, самореализации человека в постижении жизненных ценностей и смыслов, в становлении его активной жизненной позиции по отношению к собственной жизни.

Безусловно, важными являются оба оттенка смыслового значения рассматриваемого понятия, однако обратим особое внимание на соотношение сущности «заботы о других» и «заботы о себе» как проявление готовности к самопознанию и саморазвитию. Заботу младшего подростка о себе мы рассматриваем как самовосприятие, самоосознание, самопонимание, самопознание, самовоспитание в преобразовании себя через заботу о Другом, путь к себе как к Другому. Этот акт самопознания помогает увидеть, как в зеркале, себя в Другом; не только увидеть, но и оценить, осмыслить себя и свою жизнь. В процессе двойного отражения себя познающего и себя познаваемого происходит обогащение индивидуального сознания растущего человека, благотворно влияющее на его нравственное воспитание, когда происходит процесс интериоризации ценностей. Воспитание человека как субъекта заботы, проявление желания и умения заботиться о другом являются обязательными условиями его личностного роста в нравственном отношении. От-

метим значимость выделения компонентов заботы, сделанного в работах М.В. Андреевой, А.А. Баранова: «Коммуникативно-поведенческий компонент заботы представляет собой действия, движения, поступки, вербальное и невербальное поведение, которые направлены на благополучие человека. Эмоционально-волевой отражает переживания субъекта заботы по отношению к тому, о ком он заботится, к процессу, результатам заботы и к себе как ее субъекту <...>, волевые усилия. На когнитивном уровне происходит осознание потребностей, интересов, целей, эмоций, поведения, отношений, ценностных ориентаций и личности другого в целом, что закрепляется в знаниях, которые являются составной частью убеждений» [3, с. 15]. Забота о другом служит ориентиром сущности нравственного воспитания в процессе совместной деятельности детей и взрослых на благо других людей и в творческом созидающем преобразовании жизни. Именно в такой заботе, то есть деятельности детей и взрослых на общую пользу – пользу для Другого или других – развиваются субъективные (личностные) отношения.

Констатируя близость и взаимообусловленность понятий «забота», «заботливость» и «заботливое отношение», отметим и их специфичность: если забота есть деятельность на благо людей, то заботливость рассматривается как нравственное качество, а заботливое отношение является нравственным системным личностным образованием. Заботливое отношение формируется в единстве знаний, переживаний и практической деятельности и трансформируется в нравственные качества в процессе деятельности на благо другого. В.Н Мясищев, раскрывая сущность понятия «отношение» в психологии, отмечал, что «психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную картину индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [117, с. 16]. Подчеркнем мысль В.Н. Мясищева об особой роли отношений в нравственном воспитании: «Проблема нравственности является прежде всего проблемой нравственных отношений, которые определяют мотивы и выбор поступка» [там же, с. 167]. П.Ф. Каптерев также рассматривал отношения людей как критерий истинности нравственности: «Нравственность есть не что иное, как истина людских общественных отношений» [81, с. 389]. Мы

полагаем, что участие в деятельности по поддержке детей с ОВЗ поможет младшим подросткам в постижении данной истины. По нашему мнению, заботливость с ее совокупностью таких признаков, как помощь-поддержка другого человека, отзывчивость, то есть способность к сопереживанию, и доброжелательность, является главным, определяющим, ведущим нравственным качеством человека.

Воспитание любого из человеческих качеств – сложный, противоречивый процесс, понимание сути которого возможно в контексте системного, синергетического подхода. Качество человека развивается и формируется в противоборстве, преодолении антипода, отрицании уже достигнутого уровня и стремлении к более высокому. Показателем степени сформированности качества является уровень развития каждого составляющего компонента и взаимосвязь между ними. Значимым в контексте исследования является утверждение П.Ф. Каптерева о необходимости и физического, и «нравственного закаливания». Сущность последнего он видел в развитии «значительной душевной энергии и стойкости при самых неблагоприятных обстоятельствах...» [там же, с. 148].

Реализация программы И.П. Иванова находит свое воплощение в современной педагогике общей заботы – в педагогике социального творчества, идеи которой также созвучны решению проблемы исследования. Отметим, что сегодня вос требована организация воспитательного пространства на основе взаимосвязанных педагогических событий, предполагающих наличие в жизни младших подростков ярких, эмоционально насыщенных, незабываемых дел, направленных на благо и поддержку другого человека. Каждое дело должно быть значимо для коллектива в целом и каждого воспитанника в отдельности и направлено на становление нравственных ценностных ориентаций.

В современной педагогической практике существует представленный в исследованиях И.Д. Демаковой опыт организации совместной жизнедеятельности детей без ОВЗ и особых детей в Международном интеграционном лагере отдыха имени Я. Корчака. Автор, подводя итоги многолетней деятельности педагогов лагеря, отмечает: «Главным результатом для детей-инвалидов является приобретение ими позитивного опыта совместной жизни со здоровыми сверстниками, про-

живание в «нормальной», неизолированной среде, а здоровым детям, имеющим родителей, лагерь позволяет приобрести опыт сопереживания, сочувствия и помоши товарищам» [52, с. 149]. Нами принимается положение концепции: лишь те знания, которые добыты и пережиты ребенком самостоятельно, являются жизненно значимыми для него и становятся средством его развития.

Как отмечает В.М. Лизинский, «фактическое воспитание ребенок получает в обществе» [102, с. 71]. Констатируя факты многократно возросшего негативного влияния социума на растущего человека, когда «школе становится все труднее противостоять убийственному влиянию СМИ, тем живым примерам беспардонной лжи, коррупции, воровства, которые повседневно демонстрирует общество...» [там же], мы все же можем утверждать, что школа сегодня (при правильной организации образовательного процесса) является для растущего человека едва ли не единственным «оазисом», в котором ему еще возможно сохранить свою живую душу, стать социально активным членом общества.

Итак, среди факторов нравственного воспитания современных младших подростков, которые мы понимаем как движущую силу, объективную причину этого процесса, безусловное значение имеют:

- неоднозначность ситуации нравственного развития личности в современном обществе (с особой восприимчивостью младших подростков к его часто противоречивым по своей нравственной сути событиям, жизненным примерам, поступкам людей, под мощным и во многом разрушающим влиянием СМИ, Интернета и т.д.);
- растущий прагматизм современных младших подростков, их эгоцентризм; эмоциональная неустойчивость, подверженность вредным привычкам;
- интенсивное формирование у младших подростков нравственных понятий, представлений, убеждений;
- совершенствование когнитивных характеристик личности и характера сопереживания другому человеку; более глубокое и эмоционально насыщенное восприятие себя и мира; появление чувства взрослости и обостренной потребности в дружбе; проявление преданности и самопожертвования.

Таким образом, теоретически констатируется недостаточный уровень нравственной воспитанности младших подростков, обусловленный ситуацией их развития в социуме, неполномерным учетом особенностей и специфики рассматриваемого возрастного периода в отношении сензитивности развития нравственных качеств личности, что обуславливает снижение эффективности их нравственного воспитания в общеобразовательной организации. Необходимость поиска инновационных технологий, новых подходов, средств, методов и форм воспитательной работы, отвечающих современным требованиям, базирующихся, в том числе, на опыте и достижениях предыдущих этапов развития педагогической теории и практики, представляется очевидной.

Одним из путей решения проблемы нравственного воспитания и достижения достаточной его результативности может быть участие младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ.

Безусловно, педагоги в воспитательном процессе при органичном воздействии на когнитивно-смысловой, эмоционально-ценностный и деятельностно-поведенческий компоненты нравственной сферы личности должны учитывать особенности возраста младших подростков, сензитивного для нравственного развития. Необходим учет интересов и потребностей подростков, в том числе потребности в специально организованной, личностно-значимой деятельности, имеющей социальную направленность. Только в деятельности могут сформироваться такие качества как сопереживание, заботливость, желание помочь и поддержать, понимание, самостоятельность, желание взять на себя ответственность.

Деятельность по поддержке детей с ОВЗ как средство нравственного воспитания дает младшим подросткам возможности:

- самостоятельно осознать и принять витальные ценности и смыслы (в том числе ценности здоровья и здорового образа жизни), которые потенциально могут определять вектор их нравственного развития;
- развить имплицитно присущие им способности к проявлению заботливого, гуманного отношения к другому человеку (в том числе особому ребенку);

- осознать особенности детей с ОВЗ, специфику проблем, с которыми они сталкиваются, и научиться учитывать их при взаимодействии (в том числе в деятельности по поддержке);

-«нравственно закалиться», так как взаимодействие с особыми детьми всегда сопровождается сильными эмоциональными переживаниями, научиться сдерживать свои эмоции и переживания в соответствии с нормами и требованиями нравственности и др.

1.3. Деятельность по поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья как средство нравственного воспитания младших подростков

Острота, приоритетный характер и насущная необходимость решения проблемы нравственного воспитания младших подростков в общеобразовательной организации способствуют поиску путей, средств и форм организации процесса воспитания нравственности на уровне современных требований. Участие младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ явится одним из средств нравственного воспитания младших подростков и будет способствовать достижению его результативности и эффективности.

Основой организации нравственного воспитания в деятельности младших подростков по поддержке особых детей является востребованный современной практикой воспитания деятельностный подход (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Н.Е. Щуркова, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Кроме того, в рамках обозначенной темы принципиальное значение имели работы педагогов и психологов, посвященные проблеме учета воспитателями в педагогическом процессе особенностей подросткового возраста (Л.И. Божович, О.С. Газман, И.П. Иванов, А.С. Макаренко,

В.А. Сухомлинский, Д.И. Фельдштейн и др.). Мы полагаем, что именно педагог, воспитывая нравственность, добро и гуманизм у младших подростков, должен стать важнейшим посредником между ними и детьми с ОВЗ. Накопление и расширение знаний о нравственных категориях и нравственном поведении, эмоциональное сопереживание и сочувствие особым детям, поддержка и заботливое отношение к ним, изготовление развивающих игрушек и участие в совместных событиях будут способствовать раскрытию нравственного потенциала каждого младшего подростка.

Еще Я.А. Коменский, безусловно веривший в положительную сущность человека, заявлял, что «природа человеческая первоначально была доброй; к ней мы должны быть возвращены <...>» [88, с. 89]. Каким образом возвратить человека к имплицитно присущей ему доброте, как воспитать человека нравственным – в этом, по существу, и состоит одна из главных проблем педагогики. Определяющую роль в ее решении играют соответствующие благоприятные условия, создаваемые взрослыми, средства достижения эффективности воспитания. Мы полагаем, что в нашем опыте такие благоприятные для нравственного воспитания условия создаются при организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, осуществляющей на базе общеобразовательных организаций в их взаимодействии с организациями, осуществляющими образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ по адаптированным основным общеобразовательным программам (в проведенном эксперименте условия созданы на базе общеобразовательных организаций в их взаимодействии с организациями, осуществляющими образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ г. Астрахани и Астраханской области).

Логика категориально-смыслового анализа исследования предполагает обращение к сущности понятия «Ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ребенок с ОВЗ)», одного из ключевых в нашем опыте.

Необходимо отметить, что в разных странах по отношению к детям с ОВЗ используют разные термины: например, в Словакии – понятие «ребенок, нуждающийся в специальной помощи» или «пострадавший», во Франции – «инадапти-

рованный» (трудноприспособляющийся), в Великобритании – «ребенок со специальными нуждами» и т.д.

Данный термин имеет длительную предысторию в медицине, психологии, педагогике и, безусловно, связан с понятием «норма» как некоем условном обозначении объективной реальности, идеальном абстрактном представлении о среднестатистическом показателе, характеризующем реальную действительность, но не существующем в ней. Не соответствующее норме обозначено словом – «отклонение», а людей, в том числе и детей, в зависимости от особенностей отклонения, называют аномальными, дефективными, с ущербным развитием, с физическими или психическими недостатками, инвалидами, «с ограниченными возможностями», особыми и т.д.

В Словаре русского языка С.И. Ожегова [128] слово «ограничить» означает «стеснить определенными условиями, поставить в какие-нибудь рамки, границы». «Возможность – средство, условие, необходимое для осуществления чего-нибудь». В Словаре современного русского литературного языка [164] понятие «возможность» рассматривается как «природные способности, задатки кого-либо». В Философском словаре под редакцией М.М. Розенталя [194] о сущности данного понятия говорится, в частности: «Возможность выражает объективную тенденцию в развитии, заложенную в существующих явлениях <...>». В Краткой философской энциклопедии [97] слово «возможность» трактуется как «направление развития, которое присутствует в каждом жизненном явлении». Следовательно, ограничение возможностей есть недостаточность или отсутствие условий, необходимых для развития.

В Закон «Об образовании в РФ» [189] введено понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», то есть «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медицинской комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий». Практически то же определение содержит Федеральный закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» [188]: «лицо с ограниченными возможностями здоровья – лицо,

имеющее физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования».

Изменения в профессиональной терминологии характеризует постепенный отказ от понятий «идиот», «даун», «имбецил», «калека», «слабоумный», «аномальный» и подобных как сегрегационных, имеющих уничижительно-оценочный смысл, указывающих на неполноценность ребенка. В обществе проявляется тенденция все более гуманного отношения к особому ребенку и понимания его проблем, которые связаны не столько с физическими особенностями, а формируются во многом под влиянием отношения к такому ребенку людей без ОВЗ.

Круг общения ребенка с ОВЗ чаще всего ограничивается семьей, что приводит к отсутствию социального опыта. Разумеется, такой ребенок остро нуждается в социально-педагогической адаптации через создание специальных педагогических условий обучения и воспитания, способствующих самореализации его в обществе.

В нашем исследовании в качестве рабочего мы используем следующее понятие «ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ребенок с ОВЗ) – это ребенок, имеющий недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, нуждающийся в создании специальных условий (в том числе и на основе постоянного систематического взаимодействия с детьми без ОВЗ) для получения образования, социализации и адаптации в открытом социуме.

Младшие подростки в деятельности по поддержке особых детей взаимодействовали с детьми с нарушениями слуха и зрения, речевыми дисфункциями, изменениями опорно-двигательного аппарата, отсталостью умственного развития, задержкой психического развития, комплексными нарушениями.

Особенности личностного развития и воспитания детей с ОВЗ были объектом исследований В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, А.Н. Граборова, Е.К. Грачёвой, Г.М. Дульнева, Л.В. Занкова, В.П. Кащенко, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, А.Р. Лурии, И.В. Маяревского, М.С. Певзнер, Ф.А. Рай, Г.И. Россолимо, Л.И. Солнцевой, И.М. Соловьева, Г.Е. Сухаревой, Ж.И. Шиф и

других. По утверждению ученых, ребенок с ОВЗ развивается в соответствии с теми же закономерностями, которые характерны для его здорового сверстника, при этом ни физический недостаток, ни органическое нарушение сами по себе не делают его дефективным. Более того, дефекту имплицитно присуще свойство становиться главной движущей силой психического развития ребенка с ОВЗ, так как природой дарованы ему силы и стремления к преодолению органического изъяна, выравниванию его посредством компенсации. Л.С. Выготский полагал, что «дефект становится <...> исходной точкой и главной движущей силой психического развития личности» [35, с. 11]. В особое положение ставит ребенка не дефект, а его социальные последствия, изменяющие социальную позицию личности, так как к особому ребенку складывается особое отношение, отличное от отношения к детям без ОВЗ. При этом именно социальные последствия дефекта его усиливают и закрепляют. Эта взаимообусловленность направляет развитие и, как следствие, определяет судьбу ребенка с ОВЗ. Поэтому переоценить роль правильного воспитания в становлении особого ребенка как личности невозможно. Особенностям познавательных процессов и формирования личности детей с ОВЗ посвящали исследования, в частности, Певзнер М.С. [129], Рубинштейн С.Я. [152] и др.

Причиной дезадаптации часто является неправильное воспитание у особого ребенка отношения к своим физическим особенностям, в отсутствии коррекции отклонений личностного развития, напрямую или опосредованно связанных с дефектом. Пороки воспитания ребенка с ОВЗ, а именно: иждивенчество, потакание себе, капризность, инфантилизм, требовательность, эгоцентризм (и иногда хитрое использование ситуации в своих эгоистических целях), несамостоятельность – обусловлены в основном вынужденной изоляцией его от социума, пребыванием в узком семейном кругу.

Ребенку с ОВЗ жизненно важно в полной мере адаптироваться в обществе, пройти путь социализации, реализовать свои потенциальные способности. На этом трудном пути ему необходимы мобилизация воли к здоровью, к социальной полноценности и преодолению трудностей. Именно на достижения данных целей направлено создание особых условий воспитания. Говоря о развитии социально

направленных чувств детей с ОВЗ, Л.И. Солнцева подчеркивает, что «они связаны с расширением круга людей, с которыми общается ребенок <...>» [169, с. 286]. Благотворную роль в решении этих важных для будущего детей с ОВЗ задач может сыграть педагогически и психологически правильно организованное взаимодействие с детьми без ОВЗ, в нашем случае – младшими подростками, осуществляющими деятельность по поддержке особых детей. Данная деятельность должна оказать благотворное влияние на процесс социализации, адаптации, реабилитации здоровья особых детей и также на нравственное становление младших подростков.

Современными учеными и педагогами Г. Банч [7], И.Д. Демаковой [52], Е.Н. Кутеповой [98], Н.Н. Малофеевым [110], А.А. Наумовым [76], Ф.Л. Ратнер [147], А.Н. Седеговой [76], В.Р. Соколовой [76], М.С. Староверовой [75], А.Ю. Юсуповой [147] и другими был внесен весомый вклад в решение проблем, связанных с осуществлением помощи особым детям и их интеграцией в среду сверстников без ОВЗ.

Не менее значимым в контексте нашего исследования является соотнесение понятий «здоровые дети», «нормально развивающиеся дети» и др. применительно к младшим подросткам, обучающимся в 5 – 6 классах общеобразовательной организации. Если определение «ребенок с ОВЗ», как мы полагаем, является наиболее употребимым из ряда подобных и отвечающим современным требованиям, то в определении «здоровых» детей наблюдается терминологический разброс и существует известная доля неопределенности.

Сущность приведенных терминов связана с понятиями «здоровье» и «норма», имеющими неоднозначную трактовку. Как уже говорилось выше, представление о норме как некоем среднестатистическом показателе или идеальном образовании, условном обозначении объективной реальности, характеризующем ее, но не существующем в ней, является сущностью понятия «норма» в медицине, психологии, педагогике, социальных и других науках.

В Словаре русского языка С.И. Ожегова здоровье определено как «правильная, нормальная деятельность организма» [128]. Педагогический энциклопедиче-

ский словарь раскрывает понятие «здоровые детей» как «состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием к.-л. болезненных изменений». Тут же дается ссылка на определение здоровья Всемирной организацией здравоохранения «как состояния телесного, душевного и социального благополучия» [131].

Вышепредставленные определения понятия здоровья не исчерпывают всего разнообразия приводимых из разных источников примеров. Так, И.Д. Демакова [52], М.А. Колокольцева [87], Н.Н. Малофеев [110], Ф.Л. Ратнер [147], Л.И. Солнцева [169], М.С. Староверова [75], Е.А. Ямбург [215, 216] и др. в своих исследованиях применяют в отношении «здоровых» детей и другие термины: «здоровые сверстники», «обычные дети», «дети без отклонений», «нормотипичные дети», «дети с нормативным развитием», «дети, не имеющие отклонений в развитии», «нормальные дети», «дети, подростки массовой школы», «сохраные здоровые дети», «дети с нормой развития», «дети без ОВЗ» и т.д. Заметим, что наиболее часто употребляются понятия «здоровые дети» или «здоровый ребенок».

В Концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) также применены подобные термины: «здоровые дети», «нормально развивающиеся сверстники», «нормально развивающиеся дети» [123]. В Федеральном законе «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» представлены близкие по лексическому значению и точные, исходя из контекста, определения, касающиеся здоровых детей: «лица, не имеющие ограничений по состоянию здоровья для получения образования», «обучающиеся, не имеющие ограничений по возможностям здоровья», «здоровые сверстники», «сверстники с нормальным речевым развитием» и т.д.

Мы полагаем, что последние два из названных определений являются для нашего опыта неприемлемыми, так как младшие подростки в деятельности по поддержке детей с ОВЗ общаются не только со сверстниками, но и с младшими и/или старшими по возрасту особыми детьми. Кроме того, мы считаем некоррект-

ным применение формулировки «здоровые дети» в противопоставлении детям с ОВЗ, которые часто не являются нездоровыми.

Таким образом, в соответствии с логикой вышеизложенного, в качестве рабочего в нашем исследовании мы считаем целесообразным применение по отношению к младшим подросткам понятия «дети без ограничений возможностей здоровья (дети без ОВЗ)» как наиболее удачного в данном контексте, для разграничения с понятием «дети с ограниченными возможностями здоровья».

Исследуя особенности деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, обратимся к сущности одного из ключевых понятий «поддержка». В словаре русского языка С.И. Ожегова лексическое значение слова «поддержка» раскрывается как «помощь, содействие» [128]. Идея поддержки ребенка получила развитие в разных образовательных системах и стала известной благодаря работам зарубежных (Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель, Ф. Дистервег, Дж. Дьюи, М. Монтессори, Я. Корчак и др.) и отечественных (Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, О.С. Газман и др.) педагогов. Особое внимание поддержке детей, а именно педагогической поддержке как самостоятельному виду педагогической деятельности, уделяется в современных исследованиях (Ш.А. Амонашвили, О.С. Газмана, И.Д. Демаковой, В.А. Караковского, С.Д. Полякова, А.Н. Тубельского, М.П. Щетинина и др.).

Отметим масштабность и универсальность понятия «поддержка» в исследовании, которое включает педагогическую поддержку младших подростков во взаимодействии с особыми детьми и поддержку младших подростков детей с ОВЗ. Однако, в контексте исследования особенно значима семантика слова «поддержка» в отношении деятельности младших подростков, которое мы раскрываем как «помощь», «содействие». Причем имеется в виду не только буквальное значение слова, данное в словарной статье С.И. Ожегова («Придержав, не дать упасть») в отношении, например, детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, слабовидящих. Но, что важно, и его переносный смысл, когда поддержкой является достижение реабилитационного эффекта и улучшение психологического и эмоционального состояния особых детей в результате занятий с развивающими

игрушками, взаимодействия с младшими подростками, участия в совместных событиях и дружбы, что является безусловным благом для детей с ОВЗ. Отметим также значимость поддержки детей с ОВЗ в плане их адекватной социализации и адаптации. Деятельность по поддержке детей с ОВЗ как средство нравственного воспитания младших подростков подразумевает вид активности, педагогически ориентированной (в соответствии с факторами возрастной сензитивности для нравственного развития) на осознание ими сущности нравственных понятий и ценностей, получение личного опыта гуманного отношения и взаимодействия с детьми с ОВЗ. Мы полагаем, что участие в деятельности по поддержке особых детей будет способствовать осознанию младшими подростками понятий нравственности, принятию нравственных ценностей, гармонизации развития нравственного сознания, выбору жизненного пути человека нравственной направленности, что поможет им противостоять негативному давлению среды, преодолению отклонений в личностном развитии.

Целью педагогической организации деятельности по поддержке особых детей является достижение эффективности нравственного воспитания младших подростков, осознание ими сущности нравственных понятий и ценностей, получение личного опыта гуманного отношения к детям с ОВЗ и другим людям. Присущие деятельности по поддержке особых детей целостность, взаимосвязанность всех элементов, взаимосвязь с окружающей средой являются важнейшими признаками ее системности.

Методологической основой организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ являются деятельностный, аксиологический, событийный, ситуационный и средовой подходы, что дает педагогам возможность организовать эту деятельность:

- с пониманием человека как высшей ценности общества и цели социально-го развития вне зависимости от различий между людьми;
- с учетом личностной ориентированности младших подростков;
- системно, то есть целостно, во взаимосвязи всех ее элементов, во взаимосвязи с окружающей средой;

- с пониманием негативного характера воздействия разделения детей с различными образовательными возможностями на младших подростков и необходимости воспитывать их нравственно в деятельности, имеющей альтруистическую ориентацию на ценности заботы, добра, понимания, принятия и поддержки другого;
- с целью обогащения эмоциональной сферы и последующей трансформации эмоциональных переживаний младших подростков (в соответствии с логической последовательностью: «переживание – потребность и мотив – действие – деятельность»);
- с учетом развивающей функции со-бытия, определяющего развитие личности в просоциальном направлении;
- с готовностью к решению спонтанно возникающих задач в режиме постоянно и неожиданно меняющихся ситуаций и т.д.

Деятельность педагогов была нацелена на создание универсальной воспитывающей и развивающей среды для детей с разным социальным статусом: младших подростков, осуществлявших помочь особым детям, и детей с ОВЗ с целью реабилитации их здоровья и социализации.

Деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, К.Л. Берталанфи, А.А. Богданов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, В.А. Караковский, В.А. Лекторский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, С.Л. Рубинштейн, Н.Л. Селиванова, В.А. Сластенин, Д.И. Фельдштейн, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.) является методологической ориентацией при организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, при которой объект познания или преобразования, а в нашем случае процесс нравственного воспитания младших подростков, рассматривается как система. Из трактовок деятельности многих ученых выделим следующие: Б.Г. Ананьев определял деятельность как «сложную систему отношений личности», «установок и мотивов <...> целей и ценностей» [2, с. 288]; А.Н. Леонтьев видел в деятельности «систему процессов, осуществляющих отношение субъекта к действительности» [100, с. 202]; Д.И. Фельдштейн представлял деятельность как «способ, условие и

форму существования, постоянного развития человека» [191, с. 9]. В контексте исследования также важны утверждения В.А. Петровского о том, что человеческая деятельность «есть деятельность, ориентированная на другого человека <...>» [134, с. 12], Э.Г. Юдина, делающего акцент на преобразующей стороне деятельности, рассматриваемой как «специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру» [213, с. 266 – 267].

По нашему представлению, деятельность младших подростков по поддержке детей с ОВЗ по сути своей является нравственным, созидающим делом, реализующим внутренний потенциал личности. Материализованным результатом данной трудовой деятельности будут развивающие игрушки; ее мотивы, смыслы и ценности, осознаваемые и принимаемые младшими подростками, станут ее нематериализованным результатом.

В отечественной педагогике первым высказал мнение о деятельности как средстве воспитания К.Д. Ушинский. В качестве средств, оказывающих влияние на сознание, чувства и поведение воспитанников, он назвал учение и труд. Современная педагогическая наука также указывает на значимость деятельности (в том числе и трудовой) как средства воспитания. Так, Т.А. Стефановская называет такие средства воспитания в педагогическом процессе, как «виды деятельности, типичные для данного возраста, среда в педагогическом плане (микросреда), предметы, приспособления для осуществления какой-либо деятельности» [175, с. 225].

Безусловно, деятельность младших подростков по поддержке детей с ОВЗ будет способствовать накоплению опыта нравственного поведения подростков. Она отвечает основной идее деятельностного подхода в воспитании, не только раскрывающей преобразующую сущность деятельности как таковой, но с деятельностью как средством развития субъектности растущего человека. Важно, что младший подросток в этой деятельности будет иметь возможность выбирать, оценивать, конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворят его потребности в саморазвитии, в самореализации. Участие в деятельности по поддержке детей с ОВЗ посредством интериоризации и экстериори-

зации даст младшим подросткам возможность обогащения ценностно-смысловой сферы: первоначальное усвоение ценностей и смыслов обусловит восхождение их к познанию новых ценностей и смыслов, что поможет освоить усложненный вид деятельности и осознать ее смысл. В такой деятельности младших подростков будет происходить совместный поиск детьми и взрослыми ценностей, жизненно важных норм и законов, что составит сущностное содержание воспитательного процесса, осуществляемого в соответствии с положениями деятельностного подхода. Деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ свойственна также ее личностная ориентированность (как другое, не менее значимое, понятие деятельностного подхода). Значимыми в контексте исследования предстают такие понятия, как «смысл жизни», «личностный смысл», «потенциал развития», «субъект», «субъектность» и др.

Однако, человеческая деятельность направлена не только на преобразование мира, но и на поиски ценностей и смыслов его бытия – удовлетворение одной из значимых потребностей личности. Более того, поиски смысла и деятельность человека, будучи взаимосвязанными и взаимообусловленными, есть формы его существования, о чем говорил, например, В.П. Зинченко: «...живое движение – это есть ищущий себя смысл» [66, с. 324]. Мы полагаем, что в деятельности по поддержке детей с ОВЗ младшими подростками будет реализовано присущее им стремление к постижению смыслов и ценностей жизни: через процессы интериоризации и экстериоризации возникнут новообразования психической сферы младших подростков, психическое «вообще», произойдет трансформация лишь общезначимых ценностей и смыслов в реально действующие мотивы их поведения. Именно поэтому существенным видится также аксиологический подход (В.П. Бездухов, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, Б.С. Братусь, В.И. Водовозов, Л.С. Выготский, М.С. Каган, П.Ф. Каптерев, Б.Т. Лихачев, А. Лэнгле, А.Г. Маслоу, В.Н. Мясищев, Н.Д. Никандров, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский, В. Франкл и др.), рассматривающий человека как высшую ценность общества, как цель социального развития. Немаловажно, что при этом не делается различий между людьми, в том числе и детьми, по со-

ци⁹льному статусу и возможностям здоровья. Педагогам и младшим подросткам важно будет правильно понимать детей с ОВЗ, их проблемы и особенности, знать специфику отношения к ним, поэтому в контексте аксиологического подхода важна мысль М.М. Бахтина о единстве процесса понимания и оценивания, о том, что «безоценочное понимание невозможно» [8, с. 219].

Основополагающей в контексте исследования является идея, что нравственное воспитание личности возможно только на основе постоянного и последовательного формирования «диалектической триады»: ценностное сознание – ценностное отношение – ценностное поведение (В.А. Сластёин, Г.И. Чижакова). Приведенные теоретические положения педагогической аксиологии позволяют сделать приоритетной работу педагогов с сознанием подростков в организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ: только обращаясь «к объективным ценностям и универсальным нормам» можно «гарантировать подлинное воспитание и достижение личной автономии» (Х.М. Вегас) [22, с. 219].

Б.С. Братусь определяет личностные ценности как «осознанные и принятые человеком наиболее общие, генерализованные смыслы его жизни» [16, с. 103 – 104]. Мы принимаем во внимание взгляд ученого на принятие ценностей и формирование нравственной сферы личности как восхождение по вертикали (от эгоцентрического и группоцентрического уровней к просоциальному уровню смысловой сферы) и одновременно во все более высокой степени присвоенности смысловых отношений (от ситуативной, устойчивой к личностно-ценостной), то есть по горизонтали. Педагогически верно воздействовать на процесс «смыслопорождения» – именно в этом нам видится одна из непосредственных ролей педагога в организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ.

Принятие и усвоение подростками ценностей – сложный диалектический процесс, в котором важную роль играют эмоции. При организации деятельности младших подростков по поддержке особых детей, мы учитываем, что процесс принятия и усвоения личностью ценностей только на когнитивном уровне недостаточен, необходимо эмоциональное переживание воспринимаемых смыслов, «окрашивание их чувством». Однако и этого недостаточно, так как эмоция явля-

ется состоянием преходящим. Участие младших подростков в данной деятельности будет способствовать мощному подкреплению эмоции, преобразуемой в потребность соответствующей ей деятельности. Организуя деятельность подростков, педагоги будут способствовать тому, чтобы фактор их переживаний проходил цепочку все более сложных трансформаций: переживание – в потребность и мотив деятельности, мотив – в действие, действие – в деятельность. Этот процесс рассматривается нами как достижение личностью все более высоких ступеней нравственного развития, помогающее, по А.В. Кирьяковой, ее ориентации в мире ценностей и восхождению к ценностям общества на основе диалектического закона возвышения потребностей [83]. В деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ происходит именно это: восхождение личности к ценностям заботы, добра, понимания и принятия другого. И.А Савенков, определяя, в соответствии с теорией деятельности, эмоциональный интеллект и социальную компетентность «как сложный сплав некогнитивных способностей», отмечает, что «одним из действенных средств их развития выступает как спонтанно возникающая, так и специально организованная совместная деятельность детей» [154, с. 4]. Мы полагаем, что деятельность по поддержке детей с ОВЗ, являясь такой специально организованной деятельностью с естественно возникающей спонтанностью в ее процессе, будет способствовать развитию, в том числе, эмоционального интеллекта и социальной компетентности младших подростков.

Еще Водовозов В.И. в нравственном воспитании подчеркивал важность воздействия на ребенка доброго примера и необходимость его повторения: именно при этом условии «доброе чувство становится преобладающим» [28, с. 250]. Участие в деятельности по поддержке детей с ОВЗ даст младшим подросткам и возможность проявления сильного чувства, и повторения добрых примеров в событиях, значимых для всех детей. Поэтому принципиально важным для исследования является событийный подход. Деятельность младших подростков по поддержке детей с ОВЗ с позиции событийного подхода (Д.В. Григорьев, В.А. Караковский, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.И. Слободчиков и др.) рассматривается как педагогический процесс, представ-

ляющий собой структурированное, основанное на определенных принципах управление динамикой нравственного воспитания младших подростков через организацию и совершение определенных событий в жизни подростков. Встреча с Другим – ребенком с ОВЗ – есть со-бытие, значимое для младшего подростка, во многом определяющее его развитие. Значимо оно и для особого ребенка.

Научные исследования биологии и психофизиологии доказывают подверженность изменениям психики человека под воздействием сильного эмоционального переживания, когда сознание человека наиболее легко поддается влиянию извне. Подобный феномен известен и в педагогике: подросткам свойственно стремление к сильным переживаниям, ярким событиям. По мнению А.С. Макаренко, иногда стремление изменить духовно-нравственную сферу подростка, особенно педагогически запущенного, эволюционным путем практически невозможно, поэтому следует прибегнуть к «методу взрыва». Необходимо принимать событийность с любым знаком: как положительным, так и отрицательным, учитывая мнение И.С. Марьянко: «Не требует глубокой мыслительной переработки информация, выступающая в качестве слабых раздражителей...» [112, с. 40]. Взаимодействие с детьми с ОВЗ даст младшим подросткам, в том числе и с девиантным поведением, возможность испытать сильные эмоциональные переживания, что будет способствовать осознанию ими ценностей и смыслов. В. Франкл, выделяя духовную составляющую события в жизни людей, подчеркивал, что «лишь в таком событии возможно полное соприсутствие – <...> между равными друг другу сущими» [197, с. 95]. Участие в деятельности по поддержке детей с ОВЗ даст младшим подросткам возможность не только «духовного соприсутствия» в событии, но и, по А.С. Макаренко, ощущения наполненности работой, трудовым напряжением, успехом завтрашнего дня, с которым, в частности, связано предвкушение радости дарения развивающих игрушек детям с ОВЗ. В.И. Слободчиков, определяя событие как «живое единство, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней...» [165, с. 8], видит его значимость в развитии ребенка: «Основная функция со-бытия – развивающая» [162, с. 174]. Ученый подчерки-

вает особую роль педагога в создании условий, позволяющих воспитаннику «самому вырасти в меру <...> подлинно человеческих способностей...» [165, с. 13].

Педагоги понимают сущность деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ в создании событийной общности детей без/с ОВЗ, а свою роль в организации названной деятельности видят в управлении событийностью как инструментом воздействия. По нашему мнению, события, которые будут происходить в процессе организованной таким образом деятельности, ситуативно свяжут педагогов, младших подростков, детей с ОВЗ в единое целое. При этом воспитательное воздействие будет осуществляться не только непосредственными отношениями, а также контекстом, задаваемым ситуацией или событием. Именно поэтому события в деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ окажут позитивное влияние на личность младшего подростка, определят ее развитие в просоциальном направлении. Деятельность педагога на данном этапе будет носить ситуативный характер, он должен быть готовым к решению различных спонтанно возникающих задач. В связи с этим в исследовании получает актуальность опора на ситуационный подход (Н.В. Кухарев, М.М. Поташник, В.С. Решетъко, Г.В. Савельев, П.И. Третьякова и др.), основанный на положениях философии экзистенциализма о существовании человека в постоянно меняющейся ситуации выбора, когда он вынужден постоянно принимать решения. В контексте ситуационного подхода отметим отсутствие жесткой регламентации в деятельности педагогов, осуществляющих организацию деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, которая должна носить гибкий, дифференцированный характер и включать элементы спонтанности и импровизации. Задачей педагогов будет являться наблюдение за поведением, взаимоотношениями детей разных групп в ходе их взаимодействия, анализ текущих событий, возникающих ситуаций и интерпретация полученных результатов.

Так как нравственное воспитание понимается как деятельность, направленная на практическое освоение и преобразование мира, важным в контексте настоящего исследования является средовой подход (Я. Корчак, А.С. Макаренко, Ю.С. Мануйлов, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин, В.А. Ясвин и др.).

Характеризуя разные типы воспитывающей среды [95, с. 27], Я. Корчак выделял роль организованной педагогами творческой образовательной среды в развитии гармоничной и активной личности. По А.С. Макаренко, одна из главных задач педагогов – создать воспитывающую среду, так как «воспитывает не сам воспитатель, а среда» [108, с. 385]. Этую же мысль отстаивал и С.Т. Шацкий: «Жизнь, среда воспитывают» [203, с. 237]. В суждениях Ю.С. Мануйлова о значимости среды в воспитании важна мысль, что «впечатления, получаемые от соучастия, несопоставимы с впечатлениями от стороннего созерцания» [26, с. 24]. Перспективам рассмотрения предоставляемых средой возможностей развития личности в современных условиях общеобразовательной организации посвящен труд В.А. Ясвина [216]. В процессе организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ педагоги будут создавать определенную среду или, используя ее воспитательный потенциал, изменят, преобразуют ее в соответствии с поставленными целями. Кроме того, мы полагаем, что младшие подростки, в частности, изготавливая развивающие игрушки для детей с ОВЗ, взаимодействуя с ними в совместных событиях, будут принимать участие в создании развивающей среды для особых детей, что положительно скажется на социализации детей с ОВЗ и реабилитации их здоровья.

Проблема поддержки детей с ОВЗ становится все более актуальной во всем мире: «За последние десятилетия в мире отмечается нарастание частоты рождения детей с врожденными физическими аномалиями, дефектами интеллекта и хроническими инвалидизирующими заболеваниями» [103, с. 5 – 9]. Отметим, что решение этой проблемы невозможно без формирования новой философии отношений к детям с ОВЗ, которое, по словам В.Р. Соколовой, «находится на пересечении различных точек зрения: педагогов, психологов, медицинских работников, родителей, социальных институтов, всего общества в целом» [168, с. 30 – 34]. Интеграции особого ребенка в среду сверстников способствует коррекционно-развивающая работа в сочетании с необходимыми медицинскими мероприятиями. Однако отношение людей без ограничений по здоровью к людям с ОВЗ, которое нельзя назвать гуманным и милосердным, свидетельствует о глубоких изъянах в

их нравственном воспитании, что является одной из самых острых проблем современного общества. Однозначно отрицательный ответ на вопрос о готовности общества в целом и, в частности, подростков без ОВЗ к интеграции не вызывает сомнений. Профессор Йоркского университета г. Торонто Г. Банч указывает, что проблема характерна и для системы образования в мире в целом: «Имевшая место в прошлом сегрегация по расовому, половому или культурному признаку признана школьной системой политически некорректной, и только наличие нарушений развития до сих пор для некоторых детей является поводом для сегрегации» [7, с. 8].

Мы полагаем, что проблема интеграции особых детей в среду детей без ОВЗ сегодня не может быть решена, так как дети без ограничений по здоровью не готовы к проявлению гуманного, заботливого, правильного отношения к детям с ОВЗ без чувства снисходительности, тайного превосходства, отчуждения и страха. Причина кроется в длительном периоде тотальной изоляции детей без ОВЗ и особых детей при обучении в разных образовательных организациях, что исключает возможность общения. Последствия разделения сказываются в течение жизни всех детей: максимально осложнена социализация детей с ОВЗ; дети без ОВЗ не знают, как общаться с особыми детьми из-за отсутствия возможности получения опыта общения с ними. Серьезность данной проблемы отмечают многие учёные и педагоги. Так, Ф.Л. Ратнер, утверждает, что разделение детей с различными образовательными возможностями имеет негативные последствия и для детей без ОВЗ, является для них «причиной обеднения опыта полноценного общения» [147, с. 16]. В.С. Соловьев полагал, что «...сострадание есть подлинная основа нравственности...» [171, с. 41]. Однако можно ли говорить об эффективности воспитания нравственности, когда современные подростки часто лишены возможности развития присущих им способностей к сопереживанию, сочувствию, состраданию нуждающимся людям. Дети без ОВЗ обладают и эмпатийными способностями, и выраженной потребностью в проявлении доброты и заботливости (вспомним, например, реакцию детей на ситуацию, описанную в сказке В. Катаева «Цветик-семицветик»: как остро переживается ими ожидание и желание чуда, чтобы маль-

чик-инвалид встал на ноги и пошел!), которая часто остается неудовлетворенной. Очевидно, что подростков без ОВЗ также необходимо готовить к интегративным процессам.

Проблема интеграции детей с ОВЗ в массовую школу – задача новая и сложная. На западе ее решением занимаются уже более 40 лет. В российском образовании также наблюдается тенденция сближения общего и специализированного образования через осуществление интеграционного и инклюзивного подходов к реорганизации школьной системы, что требует, однако, больших финансовых вложений, создания соответствующей материально-технической базы и решения проблемы профессиональной подготовки кадров. Отечественные и зарубежные исследователи гуманное отношение детей без ОВЗ к особым детям оценивают как важнейший положительный итог существования инклюзивных школ. Ими также выделены и другие положительные результаты обучения детей без ОВЗ в таких школах: уменьшение боязни различий между людьми и одновременно более глубокое понимание действительности, рост социальной сознательности, развитие самосознания и повышение самооценки, становление собственных принципов, искренняя забота и дружба [76, с. 52]. Деятельность по поддержке детей с ОВЗ младшими подростками, интегрированными в среду детей с ОВЗ, даст возможность достижения вышеизложенных положительных результатов без серьезных финансовых вложений и может быть эффективной в любой общеобразовательной организации. Такая деятельность, через обогащение социального опыта во взаимодействии младших подростков и особых детей, будет способствовать социальному, нравственному и когнитивному развитию каждого ребенка.

По нашему мнению, деятельность младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, выполняющая вспомогательную функцию по отношению к основному учебно-воспитательному процессу, займет особое место в деятельности общеобразовательной организации. Она будет организована в ходе реализации авторской «Программы нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ», созданной с целью достижения оптимизации и эффективности процесса нравственного воспитания. «Программа...» разрабатывалась в

соответствии с Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [49], Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [189], «Национальной доктриной образования в Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 года, № 7513 [140], ФГОС ООО [141, 185, 186, 187].

Деятельность младших подростков будет осуществляться в первой (в урочное время, на уроках технологии, русского языка и литературы) и во второй половине учебного дня (во внеурочное время – в работе кружков, творческих объединениях и т.д.) с использованием материально-технической базы школ. Организация деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ будет осуществляться педагогами: классными руководителями, учителями технологии, русского языка и литературы и т.д. и предполагает реализацию целостного единого педагогического воздействия на духовно-нравственную сферу личности младшего подростка с ее компонентами:

- мировоззренческо-познавательным (формирование системы знаний о людях, о нравственных нормах отношений между людьми, и т.д.);
- эмоционально-волевым (формирование потребности как основы мотивации нравственного поведения);
- действенно-практическим, закрепляемым в способах деятельности.

Как мы полагаем, воспитательное и социальное значение деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ будет состоять, прежде всего, в создании для них развивающей среды, при этом основой такого воспитательного подхода станет гуманное отношение к человеку как безусловная ценность.

Субъектные свойства младших подростков смогут проявиться в их способности общаться и взаимодействовать, устанавливать личные контакты, понимать других людей, уметь вступить в диалог и его поддержать и, главное, в развитых способностях производить смысловые преобразования не только в себе, но и в других. Помогая детям с ОВЗ, младшие подростки станут субъектами своей деятельности – то есть представлят себя другими, увидят свое отражение в других,

продолжат себя в них, «запечатлеются» в них. Именно в возможности транслирования, взаимообмена субъектностью будет заключаться смысл педагогического взаимодействия, осуществляемого в сопровождении деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ.

Значимым в контексте исследования является утверждение, что, постигая Другого, человек постигает и свою сущность, истину и предназначение, о чем писал Ж.-П. Сартр: «Чтобы получить какую-либо истину о себе, я должен пройти через другого» [201, с. 127]. Именно в характере отношений человека к другим людям проявляется, по утверждению С.Л. Рубинштейна, его человеческая сущность, его нравственность: «Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину» [151, с. 235]. Участие младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ обеспечит более многостороннюю связь подростков с реальностью, что даст им возможность познания жизни в ее полноте: со сложностями, иногда жестокостью и несправедливостью; поставит детей в ситуацию выбора и необходимости принятия собственных решений в реальных жизненных ситуациях. Мы полагаем, что возникающие в деятельности по поддержке детей с ОВЗ ситуации будут побуждать младшего подростка к проявлению отношения к другому человеку – ребенку с ОВЗ как самоценности. Это даст возможность постановки младших подростков в позицию субъекта преодоления собственной «недостаточности» и трудностей, особенно в сложный период адаптации к средней школе.

Ввиду того, что среди причин, обусловливающих неэффективность нравственного воспитания обозначаются, в частности, доминирование словесных форм при недостаточном использовании деятельностного подхода, абстрактно-отвлечененный, оторванный от реальных жизненных проблем способ раскрытия понятий нравственности, зачастую не подкрепленный опытом воспитанника и т.д., в процессе организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ особое внимание должно уделяться актуализации осмысления младшими подростками понятий нравственности.

В рамках реализации познавательного направления исследования предлагаются курс «Грамматика этики и нравственности», в рамках которого подразумевается педагогическое воздействие на мировоззренческо-познавательную сферу личности младшего подростка, связанную с формированием представлений о взаимоотношениях между людьми, о нравственных нормах, регулирующих эти отношения и т.д. Однако необходимо отметить, что в образовательной организации словесные формы работы являются традиционными и давно освоенными. Другое дело, что сущность нравственных понятий часто воспринимается обучающимися умозрительно и отвлеченно вследствие того, что изучение данных понятий недостаточно подкрепляется практической деятельностью. Еще И.С. Марьенко писал о необходимости решать проблему преобразования житейских понятий нравственности у школьников в научные с целью их глубокого усвоения. Условием успешного усвоения ученый называл «практические действия, закрепляющие данные понятия» [113, с. 101]. Организация деятельности младших подростков по освоению понятийного аппарата нравственности, осмыслиению нравственных категорий и явлений, сущности проблем нравственности и этики (познавательное направление) будет являться, безусловно, важнейшей составляющей деятельности педагогов, однако приоритет в организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ принадлежит другим направлениям, а именно:

- практическому (в рамках реализации которого младшие подростки, в частности, изготавливают развивающие игрушки для лечения, реабилитации и социализации особых детей посредством игровых форм);
- коммуникативному (связанному с выстраиванием взаимодействия младших подростков с особыми детьми из организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ по адаптированным основным общеобразовательным программам, в частности, в форме проведения КТД «Встреча друзей» и др.).

Отметим важное значение в рамках реализации указанных направлений не только для детей без ОВЗ, но и для особых детей игры и игрушек. Еще Л.С. Выготский утверждал, что преодоление ограничения возможностей через

формирование в игровой деятельности зоны ближайшего развития ведет к доступной полноценности интеллектуального и морального развития при наличии тех или иных форм ограничения физических возможностей. С.Л. Рубинштейн называл игру практикой развития. Мы полагаем, что развивающие игрушки, изготовленные младшими подростками, развивая определенные навыки особых детей посредством игровых форм, будут способствовать их успешному лечению, реабилитации и социализации.

Например, развивающая игрушка «Клоун-эспандер» представляет собой матерчатую куклу, руки которой состоят из резиновой ленты, растягивающейся в ширину. Младшие подростки-девочки делают клоуна похожим на сказочного Петрушку с дружелюбным, живым выражением лица, выбирая мягкий материал для его изготовления. Когда клоун приводится в движение, на кончике шапки звенит колокольчик. Игрушка вызывает у особых детей симпатию и доверие, позволяют многим преодолеть застенчивость. Игра активизирует детей, способствует укреплению мышц рук и ног, развитию координации движений. С клоуном в различные ролевые игры могут играть одновременно несколько детей. Кроме того, игрушка может стать незаменимым другом-посредником между врачом и ребенком, при проведении процедур и т.д.

Младшим подросткам-мальчикам будет интересно изготовление развивающей игрушки «Яблоко и червячок». Сделанный из веревочки, червячок крепится к деревянному яблоку, которое удобно округлено и имеет несколько отверстий, через которые его можно протянуть. Детям с ОВЗ захочется проверить, может ли червячок «пролезть» через отверстия. Эта игра разработана для детей раннего возраста и способствует развитию мелкой моторики рук. С ее помощью слепому от рождения ребенку можно объяснить, как гусеница проделывает ходы в яблоке. В игре могут участвовать как взрослый и ребенок, так и двое детей.

Разумеется, при изготовлении развивающих игрушек младшим подросткам потребуется помочь не только педагогов, но и старших подростков. В деятельность по поддержке детей с ОВЗ может быть вовлечено большинство обучающихся среднего и старшего звена школ, на базе которых осуществляется экспери-

мент. Данная деятельность дает возможность межвозрастного взаимодействия детей и подростков и свободного определения ее содержания, форм и методов при участии младших и старших подростков.

Отметим, что в процессе взаимодействия ОО со специализированными ОУ разного типа и вида предполагается постепенное расширение воспитательного пространства путем вовлечения все новых учреждений, а также родителей младших подростков, жителей микрорайона в качестве новых субъектов воспитательного процесса.

Для организации педагогами деятельности младших подростков по поддержке особых детей необходимы определенные кадровые ресурсы и наличие достаточной материальной базы. Большинство общеобразовательных организаций обладает необходимой материально-технической базой для осуществления данного вида деятельности младших подростков (швейные машинки, оверлоки, столярные мастерские, компьютеры, аудио-и видеооборудование, мультимедийные устройства и т.д.) и кадровыми ресурсами (классные руководители, преподаватели технологии для мальчиков и девочек, психологи, воспитатели ГПД и т.д.).

Взаимодействие с детьми с ОВЗ в процессе реализации коммуникативного направления станет основой не только для дружбы, сотрудничества детей разных групп, но и фактором формирования нравственно-личностных качеств младших подростков, осознания ими ценностных основ жизни. Дети с особыми потребностями обретут возможность познания мира во всей его полноте, расширят и умножат свои связи с ним, что важно для их успешной социализации и интеграции в общество. Встречаясь с особыми детьми, младшие подростки будут способны познать радость дарения и ощущение реальности оказываемой ими помощи. Участие в такой деятельности позволит младшему подростку ощутить себя причастным к полезному, жизненно важному делу, какую бы роль в ней он ни играл.

В процессе деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ должна быть реализована идея нравственности как привнесение добра через заботу, проявляемую в социуме. Эта первая норма нравственности, которую освоит младший подросток. Осваивая вторую норму, он должен обрести стремление к

нравственному сознанию, которое трансформируется в его нравственное поведение, выразится в нравственных чувствах и определит вектор его развития в нравственном отношении. Устойчивость сформировавшегося нравственного отношения будет свидетельствовать о сформированности нравственного качества.

Результатом проведения эксперимента должны быть позитивные изменения в социализации детей с ОВЗ, более успешная социальная адаптация воспитанников специализированных образовательных учреждений. Дети с ОВЗ в результате взаимодействия с младшими подростками проявят более высокий уровень социального взаимодействия, обретут социальные компетенции и навыки коммуникации. Возникающая между детьми с разным образовательным статусом дружба станет восприниматься естественно и органично войдет в их жизнь.

Отдельным аспектом «Программы нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ» является подготовка педагогов к профессиональной педагогической деятельности по нравственному воспитанию младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ. Безусловно, программа должна учитывать специфику, связанную с взаимодействием детей с разным образовательным статусом в интегративном процессе. Кроме того, востребованной также является разработка «Методических рекомендаций по организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ» для педагогов и других специалистов по воспитанию.

Понятие педагогической организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ входит в общее понятие «педагогическая деятельность» и является его составляющей. Педагогическая деятельность есть «особый вид социальной деятельности, направленный на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [159, с. 18].

Мы полагаем, что в педагогической деятельности можно выделить двуединство ее сторон: совместного поиска педагогами и детьми смысла жизни и сопровождения, поддержки растущего человека, безусловно связанных с

самоопределением. Тогда одной из задач педагога является изучение выраженных в смыслах приоритетов ребенка и раскрытие, приближение к ребенку социальных норм.

В сложном процессе нравственного воспитания ребенка, кроме обеспечения условий и поисков средств, важен личный пример взрослого, всегда признаваемый в педагогической науке самым сильным методом воспитания. А.Я. Бродецкий, разрабатывая современную теорию универсальной знаковой системы, считает, что переоценить роль и масштаб воздействия взрослого на растущего человека невозможно [18]. Педагог является носителем личностно и социально значимых качеств и должен профессионально передавать и развивать эти качества у других. Е.А. Ямбург особо выделяет такие личностные качества у педагогов, как «способность к состраданию и сопереживанию, развитое чувство эмпатии, готовность к любым реакциям и вызовам со стороны своих подопечных, собственная психологическая устойчивость и позитивный настрой в работе, вопреки неизбежно возникающим трудностям и препятствиям» [216, с.72]. Значимым для нас является утверждение Е.А. Ямбурга, что «в нашей педагогической сфере личностные качества учителя имеют решающее значение» [там же, с.73].

Разумеется, учителя, приступающие к организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, должны обладать качествами доброты, эмпатии и т.д. Однако этого недостаточно. Важно адекватное понимание педагогами проблем особых детей, принятие возможности взаимодействия обычных детей и детей с ОВЗ и т.д. Для получения объективных сведений об особенностях отношения педагогов к названным проблемам и учета их в дальнейшем требуется проведение опросов.

Отметим, что педагогам потребуются специальные знания специфики взаимодействия с детьми с ОВЗ (подобный опыт педагогов представляется недостаточным), и взаимодействия младших подростков с детьми с ОВЗ (такого опыта выстраивания на постоянной основе отношений детей с разным социальным статусом у педагогов нет). Деятельность педагогов в режиме взаимодействия детей массовой школы и детей с особыми образовательными потребностями должна

выйти на качественно новый, более сложный уровень, требующий специальной подготовки по повышению профессиональной информированности, формированию профессиональной позиции, а также формированию соответствующих обозначаемым задачам компетенций. Исходя из выше изложенного, назовем следующие задачи подготовки педагогов к организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ:

- 1) определить содержание подготовки специалистов к организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ;
- 2) разработать методические рекомендации для педагогов по организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, в том числе проведения диагностики уровня воспитанности младших подростков с применением критериально-диагностического инструментария;
- 3) определить степень готовности педагогов к организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ.

Важнейшими условиями готовности и способности педагога к организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ выступают следующие:

- гуманно-личностная ориентация педагога;
- способность педагога стать носителем социокультурных и профессиональных ценностей в жизнедеятельности других людей;
- осознание педагогом своего места и функциональных возможностей как воспитателя в процессе организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ;
- стремление к восприятию, пониманию и принятию другого человека;
- методологическая, методическая, технологическая оснащенность данного вида деятельности, соответствующая современному уровню развития теории и практики воспитания;
- наличие внутренних предпосылок к дальнейшему профессиональному росту (самовоспитанию) [29, с. 284].

Подготовка педагогов к организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ должна иметь аналитическую и практическую направленность и состоять из трех блоков: диагностического, информационного и практического. Целью диагностического блока будет исследование исходного уровня готовности педагогов к организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, а также диагностика уровня воспитанности младших подростков с применением критериально-диагностического инструментария. Целью информационного блока – научное и методическое обеспечение подготовки педагогов к организации такой деятельности. Цель практического блока – формирование практико-ориентированных компетенций педагогов, необходимых для организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ.

Одной из первых задач педагогов в организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ будет осуществление профилактики негативной реакции, а затем и негативного отношения младших подростков к детям с ОВЗ в ситуациях свободного общения. Особенно значима тщательная подготовка младших подростков в саморегуляции и рефлексии перед первым посещением ими детей, имеющих ОВЗ, а также предварительная соответствующая подготовка родителей подростков. Задача педагогов будет состоять в профилактике отрицательной реакции младших подростков на человека, имеющего ограничения по здоровью. Снятие негативной реакции – сложная задача: от нормальной психофизиологической реакции отчуждения сознание младшего подростка через приобретаемый социальный опыт общения и взаимодействия с особыми детьми должно перейти к пониманию, принятию и желанию оказать поддержку. Кроме того, делая процесс присвоения, преобразования ценностей целенаправленным, педагоги будут способствовать созданию, выработке вместе с младшими подростками готовых образцов нравственной культуры. Учителям необходимо будет проявить профессионализм, чтобы сообщить «вектор движения» личности младшего подростка по направлению к ценности, облегчая поиск, активизируя работу самосозидания его личности на основе создания воспитывающей ситуации.

Педагогам, кроме указанной авторской «Программы...» и «Методических рекомендаций для педагогов по организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ», будет предложено использование методических пособий Н.И. Дереклеевой [53, 54]; Л.А. Koch [96]; А.И. Шемшуриной [206, 207, 208]; пособия, составленного И.А. Тисленковой [121]; пособий на немецком языке с описанием технологии изготовления развивающих игрушек, их предназначения и реабилитационного эффекта [219, 220, 221], подобных же разработок на английском и русском языках.

В контексте исследования важна проблема культуры педагогического общения. И.И. Зарецкая, подчеркивая значимость общения как отличительной особенности профессиональной деятельности педагога, которая проявляется «не только в его компетентности как специалиста, но и в гуманной позиции как личности, обладающей способностью понять и принять другого, проявить эмпатию и уважение», отмечала, что «коммуникативная культура <...> поддается развитию и совершенствованию» [64, с. 139]. Организация деятельности младших подростков предъявит к педагогу повышенные требования, обусловленные усложнением и расширением общей ситуации общения во взаимодействии младших подростков, особых детей, педагогов массовой школы и специализированных учреждений, родителей и т.д., будет способствовать совершенствованию коммуникативной культуры педагогов и росту их профессионального мастерства.

Для выявления отношения родителей к проблемам нравственного воспитания, возможности взаимодействия и совместного обучения детей без/с ОВЗ потребуется предварительное проведение опроса.

Педагогической целью в организации деятельности по поддержке детей с ОВЗ как средства нравственного воспитания будет формирование просоциальной направленности личности младшего подростка через получение опыта заботливого отношения к детям с ОВЗ в деятельности по их поддержке. Будут решаться основные задачи: углубленное понимание младшими подростками сущности нравственности, этики и морали; формирование заботливого, понимающего отношения к детям с ОВЗ, стремления оказать им поддержку в процессе деятельности

младших подростков по поддержке детей с ОВЗ; воспитание чувства коллектизма, взаимопомощи, ответственности в коллективном труде по изготовлению развивающих игрушек; формирование стремления следовать здоровому образу жизни.

Таким образом, актуальная проблема достижения эффективности нравственного воспитания младших подростков может быть успешно решена в процессе организации деятельности по поддержке детей с ОВЗ, предполагающей интеграцию детей общеобразовательной организации и организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ. Современных младших подростков, во многом лишенных возможности развития способностей к сопререживанию, сочувствию, состраданию особым детям вследствие раздельного с ними обучения, необходимо готовить к интегративным процессам, так как общение и взаимодействие с особыми детьми представляет для них определенную сложность. Обогащение социального опыта во взаимодействии младших подростков и особых детей будет способствовать социальному, нравственному и когнитивному развитию каждого ребенка.

Принятое в исследовании понятие «поддержка» многозначно и раскрывается как: 1) поддержка нуждающегося человека (в частности, людей с ОВЗ) в буквальном смысле; 2) педагогическая поддержка младших подростков во взаимодействии с особыми детьми; 3) поддержка младших подростков детей с ОВЗ в общении, взаимодействии и дружбе, направленная на достижение реабилитационного эффекта посредством изготовленных развивающих игрушек, улучшение психологического и эмоционального состояния особых детей.

Целостность процесса нравственного воспитания младших подростков в организации деятельности по поддержке детей с ОВЗ достигается единство педагогического воздействия на компоненты духовно-нравственной сферы личности: когнитивно-смысловой (формирование системы знаний о людях, о нравственных нормах отношений между людьми и т.д.), эмоционально-ценностный (формирование свойств личности, определяющих зрелость просоциальных

устремлений, принятие нравственных ценностей, уровень самооценки и т.д.) и деятельностно-практический, закрепляемый в способах деятельности.

Участие в деятельности по поддержке детей с ОВЗ будет способствовать накоплению опыта нравственного поведения младших подростков, поиску ценностей, норм и законов жизни, поможет противостоять негативному воздействию среды, СМИ, Интернета, преодолеть различные отклонения в личностном развитии и поведении. Младшие подростки смогут стать субъектом своей деятельности, исполнить разные социальные роли, что обеспечит им многообразие социальных ситуаций развития, обогатит индивидуальное и коллективное сознание, поможет в преодолении собственной «недостаточности» и трудностей, особенно в сложный период адаптации к средней школе.

ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ I

Характерной особенностью сложного периода, переживаемого российским образованием, является поиск наиболее эффективных путей нравственного воспитания подрастающего поколения, адекватных современным вызовам. Деятельность младших подростков по поддержке детей с ОВЗ как средство нравственного воспитания обладает значительным потенциалом достижения его эффективности, отвечает современным требованиям с учетом ориентации на интеграцию общего и специального образования. Обращение к научному зарубежному и отечественному опыту прошлого в решении проблемы нравственного воспитания с учетом современной практики воспитания позволило определить теоретико-методологическую и организационно-технологическую основы организации деятельности младших подростков. Первую из них составляют труды, раскрывающие философский аспект нравственного воспитания, педагогические исследования в

области нравственного воспитания, системно-деятельностный, аксиологический, событийный, ситуативный и средовой подходы. Организационно-технологической основой деятельности младших подростков, среди прочих, является методика педагогики заботы И.П. Иванова. В процессе организации этой деятельности был использован зарубежный и отечественный опыт воспитания, опыт интергативных и инклюзивных школ, организации совместной жизнедеятельности детей без/с ОВЗ в Международном интеграционном лагере отдыха имени Я. Корчака и др.

Анализ общенаучных определений ключевых в рамках исследования терминов показывает смысловую неоднородность, иногда противоречивость, многозначность семантики основных категорий нравственности и нравственного воспитания.

В истории науки феномен нравственности – сложное, всеобъемлющее явление, отражающее уникальную способность человека подняться над обыденным в стремлении понять возвышенное на пути постижения цели собственного бытия. Миссия нравственно совершенного человека состоит в его бытии для Другого, в служении обществу. Поиск сущности Абсолютной универсальной этики актуален и востребован всегда, в любом обществе. Нравственность, определяемая в контексте исследования, – это особое интегральное личностное качество человека, способствующее его самосовершенствованию в процессе духовно-практического освоения и преобразования мира.

Достижение цели бытия как служения другим людям невозможно без нравственного воспитания. Именно педагог должен помочь ребенку сделать нравственный выбор человека просоциальной направленности. Нравственное воспитание в работе понимается как деятельность, направленная на развитие духовно-нравственной сферы личности, создание условий для актуализации имплицитно присущей потенции самосовершенствования растущего человека в процессе практического освоения и преобразования мира. Эффективность нравственного воспитания во многом определяется созданными педагогами условиями, в которых оно осуществляется. Учитывая сензитивность подросткового возраста к вос-

питанию нравственности, отметим факторы его эффективности в воспитания современных младших подростков:

- неоднозначность ситуации нравственного развития личности в современном обществе, определяемая социально-экономическими, политическими, идеологическими и другими особенностями постпереходного периода;
- особенности младшего подросткового возраста;
- особенности, свойственные современным подросткам (растущий прагматизм, эгоцентризм; эмоциональную неустойчивость, подверженность вредным привычкам и т.д.).

Педагоги в воспитательном процессе должны осуществлять триединое целостное воздействие на когнитивно-смысловой, эмоционально-ценостный и деятельности-поведенческий компоненты нравственной сферы личности младших подростков с учетом деятельностиного подхода. Участвуя в деятельности на благо ребенка с ОВЗ, младшие подростки смогут проявить и развить лучшие нравственные качества, проявить заботливое, гуманистическое отношение к людям, осознать ценности и смыслы, расширить границы своего познания. Самостоятельно добытые и пережитые знания, ценности и смыслы станут для младшего подростка жизненно значимыми и будут определять вектор его нравственного развития. Деятельность по поддержке детей с ОВЗ как средство нравственного воспитания младших подростков подразумевает вид активности, педагогически ориентированной (в соответствии с факторами возрастной сензитивности для нравственного развития) на осознание ими сущности нравственных понятий и ценностей, получение личного опыта гуманного отношения и взаимодействия с детьми с ОВЗ.

Методологической основой организации данной деятельности являются деятельностиный, аксиологический, событийный, ситуационный и средовой подходы, что дает возможность ее организовать:

- с пониманием человека как высшей ценности общества и цели социально-го развития вне зависимости от различий между людьми;
- с учетом личностной ориентированности младших подростков;

- системно, то есть целостно, во взаимосвязи всех ее элементов, во взаимосвязи с окружающей средой;
- с пониманием негативного характера воздействия разделения детей с различными образовательными возможностями на младших подростков и необходимости воспитывать их нравственно в деятельности, имеющей альтруистическую ориентацию на ценности заботы, добра, понимания, принятия и поддержки другого;
- с целью обогащения эмоциональной сферы и последующей трансформации эмоциональных переживаний младших подростков (в соответствии с логической последовательностью: «переживание – потребность и мотив – действие – деятельность»);
- с учетом развивающей функции со-бытия, определяющего развитие личности в просоциальном направлении;
- с готовностью к решению спонтанно возникающих задач в режиме постоянно и неожиданно меняющихся ситуаций и т.д.

Деятельность педагогов будет направлена на создание универсальной воспитывающей и развивающей среды для всех детей: для младших подростков, осуществляющих поддержку особых детей, и детей с ОВЗ с целью социализации и реабилитации их здоровья. В организации деятельности по поддержке детей с ОВЗ будет реализовано целостное триединое педагогическое воздействие на компоненты духовно-нравственной сферы личности: когнитивно-смысловой, эмоционально-ценностный и деятельностно-поведенческий. Развивающие игрушки, изготовленные младшими подростками по технологии ученых-дизайнеров и обладающие выраженным реабилитационным эффектом, являются предметным выражением их деятельности по поддержке детей с ОВЗ. Позитивное влияние на изменение нравственной сферы младших подростков составят ее внутренний смысл.

Таким образом, деятельность по поддержке детей с ОВЗ, возможность организации которой существует в любой общеобразовательной организации, будет способствовать социальному, нравственному и когнитивному развитию младших подростков.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПОДДЕРЖКЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

2.1. Критериально-диагностический инструментарий оценки нравственной воспитанности младших подростков

Исследование уровня нравственной воспитанности младших подростков проводилось с учетом триединства когнитивно-смыслового, эмоционально-ценостного и деятельностьно-поведенческого компонентов и предполагало применение соответствующего критериально-диагностического инструментария. В ходе специального его конструирования были изучены и использованы работы Н.М. Борытко, С.Г. Вершловского, В.И. Загвязинского, О.Н. Истратовой, Т.Г. Новиковой, П.В. Степанова, И.В. Степановой, И.Д. Чечель, Н.И. Шевандрина, Н.Е. Щурковой, Т.В. Эксакусто, другие пособия, в том числе методики, адаптированные к возрасту младшего подростка, А.М. Прихожан, описанные Е.Е. Соловцовой.

При конструировании критериально-диагностического инструментария были учтены:

- особенности целостности воспитательного процесса;
- особенности компонентов (когнитивно-смыслового, эмоционально-ценостного, деятельностьно-поведенческого), описывающие содержательно и структурно исходный уровень объективных проявлений нравственной воспитанности младших подростков;

- особенности современных подростков (в том числе и сензитивные для данного возраста) и т.д.

Достижению объективности в оценке полученных результатов способствовало определение:

- критериев, показателей и уровней нравственной воспитанности младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ;

- условного показателя общего уровня нравственной воспитанности младших подростков.

Разработанный критериально-диагностический инструментарий включал совокупность следующих критериев:

- понимания сущности нравственных категорий; осознанности восприятия самого себя и других людей, в том числе детей с ОВЗ (когнитивно-смысловый компонент);

- выраженности свойств личности, определяющих зрелость и сформированность просоциальных устремлений; принятия нравственных ценностей; уровня самооценки (эмоционально-ценостный компонент);

- доминирующего стиля поведения, стремления и способности к сотрудничеству; сформированности умений, привычек, поступков, основанных на бескорыстном стремлении к совместной деятельности на благо других людей (деятельностно-поведенческий компонент).

Охарактеризуем использованные методики в соответствии с обозначенными выше компонентами с позиции их соответствия контексту исследования.

Методика диагностики сформированности нравственных понятий (опрос «Нравственные понятия»), отнесенная к когнитивно-смысловому компоненту (знания), была применена в исследовании, так как сензитивной особенностью младшего подросткового возраста является интенсивность развития способностей к теоретическому мышлению, философствованию, что связано с формированием нравственных категорий. Деятельность по поддержке детей с ОВЗ как средство нравственного воспитания должна способствовать более осознанному, глубокому и прочувствованному постижению младшими подростками сущности нравствен-

ных категорий и преодолению с помощью педагога свойственной данному возрасту склонности к поверхностному характеру вырабатываемых понятий и представлений. Для констатации уровня сформированности нравственных понятий были определены показатели понимания ответов: высокий уровень, правильное понимание значений слов; средний, верное представление о 3 – 4 понятиях нравственности; низкий, искаженное понимание (или отсутствие ответа).

В исследовании было необходимо выяснение особенностей и динамики отношений младших подростков контрольной и экспериментальной групп к особым детям. Контент-анализ (т.е. количественный анализ текстов с целью последующей содержательной интерпретации выявленных числовых закономерностей) опроса «Незаконченное предложение», приведенного в Приложении 1, и сочинения «Мое отношение к ребенку с ОВЗ» позволили это сделать. Сензитивными особенностями возраста младших подростков являются высокая степень искренности, открытости, детской наивности, иногда выражения страстности в стремлении достичь цели или исполнить свое желание, что, безусловно, находит отражение в их сочинениях, при ответах на заданные вопросы. Педагогам с помощью данной методики важно было выявить наличие или фактическое отсутствие динамики отношений младших подростков разных групп к особым детям как на сознательном, так и бессознательном уровнях. Разумеется, при подведении итогов исследования по данной методике особенно важны интерпретация полученных результатов с последующим анализом. Для уточнения специфики взаимодействия младших подростков экспериментальной группы с особыми детьми был проведен контент-анализ опроса «Для кого я делаю развивающие игрушки?».

С целью достижения объективности исследования, при проведении контент-анализа «Осознанность восприятия самого себя и других людей, в том числе детей с ОВЗ» в качестве показателей были взяты особенности восприятия младшими подростками самих себя и других людей, том числе и детей с ОВЗ (по С.Г. Вершловскому) [25]. Были определены единицы анализа. Единицей счета являлось количество упоминаний определенной смысловой единицы в предложениях каждого респондента. Велся подсчет количества положительных, нейтраль-

ных и отрицательных высказываний, связанных с оценкой младшими подростками детей с ОВЗ, контактов и взаимодействия с ними.

Положительные высказывания в единице анализа «Восприятие младшим подростком себя (и других) имели характеристику «позитивная, как человека среди людей»; в единице анализа «Характеристика своего здоровья, отношение к нему» характеризовались как «отношение как к дару, который нужно беречь»; в единице анализа «Осознание позитивных изменений в себе» – констатация изменений к лучшему (пишут сами, подсказок в опросе нет), осмысленные, развернутые ответы.

Нейтральные высказывания в единицах анализа «Восприятие младшим подростком себя (и других)», «Характеристика своего здоровья, отношение к нему», «Осознание позитивных изменений в себе» характеризовались как незнание, неумение подростка выразить свое отношение к себе, затруднение в ответе либо отсутствие его. Указанные высказывания свидетельствовали о состоянии неопределенности, отстраненности младшего подростка в отношении к себе или о том, что он еще не задумывался над подобными оценками себя. Для нейтральных высказываний характерны краткие, неразвернутые ответы.

Отрицательные высказывания в единице анализа «Восприятие младшим подростком себя (и других)» имели характеристику восприятия «горделивоЗазнайское», негативное; в единице анализа «Характеристика своего здоровья, отношение к нему» характеризовались как «просто констатация факта», пессимистичное, без усилий со своей стороны что-то изменить к лучшему, несерьезное (желание отшучиваться); в единице анализа «Осознание позитивных изменений в себе» констатация отсутствия изменений, всегда хорошего мнения о себе, неразвернутые ответы, «пессимистические нотки».

Положительные единицы высказываний в единице анализа «Понимание определений «Ребенок с ОВЗ» имели характеристику восприятия «более ясное, конкретное, приводятся определения»; в единице анализа «Восприятие ребенка с ОВЗ» характеризовались как «нет отчужденности, с интересом, пониманием и участием, называются имена детей с ОВЗ»; в единице анализа «Содержание об-

щения с ребенком с ОВЗ» «общение на равных, потребность проводить вместе время, заниматься совместными делами»; в единице анализа «Стиль общения с ребенком с ОВЗ» «дружеский, на равных, с большей долей понимания, сочувствия и любви»; в единице анализа «Настроение при контакте, общении» «открытость, неравнодушная сдержанность, с оценкой мужества и стойкости детей с ОВЗ»; в единице анализа «Понимание детей с ОВЗ, их интересов и потребностей» «ясное представление о проблемах детей с ОВЗ, восприятие таких проблем как проблем, в т.ч., общества и государства».

Нейтральные единицы высказываний в отношении к ребенку с ОВЗ свидетельствовали о затруднениях младшего подростка при попытке выразить свое отношение к особому ребенку, незнании, непонимании, поверхностном или отвлеченном характере представлений сущности задаваемых вопросов. Затруднения в ответе либо отсутствие его свидетельствовали о состоянии неопределенности, отстраненности младшего подростка в отношении к детям с ОВЗ или о том, что он не задумывался над подобными вопросами. Ответы краткие, неразвернутые.

Отрицательные единицы высказываний в отношении вопроса: «Понимание определений «Ребенок с ОВЗ» имели характеристику «незнание»; в единице анализа «Восприятие ребенка с ОВЗ» характеризовались как «настороженно-боязливое, абстрактно-отвлеченное, поверхностное любопытство»; в единице анализа «Содержание общения с ребенком с ОВЗ» «оказать помощь как человеку униженному, неполноценному, с невольным ощущением превосходства и жалости»; в единице анализа «Стиль общения с ребенком с ОВЗ» «поверхностный, с чувством жалости (неосознанно – свысока)»; в единице анализа «Настроение при контакте, общении» «плачально-настороженное, со страхом за себя»; в единице анализа «Понимание детей с ОВЗ, их интересов и потребностей» «незнание, непонимание проблем».

В процессе определения сформированности эмоционально-ценостного компонента нравственной воспитанности младших подростков использовалось несколько методик.

Для достижения более полного и приближенного к реальности представления о характерных свойствах личности младшего подростка и выяснения особенностей динамики развития значимых качеств был применен двенадцатифакторный стандартизированный личностный опросник для многостороннего исследования личности (по Р.Б. Кеттелу – «подростковый» вариант А.М. Прихожан) [170, с. 78 – 89; 205, с. 461 – 466], адаптированный к задачам и условиям нашего исследования. Нами было выделено шесть черт личности младшего подростка: фактор А (добросердечность – отчужденность), фактор С (эмоциональная устойчивость – неустойчивость), фактор Е (доминантность – подчиненность), фактор Г (обязательность – безответственность), фактор Н (социальная смелость – робость). Интерпретируя полученные результаты, можно достаточно точно проследить динамику нравственной воспитанности младших подростков. Данные, полученные при изучении результатов фактора А (добросердечность – отчужденность) помогут увидеть выраженность богатства и яркости эмоциональных проявлений, чуткого, внимательного отношения к людям, добродетели и мягкотерпения и т.д. младших подростков, особенно важных во взаимодействии с детьми с ОВЗ. Интерпретация данных фактора С (эмоциональная устойчивость – неустойчивость) выявит способность младших подростков контролировать свои эмоции, избегать импульсивных, необдуманных поступков и т.д. Данные фактора Е (доминантность – подчиненность) позволят выявить уверенность младших подростков в себе, способность действовать смело и решительно, проявлять самостоятельность в ситуациях взаимодействия с особыми детьми. При изготовлении развивающих игрушек, подготовке КТД, общении с детьми с ОВЗ младшим подросткам необходимы ответственность, целеустремленность, обязательность, добросовестность, стремление к общему благу (иногда в ущерб собственным интересам) и т.д. Проявленность указанных черт поможет выявить исследование фактора Г (обязательность – безответственность). Вовлеченность младших подростков в деятельность по поддержке детей с ОВЗ предполагает развитие их социальной смелости и активности, способности действовать в условиях быстро меняющейся ситуации, искать и находить адекватное решение возникшей

проблемы, что поможет выявить исследование фактора Н (социальная смелость – робость). Очевидно, что с помощью названной методики можно достаточно полно изучить личность младшего подростка, констатировать степень сформированности качеств и увидеть взаимосвязь между ними. Динамика указанных черт личности может позволить в значительной степени подтвердить или опровергнуть предположение об эффективности нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ.

Использование методики «Цветик-семицветик» (приведена в Приложении 2) дало возможность понять, каковы желания и мечты младших подростков, увидеть динамику их жизненных приоритетов. Используя игровую ситуацию, педагоги предлагали младшим подросткам загадать семь желаний. Ответы оценивались по параметрам: приоритет общечеловеческих ценностей; приоритет пожеланий доброго и хорошего для школы, класса, друзей, родных и близких; приоритет эгоистических установок. Таким образом, использование данной методики даст возможность выявить, способствует ли деятельность по поддержке детей с ОВЗ обретению младшими подростками просоциального характера желаний и устремлений, а также преодолению свойственной их возрасту эгоцентричности.

В исследовании важно было констатировать, происходит ли в процессе деятельности по поддержке детей с ОВЗ рост самосознания младшего подростка, осознание им своей субъектности, проявляется ли чувство взрослости, ответственности и т.д., способствует ли участие во взаимодействии с детьми с ОВЗ преодолению неустойчивости в самооценке у младшего подростка, отставания уровня развития его нравственного сознания от развития чувств и т.д. Поэтому была использована методика изучения самооценки человека по его жизненным конструктам (адаптация методики Т.В. Дембо и С.Л. Рубинштейна) в модификации А.М. Прихожан, основанная на оценивании (шкалировании) личных качеств. Безусловно, проявленность роста самосознания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ выражалась в развитии и становлении таких значимых качеств, как доброта, щедрость, умение много делать своими руками и

т.д.). При оценке уровня самооценки (уровня притязаний и самооценки) нами выделены высокий, средний и низкий уровни.

Отметим особенности оценки уровня притязаний. Высокий уровень свидетельствует об оптимальном представлении младших подростков о собственных возможностях, что является индикатором позитивного личностного развития. Средний уровень, являющийся нормой, характеризует реалистический уровень притязаний. Низкий уровень констатирует заниженный уровень притязаний, что является свидетельством неблагоприятного развития личности. Очень высокий уровень, обычно свидетельствующий о нереалистичном, некритическом отношении подростков к собственным возможностям, также отнесен нами к низкому уровню притязаний.

Характеризуя высоту самооценки, отметим, что высокий уровень самооценки является свидетельством ее адекватности. Средний уровень самооценки также свидетельствует о реалистической самооценке. Низкий уровень самооценки подтверждает факт неблагоприятного развития личности. Низкая самооценка может свидетельствовать об истинной неуверенности в себе и «защитной», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способностей позволяет не прилагать усилий. Чрезвычайно завышенная самооценка, также отнесенная нами к низкому уровню, может свидетельствовать о незрелости личности, неумении верно оценивать результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими. Данная самооценка может констатировать выраженные искажения в формировании личности: «закрытость для опыта», игнорирование своих ошибок, замечаний и оценок других людей.

В процессе диагностики уровня сформированности деятельностно-поведенческого компонента нравственной воспитанности младших подростков были использованы следующие методики.

Применение методики «Самооценка направленности контакта» (по К. Томасу) позволяет выявить доминирующий стиль поведения, определить наличие личностной предрасположенности к бесконфликтному (конфликтному) нравственному (безнравственному) поведению, что особенно важно при оценке воз-

действия участия младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ на их нравственное воспитание. Предстоит выявить, какое воздействие на нравственную сферу личности оказывает приобретаемый социальный опыт взаимоотношений младшего подростка с особыми детьми, другими людьми; появляется и развивается ли в деятельности по поддержке детей с ОВЗ способность младшего подростка к компромиссу, учится ли он сотрудничеству ради общих интересов, интересов особых детей и т.д.

Методика «Направленность личности» (по В. Смейкалу и М. Кучеру) позволит изучить основную жизненную позицию младших подростков, в максимальной степени обладающих способностью к развитию просоциальности как качества личности. Необходимо определить направленность личности младшего подростка: личностной (на себя), деловой (на задачу) и коллективной (на взаимодействие) и понять, какова динамика указанной направленности. Методика позволит определить, меняется ли для младших подростков приоритет личного на приоритет коллектива, объединенного взаимодействием в деятельности на благо особого ребенка. Применение данной методики позволит выявить, способствует ли участие в деятельности по поддержке детей с ОВЗ переходу младших подростков с позиции личностной направленности (направленности на себя) на позиции коллективной и деловой направленностей. Другими словами, меняется ли вектор нравственного развития младших подростков, осуществляется ли преодоление ими доминирования мотивов собственного благополучия, эгоизма, стремления к личному первенству, становятся ли мотивы, порождаемые деятельностью по поддержке особого ребенка, увлечение процессом бескорыстной деятельности на благо другого приоритетными для них.

Отметим, что к характеристикам деятельности-поведенческого компонента нами отнесены также показатели положительной динамики качества и количества изготовленных младшими подростками экспериментальной группы развивающих игрушек и наличие реализованной инициативы в изготовлении собственных авторских игрушек. Кроме того, в пакет диагностических методик вошли также опросы для родителей и учителей. Целью опросов было определение отношения

родителей и педагогов к проблемам нравственного воспитания, проблемам людей (в том числе и детей) с ОВЗ, возможности взаимодействия и совместного обучения детей без ОВЗ и особых детей.

Уровень нравственной воспитанности младших подростков в контрольной и экспериментальной группах диагностировался в процессе учебной деятельности (на уроках русского языка, литературы, технологии), в межличностном общении с детьми и взрослыми, во взаимодействии с детьми с ОВЗ. Подчеркнем, что важно было подробно проанализировать содержательные и структурные особенности каждого из компонентов (когнитивно-смыслового, эмоционально-ценостного, деятельностно-поведенческого), описывающих отслеживаемую динамику объективных проявлений нравственной воспитанности младших подростков, с учетом ее целостности.

При подведении итога с целью достижения объективности в анализе и оценке результатов по каждому из компонентов нравственной воспитанности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента был выявлен условный показатель общего уровня нравственной воспитанности младших подростков, логика определения которого раскрывалась в следующих действиях: все полученные количественные значения диагностируемых показателей переводились в процентное выражение, которое затем использовалось для вычисления средних арифметических, свидетельствующих о сформированности отдельных компонентов и общего уровня нравственной воспитанности испытуемых младших подростков. В таблице 1 «Критериально-диагностический инструментарий оценки уровня нравственной воспитанности младших подростков (когнитивно-смысловой, эмоционально-ценостный и деятельностно-практический компоненты) по критериям и показателям» приведены критерии, уровни и показатели всех компонентов нравственной воспитанности младших подростков.

Таблица 1

Критериально-диагностический инструментарий оценки уровня нравственной воспитанности младших подростков (когнитивно-смысловой, эмоционально-ценностный и деятельностно-практический компоненты) по критериям и показателям

Компоненты нравственной воспитанности	Критерии	Показатели (по уровням нравственной воспитанности)		Методический инструментарий
		1	2	3
Когнитивно-смысловой компонент (знания)	Понимание сущности нравственных категорий	Высокий – правильное понимание сущности нравственных категорий		Методика диагностики сформированности нравственных понятий (опрос «Нравственные понятия»)
		Средний – приблизительное понимание сущности нравственных категорий		
		Низкий – слабое представление о сущности нравственных категорий (отсутствие большинства ответов на задаваемые вопросы)		
	Осознанность восприятия самого себя и других людей, в том числе детей с ОВЗ	Высокий - наличие положительных единиц высказывания в отношении к себе, другим людям, в том числе детям с ОВЗ		Контент-анализ опросов «Незаконченное предложение», «Для кого я делаю развивающие игрушки?», сочинения «Мое отношение к ребенку с ОВЗ»
		Средний – наличие нейтральных единиц		
		Низкий – наличие отрицательных единиц высказывания в отношении к себе, другим людям, в том числе детям с ОВЗ		

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
Эмоционально-ценностный компонент (отношения)	Выраженность свойств личности, определяющих зрелость и сформированность просоциальных устремлений	<p>Высокий. Фактор А (доброта)</p> <p>Фактор С (эмоциональная устойчивость)</p> <p>Фактор Е (доминантность)</p> <p>Фактор Г (обязательность)</p> <p>Фактор Н (социальная смелость)</p> <p>Фактор Q3 (самоконтроль)</p> <p>Средний. Значения усредненного статуса</p> <p>Низкий. Фактор А (отчужденность)</p> <p>Фактор С (эмоциональная неустойчивость)</p> <p>Фактор Е (подчиненность)</p> <p>Фактор Г (безответственность)</p> <p>Фактор Н (социальная робость)</p> <p>Фактор Q3 (импульсивность)</p>	Двенадцатифакторный стандартизированный личностный опросник Р.Б. Кеттела (подростковый вариант, адаптированный)
	Принятие нравственных ценностей	<p>Высокий – приоритет общечеловеческих ценностей</p> <p>Средний – приоритет пожеланий доброго и хорошего для школы, класса, друзей, родных и близких</p> <p>Низкий – приоритет эгоистических установок</p>	Методика «Цветик-семицветик» (мечты и желания, загаданные для себя и других)
	Уровень самооценки	<p>Высокий – оптимальный уровень</p> <p>Средний – норма, реалистичный уровень</p> <p>Низкий – заниженный, индикатор неблагополучного развития личности либо некритического, нереалистичного отношения к своим возможностям</p> <p>Высокий – адекватная самооценка</p> <p>Средний – норма, реалистичная самооценка</p> <p>Низкий – заниженная (недооценка себя, крайне неблагополучное развитие личности) либо завышенная (отклонение в формировании личности) самооценка</p>	Методика исследования самооценки человека по его жизненным конструктам (адаптация методики Т.В. Дембо и С.Л. Рубинштейна)

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
Деятельностно-поведенческий компонент (поведение)	Доминирующий стиль поведения, стремление и способность к сотрудничеству	Высокий. Сотрудничество Средний. Приспособление, компромисс Низкий. Соперничество, избегание (уход)	Методика «Самооценка направленности контакта» (по К. Томасу) – доминирующий стиль поведения
	Сформированность умений, привычек, поступков, основанных на бескорыстном стремлении к совместной деятельности на благо других людей	Высокий. НЗ – деловая направленность (на задачу) Средний. ВД – коллективная направленность (на взаимные действия) Низкий. НС – личностная направленность (на себя)	Методика «Направленность личности» (ориентационная анкета по В. Смейкалу и М. Кучеру)

2.2. Исходный уровень нравственной воспитанности младших подростков

Основной целью опытно-экспериментальной части настоящего исследования является эмпирическая проверка эффективности процесса нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ. Исследования проводились на базе МОУ «Гимназия №1», МОУ «СОШ № 28», МОУ «СОШ № 30», МОУ «Пойменская СОШ» в режиме их взаимодействия с организациями, осуществляющими образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ по адаптированным основным общеобразовательным программам г. Астрахани и Астраханской области.

В течение всего периода проведения экспериментального исследования осуществлялось сотрудничество со следующими организациями, осуществляющими образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ:

- * ОГС (К) ОУ для обучения, воспитанников с отклонениями в развитии «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VI вида»;
- * МУ г. Астрахани «Социальный центр реабилитации детей с ограниченными умственными возможностями»;
- * ГБС (К) ОУ АО для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 7 VI вида»;
- * ОГС (К) ОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Астраханская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 5 VIII вида»;
- * ГБОУ АО «Школа-интернат № 2 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья»;
- * МБДОУ г. Астрахани «Детский сад комбинированного вида № 53»;

- * ГБС (К) ОУ АО для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VI вида»;
- * ГАУ АО «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Коррекция и развитие»;
- * ГБС (К) ОУ АО для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 1 VIII вида»;
- * ОГОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Специальный (коррекционный) детский дом для детей с ограниченными возможностями здоровья № 11» и др.

В ходе эмпирического исследования осуществлялось взаимодействие также с другими учреждениями и организациями: ОГОУ ДПО «Астраханский институт повышения квалификации и переподготовки», Комитетом по образованию и науке г. Астрахани, Психолого-педагогический центром комитета по науке и образованию Астраханской области, Региональным представительством партии «Единая Россия», Институтом проблем образовательной политики «Эврика» (г. Москва) и др.

Приоритет в реализации идеи, сущность которой составляла организация деятельности младших подростков по поддержке особых детей, реабилитации их здоровья с помощью изготовленных развивающих игрушек, принадлежит педагогическому коллективу МОУ «Гимназия № 1».

Исследования, этапы которого представлены в таблице 2 «Содержание и этапы опытно-экспериментального исследования уровня нравственной воспитанности младших подростков», проводились в период с 2004 по 2016 год. Место размещения таблицы в представленном исследовании обусловлено тем, что именно с этого момента начинается описание результатов эксперимента, который проводился в соответствии с обозначенными в ней этапами.

Содержание и этапы опытно-экспериментального исследования уровня нравственной воспитанности младших подростков

Этап	Название этапа	Содержание деятельности	Годы
I	Предварительный	Изучение и анализ психолого-педагогической и философской литературы по проблеме исследования; постановка проблемы, определение целей, задач и методов эмпирического исследования. Предварительная разработка и апробация pilotного проекта «Нравственное развитие учащихся в процессе создания ими развивающей среды для детей с ОВЗ» на базе МОУ «Гимназия № 1» (ФЭП при ИПОП «Эврика», г. Москва).	2004 – 2008 гг.
II	Подготовительный	Разработка программ и методик опытно-экспериментальной работы. Изучение образовательной среды МОУ «Гимназия № 1», МОУ «СОШ № 30», МОУ «СОШ № 28», МОУ «Пойменская СОШ» с целью полноценного использования средового потенциала в процессе нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ.	2008 – 2011 гг.
III	Констатирующий	Констатация наличного уровня нравственной воспитанности младших подростков, их отношения к проблеме особых детей.	Сент.-октябрь 2011 г.
IV	Формирующий	Педагогический эксперимент в процессе организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ. Определение в ходе психолого-педагогического мониторинга вектора развития и уровня сформированности нравственных качеств младших подростков, систематизация и анализ теоретических выводов, разработка методических рекомендаций для педагогов. Проверка эффективности педагогических условий, обеспечивающих нравственное воспитание младших подростков.	октябрь 2011 – декабрь 2013 гг.
V	Обобщающий	Систематизация эмпирических материалов, окончательное уточнение, обобщение результатов экспериментального исследования.	январь 2013 – январь 2015 гг.
VI	Завершающий	Осмысление, обобщение, коррекция теоретических положений, описание проведенной работы на основе анализа изученных данных и оформление текстов диссертации и автореферата	2015 – 2017 гг.

Деятельность младших подростков по поддержке детей с ОВЗ была организована с учетом актуального уровня нравственной воспитанности, выявленного в ходе констатирующего этапа эксперимента.

Констатирующий этап эксперимента проводился в сентябре – октябре 2011 года с целью выявления наличного уровня нравственной воспитанности младших подростков, их отношения к себе и другим людям (в том числе и к детям с ОВЗ), а также особенностей отношения педагогов, родителей к проблемам нравственности, инвалидности, идее интеграции в образовании.

Экспериментом было охвачено 212 младших подростков, обучающихся в 5 – 6 классах МОУ «Гимназия № 1», «СОШ № 28», «СОШ № 30» г. Астрахани, МОУ «Пойменская СОШ» Приволжского района Астраханской области. В течение двух лет эксперимента в каждой из названных четырех образовательных организаций количество испытуемых экспериментальных и контрольных групп составило в целом по 25 обучающихся в 5-х (а затем 6-х классах) в каждом классе из параллели с приблизительно равным количеством мальчиков и девочек. Общее количество испытуемых контрольной группы составило 107 младших подростков, количество испытуемых младших подростков экспериментальной группы равнялось 105 обучающимся названных классов. Непосредственное участие в эксперименте принимало 35 педагогов средних общеобразовательных школ и 32 – организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ по адаптированным основным общеобразовательным программам.

В период с 2004 по 2008 год pilotный проект «Нравственное развитие учащихся в процессе создания ими развивающей среды для детей с ОВЗ», разработанный и реализованный автором данного диссертационного исследования, прошел экспертизу в ИПОП «Эврика». Экспертами выступили д.п.н., профессор Е.А. Ямбург, д.п.н., профессор Н.Л. Селиванова.

Как отмечает Д.А. Новиков, отслеживание динамики предполагает наличие, как минимум, трех измерений состояний контрольной и экспериментальной групп, чтобы, «помимо начального и конечного моментов времени, рассматривались и промежуточные» [119, с.30]. Поэтому, кроме исследования на констатиру-

ющем этапе (в сентябре – октябре 2011 г.) и на завершающем этапе формирующего (в декабре 2013 г.), то есть между входной и итоговой диагностикой, проводились промежуточные замеры происходящих изменений уровня нравственной воспитанности младших подростков (в сентябре 2012 г.).

Приведем результаты констатирующего этапа эксперимента. Анализ результатов констатирующего этапа эмпирического исследования динамических изменений когнитивно-смыслового компонента (знания), а именно, понимания сущности нравственных категорий, осознанности восприятия самого себя и других людей (в том числе детей с ОВЗ), проведенного по методике диагностики уровня сформированности нравственных понятий у младших подростков (опрос «Нравственные понятия» («Как я понимаю слово...»), показал, что младшие подростки контрольной и экспериментальной групп, в основном, справились с объяснением значения слова «доброта». Раскрывая смысл этой категории, они давали верные ответы с описанием конкретных проявлений этого понятия, приводили примеры из жизни. Однако, даже при определении смыслового значения понятия, некоторые подростки испытали затруднения, отвечая, например, что «доброта – это когда все хорошо или всем хорошо». Труднее младшим подросткам контрольной и экспериментальной групп давалось объяснение значений слов «милосердие», «сострадание», «равнодушие», «эгоизм», «альtruизм», понимание сути которых были у них далеки от истинных. Достаточно полные и правильные ответы предложенным понятиям дали: в контрольной группе только 11,2% младших подростков, а в экспериментальной 9,5%. 61,7% подростков контрольной группы имели верное представление только о 3 – 4 понятиях из 20 предложенных, экспериментальной – 63,8%. Соответственно 27,1% и 26,7% младших подростков указанных групп дали неправильные ответы или не ответили.

Сводные экспериментальные показатели обеих групп приведены в таблице 3 «Уровень сформированности нравственных понятий у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента».

Таблица 3

Уровень сформированности нравственных понятий у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

Уровень и показатели	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %
Высокий – правильное понимание сущности нравственных категорий	11,2	9,5
Средний – приблизительное понимание сущности нравственных категорий	61,7	63,8
Низкий – слабое представление о сущности нравственных категорий (отсутствие большинства ответов на задаваемые вопросы)	27,1	26,7

Таким образом, уровень понимания сущности нравственных категорий младшими подростками контрольной и экспериментальной групп являлся недостаточным, их суждения поверхностными.

Сопоставление результатов контент-анализа опроса «Незаконченное предложение», сочинений «Мое отношение к ребенку с ОВЗ» на этапе констатирующего эксперимента выявило незначительное их расхождение в отношении подростков к себе, другим, к детям с ОВЗ в контрольной и экспериментальной группах. Данные анализа «Положительные единицы высказываний по отношению к себе (ПЕВ) у испытуемых младших подростков в сравнении результатов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента» отражены в таблице 4.

Таблица 4

Положительные единицы высказываний по отношению к себе (ПЕВ) у испытуемых младших подростков в сравнении результатов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

Единица анализа	Положительные единицы высказываний (ПЕВ), %		Разница, %
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Восприятие себя (и других)	-добрый (18,4) -заботливый (4,8) -отзывчивый (2,0) -хороший (25) -как другие (3,4) -нормальный (4,8) -умный (13,6) -счастливый (4,8) -жизнерадостный (4,1) справедливый (0,9) -красивый (ая) (7,3) -порядочный (2,9) другие варианты ответов: иногда я допускаю плохие поступки	-добрый (21,4) -заботливый (4,1) -отзывчивый (1,4) -хороший (23,3) -как другие (3,7%) -нормальный (5,3%) -умный (15,1) -счастливый (5,4) -жизнерадостный (3,5) справедливый (1,2) -красивый (ая) (6,7) -порядочный (3,1) другие варианты ответов: не очень хороший, но очень часто я добрый	3,0 0,7 0,6 1,7 0,3 0,5 1,5 0,6 0,6 0,6 0,6 0,3 0,6 0,2
Всего	92,0 (12)	94,2 (12)	
Характеристика своего здоровья, отношение к нему	-очень хорошее (13,7) -отличное (16) -хорошее (21,1) другие варианты ответов:-	-очень хорошее (13,5) -отличное (18,9) -хорошее (20,7) другие варианты ответов:-	0,2 2,9 0,4
Всего	50,8 (3)	53,1 (3)	
Осознание позитивных изменений в себе	-становлюсь лучше (2,0) другие варианты ответов: я думаю, что становлюсь лучше во всем	-становлюсь лучше (1,5) другие варианты ответов: я стал лучше учиться	0,5
Всего	2,0 (1)	1,5 (1)	
Итого	144,8 (16)	148,8 (16)	

Анализ результатов нейтрального отношения подростков к себе приведен в таблице 5; отрицательного – в таблице 6.

Таблица 5

Нейтральные единицы высказываний по отношению к себе (HEB)
 у испытуемых младших подростков в сравнении результатов контрольной
 и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

Единица анализа	Нейтральные единицы высказываний (HEB), %		Разница, %
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Восприятие себя (и других)	-как все (2,9) -не думал (-а) об этом (6,5) -редко думаю о себе (5,8) -нет ответа (2,1) -другие варианты ответов: я очень разная бываю от настроения; я самый обычный человек	-как все (3,7) -не думал (-а) об этом (6,4) -редко думаю о себе (6,1) -нет ответа (2,3) другие варианты ответов: я редко думаю о себе; мне в голову лезут самые приятные мысли; обычно- венный человек	0,8 0,1 0,3 0,2
Всего	17,3	18,5	
Характеристика своего здоровья, отношение к нему	-не абсолютно здоров (16,3) -какое-либо шутливое выражение (1,8) -нет ответа (2,0) другие варианты ответов:-	-не абсолютно здоров (15,4) -какое-либо шутливое выражение (1,3) -нет ответа (1,5) другие варианты ответов:-	0,9 0,5 0,5
Всего	20,1	18,2	
Осознание позитивных изменений в себе	-наверное, становлюсь лучше (3,2) -нет ответа (3,4) другие варианты ответов: я наконец-то получил «четыре» за контрольную по математике	-наверное, становлюсь лучше (2,9) -нет ответа (3,1) другие варианты ответов: мне кажется, я стал лучше себя вести	0,3 0,3
Всего	6,6	6,0	
Итого	44,0 (9)	42,7 (9)	

Таблица 6

Отрицательные единицы высказываний по отношению к себе (ОЕВ)
у испытуемых младших подростков в сравнении результатов контрольной
и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

Единица анализа	Отрицательные единицы высказываний (ОЕВ), %		Разница, %
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Восприятие младшим подростком себя (и других)	-самый лучший, самый красивый, самый умный на свете (5,3) -плохой (7,6) - другие варианты ответов: я лучше всех на свете; я не думаю о себе; я несимпатичный; если думаю о себе, то становится жаль себя	-самый лучший, самый красивый, самый умный на свете (4,5) -плохой (6,9) другие варианты ответов: веду себя плохо; я считаю, что я некрасивая; когда я думаю о себе, становится жалко себя; я красавица; самый лучший ребенок на свете	0,8 0,7
Всего	12,9	11,4	
Характеристика своего здоровья, отношение к нему	-плохое (3,9) -очень плохое (4,1) другие варианты ответов: моя мама всегда заботится о моем здоровье	-плохое (4,6) -очень плохое (3,7) другие варианты ответов: мои родители заботятся о моем здоровье; «прикольное»	0,7 0,4
Всего	8,0	8,3	
Осознание позитивных изменений в себе	-я позволяю себе все (4,3) другие варианты ответов: я самый хороший мальчик в мире	-я позволяю себе все (3,1) другие варианты ответов: я лучше всех	1,2
Всего	4,3	3,1	
Итого	25,2(5)	22,8(5)	

Анализ результатов показывает, что осознанность восприятия самих себя испытуемыми младшими подростками контрольной и экспериментальной групп различалась незначительно: для подростков, в целом, было характерно позитивное восприятие себя, часто с выраженным настроением радости и оптимизма, что вполне соответствовало сензитивным особенностям возраста. Однако часть младших подростков (5,3% в контрольной группе и 4,5% в экспериментальной группе) характеризовала себя с использованием превосходной степени как «самого лучшего, самого красивого, самого умного на свете». При этом 4,3% испытуемых контрольной группы и 3,1% экспериментальной проявили высшую степень потакания себе, утверждая, что «позволяют себе все».

Сравнительный анализ показателей позитивных единиц высказываний по отношению к детям с ОВЗ также дал основания для выводов. В таблице 7 приведены результаты положительных единиц высказываний по отношению к детям с ОВЗ (ПЕВ) в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 7

Положительные единицы высказываний по отношению к детям с ОВЗ (ПЕВ) у испытуемых младших подростков в сравнении результатов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

Единица анализа	Положительные единицы высказываний (ПЕВ), %		Разница, %
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Понимание определений «Ребенок с ОВЗ»	-отличается состоянием здоровья (4,9) -ребенок с ОВЗ (0) -нормальный, как все (18,1)	-отличается состоянием здоровья (5,8) -ребенок с ОВЗ (0) -нормальный, как все (21,5)	0,9 - 3,4
Всего	23,0	27,3	
Восприятие ребенка с ОВЗ	-такие, как все, обычные дети, как мы (24,7)	-такие, как все, обычные дети, как мы (26,6)	1,9
Всего	24,7	26,6	
Содержание общения с ребенком с ОВЗ	-добро, сочувствие, забота (36,9) -помощь (19,9)	-добро, сочувствие, забота (37,9) -помощь (18,6)	1,0 1,3
Всего	56,8	56,5	
Стиль общения с ребенком с ОВЗ	-дружба, игра, дела (16,5)	-дружба, игра, дела (18,8)	2,3
Всего	16,5	18,8	
Настроение при встрече	-их не надо опасаться (0,8) -я бы постаралась (лся) вылечить (0)	-их не надо опасаться (0) -я бы постаралась (лся) вылечить (0)	0,8 -
Всего	0,8	0	
Понимание детей с ОВЗ, их потребностей	-в обычной (нашей) школе (0) -здоровье, родители (71,5)	-в обычной (нашей) школе (0) -здоровье, родители (67,8)	- 3,7
	71,5	67,8	
Всего	193,3 (11)	197,1(11)	

Таким образом, в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе наблюдается схожая картина результатов. 24,7% младших подростков контрольной и 26,6% экспериментальной групп понимали, что дети с

ОВЗ – такие же, как все обычные дети, однако это понимание носило, скорее, абстрактный характер. Многие из подростков испытывали к особым детям добрые чувства, сочувствие, понимали необходимость заботливого отношения к ним (36,9% – в контрольной группе и 37,9% – в экспериментальной); соответственно 19,9% и 18,6% детей готовы были оказывать детям с ОВЗ помочь. Возможность дружбы, совместных игр признавало 16,5% подростков контрольной группы и 18,8% экспериментальной; они также хорошо осознавали значение родителей в жизни детей с ОВЗ (71,5% и 67,8% соответственно). Однако, осознавая необходимость заботы и помощи детям с ОВЗ, младшие подростки обеих групп характер данной помощи представляли поверхностно, отвлеченно, проявляя незнание, непонимание проблем особых детей. Их естественное чувство жалости к детям с ОВЗ носило оттенок боязливости и неосознанного отношения свысока.

Подтвердился абстрактный характер представлений многих младших подростков об особых детях и их проблемах (в обеих группах). Большинство подростков той и другой групп не встречали особых детей в жизни.

Сравнительный анализ показателей нейтральных единиц высказываний по отношению к детям с ОВЗ также дал основания для выводов (таблица 8).

Таблица 8

Нейтральные единицы высказываний по отношению к детям с ОВЗ (НЕВ) у испытуемых младших подростков в сравнении результатов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

Единица анализа	Нейтральные единицы высказываний (НЕВ)		Разница%
Понимание определений «Ребенок с ОВЗ»	-отличается от нас (25,7) -не знаю (2,8) -нет ответа (16,7)	-отличается от нас (23,9) -не знаю (2,5) -нет ответа (17,1)	1,8 0,3 0,4
	45,2	43,5	
Восприятие ребенка с ОВЗ	-не встречал таких (6,7) -встречаю очень редко (36,4) -я об этом не думал (7,4) -не знаю (1,7) -нет ответа (17,6)	-не встречал таких (5,4) -встречаю очень редко (29,8) -я об этом не думал (9,1) -не знаю (2,9) -нет ответа (16,2)	1,3 6,6 1,7 1,2 1,4
	69,8	63,4	
Содержание общения с ребенком с ОВЗ	-живет в соседнем доме, подъезде (4,7) -иногда встречаю (6,5) -не знаю (21,7) -нет ответа (13,4)	-живет в соседнем доме, подъезде (3,8) -иногда встречаю (5,4) -не знаю (19,6) -нет ответа (12,9)	0,9 1,1 2,1 0,5
	46,3	41,7	
Стиль общения	-вижу редко (7,2) -нет ответа (12,7)	-вижу редко (6,8) -нет ответа (11,8)	0,4 0,9
	18,1	18,6	
Настроение при встрече	-общаюсь редко (5,4) -нет ответа (14,3)	-общаюсь редко (4,9) -нет ответа (12,5)	0,5 0,6
	19,7	17,4	
Понимание детей с ОВЗ, их потребностей	-плохое здоровье (36,6) -наверное, где-то учатся (17,8) -их лечат врачи (29,4) -нет ответа (4,5)	-плохое здоровье (34,5) -наверное, где-то учатся (20,6) -их лечат врачи (23,8) -нет ответа (6,1)	2,1 2,8 5,5 1,6
	88,3	85,0	
	287,4 (20)	269,6 (20)	

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента, отражавший негативное отношение младших подростков контрольной и экспериментальной групп к особым детям (таблица 9), показал, что их ответы являлись достаточно поверхностными, отличавшимися некоторой «заученностью», отстраненностью, что являлось естественным для них в ситуации отсутствия контактов с особыми детьми. Абсолютное большинство подростков воспринимали таких детей как

«несчастных», их жизнь – «тяжелой, сложной и плохой»; некоторые подростки констатировали: «Хорошая жизнь – ее нет!».

Таблица 9

Отрицательные единицы высказываний по отношению к детям с ОВЗ (ОЕВ) у испытуемых младших подростков в сравнении результатов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

Единица анализа	Отрицательные единицы высказываний (ОЕВ),%		Разница, %
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Понимание определений «Ребенок с ОВЗ	-ему плохо без некоторых частей тела, ему ничего почти нельзя, это очень плохо (9,3) 9,3	-ему плохо без некоторых частей тела, ему ничего почти нельзя, это очень плохо (7,5) 7,5	1,8
Восприятие ребенка с ОВЗ	-несчастные (81,1) -жизнь тяжела, сложна, плоха (92,0) 173,1	-несчастные (80,6) -жизнь тяжела, сложна, плоха (96,1) 176,7	1,3 1,1
Содержание общения с ребенком с ОВЗ	-дам мелочь (милостыню) (2,0) -иду в другую сторону (2,4) -перехожу на другую сторону улицы (1,8) 6,2	-дам мелочь (милостыню) (2,4) -иду в другую сторону (2,9) -перехожу на другую сторону улицы (1,6) 6,9	0,6 0,5 0,2
Стиль общения с ребенком с ОВЗ	-жалость (73,8) 73,8	-жалость (70,5) 70,5	3,3
Настроение при встрече	-печаль (54,8) -такое может случиться и со мной (8,1) -плачу, расстраиваюсь (18,6) 81,5	-печаль (56,3) -такое может случиться и со мной (8,6) -плачу, расстраиваюсь (19,1) 84,0	1,5 0,5 0,5
Понимание детей с ОВЗ, их потребностей	-должны жить дома (9,7) -в интернате (9,5) 19,2	-должны жить дома (8,5) -в интернате (6,3) 14,8	1,2 3,2
	363,1 (12)	360,4 (12)	

Настроение при случайной редкой встрече немногих младших подростков описывалось ими как «печальное», они говорили о сильном эмоциональном воздействии редких и неожиданных встреч с детьми с ОВЗ, о том, что они боятся,

что такое несчастье может случиться и с ними. Подростки считали, что особые дети должны жить дома или в интернате. Приведем данные итоговой таблицы 10.

Таблица 10

Осознанность младшими подростками контрольной и экспериментальной групп восприятия самих себя и детей с ОВЗ на констатирующем этапе эксперимента

Категории	Уровни					
	Высокий (ПЕВ)		Средний (НЕВ)		Низкий (ОЕВ)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
По отношению к себе						
Восприятие младшим подростком себя (и других)	92,0	94,2	17,3	18,5	12,9	11,4
Характеристика своего здоровья, отношение к нему	50,8	53,1	20,1	18,2	8,0	8,3
Осознание позитивных изменений в себе	2,0	1,5	6,6	6,0	4,3	3,1
Всего	144,8 (16)	148,8 (16)	44,0 (9)	42,7 (9)	25,2 (5)	22,8 (5)
По отношению к детям с ОВЗ						
Понимание определения «Ребенок с ОВЗ»	23,0	27,3	45,2	43,5	9,3	7,5
Восприятие ребенка с ОВЗ	24,7	26,6	69,8	63,4	173,1	176,7
Содержание общения с ребенком с ОВЗ	56,8	56,5	46,3	41,7	6,2	6,9
Стиль общения с ребенком с ОВЗ	16,5	18,8	18,1	18,6	73,8	70,5
Настроение при встрече	0,8	0	19,7	17,4	81,5	84,0
Понимание детей с ОВЗ, их потребностей	71,5	67,8	88,3	85,0	19,2	14,8
Всего	193,3 (11)	197,0 (11)	287,4 (20)	269,6 (20)	363,1 (12)	360,4 (12)
Всего	338,1 (27)	345,8 (27)	331,4 (29)	312,3 (29)	388,3 (17)	383,2 (17)
Среднее арифметич. (условный показатель общего уровня)	12,5	12,8	11,4	10,8	22,8	22,5

Примечание: ПЕВ – положительные единицы высказываний; НЕВ – нейтральные единицы высказываний; ОЕВ – отрицательные единицы высказываний.

Анализ результатов, представленных в итоговой таблице 10 «Осознанность младшими подростками контрольной и экспериментальной групп восприятия самих себя и детей с ОВЗ на констатирующем этапе эксперимента» дает основания

для утверждения, что младшие подростки в обеих группах проявили приблизительно одинаковое отношение к себе: почти половина подростков воспринимали себя позитивно, некоторая часть подростков не задумывалась над проблемой оценки себя, негативное отношение к себе проявила небольшая часть подростков.

Приведем фрагмент типичного сочинения, характеризующего отвлеченность и поверхностность представлений младших подростков о проблемах детей с ОВЗ, инвалидности детей и взрослых (контрольная группа): *«Я знаю, что инвалиды похожи на нас, и они тоже учатся. Но может, кто-то не учится в школе, а занимается на дому. Мне их очень жаль, но я знаю, что некоторым может помочь врач. Некоторые инвалиды бывают 10-летними, 20 – 50-летними и даже малые детки, когда рождаются. Некоторые бывают глухонемые, на коляске, не видят. Мне очень нравится, что их спасают врачи».*

Пример фрагмента сочинения, написанного в сослагательном наклонении, характеризует отвлеченное отношение девочки к ребенку с ОВЗ – не как к человеку, равному себе, но как к игрушке (экспериментальная группа): *«Если бы мне встретился ребенок-инвалид, я бы взяла его домой. Я бы его согрела, накормила супом. Была бы к нему добра, заботилась о нем. Уложила бы спать. Разговаривала бы с ним, играла. Смотрела мультики. Потом я его отдала бы хорошим родителям. Он бы радовался, что у него появилась семья».*

Причина описанного типа восприятия детьми без ОВЗ особых детей одна – раздельное обучение тех и других в массовой школе и организациях, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ, то есть сегрегация особых детей, исключающая возможность общения и взаимодействия всех детей в реальной жизни.

Отметим, что анализ проведенного на начальной фазе формирующего этапа эксперимента (когда младшие подростки экспериментальной группы уже начали изготавливать развивающие игрушки, но еще не посещали детей с ОВЗ) дополнительного уточняющего опроса «Для кого я делаю развивающие игрушки?» также показал, что младшие подростки экспериментальной группы по-

прежнему отстраненно относятся к проблемам особых детей. Приведем контент-анализ характерных высказываний младших подростков указанной группы.

Ответы на первый вопрос «Для кого я делаю развивающие игрушки?» были достаточно скучными, односложными и не отличались разнообразием: «Для детей из детского дома», «Для себя и для детей-сирот», «Для детей из интерната» и т.п.

Самые распространенные ответы на второй вопрос «Почему я делаю развивающие игрушки?» можно сгруппировать следующим образом:

- 1) потому что мне это нравится;
- 2) чтобы им помочь;
- 3) потому что эти игрушки развиваются детей (с вариациями: «чтобы детям развивать «координацию», «чтобы дети развивали органы чувств», «чтобы у детей было умственное развитие» и т.д.);
- 4) потому что мне их жалко;
- 5) чтобы дети детского дома были рады, счастливы;
- 6) чтобы помочь другим, «развивая в себе труд»;
- 7) когда делать нечего, я их делаю.

Варианты ответов на вопрос «Что я жду от встречи с детьми с ОВЗ?» сгруппированы следующим образом:

- 1) позитивные (Что они обрадуются нашему приходу. Общения, хорошего настроения и позитива. Что они станут счастливыми и у них появится надежда на выздоровление. Жду от них чего-нибудь удивительного);
- 2) негативные (Не знаю. Ничего. То, что они будут думать: «Почему они здоровые, а я нездоровый, все могут прыгать, а я нет»).

Варианты ответов на вопрос: «Какими я себе представляю детей с ОВЗ?»:

- 1) оптимистично-позитивные (Для них счастье – жить);
- 2) позитивно-негативные (Они рады, что они живут и радуются жизни, но в душе им обидно, что у них нехорошее здоровье. Они такие же, как мы, но у них нет одного органа);

- 3) негативные (Они не могут играть в подвижные игры. Они слепые, или у них не двигаются ручки или ножки. Несчастливыми, больными. Слепыми. Они больные, невеселые, всегда болеют...Калеками);
- 4) предположения (У них организм, возможно, здоров);
- 5) незнание (Не знаю. Не могу представить);
- 6) отношение к совместному обучению (Они не могут учиться с нами);
- 7) отчуждение (Они не такие как мы).

Младшие подростки, отвечая на вопрос «Как я смогу им помочь?», характер своей помощи понимают достаточно однообразно:

- 1) Давать вещи, игрушки, деньги (Давать одежду. Подарить что-то. Присыпать им игрушки, теплые вещи. Делать развивающие игрушки. Отдавать *ненужные* вещи, игрушки. Куплю лекарства, соберу деньги);
- 2) Общаться, сочувствовать, играть (Я смогу с ними общаться и играть. Утешить. Сделаю игрушки, буду сочувствовать);
- 3) Дружить (Дружить с ними. Подарить свою ласку и дружбу);
- 4) нет ответа (Не знаю).

Таким образом, анализируя результаты исследования сформированности когнитивно-смыслового компонента нравственной воспитанности испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп к детям с ОВЗ на констатирующем этапе, можно утверждать, что она характеризуется достаточно выраженным разнообразием – от незнания и боязни – до выражения желания помочь, но с помощью достаточно абстрактно представляемых способов, как это сделать. Говоря о своем желании помочь, младшие подростки имели в виду помочь преимущественно материального плана, не представляя, что дети с ОВЗ могут нуждаться в чем-то ином. Младшие подростки, не имея опыта взаимоотношений с детьми с ОВЗ, не могли знать, в чем состоят проблемы таких детей. Невольно проецируя ситуацию особого ребенка на себя, они испытывали страх перед возможной потерей здоровья.

Остановимся подробнее на результатах исследования сформированности эмоционально-ценностного компонента нравственной воспитанности младших

подростков на констатирующем этапе эксперимента. Сравнительный анализ полученных по стандартизированному личностному опроснику для многостороннего исследования личности (по Р.Б. Кеттелу – «подростковый» вариант) данных (таблица 11) дал информацию для нижеследующих выводов.

Таблица 11

Оценка показателей многостороннего исследования личности исследуемых
младших подростков в контрольной и экспериментальной группах
на констатирующем этапе эксперимента

Черты личности	Уровни	Показатели констатирующего этапа эксперимента, %		
		Контрольная группа	Экспериментальная группа	Оценка разницы, %
Фактор А – добросердечность-отчужденность	Высокий	25,1	24,8	0,3
	Средний	65,7	66,9	1,2
	Низкий	9,2	8,3	0,9
Фактор С – эмоциональная устойчивость-неустойчивость	Высокий	13,9	12,6	1,3
	Средний	56,3	60,3	4,0
	Низкий	29,8	27,1	2,7
Фактор Е – доминантность-подчиненность	Высокий	8,5	10,0	1,5
	Средний	51,1	35,8	15,3
	Низкий	40,4	54,2	13,8
Фактор G – обязательность-безответственность	Высокий	16,7	20,8	4,1
	Средний	74,9	71,7	3,0
	Низкий	8,4	7,5	0,9
Фактор Н – социальная смелость-робость	Высокий	22,3	24,5	2,2
	Средний	68,9	70,2	1,3
	Низкий	8,8	5,3	3,5
Фактор Q3 – самоконтроль-импульсивность	Высокий	4,6	4,2	0,4
	Средний	80,9	81,7	0,8
	Низкий	14,5	14,1	0,4

Примечание: показатели среднего уровня были вычислены по формуле: $Пс/у = 100 - (Пв/у + Пн/у)$

Анализируя данные таблицы, мы констатировали схожую картину показателей черт личности младших подростков в контрольной и экспериментальной группах. Разница показателей невелика и по большинству черт личности варьировалась в незначительном диапазоне – от 0,3% до 4,1%. Более существенной представляется разница по низкому уровню «Фактора Е – доминантность-подчиненность», составившая 13,8%, и среднему уровню указанного фактора, составившая 15,3%.

Сопоставление результатов (таблица 12) экспериментального исследования, полученных по методике «Цветик-семицветик», дало возможность понять, каковы жизненные приоритеты, ценности, мечты и желания испытуемых младших подростков.

Таблица 12

Оценка результатов исследования приоритетов, ценностей и желаний испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп по методике «Цветик-семицветик» на констатирующем этапе эксперимента в сравнении

Уровни	Результаты контрольной группы, %	Результаты эксперимент. группы, %	Разница, %
Высокий – приоритет общечеловеческих ценностей	9,2	8,6	0,6
Средний – приоритет пожеланий доброго и хорошего для школы, класса, друзей, родных и близких	14,8	13,4	1,4
Низкий – приоритет эгоистических установок	76,0	78,0	2,0

Анализ полученных данных показывает: разница в показателях контрольной и экспериментальной групп не значительна по всем показателям. что вполне объясняется воздействием среды, СМИ, Интернета и т.д. Обращает на себя внимание отсутствие просоциальной направленности загаданных желаний младших подростков обеих групп: 76% младших подростков контрольной и 78%

экспериментальной групп загадывали желания прежде всего для себя, т.е. проявляли наибольшую степень эгоцентричности.

Результаты изучения самооценки человека по его жизненным конструктам (адаптация методики Т.В. Дембо и С.Л. Рубинштейна) в модификации А.М. Прихожан дали возможность сделать вывод о неумении младших подростков обеих групп правильно оценивать результаты своей деятельности, что свидетельствовало о личностной незрелости. На этапе констатирующего эксперимента в контрольной группе наблюдался высокий процент (85,9%) младших подростков с низким уровнем притязаний, включавшим и чрезвычайно завышенный уровень притязаний, и небольшой процент – с высоким (11%) и средним (3,1%) уровнями; в экспериментальной группе соответственно – 87,3%, 10,2% и 2,5%, что свидетельствовало о необъективности подростков в оценке своих возможностей. Результаты оценки уровня притязаний отражены на рисунке 1.

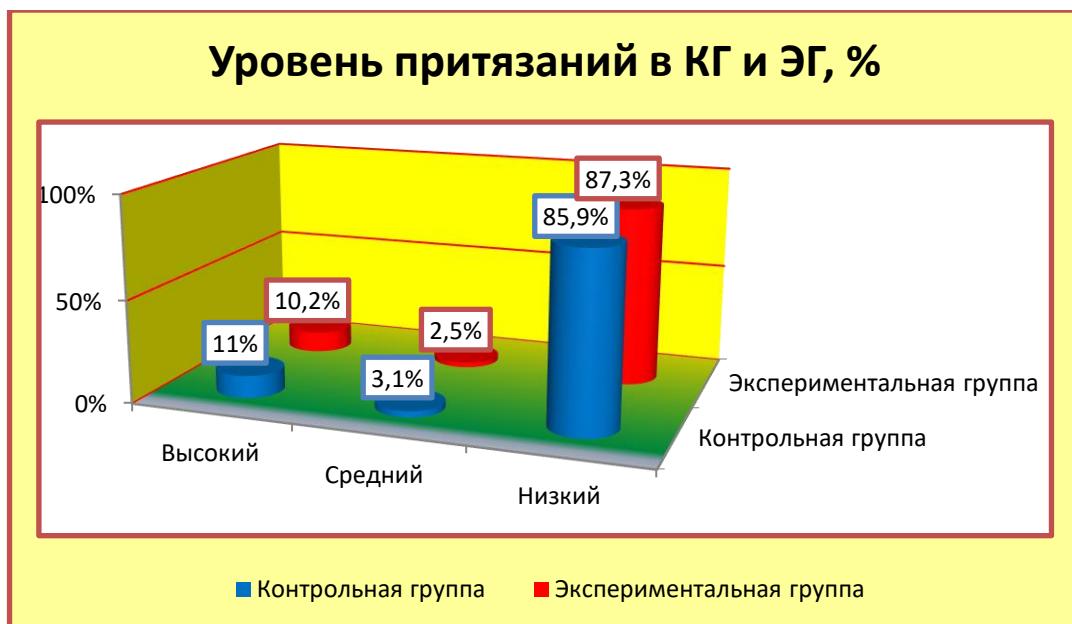


Рисунок 1 – Уровень притязаний испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

Сопоставляя результаты, полученные в контрольной и экспериментальной группах на этапе констатирующего эксперимента, мы определили, что разница

между уровнями в обеих группах не является значительной (от 0,6% до 1,4%). Необходимо отметить, что показатели уровня притязаний на констатирующем этапе свидетельствовали о некритичном отношении младших подростков обеих групп к реальному положению вещей, когда они желаемое выдавали за действительное.

На этапе констатирующего эксперимента у младших подростков контрольной и экспериментальной групп преобладал низкий уровень самооценки, включавший и чрезмерно завышенную самооценку, что свидетельствовало об их неумении правильно оценивать самих себя и указывало на определенные отклонения в формировании личности. Причины завышенной самооценки свидетельствовали о личностной незрелости младших подростков, неумении верно оценивать результаты своей деятельности. Данная самооценка констатировала и другие значимые деформации формирования личности, например, «закрытость для опыта», безразличие к своим ошибкам, неудачам, оценкам и замечаниям других людей. Результаты представлены на рисунке 2.

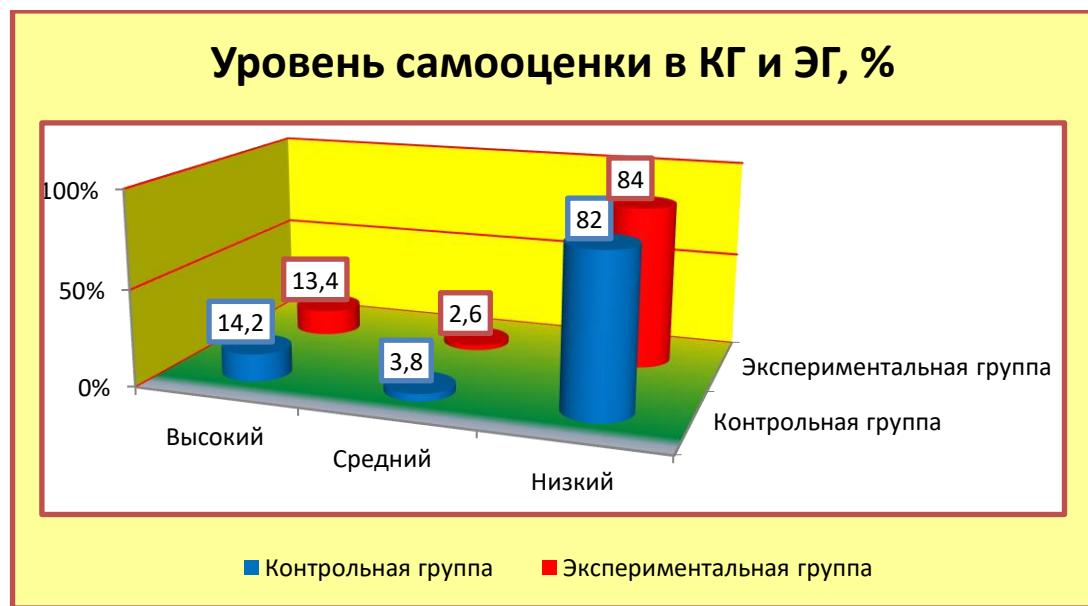


Рисунок 2 – Уровень самооценки испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

Полученные данные таблицы дали основание для вывода о несущественности различий уровней самооценки младших подростков в контрольной и экспериментальной группах.

Анализ результатов экспериментального исследования **деятельностно-поведенческого компонента** нравственности завершил картину представлений о наличном уровне нравственности младших подростков на констатирующем этапе.

Представим результаты, полученные по методике «Самооценка направленности контакта» (по К. Томасу), позволившей определить доминирующий стиль поведения испытуемых младших подростков (рисунок 3).

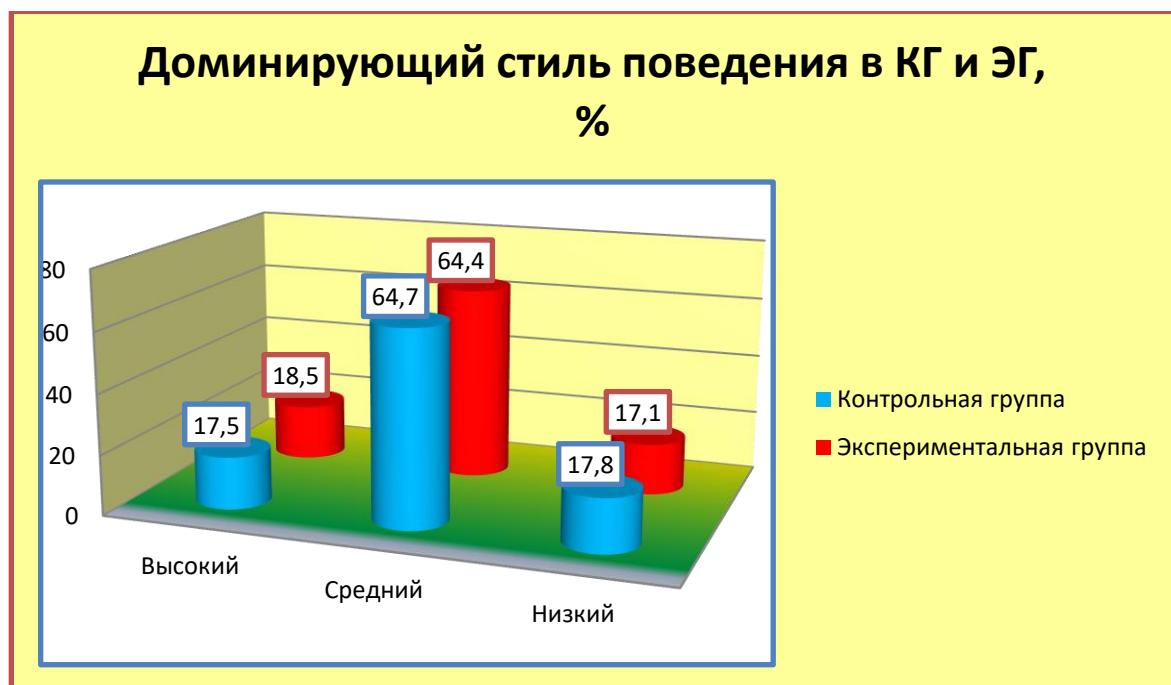


Рисунок 3 – Доминирующий стиль поведения испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

Отметим, что на фоне выраженной идентичности результатов исследования стилей поведения младших подростков разных групп, доминировавшими в обеих группах являлись стили «приспособление» и «компромисс» (64,7% в контрольной группе и 64,4% в экспериментальной), относящиеся к среднему уровню.

Доминирование указанных стилей вполне объяснимо новым для младших подростков социальным статусом обучающегося средней школы и необходимостью адаптироваться к ее условиям. Значимым в контрольной и экспериментальной группах являлся стиль «сотрудничество» (соответственно 17,5% и 18,5%), что выступало показателем и результатом воспитательной работы педагогов начальной школы по формированию классных коллективов. Практически те же результаты имел низкий уровень с относящимися к нему стилями «соперничество» и «избегание».

Использование методики «Направленность личности» (по В. Смейкалу и М. Кучеру) позволило выявить основную жизненную позицию младшего подростка, определить уровни соответствующей направленности его личности: высокий (НЗ – направленность деловая, на задачу), средний (ВД – коллективная направленность, на взаимодействие) и низкий (НС – личностная, на себя). Представим результаты исследования на рисунок 4.

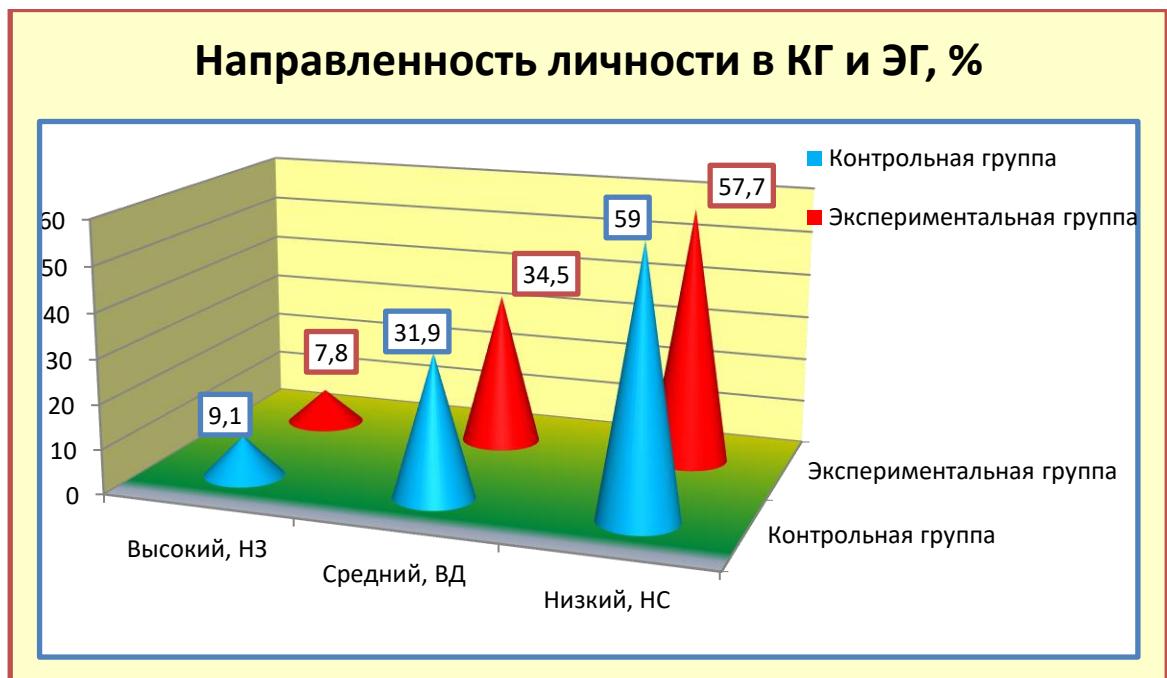


Рисунок 4 – Направленность личности испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

Исходя из анализа полученных результатов, отметим, что на констатирующем этапе эксперимента у младших подростков контрольной и экспериментальной групп доминирующей являлась личностная направленность (соответственно 59% и 57,7%), что подтверждало проявление эгоцентризма значительной части младших подростков. Также в обеих группах были выявлены коллективная направленность (31,9% – в контрольной группе и 34,5% – в экспериментальной) и в гораздо меньшей степени – деловая направленность (соответственно 9,1% и 7,8%), что вполне объясняется результативностью проводимой в начальных классах воспитательной работы.

Сопоставляя результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах, мы пришли к однозначному выводу о незначительности их расхождения (общие данные приведены в таблице 13 и рисунках 5, 6, 7).

Таблица 13
Условный показатель общего уровня нравственной воспитанности испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

Диагностический инструментарий	Уровни нравственной воспитанности, % (констатирующий этап)					
	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Высок.	Средн.	Низк.	Высок.	Средн.	Низк.
Когнитивно-смысловой компонент нравственности						
Методика диагностики сформированности нравственных понятий	11,2	61,7	27,1	9,5	63,8	26,7
Контент-анализ опросов и сочинений	12,5	11,4	22,8	12,8	10,8	22,5
Всего	23,7(2)	73,4(2)	49,8(2)	21,8(2)	73,8(2)	50,5(2)
УПОУ	<u>11,8</u>	<u>36,5</u>	<u>24,9</u>	<u>11,2</u>	<u>37,3</u>	<u>24,6</u>

Продолжение таблицы 13

Эмоционально-ценостный компонент нравственности							
Личностный опросник Р.Б. Кеттела – подростковый вариант, адаптированный	Фактор А	25,1	65,7	9,2	24,8	66,9	8,3
	Фактор С	13,9	56,3	29,8	12,6	60,3	27,1
	Фактор Е	8,5	51,1	40,4	10,0	35,8	54,2
	Фактор G	16,7	74,9	8,4	20,8	71,7	7,5
	Фактор Н	22,3	68,9	8,8	24,5	70,2	5,3
	Фактор Q3	4,6	80,9	14,5	4,2	81,7	14,1
Итого		91,1	397,8	111,1	96,9	386,6	116,5
		15,2	66,3	18,5	16,2	64,4	19,4
Методика «Цветик-семицв.»		9,2	14,8	76,0	8,6	13,4	78,0
Методика Т.В. Дембо и С.Л. Рубиштейна	Уровень притяз.	11,0	3,1	85,9	10,2	2,5	87,3
	Уровень самооцен.	14,2	3,8	82,0	13,4	2,6	84,0
Итого		25,2	6,9	167,9	23,6	5,1	171,3
		12,6	3,5	84,0	11,8	2,6	85,7
УПОУ		125,5 (9) <u>13,9</u>	419,5 (9) <u>46,6</u>	355,0 (9) <u>39,4</u>	129,1 (9) <u>14,3</u>	405,1 (9) <u>45,0</u>	365,8 (9) <u>40,6</u>
Деятельностно-поведенческий компонент нравственности							
Методика «Самооценка направленности контакта» (по К. Томасу)		17,5	64,7	17,8	18,5	64,4	17,1
Методика «Направленность личности» (по В. Смейкалу и М. Кучеру)		9,1	31,9	59,0	7,8	34,5	57,7
Итого		26,6(2)	96,6(2)	76,8(2)	26,3(2)	98,9(2)	74,8(2)
УПОУ		<u>13,3</u>	<u>48,3</u>	<u>38,4</u>	<u>13,2</u>	<u>49,5</u>	<u>37,4</u>

Примечание: фактор А – добросердечность; фактор С – эмоциональная устойчивость; фактор Е – доминантность; фактор G – обязательность; фактор Н – социальная смелость; фактор Q3 – самоконтроль.

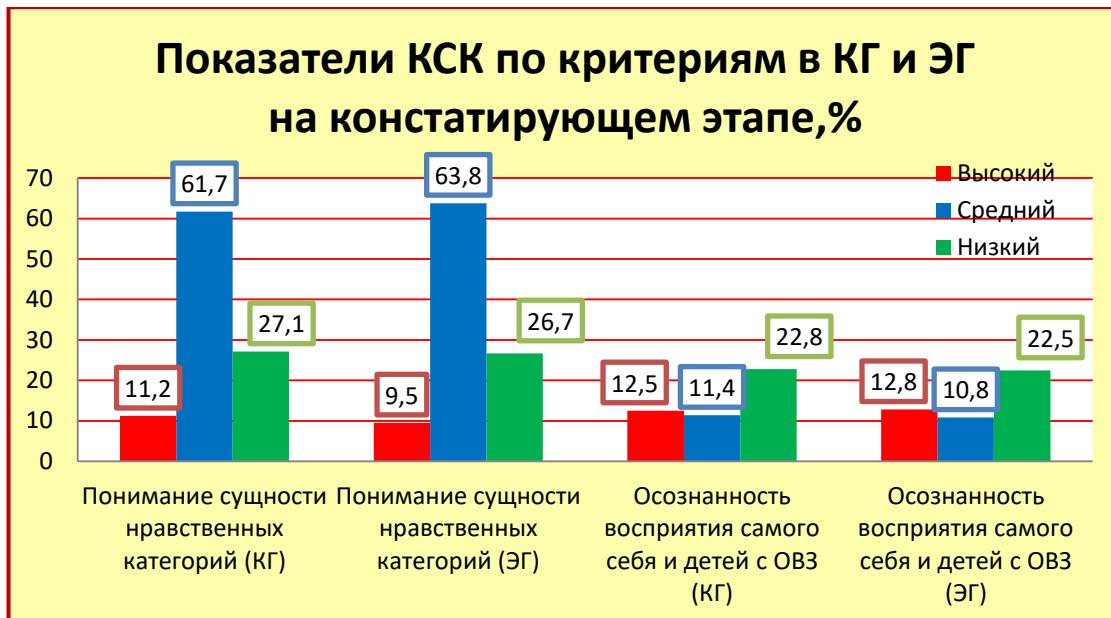
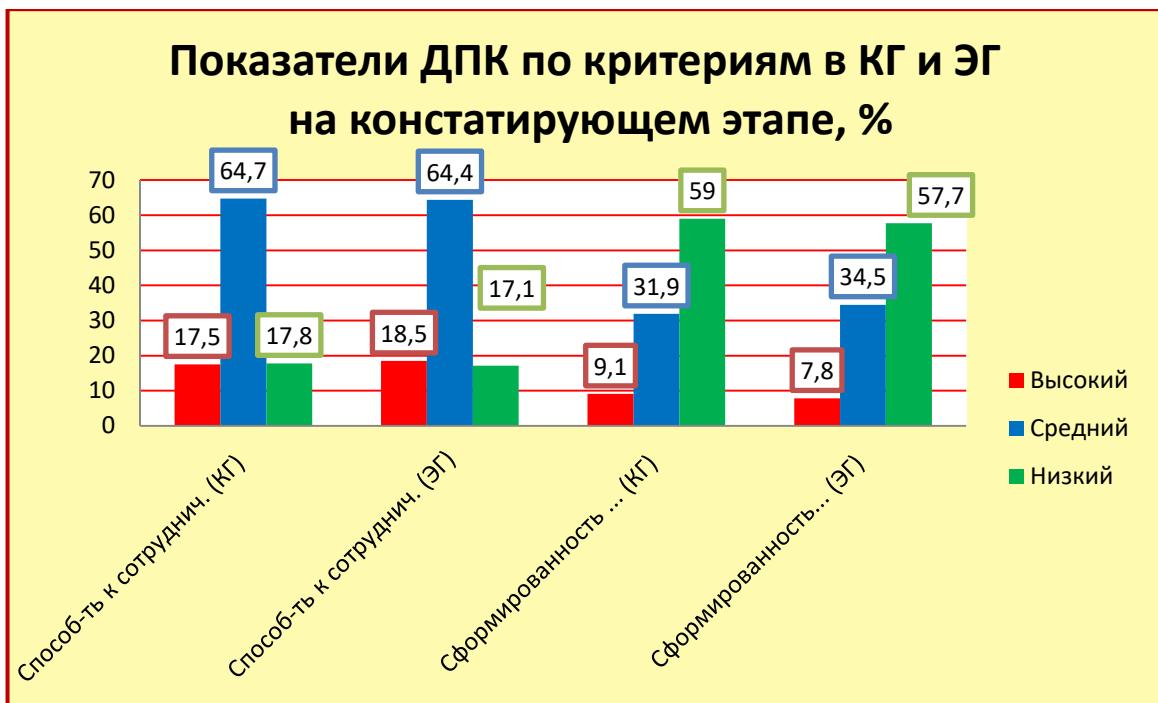


Рисунок 5 – Показатели сформированности когнитивно-смыслового компонента нравственной воспитанности (КСК) по критериям и уровням у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента



Примечание: «Выраженность...» – выраженность свойств личности, определяющих зрелость и сформированность просоциальных устремлений в КГ и ЭГ.

Рисунок 6 – Условные показатели общего уровня сформированности эмоционально-ценостного компонента нравственной воспитанности (ЭЦК) по критериям и уровням у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента



Примечание: «Способ-ть к сотруднич.» – доминирующий стиль поведения, стремление и способность к сотрудничеству; «Сформированность...» – сформированность умений, привычек, поступков, основанных на бескорыстном стремлении к совместной деятельности на благо других людей.

Рисунок 7 – Условные показатели общего уровня сформированности деятельности-поведенческого компонента нравственной воспитанности (ДПК) по критериям и уровням у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

Анализ результатов проведенного исследования показал, что различия исходного уровня нравственной воспитанности младших подростков контрольной и экспериментальной групп, выявленные в ходе констатирующего этапа эксперимента, явились незначительными, в пределах статистической погрешности, что вполне объяснимо идентичными условиями образовательного процесса в классах, где дети обеих групп обучались до начала формирующего этапа эксперимента. На данном этапе эксперимента был применен t -критерий Стьюдента, приведем эмпирические значения его по уровням нравственной воспитанности младших подростков в таблице 14. Критические значения t - критерия Стьюдента ($t_{кр}$) таковы: $p \leq 0.05 = 1.96$; $p \leq 0.01 = 2.58$.

Таблица 14

Полученные эмпирические значения t-критерия Стьюдента по уровням нравственной воспитанности по компонентам у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

Диагностический инструментарий	Полученные эмпирические значения t- критерия Стьюдента (констатир. этап, КГ и ЭГ)	
Когнитивно-смысловой компонент нравственности		
Методика диагностики сформированности нравственных понятий		1.6 (незначимо)
Контент-анализ		0.5 (незначимо)
Итого		2,1
Эмоционально-ценностный компонент нравственности		
Личностный опросник Р.Б. Кеттела (подростковый вариант, адаптированный)	Фактор А	0.1 (незначимо)
	Фактор С	1 (незначимо)
	Фактор Е	1.2 (незначимо)
	Фактор Г	0.2 (незначимо)
	Фактор Н	1.1 (незначимо)
	Фактор Q3	0.1 (незначимо)
Итого		3,7:6=0,6
Методика «Цветик-семицветик»		
Методика Т.В. Дембо и С.Л. Рубинштейна	Уровень притязан.	0.1 (незначимо)
	Уровень самооцен.	0.4 (незначимо)
Итого		0,5:2=0,3
Деятельностно-поведенческий компонент нравственности		
Методика К. Томаса		0.1 (незначимо)
Методика В. Смейкалу и М. Кучера		0.1 (незначимо)
Итого		0,2:2=0,1
(По трем компонентам)		6,8:13=0,5

Примечания. Фактор А – добросердечность; фактор С – эмоциональная устойчивость; фактор Е – доминантность; фактор Г – обязательность; фактор Н – социальная смелость; фактор Q3 – самоконтроль. Критические значения t- критерия Стьюдента ($t_{кр}$): $p \leq 0.05 = 1.96$; $p \leq 0.01 = 2.58$

Полученные результаты с последующим их анализом и выводами были учтены при разработке содержания, форм и методов организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, при подготовке педагогов к организации указанной деятельности.

На этапе констатирующего эксперимента проводились также исследования уровня готовности педагогов к организации деятельности младших подростков:

отношения к проблеме нравственного воспитания, к проблеме инвалидности, к возможности совместного обучения обычных детей и детей с ОВЗ. В опросе «Оценка понимания педагогами проблем взаимоотношения детей без ОВЗ и детей с ОВЗ», приведенном в Приложении 3, приняло участие 160 педагогов образовательных учреждений г. Астрахани и Астраханской области. Им было предложено ответить на 6 вопросов.

На первый вопрос «Приходилось ли Вам в жизни общаться с инвалидами (взрослыми или детьми), помогать им?» ответили положительно 136 педагогов (85%), 24 (15%) – отрицательно. Педагоги имели опыт общения с инвалидами: родственниками, друзьями, соседями, знакомыми (например: «Родной племянник практически прикован к постели (болезнь Бехтерева)», «У нас соседи инвалиды» и т.д. Особенno часто был отмечен опыт занятий с детьми с ОВЗ, находящимися на индивидуальном обучении: «На занятиях с девочкой, у которой слабое зрение», «Учится индивидуально девочка с ДЦП» и т.д. Абсолютное большинство педагогов, имевших опыт индивидуального обучения детей с особыми образовательными потребностями, видели трудности, связанные с их неподготовленностью к работе с данной категорией детей: незнанием особенностей детей с ОВЗ, особенностей работы с ними и их родителями: «Понимаю, что это такой же ребенок, но в иных ситуациях не знаю, как реагировать правильно, чтобы не навредить», «Трудность в том, что круг общения у ребенка мал – только взрослые. Это оказывается на ее (пятиклассницы) развитии. Слишком по-взрослому судит обо всем» и т.д.

При ответе на первую часть второго вопроса «Ваше отношение к проблеме инвалидности» педагоги подчеркивали роль государства в решении проблем инвалидности: «Это проблема не местного, а государственного масштаба. Люди-инвалиды в нашей стране обделены вниманием»; «Очень жаль, что к проблеме инвалидов в нашей стране отношение не всегда человеческое».

Учителя делились собственными выводами, сделанными ими на основе жизненных наблюдений: «Судьба детей-инвалидов во многом зависит от позиции родителей. У детей с одинаковым диагнозом бывает совершенно разная жизнь:

один проживет ее полноценно, не хуже здоровых, другой проходит до старости в «убогих».

Отвечая на вторую часть второго вопроса «Возможно ли, по-Вашему, совместное обучение детей без ОВЗ и детей с ОВЗ?», 60% педагогов ответило утвердительно, 25% – отрицательно, 15% педагогов не сумело определиться с ответом. Педагоги, ответившие отрицательно, аргументировали свою позицию тем, что «совместное обучение опасно для детей-инвалидов», «в нашей стране это невозможно, потому что дети-инвалиды будут подвергаться насмешкам, издевательствам со стороны здоровых детей», «...так как нормальные дети совершенно нетерпимо относятся к инвалидам» и т.д.

Большинство педагогов, ответивших положительно, отметили, однако, наличие обязательных определенных условий совместного обучения детей: «все зависит от вида инвалидности и ее степени», «при условии создания хорошего психологического климата в школе», «если заболевание выражено (внешне) не сильно», «если коллектив здоровых детей сумеет проникнуться истинным пониманием положения ребенка-инвалида» и т.д. Некоторые педагоги отмечали преимущества совместного обучения для всех детей, полагая, что оно даст возможность детям с ОВЗ «не замыкаться в своем мире, не чувствовать своей оторванности от него», а здоровым детям «поможет стать более добрыми, научиться сопреживать детям-инвалидам, помогать им». Педагоги подчеркивали, что, при условии правильно организованной воспитательной работы в классе, одноклассники с пониманием относятся к ребенку с ОВЗ: «Несмотря на то, что Эльнара не ходит в школу, она постоянно посещает классные часы, все мероприятия. Ребята не смотрят на нее как на инвалида, они общаются с ней на равных». Многие учителя отмечали, что проблема требует решения на государственном уровне.

При ответах на третий вопрос «Обучаются ли в Вашей школе дети с ОВЗ?» 75% педагогов дало утвердительный ответ, отметив при этом, что абсолютное большинство таких детей обучается на дому индивидуально, 20% педагогов дало отрицательный ответ, 5% ответили «не знаю».

Отвечая на четвертый вопрос, «Как дети Вашей школы относятся к детям с ОВЗ? Имеют ли они возможность помогать им?», педагоги констатировали разное отношение школьников к детям с ОВЗ: «с состраданием», «положительно», «нормально», «средне», «плохо», «разное», «с жалостью». Ответило «как к равным себе», «как к обычным детям» только 5% педагогов. О возможности помогать особым детям писали так: «по желанию», «да, но редко», «по возможности помогают» и т.д. Более развернутые ответы: «Дети нашей школы отстранены от детей с ОВЗ и не понимают их, хотя эти дети нуждаются в общении со здоровыми»; «Дети равнодушны к инвалидам, не видно сострадания, не имеют возможности помогать инвалидам (они не обучаются в школе)»; «Если бы в нашей школе были дети-инвалиды с явно выраженным ущербом для здоровья, то и возможность для оказания им помощи и поддержки у обычных детей была бы, но в реальной жизни, когда общения нет, это невозможно»; «Да они и не знают о детях-инвалидах»; «Придумывают обидные прозвища». Чаще всего педагоги писали о том, что детей, занимающихся на дому, приглашают на классные часы, школьные праздники, различные мероприятия; в школах проводятся акции по сбору вещей для детей с ОВЗ, но упоминаний о взаимодействии на систематической, постоянной основе в анкетах не было.

Абсолютное большинство педагогов (80%) ответило отрицательно на пятый вопрос «Есть ли для детей Вашей школы возможность общения с детьми-инвалидами из организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ?», лишь 10% педагогов ответило утвердительно, остальные не дали ответов или ответили «не знаю». Ответившие положительно отмечали, что такая возможность появляется редко: «организованных контактов дети не имеют», «это разовые акции», «готовим концертные номера», «по праздникам». Педагоги, например, отмечали: «В нашей школе есть вокальный фольклорный ансамбль, который ездит с концертами по детским домам и домам престарелых. Другого опыта общения с инвалидами нет». Или: «К сожалению, нет. Над этим просто мы, взрослые, не задумывались, хотя в классе дети бурно обсуждали (после просмотра телепередачи) участие инвалидов в съемках фильма. Мои ребята

были в восторге от того, как выступали инвалиды, скорее всего они были поражены тем, что увидели». Или педагог, отмечая, что «общение постоянное», не конкретизирует, в чем именно оно состоит, а затем добавляет: «У нас есть спец. интернат, но дети нашей школы обычно с ними не контактируют. Хотя отзывы насмешливые часто можно услышать – даже на уроках! – вроде «Петя, тебе давно пора в «3-ю» школу!».

Отвечая на шестой вопрос «Как, по-Вашему, необходимо воспитывать в детях нравственность, доброту, милосердие, желание помочь слабым и незащищенным?», педагоги отмечали: «своим личным примером», «в семье и школе», «на классных часах и других мероприятиях» и т.д.

Результаты анализа проведенного исследования показывают, что педагоги правильно оценивали перспективу взаимодействия детей без/с ОВЗ и идею совместного обучения, понимая все сложности в решении этой проблемы. Они отмечали, что необходимо предусмотреть более широкие возможности для взаимодействия normally развивающихся и детей с ОВЗ. Однако, указывая на условия успешной интеграции детей без ОВЗ и особых детей, педагоги констатировали, что им необходима определенная профессиональная подготовка в области психологии и педагогики ребенка со специальными образовательными потребностями, организация психологической поддержки и консультирования по возникающим вопросам. Многие педагоги, оценивая проблему, проявляли положительный эмоциональный настрой и готовность помочь в ее решении.

В процессе организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ педагогам было необходимо осуществлять взаимодействие с родителями разных групп детей. Поэтому на этапе констатирующего эксперимента проводился опрос родителей подростков с целью выявления отношения родителей к проблемам нравственного воспитания, совместного обучения в целом и возможности взаимодействия детей без/ с ОВЗ. В опросе «Ваше отношение к проблемам нравственного воспитания» (приведен в Приложении 4) приняло участие 120 родителей.

Все родители (100%) дали утвердительный ответ на первый вопрос «Уделяете ли Вы внимание нравственному воспитанию детей?».

На второй вопрос «Позволяете ли Вы себе поступать безнравственно?» однозначно отрицательно ответило абсолютное большинство родителей; только 5% дало другие варианты ответов: «да», «иногда сгоряча», «в последние годы – нет», «стараюсь не поступать».

Варианты ответов на первую часть третьего вопроса «Что Вы можете простить в своей семье?»: «Все смогу простить» – 25%; «Все могу простить при условии признания своих ошибок» – 5%; «Неорганизованность, нарушение порядка, баловство» – 10%; «Маленькую ложь, случайные ошибки» – 15%; нет ответа – 45%. На вторую часть третьего вопроса «Что Вы простить никогда не сможете?» родители ответили: «Предательство» – 35%, «Обман» – 55%; «Неуважение» – 5%; нет ответа – 10%.

Как самые почитаемые качества родители оценивали честность (90%), добродетель (40%), уважение (35%); называли также ответственность, порядочность, трудолюбие, отзывчивость, заботливость, понимание, терпение и т.д. Самыми безнравственными качествами родители считали лживость (89%), предательство (36%), кроме них называли жадность, злобу, жестокость, трусость, сквернословие, зависть, равнодушие и др.

Главный нравственный закон семьи родители определяли через уважение друг к другу, взаимоподдержку, любовь к людям и т.д. («Не обижай, люби людей!», «Всегда быть человеком!», «Не врать, не брать чужого!», «Быть честным, трудолюбивым!», «Как ты хочешь, чтобы относились к тебе, так и ты относись к другим», «Доброта ко всем людям!» и т.д.).

Самыми порицаемыми поступками в семье родители называли обман (30%), непослушание (25%), лень (30%), ложь (20%), грубость (10%), также были названы невыполнение обязанностей, неотзывчивость, безответственность, неуважение к старшим, нежелание помочь, упрямство и т.д.

Абсолютное большинство родителей (85%) на вопрос «Проводите ли Вы с детьми профилактические беседы по социально-опасным заболеваниям (алкого-

лизм, наркомания, курение)?» ответило однозначно: «да». Остальные варианты ответов: «иногда», «обязательно», «стараемся», «нет»; некоторые не ответили на вопрос.

Ответы родителей на вопрос «Ваше отношение к совместному обучению детей без ОВЗ и детей с ОВЗ (в том числе и в вашей школе)?» показали, что многие родители над этим не задумывались. 25% родителей свое отношение определило как положительное (некоторые прибавили: «наверное»), если в школе будут созданы соответствующие условия, при этом добавив, что таких условий в их школе нет. 20% родителей предположило, что это возможно, «если дети-инвалиды не являются людьми с ограниченными умственными способностями», «если нет явных внешних признаков инвалидности» и т.п. 35% родителей ответило на этот вопрос отрицательно, приводя различные доводы (что дети-инвалиды должны находиться на индивидуальном обучении, на дому и т.д.). Некоторые отрицательные ответы: «Думаю, что нет. Ребенку-инвалиду нужно особое внимание, и заниматься он должен по особому плану, а в школе этого сделать невозможно». «Я думаю, что ребенок-инвалид должен учиться индивидуально, так как в переполненной школе, классах им тяжело». Некоторые ушли от ответа (10%), иные ответили «не знаю» (10%).

Результаты исследования показали, что все без исключения родители стараются уделять внимание нравственному воспитанию своих детей и, отвечая на вопрос «Позволяете ли Вы себе поступать безнравственно?», довольно высоко оценили уровень своей нравственности. Родители называли почитаемые в семье нравственные качества, правильно оценивали поступки своих детей. В семьях почитают старших, действуют нравственные законы семьи. Однако родители не вполне отдавали себе отчет в том, насколько важны, например, пристрастия детей в чтении и просмотре телепередач. Даже если выбор этот их не радовал, они полагали, что бессильны что-либо изменить. При ответе на вопрос «Проводите ли Вы с детьми профилактические беседы по социально опасным заболеваниям (алкоголизм, табакокурение и другие виды наркозависимости)?» родители проявили даже

некоторую беспечность. Чувствовалось, что они не осознавали сложности и значимости этой проблемы и относились к ней достаточно формально.

Необходимо отметить, что при ответе на последний вопрос проявилось настороженное отношение родителей к возможности реализации взаимодействия и совместного обучения детей без ОВЗ и особых детей, как к явлению необычному, возможно, скрывающему неясные негативные последствия для собственных детей. Лишь немногие предположили, основываясь на опыте общения с соседями, родственниками, у кого есть дети с ОВЗ, что совместное обучение имело бы благоприятное воздействие на всех детей.

Таким образом, анализ результатов проведенного на этапе констатирующего эксперимента опроса родителей подростков показал, что родители, в основном, понимают необходимость нравственного воспитания своих детей и прилагают определенные усилия для его осуществления, при этом актуальной для них является оказание им профессиональной педагогической помощи и содействия. Отношение родителей к проблеме совместного обучения в целом и возможности взаимодействия детей без ОВЗ и детей с ОВЗ характеризуется в диапазоне от пессимистически-опасливого до осторожно-оптимистического. При этом абсолютное большинство родителей, вследствие своей неосведомленности, неясно представляют сущность проблемы и пути ее решения, риски, а также преимущества для всех детей в случае ее правильного решения.

2.3. Программа нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ограниченными возможностями здравья

Процесс нравственного воспитания младших подростков в условиях современной образовательной организации обладает выраженными свойствами нелинейности, всеобъемлющим характером, сложностью, иногда противоречивостью, вследствие присущих ему особенностей, обусловленных, в том числе, влиянием социума на становление нравственности подрастающего поколения. Именно поэтому педагогическое обеспечение данного процесса требует продуманной подготовки с учетом содержательной и технологической составляющих. Выполнение данного требования, безусловно, необходимо при организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ.

Мы согласны с мнением, в частности, М.А. Колокольцевой, которая отмечает, что во взаимодействии детей с различным социальным статусом «существует целый комплекс рисков, которые могут оказать негативное влияние на процесс нравственного воспитания» [87, с. 29]. Мы считаем, что в нашем опыте, находящемся вне контекста инклюзивного образования, степень подверженности детей подобным рискам объективно значительно ниже, чем в условиях инклюзии. Взаимодействие младших подростков и детей с ОВЗ происходило не в режиме ежедневного общения в образовательном процессе, а систематически, через определенные промежутки времени и в течение длительного периода, что дало возможность избежать постоянного сильного стресса с его негативным воздействием на психику всех детей.

Выделим также еще одну особенность нравственного воспитания в деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, которую мы рассматриваем как преимущество по сравнению с инклюзией. Исключался такой недостаток инклюзивного образования, как вынужденность участия в совместном

обучении детей без ОВЗ и особых детей, вне зависимости от их желания или нежелания и разной степени готовности к взаимодействию. Деятельность по поддержке детей с ОВЗ предполагала полную добровольность участия, стремление участвовать во взаимодействии. На начальной его стадии такое желание поддерживалось иногда довольно слабой мотивацией (например, из-за любопытства), а затем все более осмысленной и прочувствованной, просоциальной.

Отметим, что идея изготовления подростками развивающих игрушек появилась не сразу. В 2001 году в Астраханском областном институте усовершенствования учителей представителями некоммерческого объединения «Развитие детей с лишениями с помощью игр и игрушек», являвшегося партнером программы ЮНЕСКО «Образование для детей в беде», была проведена творческая мастерская для педагогов специальных коррекционных образовательных учреждений. Были представлены некоторые из игрушек, изготовленных взрослыми на специализированных зарубежных предприятиях. Возникшая у преподавателей Астраханского областного института усовершенствования учителей идея изготовления развивающих игрушек именно подростками, учащимися средней общеобразовательной школы, была предложена педагогам МОУ «Гимназия № 1», которые ее успешно реализовали.

Эффективность нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ могла быть достигнута при условии продуманной, педагогически целесообразной ее организации, применения адекватных содержанию форм и методов, соблюдения, в частности, принципа целостности воздействия на личность в организации педагогического процесса. Поэтому на формирующем этапе эксперимента процесс нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке особых детей осуществлялся в триединстве воздействия на компоненты:

- когнитивно-смысловой, связанный с пониманием младшими подростками сущности нравственных категорий, осознанностью восприятия ими самого себя и других людей, в том числе детей с ОВЗ;

- эмоционально-ценственный, сущность которого составляет выраженность свойств личности, определяющих зрелость и сформированность просоциальных устремлений, принятие нравственных ценностей и уровень самооценки;
- деятельностьно-поведенческий, предполагающий формирование умений, привычек, поступков, основанных на бескорыстном стремлении к совместной деятельности на благо других людей, определяющий доминирующий стиль поведения, стремление и способность к сотрудничеству в деятельности по изготовлению развивающих игрушек и т.д.

Участие в данной деятельности, предполагавшей интеграцию детей общеобразовательной организации и особых детей из организаций, осуществлявших образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ, помогло младшим подросткам преодолеть эгоцентризм, открыть и развить в себе качества альтруиста, способного на преданность и самопожертвование ради другого, проявить заботливое отношение к людям, что явилось, в частности, свидетельством достижения эффективности их нравственного воспитания.

На занятиях гуманитарного цикла «Грамматика этики и нравственности» младшими подростками были изучены темы разделов «Быть воспитанным – что это значит», «Этика и этикет», «Об умении думать о других». Мы полагаем, что в процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ младшие подростки пришли к более глубокому пониманию смысла нравственных понятий, обрели способность постижения сущности нравственных категорий. Понятия «добрь», «забота», «поддержка», «нравственный поступок» приобрели для них реальное воплощение в поступках и добрых делах. Младшими подростками обретена способность осознанного восприятия самих себя и других людей, в том числе детей с ОВЗ.

На занятиях по предмету «Технология», в творческих объединениях, кружках и т.д. младшими подростками изготовлены развивающие игрушки, обладающие ярко выраженным реабилитационным эффектом. Например: девочки изготовили игрушки «Гусеница из мячиков», «Мягкий конструктор», «Мячик-перевертыш», «Морская улитка «Глоссодорис», «Домик-лабиринт», «Клоун-эспандер» и т.д. Мальчикам было интересно создание игрушек «Тетрис из

картона», «Шнурочка из фанеры «Автомобиль», «Самолет», «Удачная рыбалка», «Жесткий» пульт управления», «Яблоко и червячок» и т.д. Каждая игрушка не только помогала особым детям в реабилитации здоровья, но и доставляла радость, удовольствие, улучшала эмоциональный настрой, что очень важно в преодолении детьми с ОВЗ их недугов.

Например, изготовленная из фланели младшими подростками игрушка «Морская улитка «Глоссодорис» мягкая и теплая на ощупь. Она согревает руку, поэтому движения в процессе игры особому ребенку давались легче. Он мог надеть игрушку не только на руки, но и на ноги. Имитируя во время игры способ передвижения гусеницы, он преодолевал врожденный или приобретенный дефект, при этом почти не ощущая боли. Определяя на ощупь, что находится под фланелью в качестве наполнителя (например, горох, фасоль или гречка), ребенок с ОВЗ делал движения, развивающие мелкую моторику рук. В игре принимали участие несколько детей с ОВЗ, проявляя творчество и фантазию: разыгрывали какую-либо сценку, делали театральное представление, сочиняли собственную сказку и т.д.

Предвкушение встречи с особыми детьми, ожидание радости от дарения игрушек делало процесс изготовления младшими подростками развивающих игрушек осознанным, глубоко мотивированным, творческим. Младшие подростки в полной мере смогли реализовать стремление к сотрудничеству, развить способность к нему. Проявляя креативные способности, они создавали свои собственные, авторские игрушки, так как очень быстро поняли, каким реабилитационным эффектом развивающие игрушки обладать.

Особенно важно, что младшие подростки изготавливали развивающие игрушки совершенно бескорыстно, не ожидая вознаграждений, не для собственной выгоды. Таким образом, поддержка детей с ОВЗ являлась мощным средством формирования умений, привычек, поступков, основанных на бескорыстном стремлении к совместной деятельности на благо других людей.

Коммуникативная составляющая деятельности по поддержке детей с ОВЗ предполагала участие младших подростков в подготовке КТД, взаимодействие с

особыми детьми в процессе проведения совместных мероприятий. КТД отличались формой, направленностью, видом деятельности и т.д. КТД дали возможность проявить младшим подросткам инициативность, фантазию, самостоятельность и креативность. Иногда они совместно с особыми детьми решали, каким будет КТД. Тематика КТД была разнообразна, например: «Приходите в гости к нам», «Новогодний сюрприз», «С Днем защитника Отечества!», «Морская душа», «Первым делом, первым делом – самолеты!» и т.д. Младшие подростки приглашали детей с ОВЗ к участию в празднике, посвященном Дню школы в ОО; в Днях театра, музея школы (посещение всеми обучающимися спектаклей в театрах города, музеев); в совместном проведении субботника по уборке территории специализированного образовательного учреждения, общеобразовательной организации и т.д. Участие в различных видах творческой деятельности, совместных мероприятиях дало возможность младшим подросткам проявить лучшие свойства личности, определяющих зрелость и сформированность просоциальных устремлений. Важно, что в процессе воспитания в деятельности по поддержке детей с ОВЗ произошло принятие ими нравственных ценностей, рост из самосознания.

В процессе участия в деятельности по поддержке детей с ОВЗ младшие подростки приобрели ключевые навыки и умения:

* познавательно-аналитические (научились мыслить критически, анализировать и оценивать представления о нравственных, этических понятиях и нормах, суждения, делать собственные выводы и заключения; овладели основами практико-ориентированных знаний о человеке и обществе);

* проектировочные (разрабатывали проекты, готовили и проводили небольшие презентации, активно участвовали в планировании КТД);

* практические (работали с различными материалами и инструментами в процессе изготовления по освоенной технологии развивающих игрушек);

* коммуникативные (научились работать в команде, решать коммуникативные проблемы, организовывать деловое и эмоционально окрашенное, заботливое, дружеское отношение и поддержку детей с ОВЗ);

* рефлексивные (научились осуществлять «самонаблюдение», пришли к осознанию жизненных ценностей и смыслов, стали стремиться выстраивать процесс самокоррекции, саморазвития).

К концу второго года участия в деятельности по поддержке детей с ОВЗ младший подросток знал:

- сущность понятий «нравственность», «заботливость», «милосердие», «доброта» «этика» и т.д.;
- нормы воспитанности, правила культурного поведения;
- понятия «ребенок с ОВЗ», «особый ребенок»;
- особенности отношений с детьми с ОВЗ;
- технологию изготовления развивающих игрушек из различных материалов;
- реабилитационный эффект конкретной развивающей игрушки;
- специфику коллективной творческой деятельности.

Младшим подростком были приобретены разнообразные умения: соотносить нравственные знания со своим собственным поведением; сравнивать, анализировать, обобщать и оценивать свои поступки и других людей; проявлять эмоциональную отзывчивость на переживания другого человека; выражать в активных формах уважение к другому человеку, тактичность и доброжелательность к нему; изготавливать и оформлять развивающую игрушку по предлагаемой технологии; общаться с детьми с ОВЗ с учетом особенностей данного общения; разрабатывать технологию изготовления авторской развивающей игрушки с определенным реабилитационным эффектом, создавать игрушку по своей технологии; придумывать идеи КТД; осуществлять КТД, анализировать и подводить итоги; планировать КТД с большой долей самостоятельности; взаимодействовать с представителями различных социальных субъектов в открытой общественной среде.

Как уже говорилось выше, с целью достижения эффективности нравственного воспитания младших подростков к началу формирующего этапа эксперимента была разработана авторская «Программа нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ», имевшая духовно-

нравственную и социальную направленность и предназначенная для реализации в общеобразовательной организации в режиме ее взаимодействия с организациями, осуществляющими образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ. Данная «Программа...» была разработана на основе двух программ: «Интегрированной программы нравственного воспитания учащихся 5 – 9 классов «Нравственность, милосердие, толерантность» (2005 г.) и «Программы нравственного воспитания учащихся 5 – 6 классов (в гуманитарной деятельности)» (2008 г.). Первая из указанных программ была создана для апробации на базе МОУ «Гимназия № 1» пилотного проекта «Нравственное развитие учащихся в процессе создания ими развивающей среды для детей с ОВЗ» в период с 2004 по 2008 гг. в рамках сотрудничества педагогов гимназии с Институтом проблем образовательной политики «Эврика» (г. Москва). В 2005 году МОУ «Гимназия № 1» стала федеральной экспериментальной площадкой. В 2010 году была разработана «Программа нравственного воспитания учащихся 5 – 6 классов (в гуманитарной деятельности)» как логическое продолжение и развитие реализации идеи помощи детям с ОВЗ, осуществлявшейся младшими подростками. Все вышеназванные программы и проекты были разработаны автором диссертационного исследования.

Необходимо отметить, что в процессе работы над составлением «Программы нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ» обнаружилось, что подобных программ, предусматривающих организацию взаимодействия (на постоянной основе) обучающихся в общеобразовательных организациях с детьми с ОВЗ из организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ, не существует. Поэтому главной отличительной особенностью программы является реализация постоянного, систематического взаимодействия младших подростков и особых детей из разных образовательных организаций на основе интеграции и включения в совместную деятельность, что является актуальным в период модернизации системы отечественного образования.

Подготовка педагогов к организации деятельности младших подростков представлена как отдельный аспект названной авторской «Программы...».

Целью «Программы нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ» было формирование просоциальной направленности личности младшего подростка через получение опыта заботливо-го отношения к детям с ОВЗ в деятельности по их поддержке. В соответствии с целью были определены основные задачи: углубленное понимание младшими подростками сущности нравственности, этики и морали; формирование заботли-вого, понимающего отношения к детям с ОВЗ, стремления оказать им поддержку.

В связи с обозначенной целью предполагалась реализация указанной «Про-граммы...» по направлениям:

- 1) познавательному – уроки и занятия гуманитарного цикла: углубленное изучение и осмысление понятийного аппарата нравственности, создание теорети-ческих творческих работ, рефлексия и т.д.;
- 2) практическому – уроки технологии, занятия ТО технологии во взаимо-действии с организациями дополнительного образования: изготовление (по тех-нологии ученых-дизайнеров) развивающих игрушек, создание собственных ав-торских игрушек, способствующих лечению, реабилитации и социализации осо-бых детей посредством игровых форм (с условием предварительного изучения потребностей детей с ОВЗ);
- 3) коммуникативному – взаимодействие с детьми с ОВЗ из организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ во вне-урочное время по методике КТД И.П. Иванова под руководством классных руко-водителей.

Коллективную творческую деятельность (КТД) в нашем опыте мы считаем одним из основных воспитательных средств (инструментов) методики, способом организации жизни воспитанников, направленным на заботу о другом и преобра-зование мира, обогащающим коллектив и личность социально значимым опытом. При этом перед каждым открывалась возможность проявления и совершенствова-ния лучших человеческих качеств, нравственной воспитанности и духовного ро-ста.

Отметим, что важнейшими признаками системности деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ является ее целостность, взаимосвязь со средой, взаимосвязь всех ее элементов, поэтому при организации данной деятельности прослеживалась логическая связь взаимодействия младших подростков и особых детей с преподаванием предметов гуманитарного цикла, предмета «Технология», внеурочной и внеклассной деятельностью. Организация каждого вида деятельности младших подростков была направлена на решение собственно педагогических задач.

Занятия гуманитарного цикла (познавательное направление) проводились по 1 часу в неделю, по предмету «Технология», кружка «Умелые руки» (практическое направление) по 2 часа, КТД, классные часы (коммуникативное направление) по 1 часу в неделю. Занятия для младших подростков по изготовлению развивающих игрушек проводились в группах по 12 – 15 человек для девочек и мальчиков отдельно. Кроме того, предусмотренный дополнительный вариативный раздел давал возможность выбора младшими подростками, педагогами, родителями, кураторами конкретной общеобразовательной организации форм и методов проводимой деятельности, а также проявления инициативы. Мероприятия по выбору младших подростков, детей с ОВЗ, педагогов, родителей проводились в дополнительное время.

Программа, направленная на нравственное развитие личности, была реализована на основе деятельностного подхода и предусматривала применение практических, активных и интерактивных форм и методов работы (на уроках технологии, на занятиях творческих объединений, при изготовлении развивающих игрушек, в проектной деятельности, во взаимодействии с детьми с ОВЗ и др.).

При разработке программы учитывались уровень воспитанности, наличие соответствующих качеств и способностей младших подростков, выявленных на констатирующем этапе. Реализация данной программы была направлена на приобретение и обогащение опыта нравственного поведения младших подростков. При разработке программы также учитывались социальный заказ, рекомендации специалистов.

В программе нашли отражение вобравшие в себя основные идеи гуманизма нормы, которые трансформируются в нравственные правила, доступные и понятные младшему подростку, и призванные служить руководством к действию, выбору общественно ценных форм поведения.

Программа была рассчитана на 2 года и реализовывалась в соответствии с возрастными особенностями младших подростков.

В рамках реализации познавательного направления (гуманитарного цикла) «Грамматика этики и нравственности» педагогами была организована деятельность младших подростков по углубленному изучению понятий и категорий нравственности, проблем нравственности на уроках гуманитарного цикла с учетом воспитательного потенциала общеобразовательных предметов и внеурочной работы. Этика отношений и поведения как составляющие этической культуры изучались на занятиях, объединенных темами:

- в 5 классе (первый год) «Быть воспитанным – что это значит?», «Этика и этикет», «Об умении думать о других», «До дружбы надо вырасти»;
- в 6 классе (второй год) «Правила вежливого человека», «Этикет в твоей жизни», «Добру откроется сердце», «Об умении понять другого».

На занятиях познавательного направления педагоги использовали различные формы и методы: беседы, анализ ситуации, анализ художественных текстов, инсценирование, творческие задания, различные виды игр, упражнения на взаимодействие и др. Например, на занятии в 6 классе «Доброта и доброжелательность» младшие подростки постигали глубокий смысл и ценность отношения доброты и доброжелательности к людям как этической норме. В ходе занятия младшие подростки уточняли понимание семантического значения слов «доброта» и «доброжелательность», искали их сходство и различие. Педагоги, поддерживая атмосферу эмоциональной отзывчивости на переживания другого человека, учили вдумчивому и внимательному отношению к другому человеку, оценке его и своих поступков. В ходе занятия были использованы разнообразные формы и методы: совместное размышление над смыслом понятий, чтение и анализ текста, дискуссия, письменный ответ на вопрос и т.д.

При планировании и организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ осуществлялась взаимосвязь познавательного направления с практическим и коммуникативным. Так, написание мини-сочинений, «рефлексивок» проводилось после занятий по завершению изготовления очередной партии развивающих игрушек (практическое направление) и после проведения IV и V стадий КТД (коммуникативное направление). Таким образом, младшие подростки имели возможность и время для более глубокого проникновения в смысл нравственных понятий, осознания собственных впечатлений, важных событий, значимых поступков и познания жизненно важных ценностей, полученных в процессе деятельности по поддержке особых детей. Выстраиваемый с учетом целостности воспитательного процесса логически выверенный алгоритм педагогических воздействий позволял педагогам точнее определять пути достижения цели нравственного воспитания.

Реализация практического направления предполагала изготовление младшими подростками под руководством педагогов развивающих игрушек на занятиях по предмету «Технология», в творческих объединениях, кружках, объединенных темой добра и помощи нуждающимся особым детям:

- в 5 классе (первый год) «Цветик-семицветик» (по одноименному произведению В.П. Катаева);
- в 6 классе (второй год) как продолжение и развитие темы «Радуга добрых дел».

Деятельность по изготовлению развивающих игрушек для детей с ОВЗ, ее позитивная направленность давала младшим подросткам положительные эмоции и мотивацию, что, в свою очередь, способствовало рождению позитивных качеств личности. Полученный опыт общения с особыми детьми, связанные с ним сильные эмоциональные переживания, осознание и принятие понятий нравственности способствовали освоению важных для младшего подростка ценностей и смыслов. Важно поэтому было еще до начала взаимодействия младших подростков и детей с ОВЗ сформировать у подростков потребность в проявлении заботливого отношения к особым детям и желание их поддержать. Подготовительная в этом

направлении работа с подростками проводилась на уроках русского языка и литературы, технологии, во внеурочное время: на классных часах, на занятиях кружков и др.

Младшие подростки экспериментальной группы под руководством учителей (преподавателей технологии) изготавливали развивающие игрушки для детей с нарушениями слуха и зрения, речевыми дисфункциями, изменениями опорно-двигательного аппарата, отсталостью умственного развития и т.д. по специальным разработкам ученых-дизайнеров. Опыт ученых востребован во всем мире, на программы для инвалидов работает промышленность. В России подобные производства также развиваются. В нашем же опыте развивающие игрушки изготавливали младшие подростки, дети без ОВЗ, получившие, благодаря реализации этой идеи, гуманистическую мотивацию труда на уроках технологии и во внеурочное время. По нашему мнению, изготовление младшими подростками игрушек для детей с ОВЗ и взаимодействие с особыми детьми из организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ, как составляющие деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, помогли преодолеть недостатки практики воспитания посредством максимального использования деятельностного подхода.

Развивающие игрушки помогали детям с ОВЗ значительно улучшить общее состояние, развить функции пораженных органов, частично восстановить их работоспособность. Младшие подростки, изготовив партию игрушек, отправлялись в специализированное образовательное учреждение к детям, имеющим ОВЗ, дарили им игрушки, общались с ними.

К участию в занятиях по изготовлению игрушек младшими подростками привлекались старшие подростки в качестве помощников, кураторов, тьюторов.

Для формирования нравственности личности младшего подростка исключительно значим коллектив сверстников, особенно если он объединен специально организованной деятельностью, направленной на благо других. Но нашему мнению, в коллективной деятельности по поддержке детей с ОВЗ некоторым младшим подросткам удалось преодолеть личностную предрасположенность к кон-

фликтному (безнравственному) поведению, отсутствие стремления к кооперации, желание любым способом выделиться, чувство соперничества и т.д. Основой реализации коммуникативного направления в организации деятельности младших подростков по поддержке особых детей явилась методика педагогики заботы И.П. Иванова как важнейшее из условий, способствующих достижению указанного результата, тем более, что цель-ориентир данной методики определена как идея взаимосвязи стремления и усилий человека по преобразованию мира и способности его к нравственному самосовершенствованию.

Реализация коммуникативного направления, связанная с выстраиванием взаимодействия младших подростков с детьми с ОВЗ из организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ, осуществлялась в форме подготовки и проведения КТД, объединенных темой «Встреча друзей»:

- в течение первого года: КТД «Давайте познакомимся!», «Долгожданная встреча», «Новогодняя сказка», «Зашитники Отечества», «Праздник весны», «Морская душа», «Голубые дали»;
- в течение второго года: КТД «Волшебный калейдоскоп», «Приходите в гости к нам», «Новогодний сюрприз», «С Днем защитника Отечества!», «Первый весенний праздник», «Первым делом, первым делом – самолеты!», «Солнечный денек».

КТД в рамках коммуникативного направления осуществлялись, преимущественно, на классных часах (1 час в неделю, 68 часов за 2 года) и во внеурочное время. Подчеркнем, что в организации взаимодействия с детьми с ОВЗ в рамках предусмотренного вариативного направления проводились в дополнительное время КТД-встречи, необходимость в которых возникала спонтанно и требовала оперативности и импровизации.

Достижению эффективности нравственного воспитания в деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ способствовали рефлексия младших подростков в ходе занятий, мероприятий и после них и обеспечение общественного признания результатов данной деятельности. С этой целью производился отбор основных форм и методов совместной деятельности младших под-

ростков и детей с ОВЗ. Кроме того, при подведении итогов после каждого занятия, посещения детей с ОВЗ отмечалась активность младших подростков; каждому предлагалось подумать, что важное осознал, что понял, чему научился и в чем изменился. Общий итог имел различные формы: художественно оформленного дневника, выпуска стенгазеты, стенда с фотографиями и пояснениями и т.д. В Приложении 5 приведен «Тематический план «Программы нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ».

Приоритетные целевые установки педагогов, сопровождавших деятельность младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, делались на то, чтобы воспитанники:

- углубили, систематизировали, обогатили научным содержанием исходные представления о нравственных понятиях и нормах, овладели основами практико-ориентированных знаний о человеке и обществе;
- приобрели опыт эмоционального, заботливого, дружеского отношения и поддержки детей с ОВЗ;
- осознали жизненные ценности и смыслы;
- научились работать с различными материалами и инструментами, готовить и проводить небольшие презентации, принимать активное участие в КТД;
- стали проявлять социальную активность.

Для успешной реализации разработанной программы были необходимы определенные кадровые ресурсы и наличие достаточной материальной базы. Отметим, что большинство школ обладает материально-технической базой для осуществления деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ (швейные машинки, оверлок, столярные мастерские, компьютеры, аудио-и видеооборудование, мультимедийные устройства и т.д.) и кадровыми ресурсами (классные руководители, преподаватели технологии для мальчиков и девочек, квалифицированные учителя-предметники, психологи, педагоги-дефектологи, воспитатели ГПД и т.д.).

Приоритетной задачей в исследовании было выявление специфики изменений в нравственной сфере младших подростков и динамики их нравственного

воспитания в процессе организации деятельности по поддержке особых детей. В их нравственном воспитании мы выделили три этапа с их специфическими особенностями и закономерными переходами от одного к другому:

- первый (приобретение младшими подростками социальных знаний, понимание сущности нравственных понятий, первичное понимание социальной реальности и повседневной жизни);
- второй (осознание и принятие, обогащение коллективного и индивидуального сознания, когда субъектами взаимодействия становятся и коллектив, и личность);
- третий (проявление наибольшей самостоятельности и инициативы, в том числе и в открытом социуме).

На первом этапе нравственного воспитания у младшего подростка в деятельности по поддержке детей с ОВЗ под влиянием пробуждавшихся позитивных эмоций постепенно происходило не только обретение социального опыта, но и развитие его естественных проявлений, что являлось своеобразным предварением формирования нравственного качества. Педагоги, осуществляя воздействие на подсознание личности младшего подростка как равноценного субъекта, старались дать младшим подросткам яркий положительный личный пример заботливого, доброго, понимающего отношения к особым детям.

Показателем достижения первого этапа было приобретение младшими подростками социальных знаний об общественных нормах, о различных формах поведения в обществе и т.п., а также понимания сущности нравственных понятий (доброта, забота, милосердие и т.д.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни.

Второй этап, обладавший выраженным формирующим эффектом, представлял совместную коллективную деятельность подростков и взрослых: от обсуждения плана коллективной подготовки по методике КТД и осуществления самой деятельности до подведения итогов. На этом этапе младшие подростки рефлексировали над тем, что они прочувствовали и поняли, расширяли свои представления о нравственности и ее нормах. Постепенно формировалась коллективная регуляция.

Особенностью второго этапа было изменение реакции младшего подростка на встречу с особыми детьми: от равнодушной, отчужденно-испуганной к внимательной, понимающей и доброжелательной. К подросткам пришло понимание, что дети с ОВЗ имеют свои особенности, как и все люди.

Методы и приемы, примененные педагогами на втором этапе, были адекватны поставленным задачам, интересны для подростков, отличались настроем на открытость, доброжелательность, развивали наблюдательность и внимание к другому человеку. Это было, например, проведение тренингов, игр «Я и другой», «Какой цвет глаз у соседа?», «Сколько Тань в классе?» и т.д.

Для второго этапа было характерно получение младшими подростками опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, человечество, семья, знания, здоровье, труд, культура и т.д.), ценностного отношения к социальной реальности.

Итогом этапа было осознание и принятие младшими подростками нравственных норм, обогащение коллективного и индивидуального сознания, когда субъектами взаимодействия стали и коллектив, и личность.

На третьем этапе младшие подростки имели возможность получения опыта самостоятельного общественного действия, действия в открытом социуме, в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ, опыта заботливого отношения к детям с ОВЗ, заботы о слабом, нуждающемся в помощи и внимании. Третий этап характеризовался проявлением наибольшей самостоятельности и инициативы младших подростков, когда они сами придумывали развивающие игрушки с реабилитационным эффектом, разрабатывали технологию их изготовления и создавали игрушки с минимальной помощью со стороны взрослых или старших подростков. Педагоги учитывали внутренние побуждения младших подростков, их потребности и способности. Важнейшим шагом в работе над самосознанием подростков являлся выход на рефлексивные действия, как индивидуальные, так и групповые, не только в устной форме, но и в «Дневниках добрых дел», «рефлексивках» и т.д.

При организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ учитывалась взаимосвязь последовательных этапов и форм такой деятельности.

Психологическое обеспечение организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ включало в себя следующие компоненты:

- создание комфортной, доброжелательной атмосферы во время встреч, экскурсий, проведения совместных мероприятий, на занятиях и т.д.;
- осуществление психолого-педагогического мониторинга;
- побуждение творческого воображения младших подростков к практической и творческой деятельности;
- формирование знаний младших подростков на разных психологических уровнях (конкретно-чувственное представление, понятие, обобщающие образы, «открытия» и т.д.);
- разработка и подбор диагностических материалов для определения динамики отношений младших подростков и их родителей к взаимодействию с детьми с ОВЗ, к проблеме инвалидности в целом.

Для достижения эффективности нравственного воспитания подростков применялись современные активные и интерактивные формы, методы и методики (в том числе и КТД), было обеспечено психологическое сопровождение всех участников деятельности, осуществлялась рефлексия младших подростков в ходе занятий, мероприятий и после них, обеспечивалось общественное признание результатов.

Получение соответствующих результатов и переход к высокому уровню показателей был свидетельством степени эффективности нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ.

Также осуществлялся поиск дополнительных ресурсов с целью оптимального решения проблемы кадрового обеспечения сопровождения деятельности младших подростков.

Как уже говорилось выше, с целью оптимизации и координации подготовки педагогов к организации деятельности младших подростков по поддержке детей с

ОВЗ в «Программу нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ» был помещен соответствующий раздел. Его цель – совершенствование профессиональных компетенций педагогов и формирование новых компетенций, необходимых для осуществления организации указанной деятельности. Раздел был создан на основе «Программы подготовки специалистов воспитания в процессе гуманитарно-реабилитационной деятельности» (2005 г.), «Программы подготовки педагогов к гуманитарной деятельности младших подростков» (2007 г.) и являлся дополненным и переработанным, в соответствии с современными требованиями, вариантом вышеуказанных программ.

В ходе реализации раздела решались задачи:

- формирование представления о формах, методах, специфике деятельности по поддержке детей с ОВЗ как средства нравственного воспитания личности младшего подростка;
- ознакомление с навыками эффективного социально-поддерживающего поведения и умения выработать этот навык у подростков;
- приобретение практических навыков организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ;
- формирование профессионально значимых умений и развитие профессионально значимых личностных ресурсов.

Результатом освоения раздела стало совершенствование следующих компетенций:

- готовности к использованию полученных теоретических и практических знаний при организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ;
- знания особенностей и специфики психического развития детей с ОВЗ, особенностей взаимодействия с ними;
- способности организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие младших подростков и детей с ОВЗ;

- умения продемонстрировать практические навыки обучения младших подростков конструктивным способам межличностного взаимодействия с учетом особенностей взаимодействия с детьми с ОВЗ;
- умения формировать благоприятный психологический климат взаимодействия младших подростков и детей с ОВЗ;
- способности эффективно взаимодействовать с организациями и общественностью, родителями по вопросам организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ;
- способности искать и находить возможности финансирования деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ и т.д.

В течение двух недель в режиме аудиторной подготовки и в ходе самостоятельной работы были обучены учителя основного общего образования, классные руководители, преподаватели гуманитарного цикла, предмета «Технология», заместители директора по воспитательной работе, педагоги-организаторы и другие специалисты воспитания.

Подготовка педагогов имела аналитическую и практическую направленность и осуществлялась по блокам: диагностическому, информационному, практическому.

С целью диагностики исходного уровня готовности педагогов к организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ был проведен опрос, результаты которого показали, что педагоги, в основном, психологически настроены осуществлять такую деятельность при условии освоения дополнительных компетенций, связанных со спецификой работы с особыми детьми и в интегративной группе младших подростков и детей с ОВЗ. После обучения педагогов была проведена итоговая диагностика уровня их подготовленности.

Целью информационного блока явилось научное и методическое обеспечение подготовки педагогов к организации указанной деятельности младших подростков. Средством достижения цели информационного блока было проведение краткосрочных курсов повышения квалификации для педагогов образовательной организации, выразивших желание принимать участие в организации деятельно-

сти младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, по некоторым разделам специальной психологии, специальной педагогики и т.д.

Большое внимание в подготовке учителей уделялось формированию их отношения к детям, имеющим особые образовательные потребности. Позитивное отношение к этим детям является основой для организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ; такое отношение поддерживалось через обучение учителей и приобретение ими собственного позитивного опыта взаимодействия с особыми детьми во время посещений организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ. Сложное эмпатийное отношение к детям с ОВЗ, которое выявилось у педагогов при первых посещениях вышеназванных организаций, с появлением опыта взаимодействия с такими детьми и дальнейшей подготовкой переходило в осознанное понимающее отношение. Дополнительное информирование педагогов об особенностях детей с ОВЗ способствовало улучшению индивидуального отношения каждого учителя к особым детям. Педагоги имели возможность обмена опытом, взаимообучения.

Важной составляющей частью данного блока было знакомство педагогов с нормативно-правовой базой, касающейся проблем детей с ОВЗ и интеграции общего и специального образования:

- международной («Всеобщей декларацией прав человека», принятой Генеральной Ассамблеей ООН 10.10.1948) [31]; Совместным докладом Независимого института социальной политики и Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) «Анализ положения детей в Российской Федерации: на пути к обществу равных возможностей» (2011 г.) Независимый институт социальной политики ЮНИСЭФ, 2011 [166], «Декларацией о правах инвалидов», принятой 09.12.1975 Резолюцией 3447 (XXX) на 2433-ем пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН [50]; «Конвенцией о правах ребенка» (одобренной Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (ратифицированной постановлением Верховного Совета СССР от 13 июня 1990 года [93]; «Всемирной декларацией об образовании для всех», принятой в Джомтьен, 1990 г. [51], «Саламанской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с ограниченными возмож-

ностями здоровья, принятой в Саламанке, Испания, 7 – 10 июня 1994 г. [155]; «Конвенцией о правах инвалидов, Проектом резолюции, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 24 января 2007» [92] и др.);

- федеральной (Конституцией Российской Федерации [94]; Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [176]; Постановлением Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации», 11.10.2000 [140]; Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации» [189]; Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 [187]; «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» – Федеральным законом от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ (ред. от 21.07.2014, с изм. от 01.12.2014) [124]; «Концепцией интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)» (Письмо Минобрзования РФ от 16.04.2001 № 29/1524-6) [123]; Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [141];

- региональной (Законом Астраханской области «Об образовании в Астраханской области» от 15.01.2007 №1/2007-ОЗ [125]; Постановлением Администрации Астраханской области от 18.05.2004 № 7/76 «Об областной целевой программе «Дети Астраханской области» (в ред. Постановления Правительства Астраханской области от 01.03.2005 № 7-П) [139]; Постановлением Главы Администрации Астраханской области от 3 мая 2000 г. № 159 «Об утверждении областной целевой программы «Дети-инвалиды» на 2001 – 2005 годы» [138]; Распоряжением Правительства Астраханской области от 15 октября 2012 г. № 501 – Пр. «О стратегии действий в интересах детей в Астраханской области на 2012 – 2017 годы» [146] и др.

Достижение цели практического блока (формирование практико-ориентированных компетенций педагогов, необходимых для организации дея-

тельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ) предполагало в ходе проведения тренингов, в том числе, формирование стрессоустойчивости педагогов. Организация данной деятельности, в силу особенностей взаимодействия детей с разным образовательным статусом, требовало от педагога определенной концентрации всех его ресурсов, профессионального и жизненного опыта, умения противостоять стрессам. Педагог обучал и младших подростков общеобразовательной организации правильному реагированию на стрессовую ситуацию.

До начала взаимодействия разных групп детей и подростков педагоги посещали организации, осуществлявшие образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ, с целью знакомства с особенностями детей с ОВЗ и их проблемами, конкретными приемами работы, помогающими снять барьер непонимания и, соответственно, предотвратить эмоциональную напряженность в отношениях с детьми рассматриваемой группы. Преподавателями технологии, имеющими опыт участия в организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, проводились обучающие семинары-практикумы для преподавателей технологии других школ, в ходе которых педагоги осваивали технологию изготовления развивающих игрушек, знакомились с их предназначением и реабилитационным эффектом. Для педагогов были составлены методические рекомендации по организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, представлявшие как отечественный, так и адаптированный зарубежный опыт; приведены разработки занятий по каждому из трех направлений (познавательному, практическому, коммуникативному), даны советы, пояснения и т.д. Разработка занятия по теме «Изготовление развивающей игрушки «Морская улитка «Глоссодорис» размещена в Приложении 6.

Процесс научно-методического обеспечения и сопровождения организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ носил непрерывный характер, так как у педагогов появлялась потребность в консультативной помощи. Ее оказывали не только учителя, специалисты МБОУ «Гимназия № 1», но и преподаватели ГАОУ ОА ДПО «Астраханский институт повышения квалификации и переподготовки», преподаватели вузов, специалисты в области коррекци-

онной педагогики, специальной и педагогической психологии, медицинских учреждений, центров реабилитации или психолого-социального сопровождения и т.д. Педагоги также принимали участие в анализе и подведении итогов эксперимента.

Осуществлялось постоянное взаимодействие педагогов разных образовательных организаций в различных формах: консультаций, собеседований, семинаров и т.д. Так, после проведения областного семинара на тему «Актуальные проблемы нравственного воспитания учащихся» для социальных педагогов, воспитателей, методистов, психологов из организаций, осуществлявших образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ г. Астрахани и Астраханской области, каждому из участников была подарена развивающая игрушка. Многие из участников выразили желание сотрудничать, подтвердив востребованность развивающих игрушек своими образовательными организациями.

Была проведена просветительская, профилактическая и консультативная работа с семьями разных детей, с опорой на идею сотрудничества с целью привлечения воспитательных возможностей деятельности по поддержке детей с ОВЗ, оптимизацию психологических установок родителей на взаимодействие разных групп детей.

В ходе проведения родительских собраний, индивидуальных и групповых консультаций, бесед, заседаний школьных родительских комитетов педагоги знакомили родителей с нормативно-правовой базой, касающейся проблем интеграции общего и специального образования, с особенностями детей с ОВЗ, с правилами поведения с ними и особенностями правильного отношения людей без ОВЗ к детям с ОВЗ и т.д. Родители оказывали помощь младшим подросткам в изготовлении развивающих игрушек, принимали участие в совместном посещении организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ.

Большое внимание было уделено обеспечению психологического сопровождения всех участников указанной деятельности, созданию атмосферы доброжелательности, понимания и терпимости, внимания и заботы.

Общая организация деятельности младших подростков на базе общеобразовательных организаций в режиме их взаимодействия с организациями, осуществляющими образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ, осуществлялась автором данного исследования. При необходимости, с учетом конкретной ситуации воспитательной деятельности, к работе привлекались подготовленные педагоги, психологи, другие специалисты.

Необходимо отметить, что первая встреча младших подростков с детьми с ОВЗ была для педагогов подтверждением справедливости утверждения, что наиболее запоминающимся для человека является именно первое впечатление. К учителям также пришло понимание недостаточности собственных знаний особенностей детей с ОВЗ, особенностей отношения к ним и взаимодействия с ними, а также осознание того, что они вместе с младшими подростками и особыми детьми находятся в состоянии эксперимента. Очевидно, что первый опыт общения испытуемых экспериментальной группы с особыми детьми, имевший безусловно мощный положительный эффект, стал и для младших подростков эмоциональным и психологическим потрясением, давшим импульс для развития нравственной сферы личности.

Накануне первого посещения детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата в специализированной школе-интернате учителя напомнили младшим подросткам о необходимости тактичного поведения идержанности в проявлении своих чувств. Педагоги полагали, что в ходе встречи дети без ОВЗ будут с любопытством идти на сближение, а особые дети, чувствуя свою ущербность из-за своих физических особенностей, проявят крайнюю степень стеснительности. Опасались, что младшие подростки будут вести себя раскованно, не сдерживаясь в проявлении своих эмоций, что это отрицательно скажется на настроении детей с ОВЗ, которые будут чувствовать себя некомфортно при виде здоровых, полных сил пятиклассников.

Но реакция разных групп детей при встрече оказалась неожиданной и противоположной ожиданиям. Педагоги наблюдали, как младшие подростки, едва войдя в зал, где происходила встреча, совершенно присмирили и словно боялись

сдвинуться с места. Их потрясение было очевидным, когда они увидели детей с ОВЗ, под музыку входящих в зал: кто-то сильно хромал, кто-то опирался на костили, а некоторые, отталкиваясь от пола руками, ползком передвигались вместе с остальными. Однако никакой неуверенности, стеснительности, ощущения собственной ущербности особые дети не проявили, наоборот, поразили педагогов своей раскованностью, коммуникабельностью, способностью сиюминутно идти на контакт и общение, без смущения знакомиться и приглашать гостей к игре с подаренными ими игрушками.

Младшие подростки же неподвижно сидели на стульчиках, молчали и стали отвечать на вопросы детей с ОВЗ «Как тебя зовут?» и предложения «Давай играть!» после того, как педагоги незаметно стали им подсказывать: «Ну что же вы не отвечаете? Не возбраняется знакомиться, играть!». И только после чаепития, на которое были приглашены младшие подростки, настроение их изменилось, они «оттаяли».

Впечатляющим было наше прощание с особыми детьми. Младшие подростки с учителями продвигались к выходу через подобие коридора, который, не сговариваясь, образовали дети с ОВЗ. Буквально каждый из них, заглядывая нам в глаза, спрашивал: «А вы приедете? Вы сюда еще приедете?». Мы отвечали, кивая головой: «Да, конечно, приедем!». Пятиклассники, выйдя за ворота детского дома, молча остановились, и кто-то из них тихо спросил: «А мы сюда еще приедем?» Об их психоэмоциональном состоянии можно было судить по тому, в каком задумчиво-приподнятом настроении они возвращались. Подростки, конечно, предполагали, как будет происходить встреча, предвкушали радость, которую они испытывают при дарении игрушек, но впечатление от встречи перекрыло все их представления. Младшие подростки, как и дети с ОВЗ, не хотели расставаться, желали новых встреч и общения, выразили желание дружить.

Разумеется, младшие подростки контрольной группы не могли обрести данного опыта изготовления и дарения игрушек детям с ОВЗ.

Приведем фрагмент «рефлексивки», написанной после первого посещения детей с ОВЗ: «*Путь в детский дом был длинный, но очень веселый и очень «же-*

лательный». Мы шли туда целый час. По дороге мы шутили, веселились, но все-таки не забывали, куда мы идем. Когда мы пришли, то очень стеснялись. Потом мы дарили игрушки, которые делали сами с помощью учителя труда. Детям очень понравились наши игрушки. Потом мы играли с ребятами. Некоторые там живут, некоторых забирают родители. Всех было жалко. Я никогда не забуду этот день. Мне очень понравилась прогулка в детский дом!!! Я извлекла из этого похода много полезных уроков».

В последующем любой опыт общения с детьми с ОВЗ оставлял неизгладимое впечатление в сознании младших подростков.

Первая встреча младших подростков с детьми с ОВЗ носила ознакомительный характер и требовала последующего анализа сложившейся ситуации общения детей. Младшие подростки вместе с педагогами пришли к совместному заключению, что, безусловно, очень важен сам факт дарения детям с ОВЗ развивающих игрушек, которые помогут в реабилитации здоровья. Однако самым существенным было осознание всеми участниками встречи: и младшими подростками, и особыми детьми, и педагогами – желания и стремления встретиться снова и сделать взаимодействие более продолжительным и наполненным разными видами общения и деятельности. Общее мнение было единодушным: встречи должны стать постоянными, систематическими, так как у всех участников взаимодействия выявились потребность в общении и желание дружить в дальнейшем.

На втором этапе организации взаимодействия для младших подростков и педагогов стала очевидной проблема, связанная с необходимостью не только заботиться о восстановлении здоровья особых детей, но и стремлением привнести в их жизнь «роскошь человеческого общения», продолжать взаимодействие, постоянно встречаться и дружить. Поэтому проблема – «Как и чем мы еще можем помочь детям с ОВЗ, как продлить время взаимодействия, чем его заполнить, чтобы встреча обрела значимость со-бытия для всех?» – стала в обсуждении главной. На данном этапе целеполагания деятельности, направленной на решение проблемы, младшие подростки обсуждали, каким будет следующее КТД.

Вопрос о том, какие развивающие игрушки будут подарены, не стоял: младшие подростки знали, что на занятиях (по технологии и во внеурочное время), объединенных темой «Ты лети, оранжевый лепесток!» девочки будут изготавливать игрушку «Мягкий конструктор», а мальчики – «Шнуровку из фанеры «Автомобиль». Подростки знали, каким образом игрушки могут помочь детям преодолеть недуг, в чем состоит их реабилитационный эффект. Выявление ресурсов, где взять подходящий для изготовления игрушек материал, особых затруднений не вызвал. Все необходимое решено было принести из дома. Конечно, учили напомнили, что нужно посоветоваться по этому вопросу с родителями и ничего не приносить без разрешения.

Предложений в ходе «мозгового штурма» по решению проблемы организации плодотворной и запоминающейся встречи было много, но к общему мнению в итоге пришли: показать концерт и подарить рисунки на тему классной и школьной жизни. Желающих выступить оказалось немало: прочитать стихотворение о дружбе, исполнить песню, танец и т.д.

Весь период подготовки на третьем этапе был наполнен творческой деятельностью и предвкушением радости новой встречи, которая дала новые впечатления и импульс к продолжению общения с особыми детьми.

Такой же алгоритм выстраивания последовательно разворачивающихся взаимосвязанных видов деятельности использовался и далее в организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ. Проведение каждого этапа требовало от педагогов профессионализма в анализе, синтезе происходящих событий и наблюдений с позиций нравственности, выявления скрытых мотивов поступков и деятельности младших подростков, вдумчивой коррекции планов, иногда молниеносной реакции на возникшую ситуацию, интуиции и т.д.

Подчеркнем, что важнейшими признаками системности деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ являлись ее целостность, взаимосвязь со средой, взаимосвязь всех ее элементов, направлений деятельности, не только естественным образом проявлявшиеся в процессе общения и взаимодей-

ствия детей, но и составлявшие сущность ее реализации по логически выверенному, педагогически целесообразному плану с учетом необходимой коррекции.

На занятиях теоретического направления (гуманитарного цикла) младшие подростки учились критически мыслить, анализировать и оценивать представления о нравственных, этических понятиях и нормах, выводить собственные суждения, делать выводы и заключения. Овладение основами практико-ориентированных знаний о человеке и обществе помогали младшим подросткам правильно выстраивать взаимодействие с детьми с ОВЗ и осуществлять их поддержку, проявляя заботливость и понимание.

Кроме того, на занятиях теоретического направления младшие подростки учились «самонаблюдению», осознанию жизненных ценностей и смыслов, старались осознать важность выстраивания процессов самокоррекции, саморазвития, о чем они писали на итоговых занятиях в «мини-сочинениях», «рефлексивках», статьях в школьную газету и т.д. На основе сочинений, отзывов готовились материалы о мероприятиях по взаимодействию с особыми детьми для передач школьных радиостанций. Некоторые подростки после посещения, например, Дома ребенка № 1, смешанное состояние радости от общения и ощущения страдания от увиденного выражали в стихотворной форме:

*Когда игрушки раздавали детям,
Счастливей всех и всех несчастней
Были мы на свете! (Оксана Г.)*

О степени переживания подростков свидетельствовала найденная метафора: «*Теперь мы птицы с раненой душой!*» из приведенного выше стихотворения. Младшие подростки вместе со старшими были единодушны: «Как можно бросить таких детей?! Мы никогда этого не сделаем!»

В течение двух лет (5 – 6 класс) в рамках реализации практического направления деятельности по поддержке детей с ОВЗ «Цветик-семицветик» по технологии немецких ученых-дизайнеров младшими подростками было изготовлено по 14 наименований развивающих игрушек для детей с ОВЗ. На изготовление очередной игрушки отводился определенный период времени (до 1 месяца), завер-

шение же работы над нею продолжалось на занятиях творческих объединений, кружков, например, таких, как «Мастерица», «Милосердие» и др. Отметим особенность программы работы творческого объединения «Милосердие», предусматривавшей не только изготовление игрушек, но и проведение бесед, в том числе о здоровом образе жизни. В течение одного года младшими подростками образовательной организации обычно изготавливались более ста игрушек, которые передавались и в организации, осуществлявшие образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ, и детям с ОВЗ, занимающимся на дому, а также в коррекционные классы обычных школ.

Несмотря на то, что проекты игрушек были разработаны учеными-дизайнерами и врачами специально для детей с ОВЗ, опыт показал, что развивающие игрушки подходят и для всех остальных детей. По статистике, в астраханских школах 50% детей имеет проблемы, например, развития мелкой моторики рук. Педагоги и младшие подростки, принимая во внимание просьбу учителей начальной школы, пришли к совместному решению дарить определенную часть игрушек учащимся младших классов.

Приведем примеры развивающих игрушек, применявшихся в работе с детьми с ОВЗ с описанием их реабилитационного эффекта:

- лабиринты различной формы и с различными наполнителями (закрепляют навыки счета, развивают мышление, мелкую моторику рук, глазомер);
- игрушки «Ронделло», «Конусэлло», «Клоун-эспандер» (развивают мышцы рук, координацию движений, успокаивающие воздействуют на нервную систему);
- многопрофильные мячи, из которых можно получить квадрат, шар, треугольник и другие геометрические фигуры (развивают воображение, мелкую моторику рук) и т.д.

Необходимо отметить креативность младших подростков, которую они проявили при изготовлении игрушек. Например, благодаря их выдумке и стараниями одноэтажный «Домик-лабиринт» стал многоэтажным, с открывающимися окнами; разработанное дизайнерами из Индии в рамках международных творче-

ских мастерских игровое средство «Stop and go» было превращено в счетную палочку, календарь, весы и т.д.

Младшие подростки, быстро усвоив, какими коррекционными и реабилитационными свойствами должны обладать развивающие игрушки, и изучив потребности особых детей, стали сами придумывать и с помощью старших подростков создавать свои собственные, авторские игрушки. Например, по желанию мальчиков из дома-интерната была разработана мягкая игрушка «Грузовичок». Игрушка развивает пространственное воображение, логическое мышление и мелкую моторику рук. Также были придуманы и другие игрушки: «Часы», «Телефон», «Новогодняя елка», «Волшебное дерево» и т.д. Младшие подростки из МОУ «Пойменская СОШ», понимая, как важно жизнерадостное, позитивное психологическое состояние особых детей, придумали целую серию мягких развивающих игрушек, которые назвали «антистрессами».

При изготовлении игрушек использовались различные расходные материалы (ткани, кожа, картон, фурнитура, набивочный материал, фанера, деревянные бруски и т.д.). При выборе материалов учитывались их безопасность с экологической точки зрения, эстетичность и целесообразность применения в изготовлении той или иной игрушки.

Игрушки изготавливались на средства школ, учащихся, родителей и спонсорской помощи от разных организаций города и области. Иногда источником также были и иные средства. Так, в 2005 году коллектив МОУ «Гимназия № 1» как победитель Федерального конкурса социальных проектов «Социальный Форум» получил грант. Позднее часть полученных средств была использована коллективом гимназии для помощи в организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ в других школах.

Необходимо также отметить, что опыт образовательных организаций, участвовавших в экспериментальном исследовании, был использован в деятельности и других учреждений. Так, последователями гимназии и школ города выступили, например, центры дополнительного образования. Обучающиеся на заня-

тиях под руководством педагогов стали также изготавливать развивающие игрушки для детей с ОВЗ.

При подготовке каждого КТД в рамках коммуникативного направления младшие подростки отчетливо понимали его социальный характер, то есть осознавали, насколько необходимы детям с ОВЗ общение с ними, как важны для них развивающие игрушки, помогающие преодолеть недуг. Кроме того, подростки принимали самое деятельное участие в КТД, совместно создавали его, то есть продумывали, проводили и анализировали. В процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ менялась мотивация участия младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ: от мотива, например, интереса и любопытства до появления мотивации бескорыстной помощи ребенку с ОВЗ, другому человеку.

Отметим, что в логике организации КТД действия всех участников воспитывающей деятельности оказывались подчиненными строгой последовательности, повторяемость которой давала возможность педагогам строить процесс нравственного воспитания с учетом принципа постепенного, систематического усложнения и расширения знаний о людях, их взаимоотношениях, ценностях и смыслах жизни; в постепенном усложнении практических форм реализации поддержки детей с ОВЗ.

Каждое очередное дело разворачивалось в соответствии с шестью стадиями КТД по методике И.П. Иванова.

Первая стадия обычно проводилась в форме беседы, во время которой младшие подростки увлеченно рассказывали о своих идеях помощи и поддержки детей с ОВЗ, заботы о них. Подростки представляли, как будут проходить встречи с особыми детьми, какие сюрпризы для них они хотели бы придумать, предвкушали свою радость от того, как будут счастливы и довольны особые дети подаренным игрушкам, мечтали, как игрушки помогут особым детям преодолеть недуги. На данном этапе использовались разнообразные приемы: коллективное общение, «продажа идей», «мозговой штурм» (атака) и т.д. Так, в ходе «мозгового штурма» младшими подростками были предложены, например, идеи пригласить

детей с ОВЗ на День гимназии, школы, организовать экскурсию в музеи, выезд на природу и т.д.

На второй стадии (коллективном планировании) каждый младший подросток вместе с одноклассниками искал путь решения задачи: как лучше помочь детям с ОВЗ. Сначала по микрогруппам, а затем сообща решались следующие вопросы: в чем нуждаются дети с ОВЗ, как лучше провести дело на их радость и пользу, чем будет заниматься каждая из микрогрупп, кто будет руководителем дела, где лучше провести дело и т.д.

Третья стадия (коллективная подготовка КТД), в ходе которой шел процесс формирования заботливого отношения к детям с ОВЗ и их поддержки. На данной стадии у младших подростков иногда возникали определенные сложности; педагоги, оказывая продуманную незаметную помощь, предоставляли подросткам максимальную возможность решать и действовать самостоятельно, преодолевая трудности. На этой стадии происходил обмен опытом, органически соединялись процессы использования прежнего опыта и приобретение нового, самовоспитания и взаимного воспитания младших подростков, их кураторов из числа старшеклассников. Во взаимодействии младших и старших подростков друг с другом, с учителями и родителями учитывались возможности и способности каждого из участников в деле помощи детям с ОВЗ. Активный, творческий характер деятельности обеспечивал естественность поведения, возникавшие ситуации дали возможность педагогам сделать их воспитывающими, когда подростки проявляли заботливое, доброе отношение не только к детям с ОВЗ, но и к другим людям. Личный пример педагогов и старших подростков, стремление быть похожими на них сделало принятие мотива бескорыстной помощи особым детям естественным процессом.

На данном этапе в процессе нравственного воспитания младших подростков педагоги применяли соответствующие методы воспитания, среди которых отметим убеждение, приучение и поддержку состояния увлеченности радостной перспективой предстоящего дела на пользу особым детям. Убеждение в значимости для детей с ОВЗ поддержки младших подростков состояло в целеустремленной и продуманной работе педагога по мотивации деятельности подростков. Приучение

дало возможность воспитания нравственного, заботливого, доброго отношения к людям через приобретение определенного опыта оказания поддержки детям с ОВЗ: умения почувствовать состояние особого ребенка, понять, в чем состоит его затруднение, умения оказать ненавязчивую адекватную помощь, проявить внимание и т.д. Сензитивной особенностью возраста младшего подростка является его подверженность достаточно быстрой смене настроений и увлечений, поэтому педагоги поддерживали состояние увлеченности радостной перспективой предстоящего дела на пользу особым детям. Педагоги, поощряя младших подростов, действовали осознанию ими значимости общего дела, поддерживали чувство гордости за совместный труд, уверенность в своих силах, радость от участия в общей заботе, желание нравственного совершенствования. Кроме того, в каждом младшем подростке педагоги старались пробудить чувство ответственности за себя, своих друзей и общее дело.

Проведение коллективного кульминационного события на четвертой стадии выявляло достигнутый уровень нравственной воспитанности младших подростков, сформированность их заботливого отношения к детям с ОВЗ и умение оказывать правильную помощь и поддержку. Данная стадия отличалась разнообразием вариантов и форм проведения, однако сходство было в одном – в атмосфере доброжелательности, сопереживания, бескорыстной помощи и поддержки. Действия взрослых и детей в неожиданно возникающих необычных ситуациях требовали от всех участников быстрых решений, экспромтов, импровизации; именно в такие моменты особенно четко проявлялись положительные качества детей или их недостатки.

Пятая стадия (коллективное проведение итогов КТД) использовалась для совместного с младшими подростками анализа накопленного опыта и осознания проделанной работы. Данный анализ начинался совершенно спонтанно уже по дороге домой. Получив сильнейшее эмоциональное впечатление от состоявшейся встречи, в состоянии раздумчивого их осмысления, подростки задавали педагогам жизненно важные вопросы, например, есть ли у детей с ОВЗ родители, «какие у них родители?» и т.д. Особенno значимо, что подобные вопросы задавали не

только девочки, но и мальчики. Начавшаяся сложная внутренняя работа самосознания младшего подростка подкреплялась далее в неторопливых общих размышлениях на классном часе, занятиях по теоретическому направлению, материализовалась в мини-сочинениях, эссе, «рефлексивках», рисунках подростков, продолжалась дома, в беседах с родителями и родственниками. Педагоги, отслеживая особенности воздействия и эффекты возникших в ходе общения младших подростков с детьми с ОВЗ ситуаций, применяли соответствующие методы и приемы с тем, чтобы помочь подросткам глубже понять нравственную значимость происходящего, дать оценку отношениям, которые возникли в результате совместной деятельности, увидеть красоту добрых отношений заботы и поддержки.

Шестая стадия (ближайшее последействие проведенного КТД) включала в себя реализацию «по горячим следам» отдельных конкретных предложений, возникших во время совместного анализа проведенного дела. Так, например, вернувшись из организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата и приступая к изготовлению новой развивающей игрушки, пятиклассники, разглядывая созданную педагогами по чертежам немецких дизайнеров игрушку «Клоун-эспандер», вдруг сказали: «А как же мы *нашим* детям подарим *такого* клоуна! Ведь у него нет ног!». И решено было сделать улыбающегося клоуна с лицом балаганного доброго Петрушки и ногами (и назвали Петрушкой).

Иногда ситуации, возникшие во время взаимодействия с детьми с ОВЗ, приводили к рождению новых идей или созданию новой игрушки, например, развивающей игрушки «Домик», которой не было в альбомах немецких и английских дизайнеров. На одной из встреч в специализированном детском доме, показавшемся таким светлым и уютным, младшие подростки услышали, как мальчик с ОВЗ, сирота, во время всеобщего оживленного общения, совершенно отвлеченно от тем общих разговоров, неожиданно громко сказал: «А у меня нет дома!». Он выразил то, что, безусловно, было самым важным в его жизни. Младшие подростки, видимо, отметив этот момент, позже, при обсуждении КТД, предложили сделать игрушку-домик, так как, наверное, пришли к осознанию, что они, в отличие

от детей с ОВЗ-сирот, являются счастливыми обладателями семьи и родного дома.

В «МОУ Гимназия № 1» и другие образовательные организации постоянно поступали заявки от организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ, на получение развивающих игрушек, ни одна из которых не осталась без внимания. Практически от всех образовательных организаций были получены благодарственные письма за помощь и содействие обучению, воспитанию и реабилитации детей с ОВЗ.

Информация о деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ становилась известной все большему числу обучающихся, что давало импульс для других добрых дел, в которых также принимали посильное участие младшие подростки. Например, в школах прошли акции «Помоги детям!», «Неделя добрых дел», «Милосердие начинается с тебя и меня» и др. Младшие и старшие подростки из образовательных организаций принимали участие в региональной акции «Я – гражданин России!», конкурсе социальных проектов «Я – астраханец» и т.д.

Нужно отметить общественное признание успехов образовательных организаций в деле помощи и поддержки детей с ОВЗ. Так, МОУ «Гимназия № 1» в 2005 году был присвоен статус Федеральной экспериментальной площадки по теме: «Нравственное развитие учащихся в процессе создания ими развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья» при ИПОП «Эврика»; МОУ «СОШ № 28» в 2009 году стала победителем межрегионального конкурса социальных и культурных проектов ОАО «ЛУКОЙЛ» Астраханской области и республики Калмыкия в номинации «Милосердие».

Возросла инициатива подростков: они пришли к самостоятельному решению оказать помощь детям-сиротам из Дома ребенка, из детских специализированных домов, и с этой целью создали детскую некоммерческую общественную организацию; для оказания помощи особым детям привлекли местные СМИ, радио «Катрина», публиковали статьи в школьных газетах, выступали в школьных

радиопередачах. Появились публикации в местной прессе: в газетах «Волга», «Жизнь», «Горожанин», «Астраханский листок» и т.д.

Старшие подростки проводили дискотеки, давали концерты и т.д., зарабатывая средства для оказания помощи младшим подросткам, оказывающим поддержку детей с ОВЗ. При необходимости обращались за помощью на предприятия Нефтепрома, в другие организации.

После передач на телевидении в Астраханской телерадиокомпании «Лотос» об организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ заявок из организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ, на развивающие игрушки и предложений о сотрудничестве стало еще больше. Многие руководители выражали свою просьбу так: «Как эти замечательные игрушки пригодились бы нашим детям! Пожалуйста, приходите в наш детский дом (или детский сад, или школу-интернат и т.д.)! К нам из обычных школ *еще никогда никто не приходил!*». Младшие подростки вместе со старшими подростками и педагогами не оставляли без внимания ни одно из подобных приглашений, тем более, что помогать детям стало потребностью, приносящей чувство глубокой удовлетворенности и радости. Во время такого срочного визита в специализированный детский сад (КТД готовилось в спешном порядке к Новому году), младшие подростки вместе со старшими подростками подарили игрушки, сладости и поздравили маленьких, только что проснувшихся после дневного отдыха детей. Вышли за ворота детского сада и молча остановились, пребывая в состоянии чувства глубокой удовлетворенности, тихой радости и особой просветленности. И кто-то из подростков негромко сказал, словно выдохнул: «Как хорошо!». Не потребовалось больше слов, чтобы передать то, что чувствовал и переживал каждый.

О незабываемых впечатлениях от встреч и взаимодействия с детьми с ОВЗ младшие подростки рассказывали на классных часах, описывали в своих отзывах, сочинениях, «рефлексивках», статьях в школьную газету. Приведем фрагмент статьи:

«Мы никогда не забудем вальс в исполнении детей с ОВЗ с заболеваниями опорно-двигательного аппарата. Когда закончился очередной наш номер, танец с элементами акробатики в исполнении одноклассницы, мы услышали: «А мы вам сейчас **може танец** покажем. Вальс».

Зазвучала тихая, медленная и как будто печальная музыка. Две пары – мальчик с девочкой. Некоторые сильно хромают. У кого-то одно плечо гораздо выше другого. Двигаются медленно, исполняя танцевальные движения. Опустив глаза, так сосредоточенны, так стараются! Это как танец души... И невольные слезы на глазах, которые мы очень старались скрыть. *И аплодисменты!*».

Педагогам не нужно было много рассказывать младшим подросткам о стойкости, жизнелюбии, желании преодолеть себя и свой недуг.

Представим фрагмент статьи в школьной газете о совместном концерте в стенах школы, в котором приняли участие и дети с ОВЗ:

«*Ведущая объявила песню, которую должна исполнить шестиклассница из интерната Кристина П. Все замерли в ожидании. Но музыка не зазвучала – подвела техника. Мы видели: девочке и так трудно стоять, опираясь на костьль. Какая неудача! На помощь пришел наш учитель музыки. Он взял барабан, о чем-то поговорил с исполнительницей, и песня полилась! Восторженный взрыв аплодисментов как награда за прекрасное исполнение и мужество нашей гостьи.*

Магнитофон продолжал обреченно молчать. Вышедший на сцену ровесник Кристины – Андрей Б. (примеч.: один из экспериментальной группы) даже пошутил, сказав, что отсутствие фонограммы его не страшит, он и без музыки прекрасно справится!».

Иногда возникали ситуации, имевшие изначально воспитывающий характер: «*На День рождения школы приглашены дети-сироты из специализированного детского дома. Все замечательно: экскурсия по школе, концерт, чаепитие в столовой, целые коробки подарков. Встреча подходит к концу, гости одеваются в вестибюле, все в приподнятом настроении. Вдруг – как показалось, совершенно беспричинно – заплакал навзрыд один из мальчиков-гостей, Камиль! [Примечание: ребенок с ОВЗ, сирота] «Что случилось? Кто тебя обидел?» – первое, что*

пришло на ум. Из-за рыданий сразу невозможно понять, что говорит. Однако причина скоро стала ясной и неожиданной: «Там... в столовой... осталось печенье!». Что же оказалось? Просто сидели, пили чай, веселились, потом встали и пошли. А печенье не все съели, на столах осталось! Решение принято молниеносно: срочно пакет и в столовую, собирать со столов печенье. Ситуация разрешена, Камиль улыбается». Младшим подросткам, на правах хозяев проводивших встречу детей в своей школе, стала без всяких слов понятна цена брошенной булки или недоеденного печенья.

Разумеется, для нас особенно важным было выявление специфики изменений нравственной сферы младших подростков в их деятельности по поддержке детей с ОВЗ. Поэтому в исследовании результативности нравственного воспитания младших подростков нами были выделены этапы с их специфическими особенностями и закономерными переходами от одного к другому.

На первом этапе нравственного воспитания в деятельности по поддержке детей с ОВЗ под влиянием пробуждающихся позитивных эмоций младшие подростки не только приобрели социальный опыт, но и развили его естественные проявления, что явилось своеобразным предварением формирования гуманитарного качества. Педагоги во взаимодействии детей разных групп, осуществляя воздействие на подсознание личности младшего подростка как равноценного субъекта, являли младшим подросткам яркий положительный личный пример гуманного подхода к особым детям.

Второй этап, обладавший выраженным формирующим эффектом, представлял совместную, чаще коллективную, деятельность подростков и взрослых: от обсуждения плана коллективной подготовки по методике КТД и осуществления самой деятельности до подведения итогов. На данном этапе формировались нравственные нормы, так как младшие подростки рефлексировали над тем, что они прочувствовали и поняли, расширили и углубили свои представления о нравственности и ее категориях. Постепенно формировалась коллективная регуляция младших подростков.

В качестве свидетельства реализации целей данного этапа, его итога педагоги констатировали достижение осознанного сформированного понимания и принятия нравственных норм коллективом младших подростков, когда субъектами взаимодействия является и коллектив, и личность. На втором этапе к младшему подростку пришло понимание, что дети с ОВЗ, как и все люди, имеют свои особенности, которые необходимо учитывать. Реакция младшего подростка при встрече с особыми детьми изменилась кардинальным образом: от равнодушной, отчужденно-испуганной к внимательной, понимающей и доброжелательной. На данном этапе это было показателем правильной тактики педагогов в работе по профилактике отрицательной реакции младших подростков на другого человека. Методы и приемы, примененные педагогами на данном этапе, соответствовали поставленным задачам, были интересны для подростков, отличались настроем на открытость, доброжелательность, развивали наблюдательность и внимание к другому человеку. Например, проводились тренинги, игры: «Я и другой», «Какой цвет глаз у соседа?», «Сколько Тань в классе?» и т.д.

Для третьего этапа было характерным проявление наибольшей самостоятельности и инициативы младших подростков, когда они сами придумывали развивающие игрушки с целью добиться их реабилитационного эффекта, разрабатывали технологию их изготовления и создавали их с минимальной помощью со стороны взрослых или старших подростков. Педагоги учитывали внутренние побуждения младших подростков, их потребности и способности. Важнейшим шагом в работе над самосознанием подростков являлся выход на индивидуальные и групповые рефлексивные действия не только в устной форме, но и в «Дневниках добрых дел», «рефлексивках» и т.д.

Подводя итог, отметим, что процесс нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ отличался сложностью и многоаспектностью, требовал учета его специфики и квалифицированной подготовки педагогов, родителей и обучающихся.

Использование педагогами в качестве методической помощи разработанной «Программы деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ»,

включающей раздел, посвященный подготовке педагогов к организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ и методические рекомендации, способствовал достижению эффективности нравственного воспитания младших подростков.

Анализ проведенного диагностического исследования отношения родителей к проблемам взаимодействия младших подростков и особых детей с последующей консультативной, профилактической и просветительской работой с семьями разных групп детей помогал избежать возможных ошибок и конфликтов и способствовал созданию благоприятного психологического климата в общении детей с разными образовательными потребностями. Педагоги, организуя деятельность младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, должны были подходить к решению проблем диалектически, системно, с учетом специфики конкретной ситуации взаимодействия разных групп детей, что дало им возможность создания условий для эффективного нравственного воспитания подростков, в том числе и для пропаганды здорового образа жизни.

2.4. Динамика уровня нравственной воспитанности младших подростков, достигнутая в деятельности по поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья

С целью оценки эффективности организованного процесса нравственного воспитания и результатов контрольного этапа эксперимента была изучена динамика уровня нравственной воспитанности младших подростков контрольной и экспериментальной групп. Приведем сравнительный анализ данных констатирующего (сентябрь – октябрь 2011 г.) этапа и контрольного этапа эксперимента (сентябрь 2013 г.) по трем компонентам (когнитивно-смысловому, эмоционально-

ценостному и деятельностно-поведенческому) в таблицах, а также представим картину изменений нравственной сферы младших подростков контрольной и экспериментальной групп в динамике (сентябрь 2011 г. – сентябрь 2012 г – сентябрь 2013 г.).

Результативность исследований когнитивно-смыслового компонента нравственности показали изменения, произошедшие в нравственной сфере младших подростков. Сравнительный анализ итогов исследования по методике диагностики уровня сформированности нравственных понятий у младших подростков контрольной группы (опрос «Нравственные понятия» («Как я понимаю слово...») дал основания сделать вывод об определенном повышении уровня понимания младшими подростками лексического значения категорий нравственности. В экспериментальной группе была выявлена существенная разница результатов констатирующего и формирующего этапов: на 75,3% повысился показатель высокого уровня понимания сути нравственных категорий за счет среднего и низкого уровней; показатель последнего, низкого уровня, был сведен к нулю. Приведем данные таблицы 14 и рисунка 8, отражающие явное преимущество экспериментальной группы.

Таблица 14

Сопоставление результатов уровней сформированности нравственных понятий у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на контролльном этапе эксперимента

Показатели	Контрольная группа (КГ)			Экспериментальная группа (ЭГ)			Преимущ. ЭГ, %
	Конс.этап, %	Контр.этап, %	Разница, %	Конс.этап, %	Контр.этап, %	Разница, %	
Высокий – правильное понимание сущности нравственных категорий	11,2	52,3	+41,1	9,5	84,8	+75,3	+33,0 (+)
Средний – приблизительное понимание сущности нравственных категорий	61,7	31,8	-29,9	63,8	15,2	-48,6	-7,0 (+)
Низкий – слабое представление о сущности нравственных категорий	27,1	15,8	-11,3	26,7	0	-26,7	-16,0 (+)

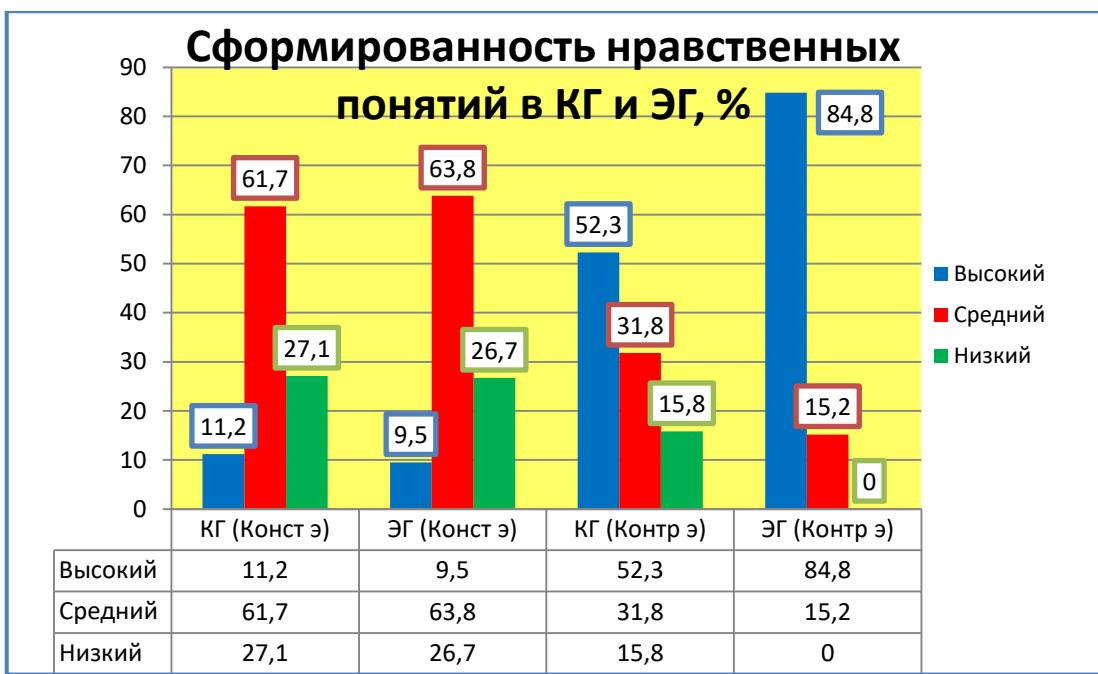


Рисунок 8 – Сформированность нравственных понятий у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента

Сравнительный контент-анализ опроса «Незаконченное предложение», сочинений «Мое отношение к ребенку с ОВЗ» на этапе констатирующего и на контрольном этапе эксперимента выявил изменение отношений подростков к себе, другим, к детям с ОВЗ. Данные анализа «Положительные единицы высказываний по отношению к себе (ПЕВ)» приведены в таблицах 15 и 16.

Таблица 15

Положительные единицы высказываний по отношению к себе (ПЕВ) у испытуемых младших подростков контрольной группы в сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Единица анализа	Положительные единицы высказываний (ПЕВ), %		Разница, %
	Констатирующий этап	Контрольный этап	
Восприятие себя (и других)	-добрый (18,4) -заботливый (4,8) -отзывчивый (2,0) -хороший (25,0) -как другие люди (3,4) -нормальный (4,8)	-добрый (21,5) -заботливый (6,8) -отзывчивый (1,7) -хороший (28,3) -как другие люди (2,7) -нормальный (5,9)	+3,1 +2,0 -0,3 +3,3 -0,7 +1,1

	<ul style="list-style-type: none"> -умный (13,6) -счастливый (4,8) -жизнерадостный (4,1) справедливый (0,9) -красивый (ая) (7,3) -порядочный (2,9) другие варианты ответов: иногда я допускаю плохие поступки 	<ul style="list-style-type: none"> -умный (14,9) -счастливый (6,5) -жизнерадостный(5,7) -справедливый (1,6) -красивый (ая) (7,9) -порядочный (3,1) другие варианты ответов: я счастливый человек, потому что у меня все хорошо; у меня есть младший брат, я о нем забочусь; у нас в классе интересная, «прикольная» жизнь; в классе у меня много друзей; 	+1,3 +1,7 +1,6 +0,7 +0,6 +0,2
Всего	92,0 (12)	106,6 (12)	
Характеристика своего здоровья, отношение к нему	<ul style="list-style-type: none"> -очень хорошее (13,7) -отличное (16,0) -хорошее (21,1) другие варианты ответов:- 	<ul style="list-style-type: none"> -очень хорошее(10,5) -отличное (12,8) -хорошее (22,3) другие варианты ответов: я хожу в бассейн – это полезно для здоровья; мне очень нравится заниматься спортивной гимнастикой; мои родители заботятся о моем здоровье всегда; быть здоровым – это большое счастье и удача в жизни; надо беречь свое здоровье, потому что оно пригодится в жизни 	-3,2 -3,2 +1,2
Всего	50,8 (3)	45,6 (30)	
Осознание позитивных изменений в себе	<ul style="list-style-type: none"> -становлюсь лучше (2) другие варианты ответов: я думаю, что становлюсь лучше во всем 	<ul style="list-style-type: none"> -становлюсь лучше (2,8) другие варианты ответов: я стала лучше учиться, хотя это трудно; стараюсь, чтобы выучиться и получить хорошую работу; моя мечта – быть юристом, у них хорошая зарплата; стараюсь исправить свои недостатки; дорожу своей семьей и желаю ей добра; никогда больше не буду драться 	+0,8
Всего	2,0 (1)	2,8 (1)	
Итого	144,8 (16)	155,0 (16)	

Анализ позитивных единиц высказываний по отношению к себе в контрольной группе показал, что в основном прослеживалась положительная динамика: наблюдалось небольшое увеличение подростков, оценивших себя добрыми (на 3,1%), заботливыми (на 2,0%), хорошими (на 3,3%). Другие варианты ответов позволили понять, что важными в жизни младших подростков явились проявления заботы о младших, наличие друзей, интересная жизнь класса и т.д.

Таблица 16

Положительные единицы высказываний по отношению к себе (ПЕВ)
у испытуемых младших подростков экспериментальной группы в сравнении
результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Единица анализа	Положительные единицы высказываний (ПЕВ), %		Разни- ца, %
	Констатирующий этап	Контрольный этап	
Восприя- тие себя (и других)	-добрый (21,4) -заботливый (4,1) -отзывчивый (1,4) -хороший (23,3) -как другие (3,7) -нормальный (5,3) -умный (15,1) -счастливый (5,4) -жизнерадостный (3,5) справедливый (1,2) -красивый 6,7) -порядочный (3,1) другие варианты отве- тов: не очень хороший, но очень часто я добрый	-добрый (37,6) -заботливый (15,7) -отзывчивый (6,9) -хороший (29,3) -как другие (8,3) -нормальный (41,1) -умный (10,3) -счастливый (25,4) -жизнерадостный (2,1) -справедливый (7,2) -красивый (7,1) -порядочный (5,2) другие варианты ответов: я радуюсь, что у меня хорошая семья; я пред- ставляю отличную девчонку с юмором и доб- ротой; я отзывчивая, добрая, люблю ходить в школу, умею играть на фортепиано и разве- селять; я симпатичная хорошая ученица; я думаю, как это отразится на других людях; не забываю о других; я так хочу помочь им, что- бы дети-инвалиды не болели больше; бросать детей-инвалидов – это подло, бесчувственно, бессердечно; хорошая жизнь для них – играть со всеми детьми!	+16,2 +11,6 +5,5 +6,0 +4,6% +35,8% -4,8 +20,0 -1,4 +6,5 +0,4 +2,1
	94,2 (12)	196,2 (12)	

Продолжение таблицы 16

Единица анализа	Положительные единицы высказываний (ПЕВ), %		Разница, %
	Констатирующий этап	Контрольный этап	
Характеристика своего здоровья, отношение к нему	-очень хорошее (13,5) -отличное (18,9) -хорошее (20,7) другие варианты ответов:-	-очень хорошее (10,4) -отличное (16,3) -хорошее (24,7) другие варианты ответов: мое здоровье отличное, потому что веду ЗОЖ, это сделало меня счастливым; мое здоровье отличное, так как я веду <i>отличный</i> образ жизни; иногда ухудшается, но я занимаюсь спортом и пытаюсь исправить болезнь; не испорчено ни курением, ни алкоголем; это гарант, что я хожу в школу, помогу себе в здоровье, если что; я родилась счастливым ребенком, потому что я родилась здоровой; здоровье не купишь – я его берегу!	-3,1 -2,6 +4,0
	53,1 (3)	51,4 (3)	
Осознание позитивных изменений в себе	-становлюсь лучше (1,5) другие варианты ответов: я стал лучше учиться	-становлюсь лучше (4,9) другие варианты ответов: больше внимания уделяю другим; добьюсь своей цели в жизни; понимаю, что у меня хорошая жизнь, потому что она у меня есть; чаще задумываюсь о своих недостатках; работаю над своими ошибками в жизни; я очень изменился; я помогу в трудную минуту; много хорошего достигну; каждый человек имеет право носить звание «человек», моя жизнь – самая лучшая, и ее надо беречь; моя жизнь – самая лучшая, она бывает один раз!; моя жизнь создана для того, чтобы я <i>пользовался ей на благо кому-то</i> .	+3,4
	1,5 (1)	4,9 (1)	
Итого	148,8 (16)	203,1 (16)	

Данные экспериментальной группы в начале и конце эксперимента отличались весьма значительно. На контрольном этапе эксперимента, кроме цифровых показателей, которые зафиксировали положительную динамику самосознания младших подростков, в показателе «другие варианты ответов» приведены полные, развернутые ответы младших подростков, свидетельствовавших, как серьезно они осмысливали самих себя, ценности здоровья, жизни, здорового образа жизни и т.д. Ответы настолько полные и многоаспектные, что это затруднило классифика-

цию результатов. В контрольной группе младшие подростки проявили не столь выраженную открытость и искренность в ответах, часто были немногословными и иногда односложными.

В экспериментальной группе значительно увеличилось количество младших подростков, которые оценили себя как добрых (на 16,2%), заботливых (на 11,6%) и отзывчивых (5,5%) людей. Особенно остро ими переживалось понимание нормы, конечно, прежде всего, относительно здоровья, так как на 35,8% выросло количество подростков, оценивших себя с этих позиций. Мы полагаем, что не случайным оказался рост количества счастливых подростков (на 20%), так как в их сознание вошли понятия «норма» и «здоровье» как синонимы счастья.

Интересно, что наблюдалось некоторое снижение количества младших подростков по показателю «жизнерадостный», однако этому факту можно найти объяснение. Испытывая серьезные эмоциональные переживания в нелегкий для них адаптационный период вхождения во взаимодействие с детьми с ОВЗ, они стали более осознанно относиться к жизни, что рождало в их самосознании большую тревогу. Чем лучше человек узнает о себе, близких, о сложностях человеческой жизни, о мире в целом, тем понятнее и его печаль по этому поводу: «Во многой мудрости много печали» (Экклезиаст,1, 18) [6]. К младшим подросткам пришло понимание, что сложности, связанные с их адаптацией к средней школе, не сопоставимы с проблемами особых детей. Указанное понимание, в свою очередь, помогло младшим подросткам пережить трудности адаптационного периода. Показательно, что в контексте понимания младшими подростками счастья как синонима здоровья и желания делать добро сущность слова «жизнерадостный» воспринималось ими как несколько поверхностно-эгоистическое, а значит, они перешли на более высокий уровень осознания указанных категорий нравственности.

Можно констатировать, что в экспериментальной группе негативное, горделиво-зазнайское восприятие младшими подростками себя (и других), изначально присущее им в небольшой степени, имело тенденцию к снижению. Они стали бо-

лее осознанно относиться к своему здоровью, когда ценность его уже не воспринималась как объект для шуток.

На контрольном этапе эксперимента восприятие младшими подростками себя (и других) стало в большей степени позитивным – как человека среди людей. Изменилось отношение к своему здоровью – как к дару, который нужно беречь. Очень важно осознание самими подростками позитивных изменений в себе; показательно, что они писали сами, подсказок в анкете не было, давали осмысленные, развернутые ответы. Приведем данные таблиц 17 и 18 «Нейтральные единицы высказываний по отношению к себе (HEB)» в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 17

Нейтральные единицы высказываний по отношению к себе (HEB) у испытуемых младших подростков контрольной группы в сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Единица анализа	Нейтральные единицы высказываний (HEB), %		Разница, %
	Констатирующий этап	Контрольный этап	
Восприятие себя (и других)	-как все (2,9) -не думал (-а) об этом (6,5) -редко думаю о себе (5,8) -нет ответа (2,1) другие варианты ответов: я очень разная бываю от настроения; я самый обычный человек	-как все (5,7) -не думал (-а) об этом (4,3) -редко думаю о себе (3,7) -нет ответа (1,8) другие варианты ответов:	+2,8 -2,2 -2,1 -0,3
Всего	17,3 (4)	15,5 (4)	
Характеристика своего здоровья, отношение к нему	-не абсолютно здоров (16,3) -какое-либо шутливое выражение (1,8) -нет ответа (2,0) другие варианты ответов:-	-не абсолютно здоров (16,5) -какое-либо шутливое выражение (1,2) -нет ответа (2,8) другие варианты ответов:-	+1,4 -0,6 -0,8
Всего	20,1 (3)	20,5 (3)	
Осознание позитивных изменений в себе	-наверное, становлюсь лучше (3,2) -нет ответа (3,4) другие варианты ответов: я наконец-то получил «четыре» за контрольную по математике	-наверное, становлюсь лучше (3,8) -нет ответа (0) другие варианты ответов:	+0,6 -3,4
Всего	6,6 (2)	3,8 (2)	
Итого	44,0 (9)	39,8 (9)	

Таблица 18

Нейтральные единицы высказываний по отношению к себе (НЕВ)
у испытуемых младших подростков экспериментальной группы в сравнении
результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Единица анализа	Нейтральные единицы высказываний (НЕВ), %		Разница, %
	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап	
Восприятие себя (и других)	-как все (3,7) -не думал (-а) об этом (6,4) -редко думаю о себе (6,1) -нет ответа (2,3) другие варианты ответов: я редко думаю о себе; мне в голову лезут самые приятные мысли; обычновенный человек	-как все (1,8) -не думал (-а) об этом (1,5) -редко думаю о себе (2,4) -нет ответа (1,1) другие варианты ответов	-1,9 -4,9 -3,7 -1,2
Всего	18,5 (4)	6,8 (4)	
Характеристика своего здоровья, отношение к нему	-не абсолютно здоров (15,4) -какое-либо шутливое выражение (1,3) -нет ответа (1,5) другие варианты ответов:-	-не абсолютно здоров (16,5) -какое-либо шутливое выражение (2,4) -нет ответа (2,2) другие варианты ответов:-	+2,1 +1,4 +1,1 +0,7
Всего	18,2 (3)	30,0 (3)	
Осознание позитивных изменений в себе	-наверное, становлюсь лучше (2,9) -нет ответа (3,1) другие варианты ответов: мне кажется, я стал лучше себя вести	-наверное, становлюсь лучше (3,5) -нет ответа (0)	+0,6 -3,1
Всего	6,0 (2)	3,5 (2)	
Итого	42,7 (9)	40,3 (9)	

Как видим, в экспериментальной группе наблюдалась более выраженная положительная динамика по данному параметру.

Приведем результаты контент-анализа отрицательных единиц высказывания в таблицах 19 и 20 «Отрицательные единицы высказываний по отношению к себе (ОЕВ)» в контрольной и экспериментальной группах.

Отрицательные единицы высказываний по отношению к себе (ОЕВ)
у испытуемых младших подростков контрольной группы в сравнении
результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Единица анализа	Констатирующий этап,%	Контрольный этап,%	Разница,%
Восприятие младшим подростком себя (и других)	-самый лучший, самый красивый, самый умный на свете (5,3) -плохой (7,6) другие варианты ответов: я лучше всех на свете; я не думаю о себе; я несимпатичный; если думаю о себе, то становится жаль себя	-самый лучший, самый красивый, самый умный на свете(4,7) -плохой (6,8) другие варианты ответов: особо не хочу о себе думать; я несимпатичная (ый)	-0,6 -0,8
	12,9 (2)	11,5 (2)	
Характеристика своего здоровья, отношение к нему	-плохое (3,9) -очень плохое (4,1) другие варианты ответов: моя мама всегда заботится о моем здоровье	-плохое (3,3) -очень плохое (3,8) другие варианты ответов: -	-0,6 -0,3
	8,0 (2)	7,1 (2)	
Осознание позитивных изменений в себе	-я позволяю себе все (4,3) другие варианты ответов: я самый хороший мальчик в мире	-я позволяю себе все (5,7) другие варианты ответов: -	+1,4
	4,3 (1)	5,7 (1)	
Итого	25,2 (5)	24,3 (5)	

Можно констатировать некоторую положительную динамику роста самосознания младших подростков контрольной группы: так например, уменьшилось количество подростков, считавших себя самыми лучшими, самыми красивыми и умными на свете (на 0,6%), снизилось количество младших подростков, имевших отрицательную самооценку, то есть считавших себя «плохими», – на 0,8%. Однако было зафиксировано повышение количества младших подростков, «позволяющих себе все», – на 1,4%.

Отрицательные единицы высказываний по отношению к себе (ОЕВ)
у испытуемых младших подростков экспериментальной группы в сравнении
результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Единица анализа	Констатирующий этап,%	Контрольный этап,%	Разница,%
Восприятие младшим подростком себя (и других)	-самый лучший, самый красивый, самый умный на свете (4,5) -плохой (6,9) другие варианты ответов: я редко думаю о себе; веду себя плохо; я считаю, что я некрасивая; когда я думаю о себе, становится жалко себя; я красавица; самый лучший ребенок на свете	-самый лучший, самый красивый, самый умный на свете (1,2) -плохой (3,2) -другие варианты ответов: иногда не хочу о себе думать; редко думаю о себе; я несимпатичная (ый)	-3,3 -3,7
	11,4 (2)	4,4 (2)	
Характеристика своего здоровья, отношение к нему	-плохое (4,6) -очень плохое(3,7) другие варианты ответов: моя мама всегда заботится о моем здоровье; «прикольное»	-плохое (3,4) -очень плохое(2,3) другие варианты ответов: -	-1,2 -1,0
	8,3 (2)	5,7 (2)	
Осознание позитивных изменений в себе	-я позволяю себе все (3,1) другие варианты ответов: я самый хороший мальчик в мире	-я позволяю себе все (1,4) другие варианты ответов: -	-1,7
	3,1 (1)	1,4 (1)	
Итого	22,8 (5)	11,5 (5)	

В экспериментальной группе положительная динамика оценивалась как более выраженная по всем показателям: на 3,3% снизилось количество младших подростков, считавших себя самыми лучшими, красивыми и умными на свете, на 3,7% – отрицательно оценивавших себя, на 1,7% – «позволявших себе все».

Сравнительный анализ отношений младших подростков к детям с ОВЗ в контрольной и экспериментальной группах выявил значительную разницу в показателях той и другой групп. Сопоставив результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, делаем вывод о положительных изменениях в от-

ношениях младших подростков к детям с ОВЗ. Приведем результаты в таблицах 21 и 22 «Положительные единицы высказываний по отношению к детям с ОВЗ (ПЕВ)» в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 21

Положительные единицы высказываний по отношению к детям с ОВЗ (ПЕВ) у испытуемых младших подростков контрольной группы в сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Единица анализа	Положительные единицы высказываний (ПЕВ),%		Разница, %
	Констатирующий этап	Контрольный этап	
Понимание определений «Ребенок с ОВЗ»	-отличается состоянием здоровья (4,9) -ребенок с ОВЗ (0) -нормальный, как все (18,1)	-отличается состоянием здоровья (6,3) -ребенок с ОВЗ (0) -нормальный, как все (21,8)	+1,4 0 +3,7
	23,0 (3)	28,1 (3)	
Восприятие ребенка с ОВЗ	-такие, как все, обычные дети, как мы (24,7)	-такие, как все, обычные дети, как мы (26,2)	+1,5
	24,7 (1)	26,2 (1)	
Содержание общения с ребенком с ОВЗ	-добро, сочувствие, забота (38,9) -помощь (19,9)	-добро, сочувствие, забота (41,5) -помощь (21,7)	+2,6 +1,8
	58,8 (2)	63,2 (2)	
Стиль общения с ребенком с ОВЗ	-дружба, игра, дела (16,5)	-дружба, игра, дела (22,9)	+6,4
	16,5 (1)	22,9 (1)	
Настроение при встрече	-их не надо опасаться (0,8) -я бы постаралась (-лся) вылечить (0)	-их не надо опасаться (1,3) -я бы постаралась (-лся) вылечить (0)	+0,5 0
	0,8 (2)	1,3 (2)	
Понимание детей с ОВЗ, их потребностей	-в обычной (нашей) школе (0) -здоровье, родители (71,5)	-в обычной (нашей) школе (1,4) -здоровье, родители (73,8)	+1,4 +1,5
	71,5 (2)	75,2 (2)	
Итого	195,3 (11)	216,9 (11)	

Таблица 22

Положительные единицы высказываний по отношению к детям с ОВЗ (ПЕВ) у испытуемых младших подростков экспериментальной группы в сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Единица анализа	Положительные единицы высказываний (ПЕВ), %		Разница, %
	Констатирующий этап	Контрольный этап	
Понимание определений «Ребенок с ОВЗ»	-отличается состоянием здоровья (5,8) -ребенок с ОВЗ (0) -нормальный, как все (21,5)	-отличается состоянием здоровья (27,1) -ребенок с ОВЗ (29,7) -нормальный, как все (59,8)	+15,9 +29,7 +38,3
	27,3 (3)	116,6 (3)	
Восприятие ребенка с ОВЗ	-такие, как все, обычные дети, как мы (26,6)	-такие, как все, обычные дети, как мы (87,8)	+61,2
	26,6 (1)	87,8 (1)	
Содержание общения с ребенком с ОВЗ	-добро, сочувствие, забота (37,9) -помощь (18,6)	-добро, сочувствие, забота (59,9) -помощь (78,5)	+21,9 +59,9
	56,5 (2)	138,4 (2)	
Стиль общения с ребенком с ОВЗ	-дружба, игра, дела (18,8)	-дружба, игра, дела (82,7)	+63,9
	18,8 (1)	82,7 (1)	
Настроение при встрече	-их не надо опасаться (0) -я бы постаралась (-лся) вылечить (0)	-их не надо опасаться (4,3%) -я бы постаралась (-лся) вылечить (8,2)	+4,3 +8,2
	0 (2)	12,5 (2)	
Понимание детей с ОВЗ, их потребностей	-в обычной (нашей) школе (0) -здоровье, родители (67,8)	-в обычной (нашей) школе (41,5) -здоровье, родители (53,5)	+41,5 -14,3
	67,8 (2)	95,0 (2)	
Итого	197,0 (11)	533,0 (11)	

В течение эксперимента в контрольной группе мы наблюдали в общем более спокойную картину положительной динамики, она была достаточно стабильна и не проявляла тенденций выраженных изменений показателей.

В экспериментальной же группе по всем показателям положительных единиц высказывания наблюдалось увеличение их значений, по некоторым – значительно: на 15,9% увеличилось число младших подростков, понимавших, что главное отличие детей с ОВЗ состоит в особенностях их здоровья; на 61,2% выросло количество младших подростков, осознавших, что дети с ОВЗ – такие же,

как все, «как мы»; на 59,9% выросло количество подростков, желавших оказать действенную помощь детям с ОВЗ; на 63,9% – желавших играть и дружить с ними; почти половина детей хотела бы учиться в одной школе, классе.

Приведем результаты в таблицах 23 и 24 «Нейтральные единицы высказываний по отношению к детям с ОВЗ (НЕВ)» в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 23

Нейтральные единицы высказываний по отношению к детям с ОВЗ (НЕВ)
у испытуемых младших подростков контрольной группы в сравнении
результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Единица анализа	Нейтральные единицы высказываний (НЕВ), %		Разница, %
	Констатирующий этап	Контрольный этап	
Понимание определений «Ребенок с ОВЗ»	-отличается от нас (25,7) -не знаю (2,8) -нет ответа (16,7)	-отличается от нас (28,1) -не знаю (1,0) -нет ответа (14,8)	+2,4 -1,8 -1,9
	45,2 (3)	43,9 (3)	
Восприятие ребенка с ОВЗ	-не встречал таких (6,7) -встречаю очень редко (36,4) -я об этом не думал (7,4) -не знаю (1,7) -нет ответа (17,6)	-не встречал таких (3,9) -встречаю очень редко (29,2) -я об этом не думал (4,5) -не знаю (1,2) -нет ответа (14,7)	-2,8 -7,2 -2,9 -0,5 -2,9
	69,8 (5)	53,5 (5)	
Содержание общения с ребенком с ОВЗ	-живет в соседнем доме, подъезде (4,7) -иногда встречаю (6,5) -не знаю (21,7) -нет ответа (13,4)	-живет в соседнем доме, подъезде (6,8) -иногда встречаю (7,9) -не знаю (19,3) -нет ответа (10,6)	+2,1 1,4 -2,4 -2,8
	46,3 (4)	44,6 (4)	
Стиль общения с ребенком с ОВЗ	-вижу редко (7,2) -нет ответа (12,7)	-вижу редко (6,9) -нет ответа (11,3)	-0,3 -1,4
	18,1 (2)	18,2 (2)	
Настроение при встрече	-общаюсь редко (5,4) -нет ответа (14,3)	-общаюсь редко (3,1) -нет ответа (12,5)	-2,3 -1,8
	19,7 (2)	15,6 (2)	
Понимание детей с ОВЗ, их потребностей	-плохое здоровье (36,6) -наверное, где-то учатся (17,8) -их лечат врачи (29,4) -нет ответа (4,5)	-плохое здоровье (39,8) -наверное, где-то учатся (19,5) -их лечат врачи (36,1) -нет ответа (5,7)	+3,2 +1,7 +6,7 +1,2
	88,3 (4)	101,1 (4)	
Итого	287,4 (20)	276,9 (20)	

Таблица 24

Нейтральные единицы высказываний по отношению к детям с ОВЗ (НЕВ) у испытуемых младших подростков экспериментальной группы в сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Единица анализа	Нейтральные единицы высказываний (НЕВ), %		Разница, %
	Констатирующий этап	Контрольный этап	
Понимание определений «Ребенок с ОВЗ»	-отличается от нас (23,9) -не знаю (2,5) -нет ответа (17,1)	-отличается от нас (4,6) -не знаю (0) -нет ответа (0)	-19,3 -2,5 -17,1
	43,5 (3)	4,6 (3)	
Восприятие ребенка с ОВЗ	-не встречал таких (5,4) -встречаю очень редко (29,8) -я об этом не думал (9,1) -не знаю (2,9) -нет ответа (16,2)	-не встречал таких (0) -встречаю очень редко (0) -я об этом не думал (0) -не знаю (0) -нет ответа (0)	-5,4 -29,8 -9,1 -2,9 -16,2
	63,4 (5)	0 (5)	
Содержание общения с ребенком с ОВЗ	-живет в соседнем доме, подъезде (3,8) -иногда встречаю (5,4) -не знаю (19,6) -нет ответа (12,9)	-живет в соседнем доме, подъезде (5,9) -иногда встречаю (0) -не знаю (0) -нет ответа (1,2)	-2,1 -5,4 -19,6 -11,7
	41,7 (4)	7,1 (4)	
Стиль общения с ребенком с ОВЗ	-вижу редко (6,8) -нет ответа (11,8)	-вижу редко (0) -нет ответа (0)	-6,8 -11,8
	18,6 (2)	0 (2)	
Настроение при встрече	-общаюсь редко (4,9) -нет ответа (12,5)	-общаюсь редко (0) -нет ответа (0,5)	-4,9 -12,0
	17,4 (2)	0,5 (2)	
Понимание детей с ОВЗ, их потребностей	-плохое здоровье (34,5) -наверное, где-то учатся (20,6) -их лечат врачи (23,8) -нет ответа (6,1)	-плохое здоровье (3,5) -наверное, где-то учатся (0) -их лечат врачи (36,9) -нет ответа (0)	-31,0 -20,6 +13,1 -6,1
	85,0 (4)	40,4 (4)	
Итого	269,6 (20)	48,0 (20)	

Анализ результатов таблиц 23 и 24 «Нейтральные единицы высказываний по отношению к детям с ОВЗ (НЕВ)» позволил сделать вывод, что отношение к особым детям нейтрального характера, идентичные в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе и отражавшие незнание, неведение младших подростков, на контрольном этапе резко отличалось. Младшие подрост-

ки контрольной группы фактически остались на начальном уровне восприятия особых детей, результаты же экспериментальной группы показали, что количество несведущих, не определившихся в своем отношении к особым детям среди подростков не осталось.

Анализ результатов в таблицах 25 и 26 «Отрицательные единицы высказываний по отношению к детям с ОВЗ (ОЕВ)» в контрольной и экспериментальной группах дал возможность существенно дополнить и уточнить картину отношений младших подростков к особым детям.

Таблица 25

Отрицательные единицы высказываний по отношению к детям с ОВЗ (ОЕВ) у испытуемых младших подростков контрольной группы в сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Единица анализа	Отрицательные единицы высказываний (ОЕВ), %		Разница, %
	Констатирующий этап	Контрольный этап	
Понимание определений «Ребенок с ОВЗ»	-ему плохо без некоторых частей тела, ему ничего почти нельзя, это очень плохо (9,3) 9,3 (1)	-ему плохо без некоторых частей тела, ему ничего почти нельзя, это очень плохо (10,7) 10,7 (1)	+1,4
Восприятие ребенка с ОВЗ	-несчастные (82,1) -жизнь тяжела, сложна, плоха (95,0) 177,1 (2)	-несчастные (86,4) -жизнь тяжела, сложна, плоха (93,7) 180,1 (2)	+4,3 -1,3
Содержание общения с ребенком с ОВЗ	-дам мелочь (милостыню) (2,0) -иду в другую сторону (2,4) -перехожу на другую сторону улицы (1,8) 6,2 (3)	-дам мелочь (милостыню) (3,6) -иду в другую сторону (3,1) -перехожу на другую сторону улицы (2,5) 9,2 (3)	+1,6 +0,7 +0,7
Стиль общения с ребенком с ОВЗ	-жалость (73,8) 73,8 (1)	-жалость (69,3) 69,3 (1)	-4,5
Настроение при встрече	-печаль (54,8) -такое может случиться и со мной (8,1) -плачу, расстраиваюсь (18,6) 81,5 (3)	-печаль (56,3) -такое может случиться и со мной (7,3) -плачу, расстраиваюсь (21,5) 85,1 (3)	+1,5 -0,8 +2,9
Понимание детей с ОВЗ, их потребностей	-должны жить дома (9,7) -в интернате (9,5) 19,2 (2)	-должны жить дома (11,8) -в интернате (11,3) 23,1 (2)	+2,1 +1,8
Итого	367,1 (12)	377,5 (12)	

Таблица 26

Отрицательные единицы высказываний по отношению к детям с ОВЗ (ОЕВ) у испытуемых младших подростков экспериментальной группы в сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Единица анализа	Отрицательные единицы высказываний (ОЕВ), %		Разница, %
	Констатирующий этап	Контрольный этап	
Понимание определений «Ребенок с ОВЗ»	-ему плохо без некоторых частей тела, ему ничего почти нельзя, это очень плохо (7,5) 7,5 (1)	-ему плохо без некоторых частей тела, ему ничего почти нельзя, это очень плохо (0) 0 (1)	-7,5
Восприятие ребенка с ОВЗ	-несчастные (81,6) -жизнь тяжела, сложна, плоха (96,1) 177,7 (2)	-несчастные (7,6) -жизнь тяжела, сложна, плоха (19,8) 27,4 (2)	-74,0 -76,3
Содержание общения с ребенком с ОВЗ	-дам мелочь (милостыню)(1,4) -иду в другую сторону (2,9) -перехожу на другую сторону улицы (1,6) 5,9 (3)	-дам мелочь (милостыню)(0) -иду в другую сторону (0) -перехожу на другую сторону улицы (0) 0 (3)	-1,4 -2,9 -1,6
Стиль общения с ребенком с ОВЗ	-жалость (70,5) 70,5 (1)	-жалость (76,7) 76,7 (1)	+6,2
Настроение при встрече	-печаль (56,3) -такое может случиться и со мной (7,6) -плачу, расстраиваюсь (19,1) 83,0 (3)	-печаль (17,8) -такое может случиться и со мной (10,7) -плачу, расстраиваюсь (9,3) 37,8 (3)	-38,5 +3,1 -9,8
Понимание детей с ОВЗ, их потребностей	-должны жить дома (8,5) -в интернате (6,3) 14,8 (2)	-должны жить дома (4,3) -в интернате (2,5) 6,8 (2)	-4,1 -3,6
Итого	359,4 (12)	148,7 (12)	

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента, отражавший негативное отношение младших подростков, выявил в основном положительную динамику контрольной группы и значительную положительную динамику в экспериментальной группе, особенно по некоторым важным показателям. Так, количество младших подростков, не пожелавших дать определение ребенка с ОВЗ, в контрольной группе возросло на 0,7%, в экспериментальной группе проигнорировавших указанный вопрос не оказалось вовсе.

Количество младших подростков контрольной группы, считавших детей с ОВЗ несчастными, повысилось на 4,3%, а испытывавших печаль при их виде – на 1,5%. В экспериментальной группе количество таких детей снизилось значительно: соответственно на 74% и 76,3%. Таким образом, младшие подростки экспериментальной группы отказывались воспринимать особых детей несчастными, так как видели, что особые дети, несмотря на трудности, так же радуются жизни.

Показательным является тот факт, что количество младших подростков экспериментальной группы, испытывавших чувство жалости к детям с ОВЗ (70,5% в начале эксперимента), в конце его стало более высоким (76,7%), но изменилось качество этого чувства, отраженное в контексте употребления этого слова в начале эксперимента и его конце. Чувство жалости к ребенку с ОВЗ у младшего подростка экспериментальной группы, в отличие от контрольной, изменилось от отстраненно-испуганного, неосознанно свысока к чувству сожаления-поддержки, помощи, понимающего внимания и дружбы на равных. Эта жалость уже не проявлялась открыто при взаимодействии и в совместных делах, она оставалась в душе, надежно скрытая от детей с ОВЗ, чтобы не унизить и не обидеть их невзначай. Подростки, сначала интуитивно и тонко чувствуя, а затем все более глубоко понимая сложности, с которыми сталкиваются дети с ОВЗ, предполагали не просто жалость, а дружбу: количество желающих дружить, как было указано выше, возросло с 18,8% до 63,9%.

Если печаль младших подростков контрольной группы при виде детей с ОВЗ несколько возросла (на 1,5%), то в экспериментальной группе этот показатель значительно снизился (на 38,5%). К младшим подросткам экспериментальной группы пришло понимание, что не следует эту печаль показывать. В своих сочинениях они поясняли, что открытое проявление жалости к особым детям и печали в общении с ними может их обидеть и унизить. Собственная жалость к особым детям теперь воспринималась младшими подростками экспериментальной группы с множеством оттенков: от отчаяния, что такой ребенок не может выздороветь, от сознания собственного бессилия радикально ему помочь до страстного желания верить в чудо и вершить это маленькое чудо добра, дружбы и ре-

альной помощи. Они писали: «Это тяжелое испытание для детей и их родителей», «Надо не жалеть их, я не хочу, чтобы у меня появилось чувство жалости к ним», «Такому человеку может надоедать, что с ним нянчатся, он все-таки обычный человек», «Конечно, у них есть ограничения, но я стараюсь не напоминать им об этом», «Я отношусь спокойно, как ко всем, я их не жалею: «Ой, бедный!». Я не обращаю внимания, что он такой ребенок, дружу, как с обычным человеком», «Он думает, как мы, он делает, как мы, только ему надо помогать».

Младшие подростки говорили о своем уважительном отношении к детям с ОВЗ: «Они хорошие, умные!»; «Им тяжело, но они стараются быть веселыми»; «С ними интереснее, чем с другими ребятами»; «Я их уважаю за их силу воли!»; «Они молодцы, что терпят все это!»; «Я даже не представляю, как им трудно, но они борются с этой трудностью!»; «Саше трудно было забраться на корабль по лестнице [примечание: по трапу во время экскурсии на Каспийскую флотилию]. Мы говорили ему: «Дай руку! Дай помогу!». А он говорил: «Я сам!», «Природа их чем-то обидела, но они не отчиваются!».

Многие подростки видели в детях с ОВЗ из детских домов своих друзей, которым они помогали: «Им приятно, когда мы дарим игрушки», «Надо не давать им грустить!», «Им не надо напоминать об их болезнях», «Мне с ними хорошо, весело!», «Я отношусь к ним, как к своим друзьям!». «Дружу крепко и давно!», «Они друзья преданные и надежные!». Отметим, что целая гамма переживаний и соответствующий уровень связанных с ними осознания ценностей и смыслов жизни в основном оказались недоступны младшим подростка контрольной группы.

Мечты младших подростков экспериментальной группы теперь не эгоцентричны, в них выражены надежды на выздоровление друзей из организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ, вера в лучшее для них: «Моя мечта, чтобы он стал таким же, как все», «Я знаю, он выздоровеет, поправится, и мы будем дружить!».

Многим младшим подросткам той и другой групп было свойственно испытывать печаль, расстраиваться и даже плакать от острого чувства сопереживания

особым детям. Подростки переживали от осознания, что такое может случиться и с ними, но рост количества подростков экспериментальной группы, которые хотели бы учиться с такими детьми в родной школе, составил 41,5% (против отсутствия роста в контрольной группе). Младшие подростки писали: «*Если бы мы учились вместе, я бы попросила посадить его со мной*», «*Хочу сидеть с моим другом за одной партой*», понимая, что детям с ОВЗ лучше учиться в обычной школе и общаться с обычными детьми.

Подростки экспериментальной группы и сами осознали, что прошли определенный путь в восприятии детей с ОВЗ и их проблем: «*Я понимаю их*», «*Я знаю, что чувствуют дети с ОВЗ*», «*Нужно просто привыкнуть к нему!*», «*Они имеют право на дружбу и понимание!*», «*Я забыл, что он особенный!*». Они начинали проявлять склонность к философствованию, способность анализировать, обобщать, стараясь проникнуть в суть явления: «*Ребенок с ОВЗ - такой же, как и все, главное – не как он выглядит, а его душа!*». Стали воспринимать и оценивать отношения общества, здоровых людей, в том числе и детей к детям с ОВЗ: «*Я не понимаю, почему его не принимают в обычную школу, ведь он такой же, как все*», «*Я считаю, что таких детей нельзя отстранять от других, ведь дети все одинаковые*», «*Главное, надо понять, что им тяжело без общения со здоровыми людьми*», «*Если его все будут отвергать, то у него не будет цели чего-либо добиться в жизни*», «*Другие дети не понимают таких детей. Но почему? Наверное, просто не хотят общаться с ними*», «*Если его называть «инвалид», то это ему будет, конечно же, неприятно*».

Младшие подростки экспериментальной группы стали воспринимать проблему инвалидности детей как проблему общества и государства: «*Государство должно помогать им*», «*Когда они вырастут, им должны дать работу, которую они смогут выполнять*», «*Я надеюсь, что государство вылечит их*». Вот характерный фрагмент сочинения девочки из экспериментальной группы, написанного на завершающем этапе эксперимента: «*Мы с ребятами из детского дома дружим с 5 класса. Это дети с ограниченными возможностями здоровья. Мне их очень жаль, но они молодцы и очень интересные! Мы делаем развивающие игрушки и*

дарим детям, чтобы они радовались и выздоравливали. Ходим к ним в гости, а они к нам. Еще вместе ездим на экскурсии. Я к ним отношусь с пониманием, уважением, вниманием. Некрасиво говорить им плохие слова и «жалеющие» слова, они обижаются. Лучше было бы, если бы наши друзья из детского дома учились в нашей школе. Они тогда, наверное, быстрее бы привыкли к обычной детской жизни». Приведем фрагмент сочинения мальчика: «*Моего друга зовут Саша. Он не обычный ребенок, учится в детском доме. К нему я отношусь так же, как к своему брату, друзьям в школе. Для меня он ничем не отличается от других. Я не знаю, почему его не принимают в обычную школу, ведь он такой же, как мы все, обычный, и мы хотим учиться вместе. Я считаю, что таких детей нельзя отстранять от других. Потому что все дети одинаковые. Моя мечта, чтобы мой друг стал таким же, как и все!».*

Сравнительный, данный в динамике на констатирующем и на контролльном этапах эксперимента контент-анализ отрицательных, нейтральных и положительных высказываний в опросе «Незаконченное предложение», сочинении «Мое отношение к ребенку с ОВЗ», дал основание сделать вывод о разнице результатов, полученных в контрольной и экспериментальной группах. Положительная динамика в нравственном воспитании младших подростков экспериментальной группы оказалась значительно более выраженной.

Таким образом, подводя итог контент-анализа восприятия себя и детей с ОВЗ испытуемыми младшими подростками контрольной и экспериментальной групп на контролльном этапе эксперимента, можно сделать общий вывод о благотворном влиянии участия в деятельности по поддержке детей с ОВЗ на нравственную воспитанность подростков на основании, в том числе, и данных, приведенных в таблице 27 «Осознанность младшими подростками контрольной и экспериментальной групп восприятия самих себя и детей с ОВЗ на контролльном этапе эксперимента».

Таблица 27

Осознанность младшими подростками контрольной и экспериментальной групп восприятия самих себя и детей с ОВЗ на контролльном этапе эксперимента

Категории	Уровни					
	высокий (ПЕВ)		средний (НЕВ)		низкий (ОЕВ)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭК	КГ	ЭГ
По отношению к себе						
Восприятие младшим подростком себя (и других)	106,6	196,2	15,5	6,8	11,5	4,4
Характеристика своего здоровья, отношение к нему	45,6	51,4	20,5	30,0	7,1	5,7
Осознание позитивных изменений в себе	2,8	4,9	3,8	3,5	5,7	1,4
Всего	155,0(16) 9,7	252,5(16) 15,8	39,8(9) 4,4	40,3(9) 4,5	24,3(5) 4,9	11,5(5) 2,3
По отношению к детям с ОВЗ						
Понимание определения «Ребенок с ОВЗ»	28,1	116,6	43,9	4,6	10,7	0
Восприятие ребенка с ОВЗ	26,2	87,8	53,5	0	180,1	27,4
Содержание общения с ребенком с ОВЗ	63,2	138,4	44,6	7,1	9,2	0
Стиль общения с ребенком с ОВЗ	22,9	82,7	18,2	0	69,3	76,7
Настроение при встрече	1,3	12,5	15,6	0,5	85,1	37,8
Понимание детей с ОВЗ, их потребностей	75,2	95,0	101,1	40,4	23,1	6,8
Всего	216,9 (11) 19,7	533,0 (11) 48,9	276,9 (20) 13,8	52,6 (20) 2,6	377,5 (12) 31,5	148,7 (12) 12,4
Ср. ариф. (условный показатель общего уровня)	371,9 (27) <u>13,8</u>	785,5 (27) <u>29,1</u>	316,7 (29) <u>10,9</u>	92,9 (29) <u>3,2</u>	401,8 (17) <u>23,6</u>	160,2 (17) <u>9,4</u>

Примечание: ПЕВ – положительные единицы высказываний; НЕВ – нейтральные единицы высказываний; ОЕВ – отрицательные единицы высказываний.

Положительные динамические изменения эмоционально-ценостного компонента нравственности младших подростков также подтверждены результатами соответствующих методик. Сравнительный анализ исследований по стандартизированному личностному опроснику для многостороннего исследования личности (по Р.Б. Кеттелу) дал значимую информацию для выводов. Приведем таблицу 28

«Итоговая оценка результатов исследования черт личности младших подростков на констатирующем и контрольном этапах исследования в сравнении».

Таблица 28

Итоговая оценка результатов многофакторного исследования черт личности испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента в сравнении с констатирующим

Черты личности	Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа		
		Показатели конст. и контр. этапов, %	Оценка разницы, %	Показатели конст. и контр. этапов, %	Оценка разницы %	Преимущ. ЭГ, %
Фактор А- добросердечность– отчужденность	высок	25,1 – 26,3	+1,2	24,8 – 35,7	+10,9	9,7 (+)
	средн	65,7 – 61,5	-4,2	66,9 – 52,8	-14,1	9,9 (+)
	низк	9,2 – 12,2	+3	8,3 – 6,1	-2,2	5,2 (+)
Фактор С- эмоциональная устойчивость– неустойчивость	высок	13,9 – 10,1	-3,8	12,6 – 16,7	+4,1	7,9 (+)
	средн	56,3 – 67,6	+11,3	60,3 – 67,9	+7,6	3,7 (+)
	низк	29,8 – 22,3	-7,5	27,1 – 15,4	-11,7	4,2 (+)
Фактор Е- доминантность– подчиненность	высок	8,5 – 11,4	+2,9	10,0 – 14,5	+4,5	1,6 (+)
	средн	51,1 – 51,7	+0,6	35,8 – 53,4	+17,6	17,0 (+)
	низк	40,4 – 36,9	-3,5	54,2 – 32,1	-22,1	18,6 (+)
Фактор G- обязательность– безответственность	высок	16,7 – 25,6	+8,9	20,8 – 44,6	+23,8	14,9 (+)
	средн	74,9 – 64,9	-10,0	71,7 – 51,2	-20,5	10,5 (+)
	низк	8,4 – 9,5	+1,1	7,5 – 4,2	-3,3	4,4 (+)
Фактор H- социальная смелость– робость	высок	22,3 – 23,4	+1,1	24,5 – 36,3	+11,8	10,7 (+)
	средн	68,9 – 61,4	-7,5	70,2 – 59,6	-10,6	3,1 (+)
	низк	8,8 – 15,2	+6,4	5,3 – 4,1	-1,1	7,5 (+)
Фактор Q3- самоконтроль– импульсивность	высок	4,6 – 7,4	+2,8	4,2 – 11,3	+7,1	4,3 (+)
	средн	80,9 – 66,9	-14,0	81,7 – 81,4	-0,3	13,7 (+)
	низк	14,5 – 25,7	+11,2	14,1 – 7,3	-6,8	18,0 (+)

Анализируя данные таблицы, мы констатировали положительную динамику в большинстве из показателей черт личности младших подростков в контрольной группе, правда, иногда довольно незначительную. Так, например, разница показателей начала и конца эксперимента высокого уровня «Фактора А – добросердечность – отчужденность» была равна 1,2%, высокого уровня «Фактора Н – социальная смелость – робость» – 1,1%. Более выраженная положительная тенденция видна в показателях низкого уровня «Фактора С – эмоциональная устойчивость – неустойчивость» (7,5%) и высокого уровня «Фактора G – обязательность – безответственность», составившая 8,9%. Однако разница четырех показателей имела отрицательную динамику и равнялась: низкого уровня «Фактора G – обязательность – безответственность» – 1,1%, высокого уровня «Фактора С – эмоциональная устойчивость – неустойчивость» – 3,8%, низкого уровня «Фактора А – добросердечность – отчужденность» – 3%, низкого уровня «Фактора Н – социальная смелость – робость» – 6,4%, низкого уровня «Фактора Q3 – самоконтроль – импульсивность» – 11,2%. Можно констатировать, что в контрольной группе в течение двух лет наблюдалась относительная статичность черт личности младших подростков с проявлением как положительных, так и негативных тенденций.

В экспериментальной группе наблюдались выраженные положительные изменения показателей исследования черт личности по всем шести факторам: проявилась выраженная тенденция увеличения проявленности у младших подростков таких качеств (черт) личности, как добросердечность, обязательность, социальная смелость, самоконтроль, эмоциональная устойчивость. Особенно заметна разница показателей высокого уровня «Фактора А – добросердечность – отчужденность» – 10,9%, высокого уровня «Фактора Н – социальная смелость – робость» – 11,8%, «Фактора G – обязательность – безответственность» – 23,8%.

Проявленность их антиподов: отчужденности, эмоциональной неустойчивости, подчиненности, безответственности, робости, импульсивности – напротив, имела выраженную тенденцию к снижению. Разница показателей низкого уровня «Фактора С – эмоциональная устойчивость – неустойчивость»

равна 11,7%, низкого уровня «Фактора Е – доминантность – подчиненность» – 22,1%. Преимущество показателей экспериментальной группы по сравнению с контрольной было явным по всем параметрам и составило: по высоким уровням «Фактора Q3 – самоконтроль – импульсивность» – 4,3, «Фактора С – эмоциональная устойчивость – неустойчивость» – 7,9, «Фактора А – добросердечность – отчужденность» – 9,7, «Фактора Н – социальная смелость – робость» – 10,7, «Фактора G – обязательность – безответственность» – 14,9. Преимущество показателей низкого уровня по всем чертам личности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной была выраженной в диапазоне от 4,2 до 18,6.

Приведем итоговую таблицу 29 стандартизированного личностного опросника для многостороннего исследования личности (по Р.Б. Кеттелу) на контролльном этапе в сравнении с констатирующим.

Таблица 29

Итоговая таблица стандартизированного личностного опросника для многостороннего исследования личности (по Р.Б. Кеттелу – «подростковый» вариант) на контролльном этапе в сравнении с констатирующим

Уровни	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Конст. этап,%	Контр. этап,%	Разни- ца	Конст. этап,%	Контр. этап,%	Разница
Высокий	15,2	17,4	+2,2	16,2	26,5	+10,3
Средний	66,3	62,3	-4,0	64,4	61,0	-3,4
Низкий	18,5	20,3	+1,8	19,4	11,5	-7,9

Сопоставление результатов исследования по методике «Цветик-семицветик» в контрольной и экспериментальной группах дало возможность понять, как изменились желания и мечты младших подростков, изменились ли приоритеты. Приведем таблицу итоговой оценки показателей исследования по данной методике на констатирующем и контролльном этапах эксперимента в сравне-

нии в таблице 30 «Итоговая оценка результатов исследования по методике «Цветик-семицветик».

Таблица 30

Итоговая оценка результатов исследования приоритетов, ценностей и желаний испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп по методике «Цветик-семицветик» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в сравнении

Уровни, показатели	Контрольная группа			Экспериментальная группа			
	Конс этап, %	Конт этап, %	Разница, %	Конс. этап, %	Кон трэт ап, %	Разница, %	Преимущ. ЭГ, %
Высокий	9,2	11,5	+2,3 (+)	8,6	22,3	+13,7(+)	+11,4
Средний	14,8	30,8	+16,0(+)	13,4	54,9	+41,5(+)	+25,5
Низкий	76	57,7	-18,3(+)	78	22,8	-55,2(+)	-36,9(+)

Примечание: высокий – приоритет общечеловеческих ценностей; средний – приоритет пожеланий доброго и хорошего для школы, класса, друзей, родных и близких; низкий – приоритет эгоистических установок.

На завершающем этапе эксперимента наблюдалось снижение процента младших подростков контрольной группы, проявивших приоритет эгоистических установок (на 18,3%), и увеличение – отдавших приоритет пожеланий доброго и хорошего для школы, класса, друзей, родных и близких (на 16,0%). В экспериментальной группе радикально снизилось количество подростков с приоритетом эгоистических установок (на 55,2%). Причина такого снижения видится в том, что младшие подростки данной группы осознали, насколько важна их помощь-поддержка для детей с ОВЗ. В этой группе наблюдалось также значительное увеличение количества подростков, желавших доброго и хорошего для школы, класса, друзей, родных и близких (на 41,5%). Значительные положительные изменения приоритетов младших подростков были выражены достаточно ярко и отражали их ценностную переориентацию. В деятельности по поддержке особых детей ценности дружбы, заботы, здоровья стали для младших подростков социальными и культурными доминантами, ориентация

на которые формировалась в них нравственные потребности и осмыслиенные («философские», по М.М. Бахтину) поступки; способствовала их социализации. Таблица демонстрирует преимущество показателей экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Результаты изучения самооценки человека по его жизненным конструктам (адаптация методики Т.В. Дембо и С.Л. Рубинштейна) в модификации А.М. Прихожан представлены в динамике на рисунках и в таблицах. Результаты изменений уровня притязаний отражены на рисунках 9 и 10 «Уровень притязаний в динамике в контрольной и экспериментальной группах».

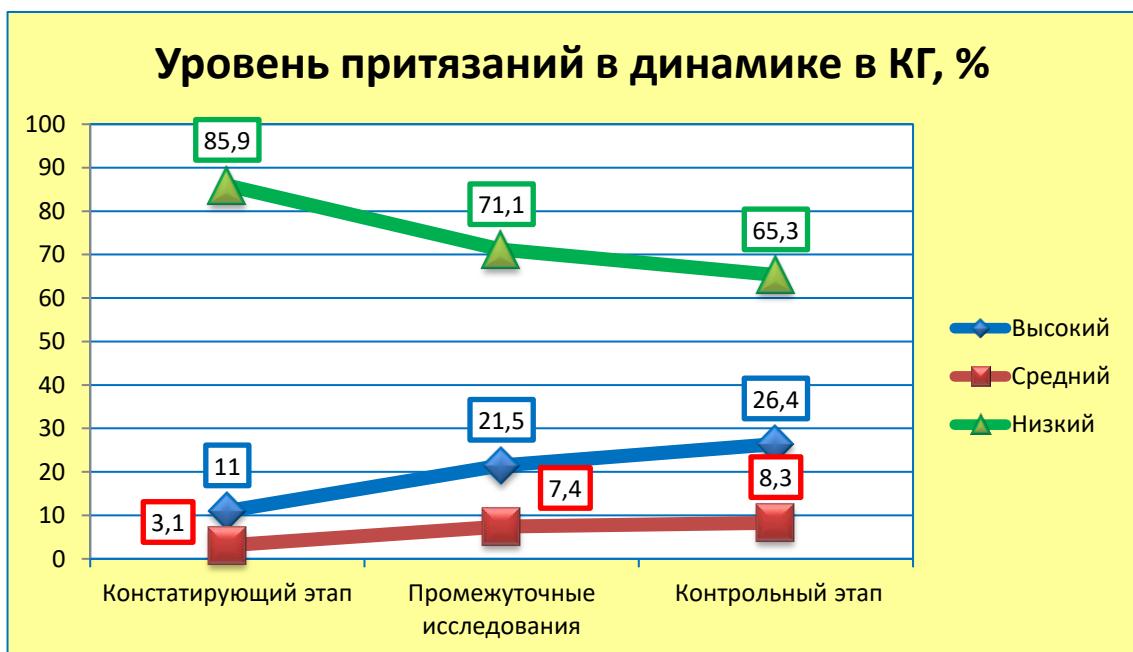


Рисунок 9 – Уровень притязаний испытуемых младших подростков контрольной группы в динамике на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

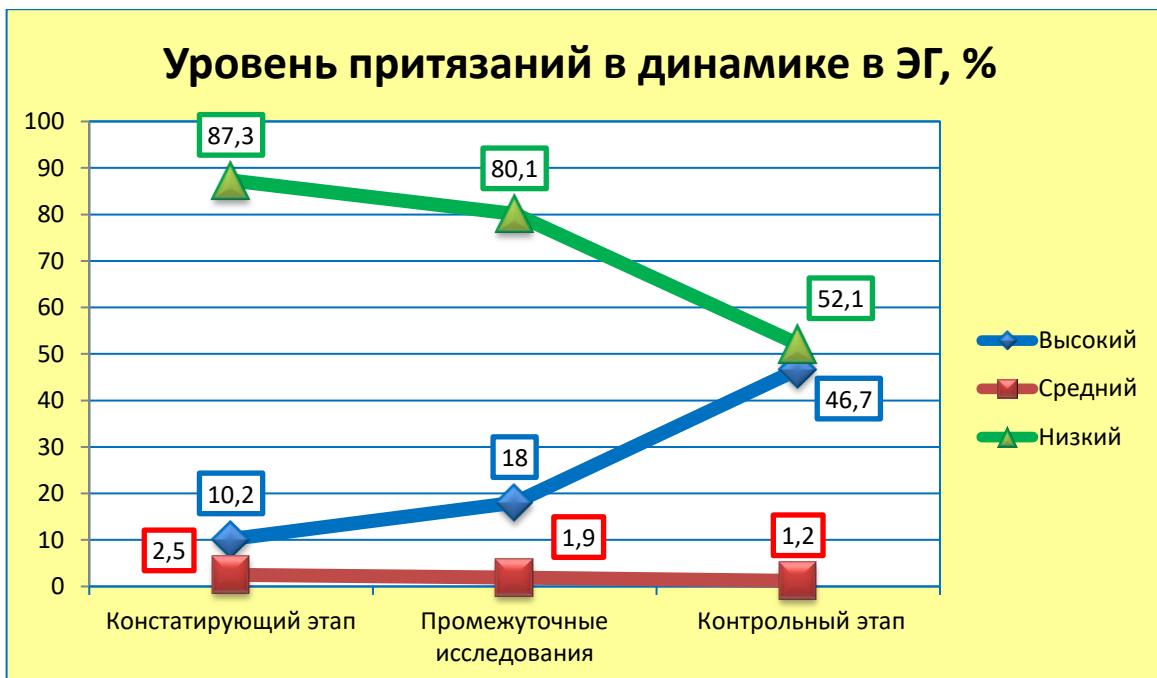


Рисунок 10 – Уровень притязаний испытуемых младших подростков экспериментальной группы в динамике на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

На основании полученных данных можно сделать вывод: графики высокого и низкого уровней в обеих группах почти зеркально отражают друг друга, так как в течение эксперимента увеличился процент младших подростков с высоким уровнем притязаний и уменьшился – с низким, что характеризует названную динамику как положительную. Однако угол схождения кривых графиков показателей в группах разный. В контрольной группе на контрольном этапе эксперимента разница показателей высокого и низкого показателей отличалась существенно: 26,4%; и 65,3%, тогда как в экспериментальной группе они едва ли не сливалась: 46,7% и 52,1%. Показатели среднего уровня уровня в обеих группах изменились незначительно.

Сопоставим результаты, полученные в обеих группах (контрольной и экспериментальной) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в таблице 31 «Итоговые результаты исследования уровня притязаний испытуемых

младших подростков контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента в сравнении с констатирующими».

Таблица 31

Итоговые результаты исследования уровня притязаний испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента в сравнении с констатирующим

Уровень притязаний	Контрольная группа			Экспериментальная группа			Преимущество ЭГ, %
	Конст этап, %	Контр этап, %	Разница пока-зат., %	Конст этап, %	Контр этап, %	Разница пока-зат., %	
Высокий	11	26,4	+15,4 (+)	10,2	46,7	+36,5 (+)	21,1
Средний	3,1	8,3	-5,2 (+)	2,5	1,2	-1,3 (+)	3,9
Низкий	85,9	65,3	-20,6 (+)	87,3	52,1	-35,2 (+)	14,6

Сравнение результатов выявило существенное преимущество показателей уровня притязаний в экспериментальной группе перед контрольной: значительное преобладание высокого (на 21,1%) и уменьшение низкого уровня (на 14,6%).

На контрольном этапе эксперимента в контрольной группе количество подростков с низким уровнем самооценки, свидетельствовавшем о нереалистическом, некритическом отношении к собственным возможностям или их недооценке, снизилось на 26,6%, в экспериментальной группе – на 43,3%. В обеих группах выросло количество детей с высоким уровнем, причем наиболее выраженной была положительная динамика в экспериментальной группе. Показатели среднего уровня в обеих группах изменились таким образом: в контрольной группе их рост составил 7,2%, а в экспериментальной группе произошло уменьшение показателя на 9%. Показатели низкого уровня обеих групп, изначально имевшие высокий процент, также изменились. Показатель низкого уровня самооценки в контрольной группе снизился на 26,6 %, в экспериментальной группе – на 43,3%, выявив преимущество данной группы. Приведем данные показателей уровней самооценки в динамике в контрольной и экспериментальной группах на рисунках 11 и 12 «Уровень самооценки в динамике в контрольной и экспериментальной группах».

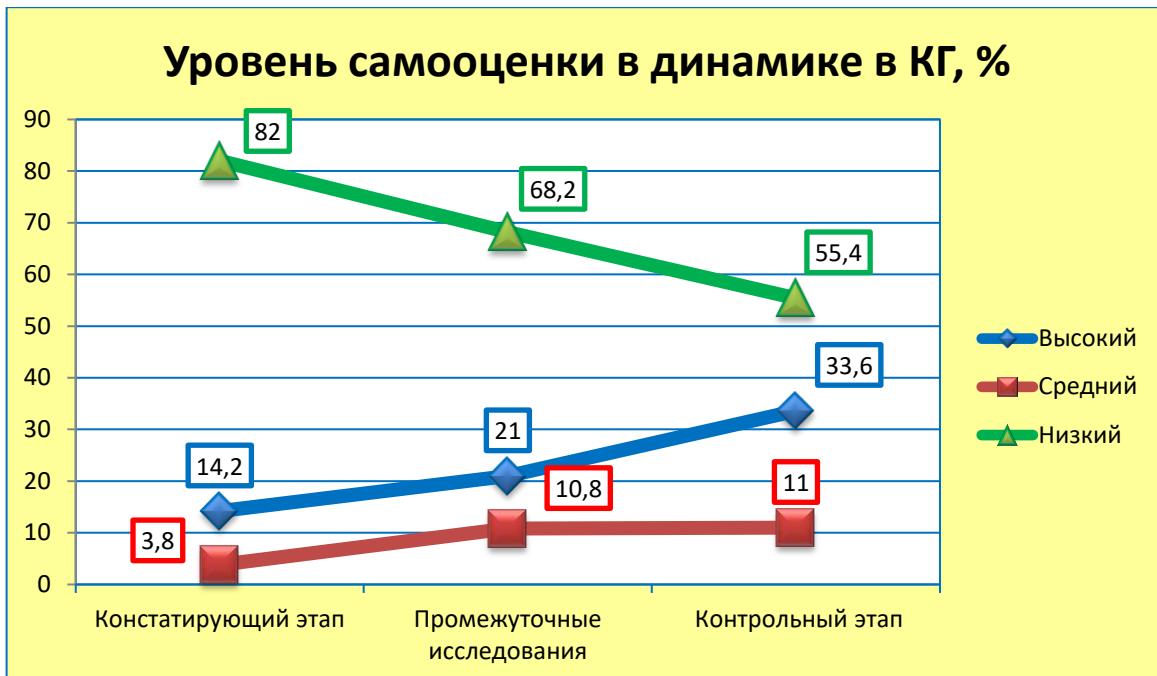


Рисунок 11 – Уровень самооценки испытуемых младших подростков контрольной группы в динамике на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

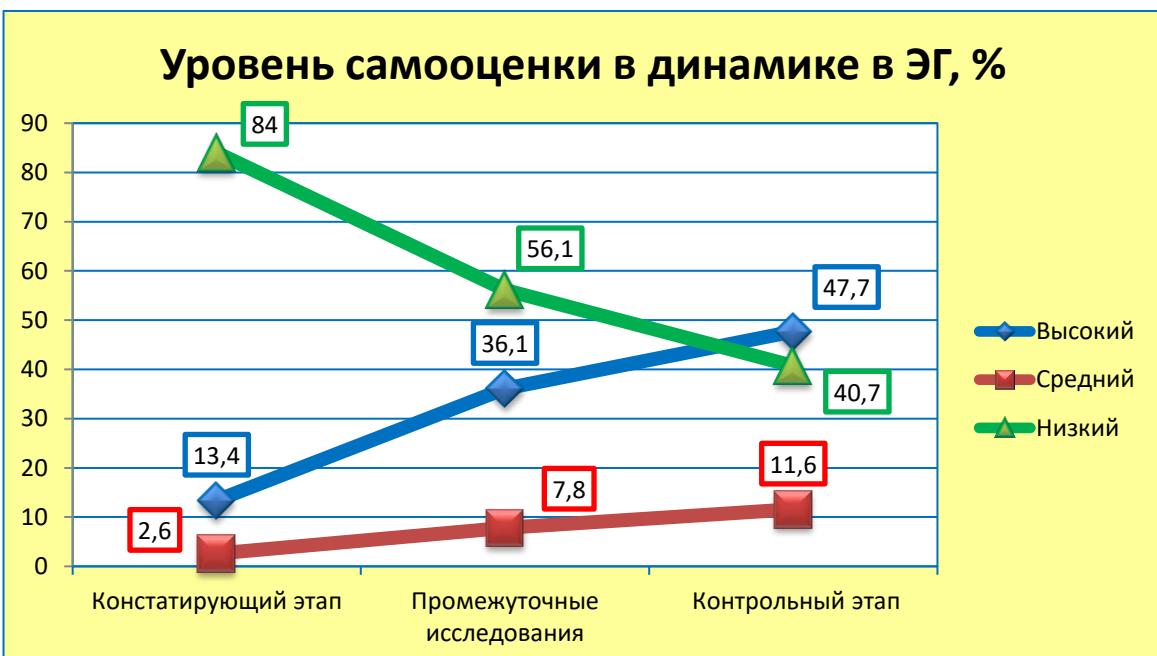


Рисунок 12 – Уровень самооценки испытуемых младших подростков экспериментальной группы в динамике на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Представим результаты, полученные в обеих группах с выявленной разницей и обозначенным преимуществом экспериментальной группы в итоговой таблице 32 «Итоговые результаты исследования уровня самооценки испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента в сравнении с констатирующим».

Таблица 32

Итоговые результаты исследования уровня самооценки испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента в сравнении с констатирующим

Уровень притязаний	Контрольная группа			Экспериментальная группа			Преимущество ЭГ, %
	Конст этап, %	Контр этап, %	Разница показат., %	Конст этап, %	Контр этап, %	Разница показат., %	
Высокий	14,2	33,6	+19,4 (+)	13,4	47,7	+34,3(+)	14,9
Средний	3,8	11,0	+7,2 (+)	2,6	11,6	+9,0 (+)	1,8
Низкий	82	55,4	-26,6 (+)	84	40,7	-43,3(+)	16,7

Анализ данных результатов таков: в контрольной и экспериментальной группах прослеживается положительная динамика всех показателей, однако более выраженные позитивные изменения были выявлены в экспериментальной группе, что свидетельствовало о том, что, оказывая поддержку детям с ОВЗ в течение двух лет, младшие подростки указанной группы стали более реалистично оценивать не только самих себя, но и действенность помощи особым детям и ее реабилитационный эффект.

Приведем количественные данные психодиагностики по объективно наблюдаемым критериям методик, относящимся к **деятельностно-поведенческому компоненту**. Представим результаты исследований в контрольной и экспериментальной группах по методике «Самооценка направленности контакта» (по К. Томасу), позволившей определить динамику изменений доминирующего стиля поведения в рисунках 13 и 14 «Динамика доминирующего стиля поведения» в контрольной и экспериментальной группах.

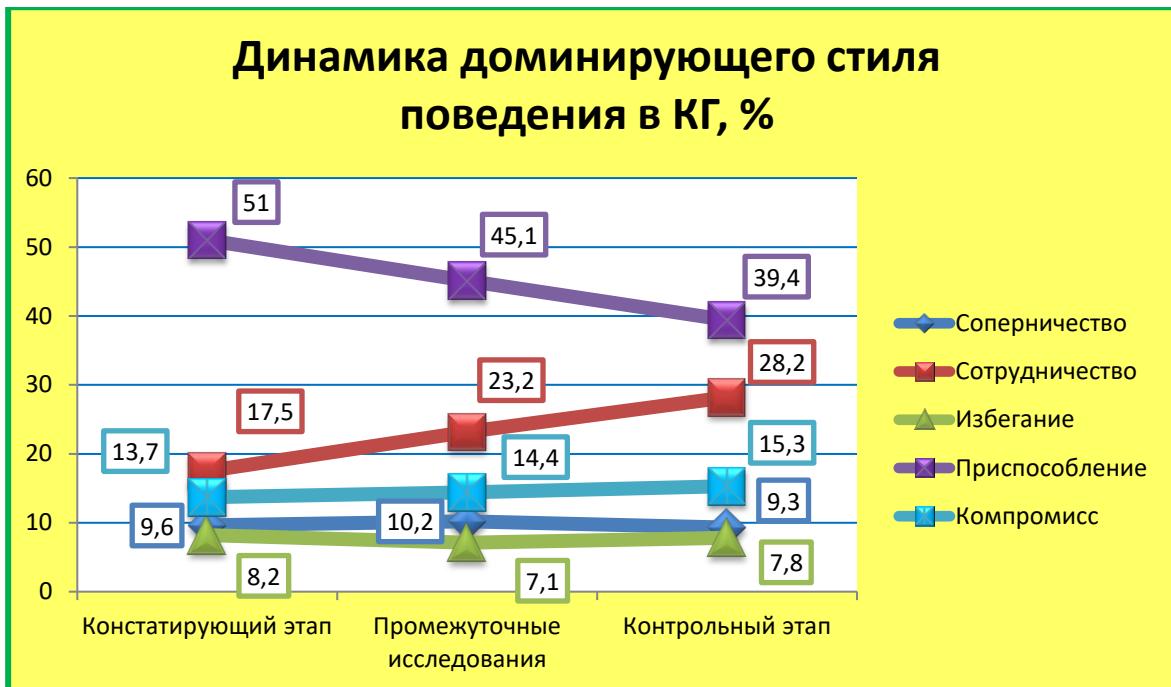


Рисунок 13 – Динамика доминирующего стиля поведения испытуемых младших подростков контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

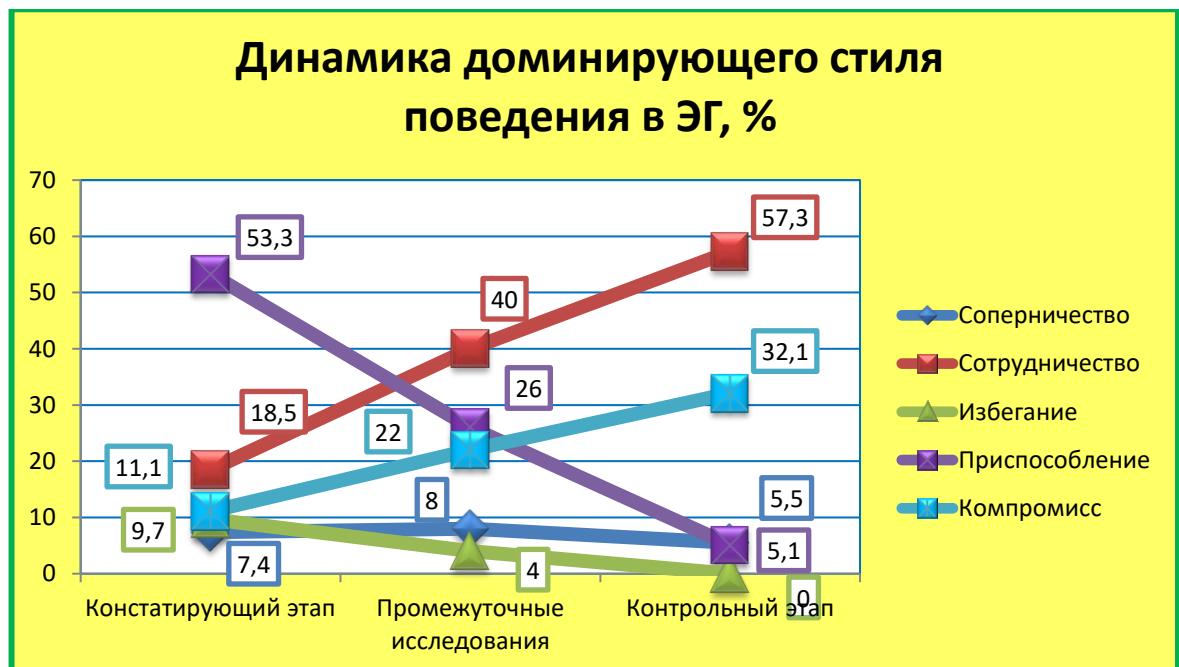


Рисунок 14 – Динамика доминирующего стиля поведения испытуемых младших подростков экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

На констатирующем этапе у младших подростков обеих групп преобладал стиль поведения «приспособление», однако динамика разных стилей поведения

подростков каждой из групп имела особенности. На контрольном этапе эксперимента наблюдалось снижение процента подростков с доминирующим стилем «приспособление»: в контрольной группе – на 11,6%, значительное снижение на 48,2% – в экспериментальной. В последней группе наблюдалось увеличение процента младших подростков со стилем поведения «сотрудничество» до уровня доминирования (до 57,3% – на 38,8%), что свидетельствовало о значительных положительных изменениях в их нравственной сфере как следствия участия в деятельности по поддержке детей с ОВЗ. Показатели стиля поведения «компромисс» у младших подростков указанной группы выросли на 21% (с 11,1% до 32,1%), изначально невысокие показатели стилей поведения «соперничество» понизились еще на 1,9%. У младших подростков контрольной группы показатели стиля поведения «сотрудничество» выросли на 10,7%, что говорит об определенной результативности проводимой с детьми воспитательной работы, однако показатель «соперничество» фактически не изменился. Показатели стилей «избегание», «компромисс» и «соперничество» также изменились незначительно. Доминирующим в этой группе остался стиль «приспособление» (39,4%). Приведем данные таблицы 33.

Таблица 33

Результаты исследования доминирующего стиля поведения испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента в сравнении с констатирующими

Уровни, показатели (стили поведен.)	Контрольная группа			Экспериментальная группа			
	Конст этап, %	Конт этап, %	Разница показат	Конст этап, %	Контр этап, %	Разница показат	Пре-имущ. %
Высокий – сотруднич.	17,5	28,2	+10,7 (+)	18,5	57,3	+38,8 (+)	+28,1 (+)
Средний – приспособ, компромис	64,7	54,7	-10,0 (+)	64,4	37,2	-27,2 (+)	-17,2 (+)
Низкий – сопернич, избегание	17,8	17,1	-0,7	17,1	5,5	-11,6 (+)	-10,9 (+)

Использование методики «Направленность личности» (по В. Смейкалу и М. Кучеру) позволило проследить динамику формирования основной жизненной

позиции младшего подростка, определить направленность его личности. Представим результаты исследования на рисунках 15 и 16.

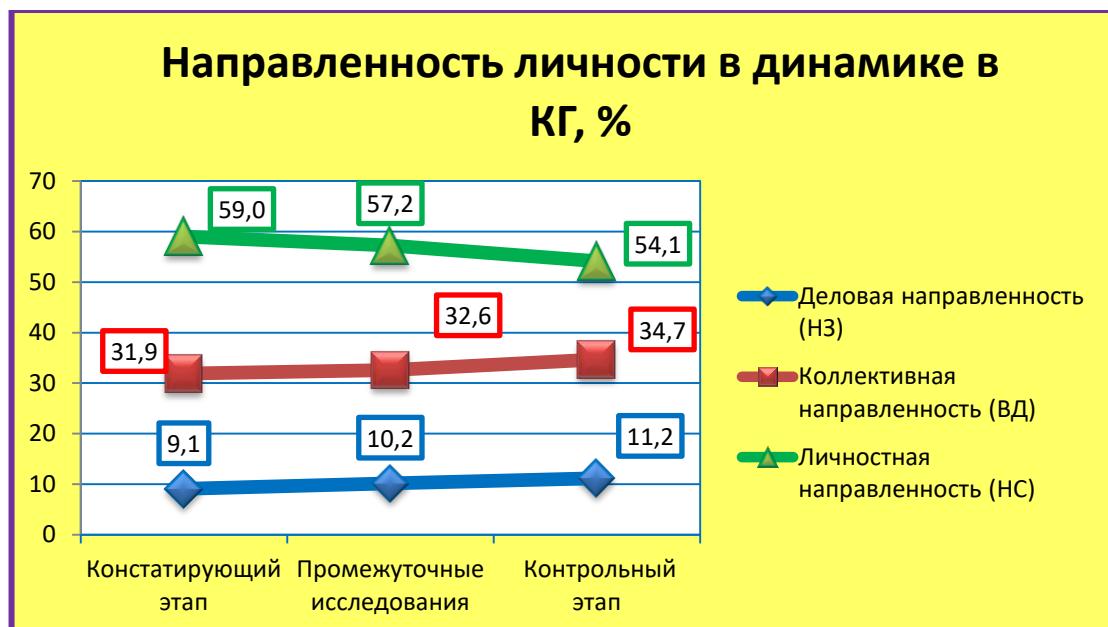


Рисунок 15 – Динамика направленности личности испытуемых младших подростков контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

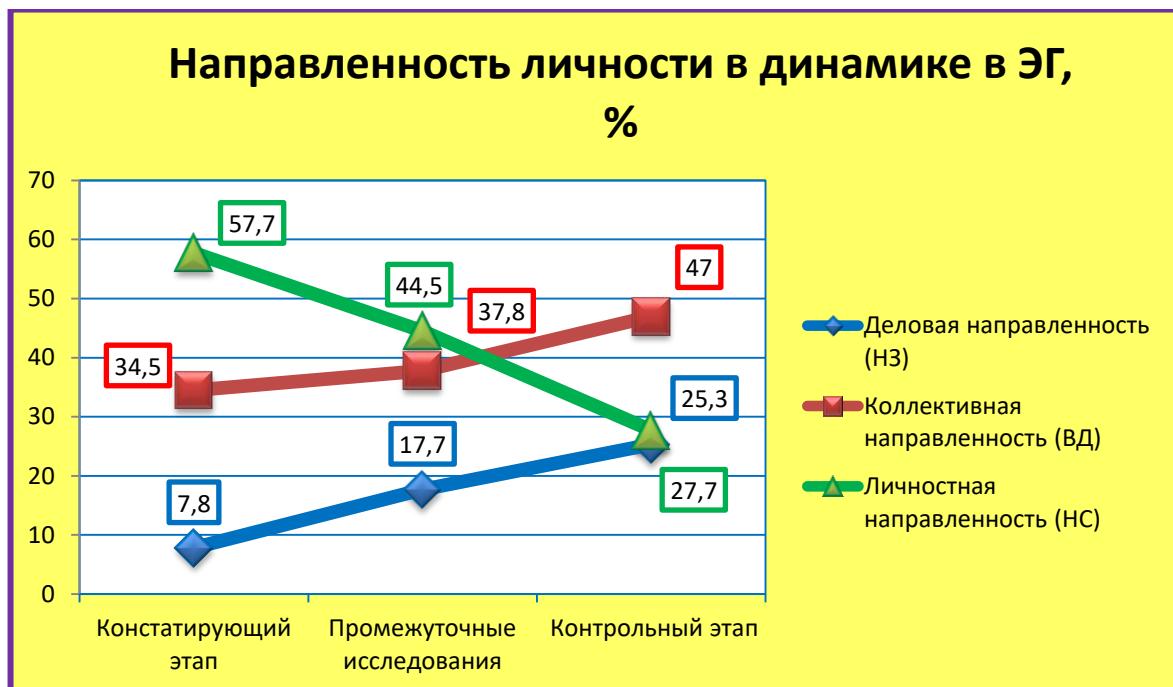


Рисунок 16 – Динамика направленности личности испытуемых младших подростков экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

На протяжении эксперимента кривые личностной (НС), коллективной (ВД) и деловой (НЗ) направленностей контрольной и экспериментальной групп имели разную конфигурацию, отражавшую общую картину становления основной жизненной позиции младших подростков. В процессе эксперимента наблюдалась разная динамика направленности личности: в контрольной группе происходило последовательное, постепенное незначительное увеличение количества младших подростков коллективной и деловой направленности и незначительное снижение личностной направленности. У младших подростков экспериментальной группы наблюдалось значительное снижение личностной (на 30%), повышение коллективной направленности (на 12,5%) и повышение деловой направленности (на 17,5%). Сопоставляя результаты, полученные в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем и контролльном этапах эксперимента, мы имеем возможность выявить разницу в них, используя данные таблицы 34 «Итоговые результаты исследования направленности личности испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на контролльном этапе эксперимента в сравнении с констатирующим», и сделать соответствующие выводы.

Таблица 34

Итоговые результаты исследования направленности личности испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на контролльном этапе эксперимента в сравнении с констатирующим

Уровни, направленность	Контрольная группа			Экспериментальная группа			
	Конст этап, %	Контр этап, %	Разница показат., %	Конст этап, %	Контр этап, %	Разница показат., %	Преимущ. %
Высокий(НЗ)	9,1	11,2	+2,1(+)	7,8	25,3	+17,5 (+)	15,4
Средний(ВД)	31,9	34,7	+2,8(+)	34,5	47,0	+12,5 (+)	9,7
Низкий (НС)	59,0	54,1	-4,9 (+)	57,7	27,7	-30,0 (+)	25,1

Примечание: НС – личностная (на себя), ВД – коллективная (на взаимные действия), НЗ – деловая (на задачу)

За два года эксперимента показатель личностной направленности в контрольной группе снизился на 4,9%; в экспериментальной – на 30%. Отличаются показатели коллективной направленности (соответственно 2,8% и 12,5%) и деловой направленности (2,1% и 17,5%). В экспериментальной группе по сравнению с контрольной преимущество показателей на контрольном этапе эксперимента составило 9,7% (коллективная направленность), 15,4% (деловая), 25,1% (личностная). Причины значительных различий в динамике личностной направленности в группах мы объяснили следующим образом. С младшими подростками контрольной группы проводилась традиционная воспитательная работа, что позволяло педагогам достичь определенных положительных результатов. Значительная положительная динамика личностной направленности младших подростов экспериментальной группы была объяснена их участием в деятельности по поддержке детей с ОВЗ, когда были реализованы возможности совместного коллективного труда по изготовлению развивающих игрушек, осуществлялось взаимодействие с детьми в ОВЗ в ходе подготовки и проведения различного рода КТД. Разница в результатах, полученных в обеих группах, вполне объяснима также доминирующим влиянием среды (СМИ, Интернета, сверстников, родителей и т.д.), снижающим эффективность воспитательной работы в образовательной организации. Однако младшие подростки экспериментальной группы, находившиеся, как и подростки контрольной группы, под воздействием среды, достаточно успешно противостояли ее негативному давлению, так как имели возможность осознания жизненно важных ценностей и смыслов в деятельности по поддержке детей с ОВЗ. В указанной группе были выявлены значительные положительные изменения направленности мотивационной сферы младших подростков: от преобладания мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу, интереса прежде всего к самому себе, своим чувствам и переживаниям, равнодушия к людям – к направленности на взаимные действия, общение, интерес к совместной деятельности с преобладанием мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение ее процессом, бескорыстное стремление делать добро. Коллективный совместный

труд в группе, возможность межвозрастного общения в ходе совместного изготовления развивающих игрушек, когда происходило непосредственное общение и сплочение коллектива, также способствовали обогащению индивидуального и коллективного сознания. Мотивация в деятельности младших подростков изменилась от эгоистической к альтруистической, просоциальной.

К характеристике положительной динамики деятельностно-поведенческого компонента необходимо также отнести следующее: за два года эксперимента младшими подростками было изготовлено большое количество развивающих игрушек (только за первый год – более 100). За второй год это количество увеличилось, однако общее количество изготовленных игрушек трудно было подсчитать, так как подростки всегда проявляли самостоятельность и изготавливали игрушки, в том числе, дома, с родителями и старшими братьями и сестрами. Подростки стали выполнять свою работу более качественно, проявляя креативность, с любовью и выдумкой. Итогом развития креативных способностей было изготовление подростками своих, авторских развивающих игрушек по разработанной ими технологии.

Подводя итог оценки результатов проведенных исследований на контрольном этапе эксперимента, приведем данные условного показателя общего уровня нравственной воспитанности младших подростков по всем компонентам нравственности на таблице 35 «Условные показатели общего уровня сформированности нравственной воспитанности по компонентам у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента».

Приведенные ниже рисунки 17, 18, 19 дают еще более наглядное представление о различии условного показателя общего уровня нравственной воспитанности испытуемых младших подростков в контрольной и экспериментальной группах по всем компонентам нравственности.

Таблица 35

Условные показатели общего уровня сформированности нравственной воспитанности по компонентам у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента

Диагностический инструментарий	Уровни нравственной воспитанности (Контрольный этап)					
	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Высок.	Средн.	Низк.	Высок.	Средн.	Низк.
Когнитивно-смысловой компонент нравственности						
Методика диагностики сформированности нравственных понятий.	52,3	31,8	15,8	84,8	15,2	0
Контент-анализ	13,8	10,9	23,6	29,1	3,2	9,4
Итого	66,1	42,7	39,4	113,3	18,4	9,4
Среднее арифметическое (УПОУ)	33,0	21,4	19,7	57,0	9,2	4,5
Эмоционально-ценностный компонент нравственности						
Личностный опросник Р.Б. Кеттела (подростковый вариант, адаптированный)	Фактор А	26,3	61,5	12,2	35,7	52,8
	Фактор С	10,1	67,6	22,3	16,7	67,9
	Фактор Е	11,4	51,7	36,9	14,5	53,4
	Фактор G	25,6	64,9	9,5	44,6	51,2
	Фактор Н	23,4	61,4	15,2	36,3	59,6
	Фактор Q3	7,4	66,9	25,7	11,3	81,4
Итого	104,2	374,0	121,8	159,1	366,3	69,2
Среднее арифметическое (УПОУ)	17,4	62,3	20,3	26,5	61,1	11,5
Методика «Цветик-семицветик»	11,5	30,8	57,7	22,3	54,9	22,8
Методика Т.В. Дембо и С.Л. Рубинштейна	Уровень притязаний	26,4	8,3	65,3	46,7	1,2
	Уровень самооценки	33,6	11,0	55,4	47,7	11,6
Итого	60,0	19,3	120,7	94,4	12,8	92,8
	30,0	9,7	60,4	47,2	6,4	46,4
Среднее арифметическое	(9)	(9)	(9)	(9)	(9)	(9)
	16,2	46,1	26,7	25,4	47,5	15,4
Деятельностно-поведенческий компонент нравственности						
Методика К. Томаса	28,2	54,7	17,1	57,3	37,2	5,5
Мет-ка В. Смейкалу и М. Кучера	11,2	34,7	54,1	25,3	47,0	27,7
Итого, среднее арифметическое	39,4 (2) 19,7	89,4 (2) 44,7	71,2 (2) 35,6	82,6 (2) 41,3	84,2 (2) 42,1	33,2 (2) 16,6
УПОУ	151,3 25,2	224,2 37,4	223,6 37,3	262,6 43,8	222,6 37,1	114,0 19,0

Примечание: фактор А – добросердечность; фактор С – эмоциональная устойчивость; фактор Е – доминантность; фактор Г – обязательность; фактор Н – социальная смелость; фактор Q3 – самоконтроль.

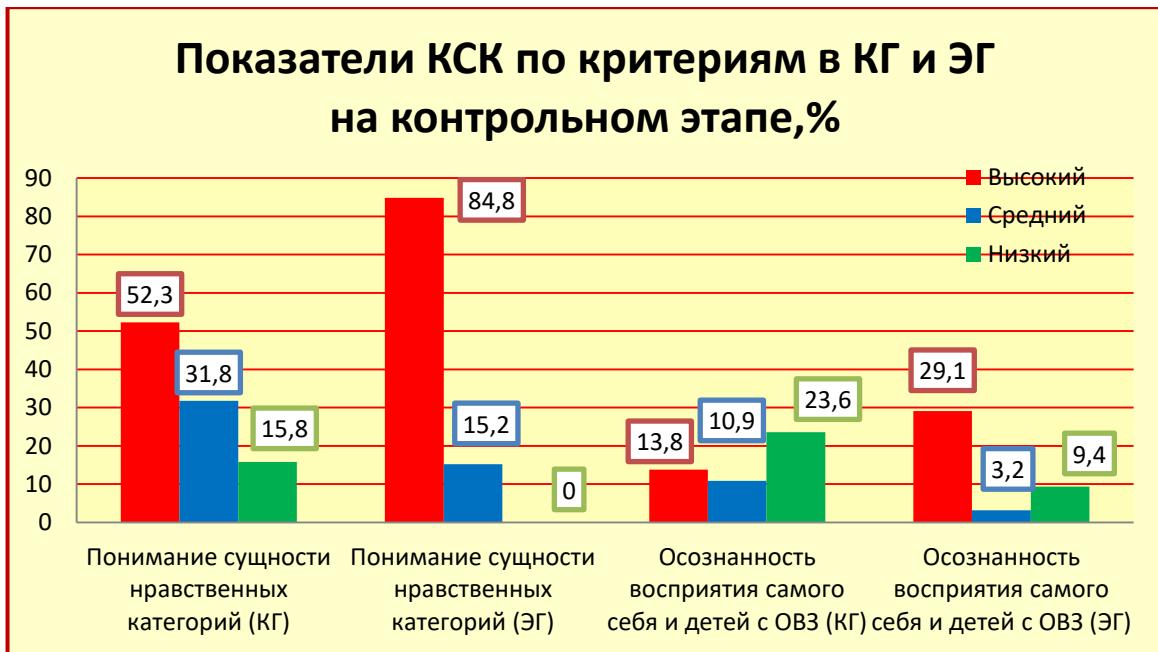


Рисунок 17 – Показатели сформированности когнитивно-смысло-вого компонента нравственной воспитанности (КСК) по критериям и уровням у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента



Примечание: «выраженность...» – выраженность свойств личности, определяющих зрелость и сформированность просоциальных устремлений в КГ и ЭГ.

Рисунок 18 – Условные показатели общего уровня сформированности эмоционально-ценостного компонента нравственной воспитанности (ЭЦК) по критериям и уровням у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента

Представленные на рисунке 19 «Условные показатели общего уровня сформированности деятельности-поведенческого компонента нравственной воспитанности (ДПК) по критериям и уровням у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на контролльном этапе эксперимента» данные позволили сделать вывод о значительном преимуществе положительной динамики в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.



Примечание: «способ-ть к сотруднич.» – доминирующий стиль поведения, стремление и способность к сотрудничеству; «сформированность...» – сформированность умений, привычек, поступков, основанных на бескорыстном стремлении к совместной деятельности на благо других людей.

Рисунок 19 – Условные показатели общего уровня сформированности деятельности-поведенческого компонента нравственной воспитанности (ДПК) по критериям и уровням у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на контролльном этапе эксперимента

Подводя общий итог, мы констатировали при наличии в общем положительной динамики воспитания нравственности в обеих группах

значительное преимущество в результатах экспериментальной группы по сравнению с контрольной по всем показателям. Обшая тенденция положительной динамики экспериментальной группы проявилась достаточно быстро и сразу обрела качества постоянства, устойчивости и значительности. Интуитивно почувствовав неявную, неосознаваемую даже участвовавшими в деятельности по поддержке детей с ОВЗ людьми (младшими подростками, родителями и т.д.) потребность проявить заботу о нуждающемся человеке, ребенке, доброту к нему, педагоги создали условия, при которых эта потребность смогла реализоваться. Однако и сами воспитатели оказались totally вовлеченными в творческий педагогический процесс, причем с радостью и желанием, когда никого ничего не надо заставлять делать, и проявлением инициативы.

Анализ результатов исследования, данных в таблицах 36 «Условный показатель общего уровня сформированности когнитивно-смыслового компонента (КСК) нравственной воспитанности у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп по критериям и показателям в сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента», 37 «Условный показатель общего уровня сформированности эмоционально-ценостного компонента (ЭЦК) нравственной воспитанности у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп по критериям и показателям в сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента» и 38 «Условный показатель общего уровня сформированности деятельностно-поведенческого компонента (ДПК) нравственной воспитанности у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп по критериям и показателям в сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента» позволил увидеть общую картину динамики нравственного воспитания младших подростков в контрольной и экспериментальной группах с выявленными особенностями и различиями.

Таблица 36

Условный показатель общего уровня сформированности когнитивно-смыслового компонента (КСК) нравственной воспитанности у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп по критериям и показателям в сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Критерии	Уровни нравственной воспитанности, %											
	Констатирующий этап						Контрольный этап					
	Высокий		Средний		Низкий		Высокий		Средний		Низкий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Понимание сущности нравственных категорий	11,2	9,5	61,7	63,8	27,1	26,7	52,3	84,8	31,8	15,2	15,8	0
Осознанность восприятия самого себя и детей с ОВЗ	12,5	12,8	11,4	10,8	22,8	22,5	13,8	29,1	10,9	3,2	23,6	9,4
Всего	23,7 (2)	22,3 (2)	73,1 (2)	74,6 (2)	49,9 (2)	49,2 (2)	66,1 (2)	113,9 (2)	42,7 (2)	18,4 (2)	39,4 (2)	9,4 (2)
УПОУ	<u>11,9</u>	<u>11,2</u>	<u>36,6</u>	<u>37,3</u>	<u>25,0</u>	<u>24,6</u>	<u>33,1</u>	<u>57,0</u>	<u>21,4</u>	<u>9,2</u>	<u>19,7</u>	<u>4,7</u>

Таблица 37

Условный показатель общего уровня сформированности эмоционально-ценостного компонента (ЭЦК) нравственной воспитанности у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп по критериям и показателям в сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Критерии		Уровни нравственной воспитанности, %											
		Констатирующий этап						Контрольный этап					
		Высокий		Средний		Низкий		Высокий		Средний		Низкий	
Выраженность свойств личности, определяющих зрелость и сформированность просоциальных устремлений	A	25,1	24,8	65,7	66,9	9,2	8,3	26,3	35,7	61,5	52,8	12,2	6,1
	C	13,9	12,6	56,3	60,3	29,8	27,1	10,1	16,7	67,6	67,9	22,3	15,4
	E	8,5	10,0	51,1	35,8	40,4	54,2	11,4	14,5	51,7	53,4	36,9	32,1
	G	16,7	20,8	74,9	71,7	8,4	7,5	25,6	44,6	64,9	51,2	9,5	4,2
	H	22,3	24,5	68,9	70,2	8,8	5,3	23,4	36,3	61,4	59,6	15,2	4,1
	Q3	4,6	4,2	80,9	81,7	14,5	14,1	7,4	11,3	66,9	81,4	25,7	7,3
Среднее арифметическое		91,1	96,9	397,8	386,6	111,1	116,5	104,2	159,1	374,0	366,3	121,8	69,2
		15,2	16,2	66,3	64,4	18,5	19,4	17,4	26,5	62,3	61,1	20,3	11,5
Принятие нрав. ценностей		9,2	8,6	14,8	13,4	76,0	78,0	11,5	22,3	30,8	54,9	57,7	22,8
Уровень самооценки	Уровень притязаний	11,0	10,2	3,1	2,5	85,9	87,3	26,4	46,7	8,3	1,2	65,3	52,1
	Уровень самооценки	14,2	13,4	3,8	2,6	82,0	84,0	33,6	47,7	11,0	11,6	55,4	40,7
Среднее арифметическое		12,6	11,8	3,5	2,6	84,0	85,7	30,0	47,2	9,7	6,4	60,4	46,4
УПОУ		125,5 (9) <u>13,9</u>	129,1 (9) <u>14,3</u>	419,5 (9) <u>46,6</u>	405,1 (9) <u>45,0</u>	355,0 (9) <u>39,4</u>	365,8 (9) <u>40,6</u>	175,7 (9) <u>19,5</u>	275,8 (9) <u>30,6</u>	424,1 (9) <u>47,1</u>	434,0 (9) <u>47,5</u>	300,2 (9) <u>33,4</u>	184,8 (9) <u>20,5</u>

Условный показатель общего уровня сформированности деятельностно-поведенческого компонента (ДПК) нравственной воспитанности у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп по критериям и показателям в сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Критерии	Уровни нравственной воспитанности, %											
	Констатирующий этап						Контрольный этап					
	Высокий		Средний		Низкий		Высокий		Средний		Низкий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Доминирующий стиль поведения, стремление и способность к сотрудничеству	17,5	18,5	64,7	64,4	17,8	17,1	28,2	57,3	54,7	37,2	17,1	5,5
Сформированность умений, привычек, поступков, основанных на бескорыстном стремлении к совместной деятельности на благо других людей	9,1	7,8	31,9	34,5	59,0	57,7	11,2	25,3	34,7	47,0	54,1	27,7
Всего	26,6 (2)	26,3 (2)	96,6 (2)	98,9 (2)	76,8 (2)	74,8 (2)	39,4 (2)	82,6 (2)	89,4 (2)	84,2 (2)	71,2 (2)	33,2
Среднее арифметическое	13,3	13,2	48,3	49,5	38,4	37,4	19,7	41,3	44,7	42,1	35,6	16,6

Приведем полученные эмпирические значения t - критерия Стьюдента по уровням нравственной воспитанности по компонентам у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в таблице 39.

Мы видим, что в экспериментальной группе различия в показателях сформированности каждого из трех компонентов нравственной воспитанности на констатирующем и контрольном этапах значимы, т.е. полученные эмпирические значения критерия больше теоретических.

В случае контрольной группы различия в показателях сформированности каждого из трех компонентов нравственной воспитанности на констатирующем и контрольном этапах не значимы, т.е. полученные эмпирические значения критерия меньше теоретических. Также можно видеть, что на констатирующем этапе различия в показателях сформированности каждого из трех компонентов нравственной воспитанности между экспериментальной и контрольной группами были не значимы, т.е. полученные эмпирические значения критерия меньше теоретических.

Отметим также значения факторов в таблице: фактор А – «добросердечность»; фактор С – «эмоциональная устойчивость»; фактор Е – «доминантность»; фактор G – «обязательность»; фактор Н – «социальная смелость»; фактор Q3 – «самоконтроль». Критические значения t -критерия Стьюдента таковы: (t_{kp}): $p \leq 0.05 = 1.96$; $p \leq 0.01 = 2.58$.

Таблица 39

Полученные эмпирические значения t- критерия Стьюдента по уровням нравственной воспитанности по компонентам у испытуемых младших подростков контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Диагностический инструментарий	Полученные эмпирические значения t- критерия Стьюдента			
	Конст. – контр. э. (ЭГ)	Констатир. этап (КГ и ЭГ)	Конст. – контр. э. (КГ)	Контрольный этап (КГ и ЭГ)
Когнитивно-смысовой компонент нравственности				
Методика диагностики сформированности нравственных понятий	15.6 (значимо)	1.6 (незначимо)	1.9 (незначимо)	8.5 (значимо)
Контент-анализ	7.5 (значимо)	0.5 (незначимо)	0.8 (незначимо)	7.2 (значимо)
Итого	23,1	2,1	2,7	15,7
Эмоционально-ценностный компонент нравственности				
Личностный опросник Р.Б. Кеттела (подростковый вариант, адаптированный)	Фактор А	4.9 (значимо)	0.1 (незначимо)	0.3 (незначимо)
	Фактор С	3.5 (значимо)	1 (незначимо)	0.6 (незначимо)
	Фактор Е	4.4 (значимо)	1.2 (незначимо)	0.5 (незначимо)
	Фактор G	5 (значимо)	0.2 (незначимо)	1.4 (незначимо)
	Фактор Н	3.4 (значимо)	1.1 (незначимо)	0.8 (незначимо)
	Фактор Q3	4.9 (значимо)	0.1 (незначимо)	0.5 (незначимо)
Итого	26,1:6=4,4	3,7:6=0,6	4,1:6=0,7	24,7:6=4,1
Методика «Цветик-семицветик»		8 (значимо)	0.3 (незначимо)	2.2 (неопределенно)
Методика Т.В. Дембо и С.Л. Рубинштейна	Уровень притязан.	6.6 (значимо)	0.1 (незначимо)	3.5 (значимо)
	Уровень самооцен.	7.4 (значимо)	0.4 (незначимо)	3.9 (значимо)
Итого	14,0:2=7,0	0,5:2=0,3	7,4:2=3,7	5,5:2=2,8
Деятельностно-поведенческий компонент нравственности				
Методика К. Томаса	6.3 (значимо)	0.1 (незначимо)	1.3 (незначимо)	4.6 (значимо)
Методика В. Смейкалу и М. Кучера	5.4 (значимо)	0.1 (незначимо)	0.7 (незначимо)	4.2 (значимо)
Итого	11,7:2=5,9	0,2:2=0,1	2,0:2=1,0	8,8:2=4,4
(По трем компонентам)	82,9:13=6,4	6,8:13=0,5	18,4:2=1,4	59,6:13=4,6

Мы констатировали, что деятельность младших подростков по поддержке детей с ОВЗ является эффективным средством их нравственного воспитания по всем компонентам личности, что было выявлено в сопоставлении с результатами, достигнутыми в контрольной группе. Участие в деятельности по поддержке детей с ОВЗ реализовало возможность развития у младших подростков важнейшей способности чувствовать ценности, открываться новым ценностям, расширять ценностные горизонты, ценностное жизненное пространство. Во взаимодействии с детьми с ОВЗ ценность приобретала свою значимость для подростков посредством интериоризации, впитывания, освоения её личностью. Ценности в восприятии подростков стали обретать конкретность и «оживать» (О.Г. Дробницкий).

Усвоение ценностей помогало им в осознании своей принадлежности к социальному Целому. Экзистенциальное значение приобретаемых младшими подростками в деятельности по поддержке детей с ОВЗ ценностей заключалось также в постепенном позитивном воздействии на их бытие, помогало им противостоять разрушительному воздействию негативных сторон социальной жизни и деструктивному воздействию СМИ, Интернета и т.д. Ценности способствовали пониманию младшими подростками той истины, что, по Я.А. Коменскому, «люди созданы для взаимной пользы», что «они должны быть человечны...» [90, с. 232]. Участие в деятельности по поддержке детей с ОВЗ делало их ответственными за тех, «кого приручили».

Младшие подростки не только приобретали ценности сами, но и являлись источником ценностей для других – детей с ОВЗ, родителей и т.д. Данная деятельность способствовала реализации выделенных В. Франклом трех категорий ценностей: ценностей, которые реализуются в продуктивных творческих действиях («созидательные» – в нашем случае это изготовление развивающих игрушек, КТД для детей с ОВЗ); ценности, реализуемые в эмоциональных переживаниях («ценности переживания» – жалости, сочувствия, соучастия и т.д.); «ценности отношения» – отзывчивости, заботливости и т.д. [196].

Качественно изменился уровень представлений младших подростков об окружающей действительности, следствием чего стало возникновение личност-

ных ценностных новообразований их нравственной сферы. Обогащаясь, приобретая новые качества, новообразования преобразовывались в ценностные отношения. Затем, усложняясь и углубляясь, переходило в ценностные ориентации, которые становились убеждениями младших подростков. Участвуя в деятельности по поддержке детей с ОВЗ, младшие подростки учились реализовывать ценностное отношение к миру и людям при любых (даже неблагоприятных и сложных) жизненных условиях и обстоятельствах.

Одним из результатов опытной работы можно представить углубление в процессе проведения эксперимента закономерностей воспитательного процесса в сочетании воздействия на внутреннюю сферу воспитанника. Педагоги наблюдали, как влияние окружения, преломляясь через опыт общения младшего подростка с детьми с ОВЗ, через потребность его личности познать мир и себя, становилось ее приобретением, как внешние влияния трансформировались во внутренние достижения подростка. Так как влияния были достаточно сильными, отвечали потребностям подростка, вызывая активность самой личности, то и трансформация целей в мотивы личности младшего подростка происходили более естественно и быстро.

Младшие подростки, участвовавшие в деятельности по поддержке детей с ОВЗ, имели возможность приобщения к событийной общности. Восприятие младшими подростками возникавших в ходе данной деятельности событий, переживания, связанные с ними, и осмысление событий, способствовали созданию в их сознании целостной картины жизни, во многом определяло вектор их развития. Данные события, обогащавшие индивидуальное и коллективное сознание подростков, помогали избежать деформаций, связанных с обеднением событийной насыщенности жизни и неудовлетворенностью ею, что являлось наиболее эффективной профилактикой и коррекцией девиаций. Организация в ходе деятельности по поддержке детей с ОВЗ событий становилась основой для переоценки подростками жизни, изменений мировоззрения и формирования социально-значимого поведения.

Очевидно, что взаимодействие с детьми с ОВЗ давало младшим подросткам возможность испытания сильных положительных и сложных отрицательных эмоциональных переживаний, получения мощно воздействовавшей на них внешней информации, оказывавшей значительное влияние на ее мыслительную переработку и усиливавшей переживание данного опыта. В деятельности по поддержке детей с ОВЗ младший подросток обретал опыт реальной социальной жизни, без которого невозможно воспитать нравственно зреющую личность, способную гуманно относиться к другому. В нашем опыте постижение ценностей и смыслов происходило в группе детей и подростков и становилось групповым качеством, усиливаясь положительными эмоциями посредством взаимного обогащения. Для нас было важно взаимопознание, взаимовлияние, взаимообучение всех детей в группе: и младших подростков, и особых детей, – так как, по утверждению П.Ф. Каптерева, «дети учат друг друга весьма многому, и их взаимное обучение перевешивает силу и влиятельность обучения преподавателей...» [81, с. 247].

Младшие подростки становились не только свидетелями происходивших событий, но и активными их участниками. Для них представлялось важным рассказать о событии, своем о нем впечатлении, создать в сознании других людей свой образ «событийной личности» в диалоге, полилоге с друзьями, педагогами, родителями, в своем осмыслении себя как субъекта события.

В процессе организации деятельности по поддержке детей с ОВЗ педагоги наблюдали, как под воздействием постоянно возникавших жизненных воспитывающих ситуаций происходило формирование нравственных понятий, убеждений, установок младших подростков; как изменялось субъективное состояние личности в определенном направлении, как формировалась и развивалась личность каждого.

Отметим, что для младших подростков были важны и погружение в среду, быт, мир забот и трудностей детей с ОВЗ, и связанные с ними впечатления, переживания. Особенно значимо, что они уже не являлись сторонними наблюдателями. В процессе нравственного воспитания младших подростков в деятельности по

поддержке детей с ОВЗ появлялись возможности воздействия на воспитательную среду в целях ее улучшения.

Участие в данной деятельности способствовало формированию у младших подростков заботливого отношения-поддержки к людям, которое постепенно приобретало творческий характер проявления и все более выраженные черты добровольности и бескорыстия. Формирование отношений в структуре личности каждого из младших подростков происходило в результате отражения ими на уровне сознания сущности тех реально существующих социальных отношений общества в условиях его макро - и микробытия, в котором он живет. В данной деятельности характер отношений заботы подростков о людях и их поддержки становился более устойчивым, что было показателем формирования нравственно-личностных качеств.

Анализ результатов контрольного этапа эксперимента по сравнению с исходными и промежуточными данными показал, что у младших подростков произошли изменения по выделенным нами критериям и показателям, характеризующим развитие нравственного сознания, особенно значительные в экспериментальной группе. Педагоги наблюдали, как знания, а затем и формировавшиеся убеждения стимулировали поступки подростков данной группы, как на этапе развития сознания подростков крепла нравственная уверенность в общественной необходимости и личной полезности определенного типа поведения. К достижениям опытно-экспериментальной работы мы также отнесли развитые в деятельности по поддержке детей с ОВЗ личностно-смысловые отношения: мы наблюдали, как возникали взаимосвязи в группе детей, когда мотив поведения одного из сверстников приобретал для других младших подростков личностный смысл. Важно, что другие подростки переживали интересы и ценности своего товарища как собственные мотивы, ради которых они готовы были действовать, выступая в различных социальных ролях.

На контролльном этапе исследования качества младших подростков экспериментальной группы (доброта, милосердие, заботливость) как устойчиво сформированные отношения к миру, людям, себе уже ярко проявлялись, и нравствен-

ность становилась социальной нормой. В сознании младшего подростка происходил как бы возврат к себе, но уже как к общественному лицу. Он начинал осознавать себя в качестве человека как социального существа, как человека среди людей. Данный этап нравственного воспитания младших подростков характеризовался их проявившейся самостоятельностью; они стали субъектами своей деятельности. В контрольной группе данные проявления не имели столь яркой выраженности.

Педагоги констатировали появление новообразований в нравственной сфере младших подростков экспериментальной группы, наблюдая, как опыт доброты и сочувствия, приобретенный в деятельности по поддержке детей с ОВЗ, помогал формированию у них сострадательно-понимающего отношения к взрослым людям с ОВЗ, пожилым родственникам, нуждающимся в помощи. Подростки учились заботливому отношению к младшим детям, что безусловно важно, так как современные дети лишены возможности опекать младших из-за малочисленности семей, имеющих в основном по одному ребенку. Подростки стали проявлять заботливое, доброе отношение не только к особым детям, но и к другим людям, животным, ко всему живому.

Необходимо отметить и другие, так называемые побочные эффекты нравственного воспитания младших подростков, проявившиеся в экспериментальной группе: педагогам не надо было проводить с ними долгих бесед о вреде курения, употребления алкоголя. Подростки в деятельности по поддержке детей с ОВЗ сами пришли к более высокому уровню осознания жизненных ценностей и смыслов, стали способными к утверждению своей жизненной позиции: «Я здоровый, а значит, счастливый человек! И никогда не буду разрушать этот бесценный дар, потому что знаю детей с ОВЗ. Они лишены возможности свободно ходить, хорошо видеть и слышать, но достойно переносят физическую боль, моральные страдания. Им нужны понимание, любовь и поддержка. Я буду следовать здоровому образу жизни и убеждать в этом других людей. Быть здоровым и заботиться о других – в этом наша жизнь и счастье!». Младшим подросткам экспериментальной группы стало доступным осознание ценности здоровья и здорового образа

жизни. Они поняли и оценили жизненную значимость усилий человека для сохранения и поддержания собственного здоровья.

Младшие подростки данной группы все более глубоко стали задумываться о смысле собственной жизни, – а именно жизни во благо других людей. Они более объективно, чем подростки контрольной группы, оценивали самих себя и свои возможности. Иногда чувствовалось, что, стремясь помочь особым детям вылечиться, подростки в своих мечтах невольно переходили границы возможного, однако исключительно важным было именно это всеобъемлющее желание помочь детям с ОВЗ преодолеть недуг. Педагоги, наблюдая за подростками, понимали, что они вполне усвоили суть понятий «добро», «помощь», «поддержка», «забота». Самое главное, они осознали эти состояния на чувственном уровне. Свои чувства, переживания, умозаключения они старались выразить в категориях философии – «жизнь», «душа», «цель в жизни», «ценность жизни – в самой жизни». Они стали задавать себе и другим сложные, жизненно важные вопросы.

Подростки стали воспринимать проблему детей с ОВЗ как проблему общества и государства: *«Им нужно бесплатное лечение», «Жизнь таких детей может стать счастливой, если с ними хорошо и добродушно обращаться».*

Младшие подростки экспериментальной группы и на завершающем этапе эксперимента были способны столь остро переживать: *«Увидев на улице ребенка-инвалида, я падаю в отчаяние!»*, однако тут же писали: *«Увидев на улице ребенка-инвалида, познакомлюсь и буду играть с ним», «Жалеть их не надо, им неприятно», «Им не надо такого внимания, от которого хочется плакать!»*. Иные младшие подростки проявляли альтруистический порыв: *«Порой хочется отдать все деньги на их лечение!»*.

Младшие подростки выражали восхищение и уважение по отношению к детям с ОВЗ: *«Я уважаю их за мужество», «У них добрая душа!»*.

Педагогами учитывалась потребность детей и взрослых проявлять заботу о другом, нуждающемся в ней человеке, поэтому в деятельность по поддержке детей с ОВЗ были вовлечены не имеющие к ней непосредственного отношения (учителя, родители и т.д.). В деятельности по поддержке детей с ОВЗ происходи-

ло как нравственное воспитание младших подростков, так и нравственное совершенствование самих педагогов, родителей, осознание ими новых ценностей и смыслов. Показательно, что в течение нескольких лет эксперимента не было выявлено негативного отношения родителей младших подростков и детей с ОВЗ к их участию во взаимодействии, совместной деятельности, дружбе, что свидетельствовало о правильной подготовке педагогами всех участников интегративного процесса. Наоборот, родители стали сами активными помощниками и участниками доброго Дела.

В качестве результата проведенного эксперимента можно считать позитивные изменения в социализации детей с ОВЗ, более успешную социальную адаптацию воспитанников организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ г. Астрахани. Специалисты данных организаций констатировали, что дети с ОВЗ проявляли более высокий уровень социального взаимодействия не только с младшими подростками, но и с другими людьми по сравнению с детьми из специальных школ, не участвовавших во взаимодействии. Были сформированы социальные компетенции особых детей и навыки их коммуникации, так как у них появилось больше возможностей для социального взаимодействия со сверстниками без ОВЗ, выступавших в качестве носителей модели социальной и коммуникативной компетенции, свойственной данному возрасту. Дружба между детьми с разным образовательным статусом стала обычным делом и воспринималась естественно. Подчеркнем ведущую роль педагогов в установлении и укреплении дружбы между детьми. Алферьева Е.Г., педагог-психолог СКОШИ № 7 VI вида г. Астрахани, отмечает: «Данная программа [примечание: «Программа нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ»] как нельзя лучше вписывается в комплексную деятельность специалистов СКОШИ № 7 по формированию социальной адаптации воспитанников. Все умения и навыки, которые «особый» ребёнок получил дозированно при работе со специалистами блока психологического сопровождения, в процессе организованного взаимодействия со здоровыми сверстниками суммируются и приобретают более интегрированную направленность. Данный

вид взаимодействия служит практической базой для применения полученных знаний, умений и навыков на практике, в условиях, максимально приближенных к условиям непосредственного социума» [1].

Необходимо отметить, что младшим подросткам экспериментальной группы в большей степени, чем контрольной, удалось преодолеть такую их особенность, как поверхностный характер формируемых нравственных понятий, приблизительность и размытость их определений. Подростки экспериментальной группы стали ясно различать проявления воли и упрямство, социальное взросление и внешнюю браваду, смелость и грубость, решительность и несдержанность и т.д.; становились более внимательными и вдумчивыми при оценке себя и других. Педагоги в процессе организации деятельности по поддержке детей с ОВЗ с удовлетворением отметили уменьшение числа проступков, совершенных младшими подростками якобы по незнанию, немотивированных, не осознаваемых в своих последствиях.

У подростков возник новый уровень сознания – самосознание, когда они начали рефлексировать свою деятельность, у них повысилась интроспекция как внутреннее видение и самоанализ познавательных процессов, мышления и сознания в целом. Это было свидетельством достижения подростками более сложного уровня, когда своим мышлением они проникали в нравственную основу человеческого поступка и своего собственного поведения. Они научились анализировать собственные мысли, поступки и поведение.

Свидетельством эффективности нравственного воспитания в деятельности по поддержке детей с ОВЗ было появление эффектов воспитания и социализации младших подростков, проявившихся в дальнейшем. Например, появление инициативы со стороны подростков, участвовавших в данной деятельности, даже по истечении срока обучения в 5 – 6-х классах. Первого сентября обучающиеся в 8-м классе неожиданно объявили классному руководителю, что идут поздравлять с Днем знаний своих друзей из детского дома. Через несколько лет, будучи уже старшими подростками, обучающиеся проявляли самостоятельную инициативу по созданию детской общественной некоммерческой организации для оказания

помощи Дому ребенка. Старшие подростки с пониманием относились к необходимости сохранения своего репродуктивного здоровья и ответственного отношения к своей роли родителей в будущем.

В ходе контрольного этапа эксперимента были проведены опросы педагогов для выявления их отношения к итогам и оценке результативности организации деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ. Педагоги положительно оценивали эффективность деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ как средства их нравственного воспитания, отмечая при этом реализованную возможность социализации и реабилитации особых детей. Педагоги также отмечали ярко выраженные положительные тон, настрой и атмосферу взаимодействия групп детей и взрослых, общее желание продолжать общаться и дружить.

Анализ результатов проведенного опроса родителей подростков с целью выявления отношения родителей к участию их детей в данной деятельности показал, что родители стали совершенно иначе оценивать возможность взаимодействия детей без ОВЗ и особых детей, полностью принимая идею интеграции разных групп детей. Родители говорили о благом влиянии взаимодействия младших подростков с детьми с ОВЗ, об изменении в духовно-нравственной сфере их детей, которые стали более внимательными, добрыми и деятельно отзывчивыми не только к особым детям, но и к младшим детям, родителям и другим взрослым в семье и вне ее, а также к животным.

Полученный фактический материал, как видно из его анализа, подтвердил наше гипотетическое предположение об эффективности нравственного воспитания в деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, о положительном ее влиянии на формирование их нравственных качеств.

ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 2

1. Как показали результаты исследования, деятельность, направленная на поддержку детей с ОВЗ и реабилитацию их здоровья, способствовала глубоким всесторонним позитивным изменениям нравственной сферы младших подростков: познанию ими жизненно важных ценностей и смыслов, самопознанию, само-воспитанию, раскрытию духовного потенциала, росту нравственного сознания. Опытно-экспериментальная работа позволила достичь эффективности нравственного воспитания младшего подростка в их деятельности по поддержке детей с ОВЗ через:

- а) обеспечение субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса и во взаимодействии с детьми с ОВЗ;
- б) создание на занятиях и во внеурочной, внеклассной деятельности ситуаций успеха;
- в) гуманизацию межличностных отношений, создание атмосферы принятия, доброжелательности, открытости и взаимопонимания;
- г) актуализацию рефлексии младших подростков.

Анализ результативности нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ показал, что данная деятельность является эффективным средством нравственного воспитания младших подростков, что нашло свое подтверждение и, в том числе, результатами опросов педагогов и родителей.

2. Для достижения эффективности нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ педагогам необходимо использование «Программы нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ».

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы доказано, что деятельность младших подростков по поддержке детей с ОВЗ стала эффективным

средством нравственного воспитания младших подростков, стимулом их дальнейшего развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема нравственного воспитания является приоритетной в современном российском образовании. Значимость ее обусловлена как сложностью ситуации развития российского общества, так и недостаточной эффективностью нравственного воспитания в практике общеобразовательных организаций. Однако общеобразовательная организация обладает достаточными ресурсами и средствами для достижения эффективности нравственного воспитания подрастающего поколения. В новой ситуации развития образования скрыт потенциал дальнейшего совершенствования практики воспитания, в том числе, с учетом ориентации образования на интеграцию. Цель воспитания может быть достигнута при создании соответствующих условий, когда сформированы общественные системы воспитания подрастающего человека, ориентированные на усвоение им гуманистических нравственных ценностей и способствующие развитию нравственных качеств личности: доброты, милосердия, эмпатии, социальной активности. Деятельность младших подростков по поддержке детей с ОВЗ является одним из средств достижения эффективности нравственного воспитания.

Как показало проведенное исследование, данная деятельность способствовала глубоким всесторонним позитивным изменениям нравственной воспитанности младших подростков, познанию ими жизненно важных ценностей и смыслов, росту нравственного сознания. Деятельность младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, аккумулировавшая предшествующий и современный опыт практики

воспитания, явилась примером создания эффективных условий для нравственного воспитания учащихся с учетом реалий современной ситуации образования.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило правомерность выдвинутой гипотезы и позволило сделать следующие выводы.

1. На основе анализа философской, психолого-педагогической литературы, с учетом опыта исторической и современной практики воспитания, дано следующее определение, адекватного современным требованиям. Деятельность по поддержке детей с ОВЗ как средство нравственного воспитания младших подростков подразумевает вид активности, педагогически ориентированной (в соответствии с факторами возрастной сензитивности для нравственного развития) на осознание ими сущности нравственных понятий и ценностей, получение личного опыта гуманного отношения и взаимодействия с детьми с ОВЗ.

2. Определено содержание деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ в процессе нравственного воспитания в условиях общеобразовательной организации.

3. Апробирован вид деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ на основе деятельностного, аксиологического, событийного, ситуационного, средового подходов, а также методики педагогики заботы И.П. Иванова. Выявлены воспитательные возможности деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ как средства их нравственного воспитания.

4. Разработан и применен критериально-диагностический инструментарий, включающий совокупность критериев: понимание сущности нравственных категорий; осознанность восприятия самого себя и других людей, в том числе детей с ОВЗ (когнитивно-смысlovой компонент); выраженность свойств личности, определяющих зрелость и сформированность просоциальных устремлений; принятие нравственных ценностей; уровень самооценки (эмоционально-ценостный компонент); доминирующий стиль поведения, стремление и способность к сотрудничеству; сформированность умений, привычек, поступков, основанных на бескорыстном стремлении к совместной деятельности на благо других людей (деятельностно-поведенческий компонент), что позволило определить динамику нрав-

ственного воспитания младших подростков контрольной и экспериментальной групп, констатировать проявившиеся эффекты воспитательной деятельности и составить прогноз их нравственной воспитанности.

5. Выявлено, что при соблюдении триединства воздействия на когнитивно-смысовой, эмоционально-ценностный и деятельностно-поведенческий компоненты нравственной сферы (связи с формированием ценностных ориентаций, работы по самопознанию на базе уроков гуманитарного цикла; создания педагогическими средствами особой атмосферы эмоционального сопереживания, наличия продуманной системы взаимодействия младших подростков и детей с особыми образовательными нуждами и т.д.), нравственное воспитание младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ обладало качеством целостности и было более результативным в экспериментальной группе, чем в контрольной.

6. Выявлены основные особенности нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ, связанные с интеграцией детей без ОВЗ в среду особых детей: самопознание и адекватная самооценка; освоение новых социальных ролей; осознание жизненных ценностей и смыслов, в частности, ценности здоровья; проявление заботы и стремления помочь детям, нуждающимся в поддержке; изменение отношения к детям с ОВЗ от насторожённости и неприятия к пониманию их проблем и потребности в общении с ними.

7. С целью раскрытия педагогического потенциала деятельности по поддержке детей с ОВЗ в нравственном воспитании младших подростков была разработана «Программа нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ», включающая раздел, посвященный подготовке педагогов к организации данной деятельности в условиях общеобразовательных организаций, и методические рекомендации. Реализация указанной программы, содержащей научно-педагогическое и методическое обеспечение процесса нравственного воспитания младших подростков в данной деятельности, способствует выраженному повышению уровня (как общего, так и по всем компонентам) нравственной воспитанности младших подростков.

8. Представлен инновационный подход к взаимодействию обучающихся общеобразовательных организаций и особых детей из организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ по адаптированным основным общеобразовательным программам.

Вид деятельности младших подростков по поддержке детей с ОВЗ, примененный в практике воспитания вышеназванных школ, используется и другими общеобразовательными организациями г. Астрахани и Астраханской области. Он может быть использован: в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных организаций в различных регионах РФ; в практике создания открытой сети взаимодействия общеобразовательных организаций и организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ по адаптированным основным общеобразовательным программам; в целях совершенствования профессиональной деятельности педагогов по организации внеклассной и внеурочной работы.

Данное исследование не исчерпывает содержания рассматриваемой проблемы. Перспективными направлениями могут стать дальнейшее изучение возможностей взаимодействия общеобразовательных организаций и организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ по адаптированным основным общеобразовательным программам для решения проблем нравственного воспитания обучающихся и социализации детей с ОВЗ; создание открытой сети взаимодействия общеобразовательных организаций и организаций, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ в соответствии с современными требованиями, а также проблема совершенствования профессиональной культуры педагога и педагогического мастерства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алферьева, Е.Г. Создание развивающей среды для детей с отклонениями в психофизическом развитии как метод нравственного развития учащихся общеобразовательной школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://forum.aspu.ru/viewtopic.php?t=2281>
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г Ананьев. – Л.: Изд-во ленинградского ун-та, 1968. – 339 с.
3. Андреева, М.В., Забота как психологический феномен / М.В. Андреева, А.А. Баранов. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 88 с.
4. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. / Аристотель. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – 830 с.
5. Арсеньев, А.С. Философские основания психологии личности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-01/dissertaciya-filosofskie-osnovaniya-psihologii-lichnosti>
6. Ашукин, Н.С., Крылатые слова. Литературные цитаты. Образные выражения. / Н.С. Ашукин. – М.: Худож. лит., 1988. – 528 с.
7. Банч, Г. Включающее образование: Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе интегративном классе. / Г. Банч. – М.: Прометей, 2005. – 88 с.
8. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://profilib.net/chtenie/74415/mikhail-bakhtin-problemy-poetiki-dostoevskogo-16.php>
9. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.libfox.ru/375783-mihail-bahtin-estetika-slovesnogo-tvorchestva.html>
10. Бердяев, Н.А. Опыт парадоксальной этики / Н.А. Бердяев. – Харьков: «Фолио», 2003. – 701 с.

- 11.Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
- 12.Бондырева, С.К. Нравственность / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 336 с.
- 13.Бордовская, Н.В., Реан А.А. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
- 14.Борытко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
- 15.Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
- 16.Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
- 17.Братусь, Б.С. К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997, – № 5. – С. 3–19.
- 18.Бродецкий, А.Я. Внеречевое общение в жизни и в искусстве: Азбука молчания: учеб. пособие / А.Я. Бродецкий – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2000, – 192 с.
- 19.Бубер, М. Я и Ты / М. Бубер. – М.: Высш. шк., 1993. – 175 с.
- 20.Бэкон, Ф. Сочинения: В 2-х т. / Ф. Бэкон. – М.: Мысль, 1972. – Т. 2 – 582 с.
- 21.Вахтеров, В.П. Избранные педагогические сочинения / В.П. Вахтеров. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.
- 22.Вегас, Х.М. Ценности и воспитание: Критика нравственного релятивизма / Х.М. Вегас. – СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та; Изд-во Рус. христ. гуманит. акад., 2007. – 225с.
- 23.Вентцель. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1999. – 219 с.
- 24.Вершловский, С.Г. Анкетный опрос в социально-педагогическом исследовании: учебное пособие / С.Г. Вершловский. – СПб, 2007. – 72 с.
- 25.Вершловский, С.Г. Контент-анализ в педагогическом исследовании: учебное пособие / С.Г. Вершловский. – СПб, 2005. – 104 с.

26. Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2008, Т.14. № 1. Режим доступа:
<https://cyberleninka.ru/article/v/kontseptualnye-osnovy-sredovogo-podkhoda-v-vospitanii>
27. Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2014. 1 (142). [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/zhiginas_n._v._39_44_1_142_2014.pdf.
28. Водовозов, В.И. Избранные педагогические сочинения [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://profillib.com/chtenie/115251/mikhail-bakhtin-estetika-slovesnogo-tvorchestva-88.php>
29. Воспитательная деятельность педагога / кол. авторов; под. общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – М.; Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
30. Воспитать человека. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 384 с.
31. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12. 1948), Российская газета, № 67, 05.04.1995, Российская газета, 10.12.1998.
32. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
33. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
34. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
35. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 369 с.
36. Габдрахманова, Р.Г. Теоретическая педагогика: краткий конспект лекций / Р.Г. Габдрахманова. – Казань: Каз. федер. ун-т., 2013. – 118 с.
37. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию века / О.С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6 – 33.

- 38.Гегель, Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: В 3-х т. / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Наука, 1977. – Т. 3. – 471 с.
- 39.Гельвеций, К.А. Сочинения: В 2-х т. / К.А. Гельвеций. – М.: Мысль, 1973. – Т. 1. – 647 с.
- 40.Гессен, С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа – пресс, 1995. – 448 с.
- 41.Голубев, Н.К. Введение в диагностику воспитания / Н.К. Голубев, Б.П. Битинас. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
42. Горовая, В.И. Педагогическая деятельность в системе человекознания / В.И. Горовая, С.И. Тарасова. – М.: ИЛЕКСА, Ставрополь: АРГУС, 2005. – 168 с.
- 43.Госсет, У. t-критерий Стьюдента. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://medstatistic.ru/theory/t_cryteria.html
- 44.Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации, 2011 год. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://komitet2-6.km.duma.gov.ru/upload/site8/Gosudarstvennyi_doklad_o_polozhenii_detey_i_semye,_imeyushchih_detey,_v_Rossiyskoy_Federatsii_\(Ministerstvo_truda_i_sotsialnoy_zashchiti_Rossiyskoy_Federatsii,_2011_god\)_\(1\).doc](http://komitet2-6.km.duma.gov.ru/upload/site8/Gosudarstvennyi_doklad_o_polozhenii_detey_i_semye,_imeyushchih_detey,_v_Rossiyskoy_Federatsii_(Ministerstvo_truda_i_sotsialnoy_zashchiti_Rossiyskoy_Federatsii,_2011_god)_(1).doc)
- 45.Гражданское образование – педагогический, социальный и культурный феномен: монография / кол. авторов; под. ред. Н.И. Элиасберг. – СПб.: Изд-во «Союз», 2006. – 167 с.
- 46.Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования: монография / кол. авторов; под. ред. Н.И. Элиасберг. – СПб.: Изд-во «Союз», 2008. – 114 с.
- 47.Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика. 1986. – 240 с.
- 48.Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. / В.И. Даль. – М.: Русский язык – Медиа, 2003. – 2721 с.

49. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: Стандарты второго поколения / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 21 с.
50. Декларация о правах инвалидов (принята 09.12.1975 Резолюцией 3447 (XXX) на 2433-ем пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/2560820/>
51. Декларация ООН по вопросам образования, науки и культуры от 1 января 1990 г. № 6/6 «Всемирная декларация об образовании для всех». (Всемирная конференция по образованию для всех 5 – 9 марта 1990 г., Джомтьен, Таиланд) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
http://www.lexed.ru/search/detail.php?ELEMENT_ID=4196
52. Демакова, И.Д. Воспитательная деятельность педагога в современных условиях / И.Д. Демакова. – СПб.: КАРО, 2007. – 160 с.
53. Дереклеева, Н.И. Классные часы по теме «Нравственность»: 5 класс / Н.И. Дереклеева. – М.: «5 за знания», 2006. – 196 с.
54. Дереклеева, Н.И. Классные часы по теме «Нравственность»: 6 класс / Н.И. Дереклеева. – М.: «5 за знания», 2006. – 208 с.
55. Дильтей, В. Описательная психология / В. Дильтей. – СПб.: Алетейя, 1996. – 160 с.
56. Долгосрочное социально-экономическое развитие Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL:
<http://минобрнауки.рф>
57. Драгунова, Т.В. О некоторых психологических особенностях подростка / Т.В. Драгунова // Вопросы психологии личности школьника / Ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежина. – Москва: АПН РСФСР, 1961 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.persev.ru/book/tv-dragunova-o-nekotoryh-psihologicheskikh-osobennostyah-podrostka>

58. Евлашева, О.А. А.С. Макаренко как классик системной диалектической логики / О.А. Евлашева, Н.Н. Коршунова, И.В. Николаев. – СПб.: Изд-во «Возрожденная Россия», 2008. – 40 с.
59. Егорова, Т.В. Словарь иностранных слов современного русского языка / Т.В. Егорова. – М.: Изд-во: Аделант, 2014. – 800 с.
60. Жигинас, Н.В. Девиантное поведение подростков как искажение нравственного воспитания / Н.В. Жигинас, Н.А. Зверева, Е.В. Гребенникова // Вестник ТГПУ 2014. 1 (142). – Томск: Изд-во ТГПУ. – 173 с.
61. Загвязинский, В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие / В.И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.
62. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / В.И. Загвязинский, Р. Атаканов. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 208 с.
63. Загвязинский, В.И. Как учителю подготовить и провести эксперимент: методическое пособие / В.И. Загвязинский, М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 144 с.
64. Зарецкая, И.И. Профессиональная культура педагога / И.И. Зарецкая. – М.: АНО «ЦНПРО», 2012. – 160 с.
65. Зеньковский, В.В. Педагогические сочинения / В.В. Зеньковский. – Саранск: тип. «Крас. Окт.», 2003. – 808 с.
66. Зинченко, В.П. Истоки культурно-исторической психологии: философско-гуманитарный контекст / В.П. Зинченко, Б.И. Пружинин, Т.Г. Щедрина. – М.: РОССПЭН, 2010. – 415 с.
67. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики: психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
68. Иванов, И.П. Воспитывать коллективистов: из опыта работы школ Ленинграда и Ленинградской области / И.П. Иванов. – М.: Педагогика, 1982. – 80 с.

- 69.Иванов, И.П. Методика коммунарского воспитания / И. П. Иванов. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
- 70.Иванов, И.П. Педагогика коллективных творческих дел: книга для учителя И.П. Иванов. – Киев: Освіта, 1992. – 95 с.
- 71.Иванов, И.П., Наша забота: Педагогика общей заботы / И.П. Иванов. – СПб.: Образование, 1996.
- 72.Иванов, И.П., Формирование юных общественников и организаторов: очерки методики воспитательной работы: методическое пособие / И.П. Иванов. – Л.: ЛГПИ, 1969. – 118 с.
- 73.Ильин, И.А. Избранное / И.П. Ильин. – М.: РОССПЭН, 2010. – 726 с.
- 74.Ильин, И.А. Собрание сочинений: В 10-ти т. / И.А. Ильин. – М.: Русская книга, 1993. – Т. 1. – 400 с.
- 75.Инклюзивное образование: Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ / Под ред. М.С. Староверовой. – М., 2014, – 220 с.
- 76.Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении: инновационный опыт / авт.-сост. А.А. Наумов, В.Р. Соколова, А.Н. Седегова. – Волгоград: Учитель, 2012. – 147 с.
- 77.История педагогики и образования: от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под общ. ред. акад. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера. 2006, – 496 с.
- 78.Истратова, О.Н. Справочник психолога средней школы / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 511 с.
- 79.Казначеев, В.П. Здоровье нации, просвещение, образование. – Москва – Кострома: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Костромской государственный педагогический университет, 1996. – 248 с.
- 80.Кант, И. Основы метафизики нравственности / И. Кант. – М.: Изд-во «Мысль», 1999. – 1472 с.

- 81.Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
- 82.Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996. – 155 с.
- 83.Кирьякова, А.В. Теория ориентация личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188с.
- 84.Колесникова, И.А. Воспитание духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен / И.А. Колесникова, И.А. // Педагогика – 2008. – № 9. – С. 25–33.
- 85.Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб.: СПб ГУПМ, 1999. – 242 с.
- 86.Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб. – «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 288 с.
- 87.Колокольцева, М.А. Воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании: дисс канд. пед. наук: 13.00.01 / Колокольцева Марионелла Алексеевна. – Махачкала, 2012, – 153 с.
- 88.Коменский, Я.А. Великая дидактика: В 2-х т. / Я.А. Коменский. – М: Гос. учебно-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. – Т.1. – 320 с.
- 89.Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М.: Гос. Учебно-пед. изд-во министерства просвещения РСФСР, 1955. – 651 с.
- 90.Коменский, Я.А. Мир чувственных вещей в картинках / Я.А. Коменский. – М.: Госуд. учебно-пед. изд.-во Мин. просвещения РСФСР, 1957. – 351 с.
- 91.Кон, И.С. Дружба / И.С. Кон. – СПб.: Питер, 2006. – 330 с.
- 92.Конвенция о правах инвалидов, Проект резолюции, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 24.01. 2007 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.refworld.org.ru/category,LEGAL,UNGA,,,497f08492,0.html>
- 93.Конвенция о правах ребенка» (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (ратифицирована Постановлением ВС СССР от 13.06.1990 №

- 1559-1. [Электронный ресурс]. Режим доступа:
<https://www.referent.ru/1/18162>
94. Конституция Российской Федерации. Официальное издание. – М.: Юрид. лит., 2011. – 64 с.
95. Корчак, Я. Педагогическое наследие / Я. Корчак. – М.: Педагогика, 1991. – 272 с.
96. Koch, L.A. Креативная этика: психология освоения подростками этических норм и понятий / L.A. Koch. – M.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 192 с.
97. Краткая философская энциклопедия / ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. М.: Прогресс, 1994. – 576 с.
98. Кутепова, Е.Н. Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова // Психологическая наука и образование, – 2011, – № 1. – С.103–112.
99. Кушнир, А.М. Школьный мини-технопарк и детско-взрослое образовательное производство: понятийно-сущностный аспект / А.М. Кушнир, Е.Ю. Илалетдинова // Социальная педагогика, – 2012. – № 4. – С. 12 – 19.
100. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.
101. Лизинский, В.М. Практическое воспитание в школе. Часть 1 / В.М. Лизинский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 160 с.
102. Лизинский, В.М. Психолого-педагогический и управленческий дневник директора школы / В.М. Лизинский – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 160 с.
103. Лильин, Е.Т. Основные проблемы и направления развития детской реабилитологии / Е.Т. Лильин, О.И. Ефимов // Детская и подростковая реабилитация. – 2003. – №1. – с. 5 – 9.
104. Локк, Дж. Педагогические сочинения / Дж. Локк. – М.: Учпедгиз, 1939. – 320 с.

105. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 368 с.
106. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 19843. – Т. 4. – 809 с.
107. Макаренко, А.С. Собрание сочинений: В 4 т. / А.С. Макаренко. – М., изд-во «Правда», 1987. – Т.4. – 575 с.
108. Макаренко, А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
109. Маленкова, Л.И. Теория и методика воспитания / Маленкова. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 480 с.
110. Малофеев, Н.Н. Совместное воспитание и обучение – закономерный этап развития системы образования / Н.Н. Малофеев. М.М. Маркович, Н.Д. Шматко // Управление ДОУ. – 2010. – № 6. – С. 8 – 23.
111. Мамардашвили, М.К. Сознание и цивилизация / М.К. Мамардашвили. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. – 288 с.
112. Марьенко, И.С. Нравственное становление личности школьника / И.С. Марьенко. – М.: Педагогика, 1985. – 104 с.
113. Марьенко, И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников: учебное пособие для пед. ин – тов / И.С. Марьенко. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
114. Методика изучения воспитанности школьника / авт.-сост. Е.Н. Артеменок, А.Р. Борисевич, В.Н. Пунчик. – Минск: Красико-Принт, 2008. – 128 с.
115. Мудрик, А.В. Социализация и воспитание / А.В. Мудрик. – М.: Сентябрь, 1997. – 96 с.
116. Мунье Э. Манифест персонализма / Э. Мунье. – М: Республика. 1999, – 556 с.
117. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М.: Изд. «Институт практической психологии», Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – 368 с.

118. Непомнящая, Н.И. Эмпирические исследования личностной обусловленности творчества / Н.И. Непомнящая // Развитие личности. – 2001. – № 3 – 4. – С. 30 – 54.
119. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. М.: МЗ – Пресс, 2004. – 67 с.
120. Ноддингс, Н. Научиться заботиться и принимать заботу / Н. Ноддингс // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 87 – 91.
121. Нравственное воспитание в средней школе / сост. И.А. Тисленкова. – Волгоград: Учитель, 2007. – 156 с.
122. Нравственность современного российского общества: психологический анализ / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юрьевич. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2012. – 413 с.
123. О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями). Письмо Минобразования РФ от 16.04.2001 № 29/1524-6. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://stmshkola2.edusite.ru/DswMedia/pis-mominobrazovaniyarfot16aprelya2001.pdf>
124. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» – Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ (ред. от 21.07.2014, с изм. От 01.12.2014). // Российская газета. – № 234, 02.12.1995.
125. Об образовании в Астраханской области: региональный закон Астраханской области от 15.01.2007 № 1/2007-ОЗ. Сборник законов и нормативных правовых актов Астраханской области, № 3, 25.01.2007.
126. Образование в поисках человеческих смыслов. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1995. – 216 с.
127. Огурцов, А.П.. Образы образования: Западная философия образования: XX век / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб., 2004. – 520 с.
128. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1984. – 797 с.

129. Певзнер, М.С. Дети-олигофrenы: Изучение детей-олигофrenов в процессе их воспитания и обучения / М.С. Певзнер. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 486.
130. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова и др.; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
131. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
132. Песталоцци, И.-Г. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. / И.-Г. Песталоцци. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1963. – Т.2 – 563 с.
133. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д: Издательство «Феникс». 1996. – 512 с.
134. Петровский, В.А. Человек над ситуацией / В.А. Петровский. – М.: Смысл. 2010. – 559 с.
135. Печчеи, А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М: Изд-во «Прогресс», 1980. – 302 с.
136. Платон. Сочинения: В 3-х т. / Платон. – М.: Мысль, 1971. – Т.3. Ч 1. – 687 с.
137. Полани, М. Личностное знание / М. Полани. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
138. Постановление Главы Администрации Астраханской области от 3 мая 2000 г. № 159 «Об утверждении областной целевой программы «Дети-инвалиды» на 2001 – 2005 годы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://zakon-region.ru/astrahanskaya-oblast/21588/>
139. Постановление от 18 мая 2004 года № 7/76 об Областной целевой программе «Дети Астраханской области» (в ред. Постановления Правительства Астраханской области от 01.03.2005 № 7-П) // Астраханские известия. – № 24. – 10.06.2004.

140. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 7513 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Российская газета. – № 196. – 11.10.2000.
141. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/55170507/>
142. Прохоров, А.М. Большой энциклопедический словарь / А.М. Прохоров. – СПб.: Изд-во «Норинт», 2004. – 1456 с.
143. Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. – М.: Издательство Московского университета, 1982. – 288 с.
144. Пушкин, А.С. Собрание сочинений: В 10-ти т./ А.С. Пушкин. – М.: Худож. лит., 1974. – Т.2. – 688 с.
145. Развитие образования на 2013 – 2020 годы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>
146. Распоряжение Правительства Астраханской области от 15 октября 2012 г. № 501 – Пр. «О стратегии действий в интересах детей в Астраханской области на 2012 – 2017 годы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/438935496>
147. Ратнер, Ф.Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 175 с.
148. Розанов, В.В. Сумерки просвещения: сборник статей по вопросам образования / В.В. Розанов. – СПб.: П. Перцов, 1899. – 248 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=427103
149. Розин, В.М. Как можно помыслить тело человека, или На пороге антропологической революции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.antropolog.ru/doc/persons/rozin8.> – с. 8.

150. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание: монография / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. – 328 с.
151. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание: Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
152. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие / С.Я. Рубинштейн – М.: Просвещение, 1979. – 192 с.
153. Руссо, Ж.-Ж. Избранные сочинения: В 3-х т. / Ж.-Ж. Руссо. – М.: Госуд. изд.-во худ. литер., 1961. – Т. 1. – 851 с.
154. Савенков, А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей / А.И. Савенков. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 128 с.
155. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, принятая в Саламанке, Испания, 7 – 10.06.1994 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://logopedkolosok.ucoz.net/N/Salamanskaya_deklaraziya.pdf
156. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто / Ж.-П. Сартр. – М., 2000. – 639 с.
157. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов / сост. и общ ред. А.А. Яковлева. – М: Политиздат, 1990, – 398 с., С. 319 – 345.
158. Семейное воспитание: Краткий словарь/ сост. И.В. Гребенников, Л.В. Ковинько. М., – 1990. – 320 с.
159. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин. – М.: Издательский центр «Академия». 2002. – 576 с.
160. Слепухина, Г.В. Нравственное развитие старшеклассников в социально-педагогическом процессе / Г.В. Слепухина. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 188 с.
161. Слободчиков, В.И. Мудрость целомудрия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/jurnal/62170.htm>
162. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии: психология человека: введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

163. Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
164. Словарь современного русского литературного языка: В 20 томах / под ред. К.С. Горбачевич. – М.: Русский язык, 1991. – Т. 1 – 20.
165. Событийность в образовательной и педагогической деятельности: Научно-методическая серия «Новые ценности образования». Вып. 1 (43) / ред. Н.Б. Крылова, М.Ю. Жилина. – М., 2010. – 157 с.
166. Совместный доклад Независимого института социальной политики и Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) «Анализ положения детей в Российской Федерации: на пути к обществу равных возможностей» (2011г.) Независимый институт социальной политики ЮНИСЭФ, 2011. – 272 с.
167. Современный словарь иностранных языков / под ред. Е.А. Гришиной / М.: Русский язык, 1993. – 740 с.
168. Соколова, В.Р. «Другие» дети / В.Р. Соколова, В.Р. // Новая среда. – 2006. – № 9. – С. 30 – 34.
169. Солнцева, Л.И. Психология воспитания детей с нарушениями зрения [Электронный ресурс] / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина. – М.: Налоговый вестник. – 2004. – 320 с. Режим доступа: <http://childrens-needs.com>
170. Соловцова, Е.Е. Психолого-педагогическое исследование нравственной сферы младшего подростка / Е.Е. Соловцова // Школьные технологии. – 2001. – № 6. – С. 78 – 89.
171. Соловьев, В.С. Полное собрание сочинений и писем: В 20 т. / В.С. Соловьев. М.: Наука, 2001. – Т.3 – 546 с.
172. Соловьев, Г.Е. Биографический метод в деятельности социального педагога и социального работника / Г.Е. Соловьев. – Ижевск: Удмуртский гос. ун-т., 2002. – 174 с.
173. Степанов, П.В. Развитие школы как воспитательной системы / П.В. Степанов. – М.: Центр «Педагогический поиск». 2009. – 240 с.

174. Степанов, П.В. Диагностика, анализ и планирование процесса воспитания в школе: методическое пособие / П.В. Степанов, И.В. Степанова. – М.: Центр «Педагогический поиск». 2007. – 96 с.
175. Стефановская, Т.А. Педагогика: Наука и искусство: Курс лекций: учебное пособие / Т.А. Стефановская. – М.: Совершенство, 1998. – 368 с.
176. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] Режим доступа: минобрнауки.рф
177. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения: В 5 т. / В.А. Сухомлинский. – Киев: Рад. Школа, 1979. – Т. 1 – 686 с.
178. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения: В 5 т. / В.А. Сухомлинский. – Киев: Рад. Школа, 1979. – Т. 2 – 718 с.
179. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения: В 5 т. / В.А. Сухомлинский. – Киев: Рад. Школа, 1980. – Т. 3 – 719 с.
180. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев. Рад. Школа, 1972. – 244 с.
181. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д Ушакова. – М.: ТЕРРА. 1996. – Т. 2. – 520 с.
182. Толстой, Л.Н. Собрание сочинений: В 22 т. / Л.Н. Толстой. – М.: Худож. лит., 1984. – Т. 19 – 20. – 879 с.
183. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1 – 584 с.
184. Ушинский, К.Д., Русская школа / К.Д. Ушинский. – М.: Институт русской цивилизации, 2015. – 688 с.
185. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5 – 9 кл.) // Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] Режим доступа: минобрнауки.рф
186. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>

187. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://school72.tgl.ru/sp/pic/File/fgos/Standart_osnovnogo_obshego_obraz.pdf
188. Федеральный закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://doorinworld.ru/zakonodatelstvo/80-federalnyj-zakon-qob-obrazovanii-liczs-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovyaq->
189. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации» // Рос. газ. № 303. – 31.12. 2012.
190. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века: доклад на общем собрании РАО 18.12.2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-psihologo-pedagogicheskikh-nauk-v-prostranstvenno-vremennoy-situatsii-hhi-veka-doklad-na-obschem-sobraniy-rao-18-12-2012>
191. Фельдштейн, Д.И. Психологические основы общественно-полезной деятельности подростков / Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1988. – 224 с.
192. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – 672 с.
193. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – Москва: Республика, 2001. – 719 с.
194. Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя. – М.: Политиздат, 1975. – 496 с.
195. Философский энциклопедический словарь. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1983. – 840 с.
196. Франкл, В. Психотерапия на практике [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.klex.ru/2by>

197. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
198. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
199. Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 224 с.
200. Фромм, Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М.: ООО Изд-во АСТ – ЛТД, 1998. – 568 с.
201. Хрестоматия по педагогической аксиологии. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 480 с.
202. Чечель, И.Д. Теория и практика организации экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях / И.Д. Чечель, Т.Г. Новикова. – М.: АПК и ПРО, 2004. – 116 с.
203. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / С.Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 416 с.
204. Швейцер, А. Благоговение перед жизнью / А. Швейцер. – М.: Прогресс, 1992. – 576 с.
205. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Н.И. Шевандрин. – М.: Гуманит. Центр ВЛАДОС, 2001. – 512 с.
206. Шемшурин, А.И. Этическая грамматика: методическое пособие для воспитателей и классных руководителей 6-х классов / А.И. Шемшурин. – М.: АПН, Научно – исследовательский институт теории и методики воспитания, 1992. – 112 с.
207. Шемшурин, А.И. Основы этической культуры: книга для учителя / А.И. Шемшурин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 1999. – 112 с.
208. Шемшурин, А.И. Этическая грамматика: методическое пособие для воспитателей и классных руководителей 5-х классов / А.И. Шемшурин. – М.: АПН, Научно – исследовательский институт теории и методики воспитания, 1992. – 148 с.

209. Щуркова, Н.Е. Классное руководство: рабочие диагностики / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 96 с.
210. Щуркова, Н.Е. Педагогическая логика директора школы: в 3-х ч. Часть 2. Серия: Воспитание школьников. / Н.Е. Щуркова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2011. – 160 с.
211. Щуркова, Н.Е. Система воспитания в школе и практическая работа педагога / Н.Е. Щуркова. – М.: АРКТИ, 2007. – 152 с.
212. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика. 1989. – 560 с.
213. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. АН СССР / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
214. Юревич, А.В., Ушаков Д.В. Нравственность в современной России [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://psystudy.ru>
215. Ямбург, Е.А. Управление развитием адаптивной школы / Е.А. Ямбург. – М.: ПЕР СЭ-Пресс, 2004. – 367 с.
216. Ямбург, Е.А. Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации: практико-ориентированная монография / Е.А. Ямбург, С.Д. Забрамная. – М.: Бослен, 2013. – 256 с.
217. Ясвин, В.А. Школа как развивающая среда: монография / В.А. Ясвин – М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. – 332 с.
218. Ясперс, К. Введение в философию / К. Ясперс. – Минск: Изд-во ЕГУ ЗАО «Пропилеи», 2000. – 192 с.
219. Dacey, John. Adolescent development / John Dacey. – Printed in the United States of America by Wm. C. Brown Communications, Inc., Kerper Boulevard, Dubuque, Iowa, 1994. – 350 p.
220. Spielzeugwerkstatt 1: Spielsachen zum Selbermachen für behinderte und nichtbehinderte Kinder / zum Nachbauen gezeichn. von Angela Kahle, Ekkehard Bartsch (Hrsg.), Neuwied; Berlin, 1998.

221. Spielzeugwerkstatt 2: Spielsachen zum Selbermachen für behinderte und nichtbehinderte Kinder. (Hrsg. für den Verein «Fördern durch Spielmittel – Spielzeuge für behinderte Kinder e.V.»). 142. Seiten, kartoniert, mit zahlreichen Abb. Ekkehard Bartsch (Hrsg.), Neuwied; Berlin, 1995.
222. Spielzeugwerkstatt 3: Spielsachen zum Selbermachen für behinderte und nichtbehinderte Kinder, 100 Seiten, kartoniert, mit farbigen Abb. Ekkehard Bartsch (Hrsg.), Neuwied; Berlin, 1998.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Методика «Незаконченное предложение»

1. Мои родители _____
2. Моя жизнь _____
3. Дети, с которыми я играю _____
4. Я считаю, что дети с ОВЗ _____
5. Мне кажется, что моя семья _____
6. Моя учительница _____
7. Я уважаю родителей за то, что _____
8. Для ребенка с ОВЗ хорошая жизнь – это _____
9. Мое здоровье _____
10. Я думаю, что моя мама чаще всего _____
11. Ребенок с ОВЗ _____
12. Когда я думаю о себе _____
13. Папа иногда _____
14. Когда я смотрю на детей с ОВЗ _____
15. Мой брат (сестра) _____
16. Дети, с которыми я учусь _____
17. Когда ко мне приближается моя учительница _____
18. Каждый человек _____

19. Увидев на улице ребенка с ОВЗ, я _____

20. Жизнь таких детей _____

21. О себе я думаю, что я _____

Номера предложений:

-отношение к членам семьи: 1, 5, 7, 10, 13, 15;

-отношение к себе: 9, 12, 21;

-отношение к жизни: 2;

-отношение к сверстникам: 3, 16;

-отношение к учителю: 6, 17;

-образ человека: 18;

-отношение к ребенку с ОВЗ: 4, 8, 11, 14, 19, 20.

Методика «Цветик-семицветик»

Название опроса «Цветик-семицветик» младшим подросткам говорить не рекомендуется, чтобы не создать ситуацию подсказки, как детям отвечать.

Создаем игровую ситуацию: «Предположим, у тебя появился волшебный цветок! Загадай желания (но не более 7), и цветок их исполнит».

Времени дается столько, чтобы подростки успели написать, затем просим подписать листочки и сдать.

	ФИО	Для кого					
		Для всех людей	Для школы	Для класса	Для друзей	Для родных и близких	Для себя
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							

**Опросник учителей «Оценка понимания педагогами
проблем взаимоотношения детей без ОВЗ и детей с ограниченными
возможностями здоровья»**

*Уважаемый педагог! Эта анкета направлена на выявление особенностей
Вашего отношения к проблемам взаимоотношения детей без ОВЗ и детей с
ограниченными возможностями здоровья*

1. Приходилось ли Вам в жизни общаться с людьми с ОВЗ (взрослыми или детьми), помогать им?
2. Ваше отношение к проблеме инвалидности. Возможно ли, по-Вашему, совместное обучение детей без ОВЗ и детей с ограниченными возможностями здоровья?
3. Обучаются ли в Вашей школе дети с ограниченными возможностями здоровья?
4. Как дети Вашей школы относятся к детям с ограниченными возможностями здоровья? Имеют ли они возможность помогать им?
5. Есть ли для детей Вашей школы возможность общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья в специализированных ОУ? Как проходят эти встречи?
6. Как, по-Вашему, необходимо воспитывать в детях нравственность, доброту, милосердие, желание помочь слабым и незащищенным?

Опросник родителей «Ваше отношение к проблемам нравственного воспитания»

Уважаемый родитель! Этот опросник направлен на выявление особенностей Вашего понимания воспитания нравственности и Вашего отношения к проблемам нравственного воспитания

1. Уделяете ли Вы внимание нравственному воспитанию детей?
2. Позволяете ли Вы себе поступать безнравственно?
3. Что Вы можете простить в своей семье, что Вы простить никогда не сможете?
4. Любимый кинофильм детей и родителей в Вашей семье.
5. Любимая телепередача детей и родителей в Вашей семье.
6. Любимая книга семьи.
7. Любимое времяпрепровождение семьи.
8. Самый почитаемый праздник в семье.
9. Люди рода, которых чтит семья.
10. Нравственные качества, почитаемые в семье.
11. Качества, которые семья считает безнравственными.
12. Главный нравственный закон семьи.
13. Какие поступки детей в семье подлежат порицанию.
14. Проводите ли Вы с детьми профилактические беседы по социально-опасным заболеваниям (алкоголизм, наркомания, курение)?

Тематический план «Программы нравственного воспитания младших подростков в деятельности по поддержке детей с ОВЗ»

1.1. План по разделам программы:

№ п/п	Разделы программы	Количество часов	
		1 год	2 год
1.	Познавательный раздел «Грамматика этики и нравственности» (гуманитарный цикл) (1 год – «Я и другой», 2 год – «Сердце, открытое добру»)	34	34
2.	Трудовой «Доброе Дело» (1 год – «Цветик-семицветик», 2 год – «Радуга добрых дел» (занятия по предмету «Технология», в творческих объединениях, кружках)	68	68
3.	Коммуникативный раздел «Встречи друзей» (1 год – «Давайте дружить!», 2 год – «Верный друг») КТД, классные часы, совместные мероприятия, встречи	34	34
	Всего часов:	136	136

2.2. Тематический план первого года

№ п/п	Наименование раздела	Всего часов	В том числе	
			Теория	Практика
1.	Познавательный раздел «Грамматика этики и нравственности» (гуманитарный цикл)	34	28	6
1.1.	Быть воспитанным – что это значит	8	7	1
1.2.	Этика и этикет	5	4	1
1.3.	Об умении думать о других.	13	10	3
1.4.	До дружбы надо вырасти	8	7	1
2.	Практический раздел «Цветик-семицветик» (занятия по предмету «Технология», в творческих объединениях, кружках)	68	4	64
2.1.	«Ты лети...красный лепесток!» Изготовление игрушек «Гусеница из мячиков» (д.), «Тетрис из картона» (м.)	10	2	8
2.2.	«Ты лети...оранжевый лепесток!» Изготовление игрушек «Мягкий конструктор» (д.), «Шнурочка из фанеры «Автомобиль» (м.).	8		8
2.3.	«Ты лети...желтый лепесток!» Изготовление игрушек «Мячик-перевертыш» (д.), «Самолет» (м.).	10		10

2.4.	«Ты лети...зеленый лепесток!» Изготовление игрушек «Морская улитка «Глоссодорис» (д.), «Удачная рыбалка» (м.)	10		10
2.5.	«Ты лети...голубой лепесток!» Изготовление игрушек «Домик-лабиринт» (д.), «Жесткий» пульт управления» (м.)	10		10
2.6.	«Ты лети...синий лепесток!» Изготовление игрушек «Клоун-эспандер» (д.), «Яблоко и червячок» (м.)	10		10
2.7.	«Ты лети...фиолетовый лепесток!» Изготовление игрушек «Домик-конструктор» (д.), «Буратино» (м.)	10	2	8
3.	Коммуникативный раздел «Встреча друзей» (КТД, классные часы и т.д.)	34		34
3.1.	КТД «Давайте познакомимся!»	6		6
3.2.	КТД «Долгожданная встреча»	4		4
3.3.	КТД «Новогодняя сказка»	5		5
3.4.	КТД «Защитники Отечества»	5		5
3.5.	КТД «Праздник весны».	5		5
3.6.	КТД «Морская душа»	5		5
3.7.	КТД «Голубые дали»	4		4
	Итого:	136	32	104

Примечание. В практическом разделе: (д.) – темы занятий для девочек; (м.) – темы занятий для мальчиков.

2.3. Тематический план второго года

№ п/п	Наименование раздела	Всего часов	В том числе	
			Теория	Практика
1.	Познавательный раздел «Грамматика этики и нравственности» (гуманитарный цикл)	34	27	7
1.1.	Правила вежливого человека	6	5	1
1.2.	Этикет в твоей жизни	7	6	1
1.3.	Добру откроется сердце	10	8	2
1.4.	Об умении понять другого	11	8	3
2.	Практический раздел «Радуга добрых дел» (занятия по предмету «Технология», в творческих объединениях, кружках)	68	4	64
2.1.	«Радуга Добрых дел – красный цвет». Изготовление игрушек «Лиса Алиса» (д.), «Совадергунчик» (м.)	10	2	8
2.2.	«Радуга Добрых дел – оранжевый цвет». Изготовление игрушек «Ронделло» (д.), «Жужжащие пчелы» (м.)	8		8
2.3.	«Радуга Добрых дел – желтый цвет». Изготовление игрушек «Нарядим елку» (д.), «Шары-маятники» (м.)	10		10
2.4.	«Радуга Добрых дел – зеленый цвет». Изготовление игрушек «Городки» (д.), «Stop and	10		10

	го» (м.)			
2.5.	«Радуга Добрых дел – голубой цвет». Изготовление игрушек «Конусэлло» (д.), «Balance» (м.)	10		10
2.6.	«Радуга Добрых дел – синий цвет». Изготовление игрушек «Волшебное дерево» (д.), «Цыплята» (м.)	10		10
2.7.	«Радуга Добрых дел – фиолетовый цвет». Изготовление игрушек «Телефон» (д.), «Занимательные коробки» (м.)	10	2	8
3.	Коммуникативный раздел «Встреча друзей» (КТД, классные часы и т.д.)	34		34
3.1.	КТД «Встреча друзей»	6		6
3.2.	КТД «Приходите в гости к нам»	4		4
3.3.	КТД «Новогодний сюрприз»	5		5
3.4.	КТД «С Днем защитника Отечества!»	5		5
3.5.	КТД «Первый весенний праздник»	5		5
3.6.	КТД «Первым делом, первым делом – самолеты!»	5		5
3.7.	КТД «Солнечный денек»	4		4
	Итого:	136	32	104

Примечание. В дополнительном, вариативном разделе, предполагается внесение предложений обучающихся, педагогов, родителей (*в дополнительное время*), например:

1. участие детей с ОВЗ в празднике, посвященном Дню школы в ОО;
2. участие детей с ОВЗ в Днях театра, музея школы (посещение всеми обучающимися спектаклей в театрах города, музеев);
3. совместное проведение субботника по уборке территории специализированного образовательного учреждения, общеобразовательной организации;
4. участие детей с ОВЗ в концерте, посвященном Дню Победы (отчет творческих объединений, студий, кружков) и т.д.

Разработка занятия

Тема: «Изготовление развивающей игрушки «Морская улитка «Глоссодорис» (1-й год, 5 класс)

Цель: раскрыть значимость развивающей игрушки для здоровья ребенка с ОВЗ; познакомить с технологией ее изготовления.

Задачи:

- развивать умения составлять выкройку, кроить, шить, правильно используя ножницы, иглу и т.д.;
- дать возможность изготовить игрушки своими руками по технологии немецких дизайнеров;
- показать эстетическую красоту, целесообразность игрушки и достоинства ее реабилитационного эффекта.

Оборудование: образец развивающей игрушки «Морская улитка «Глоссодорис», фотографии с изображением игрушки, альбом с описанием игрушки; материал для работы: однотонная ткань яркого цвета (флис, трикотаж, фланель) размером 30×40 см, лоскут любой хлопчатобумажной ткани для внутренней стороны игрушки размером 30×40 см, лента или тесьма контрастного, гармонирующего с тканью цвета, две белые пуговицы с ножкой, кусочек самоклеящейся пленки, две цветных бусинки, резинка, а также материал, различный по форме, качеству и свойствам (горох, бисер, полиэтилен, синтепон).

Предназначение игрушки

Специальная развивающая игрушка «Морская улитка «Глоссодорис» предназначена для детей с ОВЗ. Если в игрушку вложить не только вату или синтепон, но и частичку своего сердца, она согреет душу ребенка, поможет в реабилитации здоровья, доставит радость и удовольствие.

Описание технологии изготовления данной игрушки находим в немецком журнале с выкройками развивающих игрушек. «Глоссодорис» – это название морского моллюска. Игрушка представляет собой тренажер для развития мелкой моторики рук, выполнения массажных движений, тренировки мышц кисти и предплечья.

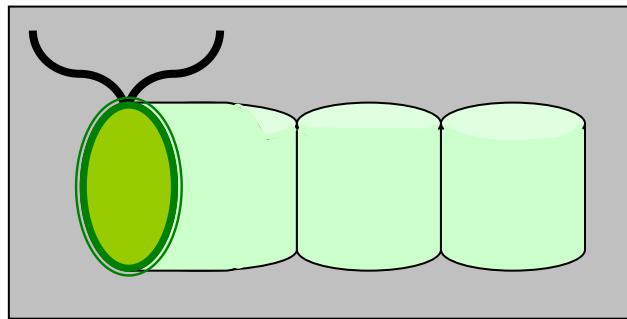


Рисунок из немецкого журнала

Педагог демонстрирует сшитую заранее игрушку, надевая ее на руку, и показывает ее функциональные особенности. Можно изобразить, как плавно и ритмично гусеница передвигается по поверхности, можно сделать массаж (это ребенку с ОВЗ близко и понятно), поиграть в театр и т.д.

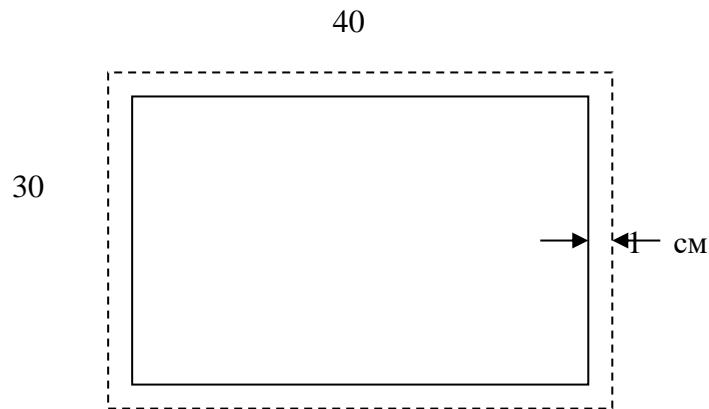


Фото игрушки

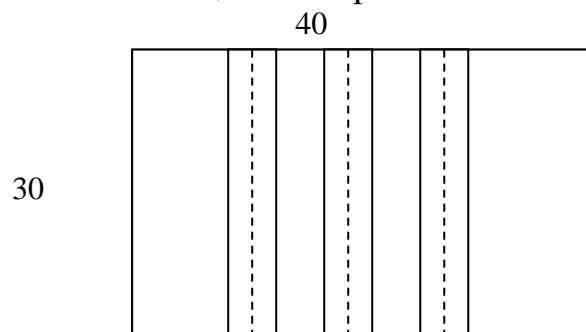
Она мягкая, теплая (согревает руку, и значит, все движения больному ребенку даются легче). И у нее есть тайна! Определим на ощупь, что находится под фланелью (горох, фасоль, гречка). Ребенок с ОВЗ, желая определить тайну игрушки, будет делать движения, развивающие мелкую моторику рук.

Практическая работа

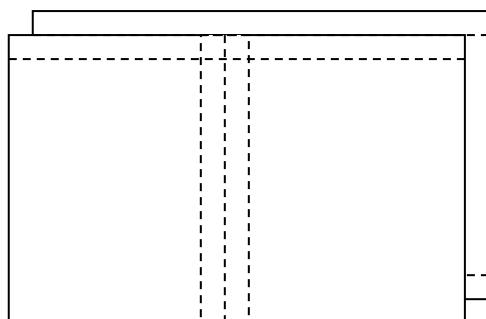
Необходимо приготовить: лоскут однотонной ткани (флис, трикотаж, фланель), лоскут любой хлопчатобумажной ткани для внутренней стороны игрушки, ленту или тесьму, две белые пуговицы с ножкой, две цветные бусинки, резинку для продевания, материал для набивки игрушки (горох, фасоль, полиэтилен, синтепон). Выкраиваем из ткани две детали (одну из основной ткани, другую из ткани для внутренней стороны) размером 30×40 см с припуском на швы в 1 см.



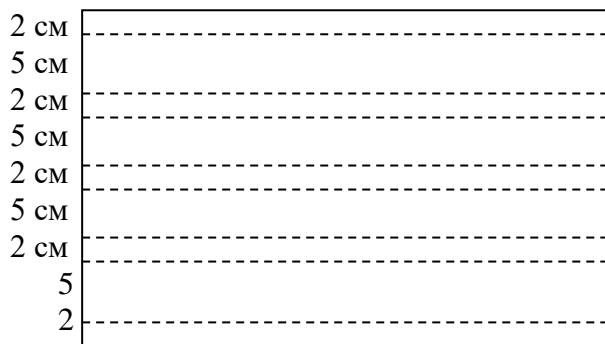
На лицевой стороне основной детали настрачиваем три полоски из ленты.



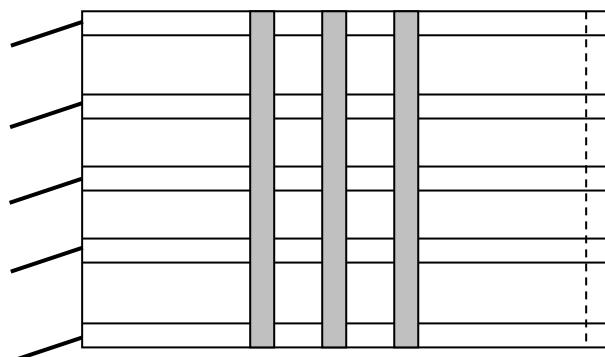
Складываем детали для наружной и внутренней стороны игрушки лицевыми сторонами внутрь, совмещая срезы. Стачиваем их по длинным сторонам.



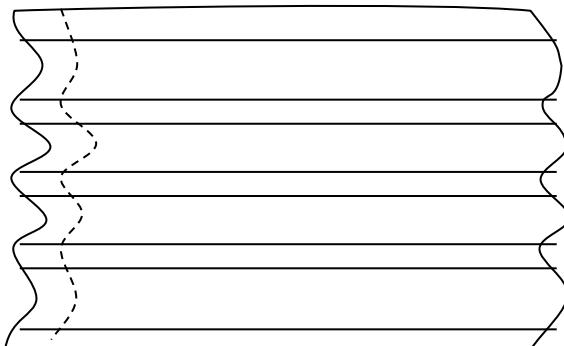
Выворачиваем на лицевую сторону. Прострачиваем 5 дорожек для резинки, предварительно разделив деталь на части.



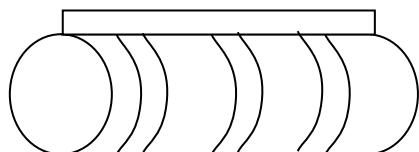
Вдеваем резинку и прострачиваем одну сторону, чтобы закрепить концы резинки.



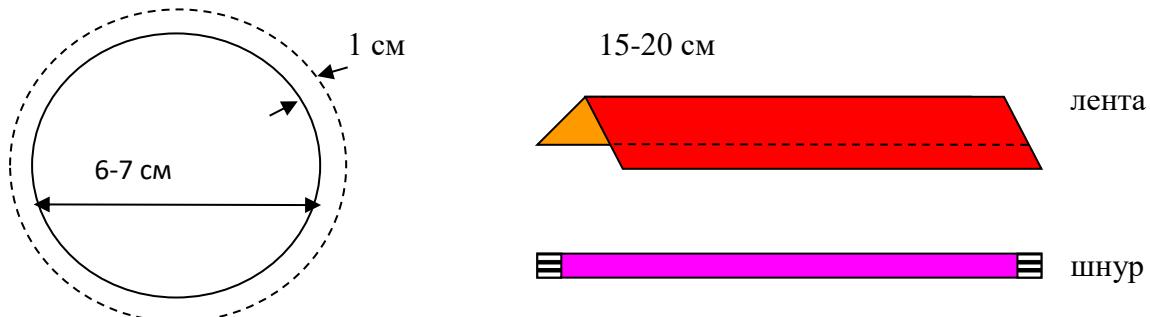
В свободные дорожки засыпаем приблизительно на половину объема различные по качеству и форме наполнители. Стягиваем резинку и прострачиваем открытую сторону. Лишнюю резинку обрезаем.



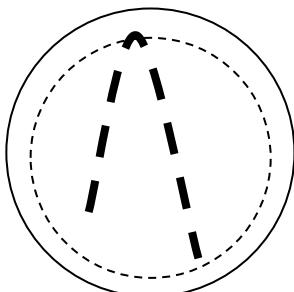
Складываем пополам, совмещая срезы длиной 30 см., лицевой стороной внутрь. Прострачиваем на расстоянии 1 см от срезов. Выворачиваем на лицевую сторону.



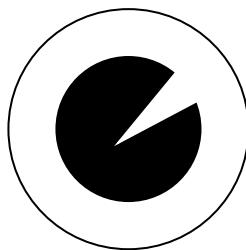
Из основной ткани выкраиваем детали головы – 2 круга или овала в диаметре 6 – 7 см., из ленты или шнуря длинной 15 – 20 см готовим усики: ленту для жесткости сложить пополам и прострочить, в шнур вставить проволоку, чтобы можно было усикам придавать разную форму.



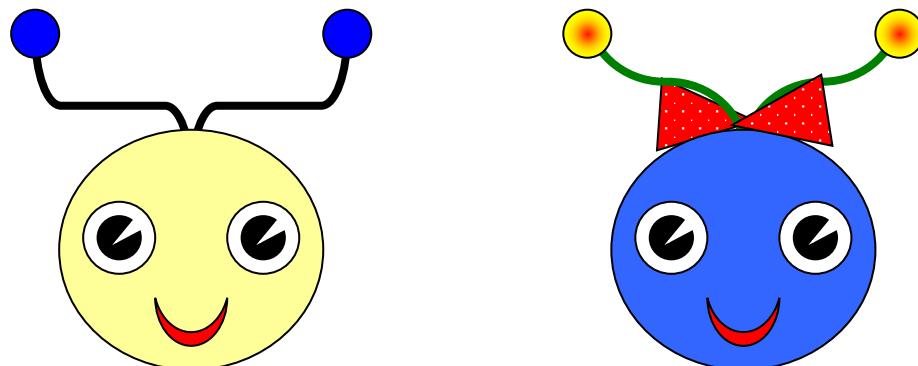
Детали головы сложить лицевыми сторонами внутрь, вложить туда усики, прострочить, оставляя отверстия длиной 2 см для выворачивания.



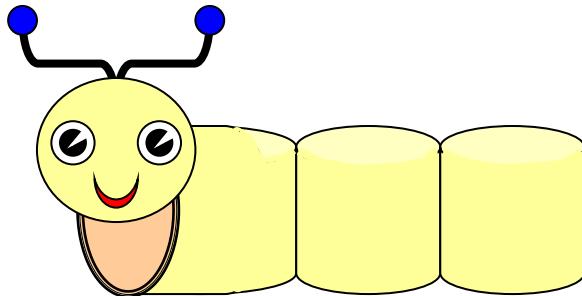
Вывернуть и набить ватой или синтепоном, потайными стежками зашить отверстие. Приклейте готовые глазки. Если таковых нет, сделать их из пуговиц. На белые плоские пуговицы наклеить кружочек самоклеящейся пленки. Для более выразительного взгляда от кружочка отрезать небольшой сектор.



Рот вышить красными нитками, не забывая про лучезарную улыбку. На концах усиков закрепить цветные бусинки, можно приделать бантик.



Голову пришить к туловищу так, чтобы она закрывала один вход в полу-
чившийся рукав.



Остается теперь надеть игрушку на руку. Указательный и средний пальцы
будут ее лапками. Помашите ими!

– Привет, друг! Я готова тебе помочь!

Заключение: вывод о назначении развивающей игрушки, о ее роли в реабили-
тации здоровья особых детей:

1. Уважаемые рукодельницы, чем мы сегодня занимались?
2. Для кого мы старались?
3. Зачем детям с ОВЗ эта игрушка?
3. Что вы чувствовали, о чем думали во время создания игрушки?

Примечание. Когда при встрече младшие подростки подарили детям с ОВЗ игрушку «Глоссодорис», те спросили: «А можно мы будем звать ее просто Гла-
шай?». Пятиклассники с радостью согласились. Так морской моллюск «Глоссодо-
рис» превратился в гусеничку Глашу. Младшие подростки придумали для нее та-
кую сказку.

Сказка для Глаши

Один раз в год все игрушки приходят в гости к Великому Волшебнику Иг-
рушечного Царства. Они рассказывают ему, как проводят время, как радуют де-
тей, и он исполняет заветное желание того, кто особо отличился.

Все собрались у Волшебника. Только не было моллюска Глоссодориса. Он
занимался с мальчиком, у которого не работали пальчики на руке. Когда он
вспомнил о встрече, было уже поздно. Волшебник садился в свою Звездную Ко-
лесницу, когда Глоссодорис добрался до Сказочной поляны. «Что же ты опоздал,

малыш? У тебя разве нет заветного желания?» – спросил Волшебник. «Я хочу быть бабочкой! Хочу летать высоко!» – ответил моллюск. «Ты опоздал, но я знаю, что ты приносишь пользу людям. Сейчас я не могу сделать тебя бабочкой. Но пока ты станешь гусеничкой. Если ты будешь усердно работать и поможешь стать здоровым хотя бы одному ребенку, ты превратишься в прекрасную бабочку!» И Волшебник взмахнул своей палочкой. Все вокруг засверкало!

...Когда сияние исчезло, на полке с игрушками сидела милая гусеничка с добрыми глазами и улыбалась людям. Она была готова творить добро.