

Динамика нравственного развития младших школьников в условиях инклюзивного образования: региональный опыт

Л. Н. Давыдова*,

доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики, психологии и социальной работы Астраханского государственного университета

М. А. Колокольцева**,

аспирант кафедры педагогики и предметных технологий Астраханского государственного университета

Статья посвящена изучению динамики нравственного развития младших школьников в условиях временной и комбинированной форм инклюзивного образования, которая исследовалась у 157 учащихся, от 1-го ко 2-му классу, в трех школах г. Астрахани. Когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты нравственного развития младших школьников изучались с помощью комплекса диагностических методик «Беседа», «Сюжетные картинки», «Сделаем вместе», а также метода экспертной оценки. Результаты проведенной работы показали, что обучение нормально развивающихся младших школьников в условиях инклюзивного образования приводит не к снижению уровня нравственного развития, а, напротив, – к его повышению. Последний характеризуется расширением представлений детей о людях с ограниченными возможностями здоровья, обогащением личного опыта взаимодействия с особыми сверстниками, эмоциональной отзывчивостью, формированием основ готовности к совместной деятельности. Обращается внимание на следующее обстоятельство: для того чтобы аргументированно судить о влиянии форм инклюзивного образования на нравственное развитие младших школьников, принципиально недостаточно ограничиться динамикой общего уровня их нравственного развития. Авторы полагают, что не менее значимым является выявление особенностей когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов нравственного развития младших школьников.

Ключевые слова: инклюзивное образование, временная и комбинированная форма инклюзивного образования, уровень нравственного развития, динамика общего уровня нравственного развития младших школьников.

* lugena2003@mail.ru

** skolokolcev@mail.ru

Младший школьный возраст является важным этапом нравственного развития. В этот период у ребенка появляются новые социальные отношения, связанные с началом систематического обучения, развиваются рефлексивные умения, произвольность, теоретическое мышление, нравственные чувства становятся более дифференцированными, зависимыми от внешних факторов и внутренней позиции, убеждений и ценностных ориентаций. Младшие школьники особо восприимчивы к воздействию окружающих условий школьной жизни, которые определяют нравственное отношение ребенка к другим людям, сверстникам. Развитие этой стороны личности младшего школьника – это процесс количественных и качественных изменений, продвигающих ребенка в нравственном взрослении на более высокую ступень. Современное российское общество заинтересовано в успешном нравственном становлении подрастающего поколения, от которого зависит будущее нашего отечества.

В настоящее время в России происходят изменения в системе образования, связанные с включением детей с особыми образовательными потребностями в среду обычных сверстников. Это актуализирует переход от интеграции к становлению различных форм инклюзивного образования: временной, частичной, комбинированной, полной [8]. Большинство авторов рассматривают инклюзивное образование как особую систему, обеспечивающую адекватное обучение, воспитание, социализацию как детей с особенностями развития, так и их обычных сверстников, максимальное раскрытие потенциальных возможностей личности каждого ребенка. Это становится возможным в инклюзивной среде, которая обеспечивает включение любого ребенка и его семьи в полноценную жизнь социума на равных правах с другими и создает условия для максимального раскрытия потенциальных возможностей каждого участника образовательного процесса.

Астраханский регион поддерживает этот процесс: разработана Концепция модели региональной системы интегриро-

ванного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья [3], создан Центр сопровождения интегрированного обучения [8], проводятся научно-практические семинары по проблемам организации инклюзивного образования для педагогов-практиков, специалистов системы образования, в том числе и с участием коллег из Франции, Германии, Португалии, Италии. В этой статье мы представим некоторые фрагменты регионального опыта по реализации различных форм инклюзивного образования на примере трех школ г. Астрахани.

В МОУ «СОШ № 28» г. Астрахани с 2006–2007 учебного года развивается *временная (эпизодическая)* форма инклюзии с воспитанниками специальной коррекционной школы-интерната № 7 для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и другими заболеваниями центральной нервной системы. Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья имеют значительные трудности передвижения (88 %), нарушение мелкой моторики (66 %), речи (48 %). У 93 % воспитанников имеются сопутствующие сенсорные нарушения, представленные первичной или вторичной патологией органов зрения и слуха. Однако это не стало препятствием объединению детей двух школ 1–3 раза в месяц для проведения различных социально-воспитательных мероприятий: выступлений агитбригады юных инспекторов дорожного движения, совместных праздников, дней самоуправления, концертов, совместной реализации проектов, театральной деятельности. Учителя, социальный педагог, психолог школы № 28 ведут подготовительную работу со своими учащимися: рассказывают о сверстниках, имеющих особые образовательные потребности, проводят акции «Чуткое сердце», организуют изготовление и сбор подарков для друзей из школы-интерната. Педагоги школы-интерната также готовят детей к совместным встречам. Особое значение придается возможности особого ребенка раскрыть на таких встречах свою индивидуальность, свой творческий потенциал. Только в этом случае можно рассчитывать, что со

стороны обычных сверстников на смену их любопытству или жалости придет интерес и уважение к личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, понимание уникальности каждого человека [5].

Проведение репетиции и совместных театральных постановок детьми из разных школ сближает сверстников, помогает лучше понять друг друга и подружиться. Совместные коллективные творческие работы, изготовление панно, коллажей, плакатов объединяют любителей продуктивной творческой деятельности. Особенно привлекают младших школьников доступные для совместного проведения игры. Вокальные группы разучивают любимые песни. На общих выставках технического и художественного творчества ребята устанавливают более тесные контакты с детьми, которые ближе им по интересам. Успех временной формы инклюзии заключается, на наш взгляд, в планировании подобных мероприятий, форм совместной деятельности и их систематическом проведении.

В МОУ «СОШ № 64» г. Астрахани наиболее приемлемой оказалась *комбинированная* интеграция, при которой дети с задержкой психического развития по 1–2 человека на всех уроках находятся в классе обычных детей, но, кроме того, посещают коррекционно-развивающие занятия учителя-дефектолога. Внеурочное время эти дети проводят вместе с обычными сверстниками и участвуют вместе с ними во всех мероприятиях, занятиях и режимных моментах. Особое значение в школе придается взаимодействию учителей-предметников с учителем-дефектологом. Все вопросы, касающиеся образования интегрированного ребенка, решаются на психолого-медико-педагогическом консилиуме.

Важным направлением работы в данном образовательном учреждении является создание доброжелательной атмосферы в ученических коллективах. Для этого психолог проводит тренинги, направленные на развитие навыков эффективного взаимодействия детей с разными образовательными потребностями, в младших классах. По форме это игры с правилами,

в которых победителем может стать любой ребенок, независимо от уровня развития познавательных способностей и т. д.

Частичная (фрагментарная) *интеграция* осуществляется в случаях, когда дети с проблемами в развитии еще недостаточно способны на-равных с обычными сверстниками овладевать образовательным стандартом и посещают занятия в массовой школе, содержание которых им доступно и соответствует их возможностям. Здесь речь идет о детях с нарушением зрения или слуха, с легкой формой ДЦП, ЗПР и др. В остальное время они находятся на домашнем обучении или учатся в классе специальной (коррекционной) школы. Такая форма инклюзии реализуется в МОУ «СОШ № 12» г. Астрахани. На наш взгляд, необходимо развивать и поддерживать эту форму получения образования, так как известны случаи, когда родители, переложив заботы об образовании, материальном обеспечении, воспитании ребенка на специальную школу-интернат, перестают со временем забирать ребенка на выходные и каникулы домой, ослабляя его связь с семьей. В настоящее время одной из задач школы, классных руководителей, психолого-медико-педагогических консилиумов, социальных педагогов, психологов является проведение работы по поддержанию инклюзивного подхода к детям, которые учатся дома. Их вовлекают в общешкольные мероприятия, приглашают на праздники, организуют посещения ребенка одноклассниками на дому. Работа с родителями указанной выше группы детей с ОВЗ должна включать убеждение их в необходимости привозить, приводить ребенка хотя бы на некоторые уроки и мероприятия, например, музыки, изобразительного искусства, технологии, ритмики, вечера, конкурсы и т. п. Частичная форма интеграции может стать началом перехода к полной интеграции, для этого важно регулярно поддерживать связи ребенка с коллективом сверстников [6].

Полная инклюзия подразумевает помещение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в обычный класс массо-

вой школы на весь срок обучения. Она более всего подходит детям со слабовыраженными формами отклонений в развитии (например, нарушением речи по типу дислалии, сглаженными формами церебрального паралича, слабовидящим). В целом процесс инклюзии нетипичного ребенка должен, по нашему мнению, включать в себя все формы.

На наш взгляд, форма *полной инклюзии* может быть эффективна лишь для части особых детей с относительно высоким уровнем психофизического развития, а *комбинированная, временная* и особенно *частичная* – приемлемы для большинства детей с особыми образовательными потребностями.

Несмотря на имеющийся положительный опыт инклюзивного образования в отдельных школах России, в том числе и в Астраханской области, в настоящее время в теории и практике наблюдается **противоречие** между обоснованностью преимуществ данной формы обучения для детей с особыми образовательными потребностями и непониманием (в большинстве случаев) учителями, родителями здоровых школьников необходимости совместного обучения особого ребенка с их детьми. Во многом это связано с теми вопросами, которые возникают у родителей здоровых сверстников:

- как скажется на моем ребенке присутствие в школе ребенка с особыми образовательными потребностями?
- не будет ли мой ребенок обделен вниманием?
- не вызовет ли ребенок с ограниченными возможностями здоровья негативную эмоционально-нравственную реакцию моего ребенка?
- зачем моему ребенку дружить с ребенком-инвалидом?

Указанное противоречие обуславливает широкий спектр психолого-педагогических **проблем**, требующих определенных научных исследований, результаты которых смогут дать ответы на имеющиеся вопросы. В частности, и на вопрос, какова динамика уровня нравственного развития млад-

ших школьников в условиях инклюзивного образования. В связи с этим было организовано и проведено исследование, направленное на решение следующей **задачи**: изучить динамику нравственного развития младших школьников в условиях инклюзивного образования. Мы предполагали, что обучение нормально развивающихся младших школьников в условиях инклюзивного образования не приводит к снижению уровня их нравственного развития.

Исследование проводилось в два этапа.

На I этапе (январь 2008 г.) в качестве испытуемых выступали ученики 1-х классов МОУ СОШ № 24, 28, 64 г. Астрахани. В МОУ «СОШ № 24» используется обычная форма обучения.

На II этапе (январь 2009 г.) респондентами выступали учащиеся 2-х классов. Выборка составляла 157 человек: МОУ «СОШ № 24» – 51 ученик, МОУ «СОШ № 28» – 54 ученика, МОУ «СОШ № 64» – 52 ученика.

В ходе I этапа эксперимента изучались следующие компоненты нравственного развития младших школьников: *когнитивный, эмоциональный* и *поведенческий*. Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком.

1. **Когнитивный компонент** включает знания о нормах и правилах нравственного поведения, представления о добре и зле, хорошем и плохом. Для диагностики этого компонента был использован адаптированный вариант «Беседы» [4, с. 285], который направлен на изучение уровня понимания детьми нравственных понятий и выявление знаний о людях с ограниченными возможностями здоровья и личном опыте отношения с ними.

Детям задавались следующие вопросы.

- Какого человека можно назвать хорошим (плохим)? Почему?
- Какого человека можно назвать добрым (злым)? Почему?
- Какого человека можно назвать справедливым? Почему?
- Какого человека можно назвать добродетельным? Почему?
- Что значит сочувствовать другому человеку?

• Какие люди нуждаются в помощи других людей? Почему?

• Кого называют инвалидами, людьми с ограниченными возможностями здоровья?

• Видел ли ты когда-нибудь таких людей? Где?

• Общался ли ты с детьми с ограниченными возможностями здоровья, особыми детьми, с теми, кто не видит, не слышит, не ходит или с трудом ходит?

• Как можно помочь таким детям?

ты когда-нибудь помогал такому ребенку? Что ты при этом испытывал?

• Как ты относишься к таким людям?

• Хотел бы ты учиться вместе с такими детьми? Почему?

• Согласился бы сидеть с таким ребенком за одной партой? Почему?

• Хотел бы ты играть с особыми детьми, помогать им? Почему?

• Хотел бы ты дружить с таким сверстником?

• Как ты думаешь, что чувствуют такие дети?

Результаты фиксировались в протоколе. Характеристика нравственных качеств младших школьников основывалась на возрастной норме. При количественной обработке полученных данных с целью дифференциации младших школьников по уровням нравственного развития нами были присвоены следующие балльные оценки.

• *Низкий уровень* (1 балл) – ребенок допускает ошибки в объяснении некоторых нравственных чувств и качеств. Например, «добрый тот, кто рисует хорошо», «справедливым можно назвать смелого» и т. д. Преобладают ответы, объясняющие качества и чувства на примерах, на основе анализа повседневных ситуаций и литературных произведений. Отсутствует или крайне ограничен объем знаний и опыт взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями, отрицательное или равнодушное к ним отношение.

• *Средний уровень* (2 балла) – ребенок не делает ошибок в объяснении смысла нравственных чувств и качеств. Преобладают обобщенные представления о спра-

ведливости, отзывчивости, заботливости, доброте, дружбе. Ответы выражают отрицательное отношение к таким моральным качествам, как жестокость, равнодушие, несправедливость. Имеются некоторые знания и незначительный опыт взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями. Доброжелательное, сочувственное отношение к таким людям, желание им помогать.

• *Высокий уровень* (3 балла) – наблюдаются обобщенные представления о широком круге положительных и отрицательных нравственных чувств и качеств; значительный объем знаний и опыт взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями, помощи им.

2. Для диагностики **эмоционального компонента** нравственного развития использовались «Сюжетные картинки» [4, с. 287]. Ребенку предъявлялись картинки с изображением положительных и отрицательных поступков сверстников, в том числе изображение ситуацией помощи и ее отсутствия детям с ограниченными возможностями.

Испытуемым предлагалось разложить картинки так, чтобы с одной стороны лежали те, на которых нарисованы хорошие поступки, а с другой – плохие, и объяснить свой выбор. В протоколе фиксировались эмоциональные реакции ребенка, а также его объяснения. Особое внимание уделялось оценке адекватности эмоциональных реакций ребенка на моральные нормы: *положительная эмоциональная реакция* (улыбка, одобрение) на нравственный поступок и *отрицательная эмоциональная реакция* (осуждение, негодование и т. п.) – на безнравственный. При количественной оценке мы ориентировались на следующие показатели.

• *Низкий уровень* (1 балл) – ребенок допускает ошибки при раскладывании картинок, не может объяснить свои действия, эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют.

• *Средний уровень* (2 балла) – ребенок правильно раскладывает картинки, но объяснить может не каждый поступок. Эмоцио-

нальные реакции адекватны, но выражены слабо и не во всех случаях.

• *Высокий уровень* (3 балла) – ребенок обосновывает свой выбор (возможно, называет нравственную норму); эмоциональные реакции адекватны, яркие, проявляются в мимике, активной жестикуляции и т. д.

3. Для диагностики **поведенческого компонента** нравственного развития мы применяли методы наблюдения, экспертной оценки уровня развития нравственности детей учителями, методику «Сделаем вместе» [4, с. 294]. Результаты наблюдения за характером взаимоотношений детей фиксировались в протоколах (вежливость, доброжелательность, уступчивость, терпимость и т. д.). Методика «Сделаем вместе» предназначена для выявления и оценивания уровня развития нравственной направленности личности ребенка, проявляющейся во взаимодействии со сверстником; позволяет учитывать такие параметры, как правильное выражение своего желания и просьбы, поддержание контакта с партнером, готовность к сотрудничеству, желание помочь партнеру по игре, забота о нем, желание с ним поделиться.

Для проведения методики, ориентированной на изучение поведенческого компонента нравственного развития младшего школьника, возможно использование мозаики и картинок с изображением предмета, состоящего из небольшого количества мозаичных фигур. В исследовании участвуют два ребенка одного возраста. При подборе пары необходимо учитывать, что дети больше придерживаются нравственных норм при общении с теми, к кому они относятся с симпатией, поэтому в пару не рекомендуется брать двух друзей. Лучше если это дети, которые малознакомы и не поддерживают постоянных отношений между собой. Для этого возможно комплектование пар из разных классов.

Исследователь обращается к детям:

«Сейчас мы с вами поиграем в мозаику (1-й класс), выполним задание по конструированию фигур из деталей мозаики (2-й класс). Из нее можно составлять разные

узоры, фигуры. Давайте мы по этой картинке сложим узор, фигуру. Попробуйте!»!

Детям предлагается картинка-образец. Они осваивают игру. После того как взрослый видит, что дети достаточно уверенно манипулируют деталями, предлагает им следующую картинку:

«А теперь я каждому дам детали, и вы вместе составьте вот этот рисунок».

Акцент делается на слове «вместе». Детям дается ровно столько деталей, сколько их необходимо для составления предъявленной картинке; фигурки делятся взрослым между детьми поровну. Для проведения исследования обычно достаточно 2–3 картинок (не считая тренировочной картинки-образца). При явном доминировании одного из детей взрослый дает ему значительно меньше фигурок, чем его партнеру. В среднем процедура исследования занимает 15–20 мин. Во время выполнения задания детьми взрослый не вмешивается в их работу, не подсказывает, не дает рекомендаций, не делает замечаний, не комментирует их действия, если даже действия одного из детей кажутся ему неподобающими (отталкивает партнера, забирает все фигурки себе или, наоборот, смотрит в окно, не проявляя интереса к заданию). Поведение детей фиксировалось в протоколе.

Обработка результатов. При анализе протоколов выделяют признаки, которые объединяются в четыре комплексных параметра (симптомокомплекса).

1. *Отрицательная нравственная направленность личности*

а) забирает (берет) фигурки партнера (от 0 до 2 баллов в зависимости от степени выраженности данного признака);

б) на то, что партнер забирает у него детали, ребенок реагирует негативно, например, отталкивает руку, удерживая или прикрывая фигурки, подает реплики типа: «Не дам!», «Мое!» (от 0 до 2 баллов);

в) пытается регулировать поведение партнера, оценивая его действия (реплики типа: «Делай давай!», «Ты что, совсем?») (0–2 балла);

г) использует в речи личные местоимения: «я», «мне» (0–1 балл);

д) не понимает слово «вместе», стремясь выполнить задание, использует только свои фигурки (0–2 балла);

е) работает один (0–1 балла).

2. *Положительная нравственная направленность личности*

а) помогает партнеру, например, направляет его фигурки, советует, подает реплики типа: «Сейчас я тебе помогу», «Давай помогу» (0–2 балла);

б) отдает свои фигурки; передвигает их на центральную часть стола или ближе к партнеру, работает на столе партнера (0–2 балла);

в) использует в речи личные местоимения множественного числа: «нас», «мы» (0–1 балл);

г) сразу понимает слово «вместе» и пытается наладить сотрудничество (0–2 балла);

д) работает вместе с партнером (0–1 балл).

3. *Общительность, контактность ребенка*

а) речь, обращенная к партнеру (1 балл начисляется за каждую реплику, но не более 5 баллов);

б) речь, обращенная к взрослому (1 балл за каждую реплику, но не более 5 баллов);

в) реагирует действием на советы партнера (0–2 балла).

4. *Заинтересованность в предложенной деятельности*

а) строит сам или вместе с партнером,

т.е. активно выполняет задание (0–2 балла);

б) следит за работой партнера (0–2 балла);

в) дает советы и реплики по поводу работы (0–2 балла).

Баллы суммируются по каждому симптомокомплексу. Для единообразия при сравнении количественной оценки результатов исследования уровней нравственного развития младших школьников нами разработана система перевода полученных данных по методике «Сделаем вместе» в 3-балльную шкалу:

1 балл – низкий уровень, преобладание проявлений негативного отношения к сверстникам;

2 балла – преобладание проявлений положительных нравственных чувств и качеств;

3 балла – проявление только положительных нравственных чувств и качеств.

После проведения всех диагностических методик полученные баллы складывались, находилось среднеарифметическое значение, определялся итоговый балл, который оценивался следующим образом: от 1.0 до 1.7 – низкий уровень; от 1.8 до 2.4 – средний уровень; от 2.5 до 3.0 – высокий уровень.

Полученные данные об общем уровне нравственного развития младших школьников на основе сравнительного анализа I и II этапов представлены в табл. 1.

Таблица 1

Динамика нравственного развития младших школьников

Уровень нравственного развития	Формы инклюзивного образования					
	обычная (51 ученик)		временная (54 ученика)		комбинированная (52 ученика)	
	I этап	II этап	I этап	II этап	I этап	II этап
Низкий: процент (число учеников)	19.6 (10)	15.7 (8)	22.2 (12)	15.7 (9)	25 (13)	19.2 (10)
Средний: процент (число учеников)	62.7 (32)	62.7 (32)	61.1 (33)	59.3 (32)	61,5 (32)	61.5 (32)
Высокий: процент (число учеников)	17.6 (9)	21.6 (11)	16.7 (9)	24 (13)	13,5 (7)	19.2 (10)

Обобщая полученные данные, можно отметить, что на I этапе исследования большинство первоклассников всех 3 школ показали средний уровень нравственного развития соответственно:

при обычной форме организации образования – 62.7 % (32 ученика),

при временной – 61.1 % (33 ученика),

при комбинированной – 61.5 % (32 ученика).

Обратим внимание, что во всех школах результат примерно одинаков. На I этапе было выявлено, что большинство младших школьников знают, что есть дети, «которые не умеют ходить», «которые плохо слышат», «слепые», «которые плохо говорят», «которые говорят руками» и т. д. Их они видели преимущественно на улице и по телевизору. Опыт общения с такими сверстниками имеют 12 % первоклассников. Дети считают, что «таким людям очень плохо», «им обидно, что они не как все». Большинство первоклассников жалеют их, но не решаются к ним подойти.

Самое большое число детей с низким уровнем нравственного развития оказалось в МОУ «СОШ № 64» – 13 учеников, что составило 25 % всех первоклассников. Это объясняется контингентом учащихся школы отдаленного городского района. В обычной школе детей с низким уровнем нравственного развития – 19.6 % (10 учеников), при временной – 22.2 % (12 учеников). Дети низкого уровня нравственного развития не выразили желание играть с особыми детьми и отрицательно отнеслись к возможной дружбе с ними.

По 9 учеников высокого уровня нравственного развития в школах с обычной формой образования (17.6 %) и при временной форме инклюзии (16.7 %), несколько ниже показатель в школе с комбинированной формой инклюзии – 13.5 % (7 человек). Отличительной чертой детей, относящихся к высокому уровню нравственного развития, является наличие опыта взаимодействия с особыми детьми или помощь родственникам с ограниченными возможностями здоровья.

На II этапе исследования (на следующий год) была зафиксирована некоторая

динамика нравственного развития младших школьников. Наибольшая положительная динамика наблюдалась в школе №28, где реализовывалась временная форма инклюзии в школе. Личный опыт общения и взаимодействия с детьми с синдромом ДЦП помог трем второклассникам (6.5 %) перейти с низкого на средний уровень нравственного развития, а четверым – со среднего на высокий (7.3 %). В классе с комбинированной инклюзией часть детей изменили равнодушное или негативное отношение к особым сверстникам на доброжелательное 5.8 %, (3 ученика), младшие школьники стали оказывать содействие больным детям, трое детей со средним уровнем нравственного развития перешли на высокий уровень (5.7 %). Качественные результаты II этапа свидетельствуют, что дети инклюзивных школ стали терпимее, внимательнее друг к другу и к сверстникам с особыми образовательными потребностями. Приобретенный опыт взаимодействия с особыми сверстниками способствовал смещению акцента с материальной помощи на социально-педагогическую: особые дети «нуждаются в дружбе, внимании», «им надо помогать подниматься по ступенькам», «надо приглашать их в гости, на праздники, все дети хотят радоваться», «надо с ними играть, вместе всегда интереснее». Положительная динамика наблюдалась и в обычной школе, но достигалась она другими средствами. По 2 ученика (4 %) перешли на новый уровень нравственного развития: с низкого на средний, со среднего на высокий.

Выводы

Динамика показателей в экспериментальных классах свидетельствует, что условия инклюзии благоприятны для нравственного развития младших школьников. Любая форма инклюзивного образования предоставляет реальную возможность накопить личностный опыт взаимоотношений с особыми сверстниками.

В условиях инклюзивного образования формируются нравственные основы личности ребенка, развивается нравственно-

чувственная сфера, воспитываются основополагающие нравственные чувства и качества: сочувствие, сопереживание, совесть, заботливость, содействие, уважение.

Чтобы аргументированно судить о влиянии форм инклюзивного образования на нравственное развитие младших школьни-

ков, недостаточно ограничиться динамикой общего уровня их нравственного развития. Полагаем, что не менее значимым является выявление особенностей когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов нравственного развития младших школьников.

Литература

1. Давыдова Л. Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования: монография. Астрахань, 2005.
2. Давыдова Л. Н., Колокольцева М. А. Нравственные качества личности как результат инклюзивного образования // Инклюзивное образование в Европе и России: опыт, проблемы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции / Под ред. Л. Н. Давыдовой. Астрахань, 2009.
3. Давыдова Л. Н., Торбина М. Б. Развитие инклюзивного образования детей с нарушением в развитии в Астраханской области // Инклюзивное образование лиц с нарушением в развитии: взгляд из Европы и России: Сб. научн. трудов. СПб., 2010.
4. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб., 2010.
5. Сафарова С. Х. Стратегии достижения успеха в инклюзивном школьном сообществе // Инклюзивное образование в Европе и России: опыт, проблемы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции / Под ред. Л. Н. Давыдовой. Астрахань, 2009.
6. Скрынникова Т. Н. Из опыта инклюзивного образования // Инклюзивное образование в Европе и России: опыт, проблемы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции / Под ред. Л. Н. Давыдовой. Астрахань, 2009.
7. Центр сопровождения интегрированного обучения. [Электронный ресурс]– Режим доступа: <http://edu.of.ru/oprpkAO/>
8. Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. 1999. № 1–2.

The Moral Development Dynamics of Junior Schoolchildren in Inclusive Education: A Regional Experience

L. N. Davydova,

*Ph.D. in Education, Professor, Director of the Astrakhan State University,
Institute of Pedagogy, Psychology and Social Work*

M. A. Kolokoltseva,

*Ph.D. Student, Department of Pedagogy and Subject Technologies,
Astrakhan State University*

The paper presents the study on the dynamics of moral development of junior schoolchildren in temporary and combined forms of inclusive education, which was investigated in 157 students from 1st to 2nd grade in three schools in the city of Astrakhan. The following methods were used to assess the cognitive, emotional and behavioral components of the moral development of junior schoolchildren: "Conversation", "Scene Images", "Let's Make It Together" and method of expert's assessment. The results of this study showed that the level of moral development of normally developing primary school children in conditions of inclusive education does not lower, but rather is improving. The moral development is characterized by the expansion of children's views about people with disabilities, enriching personal experience of interactions with special peers, emotional responsiveness and development of the grounds for joint activities. However, the authors point out that it is not enough to consider only the general level dynamics of moral development in order to fully judge the influence of forms of inclusive education on the moral development of junior schoolchildren. The authors believe that it is also crucial to identify cognitive, emotional and behavioral components of the moral development of junior schoolchildren.

Keywords: inclusive education, temporary and combined forms of inclusive education, level of moral development, dynamics of general level of moral development in junior schoolchildren.

References

1. Davydova L. N. Pedagogicheskoe diagnostirovanie kak komponent upravlenija kachestvom obrazovanija: monografija. Astrahan', 2005.
2. Davydova L. N., Kolokol'tseva M. A. Nravstvennye kachestva lichnosti kak rezul'tat inkljuzivnogo obrazovanija // Inkljuzivnoe obrazovanie v Evrope i Rossii: opyt, problemy i perspektivy: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Pod red. L. N. Davydovoj. Astrahan', 2009.
3. Davydova L. N., Torbina M. B. Razvitie inkljuzivnogo obrazovanija detej s narusheniem v razvitii v Astrahanskoj oblasti // Inkljuzivnoe obrazovanie lic s narusheniem v razvitii: vzgljad iz Evropy i Rossii: Sb. nauchn. trudov. SPb., 2010.
4. Praktikum po vozrastnoj psihologii / Pod red. L. A. Golovej, E. F. Rybalko. SPb., 2010.
5. Safarova S. H. Strategii dostizhenija uspeha v inkljuzivnom shkol'nom soobshestve // Inkljuzivnoe obrazovanie v Evrope i Rossii: opyt, problemy i perspektivy: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Pod red. L. N. Davydovoj. Astrahan', 2009.
6. Skrynnikova T. N. Iz opyta inkljuzivnogo obrazovanija // Inkljuzivnoe obrazovanie v Evrope i Rossii: opyt, problemy i perspektivy: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Pod red. L. N. Davydovoj. Astrahan', 2009.
7. Centr soprovozhdenija integrirovannogo obuchenija. [Jelektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: <http://edu.of.ru/opmpkAO/>
8. Shmatko N. D. Dlja kogo mozhet byt' jeffektivnym integrirovannoe obuchenie // Defektologija. 1999. № 1–2.