

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

ПЛАКСИНА Надежда Александровна

**ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ К ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук



Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
САФРОНОВА Елена Михайловна

Волгоград — 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями.....	22
1.1. Сущность толерантности к детям с особыми образовательными потребностями	22
1.2 Педагогические условия успешности процесса воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями	37
Выводы первой главы.....	74
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями.....	77
2.1. Диагностика сформированности толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями	77
2.2. Опытнo-экспериментальная проверка эффективности педагогических условий воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями	103
Выводы второй главы	152
Заключение	156
Литература	160
Приложения	181

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Идеи гуманизма, взаимопонимания, милосердия, принятия иной, отличной от собственной, точки зрения испокон веков занимали умы мыслителей. Проблема взаимодействия школьников в классном коллективе, воспитания толерантности в детской среде также являлась предметом внимания исследователей в области педагогики в различные исторические периоды. Особенно остро она проявляется в условиях интеграции в коллектив детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП). Именно поэтому мы считаем актуальным воспитание толерантности младших школьников к детям с ООП в тех случаях, когда эти категории детей обучаются совместно и контактируют друг с другом, т.е. в общеобразовательных школах, осуществляющих интеграцию детей с ООП в классные коллективы.

Исследуя проблемы воспитания толерантности к детям с ООП, следует обратиться к уточнению самого понятия «особые образовательные потребности». Говоря о детях с ООП, мы имеем в виду детей с «ограниченными возможностями здоровья». Эти понятия могут использоваться как синонимы, однако, на наш взгляд, понятие «особые образовательные потребности» указывает на необходимость удовлетворения этих «особых потребностей» и способствует толерантному отношению, в отличие от понятия «ограниченные возможности здоровья», которое отражает лишь факт ограничения человека в чем-либо, умалчивая о его потребностях.

Актуальность воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП в настоящее время обусловлена социальными потребностями школы и общества, поскольку от взаимоотношений в классном коллективе зависит не только социализация детей с ООП, но и адаптация всех младших школьников к школе, а также качество образования тех и других в целом. Интеграция в школьный коллектив детей с особыми потребностями служит освоению школьниками опыта благоприятного взаимодействия с людьми, независимо

от состояния здоровья и других причин. Таким образом, совместное образование этих двух категорий обучающихся оказывает положительное влияние на обе стороны, т.е. не только способствует социализации детей с ООП, но и воспитывает у всех младших школьников уважение друг к другу и способность эффективно взаимодействовать на основе толерантности. При этом остаются без достаточного внимания вопросы адекватных средств, методов и условий педагогического воздействия для устранения интолерантных отношений в коллективе, что делает проблему толерантности младших школьников к детям с ООП в современном обществе актуальной, а ее решение приоритетным.

С учетом требований Конвенции о правах инвалидов, принятой резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН в 2010 г., Министерством здравоохранения и социального развития РФ была разработана Государственная программа «Доступная среда на 2011–2015 годы», целью которой является создание безбарьерной среды для лиц с ООП для обеспечения доступа к образовательным ресурсам. Одну из задач данной программы составляют организация и проведение мероприятий для воспитания толерантности обучающихся, в том числе и младших школьников, к инвалидам. В разделе Федерального государственного образовательного стандарта начального образования «Требования к результатам освоения основной образовательной программы» в перечне личностных результатов среди прочих значимое место занимает сформированность у обучающихся «толерантного сознания и поведения в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения». Руководствуясь вышеназванным пунктом Федерального государственного образовательного стандарта и содержанием программы «Доступная среда», мы утвердились в необходимости исследования теории воспитания толерантности младших школьников. Важной предпосылкой, подтолкнувшей исследователей и общественность к

необходимости обсуждения и осмысления данной проблемы, стало принятие Декларации принципов толерантности, утвержденной резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г., которая придала международное значение понятию «толерантность».

В Концепции ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья указаны такие принципы, как «взаимодействие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками, не имеющими таких ограничений» и «приобщение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к общечеловеческим ценностям, социокультурным нормам, традициям семьи и государства». Реализуя принцип взаимодействия со сверстниками, педагог должен организовать процесс воспитания толерантности, т.к. не всякий тип взаимодействия благоприятно скажется на ребенке с особыми потребностями и его нормально развивающихся сверстниках. При этом осуществляется приобщение всех обучающихся к общечеловеческим ценностям и социокультурным нормам. Это еще раз подтверждает необходимость воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП на федеральном уровне. Значимость воспитания толерантности получает подтверждение и на государственном уровне после создания Федеральной программы Правительства РФ «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе». Разработка моделей совместного обучения нормально развивающихся обучающихся со сверстниками с ООП является одним из приоритетных направлений исследований Института коррекционной педагогики Российской академии образования. Одной из задач разработки модели совместного обучения является воспитание на ее основе толерантных отношений в коллективе школьников.

Согласно ст. 34 «Закона об образовании РФ», кроме предоставления условий для обучения с учетом особенностей психофизического развития и состояния здоровья, необходимо также реализовать право на уважение

человеческого достоинства, защиту от всех форм физического и психического насилия, оскорбления личности, охрану жизни и здоровья, что подразумевает воспитание толерантности по отношению к таким обучающимся у нормально развивающихся сверстников. Согласно проекту «Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года», одним из приоритетов государственной политики в области воспитания является воспитание детей в духе уважения к человеческому достоинству. При описании направлений духовно-нравственного воспитания, помимо воспитания у детей уважения к людям, в проекте обозначается также такое направление, как формирование деятельностного позитивного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам, преодоление психологических барьеров, существующих в обществе по отношению к людям с ограниченными возможностями.

Л.Н. Давыдова, Ю.М. Забродин, М.А. Колокольцева, Э.И. Леонгард, Н.Н. Малофеев, Н.Н. Назарова, В.Ц. Цыренов, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко считают, что положительные взаимоотношения нормально развивающихся обучающихся с детьми с ООП обеспечивают успешность образования. В процессе совместного обучения дети учатся принимать собственные особенности и учитывать особенности других людей, взаимодействовать друг с другом, что оказывает положительное влияние не только на обучающихся с ООП, но и на всех младших школьников.

Проблема воспитания толерантности рассматривалась в исследованиях А.М. Байбакова, О.У. Гогицаевой, В.К. Кочисова, И.В. Круговой, О.Б. Скрябиной, П.В. Степанова, Г.У. Солдатовой и др. В результате анализа педагогической теории нами сделан вывод, что в ней преобладают работы, где в качестве объекта рассматривается педагог, а не воспитанник (А.В. Демчук, А.Ю. Калитова, М.Н. Лабикова, О.Б. Нурлигаянова, М.А. Перепелицина, А.А. Погодина). Ряд исследований посвящен воспитанию толерантной личности с помощью разнообразных средств: средствами модульной организации личностно ориентированного

образования (М.В. Ковынева), анимационных фильмов соответствующей проблематики (Е.М. Сафронова), социально-культурной деятельности (Е.А. Ильинская), художественно-творческой деятельности (С.В. Даржинова), этнопедагогике (Р.И. Хузин). В других исследованиях раскрыты условия формирования толерантности младших школьников (О.И. Крушельницкая) и подростков (П.В. Степанов) и др.

А.Г. Асмолов, А.М. Байбаков, И.В. Ключник, А.П. Оконешникова, Г.У. Солдатова, П.В. Степанов и др. указывают на необходимость воспитания толерантности. Вместе с тем наблюдается отсутствие достаточного знания о сущности и содержании воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП, что в современных условиях приоритета доступного образования обеспечивает актуальность изучения данной проблемы. Л.Н. Давыдова, М.А. Колокольцева, М.М. Маркова, В.И. Трофимова исследовали процесс воспитания нравственных взаимоотношений младших школьников во взаимодействии со сверстниками с ООП. Однако воспитание толерантности младших школьников к детям с ООП в работах авторов упоминалось в качестве одного из многих направлений работы и не рассматривалось подробно. При этом воспитание толерантности способствует не только облегчению социализации детей с ООП, но и повышению качества совместного образования нормально развивающихся детей и их сверстников с ООП, что делает эту проблему актуальной для общей педагогики.

Согласно полученным данным диагностики, у младших школьников отмечается недостаточность знаний о людях с особыми потребностями и о составляющих толерантности. Анализируя результаты беседы, направленной на оценку сформированности у младших школьников представлений о людях с ООП и составляющих толерантности, мы выяснили, что у большинства из них не сформированы представления о том, кто такие люди с особыми потребностями, и о составляющих толерантности. На основании анализа результатов проведенной беседы нами был сделан вывод, что младшие

школьники отказываются от помощи детям с особыми потребностями, потому что не владеют знаниями о способах оказания помощи таким людям и особенностях взаимодействия с ними, что подтверждает необходимость воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП.

Теоретический анализ научных источников и недостаток внимания к проблеме воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями позволили выявить **противоречия** между:

1) необходимостью воспитания толерантности у младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями и недостаточной изученностью и разработанностью в науке ее сущностных характеристик и педагогических условий формирования;

2) положительным эффектом совместного обучения и воспитания нормально развивающихся обучающихся и их сверстников с особыми образовательными потребностями и отсутствием научных основ организации данного типа взаимодействия для воспитания толерантности;

3) возросшим вниманием к реализации прав детей с особыми образовательными потребностями на получение образования в общеобразовательных школах и частым отсутствием положительного отношения к этому явлению у субъектов образовательного процесса, в том числе отсутствием толерантного отношения к ним сверстников;

4) наличием исследований, посвященных взаимоотношениям нормально развивающихся младших школьников с детьми с особыми образовательными потребностями и отсутствием педагогической модели эффективного воспитания толерантности к данной категории детей.

Выделенные противоречия определили **проблему исследования**, которая состоит в отсутствии научного знания о педагогических условиях, способствующих воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями.

Выявленные противоречия и недостаточная разработанность проблемы обусловили выбор **темы исследования** «Воспитание толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями».

Объект исследования – воспитание младших школьников в общеобразовательной школе.

Предмет исследования – воспитание толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями.

Цель исследования – научное обоснование эффективной педагогической системы деятельности учителя по воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями.

Гипотеза исследования состоит в том, что воспитание толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями будет происходить более успешно, если:

1. Под толерантностью к детям с особыми образовательными потребностями будет пониматься нравственное качество личности, характеризующееся принятием человека и уважительным отношением к нему независимо от состояния его здоровья; стремлением и готовностью к взаимодействию с Другим независимо от его инаковости, без акцентирования внимания на внешних особенностях; желанием и способностью оказывать помощь в той мере, в которой она необходима ребенку с ООП, и выбирать такой способ взаимодействия, при котором не ущемляется его достоинство, подчеркиваются возможности и признается самодостаточность личности.

2. В качестве условий эффективного воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями будут рассматриваться следующие: совместное пребывание нормально развивающихся младших школьников и их сверстников с особыми потребностями в одном коллективе; поддержка педагогом активного сотрудничества семьи и школы в воспитании толерантности на основе взаимопомощи; «развенчивание» стереотипов, характерных для восприятия людей с особыми потребностями, и расширение знаний о категориях таких

людей, способах взаимодействия с ними и оказания помощи, а также об основных составляющих толерантности; включение в воспитательный процесс системы занятий по воспитанию толерантности; компетентность педагога в сфере воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями; коррекция проблем во взаимоотношениях младших школьников с детьми с особыми образовательными потребностями.

3. Педагоги будут компетентны в отношении обучающихся к конкретным уровням сформированности толерантности на основе владения критериями и показателями формируемого качества и применения необходимого и достаточного диагностического инструментария.

4. При организации образовательного процесса педагог будет следовать следующей логике его движения: от овладения знаниями о людях с особыми образовательными потребностями и составляющих толерантности через формирование толерантного отношения к данной категории людей к проявлению толерантности в поведении младших школьников.

Задачи исследования:

- выявить сущность толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями;
- теоретически обосновать педагогические условия эффективности процесса воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями;
- определить уровень сформированности толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями;
- реализовать и проверить в практике эффективность педагогических условий воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями с помощью разработанной модели процесса.

Методологическую основу исследования составили:

Идеи лично ориентированного подхода (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), позволяющие разработать лично развивающие ситуации для воспитания толерантности; идеи развития личности в системе межличностных отношений (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Е.В. Бондаревская, Т.Г. Григорьева, А.Г. Ковалев, М.И. Лисина, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, З.В. Смирнова, М.И. Станкина и др.), позволяющие воспитывать толерантные межличностные отношения в коллективе младших школьников, концепции целостного педагогического процесса (М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, В.С. Ильин, В.В. Краевский, Н.К. Сергеев), способствующие выстраиванию логики диссертационного исследования. Исследования о структуре и содержании толерантности (С.А. Ашинова, В.Д. Зиновьев, Е.Ю. Клепцова, Г.У. Солдатова, П.В. Степанов, Т.С. Таюрская, С.Н. Толстенкова, К. Л. Роджерс и др.), позволившие проанализировать формулировку понятия «толерантность» с разных сторон и сформулировать собственное определение понятия толерантности младших школьников к детям с ООП; психолого-педагогические аспекты сущности формирования толерантности, изложенные в трудах А.Г. Асмолова, Г.В. Безюлевой, О.У. Гогицаевой, В. К. Кочисова, А.В. Коржуева, Н.Ю. Кудзиева, Н.О. Липатова, В.А. Паниной, А.А. Погодиной, Е.А. Пугачева, М.И. Рожкова, П.В. Степанова, О.Г. Шаврина, Г.М. Шеламовой и др.

Исследования процессов социализации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья и ООП (С.А. Беличева, Н.П. Вайзман, Н.Н. Малофеев, В.С. Мухин, Н.М. Назарова, Н.С. Морова, В.Ц. Цыренов, Л.М. Шипицына и др.), позволяющие учесть трудности таких детей при построении и реализации процесса воспитания толерантности младших школьников. Идеи воспитания нравственных взаимоотношений младших школьников (А.К. Дусавицкий, В.А. Киричок, С.О. Мильтонян, А.Н. Нюдюрмагомедова, Л.В. Полякова, Л.Г. Чебыкина, Н.А. Шкуричева и

др.), а также идеи воспитания нравственных взаимоотношений младших школьников с детьми с ограниченными возможностями здоровья (Л.Н. Давыдова, М.А. Колокольцева, В.И. Трофимова), позволившие выделить воспитание толерантности к детям с ООП как одно из ведущих направлений нравственного воспитания. Идеи интеграции и инклюзивного образования (Д.З. Ахметова, О.А. Бажукова, Л.С. Волкова, Л.М. Кобрина, Д.М. Маллаев, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, В.Ц. Цыренов, Л.М. Шипицна, Н.Д. Шматко, M. Ainscow, A. Sandill, J. Kise, D. Mitchell.), положенные в основу организации совместного воспитания детей обеих категорий в общеобразовательной школе.

Исследование проблемы проводилось с 2012 г. по 2015 г. и состояло из трех взаимосвязанных **этапов**.

На первом этапе (2012–2013 гг.) – информационно-поисковом – изучалась теоретическая и методическая литература по проблеме исследования в общей и специальной педагогике, психологии, а также государственные документы; разрабатывался методологический аппарат. На данном этапе анализировался российский и зарубежный опыт педагогической деятельности по воспитанию младших школьников совместно с детьми с ООП. Определялась сущность понятия «толерантность к детям с ООП». Также на данном этапе проводилось эмпирическое исследование по выявлению педагогических условий, способствующих воспитанию толерантности младших школьников к детям с ООП. Осуществлялись поиск и выбор эмпирической базы исследования.

На втором этапе (2013–2014 гг.) – формирующем – осуществлялся подбор диагностических методик для проведения диагностического эксперимента, направленного на определение исходного уровня сформированности толерантности младшего школьника. Была разработана модель педагогической деятельности по воспитанию толерантности младших школьников к детям с ООП, организована экспериментальная работа по определению эффективности созданной модели и корректировке

организационно-педагогических условий эффективности воспитания толерантности.

На третьем этапе (2014–2015 гг.) – аналитическом – проводились обработка и анализ данных контрольного этапа диагностического эксперимента и их интерпретация, теоретическое обобщение результатов экспериментальной работы, формулировка выводов и оформление текста диссертации, обсуждение основных результатов исследования на конференциях, семинарах, заседаниях педагогических советов и лабораториях.

Методы исследования. Для решения поставленных задач использовались следующие методы: на первом этапе – анализ, систематизация и обобщение научно-педагогических источников; на втором этапе – наблюдение; методы констатирующего и формирующего экспериментов; психодиагностический метод (анкеты, беседы), метод экспертных оценок, теоретическое моделирование; на третьем этапе – наблюдение, метод экспертных оценок, метод контрольного эксперимента, качественный анализ полученных данных.

Эмпирическая база исследования:

Экспериментальная работа осуществлялась на базе МОУ СОШ № 5 Краснооктябрьского района и МОУ СОШ № 31 Красноармейского района г. Волгограда. Всего в исследование были включены 148 младших школьников (из них 7 детей с ООП), 56 родителей, учителя и психологи, работающие с младшими школьниками экспериментальной и контрольной групп.

Диагностический эксперимент (2013–2014 гг.) проводился на параллелях младших школьников МОУ СОШ № 5 и 31, в результате чего были сформированы экспериментальная группа (20 детей из МОУ СОШ № 5) и контрольная группа (25 детей из МОУ СОШ № 31) с привлечением родителей, педагогов.

Формирующий эксперимент по воспитанию толерантности младших школьников к детям с ООП с целью проверки и обоснования наиболее эффективных условий для данного процесса проводился в 2013/14 учебном году при участии обучающихся МОУ СОШ № 5 с привлечением родителей и педагогов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Толерантность младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями есть нравственное качество личности, характеризующееся принятием и уважительным отношением к человеку независимо от состояния его здоровья; стремлением и готовностью к взаимодействию с Другим независимо от его инаковости, без акцентирования внимания на внешних особенностях; желанием и способностью оказывать помощь в той мере, в которой она необходима ребенку с особыми образовательными потребностями, и выбирать такой способ взаимодействия, при котором не ущемляется его достоинство, подчеркиваются возможности и признается самодостаточность личности. Под понятием «толерантность к детям с ООП» нами понимается не только право на различие людей по внешнему виду и поведению, право быть Другим, но и право быть таким, как все, пользоваться одинаковым набором услуг и свободой выбора. Толерантность, в нашей трактовке, выглядит как сознательно формируемая модель взаимоотношений, выражающаяся, прежде всего, в принятии ребенка с особыми потребностями, признании его прав, желании его понять.

Структура толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями представляет собой совокупность трех компонентов – знаниевого, отношенческого и поведенческого. *Знаниевый компонент* включает в себя владение информацией о равноправии людей, способах реагирования и поддержки лиц с особыми образовательными потребностями, нравственных нормах взаимодействия с лицами с особыми образовательными потребностями, значимости доброжелательности, терпения, сопереживания. *Отношенческий компонент* характеризуется

наличием эмпатии (чувствительность, понимание внутреннего мира человека с особыми образовательными потребностями), умения слушать, способности к рефлексии, эмоциональной устойчивости (доброжелательность, вежливость, эмоциональное восприятие Другого) и ценностных ориентаций (принятие себя и Другого, чуткость в поведении, отсутствие предвзятого отношения к инаковости Другого, равноправие людей). *Поведенческий компонент* проявляется в способности сопереживать Другому, овладении опытом толерантного поведения, которое характеризуется готовностью и стремлением прийти на помощь, коммуникативной компетентности (способность вести диалог, умение устанавливать межличностные контакты) и способности к самоконтролю и регуляции своего поведения (умение владеть собой, терпение, уравновешенность, преодоление раздражительности).

2. Эффективному воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями будут способствовать следующие педагогические условия:

- организованное педагогом совместное пребывание нормально развивающихся младших школьников и их сверстников с особыми образовательными потребностями в одном коллективе;
- поддержка педагогом активного сотрудничества семьи и школы в воспитании толерантности на основе взаимопомощи;
- «развенчивание» стереотипов восприятия людей с особыми образовательными потребностями и расширение представлений о категориях таких людей, способах взаимодействия с ними и оказания помощи, а также об основных составляющих толерантности;
- включение в образовательный процесс системы занятий по воспитанию толерантности к людям с особыми образовательными потребностями и приобретению опыта толерантного поведения;

- коррекция проблем во взаимоотношениях нормально развивающихся младших школьников с детьми с особыми образовательными потребностями.

При этом системообразующим условием качества исследуемого процесса является компетентность педагога в сфере воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями.

Условием как положительного, так и негативного характера для воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями, не поддающимся педагогическому регулированию, является неконтролируемое влияние окружающей действительности, в том числе субъектов с ярко выраженной интолерантной позицией и средств массовой информации.

3. Эффективность организации процесса воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями необходимо отслеживать с помощью выделенных на основании степени выраженности выявленных показателей и с учетом специфики младшего школьного возраста четырех уровней сформированности толерантности младших школьников к детям с особыми потребностями. *Интолерантный уровень* сформированности толерантности младших школьников характеризуется отсутствием информированности о сути феномена «толерантность». Ребенок не осведомлен о необходимости толерантного отношения к людям с ООП и, соответственно, не испытывает потребности в этих знаниях. Отношение ребенка к людям с ООП колеблется от демонстративно равнодушного до резко отрицательного. В поведении могут наблюдаться негативные реакции по отношению к людям с ООП, т.к. ребенок не способен регулировать свое поведение. *Индифферентный уровень* сформированности толерантности младших школьников отличается наличием фрагментарной информации о сущности толерантности и ее составляющих. Ребенок частично осведомлен о необходимости толерантного

отношения к лицам с ООП и демонстрирует общепринятые модели отношения без анализа реальной ситуации. Информация носит поверхностный характер и не используется ребенком в реальной жизни. Отношение ребенка к людям с ООП носит пассивно-безразличный, индифферентный характер: часто дети не могут обосновать свою личностную позицию и линию поведения. *Ситуативно-толерантный уровень* сформированности толерантности младших школьников характеризуется углублением информированности ребенка о сути толерантности, осмысленным оперированием понятиями. У ребенка появляется потребность в толерантном поведении при отсутствии достаточного опыта. Отношение к людям с ООП становится более заинтересованным, с элементами готовности оказать поддержку, возрастает способность к оценке своего поведения с точки зрения толерантности/интолерантности. *Собственно толерантный уровень* сформированности исследуемого качества характеризуется достаточной информированностью о составляющих толерантности и людях с особыми образовательными потребностями и умением применять эту информацию в реальной жизни, что говорит о ее превращении в знание. Ребенок выражает положительное и заинтересованное отношение к людям с ООП. Возникшая потребность в толерантном поведении реализуется на практике. В поведении наблюдаются толерантные поступки, толерантное поведение становится нормой для младшего школьника и ориентиром для выстраивания межличностных отношений.

4. Для эффективности воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями необходимо соблюдать описанные выше педагогические условия и следовать такой логике педагогического процесса, где первый этап педагогического процесса направлен на формирование мотивации к получению информации и представлений обучающихся о толерантности и ее составляющих, о лицах с особыми потребностями. Второй этап педагогического процесса

ориентирован на формирование толерантного отношения к людям с особыми потребностями. Третий этап педагогического процесса нацелен на формирование толерантного поведения во взаимоотношениях с людьми с особыми потребностями.

Научная новизна результатов исследования:

- впервые дано определение толерантности к детям с особыми образовательными потребностями, особенность которого состоит в выделении готовности и способности оказать помощь и поддержку ребенку с особыми образовательными потребностями в той мере, в которой она действительно необходима, без ущемления достоинства личности; при этом сделан акцент на право быть не только Другим, но и таким, как все, пользоваться одинаковым набором услуг и свободой выбора; обосновано содержательное наполнение знаниевого, отношенческого и поведенческого компонентов толерантности к детям с особыми образовательными потребностями;

- уточнены педагогические условия эффективности процесса воспитания толерантности к детям с особыми образовательными потребностями, системообразующим среди которых является профессиональная компетентность педагога в данной сфере педагогической деятельности;

- описаны структура толерантности младшего школьника к детям с особыми образовательными потребностями, а также уровни ее сформированности (интолерантный, индифферентный, ситуативно-толерантный и собственно толерантный), а также разработан диагностический инструментарий для определения уровня ее сформированности;

- конкретизированы средства воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями, ключевым из которых является ситуация развития личности младшего школьника.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит во вкладе в теорию духовно-нравственного воспитания личности младшего школьника в аспекте формирования его толерантности по отношению к детям с особыми образовательными потребностями. Полученное знание является уточняющим и конкретизирующим в теории педагогического целеполагания за счет проектирования целевых установок процесса воспитания толерантности младших школьников. Результаты исследования способствуют также развитию теории инклюзивного образования, поскольку дают научное обоснование эффективной системы педагогической деятельности учителя по нивелированию интолерантных взаимоотношений и поведения в школьной среде, в которую интегрированы младшие школьники с особыми образовательными потребностями.

Достоверность результатов обусловлена данными диагностического эксперимента, подтверждающими и дополняющими теоретические выводы; теоретическими основами признанных в науке исследований; личным участием автора во всех этапах проведения исследования, анализом образовательной практики, использованием оптимального набора диагностических методик.

Практическая ценность результатов исследования определяется тем, что разработанный диагностический инструментарий, критерии, показатели и уровневые характеристики толерантности младшего школьника к детям с ООП могут применяться педагогами и психологами для оценки сформированности изучаемого феномена и динамики его развития. Разработанные этапы воспитания толерантности и обоснованные условия, способствующие эффективности данного процесса, могут использоваться при проведении мероприятий по воспитанию толерантности младших школьников в школах, осуществляющих интеграцию детей с ООП, и при подготовке будущих преподавателей и в системе повышения квалификации педагогов начального образования, работающих с детьми с ООП и не имеющих дефектологического образования.

Личный вклад соискателя состоит в непосредственном участии в сборе данных о доступности образования для детей с ООП в г. Волгограде и Волжском, в анализе ситуации включенности детей с ООП в реальный образовательный процесс и обосновании выбора экспериментальных площадок для исследования. Автор участвовала в сборе диагностической информации и ее интерпретации, самостоятельно проводила формирующий этап эксперимента, лично участвовала в конференциях и семинарах, активно включаясь в дискуссии. Соискателем были подготовлены 12 публикаций, одна из которых – в соавторстве, где соискатель уточняет понятие «толерантность к детям с особыми образовательными потребностями» и раскрывает показатели компетентности педагога в сфере воспитания толерантности к таким детям.

Апробация результатов исследования осуществлялась посредством участия в Международном научно-методическом семинаре «Специальное и интегрированное образование: организация, содержание, технологии» (Волгоград, 2013), Международном форуме «Безбарьерная среда в школе и обществе» (Санкт-Петербург, 2014); международных научно-практических конференциях: «Профессиональность педагога: сущность, содержание, перспективы развития» (Москва – Ярославль, 2013), «Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» (Казань, 2014), «Формирование новых концепций научных исследований психологии и педагогики» (Москва, 2014), «Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире» (Санкт-Петербург, 2014); всероссийских научно-практических конференциях: «Компетентностно-ориентированная среда образовательного учреждения: опыт проектирования и реализации» (Волгоград, 2013), «Развивающая среда образовательной организации: идеи и практика» (Волгоград, 2014), «Социально-педагогическая эффективность результатов исследований молодых ученых в области здоровьесбережения обучающихся» (Тула, 2014), «Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего

образования» (Челябинск, 2014), «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» (Екатеринбург, 2014), «Психологическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения» (Комсомольск-на-Амуре, 2014), «Формирование компетентностно-ориентированной среды как инновационный вектор развития образовательной организации» (Волгоград, 2015); региональной конференции молодых исследователей Волгоградской области (Волгоград, 2014, II место); региональном научно-практическом семинаре «Ребенок с ОВЗ – в школе и дома» (Волгоград, 2014), ежегодной научной конференции студентов ФГБОУ ВПО «ВГСПУ» (Волгоград, 2012–2014), а также во время выступлений на заседаниях Научно-исследовательского центра изучения проблем личностно ориентированного образования (рук. – проф. В.В. Сериков) ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (2013, 2014 гг.), путем публикации статей по теме диссертации.

Внедрение результатов исследования в практику воспитания осуществлялось на формирующем этапе эксперимента по воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями в МОУ СОШ № 5 в 2013–2014 гг.

Структура и объем диссертации соответствуют логике проведенного научного исследования. Диссертация (183 с.) состоит из введения (19 с.), двух глав (1-я гл. – 53 с., 2-я гл. – 76 с.), заключения (4 с.), списка литературы (178 наименований) и 2 приложений. Диссертация содержит в тексте 3 таблицы и 1 рисунок.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

1.1. Сущность толерантности к детям с особыми образовательными потребностями

В данном параграфе на основе теоретического анализа литературы нами исследуется сущность толерантности к детям с ООП:

- выделяются сущностные характеристики понятия толерантность;
- рассматриваются модели воспитания толерантности;
- дается определение понятия «интолерантность»;
- определяются компоненты, критерии и показатели толерантности к детям с ООП.

В своем исследовании мы отмечаем многообразие трактовок понятия «толерантность», что обуславливает необходимость конкретизации данного понятия применительно к детям с ООП, что обеспечит возможности для более эффективного построения системы работы по воспитанию толерантности младших школьников к детям с ООП.

Введение понятия «толерантность к детям с ООП» в научный оборот и наполнение его новым содержанием на сегодняшний день актуально и обусловлено, на наш взгляд, следующими факторами:

- 1) обилием и многообразием вариантов трактовки понятия «толерантность» в научной литературе;
- 2) спецификой межличностных отношений в коллективе, где присутствуют дети с ООП;
- 3) необходимостью воспитания толерантных взаимоотношений в условиях инклюзии, интеграции в коллектив детей с ООП [108].

Мы отмечаем многоплановость феномена толерантности. Ученые до сих пор не выработали общего взгляда на его содержательное наполнение. В педагогическом аспекте А. А. Гусейнов, Д. В. Зиновьев, П. Ф. Комогоров, А. А. Реан, В. А. Ситаров, П. В. Степанов, и др. рассматривают толерантность

как сформированное или формируемое моральное качество, моральную добродетель, комплексное личностное качество, родовое сущностное свойство человека, условие успешной социализации, проявляющееся в социальных отношениях, главным признаком которого является уважение права другого на отличие.

Лозовская М. В., Белянина Л. А. Колокольцева М. А., Смирнова Н. В. говорят о широком освещении выявления уровня толерантности к студентам с ограниченными возможностями здоровья у здоровых сокурсников [59]. Однако в исследованиях наблюдается дефицит знаний о выявлении уровня толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями и самого понятия толерантность к данной категории детей.

Многообразие вариантов трактовки ведет к смешению семантически близких понятий, отсутствию понимания сущности явления, обозначаемого данным понятием и возникновению трудностей в педагогическом целеполагании при формулировке воспитательных задач, связанных с формированием данного качества. Воспитание толерантных межличностных отношений в инклюзивном коллективе приводит к необходимости конкретизации понятия толерантности к детям с особыми потребностями для отражения специфики межличностных отношений в инклюзивном классе. Отсутствие четкого определения понятия «толерантность к детям с особыми потребностями» ведет к затруднениям в подборе эффективных воспитательных средств и методов. Все это обуславливает необходимость уточнения и конкретизации определения понятия толерантности к детям с ООП.

Само понятие «толерантность» имеет множество различных значений. При обращении к трактовкам понятия «толерантность» в иностранных языках нами обнаружены его следующие значения: в английском языке «tolerance, to tolerance» означает готовность к снисходительности, терпимости, отсутствию дискриминации, готовность без протеста принимать что-либо; в немецком «toleranz» означает терпимость, допустимое

отклонение от чего-либо; в французском языке «tolerance» расшифровывается как терпимость, попустительство, допуск на отклонение; в испанском «tolerancia» понимается как способность принимать идеи или мнения, отличные от собственных. Можно сделать вывод, что при переводе с различных языков в большинстве случаев понятие «толерантность» выступает синонимом терпимости, отсутствия открытого протеста, иногда безразлично-равнодушного отношения. В нашем исследовании понятие «толерантность к детям с ООП» не является синонимом терпимости и имеет свою специфику. Для обозначения данной специфики обратимся к исследованиям ученых, занимающихся вопросами толерантности.

Для того, чтобы развести понятия «толерантность» и «терпимость», обратимся к работе Е. Ю. Клепцовой. Автор определяет терпимость как свойство личности, в котором человеком выражается собственное отношение к миру в целом, вещам, предметам, другим людям, их взглядам, самому себе, проявляющееся в виде повышения сензитивности к объекту в ситуациях несовпадения взглядов, ценностей, мнений, поведения людей. Е. Ю. Клепцова разграничивает данные понятия по ведущему механизму. Так, ведущим механизмом толерантности выступает терпение (выдержка, самообладание, самоконтроль) и принятие, как вторичный механизм. Ведущим механизмом терпимости, по мнению автора, наоборот, становится принятие чего-либо как данности (понимание, эмпатия, ассертивность) с активным применением терпения [53]. Таким образом, автор разводит данные понятия, выделяя терпимость как ведущее или вторичное проявление. В рамках исследования нами определено, что толерантность к детям с ООП выражается, прежде всего, в принятии ребенка с ООП, признании его равных прав, желании его понять с последующим подключением терпимости к отдельным поступкам и характеристикам [108].

Понятие «толерантность» является одним из спорных в педагогике. Восприятие понятия «толерантность» только как терпимости и терпимого отношения приводит к сужению его понимания и искажению целевых

ориентиров в воспитании толерантности как личностной характеристики. Для выявления сущности понятия «толерантность» и формулировки авторского определения понятия обратимся к анализу научной литературы.

В работе А. Г. Асмолова в качестве ключевых слов для понимания сущности толерантности выделяются такие как признание, принятие, понимание. Эти ключевые слова раскрывают сущность толерантности к детям с особыми потребностями, а именно: признание права другого на отличие, принятие его как равного (независимо от внешних различий и состояния здоровья) и желание понять его потребности [7].

А. П. Оконешникова рассматривает толерантность как проявление воли и выдержки в отношениях и всеобщее сопротивление ненависти и враждебности [94]. При воспитании толерантности младших школьников к детям с ООП необходимо препятствовать проявлению агрессии и нетерпимости к таким детям, одним из критериев сформированности толерантности, на наш взгляд, является способность к самоконтролю и регуляции своего поведения при взаимодействии с детьми с ООП.

П. В. Степанов под сущностью толерантности признает ценностное отношение человека к людям, выражающееся в признании, принятии и понимании им представителей иных культур [136]. Проанализировав данное определение считаем нужным выделить еще один критерий сформированности толерантности младших школьников к детям с ООП, а именно ценностные ориентации, которые выражаются в принятии себя и Другого, чуткости в поведении.

Ю. А. Ищенко понимает под толерантностью внутреннее активное отношение, которое выражается в двух противоположных формах: в форме сострадания и молчания или в форме действия или диалога. Толерантность по мнению автора может быть представлена в поступках, словах или мыслях человека [52]. Мы в свою очередь понимаем под толерантностью активную жизненную позицию, считая индифферентное отношение проявлением интолерантности.

В. М. Золотухиным терпимость рассматривается как отношение, соотнесение человеком собственных поступков с их моральной значимостью, где оценивается положительное или отрицательное влияние на «общечеловеческое» [47].

Вышеперечисленные авторы понимают под толерантностью отношение, мы видим это одной из составляющих толерантности, частью сущности, не единственной, но очень важной.

В. А. Петрицкий трактует толерантность как восхождение от терпимости к другому субъекту, несмотря на возможную первоначально негативную оценку отдельных проявлений, к признанию права на существование «иного» (иных поступков, мыслей, культуры), к внутренне осознанной терпимости, основанной на нравственно-понимающем сопереживании [99]. В этом определении подчеркивается нравственное сопереживание, в нашем случае речь идет о нравственном отношении к младшим школьникам с ООП, преодоление негативного отношения является, на наш взгляд, одним из показателей сформированности толерантности младших школьников к детям с ООП.

Психологом С. Ю. Головиным толерантность трактуется как отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию [34]. П. В. Степанов же рассматривает толерантность как способность видеть в другом именно Другого, через признание, принятие и понимание [136].

Наиболее точная, с нашей точки зрения, в отечественной педагогике трактовка толерантности дается Б.З. Вульфовой. Толерантность – это способность человека или группы людей сосуществовать с людьми, имеющими иной образ жизни и менталитет. Под процессом воспитания автор понимает создание пространства взаимодействия с другими по взглядам или поведению людьми, их сообществами [25]. Здесь речь идет не только об отношении, но и о поведенческой составляющей, умении выразить свое отношение на практике. Это становится еще одним важным моментом при

уточнении сущности толерантности. Поведенческая составляющая выделяется нами в качестве одного из обязательных компонентов толерантности младших школьников к детям с ООП.

В. А. Тишков определяет толерантность как личностную или общественную характеристику, которая предполагает осознание многомерности мира и социальной среды, и, как следствие, различия взглядов на мир, которые не должны и не могут сводиться к единообразию. [144]. Автор подчёркивает возможность приобретения внутренней установки во взаимоотношениях личности в коллективе, которой является толерантность, в процессе воспитания и получения информации, а также путем накопления жизненного опыта. Это подтверждает необходимость формирования знаниевой составляющей толерантности, на основе которой будет формироваться опыт толерантного поведения.

Толерантность рассматривается Д. В. Зиновьевым как моральное качество личности, которое характеризуется терпимым отношением к другим людям, независимо от их этнической, национальной либо культурной принадлежности, терпимым отношением к иным взглядам, нравам, привычкам [50]. В нашей трактовке понятия «толерантность» делается акцент на терпимое отношение к сверстникам, независимо от особенностей внешнего вида и поведения.

Г.М. Шеламова определяет толерантность как морально-нравственное качество личности, которое характеризуется способностью человека принимать другого во всем его многообразии, признавать индивидуальность, уважать свое и чужое мнение и взгляды [162]. Способность принять Другого относится нами к показателям проявления толерантности у младших школьников.

Толерантность, по мнению Р.Р. Валитовой, представляет собой моральную добродетель личности, которая характеризуется ее отношением к «другому» как к свободной, равнодстойной личности, активному субъекту диалога. Автором отмечается добровольное, сознательное подавление

чувства неприятия, вызванного внешними или внутренними свойствами человека. [22].

Определяя толерантность как педагогическую цель, А.М. Байбаков понимает ее как способность субъекта признавать существование иной точки зрения, многообразие культурных отличий, на основе уверенности своих позиций, не избегая конкуренции, в рамках универсальных прав и свобод личности, и при этом, обеспечивая устойчивость индивидуальности личности человека и гармоничное развитие личности в социуме [8].

Таким образом, толерантность в педагогическом аспекте включает признание, принятие, уважение и понимание непохожего, проявляющиеся в позитивном отношении к «иному». В педагогической практике акцент делается на создание благоприятных условий для процесса формирования толерантности у участников образовательного процесса и самовоспитание.

Е. В. Брянцева дает следующее определение толерантности: «Толерантность есть такой механизм процесса, конкретно – обучения и воспитания, саморазвития, который требует не только обмена информацией и взаимообогащения ею, но и умения адекватно эмоционально откликаться на поведение и состояние партнеров, выбирать по отношению к каждому такой тип взаимодействия, который отвечает требованиям морали и адаптирован к индивидуальным особенностям тех, с кем ведется диалог» [20].

В своем исследовании в определении понятия толерантность к детям с ООП нами также используются отдельные критерии толерантности, разработанные Г. У. Солдатовой, среди которых:

- равноправие (равный доступ к социальным благам для всех людей, независимо от принадлежности к какой-либо группе);
- взаимоуважение членов группы или общества, доброжелательность и терпимое отношение к различным группам (в том числе к инвалидам);
- сотрудничество и солидарность в решении общих проблем;
- позитивная лексика в наиболее уязвимых сферах отношений, в отношениях между полами и между другими группами людей [129].

Из этих критериев нами отобраны те, которые отражают толерантные отношения в детском коллективе.

А. А. Глебов определяет толерантность как способность субъекта признавать существование иной точки зрения, многообразие культурных отличий в рамках универсальных прав и свобод личности и при этом обеспечивать устойчивость индивидуальности личности человека; принимать взгляды, мнения и ценности других как объективно существующую реальность, умение не раздражаться, не испытывать чувства унижения, обиды, превосходства в процессе взаимодействия [33]. В этом случае толерантность понимается как расположенность человека к диалогу, к равноправному общению, которое предполагает отношение к «другому» как к равнодостоинной личности и стремление к достижению взаимопонимания.

Толерантные отношения в коллективе младших школьников, в который включены дети с ООП, также предполагают стремление к равноправию в общении, отсутствие избегания контактов по признаку состояния здоровья, отсутствие раздражительности от необходимости общения, стремление к достижению взаимопонимания без ощущения собственного превосходства.

Из этого следует, что не существует единого подхода к определению понятия «толерантность». Нами не оспаривается ни одна из формулировок понятия «толерантность», но при этом мы исходим из такого понимания сущности толерантности, которое отражает уважение и признание права другого на отличие; положительное отношение к «другому»; принятие и признание человека, независимо от состояния здоровья и других факторов; отсутствие враждебности и конфликтности во взаимоотношениях [108].

При этом нами выделяются три основополагающих составляющих сущности толерантности: знаниевая, отношенческая и поведенческая. На наш взгляд, только сочетание этих составляющих в полной мере отражает сущность данного понятия.

Г. У. Солдатова выделяет четыре ракурса толерантности: толерантность как психологическая устойчивость, как система

положительных установок, как совокупность индивидуальных качеств и как система личностных и групповых ценностей [129]. Нами под толерантностью понимается уважение и признание равенства друг друга, принятие «другого» таким, каков он есть на самом деле [103]. Говоря о толерантности к детям с ООП, следует отметить, что существуют различные проявления толерантности, зависящие от личностной позиции. Так, Т. П. Скрипкина выделяет пять толерантных личностных позиций, различие которых проявляется по степени допустимой толерантности:

- принятие и терпимость к иному, чужому;
- внешнее выражение толерантности;
- равнодушие к иному;
- толерантность к тому, кто наносит нам вред;
- толерантность к тому, кто наносит вред не нам, а кому-то другому, но нам нет до этого дела [Скрипкина, 2004].

Толерантность к детям с ООП, в нашем понимании, выступает в качестве внутренней установки, активной личностной позиции. Толерантность к тем, кто наносит вред нам и другим свидетельствуют о слабости внутренней позиции, о нежелании взаимодействовать с Другим (в случае равнодушного отношения) [108].

О. А. Спицына понимает толерантность как готовность личности к осознанным действиям, которые направлены на достижение гуманистических межличностных отношений между людьми [135]. Таким образом, равнодушное отношение к тому, кто наносит вред другому и нежелание взаимодействовать, свидетельствуют о неготовности личности к толерантному взаимодействию.

В. В. Бойко выделяет коммуникативную толерантность, подразделяя ее на:

- ситуативную (терпимое отношение данной личности к данному конкретному человеку);

- типологическую (терпимое отношение человека к собирательным типам личностей или группам людей); профессиональную (терпимое отношение к избирательным типам людей);
- общую коммуникативную (терпимое отношение к людям в целом, к тенденциям, установкам, свойствам характера, нравственным принципам, состоянию психического здоровья человека) [16].

Особенно значимым для нашего исследования является последний вид толерантности за тем лишь исключением, что под понятием толерантного отношения к детям с особыми потребностями нами понимается терпимое отношение к состоянию их здоровья. В данном случае термин «терпимое отношение» вполне применим, так как характеризует спокойное отношение к имеющемуся у человека физическому дефекту, отсутствие акцентирования внимания на данном факте.

Проанализировав трактовки понятия «толерантность» в научной литературе, нами был сделан вывод, что большинством авторов, среди которых Р. Р. Валитова, В. А. Тишков, Ю. А. Ищенко, Г. М. Шеламова, толерантность понимается как признание, принятие, уважение и понимание непохожего, проявляющееся в позитивном отношении к «иному». В этом случае толерантность заключается в настроенности человека на диалог, на равноправное общение, которое предполагает отношение к «другому» как к равнодостоинной личности и стремление к достижению взаимопонимания.

Рассматривая понятие «толерантность» необходимо рассмотреть противоположное понятие – «интолерантность», чтобы рассмотреть это качество со всех сторон. Так, А. А. Погодина раскрывает проявления толерантности / интолерантности через такие характеристики как «отношение друг к другу», «общение, речевая характеристика», «действия, поступки, поведение» [112]. Следует отметить тот факт, что понятия «толерантность» и «интолерантность» рассматриваются автором как прямо противоположные и описываются по принципу контраста.

Рассматривая в качестве признака для сравнения «отношения детей друг к другу», среди проявлений толерантности автором выделяются заинтересованность друг в друге и совместной деятельности, принятие другого и его позиции, лояльное отношение к поступкам другого, открытость в отношениях друг к другу. Среди проявлений интолерантности: незаинтересованность в совместной деятельности, недружелюбие, ненависть, агрессия, непринятие другого и его позиции, нетерпимое отношение к ошибкам другого [112].

Соглашаясь с автором в том, что среди проявлений интолерантности могут быть выделены характеристики, прямо противоположные толерантности, нами отмечается еще одна сторона. Среди проявлений интолерантности, помимо противоположностей проявлениям толерантности, нами выделяются не только контрастные качества, но и пограничное состояние. Так, к проявлениям интолерантности нами относится не только ненависть, агрессия, непринятие и нетерпимое отношение, как яркие проявления интолерантности, но и индифферентное, равнодушное отношение к сверстнику, отсутствие интереса к его персоне без видимых причин. Так как безразличие противоречит нашему пониманию толерантности как активной позиции и стремлению к принятию и пониманию, соответственно оно относится нами к проявлениям интолерантности.

Рассматривая проявления толерантности/интолерантности через общение и речевые характеристики, А. А. Погодина среди проявлений толерантности выделяет отсутствие оскорблений, негативных обобщений стереотипного характера, тактичность в общении, безобвинительность речи, умение слушать и слышать друг друга, эмпатийное общение, позитивные способы общения. Среди интолерантных: оскорбления, стереотипы в общении, отсутствие такта, неумение и нежелание слушать друг друга, негативные способы общения. Для поступков и поведения проявлениями толерантности, по мнению автора, являются сотрудничество, диалог, опека,

конструктивные виды разрешения трудных ситуаций, косвенные методы воздействия друг на друга (совет, просьба, предложение), компромиссное поведение. Среди проявлений интолерантности: индифферентность, конфронтация, конфликт, деструктивные виды разрешения конфликтов, прямые методы воздействия безапелляционного характера (приказ, указание), бескомпромиссное поведение. Здесь автором выделяются две разновидности интолерантности: индифферентность и конфронтация, что раскрывает это понятие в полной мере [112].

В исследовании М. В. Ковыневой ученики экспериментальной группы составили портрет толерантного и интолерантного класса. Характеристиками, описывающими портрет толерантного класса стали: умение внимательно слушать, стремление разобраться в проблеме, коллективное обсуждение проблем, похвала, одобрение, благожелательность, уважение, ценность мнения каждого, поддержка, эмпатия. В свою очередь интолерантный класс описывается через такие характеристики, как неумение слушать, стремление навязывать свое решение, безразличие, равнодушие, разборки, игнорирование, указания, неприятие [54]. Выделенные характеристики используются в нашем исследовании для формулировки критериев и показателей толерантности младших школьников.

Путем анализа научной литературы совместно с Е. М. Сафроновой нами были выделены общие закономерности в формулировке понятия и наиболее характерные черты толерантности, которые применимы к детям с ООП. К ним относятся:

- признание, принятие, уважение и понимание ребенка с ООП, проявляющееся в позитивном отношении к «иному»;
- отношение к ребенку с ООП как к активному субъекту диалога;
- отношение к ребенку с ООП как к равноценной личности и сознательное добровольное подавление чувства неприятия, вызванное всем тем, что знаменует в другом иное (внешность, манера речи и поведения);
- настроенность на понимание и диалог с ребенком с ООП;

- заинтересованное отношение к ребенку с ООП;
- доброжелательность;
- эмпатия;
- осознание равенства в возможностях и правах. [100].

В. К. Кочисов и О. У. Гогицаева считают, что именно младший школьный возраст является начальной стадией для формирования культурологических основ духовно-нравственного воспитания [63]. Это подтверждает необходимость воспитания такого нравственного качества как толерантность именно в этот возрастной период.

Именно в этом возрасте, по мнению Л. С. Выготского, происходит «утрата детской непосредственности», что позволяет ребенку руководствоваться сознательными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения [27].

Именно поэтому в младшем школьном возрасте, в отличие от дошкольников, появляется способность к самоконтролю и регуляции своего поведения (ассертивность), которая выражается в умении владеть собой, терпении, уравновешенности и преодолении раздражительности, что является показателями поведенческой составляющей толерантности.

По мнению В. К. Кочисова, О. У. Гогицаевой младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к усвоению духовно нравственных правил и норм [63]. Авторы также считают, что «социальная ситуация развития» в младшем школьном возрасте объясняет необходимость формирования личностных качеств именно в этот период [65].

Повышенная восприимчивость к усвоению духовно нравственных правил и норм облегчает процесс воспитания толерантности как нравственного качества личности.

Согласно концепции Ж. Пиаже в интеллектуальном развитии ребенка 7-11 лет наблюдается переход к конкретно-эмоциональному мышлению, что влечет за собой перестройку сознания ребенка, его моральных суждений и

способности к сотрудничеству с другими людьми [98]. Это обуславливает выбор таких показателей как способность вести диалог и сопереживать Другому.

Анализ исследований М. А. Перепелициной, Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой, Н. К. Бахарева, Е. Ю. Клепцовой, В. А. Панина, Ю. В. Кузнецовой, О. А. Спицыной, Е. Г. Левченко и др. позволяет обнаружить варьирование количества компонентов толерантности от двух до четырех. М. А. Перепелицина выделяет четыре компонента, среди которых мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и коммуникативно-деятельностный [97]; Н. К. Бахарева выделяет три компонента: когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий [14]; Е. Ю. Клепцова – мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, когнитивный [53]; Ю. В. Кузнецова – мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, когнитивный [75]; О. А. Спицына – мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий [135]; Б. З. Вульф, Е. А. Стрельцова, Л. А. Шкатова выделяют одинаковое количество компонентов, среди которых эмоционально-мотивационный, поведенческий, инструментальный, деятельностный компоненты [25; 140; 166]. Следует отметить, что у каждого автора компоненты наполнены уникальным содержанием.

Учитывая идеи Д. В. Григорьева и П. В. Степанова о трех уровнях достижений воспитательного результата (приобретение социального знания; формирование ценностного отношения к социальной реальности; получение опыта самостоятельного общественного действия) [36] и результаты исследований Е. М. Сафроновой о целевых ориентирах процесса формирования опыта толерантного поведения [120], нами были выделены три компонента толерантности – знаниевый, отношенческий и поведенческий. На основе выделенных характерных черт толерантности нами были сформулированы критерии и показатели сформированности толерантности младших школьников к детям с ООП, которые отражены нами

в таблице 1 «Характеристики сформированности толерантности младших школьников к детям с ООП» [102].

Таблица 1

Характеристики сформированности толерантности младших школьников к детям с ООП

Компоненты толерантности младших школьников к детям с ООП	Критерии и показатели сформированности толерантности у младших школьников
1. Знаниевый компонент	<p>1. <i>Владение знаниями о:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • равноправии людей; • способах реагирования и поддержки лиц с ООП; • нравственных нормах взаимодействия с лицами с ООП; • значимости доброжелательности, терпения, сопереживания.
2. Отношенческий компонент	<p>2. 1. <i>Эмпатия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • чувствительность, сопереживание; • понимание внутреннего мира человека с ООП; • умение слушать, способность к рефлексии. <p>2.2. <i>Эмоциональная устойчивость:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • доброжелательность; • вежливость; • эмоциональное восприятие человека с ООП. <p>2.3. <i>Ценностные ориентации:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • принятие себя и человека с ООП; • чуткость в поведении; • отсутствие предвзятого отношения к инаковости человека с ООП; • равноправие людей.
3. Поведенческий компонент	<p>3.1 <i>Овладение опытом толерантного поведения, которое характеризует:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • способность сопереживать человеку с ООП; • готовность и стремление прийти на помощь. <p>3.2 <i>Коммуникативная компетентность:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • способность вести диалог; • умение устанавливать межличностные контакты. <p>3.3 <i>Способность к самоконтролю и регуляции своего поведения (ассертивность):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • умение владеть собой; • терпение; • уравновешенность; • преодоление раздражительности.

Исходя из анализа научных исследований проблемы воспитания толерантности и собственной позиции под *толерантностью* к детям с ООП нами понимается нравственное качество личности, характеризующееся принятием и уважительным отношением к человеку независимо от состояния его здоровья; стремлением и готовностью к взаимодействию с ребенком с ООП независимо от его инаковости, не акцентируя внимания на внешних особенностях; желанием и способностью оказывать помощь в той мере, в которой она необходима ребенку с ООП, и выбирать такой способ взаимодействия, который не ущемляет его достоинство, подчеркивая возможности и признавая как самодостаточную личность.

Под сущностью толерантности к детям с ООП нами понимается не только право на различие людей по внешнему виду и поведению, право быть Другим, но и право быть таким как все, пользоваться одинаковым набором услуг и свободой выбора. Толерантность, в нашей трактовке, выглядит как сознательно формируемая модель взаимоотношений, выражающаяся, прежде всего, в принятии ребенка с особыми потребностями, признании его равных прав, желании его понять и, в дальнейшем, терпимом отношении к действиям и характеристикам другого, если они не противоречат общечеловеческим нормам морали и нравственности [102].

1.2 Педагогические условия успешности процесса воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями

В данном параграфе проводится анализ исследований ученых с целью теоретического обоснования наиболее эффективных условий воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП.

Занимаясь исследованием проблем воспитания толерантности к детям с особыми образовательными потребностями, следует обратиться к уточнению самого понятия «особые образовательные потребности». Говоря о детях с особыми образовательными потребностями, мы имеем в виду детей с

ограниченными возможностями здоровья. Эти понятия могут использоваться как синонимы, однако, на наш взгляд, понятие «особые образовательные потребности» указывает на необходимость удовлетворения этих «особых потребностей» и способствует толерантному отношению, в отличие от понятия «ограниченные возможности здоровья», которое отражает лишь факт ограничения человека в чем-либо, умалчивая о его потребностях. Как свидетельствуют результаты исследований Н. В. Бабкиной, среди особых образовательных потребностей выделяются: потребность в развитии и отработке средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия (с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми), в формировании навыков социально одобряемого поведения, максимальном расширении социальных контактов [10]. Эти образовательные потребности обуславливают выбор путей коррекции межличностных отношений в общеобразовательных классах, где обучаются дети с особыми потребностями. Коррекции подлежат интолерантные отношения в коллективе, попытки деструктивного взаимодействия и социально неодобряемого поведения.

Обозначение субъектов воспитания толерантности такими понятиями, как «лица (дети) с ограниченными возможностями здоровья», «с отклонениями», «с дефектами», «с патологией», «с нарушениями развития», которыми традиционно обозначают людей с особыми потребностями, считаем интолерантной терминологией, способствующей возникновению стереотипного отношения к таким людям, подчеркивающим их «ограниченные возможности».

Таким образом, мы полагаем, что в рамках исследования по воспитанию толерантности необходимо пользоваться толерантной терминологией. Поэтому считаем понятие «дети с особыми образовательными потребностями» более приемлемым. Говоря о потребностях детей с особым развитием мы подчеркиваем, что основной потребностью является гуманное, толерантное отношение со стороны людей,

в том числе сверстников. Также мы считаем уместным использование термина «особые потребности» наравне с термином «особые образовательные потребности», так как особенности таких детей должны учитываться не только в образовании, но и в реальной жизни, в повседневном общении.

Для более четкого понимания сущности воспитания толерантности к детям с особыми потребностями в условиях интеграции обратимся к рассмотрению понятий «интеграция» и «инклюзия». Рассмотрение этих понятий поможет определить специфику воспитания толерантности в условиях постоянного нахождения детей обеих групп в одном школьном коллективе.

Б. К. Лалиев, В. К. Кочисов считают, что отсутствие продуманной, педагогически обоснованной, целостной системы социальной защиты и поддержки детей в современном социуме, государственной политике в защите прав ребенка приводит к тому, что мы «теряем» детей и подростков, оказываемся малоспособными влиять на их сознание и поведение [66]. Именно поэтому для обеспечения эффективности процесса совместного воспитания детей с особыми образовательными потребностями с нормально развивающимися сверстниками необходимо организовать такую систему поддержки, которая способствовала бы воспитанию гуманных взаимоотношений, толерантности в коллективе.

Современная педагогическая наука ищет ответы на вопросы о том, как создать эффективные условия для совместного обучения школьников с особыми образовательными потребностями и нормально развивающихся сверстников. Поиск новых решений проиллюстрирован такими примерами как переход от специальных коррекционных учреждений для лиц с особыми образовательными потребностями к совместному обучению и интеграции таких детей в массовую школу. Подлинная интеграция, как отмечает Н. Н. Малофеев, предполагает создание оригинальной модели образования, объединяющей, а не противопоставляющей, две системы – массового и

специального образования [82]. Появление и широкое распространение этого термина в наши дни можно оценивать как своеобразный ответ на вопрос о том, как следует двигаться к цели построения нового качества образования. Интеграция, по мнению Л. Г. Логиновой, означает воссоединение, восполнение; процесс становления целостности через взаимопроникновение. Это означает не растворение одного в другом, а единство разных, то есть налаживание взаимных контактов между системами [79]. Говоря об инклюзивной среде мы предполагаем среду, в которой созданы условия для комфортного пребывания ребенка с особыми образовательными потребностями, при которых нормально развивающиеся дети и дети с особыми потребностями положительно влияют друг на друга. Н.Н. Малофеев в своих исследованиях отмечает, что совместная интеграция нормально развивающихся детей с детьми с особыми образовательными потребностями с ранних лет приводит к постепенному осознанию того, что мир представляет собой единое сообщество людей, включающее и тех, кто нуждается в особой поддержке, в помощи с их стороны [83]. Т. Г. Зубарева считает, что у нормально развивающихся детей в условиях совместного обучения со сверстниками с особыми образовательными потребностями развиваются такие качества как толерантность, активность и самостоятельность, улучшаются учебная успеваемость [48]. Т. А. Батыгина отмечает положительную роль временной формы интеграции для нравственного воспитания младших школьников [13]. М. А. Колокольцева подтверждает эффективность инклюзивного образования для воспитания нравственных отношений младших школьников [55; 56]. Мы полагаем, что воспитание толерантности является одной из составляющих нравственного воспитания. Л. Н. Давыдова и М. А. Колокольцева считают, что инклюзивное образование открывает новые возможности для нравственного воспитания младших школьников. Авторы также выделяют препятствующее этому процессу противоречие между потребностью создания благоприятных психолого-педагогических условий и недостаточной разработанностью этих

условий, а также между содержанием и средствами развития нравственного воспитания в процессе инклюзивного образования [38]. Таким образом, при создании инклюзивной среды в общеобразовательной школе осуществляется налаживание взаимодействия между обучающимися, коллектив обретает целостность через эффективное общение сторон, через налаживание контактов между детьми. Таким образом, ведущим и необходимым условием для воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП является присутствие детей обеих категорий в одном коллективе, их совместное обучение и воспитание, их со-бытие. При этом совместное пребывание младших школьников в одном коллективе и его дальнейшее сплочение должно быть организовано педагогом. По мнению И. С. Парфеновой, для развития детской общности, дальнейшего сплочения детского коллектива класса необходимо: копить классные традиции; участвовать в общешкольных делах и соревнованиях; иметь связь с другими коллективами [95].

На личности педагога мы остановимся подробнее. Н. Л. Селиванова отмечает, что для получения воспитательного эффекта и результата, педагог (или взрослый, его заменяющий) зримо или незримо должен присутствовать практически в любой детской общности [122]. С. А. Алейникова, С.В. Алехина, С.О. Брызгалова, Т.Г. Зубарева, М. А. Колокольцева, М. М. Маркова, Н. Н. Соловьев, В.И. Трофимова и др. считают, что одним из основных условий эффективности процесса нравственного воспитания младших школьников, к которому относится и воспитание толерантности, является профессиональная компетентность педагогов. Поэтому системообразующим условием, способствующим эффективному воспитанию толерантности мы считаем компетентность педагога в сфере воспитания толерантности.

Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в коллектив нормально развивающихся сверстников представляет собой пространственное «соприсутствие» детей с особенностями развития и

нормально развивающихся детей в массовой школе. Первый опыт интегрированного обучения, по мнению Н. Н. Малофеева, означал переход от системы специального образования, предполагающей полную сегрегацию детей с ООП и нормально развивающихся сверстников, в сторону образования, признающего различия между людьми как ценность и понимающего каждого человека как полноправного участника образовательного процесса [85].

Одним из возможных путей решения проблемы сегрегации детей с особыми образовательными потребностями М. А. Колокольцева считает включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательную среду здоровых сверстников, называемое инклюзией. Такое явление, по мнению автора, представляет собой сложный и противоречивый процесс, активно осуществляемый за рубежом, и находящийся в нашей стране в стадии нормативно-правового, финансово-экономического, организационно-методического и психолого-педагогического становления [56].

Инклюзивное образование представляет собой систему, учитывающую потребности всех детей, а не только детей с особыми образовательными потребностями; признающую способность к обучению у всех детей способом, наиболее подходящим каждому ребенку. Дети с особенностями могут обучаться с поддержкой и по индивидуальному учебному плану, но при этом имеют возможность общаться с нормально развивающимися сверстниками, что способствует установлению социальных контактов между данными группами, расширяет круг общения у лиц с особыми образовательными потребностями и формирует у участников такие качества, как толерантность и эмпатия. Е. Ю. Клепцова утверждает, что толерантные отношения динамичны, они находятся под воздействием ряда средовых факторов и оказывают влияние на качество и содержание межличностных контактов [53]. Мы считаем, что данное утверждение подтверждает необходимость работы педагога над созданием инклюзивной среды, в

которой межличностные контакты младших школьников приобретают толерантный характер.

Инклюзивная среда позволяет нормально развивающимся младшим школьникам и их сверстникам с особыми образовательными потребностями не только осуществлять право на равные возможности в получении образования, но и контактировать друг с другом. В результате этих контактов дети приобретают опыт понимания друг друга, установления толерантных взаимоотношений.

Идея создания системы обучения, соединяющей в себе специальное и общее образование с целью облегчения социализации и преодоления у детей социальных последствий дефектов развития принадлежит Л. С. Выготскому, который одним из первых обосновал эффективность данной системы для обеспечения успешности социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта [27]. Благоприятная обстановка и толерантные отношения в коллективе облегчают протекание данного процесса, что подчеркивает роль инклюзивной среды в воспитании толерантности. Создание таких педагогических систем говорит о поиске новых решений для улучшения качества жизни детей с особыми образовательными потребностями. На данный момент нет оптимального образовательного пути для особых детей, родители сами вправе выбирать условия обучения ребенка. Мы предполагаем, что совместное обучение сократит дистанцию между ними и обеспечит принятие обществом детей с особыми образовательными потребностями, будет способствовать возникновению толерантных отношений. Убежденность в том, что обеспечение массовых школ такими техническими средствами, как пандусы и разметка на лестницах решит все проблемы и сделает образование доступным для детей с особыми образовательными потребностями является иллюзией.

М. Ainscow и А. Sandill отмечают, что успешность организации инклюзии в школе зависит от совместных усилий администрации школы, педагогов и других сотрудников по поддержке инклюзии. Также авторы

считают, что активное участие родителей в школьной жизни и наличие у них желания улучшить процесс обучения способствует успешности организации инклюзии [176]. Мы полагаем, что это высказывание справедливо не только для организации инклюзии, но и для воспитания толерантности в условиях инклюзивного образования. Так, активное участие родителей является необходимым условием для обеспечения непрерывности процесса воспитания и слаженности действий. Только совместными усилиями педагогов, родителей и других специалистов можно организовать эффективные условия для воспитания толерантности

D. Mitchell под инклюзивным образованием понимает не просто помещение обучающегося с особыми образовательными потребностями в массовую школу, но создание специальных условий и обеспечение доступности образования [177]. Опираясь на мнение автора мы считаем, что организация инклюзивной среды включает адаптацию методов обучения и поддержку учителя, работающего в инклюзивном классе.

Школа является той развивающей образовательной средой, где можно реализовать социальные условия развития толерантности, включить воспитание данного качества в образовательный процесс. В. А. Ясвин в своих исследованиях понимает под развивающей образовательной средой ту, которая «способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса» [174]. Приступать к работе в этом направлении необходимо с того момента, когда начинают закладываться ценностные основы мировоззрения, то есть в младшем школьном возрасте.

Создание таких педагогических систем говорит о поиске новых решений для улучшения качества жизни детей с особыми образовательными потребностями. На данный момент нет оптимального образовательного пути для «особых» детей: родители сами вправе выбирать условия обучения ребенка. Мы предполагаем, что совместное обучение этих двух групп сократит дистанцию между ними и обеспечит принятие обществом детей с

особыми образовательными потребностями, будет способствовать возникновению толерантных отношений.

Обеспечение массовых школ такими техническими средствами, как пандусы и разметка на лестницах еще не делают образование доступным для детей с особыми образовательными потребностями. Необходимы педагоги, способные реализовать особые образовательные потребности учащихся с ограниченными возможностями здоровья и создать нравственно здоровую атмосферу, в которой «особый» ребенок перестанет ощущать себя не таким, как все. Тогда оборудованная массовая школа станет местом, где ученик с особыми образовательными потребностями сможет реализовать не только свое право на образование, но и стать полноправным субъектом социальной жизни ровесников. Вышесказанное подтверждается требованиями Стандарта профессиональной деятельности педагога, согласно которому преподаватель начального образования должен использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании; регулировать поведение обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды; формировать толерантные навыки поведения, позитивные образцы социального поведения; помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях; разрабатывать программы профилактики различных форм насилия в школе. Таким образом системообразующим условием, способствующим воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми потребностями, мы считаем компетентность педагога в сфере воспитания толерантности. Педагогическая деятельность напрямую зависит от умений педагога, от того как педагог выстраивает эту деятельность. Поэтому в нашем исследовании считаем необходимым обратиться к личности самого педагога, а именно: какими качествами он должен обладать и что учитывать при осуществлении педагогической деятельности.

Для детей с особыми образовательными потребностями характерна социальная недостаточность, которая усугубляется, как отмечают А. В. Демчук, Г. А. Степанова, недостаточно сформированной толерантностью специалистов, работающих с данной категорией детей [41]. Толерантность педагога, как отмечает автор, является многоаспектным качеством и определяется его готовностью и способностью к активной позиции в профессиональной деятельности по отношению к детям с особыми потребностями, формируемой на основе преодоления социальной дистанции, признания их универсальных прав и основных свобод, знаний об инвалидности, а также теории, методики и практики в области педагогической работы с данной категорией детей [41]. Только толерантный педагог способен воспитать толерантность у обучающихся. Для определения толерантности педагога обратимся к исследованию А. В. Демчук, Г. А. Степановой о толерантности будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья. В диагностике толерантности авторы использовали уровневую классификацию степени сформированности этого качества, в результате которой было выделено четыре уровня толерантности к детям с ограниченными возможностями здоровья: высокий уровень, средний уровень, уровень ниже среднего и низкий уровень. Только высокий и средний уровни у педагогов свидетельствуют о позитивном и преимущественно позитивном отношении к детям с ограниченными возможностями здоровья и достаточной профессиональной готовности к работе с данной категорией детей [41]. Именно такой педагог, на наш взгляд, способен воспитать толерантность младших школьников к детям с ООП. Уровни ниже среднего и низкий наблюдаются у педагогов со слабо сформированной педагогической готовностью и малоактивной позицией по отношению к профессиональной деятельности, имеющих недостаточные знания о толерантности и негативное отношение к профессиональной деятельности. Работа по воспитанию толерантности младших школьников к детям с ООП у такого педагога, на наш взгляд, будет малоэффективной. В

данном случае требуется работа с педагогом, направленная на расширение его знаний о толерантности, детях с особыми потребностями, закономерностях процесса воспитания толерантности и совершенствование способности педагога к саморазвитию [105].

В. К. Кочисов, О. И. Гогицаева считают, что совершенствование личности не может протекать само по себе, нужно целенаправленное влияние на нее, обеспечивая при этом психолого-педагогические условия через содержание учебных предметов и адекватных технологий и методик. Авторы считают, что успешными могут быть отношения педагога и воспитанника, если первый не будет забывать о выводах ученых-педагогов и психологов, что основным в формировании личности является деятельность и общение [69]. Мы в свою очередь считаем, что оказывать такое влияние способен педагог, который компетентен в этом вопросе. Также считаем необходимым использование деятельности и общения младших школьников для воспитания толерантности.

Исследователями Л. В. Байбородовой и М. И. Рожковым определено, что воспитание толерантности базируется на знании педагогом особенностей детей, коллектива, отношений между учащимися и их проявлений в поведении [117]. Эффективно заниматься воспитанием толерантности младших школьников, на наш взгляд, способен педагог, компетентный в данном вопросе, то есть обладающий, в соответствии с профессиограммой, профессиональными знаниями и опытом деятельности.

Главным показателем компетентности педагога в сфере воспитания толерантности к детям с особыми образовательными потребностями, на наш взгляд, является толерантность самого педагога, сформированность личностных качеств, характерных для толерантного человека [103]. Для достижения взаимопонимания с воспитанниками, педагог, по мнению И. Д. Демаковой, должен быть эмоционально чутким и открытым в общении, способным увидеть мир глазами ребенка, понимающим и принимающим ребенка в качестве равного себе [39]. И. Ю. Шустова считает, что педагог

должен удерживать гуманистические ценности, создавать условия, где могут проявиться лучшие мысли и чувства ребенка, стремление к дружбе, взаимопомощи, состраданию. По мнению автора именно доброта и гуманизм педагога, его живой искренний интерес к жизни ребенка пробуждают схожие чувства у ребенка, его желание понять и поддержать товарища [168]. Эти утверждения, на наш взгляд, иллюстрируют толерантность педагога.

Развитие у педагога общих способностей и превращение общечеловеческих ценностей в его собственные означает нравственную воспитанность его личности и способствует формированию компетентности. Одной из таких общечеловеческих ценностей выступает толерантность. Компетентность педагога, необходимость стать личным примером для обучающихся имеют огромное значение в сфере воспитания толерантности.

Под профессиональной компетентностью учителя, по мнению В. В. Серикова, понимается интегральная характеристика, проявляющаяся в принятии и способности к решению профессиональных проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [126].

Опираясь на представления В.В.Серикова о компетентности учителя, профессиональная компетентность педагога в сфере воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП характеризуется нами следующими критериями и показателями. Во-первых, это умение дифференцировать учащихся для успешной работы с ними. Педагог отмечает предпочтения детей, их интересы, способности в той или иной области, при этом не разделяя детей на «успевающих» и «неуспевающих», а лишь по устойчивости интереса к различным областям знаний. Педагог обеспечивает индивидуальный подход к каждому ребенку, исходя из особенностей его развития, видит в каждом ребенке личность, независимо от состояний здоровья.

Во-вторых, компетентный педагог предвидит возможные трудности усвоения материала, связанные с отсутствием учебных умений и слабостью волевого контроля, помогает детям преодолеть эти трудности. При этом учитель не только самостоятельно оказывает необходимую помощь, но и приобщает детей к этому, внимательно наблюдая за тем, чтобы воспитанники помогали своим товарищам, при этом координируя их действия. Так, например, учитель распределяет детей для работы в группах, комбинируя их таким образом, чтобы каждый ребенок выполнял посильную для него часть работы и действовал слаженно с детским коллективом.

В-третьих, учитель-профессионал умеет «переводить» содержание материала в деятельность учащихся. Так, воспитывая толерантность, педагог разрабатывает вопросы и задания, проектирует проблемные ситуации, подбирает разнообразные методы, чтобы помочь ребенку овладеть опытом толерантного поведения. При этом демонстрирует и собственный пример толерантного поведения, проявляя одинаково лояльное отношение ко всем воспитанникам.

В-четвертых, компетентный педагог умеет поддерживать атмосферу успеха и достижения в образовательном процессе и развивает способности учащихся. Так, педагог побуждает учеников испытывать радость от систематического преодоления трудностей, своевременно предупреждает и исправляет ошибки. Учитель замечает даже малейший успех ребенка, не оставив его без внимания, что стимулирует дальнейшую деятельность. Каждый ребенок имеет право высказать свое мнение, обозначить свою точку зрения, что обеспечивает равенство между учениками и формирует у них толерантное отношение друг к другу.

В-пятых, компетентный педагог умеет так организовать процесс воспитания, чтобы пробудить в учениках собственное усилие стать лучше в отношении к людям, к учебе, к своим обязанностям; побуждает детей к работе над собой; создает в классном коллективе атмосферу поддержки друг друга, социально-нравственной направленности поведения детей. Все это в

совокупности способствует установлению толерантных отношений в коллективе детей, создает атмосферу продуктивного сотрудничества и взаимоуважения. Учитель создает среду, в которой именно ориентация на благо другого человека обретает личностный смысл для обучающегося [103].

В-шестых, педагогу необходимо умение оценить эффективность своей работы. Так, для оценки эффективности работы по воспитанию толерантности младших школьников к детям с ООП, педагог наблюдает за поведением детей, отмечая появление проявлений толерантного отношения к сверстникам. При этом особое внимание уделяется тому, насколько часто проявляется данное поведение, отмечается осознанность толерантных поступков.

В-седьмых, компетентного педагога характеризует умение всегда и во всем видеть в детях равноправных участников педагогического процесса. Сотрудничество будет продуктивным только в том случае, если обе стороны, то есть педагог и обучающийся, будут преследовать одну и ту же цель, в нашем случае это приобретение опыта толерантных отношений [101].

Соблюдение приведенных выше критериев педагогической деятельности способствует улучшению процесса воспитания, но не существует непреложного для всех ситуаций закона, гарантирующего педагогический результат. Как отмечают в своем исследовании Н. К. Сергеев и В. В. Сериков, духовно и интеллектуально бедный учитель просто не сможет найти нужных решений, а если и "вычитает" их где-то в готовом виде, то вряд ли сможет реализовать. Теория и практика в педагогике - гуманитарны, т.е. субъектозависимы, обусловлены личностью педагога [125]. Воспитание толерантности у младших школьников возможно лишь при отсутствии авторитарного стиля общения, при стремлении педагога показать на личном примере умение воспринимать другого как значимого и ценного. Мы считаем, что компетентность педагога, умение правильно организовать процесс воспитания и собственное толерантное поведение являются

непременными условиями успешного воспитания толерантности у младших школьников [103].

Проанализировав закономерности и принципы развития личности, сформулированные В. В. Сериковым, мы пришли к выводу, что передать детям готовый образец толерантного поведения невозможно, но поддерживать усилия ребенка по формированию у него потребности в таком поведении необходимо [126]. Отношения с другими людьми являются основным содержанием переживаний человека как личности: личность младшего школьника формируется в процессе выстраивания отношений с другими людьми, в том числе с детьми с ООП. Именно с помощью педагога, по мнению И. С. Парфеновой, школьники могут получить опыт построения разнообразных отношений: избирательных, деловых, однополюх и разнополюх, межличностных и групповых (коллективных), опыт отношений, основанных на взаимной помощи, взаимной ответственности, взаимопонимании, терпимости и уважении [95]. Мы, в свою очередь, считаем что педагог способен помочь ребенку в получении опыта толерантного отношения к детям с ООП.

Появление у ребенка потребности в толерантном поведении, как эталоне отношений со сверстниками, является, на наш взгляд, показателем развития личности младшего школьника, его старания и стремления к саморазвитию, применению полученной информации, ее осмыслению и переработке. После переосмысления знаний о толерантном поведении зародившаяся потребность в таком поведении реализуется ребенком на практике, то есть в обычной повседневной жизни, и постепенно, благодаря поддержке учителя и других взрослых, становится оптимальной моделью поведения для него самого.

«Доверчивое подчинение авторитету», по мнению В. И. Новиковой, свидетельствует о том, что педагог, являясь таковым для младшего школьника, собственным примером демонстрирует ребенку эталон, на который следует равняться [90]. Для того чтобы это привело к

возникновению потребности в проявлении толерантности у обучающихся, педагог должен сам быть толерантным и компетентным в воспитании толерантности у младших школьников. Мы считаем, что педагогу для этого необходимо владеть следующими трудовыми действиями и умениями, вводить их в педагогическую деятельность:

- оказывать помощь младшему школьнику в переносе опыта, полученного в сфере образовательной деятельности и благодаря наблюдению за жизненными ситуациями, в сферу проектирования собственной модели поведения;

- активизировать и поощрять уже имеющиеся у ребенка предрасположенности к толерантному поведению и помогать им проявиться;

- не давать прямых инструкций и наставлений, а объяснять жизненный принцип, рассчитанный на переосмысление ребенком и последующее осознанное применение приобретенных знаний;

- уметь отбирать наиболее эффективные методы и средства, с помощью которых будет воспитываться потребность в толерантном поведении (например, беседы, создание лично-значимых ситуаций, анализ поступков литературных героев и др.) [104].

Е. В. Брянцева отмечает бурный рост нравственного самосознания в младшем школьном возрасте [20], что, на наш взгляд, способствует закреплению в сознании образца толерантного поведения, увиденного и оцененного обучающимся, как нравственного и достойного для повторения, что приведет к потребности в его реализации.

В.В. Сериковым отмечается, что нормы нравственности определяют отношение человека к обществу, в котором он живет, к другим людям и самому себе [126]. Это доказывает тот факт, что знание нравственных норм определяет отношение человека к окружающим через призму этих знаний, вызывает необходимость в применении или неприменении этих знаний на практике. Мы считаем, что знания о толерантном поведении, которые получает ребенок, перерабатываются и превращаются в собственный опыт,

только если предъявляются не в форме инструкций, а в виде принципов и побуждений. Направленность младшего школьника на внешний мир позволяет развивать знания о толерантных отношениях через демонстрацию поступков, иллюстрирующих гуманное отношение к людям как таковым, и к лицам с особыми образовательными потребностями в частности.

Сформулированные нами умения позволяют скорректировать работу педагога по преодолению таких нежелательных явлений, возникающих в инклюзивной среде как нетерпимость, неохотное взаимодействие с детьми с особыми образовательными потребностями и сформировать способность принятия нравственных норм и возможность эффективного взаимодействия. Сформированность вышеперечисленных умений педагога в условиях инклюзии служит критерием оценки эффективности инклюзивной среды для воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП.

Таким образом, педагог формирует положительную мотивацию у младших школьников для формирования толерантности к детям с ООП. В этом случае применим термин «воспитание толерантности, толерантного отношения». По мнению В. В. Серикова «воспитывать – значит не прививать, тем более не навязывать, а выводить изнутри, возвращать, поддерживать то, что заложено в самой природе человеческого существа» [126]. Так педагог активизирует задатки толерантности, существующие в каждом ребенке, и помогает им раскрыться. Опыт толерантного поведения и отношения нельзя передать посредством обучения, поскольку опыт непередаваем: воспитание лишь помогает возвращать его. Педагог, воспитывая толерантность в инклюзивной среде, не должен давать инструкций, он может лишь объяснять жизненный принцип, рассчитанный на его творческое применение. Но, как показывает практика, учителю зачастую приходится ставить перед школьниками готовые цели, которые, правда, никогда в неизменном виде не переключаются в голову ученика, а всегда «доопределяются» или «переопределяются» ребенком, т. е. переосмысливаются им с точки зрения индивидуального опыта жизни. Иными словами, процесс перехода готовых

целей учителя во внутренние цели учеников происходит всегда, но нередко он происходит стихийно, без контроля и внимания педагог. В основе всех действий обучающихся должен лежать принцип сочетания свободы с ответственностью. М. Ainscow и А. Sandill пишут о том, что обучающиеся должны учиться, следуя собственной мотивации [176]. То же, на наш взгляд, касается овладения опытом толерантного поведения. Сущность толерантности такова, что ее содержание отрицает любую возможность быть навязанной, только благодаря собственной мотивации младший школьник может овладеть опытом толерантного поведения, совершив «усилие над собой».

Ж. Кисе выделяет различные реакции учителей на необходимость изменения педагогической системы для удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья. В зависимости от типа реакции педагога делаются автором на «новаторов», готовых двигаться навстречу новому; «первопроходцев», «ранее большинство», «позднее большинство» и «отстающих» [178].

В процессе воспитания толерантности воспитаннику не передается чей-то опыт толерантных отношений, так как он не может быть передан, а лишь осуществляется помощь во возвращении своего собственного. Механизм воспитательного воздействия, по мнению Е. М. Сафроновой, состоит в том, что учитель, компетентный в воспитании толерантности младших школьников к детям с ООП, не дает инструкций, а лишь объясняет жизненный принцип, рассчитанный на переосмысление и последующее творческое применение ребенком [121].

Одним из условий успешности педагогической деятельности, согласно исследованию О. Б. Нурлигаяновой, является принятие ребенка таким, какой он есть, что позволяет добиться большей результативности [92]. Мы считаем, что педагог, который способен принять ребенка с ООП таким, какой он есть, и выстроить тактику своего поведения с коллективом, в котором присутствуют такие дети, с большей вероятностью добьется результата в

процессе воспитания, нежели педагог, который не учитывает индивидуальные особенности обучающихся [100]. Таким образом, следующим показателем компетентности педагога в воспитании толерантности к детям с ООП является готовность к работе с такими детьми, со школьным коллективом. Профессиональная готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, как отмечают в своих исследованиях М. Ю. Айбазова и К. Ю. Лавринцев, должна состоять из трех компонентов: целевого, содержательно-процессуального и оценочно-результативного [3]. Целевой компонент предполагает формирование инклюзивной компетентности педагога, обеспечивающей способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и создавая условия для их развития и саморазвития. Инклюзивная компетентность является важным показателем готовности педагога к воспитательной работе в условиях инклюзивного образования, в том числе к работе по воспитанию толерантности младших школьников к детям с ООП.

Л. В. Байбородова, М. И. Рожков и М. А. Ковальчук отмечают, что эффективность воспитания толерантности зависит от того, как в деятельности педагогов реализуются принципы организации воспитательно-образовательного процесса [117]. Таким образом, еще одним показателем компетентности педагога в сфере воспитания толерантности является умение использовать принципы организации воспитательно-образовательного процесса, что, по нашему мнению, может характеризоваться выполнением следующих педагогических действий. Соблюдая *принцип адекватности*, педагог отбирает средства соответственно ситуации воспитания, анализируя состояние межличностных отношений в коллективе. Педагог, используя в своей работе *принцип индивидуальности*, формирует задачи, которые соответствуют уровню сформированности толерантности у обучающегося и его индивидуальным особенностям. Использование *принципа рефлексивной позиции* предполагает формирование у обучающихся устойчивой системы

отношений к значимому для него явлению, проявляющемуся в соответствующем поведении и поступках. В нашем случае этим будет являться воспитание толерантности к детям с ООП и исключение негативных и агрессивных поступков по отношению к ним. В процессе реализации *принципа сотрудничества* и ненасилия толерантность будет рассматриваться педагогом как цель процесса воспитания или как средство достижения поставленных воспитательных задач [101].

Основной установкой педагога является «выдерживание» признаков ситуации воспитания, разработанных Е. М. Сафроновой [21] и адаптированных нами к ситуации воспитания толерантности у младших школьников, что является еще одним показателем компетентности в сфере воспитания толерантности:

- поддержка педагогом собственных усилий обучающихся по проявлению толерантности к детям с ООП;
- ребенок помогает педагогу преодолевать имеющиеся у него признаки интолерантного поведения и формировать толерантные установки;
- ценности, чувства, нравственные мотивы и поступки детей, характеризующие наличие у них навыков толерантного поведения, являются предметом внимания педагога;
- проявление уважения к ребенку с ООП как к равному;
- способность ребенка к совершению нравственных поступков, проявлению доброты и самоотдачи во взаимодействии с детьми с ООП;
- стремление воспитанника к продвижению по собственной траектории развития, без прямого подражания взрослому и копирования его модели поведения;
- фиксирование педагогом внимания не на процессе и результате деятельности, а на изменении в поведении ребенка, переходе навыков толерантного взаимодействия в личностную позицию;

- возможность проявления личностных функций, например, воли и решительности в усвоении навыков толерантного поведения, рефлексия собственных поступков с точки зрения их толерантности/интолерантности [100].

Еще одним важным показателем профессиональной компетентности педагога в сфере воспитания толерантности, на наш взгляд, является умение отбирать наиболее эффективные методы, способы и приемы, с помощью которых осуществляется данный процесс. Педагог предоставляет детям образец толерантного поведения для формирования у ребенка мотивации к овладению данными знаниями и превращением их в личностное качество. Педагог показывает на собственном примере модель поведения, тем самым стимулируя поиск ребенком оптимального решения в ситуации таким образом, чтобы это произошло самостоятельно. Необходимо развивать способность совершать и оценивать нравственные поступки с точки зрения моральных норм. Для этого педагог предлагает младшим школьникам разнообразные ситуации, где им предоставляется возможность проанализировать поведение других людей. Примером могут служить ситуации, в которых дети анализируют поступки героев и определяют их как позитивные или негативные.

Еще одним важным показателем компетентности педагога в сфере воспитания толерантности является умение формулировать воспитательные задачи и накапливать опыт их решения. Исходя из изученного материала и анализа работ Д. В. Григорьева и П. В. Степанова [36] и Е. М. Сафроновой [120], нами были сформулированы три группы задач по воспитанию толерантности младших школьников к детям с ООП. В основе формулирования задач лежала идея, где каждая задача должна соответствовать одному из трех уровней достижений воспитательного результата (приобретение социального знания, формирование ценностного отношения к социальной реальности и получение опыта самостоятельного общественного действия).

Первая группа задач, связанных с приобретением социального знания: формировать представления о правах человека; информировать о многообразии и вариативности человеческих отношений; формировать представления о понятиях «толерантность» и «толерантное поведение»; расширять знания о нормах и правилах поведения в классном коллективе и за его пределами; формировать представления о понятиях «эмпатия» и «сопереживание»; расширять знания о способах разрешения конфликтных ситуаций.

Вторая группа задач, связанных с формированием ценностного отношения к другому человеку в процессе взаимодействия: формировать опыт доброжелательного, вежливого и терпеливого отношения к лицам с ООП; развивать коммуникативные свойства личности для обеспечения успешного взаимодействия в коллективе; создавать условия для повышения уровня саморегуляции в ситуациях, требующих проявления толерантности; способствовать превращению социальных ценностей в индивидуальные ценности личности (толерантность как ценность); формировать готовность к толерантному отношению к высказываниям других людей; формировать умение осуществлять самоанализ, оценивать свое поведение с точки зрения толерантного отношения к людям; стимулировать проявления способности к нестандартному решению обычных проблем, возникающих в процессе взаимодействия с «особым» ребенком (развивать дивергентность мышления).

Третья группа задач, связанных с получением опыта толерантного межличностного взаимодействия в процессе самостоятельного выполнения дел (действий) общественной направленности: формировать умение занимать адекватную ролевую позицию в межличностных отношениях для достижения позитивного результата взаимодействия; способствовать приобретению опыта самостоятельности и инициативности в принятии решений в ситуациях, требующих толерантного поведения; создавать условия для разрешения конфликтных ситуаций с выбором оптимальной линии поведения; способствовать приобретению опыта гибкости и критичности

мышления при выборе модели поведения; воспитывать стремление к проявлениям эмоциональной устойчивости в ситуациях интолерантного поведения; развивать эмпатийные способности школьника по отношению к детям с особыми потребностями; развивать умение смягчить возможные разногласия между собеседниками, препятствуя их перерастанию в нетерпимость; формировать умение договариваться и строить положительные взаимоотношения; воспитывать способность к толерантным высказываниям и отстаиванию собственной позиции как точки зрения; развивать способность толерантного поведения в напряженных ситуациях [100; 111].

Таким образом, нами было получено знание о содержании профессиональной компетентности педагога в сфере воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП:

- толерантность самого педагога, сформированность определенных личностных качеств, характерных для толерантного человека;
- знание особенностей детей с ООП, готовность к работе с такими детьми, со школьным коллективом;
- умение использовать принципы организации воспитательно-образовательного процесса для воспитания толерантности;
- умение проектировать и реализовывать воспитательную ситуацию с соблюдением ее признаков;
- умение отбирать наиболее эффективные методы, способы и приемы, с помощью которых осуществляется воспитание толерантности;
- умение формулировать воспитательные задачи и накапливать опыт их решения [100].

Как было описано ранее, помочь коллективу младших школьников установить толерантные взаимоотношения и выстроить систему инклюзивного образования с учетом вышеперечисленных принципов, на наш взгляд, способен только профессиональный педагог, компетентный в вопросах воспитания детей с особыми потребностями. В то же время опыт

инклюзивного образования в школах РФ показывает, что педагоги в неполной мере соответствуют профессиональным ролям, необходимым для реализации инклюзивного образования. Некоторые учителя нетолерантны и недостаточно профессиональны. А. А. Погодина выделяет следующие симптомы нетерпимости учителя по отношению к ученику: амбициозность, настороженность в общении, раздражение, повышенная чувствительность, резкие эмоциональные взрывы, дискриминация, запугивание, негативная вербализация в адрес детей, агрессивная и враждебная позиция по отношению к человеку, не похожему на учителя [112]. Подобные проявления не должны присутствовать в деятельности педагога, так как его главная задача состоит в том, чтобы на личном примере показать как нужно относиться к Человеку.

В. А. Боговарова, С. Е. Матвеева, Ф. Г. Мухаметзянова отмечают, что ряд специалистов в начале педагогической деятельности испытывают страх: бояться не справиться со своими обязанностями и потерять работу, бояться ответственности и риска [15]. В этот кризисный период учителям нужна поддержка. Мы видим решение проблемы в проведении подготовительной работы с педагогами в виде курсов повышения квалификации и тематических мастер-классов, конференций, круглых столов, где педагоги смогут поделиться опытом с коллегами, приобрести новые знания и задать интересующие вопросы.

С.В. Алехина, Т.Г. Зубарева, М. А. Колокольцева, М. М. Маркова, Н. Н. Соловьев, В.И. Трофимова в качестве еще одного условия эффективности процесса нравственного воспитания младших школьников, к которому относится и воспитание толерантности, выделяют положительное отношение родителей к совместному обучению детей со сверстниками с ООП. Мы считаем, что помимо положительного отношения родителей к совместному обучению их детей со сверстниками с особыми потребностями педагогу необходимо поддерживать активное сотрудничество семьи и школы в воспитании толерантности на основе взаимопомощи, что является,

на наш взгляд, еще одним условием эффективного воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП.

Вслед за Т.Г. Зубаревой, М. А. Колокольцевой, М. М. Марковой, В.И. Трофимовой мы считаем, что при воспитании толерантности в инклюзивном классе важную роль играет отношение родителей к тому, что их ребенок посещает инклюзивный класс, так как в младшем школьном возрасте дети берут пример с родителей и воспринимают информацию, полученную в семье как оптимальную модель поведения. Таким образом, если в семье негативно относятся к людям с особыми потребностями, то и ребенок будет делать то же самое. В. А. Боговарова, С. Е. Матвеева, Ф. Г. Мухаметзянова в качестве одной из психологических проблем родителей выделяют высказывание опасения, что присутствие в классе детей с особыми потребностями может задерживать развитие их ребенка [15]. Опасения родителей о снижении уровня успеваемости в классе и возникновением трудностей во взаимоотношениях в большинстве случаев необоснованны. Как правило, в инклюзивном классе наблюдаются положительные результаты в поведении ребенка, социальном развитии. Таким образом, отношение сверстников к детям с особыми потребностями напрямую зависит от наличия твердой позиции взрослых и психолого-педагогического климата в классе. Поэтому следующим условием, необходимым для успешного воспитания толерантности, мы считаем активное взаимодействие и сотрудничество семьи и школы в воспитании толерантности на основе поддержки и взаимопомощи.

Становление личности и личностных качеств ребенка – сложный, многогранный процесс, ведущая роль в котором отводится воспитанию в семье. Особенности внутрисемейных отношений, нравственно-психологический климат семьи оказывают большое влияние на становление личности ребенка и его позиции. Я.А.Коменский, П.Ф.Лесгафт, А.С.Макаренко, И.Г.Песталоцци, В.А. Сухомлинский, К.Д.Ушинский и другие в своих работах отмечали ведущую роль семьи в формировании

личности ребенка. Любой аспект поведения ребенка всегда зависит от условий жизни в семье, изменяясь по мере его взросления и под влиянием изменений в сознании ребенка и в жизни общества и семьи.

Школа является той развивающей образовательной средой, где можно реализовать социальные условия развития толерантности, включить воспитание данного качества в образовательный процесс, но воспитание ребенка начинается в семье и именно семья, на наш взгляд, начинает воспитание у ребенка такого важного качества как толерантность [110].

Процесс приобщения ребенка к обществу начинается в семье. Именно в семье происходит становление формирования социальной сущности индивида, поскольку здесь ребенок непосредственно включается в систему социальных отношений, которые обуславливают формирование его как личности.

Семья является источником передачи ребенку социального опыта, и прежде всего опыта взаимоотношений между людьми, в том числе с людьми с инвалидностью. Дети строят свои отношения с другими людьми, используя те модели поведения, которые видят в семье. Если в семье нарушаются педагогические принципы уважения к ребенку и требовательности к нему, то создается почва для появления негативных черт характера человека. Мы считаем, что толерантное отношение к людям вообще и к людям с инвалидностью в частности закладывается в семье. Так, если родители проявляют интолерантное отношение к людям с инвалидностью, то и ребенок копирует данное поведение, избегая общения с такими людьми или проявляя интолерантность в общении (неуважение, брезгливость, насмешки и т. д.). В связи с этим мы отмечаем ведущую роль семьи в воспитании толерантности младших школьников к детям с ООП [110].

Проблема интолерантного отношения к людям с инвалидностью является актуальной проблемой современного общества. Именно в наши дни, когда одним из актуальных направлений реализации доступности

образования для детей с особыми образовательными потребностями является инклюзивное образование, когда дети учатся вместе, толерантность должна стать необходимой составляющей в отношении к детям с особыми потребностями и сознательно формируемой моделью взаимоотношения людей в семье и школе. В связи с этим возрастает роль семьи, в которой происходит становление толерантной личности. Соглашаясь с Н. Л. Оконешниковой мы считаем, что именно в семье закладываются такие качества, как уверенность в себе, осознание своего достоинства, уважение к другому человеку, из которых развиваются такие качества, выражающие толерантность, как альтруизм, солидарность, эмпатия и др. Автор отмечает также связь высокого уровня толерантности с преобладанием в семье доверительного и либерально-поддерживающего стиля взаимоотношений [94]. Формирование толерантной личности происходит в семьях, где отсутствуют авторитарный стиль и гиперопека. Либерально-поддерживающий и доверительные стили отношений родителей в семье формируют группу свойств, психологически связанных друг с другом: альтруизм, благожелательность, мягкость, эмоциональная зрелость, отсутствие эгоизма, предрассудков и аморальных установок, в рамках которых развивается чувство уважения к другому и толерантность. Стиль родительского отношения влияет на воспитание толерантности, задает основы нравственности и морали [94]. Из чего мы делаем вывод, что доверительные отношения в семье влияют на выработку личностной позиции младшего школьника, воспитывают толерантное отношение к окружающим людям, в том числе к сверстникам с особыми образовательными потребностями [110].

Семья, по мнению А. А. Шабановой, является одним из базовых институтов общества, в котором закладываются основы воспитания, передаются обычаи и традиции, основы общечеловеческих ценностей, которые переносятся в социальные отношения, выходящие за рамки семьи. В семье люди постигают ценность личных взаимосвязей, верности,

преданности, любви, взаимопонимания и уважения [161]. Это утверждение подчеркивает ведущую роль семьи в воспитании толерантности младшего школьника к детям с ООП.

Л. И. Антонова отмечает, что процесс формирования толерантного сознания в подростковом возрасте зависит от структуры родительской семьи и типа детско-родительских отношений в ней [6]. Дружественная обстановка в семье подростка, психологическая атмосфера понимания, открытости, решение конфликтов путем взаимной договоренности и поиска компромисса, по мнению автора, способствует формированию представлений о толерантности и толерантного сознания [6]. Мы считаем, что это утверждение применимо и к младшему школьному возрасту и согласны с мнением автора о том, что атмосфера понимания и развитое умение искать компромиссы воспитывает таковое у ребенка, чем он впоследствии пользуется в повседневной жизни, в том числе при взаимодействии со сверстниками. Атмосфера понимания в семье, на наш взгляд, способствует воспитанию у ребенка понимания и признания права другого на отличие, на собственное мнение, что ведет к выстраиванию толерантных отношений с детьми, в том числе имеющими ООП [110].

Немаловажным фактором для воспитания толерантности является личный пример родителей. На ведущую роль родительского примера в воспитании детей указывал А. С. Макаренко, говоря о том, что воспитание детей происходит не только в процессе непосредственного общения, но и в каждый момент жизни [81]. Мы считаем, что родители должны выражать толерантное отношение к лицам с инвалидностью не только на словах, но и в своем поведении, тем самым становясь для ребенка образцом для подражания.

М. И. Рожков и М. А. Ковальчук отмечают значимость в процессе воспитания детей отказа взрослых от монополии знания истины при решении возникающих проблем, сочетания устойчивости, как способности реализовать свою личную позицию, и гибкости и совместного анализа

поступков членов семьи с их обсуждением [117]. Соглашаясь с авторами, мы считаем, что способность уважительно относиться к позициям и ценностям членов семьи переносится ребенком на аналогичное отношение к ценностям других людей, к самооценности личности каждого индивида, независимо от национальности и состояния здоровья. В свою очередь мы считаем, что анализ своих и родительских поступков позволяет накапливать собственный опыт и умение анализировать свои и чужие поступки с позиций толерантности/интолерантности [110].

А. А. Шабанова отмечает, что процесс формирования толерантности основан на создании таких условий, как благоприятная атмосфера в семье и школе; формирование активности, самостоятельности и сознательности; формирование ответственного отношения к себе и своим поступкам; разрешение конфликтных ситуаций конструктивными способами, приобщение к общечеловеческим ценностям для осознания учащимися личностно значимого смысла толерантности как ценности и трансформации ее в принцип, определяющий деятельность человека, его отношение к другим людям, норму и образец поведения [161]. Изучив экспериментально обоснованные автором инвариантные условия реализации модели формирования толерантности в социальных институтах, среди которых ведущее место занимает семья, мы дополнили эти условия, отразив в них воспитание толерантного отношения к детям с особыми потребностями:

- благоприятная семейная атмосфера;
- способность выстраивать отношения, основанные на любви, эмпатии, доброжелательности со всеми окружающими, включая людей с инвалидностью;
- формирование ответственного поведения к себе и своим поступкам, способности анализировать и отвечать за свои поступки и совершенные действия;
- уважительное отношение к личности ребенка, его мнениям и убеждениям;

- умение избегать конфликтов и разрешать конфликтные ситуации конструктивными способами при их возникновении;

- приобщение ребенка к общечеловеческим ценностям, в том числе к самоценности каждого человека, независимо от его состояния здоровья и других факторов;

- организация толерантного пространства в семье и образовательных учреждениях;

- гуманистическая воспитательная система школы;

- компетентность педагогов в воспитании толерантности

- актуализация мотивационной готовности педагогов и родителей к воспитанию толерантности;

- обеспечение субъективной свободы в выборе деятельности и способа деятельности или поведения в различных ситуациях;

- выстраивание отношений на основе сотрудничества, уважения и диалога, в том числе уважительного, толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями [110].

Реализация этих условий, на наш взгляд, сделает процесс воспитания толерантности к детям с ООП успешным и позволит достичь эффективного результата, то есть выработки у младшего школьника толерантной позиции по отношению к детям с ООП.

Н. Л. Зиганшина выявила и экспериментально обосновала необходимость использования многоуровневого комплекса педагогических условий, включающего:

- стимулирование родителей к активному семейному воспитанию;

- ориентирование семейного воспитания на приоритет гуманистических и демократических ценностей, использование современных моделей семейного воспитания;

- взаимодействие семьи и школы, обеспечивающее эффективное формирование толерантного поведения подростка [46].

Соглашаясь с автором, мы считаем, что для воспитания толерантности младшего школьника к детям с ООП необходимо стимулировать родителей к проявлению активности в семейном воспитании и демонстрации толерантного отношения к людям с инвалидностью на собственном примере; осуществлять ориентирование семейного воспитания на ценность толерантности в отношениях, доказательство необходимости воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП, как единственно эффективного способа совместного обучения в школе и создание единой воспитательной среды семьи и школы, где воспитание толерантности будет проходить одновременно, дополняя друг друга и закрепляя образец толерантного поведения в сознании ребенка. Стимуляция родителей к проявлению активности в воспитании толерантности, на наш взгляд, осуществляется: 1) с помощью актуализации педагогом темы совместного обучения детей с ООП и нормально развивающихся сверстников и трудностей, с которыми сталкиваются дети в процессе совместного обучения, в том числе трудностей в сфере межличностных отношений; 2) при помощи активизации педагогом имеющихся у родителей знаний о лицах с инвалидностью и трудностях, с которыми они сталкиваются в обычной жизни и передачи новых знаний при общении с родителями (на родительских собраниях, классных мероприятиях, индивидуальных и групповых консультациях); 3) с помощью реализации педагогом идей толерантности в собственной работе и пропаганде этих идей в среде родителей и младших школьников [110].

Таким образом, изучив роль семьи в воспитании толерантности младших школьников к детям с ООП, мы обосновали эффективные условия реализации толерантного воспитания в семье и школе и пришли к выводу, что в воспитательный процесс необходимо включать мероприятия по поддержке семей. В качестве таких мероприятий мы предполагаем тематические родительские собрания, посвященные совместному обучению нормально развивающихся детей и детей с особыми образовательными

потребностями «Учиться вместе»; индивидуальное консультирование родителей по вопросам, связанным с воспитанием толерантности в семье; тренинги; совместные мероприятия для родителей и детей с применением дидактических игр и проблемных ситуаций. Основным средством, применяемым на мероприятиях и тренингах для достижения результата, на наш взгляд, выступает не информационно-просветительская деятельность, а активный диалог с родителями, равноправное участие в обсуждении проблем воспитания толерантности к детям с ООП всех субъектов воспитательного процесса [110].

Необходимо помнить, что важную роль в воспитании толерантности играет не только семья, но и начальная школа, в которой ребенок проводит большую часть своего времени. Школа является той развивающей образовательной средой, где можно реализовать социальные условия развития толерантности, включить воспитание данного качества в образовательный процесс. Начинать работу в этом направлении необходимо с того момента, когда начинают закладываться ценностные основы мировоззрения, то есть в младшем школьном возрасте. Начало работы по воспитанию толерантности с младших классов школы особенно важно, потому как именно новый школьный коллектив становится первым местом, где дети осознанно являются членами стабильного коллектива сверстников. Именно на этом этапе у детей формируется толерантное или интолерантное мировоззрение, которое очень непросто изменить впоследствии.

Для воспитания толерантности к детям с ООП необходимо четко определить траекторию воспитания и наметить направления работы. Воспитание в духе толерантности, как отмечает М. Н. Лабикова [76], предполагает следующие приоритетные направления, адаптированные нами к воспитанию толерантности в инклюзивном классе:

- утверждение ценности человеческого достоинства и неприкосновенность каждой личности, независимо от состояния здоровья и иных факторов;

- развитие обучающихся в духе открытости, понимания индивидуальной неповторимости каждого человека, уважение и принятие права другого на отличие;
- формирование установок на положительное отношение и конструктивное общение в ситуациях проявления разногласий и конфликтов;
- развитие умений субъект-субъектного взаимодействия, с привлечением сверстников с особыми образовательными потребностями;
- развитие качеств личности, необходимых для сотрудничества и толерантного взаимодействия, таких как эмпатия, уважение, доброжелательность и др. [106].

Воспитание личностных качеств младших школьников, в том числе толерантности, происходит в семье, в создаваемых сообществах и коллективах, с привлечением различных социальных объектов и средств массовой информации. Но одним из наиболее ценных сообществ выступает школьный коллектив, в котором воспитание толерантности может происходить системно и последовательно. Младший школьный возраст наиболее восприимчив для духовно-нравственного развития и формирования духовных ценностей, одной из которых является толерантность. Пережитое и усвоенное в период младшего школьного возраста является осознанным, отличается большой психической устойчивостью. Недостаток получения знаний о толерантности в период младшего школьного возраста трудно восполнить в будущем. Общеобразовательная школа развивает и воспитывает личность, действуя в тандеме с семьей и сотрудничая с общественными организациями.

Огромное значение для воспитания толерантности и гуманности у детей принадлежит совместной деятельности. Совместная деятельность, как отмечает в своем исследовании Н. Р. Соловьева, предполагает реальное сотрудничество ребенка сначала с взрослым, а затем со сверстником [134]. Вслед за автором мы считаем, что воспитание толерантных межличностных отношений младших школьников возможно лишь в процессе деятельности, в

том числе и внеурочной деятельности. Совместная деятельность помогает создать общие эмоциональные переживания, формирует у детей гуманное отношение к другим. Эффективным условием для создания потребности в толерантном поведении и гуманизации социальных отношений, является организация внеурочной деятельности. Организация внеурочной деятельности предполагает расширение возможностей для воспитания толерантности в школьном коллективе.

Организованная внеурочная деятельность, по мнению Н. Р. Соловьевой, позволяет реализовать в себе все гуманистические принципы, воспитывает отношение к каждой личности как к высшей ценности, предоставляет свободу выбора субъекта общения и вида деятельности, способствует приобретению гуманистических знаний, реализации способностей и потребностей в процессе деятельности, накоплению опыта межличностных отношений [134]. Мы считаем, что организованная внеурочная деятельность способствует воспитанию толерантных отношений в коллективе, где присутствуют дети с особыми образовательными потребностями при выборе правильных форм и средств воспитания.

При наличии большого воспитательного потенциала внеурочной деятельности на практике обнаруживаются некоторые проблемы. Так, Н. Р. Соловьева выделяет такие проблемы, как частое отсутствие системы в организации и управлении деятельностью, отсутствие учета интересов детей, принятие увеселительного характера внеучебных воспитательных мероприятий [134].

Как и во всех коллективах, в коллективе, где наравне со всеми обучаются дети с особыми образовательными потребностями, возникают проблемы. Проблемам взаимоотношений, возникающим в детской среде, уделяли внимание еще такие представители советской педагогики, как Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и др., рассматривая их как прообраз будущих нравственных проявлений воспитанника. Проблемы межличностных отношений рассматриваются в работах Я.Л. Коломинского,

А.В. Петровского, К. Роджерса, Э. Фромма и др. Идеи коррекции проблем межличностных отношений А. Г. Асмолова, С. А. Ашиновой, А. М. Байбакова, Е. В. Брянцевой, Л. В. Байбородовой, С. А. Герасимова, О. С. Ковалевой, П. Ф. Комогорова, М. А. Перепелициной, А. А. Погодиной, М. И. Рожкова, П. В. Степанова и др. легли в основу исследований по проблеме воспитания толерантности.

В. А. Боговарова, С. Е. Матвеева, Ф. Г. Мухаметзянова выделяют такие проблемы субъектов инклюзивного образования, как недостаточный профессионализм педагогов и психологические проблемы родителей.

Авторы выделяют восемь принципов инклюзивного образования:

- ценность человека вне зависимости от его способностей и достижений;
- способность каждого человека чувствовать и думать;
- право каждого на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- осуществление подлинного образования только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе сверстников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека [15].

Раскрывая четвертый принцип, авторы указывают на то, что субъекты инклюзивного образования, взаимодействуя друг с другом, получают «усливающийся результат образования» [15].

Мы также считаем, что от благополучия отношений в коллективе зависит успешность учебной деятельности и психическое здоровье обучающихся. Пятый принцип, повествующий о том, что подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений подтверждает, что развитие обучающихся в системе

бесконфликтного общения и взаимопонимания происходит наиболее благоприятно. Шестой принцип, указывающий на то, что все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников является наиболее важным для нашего исследования. Этот принцип подтверждает необходимость воспитания толерантности к детям с ООП, так как они наиболее остро нуждаются не только в поддержке, но и в установлении дружеских отношений со своими сверстниками.

Реальность свидетельствует, что работа по формированию толерантной позиции младшего школьника к детям с ООП оказывается малоэффективной, когда она базируется только на передаче школьникам информации о том, как надо правильно действовать в той или иной ситуации. Оптимальным решением по формированию толерантной позиции нормально развивающегося ребенка к сверстнику с особыми образовательными потребностями, по мнению Вачкова И. В., является принципиальное изменение характера отношений к данной категории [21]. Мы считаем, что данное утверждение справедливо для младших школьников, обучающихся в инклюзивной среде, в связи с чем появляется необходимость поиска средств и механизмов преобразования мотивационно - потребностной сферы обучающегося, имеющих установки и цели в практическом взаимодействии с детьми с особыми образовательными потребностями и выработки готовности к пониманию со стороны детского коллектива, а в дальнейшем – к соответствующему поведению.

Так, на наш взгляд, такие проявления интолерантности как негативные обобщения стереотипного характера целесообразно рассматривать не только в процессе общения, но и при выстраивании отношения к таким людям. Так, например, существуют такие стереотипы по отношению к лицам с особыми потребностями как «ограниченность в возможностях», обязательное наличие проблем в поведении, недостаточное жизнелюбие. Эти проявления интолерантности следует устранять на начальном этапе, так как их наличие

прямо связано с отсутствием или слабостью желания общаться или взаимодействовать с людьми с ООП [111].

В рамках традиционного подхода к рассмотрению инвалидности люди с особыми потребностями рассматривались как «проклятье» или «наказание» для их самих или их родителей. М. Ю. Перфильева, Ю. П. Симонова, С. А. Прушинский отмечают наличие большого количества стереотипов по отношению к людям с особыми потребностями в искусстве, на телевидении, в обществе. Основными стереотипами являются неспособность к нормальной жизни, «ограниченность» таких людей, невозможность найти хорошую работу и заниматься любимым делом. Многие люди, в том числе младшие школьники имеют скудные представления о том, кто такие люди с особыми потребностями и как с ними взаимодействовать. В. И. Трофимова и М. А. Колокольцева отмечают низкую осведомленность младших школьников о своих сверстниках с особыми потребностями, отсутствие мотивации к взаимодействию и наличие стереотипных представлений о людях с особыми потребностями [146; 55]. Это побудило нас к выделению еще одного условия, а именно «развенчивание» стереотипов, характерных для восприятия людей с особыми потребностями и расширение знаний о категориях таких людей, о способах взаимодействия с ними и оказания помощи, а также об основных составляющих толерантности. Еще одним важным условием для эффективного воспитания толерантности является включение в воспитательный процесс программы занятий по воспитанию толерантности и подбор наиболее действенных средств для осуществления данного процесса, чему будет посвящен параграф 2.2. нашего исследования. Таким образом, в результате теоретического анализа нами были определены следующие условия, способствующие воспитанию толерантности младших школьников к детям с ООП:

- Психолого-педагогическое сопровождение педагогом совместного пребывания нормально развивающихся младших школьников и их сверстников с особыми потребностями в одном коллективе;

- «превращение» родителей в союзников педагога в процессе воспитания толерантности, что выражается в коррекции их позиции по отношению к факту совместности бытия и жизнедеятельности детей обеих категорий в образовательном процессе;
- «развенчивание» стереотипов восприятия людей с особыми потребностями и расширение представлений о категориях таких людей, способах взаимодействия с ними и оказания помощи, а также об основных составляющих толерантности;
- включение в воспитательный процесс системы занятий по воспитанию толерантности к людям с ООП и приобретению опыта толерантного поведения.

При этом системообразующим условием исследуемого качества процесса является компетентность педагога в сфере воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП.

Условием как положительного, так и негативного характера для воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями, не поддающимся педагогическому регулированию, является неконтролируемое влияние окружающей действительности, в том числе субъектов с ярко выраженной интолерантной позицией и средств массовой информации.

Выводы первой главы

Проведенный анализ научной литературы по уточнению понятия толерантности к детям с ООП и по развитию проблемы воспитания толерантности к данной категории детей показал, что понятие «толерантность» рассматривалось в разных науках и различных языках. Сущность толерантности большинством авторов сводится к пониманию и принятию непохожего.

Исходя из анализа научных исследований проблемы воспитания толерантности и собственной позиции нами было сформулировано понятие

толерантности к детям с особыми образовательными потребностями, под которым нами понимается нравственное качество личности, характеризующееся принятием и уважительным отношением к человеку независимо от состояния его здоровья; стремлением и готовностью к взаимодействию с Другим независимо от его инаковости, не акцентируя внимания на внешних особенностях; желанием и способностью оказывать помощь в той мере, в которой она необходима ребенку с ООП, и выбирать такой способ взаимодействия, который не ущемляет его достоинство, подчеркивая возможности и признавая как самодостаточную личность.

Наиболее характерные черты толерантности послужат основанием для выделения критериев и показателей сформированности толерантности у младших школьников при разработке структурно-функциональной модели воспитания толерантности, чему будет посвящен параграф 2.1 нашего исследования.

В результате теоретического анализа нами также были предположительно определены условия, способствующие воспитанию толерантности младших школьников к детям с ООП. Мы считаем, что эффективному воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями будут способствовать:

- Психолого-педагогическое сопровождение педагогом совместного пребывания нормально развивающихся младших школьников и их сверстников с ООП в одном коллективе;
- «превращение» родителей в союзников педагога в процессе воспитания толерантности, что выражается в коррекции их позиции по отношению к факту совместности бытия и жизнедеятельности детей обеих категорий в образовательном процессе;
- «развенчивание» стереотипов восприятия людей с ООП и расширение представлений о категориях таких людей, способах взаимодействия с ними и оказания помощи, а также об основных составляющих толерантности;

- включение в воспитательный процесс системы занятий по воспитанию толерантности к людям с ООП и приобретению опыта толерантного поведения.

При этом системообразующим условием исследуемого качества процесса является компетентность педагога в сфере воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП.

Условиями, способными оказывать как положительное так и негативное влияние на процесс воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП и не поддающихся педагогическому регулированию являются неконтролируемое влияние окружающей действительности, в том числе субъектов с ярко выраженной интолерантной позицией и влияние средств массовой информации.

Проверке и утверждению условий воспитания толерантности посвящен параграф 2.2 нашего исследования.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВОСПИТАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Во второй главе дается анализ сформированности толерантности младших школьников к детям с ООП. На констатирующем этапе эксперимента, описывается модель воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми потребностями, проверяется в практике и оценивается эффективность педагогических условий воспитания младших школьников к детям с ООП, описанных в I главе.

2.1. Диагностика сформированности толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями

Для проведения практической части нашего исследования мы обратились к поиску экспериментальной площадки. Для этого мы обратились в департамент по образованию г. Волгограда и г. Волжского для того, чтобы узнать, в каких массовых школах обучаются младшие школьники с особыми потребностями и в каких школах осуществляется инклюзия/интеграция. В департаменте по образованию г. Волжского нами была получена информация об обучении в общеобразовательных школах города детей с инвалидностью. Среди них присутствовали обучающиеся с эпилепсией, сахарным диабетом, пороками сердца и другими заболеваниями. Поскольку специфика нашей исследовательской работы состоит в том, чтобы воспитывать толерантность по отношению к младшим школьникам с особыми потребностями, среди которых нами рассматриваются дети с видимыми нарушениями развития, включающими нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, в наши задачи не входило рассматривать детей с перечисленными выше нарушениями. В соответствии с приказом департамента по образованию г. Волгограда от 27. 11. 2012 базовыми образовательными учреждениями по реализации программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы в муниципальной системе являются тридцать образовательных

учреждений, располагающихся в разных районах города. Однако не во всех школах создана именно инклюзивная среда. Во многих школах дети с особыми потребностями находятся на домашнем обучении, то есть фактически они лишь числятся в каком-то классе, при этом не посещая занятия в школе. Таким образом, воспитание толерантности в таких школах будет проходить менее эффективно, так как не соблюдается главное, на наш взгляд, условие, а именно постоянное контактирование младших школьников друг с другом.

Продолжая поиск опытно-экспериментальной площадки, соответствующей задачам исследования, мы обратились в МОУ СОШ №99 Тракторозаводского района г. Волгограда и в лицей №8 «Олимпия» Дзержинского района г. Волгограда. Было выявлено, что в младших классах МОУ СОШ №99 обучаются дети с особыми образовательными потребностями, однако находятся они там в отдельном классе, то есть контактируют с другими обучающимися только во время перемен и общешкольных мероприятий. При посещении открытого мероприятия в лицее №8 «Олимпия» «День неограниченных возможностей» мы ознакомились с опытом данной образовательной организации по улучшению условий для получения образования детьми с инвалидностью. Беседа с заместителем директора по УДО и педагогами показала, что лицей функционирует в качестве опытно-экспериментальной площадки для Центра дистанционного обучения. В лицее оборудованы специальные учебные классы и произведено оснащение современной технической аппаратурой, воспитывается дружелюбное отношение обучающихся к детям с особыми потребностями. Одним из средств воспитания такого отношения являются ежегодные мероприятия, в которых дети с разными возможностями принимают равное участие. Однако дети с особыми потребностями, среди которых есть и младшие школьники, обучаются на дому и контактируют со сверстниками только во время совместных мероприятий. Мы считаем, что это не позволяет в полной мере реализовать условия по эффективному

воспитанию толерантности к таким детям, что побудило нас обратиться к начальнику отдела инклюзивного образования Министерства образования и науки Волгоградской области, где нам в качестве экспериментальных площадок для проведения исследования были рекомендованы общеобразовательная школа №5 Краснооктябрьского района г. Волгограда и общеобразовательная школа №31 Красноармейского района г. Волгограда. Одной из целей МОУ СОШ №31 Красноармейского района г. Волгограда, помимо реализации общеобразовательных программ, является охрана и укрепление здоровья обучающихся, имеющих нарушение зрения и соматическую патологию. МОУ СОШ №5 в 2005/2006, 2006/2007 учебных годах стала победителем конкурса общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы в рамках национального проекта "Образование", занимается реализацией региональной программы «Доступная среда».

Проведение исследования потребовало от нас уточнения терминологии. Нами выяснено, что в подавляющем большинстве под инклюзией/интеграцией младших школьников с особыми потребностями в общеобразовательную школу понимается формальное «присутствие» детей в списке класса при нахождении ребенка на домашнем обучении, обучение детей с особыми потребностями в отдельных классах, отнесение к детям с особыми потребностями обучающихся, имеющих соматические заболевания. Поскольку целью нашего исследования является воспитание толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями, нами не рассматривались старшие классы. Таким образом, школы №5 и №31 г. Волгограда стали экспериментальными площадками для проведения исследования, так как в этих школах младшие школьники с особыми потребностями включены в образовательный процесс совместно с нормально развивающимися сверстниками.

Всего в эксперименте принимали участие 148 младших школьников, с которыми было проведено пилотажное исследование, в результате которого

были сформированы экспериментальная и контрольная группы, с которыми проводилась подробная диагностика и оценка эффективности разработанной модели воспитания толерантности. Экспериментальная группа включала 20 учеников 2 класса МОУ СОШ №5, из которых три ребенка с особыми образовательными потребностями. Контрольная группа состояла из 25 учеников 2 класса МОУ СОШ №31, среди которых четыре ребенка с особыми потребностями. Дети контрольной и экспериментальной групп являются учениками 2-3 классов школы, то есть одинаковы по возрасту. В экспериментальную и контрольную группу входили дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата и нарушениями зрения. Таким образом, в рамках нашей работы нами не были рассмотрены такие категории детей с особыми потребностями как дети с нарушением слуха и речи, дети с поведенческими и ментальными нарушениями.

В первой главе нами были описаны выявленные в результате теоретического анализа критерии и показатели сформированности толерантности младших школьников по отношению к детям с особыми потребностями. На основании степени выраженности выявленных показателей и с учетом специфики младшего школьного возраста нами были выделены четыре уровня сформированности толерантности младших школьников по отношению к детям с особыми потребностями.

- **Интолерантный уровень** сформированности толерантности младших школьников характеризуется отсутствием информированности о сути феномена «толерантность». Ребенок не осознает необходимость толерантного отношения к людям с ООП и не желает получить знания о людях с ООП. Отношение ребенка к людям с ООП колеблется от демонстративно равнодушного до резко отрицательного. В поведении могут наблюдаться негативные реакции по отношению к людям с ООП, так как ребенок не способен регулировать свое поведение.

- **Индифферентный уровень** сформированности толерантности младших школьников отличается наличием фрагментарной информации о

сущности толерантности и ее составляющих, о людях с ООП. Ребенок частично осведомлен о необходимости толерантного отношения к людям с ООП и демонстрирует общепринятые модели отношения без анализа реальной ситуации. Информация носит поверхностный характер и не используется ребенком в реальной жизни. Отношение ребенка к людям с ООП носит пассивно-безразличный, индифферентный характер: часто дети не могут обосновать свою личностную позицию и линию поведения.

- **Ситуативно-толерантный уровень** сформированности толерантности младших школьников характеризуется углублением информированности ребенка о сути толерантности, осмысленным оперированием понятиями. У ребенка появляется потребность в толерантном поведении при отсутствии достаточного опыта. Отношение к людям с ООП становится более заинтересованным, с элементами готовности оказать поддержку другому, возрастает способность к оценке своего поведения с точки зрения толерантности/интолерантности.

- **Собственно толерантный уровень** сформированности толерантности младших школьников характеризуется достаточной информированностью младшего школьника о составляющих толерантности и о людях с ООП и умением применять эту информацию в реальной жизни, что говорит о ее превращении в знание. Ребенок выражает положительное и заинтересованное отношение к людям с ООП. Возникшая потребность в толерантном поведении реализовывается на практике. В поведении ребенка наблюдаются толерантные поступки, толерантное поведение становится нормой для младшего школьника и ориентиром для выстраивания межличностных отношений [102].

Для осуществления диагностики, опираясь на выявленные критерии и показатели сформированности толерантности и разработанную уровневую модель, были подобраны методики, что отражено в таблице 2 «Характеристики сформированности толерантности младших школьников к детям с ООП и методы ее диагностирования» [102].

Характеристики сформированности толерантности младших школьников к детям с ООП и методы ее диагностирования

Компоненты толерантности младших школьников к детям с ООП	Критерии и показатели сформированности толерантности у младших школьников	Методы диагностирования
1. Знаниевый компонент	<p>1. <i>Владение знаниями:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • о равноправии людей; • о способах реагирования и поддержки лиц с ООП; • о нравственных нормах взаимодействия с лицами с ООП; • о значимости доброжелательности, терпения, сопереживания. 	<ul style="list-style-type: none"> • Анкета экспертной оценки сформированности толерантности младшего школьника Батрак Я. А. • Методика «Незаконченный рассказ», адаптированная для диагностики сформированности толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями; • Беседа, направленная на оценку состояния сформированности у младших школьников представлений о людях с особыми потребностями и о составляющих толерантности.
2. Отношенческий компонент	<p>2. 1. <i>Эмпатия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • чувствительность, сопереживание к людям с ООП; • понимание внутреннего мира человека с ООП; • умение слушать, способность к рефлексии). <p>2.2. <i>Эмоциональная устойчивость:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • доброжелательность; • вежливость; • эмоционально-положительное восприятие человека с ООП. <p>2.3. <i>Ценностные ориентации:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • принятие себя и человека с ООП; • чуткость в поведении; • отсутствие предвзятого отношения к инаковости человека с ООП; • равноправие людей. 	<ul style="list-style-type: none"> • Анкета экспертной оценки сформированности толерантности младшего школьника Батрак Я. А. • Личностный опросник Р. Кетелла для детей (CRQ) • Наблюдение • Тест-семантический дифференциал «Оценка отношений в своем коллективе» • Методика «Незаконченный рассказ», адаптированная для диагностики сформированности толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями;

		<ul style="list-style-type: none"> • Беседа, направленная на оценку состояния сформированности у младших школьников представлений о людях с особыми потребностями и о составляющих толерантности.
3. Поведенческий компонент	<p><i>3.1 Овладение опытом толерантного поведения, которое характеризует:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • способность сопереживать Другому; • готовность и стремление прийти на помощь, если это необходимо. <p><i>3.2 Коммуникативная компетентность:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • способность вести диалог; • умение устанавливать межличностные контакты. <p><i>3.3 Способность к самоконтролю и регуляции своего поведения (ассертивность):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • умение владеть собой (саморегуляция); • терпение; • уравновешенность; • преодоление раздражительности. 	<ul style="list-style-type: none"> • Анкета экспертной оценки сформированности толерантности младшего школьника Батрак Я. А. • Социометрия (Методика Я. Коломинского «Два домика») • Наблюдение • Беседа, направленная на оценку состояния сформированности у младших школьников представлений о людях с особыми потребностями и о составляющих толерантности.

Все методики были адаптированы применительно к обучающимся младшим школьникам, содержали в себе понятный и доступный обучающимся материал. Задания предъявлялись в игровой форме, что снижало напряженность ребенка и способствовало успешному проведению диагностирования. Каждая методика была направлена на диагностику сформированности толерантности младших школьников к детям с ООП в соответствии с определенными нами в ходе теоретического исследования критериями и показателями.

При проведении первичной диагностики нами была разработана программа наблюдения, целью которой являлась оценка сформированности толерантности младших школьников к детям с ООП.

Наблюдение проводилось во время учебной и внеурочной деятельности (на перемене, на прогулке по школьному двору, в столовой). Программа наблюдений включала поиск ответов на такие вопросы, как:

1. Проявляет ли младший школьник активность в коммуникации с детьми с ООП?
2. Наблюдаются ли конфликты в отношениях младших школьников? Участвуют ли в них обучающиеся с ООП?
3. Каковы личностные контакты младших школьников, их продолжительность, постоянство?
4. Демонстрируют ли в отношениях младших школьников доброжелательность, эмоциональная отзывчивость, эмпатия?
5. Проявляют ли младшие школьники инициативу для оказания необходимой помощи детям с ООП?
6. Какие мотивы преобладают при выборе сверстника с ООП для общения? [102].

В качестве показателей для наблюдения использовались показатели отношенческого и поведенческого компонентов сформированности толерантности. Метод наблюдения использовался для мониторинга динамики формирования толерантности у младших школьников на переходе от уровня к уровню.

Личностный опросник Р. Кетелла для детей (СРQ) применялся нами для исследования личностных особенностей младших школьников, свидетельствующих о степени сформированности толерантного отношения к людям вообще и к сверстникам с особыми потребностями в частности. Данный опросник был применен на выборке экспериментальной группы детей, состоявшей из младших школьников, посещающих группу продленного дня в количестве 14 человек. При проведении диагностики нами отмечена необходимость большого количества времени для получения необходимых сведений при избытке вопросов, не относящихся к исследуемому качеству. Процедура обработки данных опросника достаточно

трудоемка для получения части информации. Так, нас интересовали данные по некоторым шкалам опросника, среди которых фактор А, характеризующий доброту, сердечность/обособленность, отчужденность для выявления таких показателей сформированности толерантности как открытость, эмоциональность, экспрессивность, конфликтность; фактор С для оценки эмоциональной устойчивости/неустойчивости и сдержанности; фактор D для оценки уравновешенности, возбудимости; фактор H для оценки общительности/застенчивости, отзывчивости/сдержанности, дружелюбности/озлобленности; фактор I для оценки ранимости, мягкости/черствости, фактор Q3 для оценки импульсивности и самоконтроля поведения. Результаты интерпретации остальных факторов не представляют интереса для нашего исследования. В связи с этим, данный опросник не был применен нами для диагностики обучающихся контрольной группы и оставшихся обучающихся экспериментальной группы. Данные, полученные нами в ходе проведения и интерпретации данных личностного опросника Р. Кетелла, были использованы нами для дополнения и уточнения монографических характеристик.

С обучающимися экспериментальной и контрольной групп была проведена беседа, направленная на оценку состояния сформированности у младших школьников представлений о людях с особыми потребностями и о составляющих толерантности (см. приложение 1). По результатам беседы мы выяснили, что у 13 обучающихся экспериментальной группы (65% от всего коллектива) и 19 обучающихся контрольной группы (76%) не сформированы представления о том, кто такие люди с особыми потребностями и о составляющих толерантности. Большинство обучающихся обеих групп не сразу понимали, о ком идет речь, при этом самым воспринимаемым и узнаваемым словом для обозначения данной категории людей являлось слово «инвалид».

При выявлении сформированности представлений о различных категориях людей с особыми потребностями детьми преимущественно

назывались различные варианты нарушений слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата, при этом обучающиеся предлагали такие ответы, как «те, кто плохо видят/слепые/когда зрение плохое», «плохо слышат/глухие/глухонемые», «плохо могут ходить/на инвалидных колясках». Гораздо реже упоминались нарушения речи: «заикаются кто/немые/кто говорить не может» и самым редким было упоминание людей с нарушениями интеллекта и поведения «плохо соображает и учится/ «дауны» /психи всякие разные». При этом эти ответы подкреплялись историями из жизни. Так, Настя Т. сказала: «Я когда ходила в соседний двор гулять, то мы там с ребятами часто видели странного мужчину. Мне сказали, что он «даун». Он странный, вроде взрослый, а сам ведет себя как ребенок. Он когда к нам идет, мы от него убегаем!».

Из этого можно сделать вывод о необходимости проведения работы по расширению представлений о категориях людей с особыми потребностями и отработке толерантной терминологии, не унижающей достоинство таких людей. При этом все младшие школьники экспериментальной и контрольной групп знают и считают, что к людям с особыми потребностями нужно относиться «хорошо». И на вопрос о своем отношении к таким людям дают общепринятый вариант ответа, принимаемый как правильный. При этом на вопрос: «Хотел бы ты общаться с такими людьми?» не все дети дали положительный вариант ответа. Большинство опрошенных не смогли аргументировать отрицательный ответ. В результате диагностики у экспериментальной и контрольной групп детей была выявлена недостаточность знаний о таких проявлениях толерантности как доброжелательность, сопереживание и др.: так, при проведении беседы, на вопрос «Что такое доброжелательность?» дети давали ответы: «Это что-то хорошее», «не могу точно объяснить», «не знаю, я в интернете не лазаю». Лишь немногие младшие школьники сделали попытку объяснить то, как они понимают это понятие, что подтверждает необходимость работы над знаниевым компонентом толерантности. Среди качеств, выделяемых среди

приятных для общения, были в 100% случаев «хороший» и «добрый». Многие дети дополняли их такими характеристиками, как «воспитанный/послушный», «не дерется/не ругается», «веселый». Некоторые из сформулированных нами вопросов беседы носили явно воспитывающий характер. Например, задавая вопрос о качествах человека, с которым было бы приятно общаться самому ребенку, также спрашивали: «Какими качествами должен обладать человек, чтобы с ним захотел общаться человек с особыми потребностями?». При этом большинство детей проводили параллель с тем, что таким людям будет приятно то же самое, что и ему, потому что всем приятно, когда человек хороший, добрый и т.д. На вопрос о том, где можно встретить таких людей, многие дети говорили «в переходе... в магазине просят денежки», «по телевизору их показывают». При уточнении про сверстников появлялись ответы с именами одноклассников, что подтверждает наше предположение, высказанное в параграфе 1.2, где одним из условий эффективного воспитания толерантности младших школьников по отношению к сверстникам с особыми потребностями является развенчивание стереотипов в обществе по отношению к таким людям. Полученные данные свидетельствуют о необходимости расширения представлений младших школьников о людях с особыми потребностями и формировании у них знаний о составляющих толерантности.

Тест-семантический дифференциал «Оценка отношений в своем коллективе» направлен на определение эмоционально-личностного отношения человека к людям в коллективе, являющимся членами той же самой социальной группы, в которую входит испытуемый. В нашем случае социальной группой является классный коллектив, где младшие школьники обучаются и воспитываются совместно со сверстниками с особыми потребностями. Детям были представлены противоположные пары суждений об отношениях в коллективе, где нужно было выбрать место ближе к одному из вариантов. Сила отношений выражалась в выборе нужного положительного или отрицательного балла от 0 (самое слабое эмоциональное

отношение) до 3 (самое сильное эмоциональное отношение). Оценки, данные по каждой паре суждений, были переведены в баллы. Далее вычислялась средняя оценка по парам суждений, что являлось количественной характеристикой отношений в коллективе, по мнению каждого из обучающихся. Согласно данной методике, представленной в методическом руководстве по диагностике межличностных отношений в работе Собчик Л. Н., отношения считаются положительными, если средняя оценка также положительная; отношения рассматриваются как отрицательные, если соответствующая средняя оценка отрицательная.

Так, по результатам данного теста в экспериментальной группе младших школьников шестеро обучающихся характеризуют отношения в коллективе как отрицательные, о чем свидетельствует появление отрицательной средней оценки по шкалам. Данное количество младших школьников составляет 30 % от коллектива. В свою очередь в контрольной группе у восьми обучающихся отмечены отрицательные средние оценки, что составляет 32 % от общего количества детей в классном коллективе. Соответственно с положительной стороны отношения в коллективе характеризуют 14 обучающихся экспериментальной группы (70 %) и 17 обучающихся контрольной группы (68 %). Таким образом, ситуация оценки отношений в своем коллективе примерно одинакова в обеих группах. Следует отметить, что с отрицательной стороны отношения в своем коллективе оценили два ребенка с особыми потребностями в экспериментальной группе и один в контрольной. Таким образом, можно сделать вывод, что существуют проблемы в отношениях младших школьников экспериментальной и контрольной групп. Для уточнения характера проблем нами были изучены оценки младших школьников по каждой из шести шкал теста. Так, по результатам анализа, больше всего отрицательных оценок младшими школьниками экспериментальной и контрольной групп наблюдалось по шкале, характеризующей количество ссор в коллективе. Чуть меньше отрицательных оценок отмечено по шкале,

замеряющей вежливость. Младшие школьники контрольной и экспериментальной групп отмечали, что ребята периодически грубят друг другу и ссорятся. Самое большое количество положительных оценок было проставлено по шкале веселья/скуки в классе и по шкале спокойствия/тревожности в коллективе. Несмотря на среднюю положительную оценку отношений в коллективе по шкале, оценивающей количество дружеских контактов и эмоционального отношения друг к другу (доброта/равнодушие/злость) в обеих группах, наличие отрицательных оценок по данному показателю у отдельных детей свидетельствует о необходимости проектирования и реализации таких фрагментов педагогической реальности, благодаря которым налаживаются дружеские отношения в коллективе и корректируется эмоциональная атмосфера в группе младших школьников. Полученные результаты позволяют нам сделать вывод о необходимости работы над улучшением отношений в коллективе младших школьников, над воспитанием вежливого, толерантного отношения друг другу и сверстникам с особыми потребностями.

При проведении *адаптированного варианта методики «Незаконченный рассказ»* для оценки уровня сформированности толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями нами были разработаны ситуации, иллюстрирующие необходимость помощи сверстнику с различными вариантами нарушений развития с открытым вариантом выбора способов помощи (см. Приложение 2). Согласно полученным результатам, в экспериментальной группе одиннадцать (а в контрольной группе восемь) обучающихся затруднились озвучить предполагаемый способ поведения в той или иной ситуации. Дети молчали или говорили, что не знают как поступить. Четыре ребенка в экспериментальной группе (и девять детей в контрольной группе) предлагали интолерантную модель поведения в некоторых из предложенных ситуаций. Однако при анализе высказываний нами был сделан вывод о том, что выбор такой линии поведения обусловлен не негативным, интолерантным

отношением к сверстникам с особыми потребностями, а незнанием способов взаимодействия и оказания помощи таким людям. Приведем примеры высказываний детей:

Лиза Ш. (представитель экспериментальной группы) высказалась об одной из ситуаций следующим образом: «Если девочка говорит плохо, то я ее не пойму и не буду разговаривать. Пусть она поточней говорит». Даниил С. (представитель экспериментальной группы): «Я если среди мальчишек в футбол буду играть, а на меня мальчик смотрит на коляске инвалидной... Он не может с нами играть, как же он будет-то? И я с ним не смогу получается. Я лучше вызову врача, чтоб он его вылечил». Оля К. (представитель контрольной группы): «Если плохо учится девочка и никто не хочет с ней общаться, я тоже не буду. У нас есть такая, с ней никто не общается, потому что она себя так плохо ведет. Сама виновата!».

Самой частой мотивацией отказа в помощи в воображаемой ситуации было неумение это сделать. При этом некоторые дети находили альтернативные выходы из ситуации.

Например Леня С. (представитель экспериментальной группы) предложил в ситуации, где мальчику трудно подняться по лестнице, позвать взрослых, мотивируя это тем, что ему самому будет «тяжело его поднять». Другие дети отказ помочь самостоятельно в этой ситуации аргументировали советами «лифт вызвать», «родителям позвонить». В ситуации с оказанием помощи в объяснении дороги слабослышащему сверстнику большинство ребят предложили бы помощь, при этом большинство младших школьников обеих групп предложили «кричать очень громко, чтоб наверняка услышал», «подойти поближе или наклониться, чтобы лучше слышно было», «рассказывать руками как-нибудь». Только несколько человек сказали, что нужно четко произносить, чтобы можно было прочесть по губам. Более всего положительных вариантов о предложении помощи младшие школьники обеих экспериментальных групп выделили в ситуации, где одноклассник/одноклассница просит списать и продиктовать написанное на

доске, потому что плохо видит. При этом в самой ситуации содержался способ оказания помощи, чего не было в других ситуациях: «Рядом с тобой сидит одноклассник/одноклассница в очках. Он/она просит тебя показать тетрадку или продиктовать, что учительница написала на доске. Как ты поступишь? Как ты поступишь, если он/она попросит тебя об этом несколько раз подряд?». При этом на просьбу повторно оказать помощь некоторые младшие школьники предлагали варианты «подойти к доске», «попросить учительницу посадить поближе». При этом были и отрицательные варианты, например Рома А. предложил бы списать с тетрадки, а на вопрос о повторном оказании помощи сказал: «Пусть очки сильнее купит, если не видит!», но потом смутился своему резкому высказыванию и продолжил: «Это же отвлекать меня будет, если постоянно, надо же учителя слушать...».

Предложение помощи в вымышленных ситуациях и выбор наиболее подходящей формы помощи в большинстве случаев подкреплялся имеющимся жизненным опытом.

Так, например, Таисия А. (представитель экспериментальной группы, ребенок с ООП): «Если девочка смотрит, как мы играем и с нами не может, то я попрошу девочек поиграть с ней на лавочке и сама буду. Я уже так делала! И с одноклассником буду общаться, который учиться не может хорошо, буду себя вести спокойно. Я вся в свою маму!». Родион В.: «Нужно к мальчику, которому подняться трудно, подойти и предложить опереться на плечо. Я видел, так делают, когда кто-то ногу поранил, например, значит и здесь так нужно!».

Это свидетельствует о том, что опыт, полученный ребенком в реальной жизни, или пример для подражания будет закреплён в его сознании и поможет сориентироваться в случае необходимости оказания помощи людям с особыми потребностями. Полученные данные подтверждают необходимость применения смоделированных ситуаций, в которых ребенок должен выбрать вариант решения для переноса полученного опыта в

реальную жизнь. Речь в данном случае идет о том, что в теории личностно развивающего образования обозначается как «личностный опыт».

На основании данных, полученных при проведении адаптированного варианта методики «Незаконченный рассказ», можно сделать вывод, что младшие школьники экспериментальных групп отказываются от помощи людям с особыми потребностями в воображаемых ситуациях, потому что не владеют знаниями и способами оказания помощи таким людям и особенностям взаимодействия с ними. Обучающиеся обеих групп предлагают способы помощи, которые не всегда приемлемы в обычной жизни или принижают самостоятельность сверстников с особыми потребностями. Соответственно необходимо проводить специальную работу по расширению представлений младших школьников о способах помощи таким людям. Данные, полученные с помощью проведения методики «Незаконченный рассказ», адаптированной для диагностики сформированности толерантности младших школьников по отношению к сверстникам с особыми потребностями дополняют и расширяют диагностические данные, полученные в результате использования методики «Беседа», направленной на оценку состояния сформированности у младших школьников представлений о людях с особыми потребностями и о составляющих толерантности.

Целью проведения методики *Я. Л. Коломинского* «Два домика» являлось выявление уровня сформированности коммуникативных навыков у младших школьников, а также изучение и оценка межличностных отношений в группе детей [61]. Данная методика является одним из детских вариантов социометрической методики. При ее проведении нами был оценен социометрический статус каждого диагностируемого и соотношение симпатий/антипатий в группах младших школьников.

В экспериментальной группе младших школьников одиннадцать обучающихся сделали большее количество положительных выборов одноклассников через большее количество помещенных в «красный домик»

(55% от всего коллектива), четыре обучающихся сделали большее количество отрицательных выборов одноклассников через большее количество помещенных в «черный домик» (20%), четверо обучающихся не сделали отрицательных выборов (20 %) и один сделал одинаковое количество отрицательных и положительных выборов (5%). В контрольной группе тринадцать обучающихся сделали большее количество положительных выборов одноклассников через большее количество помещенных в «красный домик» (52% от всего коллектива), шестеро обучающихся сделали большее количество отрицательных выборов одноклассников через большее количество помещенных в «черный домик» (24%), шестеро обучающихся не сделали отрицательных выборов (24 %)

К категории «популярные» («звезды») относятся четыре ребенка экспериментальной группы (20%) и четыре ребенка контрольной группы (16%). При этом ни один ребенок с особыми потребностями не попал в эту группу.

К категории «предпочитаемые» относятся пятеро детей экспериментальной группы (25%) из них один ребенок с особыми потребностями и шестеро детей контрольной группы что составляет 24 % от общего количества детей в классе, среди них также один ребенок с особыми потребностями.

Самую многочисленную группу составляют «пренебрегаемые» или «оттесненные», куда входит шестеро детей экспериментальной группы (30%), из них один ребенок с особыми потребностями и одиннадцать детей контрольной группы, что составляет 44 % от общего количества детей в классе, среди них два ребенка с особыми потребностями.

К группе «изолированных» один ребенок экспериментальной группы (5%), в контрольной группе детей с данным социометрическим статусом выявлено не было.

В число «отвергаемых» входят четыре ребенка экспериментальной группы (20%), из них один ребенок с особыми потребностями и четыре

ребенка контрольной группы, что составляет 16% от общего количества детей в классе, среди них также один ребенок с особыми потребностями.

Согласно данным социометрической методики, высокий уровень благополучия взаимоотношений в коллективе отмечается при преобладании категорий «звезды» и «предпочитаемые», средний уровень фиксируется при приблизительно равном соотношении первых двух и последних трех групп, низкий уровень отмечается при преобладании в группе лиц с низким статусом («пренебрегаемые», «изолированные» и «отвергаемые»).

В нашем случае количество детей первой и второй статусной категории в экспериментальной группе равно 9, что составляет 45 % от общего количества детей в классе, в контрольной группе равно 10, то есть 40 % .

Количество детей третьей, четвертой и пятой категории – одиннадцать в экспериментальной группе (55%) и пятнадцать в контрольной группе, что составляет 60 % от общего количества. Таким образом, в обеих группах преобладает количество детей с низким социометрическим статусом. Из этого можно сделать вывод, что уровень благополучия взаимоотношений в группе является низким. Необходимо отметить, что нельзя оценить отношения в коллективе только при помощи количественной обработки, нужна качественная: необходимо оценить мотивы ребенка при выборе домиков для одноклассников. Значимым фактором является мотив, на основании которого ребенок осуществляет свой выбор.

В качестве вывода следует отметить, что для большинства детей для положительного выбора основным мотивом становилось дружеское отношение к однокласснику/однокласснице, его положительные личностные качества, реже что-то другое («чтобы не скучно было», «делится со мной наушниками», «мы играем», «отличник»). В качестве мотивов для отрицательного выбора указывались плохое поведение и отсутствие дружеских контактов («мы не дружим», «он дерется», «огрызается с учителем»), что объясняет поступок ребенка [102]. Большинство детей демонстрировали избирательное положительное

отношение к сверстникам, то есть «поселяли» в красный домик одного или нескольких близких друзей. Многие дети комментировали, что с друзьями там было бы интересно, а с остальными они мало общаются.

При проведении этой методики нами констатировано, что дети с ООП редко попадают в «красный домик», то есть сверстники редко выделяют их в качестве друзей, с которыми хотели бы общаться, что может свидетельствовать об изолированности таких детей в коллективе сверстников, о нежелании дружить с ними. Также наблюдается демонстрируемое положительное отношение к таким детям: младшие школьники выражают сочувствие ребенку с ООП, объясняя свой мотив общения с ними как то, что «им нужно помогать».

Так, при проведении методики «Два домика», Родион высказался о Денисе С. следующим образом: «Я возьму его с собой поиграть. Он бедненький, у него плохая болезнь, но он веселый». Здесь мотив общения кроется в сочувствии, но при этом ребенку интересен сверстник с ООП как «веселый человек». При этом Катя Г. говорит об Арине: «Я ей помогаю, провожаю, если нужно, а она мне за это конфеты дает». Здесь мотив общения кроется в интересе к получению награды за свой поступок, а не в интересе к общению со сверстником с ООП [102].

При этом у самих младших школьников с особыми потребностями наблюдалось преобладание отрицательных выборов над положительными. Так, Даниил Ф. (ребенок с особыми потребностями) в «красный домик» поселил только Арину К., мотивировав это тем, что они «с садика дружат» и Настю Т., потому что она «с ним играет». В «черный» домик были отправлены сначала несколько мальчиков. При выборе одного из одноклассников Даниил Ф. сказал, что поселит его в «черный» домик, потому что он маленький ростом и сказал, что всех остальных тоже туда «они все маленькие, я выше всех».

Здесь мотив для отрицательного выбора не зависит от поведения сверстников, а значит обучающийся с особыми потребностями проявляет

интолерантное отношение ко многим одноклассникам без видимых на то причин. Это свидетельствует о необходимости воспитания толерантности не только к детям с особыми потребностями, но и у самих детей данной категории.

В качестве вывода следует отметить, что для большинства детей для положительного выбора основным мотивом становилось дружеское отношение к однокласснику/однокласснице, его положительные личностные качества, реже что-то другое («чтобы не скучно было», «делится со мной наушниками», «мы играем», «отличник»). Следует уделить особое внимание мотивации ребенка при выборе партнера для общения. В качестве мотивов для отрицательного выбора указывались плохое поведение и отсутствие дружеских контактов («мы не дружим», «он дерется», «огрызается с учителем»), что объясняет поступок ребенка. Так, ребенок с ООП Даниил Ф. получил большое количество отрицательных выборов, но в качестве причин детьми указывалось плохое поведение, драчливость, неуважительное отношение к учителю [102]. Таким образом, нежелание общаться с одноклассником возникает не по причине наличия ООП, а из-за нарушений поведения, что свидетельствует о необходимости работы над сформированностью отношенческого компонента толерантности у всех младших школьников, включая самих детей с особыми потребностями.

Анкета экспертной оценки сформированности толерантности младшего школьника Батрак Я. А. применялась нами только на момент констатирующего этапа исследования для повышения достоверности отнесения каждого младшего школьника к тому или иному уровню сформированности толерантности. В качестве экспертов выступали педагоги и родители, мнение которых в большинстве случаев можно признать субъективным. При анализе анкет экспертной оценки сформированности толерантности младшего школьника Батрак Я. А. результаты, полученные от родителей и педагогов, суммировались и выводились в средний арифметический показатель, отражающий ситуацию наиболее объективно.

При этом полученные результаты обсуждались с экспертами, в качестве которых выступали педагоги и психологи, работающие с экспериментальной и контрольной группами младших школьников. Таким образом, с помощью наблюдения, обобщения материала по методикам и мнения экспертов, в качестве которых выступали педагоги, психологи и родители, каждый ребенок был отнесен к тому или иному уровню сформированности толерантности. При этом в конце анкеты нами был включен пункт «Пожелания/рекомендации», где родители могли выразить свое отношение к проводимой работе и дать свои рекомендации. В качестве рекомендаций нами были получены такие предложения как «работать над улучшением взаимоотношений в коллективе младших школьников», «заниматься воспитанием толерантности также у самих обучающихся с особыми потребностями, чтобы они уважительно относились к другим детям», «работать с детьми с особыми потребностями». При этом один из родителей ребенка с особыми потребностями в качестве рекомендации посоветовала «проводить занятия по воспитанию толерантности с детьми, а не опрашивать родителей».

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что интолерантный уровень сформированности толерантности не был обнаружен у обучающихся экспериментальной и контрольной групп. У детей обеих групп не было отмечено резко негативного отношения к сверстникам с особыми потребностями. При этом к низкому уровню мы относим индифферентный уровень сформированности толерантности, который характеризуется наличием фрагментарной информации о сущности толерантности и ее составляющих, при этом отношение ребенка к людям с особыми потребностями носит пассивно-безразличный, индифферентный характер. Безразличие, наряду с негативным отношением, на наш взгляд, относится к формам проявления интолерантности. Индифферентный уровень сформированности толерантности в экспериментальной группе имеют 11 обучающихся (55 %), в контрольной группе - 12 обучающихся (48

%). Ситуативно-толерантный уровень сформированности толерантности в экспериментальной группе выявлен у 5 обучающихся - (25 %), в контрольной группе – у 7 обучающихся (28 %). Результаты диагностик подтверждают достоверность приведенных данных. Обучающиеся ситуативно-толерантного уровня сформированности толерантности периодически демонстрировали положительное отношение к сверстникам с особыми потребностями, но данные проявления носили ситуативный характер.

Собственно толерантный уровень сформированности толерантности был отмечен лишь у незначительного количества обучающихся экспериментальной и контрольной групп. Так, в экспериментальной группе к собственно толерантному уровню отнесены 4 обучающихся (20 %) в экспериментальной группе, в контрольной группе - 6 обучающихся (24 %). Только у немногих представителей данного уровня доминировали проявления толерантного отношения к сверстникам с особыми потребностями. Эти дети отличались доброжелательностью, общительностью. Сверстники характеризовали их как отзывчивых и вежливых. В их поведении наблюдались ситуации положительного взаимодействия со сверстниками с особыми потребностями. Таким образом, исходное состояние сформированности толерантности младших школьников в экспериментальной и контрольной группах примерно одинаковое.

С помощью метода экспертных оценок нами были выявлены типичные представители каждого уровня. В роли экспертов выступали педагоги и психологи, работающие с детьми экспериментальной и контрольной групп. Ниже приведем монографические характеристики типичных представлений уровней сформированности толерантности. Для отражения специфики проводимого исследования также приведем примеры типичных представителей каждого уровня из числа обучающихся с особыми потребностями.

Илья М. – типичный представитель *индифферентного* уровня

сформированности толерантности. Мальчик отличается подвижностью, эмоциональностью. При оценке сформированности представлений о составляющих толерантности давал обобщенные ответы. При ответе на вопрос о своем отношении к сверстникам с особыми потребностями был дан общепринятый ответ: «К ним нужно хорошо относиться и я к ним тоже хорошо отношусь». При определении способа оказания помощи сверстнику с особыми потребностями говорил о необходимости помочь, при этом затрудняясь выбрать способ действия. В поведении обучающегося были отмечены отдельные проявления негативного отношения к сверстнику с особыми потребностями.

Даниил Ф. – типичный представитель *индифферентного уровня* сформированности толерантности среди обучающихся с особыми потребностями. Мальчик замкнутый, при этом отличается конфликтностью и агрессивностью к одноклассникам. Одноклассники характеризуют его как «драчуна». Обучающийся конфликтует со сверстниками, но при этом отмечает необходимость толерантного отношения к сверстникам с особыми потребностями, признавая, что к ним «нужно относиться хорошо и помогать». При этом наблюдается расхождение ответов с поведением младшего школьника. Представления об основных составляющих толерантности сформированы фрагментарно, при этом о людях с особыми потребностями не имеет достаточной информации.

Лиза Ш. – типичный представитель *ситуативно-толерантного уровня* сформированности толерантности. Девочка доброжелательна, коммуникабельна. Одноклассники отзываются о ней положительно. Представления об основных составляющих толерантности сформированы частично, ребенок дает определения. Знает кто такие люди с особыми потребностями, считает необходимым положительно относиться к данной категории людей, но затрудняется при поиске методов оказания помощи и взаимодействия с такими людьми. Предложенные виды помощи не совпадают с действительно необходимыми.

Таусия А. – типичный представитель *ситуативно-толерантного* уровня сформированности толерантности среди сверстников с особыми потребностями. Девочка активная, коммуникабельная, несколько своенравная. Одноклассники характеризуют ее весьма противоречиво: одни отмечают доброту и отзывчивость, другие несколько капризный характер. Знания и представления о составляющих толерантности сформированы частично. О необходимости помощи людям с особыми потребностями говорит исходя из собственных потребностей и интересов. Необходимость помощи и толерантного отношения признает на примере себя и в некоторых других ситуациях. Толерантные поступки и высказывания носят ситуативный характер.

Арсений И. – типичный представитель *собственно толерантного* уровня сформированности толерантности. Мальчик очень активный, общительный, любознательный. Дети характеризуют его как доброго и веселого, отмечая при этом излишнюю эмоциональность. Знания об основных составляющих толерантности сформированы в достаточном объеме, даются развернутые ответы, приводятся примеры из собственной жизни. Предлагает различные способы взаимодействия и оказания помощи детям с ООП, рассуждает о необходимости толерантного отношения к людям с особыми потребностями и вообще ко всем сверстникам.

Арина К. – типичный представитель *собственно толерантного* уровня сформированности толерантности среди сверстников с особыми потребностями. Девочка спокойная, добрая, отзывчивая. Сверстники отзываются о ней положительно, как о хорошем друге. Отмечают вежливость и дисциплинированность. Представления о составляющих толерантности и о людях с особыми потребностями сформированы в достаточной мере. Говоря о необходимости положительного (толерантного) отношения к сверстникам с особыми потребностями обосновывает, почему им так необходима забота, внимание и хорошее отношение. Объясняет на примерах когда и как необходимо оказывать помощь людям с особыми

потребностями. Проявляет внимание и заботу ко всем одноклассникам. Общается и старается помочь даже тем, с кем одноклассники дружить не хотят.

В своей попытке сформулировать круг проблем во взаимоотношениях двух групп младших школьников мы опирались на результаты исследования Р. Р. Загитова, В. А. Черникова. Р. Р. Загитов среди проблем ребенка с особыми потребностями выделяет отношение к нему сверстников. Автор связывает негативное, в большинстве случаев, отношение нормально развивающихся детей к сверстникам с ООП с убежденностью здоровых детей в неполноценности «особенных», при этом отмечается акцентирование внимания на физических отличиях [96].

В. А. Черников выделяет ряд признаков, по которым можно судить о разрушении атмосферы толерантности в современной российской школе, среди которых:

- использование обучающимися кличек;
- наличие у обучающихся представлений о том, что определенные группы людей менее способны или менее ценны для общества, чем другие;
- наличие в классах детей, избегаемых одноклассниками;
- запугивание;
- наличие в коллективе тенденции к образованию групп, сформированным по определенным признакам [160].

Методом анализа педагогической реальности, заключающегося в рассмотрении ситуаций взаимодействия детей с ООП с нормально развивающимися сверстниками, нами был составлен перечень возможных проблем в их межличностных отношениях. К ним относятся:

- отсутствие достаточных знаний и представлений о межличностных отношениях, толерантности, правилах поведения в обществе;
- снижение потребности в установлении дружеских контактов с детьми с ООП;

- трудности в установлении контактов с детьми с ООП, которые обусловлены отсутствием знаний о способах взаимодействия с ними;
- изолированность отдельных детей с ООП в коллективе;
- слабость регуляции собственного поведения при взаимодействии;
- конфликтность;
- неумение разрешать проблемы и самостоятельно устранять трудности в межличностных отношениях;
- проявление сочувствия и жалости к детям с ООП, что не соответствует позиции равенства;
- поверхностность и неустойчивость контактов, т. е. межличностные контакты кратковременны, ситуативны, выражаются не столько в дружеских отношениях, сколько в объединении общим делом (узнать задание, провести время на перемене);
- факты интолерантного отношения нормально развивающихся младших школьников к детям с ООП;
- перенос детьми с ООП ситуаций неуспеха в учебной ситуации на отношения со сверстниками;
- отсутствие общих интересов младших школьников с ООП с нормально развивающимися сверстниками;
- избегание сверстников младшими школьниками с ООП из-за насмешек окружающих, пренебрежительного отношения.
- общение младших школьников с детьми с ООП по необходимости и за «награду» [102; 107].

Разрешение выделенных проблем, на наш взгляд, является одним из необходимых условий эффективного воспитания толерантности в коллективе младших школьников.

Таким образом, нами были выявлены характеристики сформированности толерантности у младших школьников экспериментальной и контрольной групп, определен уровень

сформированности толерантности по отношению к сверстникам с особыми потребностями у каждого младшего школьника. В результате диагностики были выявлены проблемы взаимоотношений в коллективе младших школьников с детьми с особыми потребностями, получены рекомендации родителей, выявлены слабые стороны сформированности отдельных компонентов толерантности. Это позволяет перейти к моделированию процесса воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми потребностями в условиях их интеграции в коллектив и проверке педагогических условий эффективного воспитания толерантности, о чем пойдет речь в следующем параграфе.

2.2. Опытно-экспериментальная проверка эффективности педагогических условий воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями

Результаты, полученные при проведении констатирующего этапа эксперимента и теоретические знания, полученные путем анализа научной литературы и описанные нами в первой главе исследования, позволили разработать модель процесса воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП. Модель процесса включает в себя три этапа, на каждом из которых выделяется ведущий компонент толерантности и решаются задачи, направленные на его формирование. Результатом каждого этапа является овладение младшим школьником необходимым набором навыков и умений. Каждый этап отличается уникальным содержанием и набором методов и средств.

Первый этап направлен на развитие мотивации младших школьников к освоению знаний о составляющих толерантности и об особенностях сверстников с особыми потребностями. Первый этап формирующего эксперимента направлен на формирование представлений детей о толерантности и ее составляющих, о лицах с особыми потребностями.

Достижению цели, на наш взгляд, способствует решение задач по

формированию представлений и развитию мотивации младших школьников к освоению знаний о правах человека, о понятиях «толерантность» и «толерантное поведение», о людях с особыми потребностями и способов оказания им помощи и задач по мотивации желания к взаимодействию младших школьников с людьми, в том числе со сверстниками с особыми потребностями:

- способствовать расширению контактов младших школьников с детьми с особыми потребностями
- вовлекать нормально развивающихся школьников и их сверстников с особыми потребностями в коллективную деятельность
- развенчивать стереотипы о людях с особыми потребностями, отрицательно влияющие на мотивацию младших школьников к взаимодействию с такими людьми [111].

На первом этапе ведущим фактором, способствующим воспитанию толерантности к младшим школьникам с особыми потребностями, является стремление младшего школьника к получению знаний, подкрепленное необходимостью владения этими знаниями в реальной действительности. Мы предполагаем, что наличие в классном коллективе детей с особыми потребностями способствует формированию мотивации к получению знаний о способах взаимодействия с ними. На данном этапе ведущим компонентом для формирования выступает знаниевый, как базовый компонент толерантности. Средствами, эффективно воспитывающими толерантность на данном этапе являются беседы нравственного содержания.

Условием, проверяемым на данном этапе является «развенчивание» стереотипов, характерных для восприятия людей с особыми потребностями и расширение знаний о категориях таких людей, о способах взаимодействия с ними и оказания помощи, а также об основных составляющих толерантности.

Результатом первого этапа, согласно нашей модели, должно стать повышение информированности и сформированность представлений младшего школьника о лицах с особыми потребностями, об их особенностях,

о способах взаимодействия и оказания помощи таким людям, о существенных характеристиках толерантности и необходимости толерантного отношения к людям с особыми потребностями, в том числе к своим сверстникам. Расширение знаний младших школьников способствует формированию правильного отношения к людям с особыми потребностями, что свидетельствует о переходе на следующий этап.

Второй этап работы направлен на формирование толерантного отношения к людям с особыми потребностями.

Достижению цели способствует решение следующих задач:

- формировать опыт доброжелательного, вежливого и терпеливого отношения младших школьников к людям с ООП;
- формировать умение осуществлять самоанализ, оценивать свое поведение с точки зрения толерантного отношения к людям;
- развивать коммуникативные свойства личности и другие качества для обеспечения успешного взаимодействия в коллективе младших школьников;
- развивать готовность к толерантному отношению к высказываниям других людей;
- воспитывать толерантное отношение к людям с особыми потребностями на основе полученных знаний об их особенностях и принятых в обществе нравственных норм;
- создавать условия для повышения уровня саморегуляции в ситуациях, требующих проявления толерантности;
- способствовать превращению социальных ценностей в индивидуальные ценности личности (толерантность как ценность);
- стимулировать проявления способности к нестандартному решению обычных проблем, возникающих в процессе взаимодействия с «особым» ребенком (развивать дивергентность мышления) [111].

На втором этапе опытно-экспериментальной работы по воспитанию толерантности младших школьников к детям с ООП ведущим фактором

является отношение младшего школьника к сверстнику, к человеку с особыми потребностями в той или иной жизненной ситуации.

На втором этапе происходит формирование положительных межличностных отношений в коллективе младших школьников, формируется толерантное отношение к сверстникам с особыми потребностями. Поэтому активными формами работы, становятся моделирование педагогических ситуаций, побуждающих младших школьников к осуществлению нравственного выбора, иллюстрирующих ту или модель поведения, и использование потенциала естественных ситуаций взаимодействия младших школьников друг с другом. При этом применяется тактика коллективных размышлений при работе в группах и при работе с целым классом. Тактика коллективных размышлений позволяет получить знание не в «готовом виде», а путем рассуждений и нравственного выбора. Правильный ответ или способ разрешения ситуации, предложенный сверстником, будет более близок и ценен для младшего школьника, как самостоятельно полученный, с помощью работы в команде. Ведущим средством выступают лично-развивающие ситуации, технология создания которых, согласно В. В. Серикову, включает вхождение в контекст жизни обучающегося, организацию педагогического взаимодействия, стимулирование поступка школьника и поддержку его саморазвития [126].

Проверяемым условием, на данном этапе является коррекция проблем в межличностных отношениях нормально развивающихся младших школьников и их сверстников с особыми потребностями, приводящих к интолерантному поведению, в том числе нивелирование нарушений поведения самих детей с ООП. Доминирующим на данном этапе работе является развитие отношенческого компонента толерантности.

Результатом второго этапа должно стать сформированное толерантное отношение к людям с особыми потребностями, основанное на усвоении полученных знаний о таких людях и должном отношении к ним.

Третий этап работы направлен на формирование толерантного

поведения во взаимоотношениях с людьми с особыми потребностями.

Достижению цели способствует решение следующих задач:

- формировать умение занимать адекватную ролевую позицию в межличностных отношениях для достижения позитивного результата взаимодействия;
- формировать умение договариваться и строить положительные взаимоотношения;
- способствовать приобретению опыта самостоятельности и инициативности в принятии решений в ситуациях, требующих толерантного поведения;
- способствовать приобретению опыта гибкости и критичности мышления при выборе модели поведения;
- способствовать освоению младшими школьниками опыта оказания помощи людям с особыми потребностями.
- создавать условия для разрешения конфликтных ситуаций с выбором оптимальной линии поведения;
- воспитывать стремление к проявлениям эмоциональной устойчивости в ситуациях интолерантного поведения; развивать эмпатийные способности школьника по отношению к детям с особыми потребностями;
- воспитывать способность к толерантным высказываниям и отстаиванию собственной позиции как точки зрения;
- развивать способность толерантного поведения в напряженных ситуациях.
- развивать умение смягчить возможные разногласия между собеседниками, препятствуя их перерастанию в нетерпимость [111].

Фактором, доминирующим на данном этапе, является взаимодействие со сверстниками с особыми потребностями в обычной жизни младших школьников, что способствует получению опыта толерантного поведения на основе полученных знаний и сформированного отношения

Новыми средствами, применяемыми на данном этапе становятся проектная деятельность и инсценировка отдельных жизненных ситуаций лиц с особыми потребностями.

На данном этапе продолжается проверка условия про коррекцию в межличностных отношениях нормально развивающихся младших школьников и их сверстников с особыми потребностями, приводящих к интолерантному поведению, в том числе нивелирование нарушений поведения самих детей с ООП. Особое внимание на данном этапе уделяется формированию поведенческого компонента, что способствует появлению опыта толерантного поведения и регулированию собственного поведения в отношениях с одноклассниками

Результатом третьего этапа должно стать появление толерантного опыта у младшего школьника, толерантное поведение во взаимоотношениях со сверстниками с особыми потребностями.

Опираясь на исследование Т. А. Стефановской, была разработана система методов эффективного воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП. На каждом этапе опытно-экспериментальной работы были применены различные методы воспитания. Так, на первом этапе для формирования знаний и убеждений были использованы такие методы как объяснение (разъяснение), рассказ, беседа, работа с литературным произведением и мультипликационными фильмами. На втором этапе, для развития отношения, применялись методы соревнования и поощрения/наказания. На третьем этапе, для закрепления полученных знаний на практике, для формирования толерантного поведения младших школьников были использованы такие методы, как упражнение, поручение, пример. В качестве примера выступали педагоги и одноклассники. На третьем этапе опытно-экспериментальной работы также активно применялся метод коллизий, когда обучающийся совершает в реальной жизни поступок, условия для которого создаются педагогом [139].

На каждом этапе проверяется эффективность обоснованных условий,

способствующих эффективному воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями.

Основой эффективности проводимой работы по воспитанию толерантности является системообразующее условие – компетентность педагога в сфере воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями. Именно от компетентности педагога зависит эффективность остальных условий.

На каждом этапе реализуется условие по организации педагогом совместного пребывания нормально развивающихся младших школьников и их сверстников с особыми потребностями в одном коллективе. При этом применяются различные формы организации совместной деятельности младших школьников на разных этапах: от коллективной работы и индивидуальном участии каждого обучающегося к совместной работе младших школьников в парах и группах.

Поддержка педагогом активного сотрудничества семьи и школы в воспитании толерантности на основе взаимопомощи также осуществлялась на каждом этапе. Это способствовало «превращению» родителей в союзников педагога в процессе воспитания толерантности, что выражается в коррекции их позиции по отношению к факту совместности бытия и жизнедеятельности детей обеих категорий в образовательном процессе. Активное участие родителей в процессе воспитания толерантности младших школьников происходило также на момент проведения констатирующего этапа эксперимента, где родителя принимали активное участие в распределении младших школьников по уровням сформированности толерантности. Также нами учитывались в работе рекомендации, данные родителями младших школьников в процессе проведения диагностики. В процессе апробации модели по воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями родители младших школьников включались в процесс воспитания толерантности с помощью «домашних заданий». В качестве «домашних заданий» выступали:

подготовка сообщения о знаменитом человеке с особыми потребностями, беседа «Что такое толерантность?», примеры толерантного и интолерантного поведения по отношению к людям с особыми потребностями, просмотр фильмов про отношение к людям с особыми потребностями (по желанию) и обсуждение. «Домашние задания» подготавливались таким образом, чтобы не нагружать младшего школьника выполнением трудоемких заданий. На выполнение «домашних заданий» давалось достаточное количество времени, при этом не требовалось обязательного выполнения от всех младших школьников. Некоторые «домашние задания» давались индивидуально, другие – фронтально. Родителям представлялась возможность ознакомиться с буклетами, стенгазетами на тему воспитания толерантности.

Каждый этап опытно-экспериментальной работы по воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми потребностями включал средства, содержание которых способствовало реализации данного процесса, что являлось еще одним условием эффективного воспитания толерантности. Так, на первом этапе ведущими средствами являлись беседы нравственного содержания, «мозговой штурм» и анализ проблемных ситуаций для активного вовлечения младших школьников в обсуждение проблем людей с особыми потребностями и способов взаимодействия с ними. На втором этапе ведущими средствами выступали личностно-развивающие ситуации, побуждающих младших школьников к осуществлению нравственного выбора, иллюстрирующих ту или модель поведения, и использование потенциала естественных ситуаций взаимодействия младших школьников друг с другом. На третьем этапе ведущим средством становится проектная деятельность и инсценировка отдельных жизненных ситуаций лиц с особыми потребностями, создание личностно-развивающих ситуаций. На каждом этапе нами использовался анализ литературных и мультипликационных произведений. При этом от этапа к этапу усложнялось нравственное содержание произведений и углублялся смысл [109].

С точки зрения деятельностного подхода (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин) именно в процессе активной деятельности происходит воспитание нравственных взаимоотношений, частью которых является толерантное отношение к сверстникам. Именно поэтому при реализации опытно-экспериментальной работы активно использовался потенциал урочной и внеурочной деятельности.

Поскольку ведущей деятельностью младшего школьника является учебная деятельность (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин), поэтому для наиболее эффективного воспитания толерантности в опытно-экспериментальной работе нами был использован ее потенциал. Так, для достижения поставленной цели нами были спроектированы и реализованы воспитательные задачи таких учебных дисциплин как «Литературное чтение», «Окружающий мир», «Изобразительное искусство». Так, на уроке изобразительного искусства детям было предложено нарисовать человека с особыми потребностями. Данное задание носило не только обучающий, но и диагностический характер. Дети получили задание не только нарисовать, но и представить свою работу. Каждый ребенок работал самостоятельно, а затем презентовал свою работу. Таким образом, мы могли оценить сформированность представлений о людях с особыми потребностями у младших школьников. При презентации своих рисунков обучающиеся показывали свою работу и рассказывали, почему решили изобразить человека с особыми потребностями именно таким образом.

Большинство детей изобразили человека с особыми потребностями в инвалидной коляске. Чуть меньшее количество детей: с тростью и / или в темных очках, на костылях. Ксения М. изобразила девушку в темных очках сидящей на скамейке и прокомментировала свою работу следующим образом: «Это девушка, она гуляет в парке на лавочке. Она слепая, поэтому не ходит по дорожкам». Иван К. нарисовал мальчика в инвалидной коляске, а рядом мальчишек, играющих в футбол: «Он не может ходить и смотрит на

ребят. Ему тоже хочется играть, поэтому он сидит грустненький» (стиль сохранен). Несколько человек изобразили людей на колясках возле компьютера. Отдельно выделялись лишь некоторые работы, например, работа Таисии А. (ребенок с особыми потребностями), на которой изображена девочка в пышном платье, которая так прокомментировала свой рисунок: «Это девочка-принцесса, она в замке мечтает и играет. У нее плохо ходят ноги, но она веселая и красивая!». Катя Г.: « Я нарисовала девочку в комнате с игрушками. Она слышит плохо, но я не знаю как это нарисовать...но такие люди есть. Она играет со своими игрушками».

Примечательным фактом являлось то, что многие детские рисунки отмечаются большой детальностью, особым вниманием к мелочам, при этом сам человек с особыми потребностями обозначен как бы «вскользь». Многие дети рассказывают о деталях рисунка, упуская из вида Человека с особыми потребностями. Часть детей ссылалась на то, что плохо умеют рисовать людей. Во время презентации рисунков были реализованы ситуации успеха для детей: было отмечено старание каждого ребенка, подмечены положительные моменты в каждой работе. После презентации рисунков проведена беседа, расширяющая представления детей о лицах с особыми образовательными потребностями, закрепляющая воспитательный эффект данного занятия.

Расширение информированности о лицах с особыми потребностями осуществлялось также на занятиях по окружающему миру путем включения задач по формированию представлений детей о лицах с особыми потребностями. В программу по ознакомлению с окружающим миром не входит знакомство детей с особенностями людей с особыми потребностями. При этом нами были обнаружены и использованы возможности для дополнения отдельных занятий по окружающему миру содержанием, способствующим расширению представлений детей о лицах с особыми потребностями.

Согласно исследованиям Суховой Е. А., воспитание толерантности

младшего школьника может и должно осуществляться во взаимосвязи с его литературным развитием [141]. На этом основании при использовании потенциала учебной деятельности нами также обращалось внимание на уроки литературного чтения, где во время бесед по содержанию произведений акцентировалось внимание на нравственных поступках героев, на проявлениях у героев таких сущностных характеристик толерантности как доброжелательность, эмпатия, уважительное отношение, ценность каждого человека.

Одним из эффективных условий для создания потребности в толерантном поведении и оптимизации межличностных отношений в инклюзивном классе, на наш взгляд, является использование не только учебной, но и внеурочной деятельности. Организация внеурочной деятельности предполагает расширение возможностей для воспитания толерантности в школьном коллективе.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту внеурочная деятельность представляет собой все виды школьной деятельности, кроме учебной, в которых возможно решение задач воспитания и социализации обучающихся. Одной из таких задач является воспитание толерантности. Согласно ФГОС существуют такие направления развития личности во внеурочной деятельности, как спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное. Воспитание толерантности является одной из задач духовно-нравственного воспитания и осуществляется в рамках этого направления.

Для эффективного воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями нами была организована деятельность с учетом возрастных и индивидуальных особенностей данной группы детей. Идеальной моделью внеурочной деятельности является та, в которой младшие школьники свободно взаимодействуют друг с другом и проявляют свои предпочтения. Именно во внеурочной деятельности между

младшими школьниками завязывались личные отношения, налаживались дружеские контакты. Включение форм работы по воспитанию толерантности во внеурочную деятельность младших школьников, в одном классе с которыми обучаются дети с особыми потребностями, на наш взгляд, удовлетворяло потребности детей и учило их главному: жить и учиться вместе, а также способствовало гуманному взаимодействию, со-бытию и сотрудничеству.

Потенциал внеурочной деятельности для воспитания толерантности, на наш взгляд, очень велик. В процессе участия младших школьников в таких видах внеурочной деятельности, как классные часы, экскурсии, конкурсы, коллективные творческие дела, дети учатся взаимодействовать друг с другом. Полезным для воспитания толерантности является организация командной работы в процессе занятий, но не всегда поставленные задачи можно решить только в урочной деятельности. Так, для формирования представлений младших школьников о толерантности и ее составляющих, межличностных отношениях людей, потребностях людей с ограниченными возможностями здоровья в процессе проведения опытно-экспериментальной работы нами были организованы тематические классные часы. Во время такой формы внеурочной деятельности младшие школьники чувствовали себя свободней, получали и усваивали информацию, выходящую за рамки учебной программы.

Воспитание толерантности является одной из задач программы «Доступная среда на 2011-2015 годы», которая реализуется на федеральном и региональном уровнях. В то же время существует необходимость усвоения младшими школьниками необходимого объема знаний по каждому предмету. Таким образом, на практике возникает проблема, заключающаяся в том, что педагог не может в достаточной мере включить в содержание урока задачи по воспитанию толерантности из-за недостаточности времени и необходимости решения прежде всего учебных задач. Таким образом, организация занятий по воспитанию толерантности младших школьников к

людям с ООП во внеурочной деятельности позволила расширить использование воспитательных средств и задач, что сделало нашу работу по воспитанию толерантности более эффективной.

Вслед за Бакулиной С. Ю., Гагариным М. И., Суховой Е. А. мы считаем, что литературные произведения, обладающие нравственным содержанием, способствуют формированию положительных качеств личности, в том числе толерантности, и межличностных взаимоотношений [11; 32; 141].

Придавая большое значение художественной литературе как средству воспитания толерантности, данное средство применялось нами на занятиях во внеурочной деятельности, классных часах и на занятиях группы продленного дня, так как большинство детей посещает группу продленного дня, воспитательный эффект таких занятий высок. Опираясь на исследование Е. А. Суховой при отборе литературного материала мы отдавали предпочтение тем произведениям, в которых ситуации близки жизненному опыту младшего школьника и толерантность/интолерантность поступков героев ярко прослеживается в сюжете [141]. На первом этапе обсуждались знакомые практически всем детям произведения, такие как Г. Х. Андерсен «Стойкий оловянный солдатик» и «Гадкий утенок», Д. Н. Мамин-Сибиряк «Серая шейка», В. П. Катаев «Цветик-семицветик», В. Гауф «Карлик нос», «Маленький Мук» и др. Выбор этих произведений основан на использовании известных с детства сказок для облегчения введения младших школьников в воспитательные мероприятия. При этом не оценим нравственный подтекст этих произведений. Так, дети активно включались в беседу, проводимую после прочтения, анализировали поступки и характеристики героев, замечали тонкости, на которые раньше внимания не обращали.

При обсуждении сказки В. Гауфа «Карлик нос» Арсений И. сказал: «Якоб превратился в карлика за то, что посмеялся над странной старушкой, а потом и над ним смеялись. Ему плохо от этого было и он понял, что так

нельзя делать, нельзя смеяться над теми, кто странности имеет». Настя Т. «Мальчик стал некрасивый и над ним смеялись, а он добрый, а всем было все равно. Нельзя смеяться над некрасивыми, они же могут хорошими быть».

На следующем этапе нами применялись такие произведения, как «Чарв Твепарет» Т. Л. Мельниковой, «Червячок Игнатий и его мечты» Кротова В. Г., «Радуга для друга» М. Самарского и др. Эти произведения также содержат нравственный потенциал для воспитания толерантности, так как иллюстрируют отношение к людям с особенностями или отношения между сказочными персонажами, один из которых имеет особенности развития. При этом младшими школьниками легко проводится параллель между отношениями сказочных персонажей и реальными взаимоотношениями людей. Произведения, применяемые на этом этапе, не были знакомы младшим школьникам, что усиливало интерес к их обсуждению.

Так, при анализе произведения Т. Л. Мельниковой «Чарв Твепарет», где рассказывается о зарождении дружбы мальчиков, один из которых болен малярией, обучающиеся во время обсуждения осознали ценность дружбы для повышения интереса к жизни. Младшие школьники говорили, что «почувствовали, как у Сергея (мальчик с малярией) просыпается интерес», представили как «приключения мальчиков помогли повысить Сережин аппетит». При этом обучающиеся отметили, что благодаря появившемуся другу Сереже получилось справиться со своей болезнью и стало интересней жить. В процессе обсуждения младшие школьники делились чувствами, которые испытывали во время прочтения: «очень интересно было кто такой этот Чарв Твепарет, что за волшебник такой, что такие загадки придумывает, но я переживал за героев, вдруг не поймут подсказок» (Арсений И.), «я очень обрадовалась, когда мальчики узнали про «золотые яблоки» и что от этого тетя счастлива стала! Вот так Юра помог, что и самому интересно было и такое доброе дело сделал. Так и надо помогать, с интересом!» (Катя Г.).

На третьем этапе нами обсуждались фрагменты произведения В. Крапивина «Самолет по имени Сережка» и «Та сторона, где ветер». Эти

произведения иллюстрируют отношения детей с их сверстниками с особыми потребностями, что помогает анализировать поступки героев. При обсуждении диалога Генки и Виталика (мальчик, который не видит) обучающиеся выражали свое отношение к внутренним изменениям, произошедшим в герое, когда он узнал, что мальчик не видит. Нами были отмечены эмоциональные реакции младших школьников, которые свидетельствуют о повышении значимости обсуждаемой темы для младших школьников. При обсуждении диалога двух мальчишек (Гены и Ильки), где Гена готовил Ильку к походу к Виталику (мальчик, который не видит) и инструктировал, чтобы тот не говорил слов «видишь», «посмотри» при Виталике. Младшие школьники при обсуждении данного фрагмента отметили, что Генка слишком перестраховывался, боясь обидеть друга, и привели в пример одно из правил этикета в общении с людьми с особыми потребностями, согласно которому не стоит подбирать несвойственные слова или смущаться, что сказал невидящему человеку «посмотри!», а использовать обычные выражения. Это свидетельствует о закреплении полученных знаний у младших школьников и переносе их на собственный опыт. При этом вызванный обсуждением данных произведений интерес младших школьников смог реализоваться в одном из «домашних заданий», где обучающимся было предложено посмотреть фильм «Та сторона, где ветер» с последующим обсуждением на занятии. Сюжет фильма не оставил младших школьников, посмотревших его, равнодушными и вызвал эмоциональный всплеск и активное обсуждение, что побудило некоторых несмотревших обучающихся к просмотру. Таким образом, применение анализа и обсуждения литературных произведений и фильмов (мультфильмов), способных вызвать эмоциональный всплеск у младших школьников и переосмысление своего отношения к сверстникам, в том числе сверстникам с особыми потребностями, является эффективным средством для воспитания толерантности.

На каждом этапе осуществлялся анализ различных мультфильмов,

иллюстрирующих толерантное/интолерантное отношение и поведение на примере взаимодействия мультипликационных персонажей. Опираясь на исследование Е. М. Сафроновой о применении анимационных средств в воспитании толерантности после просмотра мультфильмов [120] нами проводилось обсуждение и выявление нравственного содержания сюжета. Для просмотра и анализа на различных этапах нами применялись мультфильмы Г. Бардина «Конфликт», «Адажио» (о проявлении интолерантного отношения к чужому мнению, об отношении серой толпы к «белой вороне»), «Дорожная сказка». Также применялись мультфильмы «Макрополис» (режиссер – Джоэль Саймон, 2012) о двух игрушках, не похожих на других из-за отличий во внешнем виде, нашедших себе хозяина, выбравшего их из множества других; «Путешествие Марии» (режиссер – Мигель Галлардо, 2012) об истории ребенка с ранним детским аутизмом и других, отражающих специфику особых потребностей и отношения к персонажам с особенностями. После просмотра мультфильма организовывалось обсуждение сюжета и отношений героев, анализ поступков с точки зрения их толерантности/интолерантности. Помимо мультипликационных фильмов использовались также ролики с участием людей с особыми потребностями, иллюстрирующие их жизнь и проблемы, с которыми сталкиваются такие люди. В результате просмотра данных роликов у младших школьников формировались представления о жизни людей с особыми потребностями и развенчивались стереотипы об «ограниченности» их жизни. Многие обучающиеся признавали, что не могут так красиво рисовать, как художник без рук, рисующий ногами; удивлялись как может плавать человек, у которого нет рук или ног. Данные ролики наглядно показывали детям, что люди с особыми потребностями могут многое. Перед просмотром мультфильма или ролика нами организовывалось «вовлечение» обучающихся путем дискуссии или поиска ответа на вопрос. Иногда сами обучающиеся задавали интересующие вопросы, на которые давались ответы на последующих занятиях. При обсуждении мультипликационных фильмов

нами осуществлялась организация диалогического взаимодействия обучающихся, где способами активизации диалога выступали дискуссии, дебаты, проблемные вопросы, круглый стол и др.

Взяв за основу опыт региональной общественной организации людей с инвалидностью «Перспектива» и их «Уроки доброты» а одним из занятий в рамках внеурочной деятельности на *первом этапе опытно-экспериментальной работы* нами была проведена работа по выбору наиболее приемлемых понятий для обозначения людей с особыми потребностями «Толерантная терминология». Это задание было направлено на расширение представлений младших школьников о людях с особыми потребностями и о способах взаимодействия с ними. Предварительно с обучающимися была проведена беседа о правилах вежливого обращения к людям. Затем перешли к тому, как лучше называть людей с особыми потребностями. Обучающимися сначала были озвучены все возможные варианты для обозначения данной категории людей, которые они когда-либо слышали и применяли. Детям предлагалось представить себя на месте человека с особыми потребностями и сказать о том, что они чувствуют, когда их называют одним из предложенных вариантов обозначений. Младшие школьники активно выражали свое мнение. Затем совместными усилиями были определены наиболее приемлемые варианты, которые не принижают человеческого достоинства. Нами была организована направляющая помощь при выборе «толерантной терминологии». Опираясь на материал «Уроков доброты» и собственные выводы нами в качестве толерантной терминологии были подобраны определения «люди с особыми потребностями», «люди с инвалидностью», «слабовидящие, слабослыщащие...люди», «люди с нарушением... слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата».

Представления младших школьников о людях с особыми потребностями и способах взаимодействия с ними расширялись с помощью изучения правил этикета при общении с людьми с инвалидностью, представленные на сайте региональной общественной организации людей с

инвалидностью «Перспектива». Перед началом изучения младшим школьникам был задан вопрос о трудностях, с которыми они сталкиваются в процессе организации взаимодействия с людьми с особыми потребностями. Основной причиной для отказа от взаимодействия младших школьников с людьми с особыми потребностями являлось отсутствие знаний о способах взаимодействия. Для этого была составлена своеобразная «памятка» на основе правил поведения с людьми с инвалидностью, в процессе составления которой младшими школьниками с помощью педагога были отобраны наиболее эффективные способы взаимодействия с людьми с особыми потребностями (адресное обращение непосредственно к таким людям, проговаривание своих манипуляций при общении с людьми с нарушениями зрения, ждать принятия помощи и узнавать у человека с особыми потребностями *как* лучше помочь, быть внимательным и терпеливым, использовать обычные слова и выражения для обозначения общепринятых действий и др.).

На первом этапе расширялись представления младших школьников о разных категориях людей с особыми потребностями, составлялись классификации, изучались особенности взаимодействия с каждой отдельной категорией. Поскольку на момент констатирующего этапа диагностики младшие школьники экспериментальной группы имели разный уровень сформированности толерантности, то и активность участия обучающихся на занятиях была неодинаковой. Поэтому нами применялись различные задания для обучающихся разных уровней сформированности толерантности и применялись индивидуальные траектории для формирования качества. Представители собственно толерантного уровня и некоторые представители ситуативно-толерантного уровня сформированности толерантности были активны на занятиях, предлагали наиболее эффективные варианты разрешения ситуаций, активно высказывали свое мнение, тем самым подавая положительный пример для остальных обучающихся. При этом некоторые обучающиеся были не так активны на занятиях. Для повышения интереса к

рассматриваемым проблемам и формирования представлений у таких обучающихся нами задавались адресованные вопросы и предлагались специальные задания. Одним из таких заданий на первом этапе опытно-экспериментальной работы стала подготовка сообщения о жизни человека с особыми потребностями. Для подготовки сообщения младшим школьникам были предложены яркие личности с особыми потребностями, такие как Елена Келлер и Суворов Александр Васильевич. Эти люди внесли огромный вклад в науку, что делает их знаменитыми. С помощью составления сообщений о жизни этих людей младшие школьники познакомились с еще одной категорией людей с особыми потребностями, а именно со слепоглохими людьми. Нами уточнялась возможность воспользоваться интернетом у младших школьников перед получением задания. При этом основным пожеланием при подготовке сообщения было не подробное зачитывание биографии, а озвучивание значимых моментов биографии и моментов, которые более всего поразили, своего *отношения* к биографии рассматриваемого человека. На следующее занятие младшие школьники выступали с подготовленными сообщениями перед своими одноклассниками. Следует отметить, что после подготовки сообщения о людях с особыми потребностями у младших школьников, выполнявших это задание, изменилось отношение в рассматриваемым темам, появился интерес.

Так, Илья М., готовивший сообщение о жизни А. В. Суворова сказал, что он «восхищен мужеством этого человека и его способностями» и сказал, что раньше ничего не знал даже о существовании таких людей «а тем более о том, что они еще могут книжки научные писать и еще шутить». Денис Т. также расширил область знания о людях с особыми потребностями в процессе подготовки сообщения о Елене Келлер, рассказал одноклассникам о фильме «Сотворившая чудо».

В процессе подготовки сообщения младшим школьникам помогали родители, что подтверждает эффективность взаимодействия семьи и школы в воспитании толерантности. Изменение отношения младших школьников к

теме занятий, повышение интереса и проявление чувств при представлении сообщения свидетельствует об эффективности применения данной формы работы. Помимо вышеописанных проявления некоторые младшие школьники проявили желание подготовить сообщения о жизни людей с особыми потребностями к следующему занятию, что подтверждает положительное влияние на коллектив.

На вопрос о том, кем могут работать люди с особыми потребностями младшие школьники давали однотипные ответы, среди которых присутствовал ответ «просят денежки». С младшими школьниками проводилась разъяснительная беседа о том, что люди с особыми потребностями могут работать в самых разнообразных сферах и что прошение милостыни не является работой. Путем задавания наводящих вопросов обучающиеся вспомнили певицу с особыми потребностями Диану Гурцкую, спортсменов, которых видели при трансляции паралимпиады и другие варианты, которые были дополнены педагогом. При этом у младших школьников «разрушались» стереотипы, согласно которым люди с особыми потребностями сидят дома или просят милостыню. При организации проблемных дискуссий мы ориентировались на выделенную П. В. Степановым необходимость поддержки стремления школьника к свободному определению своей позиции [42;137].

Педагог, по мнению П. В. Степанова, не должен навязывать своего, «правильного» мнения, не должен допускать и случающегося часто давления на ребенка со стороны сверстников. В группе школьников, по мнению автора, необходимо создавать атмосферу взаимопринятия, уважения точек зрения всех участников дискуссии, что способно задать своеобразный образец поведения подростка в ситуации разнообразия взглядов, которого ребенок может придерживаться и за пределами школы. И это также важно для воспитания толерантности. Свобода в самоопределении значима еще и потому, что только свободно выработанное мнение человека, взявшего на себя труд самостоятельно оценить происходящее вокруг, способно

противостоять коллективным предрассудкам [42; 137]. Созданная атмосфера в классном коллективе способствовала не только воспитанию толерантности младших школьников к детям с ООП, но и помогала в «развенчивании» стереотипов и коллективных предрассудков о людях с ООП.

Помимо расширения представлений о людях с особыми потребностями и способах взаимодействия с ними также проводилась работа по формированию представлений о составляющих толерантности, таких как доброжелательность, уважение, терпение, вежливость и другие, понятных младшему школьнику. При этом старались отметить каждого ребенка, заметить положительные моменты в высказывании, показать значимость каждого мнения.

Результатом первого этапа стало повышение информированности младших школьников о людях с особыми потребностями, способах взаимодействия с ними и оказания помощи и о составляющих толерантности.

На *втором этапе опытно-экспериментальной работы* с детьми проводились занятия, содержанием которых стало отношение к людям с особыми потребностями в обществе. При этом развивались такие качества, соответствующие показателям развития отношенческого компонента, как понимание внутреннего мира человека с ООП; умение слушать, способность к рефлексии, доброжелательность; вежливость; эмоциональное восприятие Другого; принятие себя и Другого; чуткость в поведении; отсутствие предвзятого отношения к инаковости Другого.

При этом продолжается использование педагогических средств, применяемых на первом этапе, таких анализ литературных произведений, мультфильмов, видеороликов, беседы нравственного содержания.

На этом этапе проводилась работа по сплочению коллектива, коррекции имеющихся трудностей. Проводились упражнения для нахождения положительных характеристик одноклассников, например «Мы разные – мы равные», в котором младшие школьники отмечали, чем они

похожи и отличаются друг от друга. Основным выводом упражнения стало осознаний того, что несмотря на отличия все являются интересными и хорошими. Младшие школьники учились положительно относиться к одноклассникам с помощью упражнения «Комплименты», «Кто, кроме меня», «На какого сказочного героя ты похож?» и т. д. С помощью упражнения «Пять добрых слов» младшие школьники учились искать положительные черты в одноклассниках.

При проведении упражнения «Пять добрых слов» нужно было обвести ладошку и написать свое имя, чтобы одноклассники написали положительные характеристики в каждом «пальчике». При этом один из одноклассников вызвался помочь ребенку с особыми потребностями Арине К., так как она не могла самостоятельно обвести ладошку. Данное поведение свидетельствует о закреплении полученных знаний о помощи людям с особыми потребностями и применении их в реальной жизни. Также нами наблюдались трудности при проведении данного упражнения. Так, при зачитывании характеристик на одной из ладошек мы увидели и отрицательные характеристики, которые не были нами зачитаны для угадывания этого обучающегося. На вопрос обучающихся о том, почему мы прочитали не все, мы еще раз напомнили задание, согласно которому нужно было писать только положительные характеристики одноклассника. По тому, кто задал вопрос мы определили того, кто написал отрицательные характеристики и провели с ним индивидуальную беседу, результатом которой стало осознание того, что решение написать отрицательные характеристики было неправильным.

Еще одной деятельностью способствующей воспитанию доброжелательных толерантных отношений между младшими школьниками является трудовая деятельность. Простые каждодневные мероприятия, такие как дежурства по классу, способствуют налаживанию контактов между детьми. Между тем, во время таких мероприятий происходят ситуации различного взаимодействия, не всегда положительного. Поэтому еще одной

формой работы на данном этапе выступала индивидуальная работа с отдельными детьми над разрешением проблем взаимодействия. В результате наблюдения были замечены конфликтные ситуации, во время которых младшие школьники проявляли негативные эмоции и интолерантное отношение к одноклассникам. В некоторых ситуациях принимали участие дети с особыми потребностями.

Так, мы стали свидетелем конфликтной ситуации между Ильей М. и Даниилом (ребенок с ООП). После конфликтной ситуации нами была проведена беседа с анализом поступков и мотива обоих младших школьников, в результате чего конфликтная ситуация была погашена и обучающиеся признали свою неправоту.

В процессе проведения занятий нами отмечались моменты оказания помощи сверстникам с особыми потребностями, которые были действительно необходимы. Таким образом, толерантное поведение по отношению ко всем сверстникам, в особенности к сверстникам с особыми потребностями поощрялось.

Одним из заданий на данном этапе стало составление «дерева толерантности». Младшим школьникам раздавались листочки с липким краем, на которых обучающиеся писали как они относятся к людям с особыми потребностями. Затем листочки прикреплялись ребенком на изображении дерева, висящем на доске. В конце реплики детей зачитывались и делался вывод о том, что к людям с особыми потребностями нужно относиться толерантно, то есть уважать, стремиться к пониманию, помогать при необходимости.

На этом этапе происходило знакомство младших школьников с творчеством людей с особыми потребностями. С этой целью применялись ролики, иллюстрирующие танцы людей с особыми потребностями, в том числе танцы на инвалидных колясках; картины и другие предметы творчества, прослушивание музыкальных произведений Людвиг ван Бетховена, созданных им после потери слуха и др. Наибольший интерес у

младших школьников вызвали жестовые песни глухих и слабослышащих людей. При этом мы ознакомили младших школьников с тем, что ежегодно проводятся фестивали жестовой песни и что жестовые песни активно исполняют люди с сохранным слухом. При этом несколько обучающихся выразили желание изучать жестовый язык и научиться так же красиво исполнять песни. Все младшие школьники признали, что люди действительно «поют» руками и многие сказали, что «даже не верится, что они не слышат музыку». Знакомство с разными видами творчества людей с особыми потребностями вызвало интерес младших школьников, а возникновение желания научиться такому, восхищение умениями людей с особыми потребностями свидетельствует о возникновении толерантного отношения к людям с особыми потребностями, как носителям данной техники пения. При этом в преддверии Дня Победы нами использовались жестовые песни патриотической тематики, что позволяло решать другие важные задачи параллельно с воспитанием толерантности к детям с особыми потребностями.

Результатом второго этапа стало повышение уровня сформированности толерантности и возникновение толерантного отношения к людям с особыми потребностями, в том числе к сверстникам.

На *третьем этапе опытно-экспериментальной работы* помимо используемых средств добавляется также метод проектной деятельности и моделирование педагогических ситуаций. На основе научно обоснованного в исследованиях Е. М. Сафроновой [21], В. В. Серикова [126] перечня личностных функций (свойств, характеристик), нами описаны основные проявления толерантного поведения, характеризующие поведенческую составляющую толерантности:

- желание ребенка и его стремление к овладению опытом толерантных отношений;
- понимание смысла овладения опытом толерантного поведения;

- готовность совершать над собой волевое усилие в работе по овладению опытом толерантности при возникновении у обучающегося признаков интолерантного поведения;
- сформированность привычки к достижению успеха через собственное усилие, что выражается в анализе поступков людей и перенесении полученных знаний на собственное поведение;
- способность к анализу своих поступков с точки зрения их толерантности/интолерантности;
- способность к адекватной оценке своих достижений в овладении опытом толерантного поведения;
- ответственность перед самим собой и ближайшим окружением за свои поступки, за их нравственное содержание;
- самостоятельность обучающегося как средство приобретения опыта толерантных отношений [104].

Появление вышеперечисленных проявлений говорит о наличии у ребенка потребности в толерантном поведении.

Вслед за В. Н. Банниковым, мы считаем, что любое знание становится настоящим знанием только после того, как оно формируется как личностный опыт, связанный с собственной эмоциональной и поведенческой первоосновой. Только опыт поступка формирует человека [12]. Анализ педагогической реальности подтвердил наше предположение о том, что только опыт толерантного поведения способен вызывать потребность в совершении толерантных поступков. Получить опыт толерантного поведения младший школьник может в учебной деятельности, но для закрепления и превращения в личностный опыт необходимы другие виды совместной деятельности детей со сверстниками с особыми потребностями, в числе которых находится внеурочная деятельность.

На третьем этапе осуществлялась работа над проектами «Школа, доступная для всех» и «Доступный город», где младшие школьники делились на группы и готовили рисунок от каждой группы с разъяснением, почему они

изобразили те или иные детали. При этом младшие школьники работали в группах, где нужно было получить общий результат, который зависит от всех членов группы, что побуждало их к организации взаимодействия на основе толерантности.

Также с обучающимися применялись инсценировки ситуаций взаимодействия и оказания помощи людям с особыми потребностями, где дети предлагали собственные способы решения создавшихся ситуаций, а затем выбирали наиболее приемлемый вариант. Примерами организованных ситуаций являются «Как проводить человека, который не видит?», «Как разговаривать со слабослышащим?», «Как предложить свою помощь?» и др. Так, при инсценировке ситуации, где нужно проводить слепого человека в кинотеатр, где проходит показ фильма с тифлокомментариями, младшие школьники пришли к выводу, что «донести» и «крепко обхватив посадить» человека с нарушенным зрением – не самый лучший вариант помощи. Оптимальным способом был признан тот, в котором человека с нарушением зрения ведут за руку на шаг впереди или кладут его руку к себе на плечо. С помощью знаний, полученных нами при посещении мероприятий РООИ «Перспектива» нами было дополнено, что для того, чтобы посадить человека с нарушением зрения достаточно коснуться его рукой сидения и он сможет сделать это самостоятельно. Также было проведено упражнение, в котором одному из обучающихся завязывали глаза, а другой должен был провести его через преграду. В процессе проведения упражнения проводилось наблюдение для исключения травмирования обучающихся. Также предлагалось написать на доске свое имя с завязанными глазами. После проведения упражнения обсуждались ощущения детей, трудности, с которыми они сталкивались.

Для лучшего понимания людей с особыми потребностями мы ознакомили младших школьников с приборами, помогающими им в обычной жизни. Для большинства приборов были найдены иллюстрации, которые были показаны обучающимся. Особенный интерес вызвал прибор для письма по Брайлю, который дети смогли оценить в использовании. Так, некоторые

младшие школьники до знакомства с прибором думали, что люди с нарушениями зрения «с помощью пальцев читают выпуклые буквы», имея в виду обычные буквы алфавита. Остальные знали про точечный шрифт Брайля, но весьма схематично. Нами было предложено напечатать с помощью специального штифта на плотной бумаге простые слова «мама», «папа» и другие с предварительным изучением написания букв. Многие обучающиеся просили научить их печатать на приборе свои имена.

Также мы ознакомили младших школьников с дактильным алфавитом, которым пользуются люди с нарушениями слуха и простыми жестами. Предварительно нами была проведена беседа о том, где и когда применяются жесты в обычной жизни и какие жесты знают обучающиеся, было проведено игровое упражнение «За стеклом», в процессе которого обучающимся предлагалось передать информацию партнеру без помощи слов. При этом обучающиеся проявляли активный интерес к занятиям, даже ранее неактивные дети включались в общую работу. В процессе изучения особенностей коммуникации людей с нарушениями слуха младшим школьникам напоминалось, что многие из них умеют читать по губам и для организации взаимодействия достаточно просто четко проговаривать слова и не отворачиваться от собеседника. Также объяснялось, что для людей с нарушением зрения прикосновения и ощупывания заменяют зрительную информацию и что нужно относиться толерантно, если человек, который не видит старается познакомиться с вами таким способом. Проводились игры «Узнай одноклассника», где обучающиеся с завязанными глазами с помощью ощупывания определяли кто перед ними, другой вариант – угадывали по голосу и «Волшебный мешочек», где младшие школьники с помощью осязания должны были угадать простые предметы.

Результатом третьего этапа стало появление потребности в толерантном поведении у младших школьников и присутствие толерантных поступков во взаимодействии со сверстниками с особыми потребностями. Младшие школьники стали выражать желание помогать людям с особыми

потребностями, стремиться оказать помощь своим одноклассникам с особыми потребностями в случае необходимости.

В процессе проведения опытно-экспериментальной работы нами была доказана эффективность подобранных средств и форм работы с младшими школьниками. Таким образом, воспитание толерантности младших школьников проходило с учетом выделенных условий и разработанной модели воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП. Апробация разработанной модели и условий воспитания толерантности осуществлялась в процессе формирующего эксперимента. Для доказательства эффективности предложенной модели и условий нами был организован контрольный этап эксперимента и проведена диагностика экспериментальной и контрольной групп после проведения формирующего эксперимента. В экспериментальной группе младших школьников была апробирована модель воспитания толерантности к детям с особыми образовательными потребностями. В контрольной группе младших школьников занятий не проводилось, учебный и воспитательный процесс происходили без вмешательств и изменений. Перейдем к анализу количественных и качественных изменений, произошедших после проведения формирующего этапа эксперимента.

С целью выявления динамики сформированности толерантности нами был проведен контрольный этап исследования, включающий диагностику экспериментальной и контрольной групп младших школьников. К моменту проведения заключительного, контрольного этапа эксперимента ситуация в экспериментальной и контрольной группах изменилась. Остановимся далее на анализе результатов контрольного этапа диагностики по адаптированному варианту *методики «Беседа»*.

С обучающимися экспериментальной и контрольной групп повторно была проведена беседа, направленная на оценку состояния сформированности у младших школьников представлений о людях с особыми потребностями и о составляющих толерантности. По результатам

беседы мы выяснили, что у 6 обучающихся экспериментальной группы (30% от всего коллектива) и 15 обучающихся контрольной группы (60%) по прежнему наблюдается дефицит представлений о том, кто такие люди с особыми потребностями и о составляющих толерантности. При этом процент обучающихся с несформированным уровнем представлений о людях с особыми потребностями и составляющих толерантности в контрольной группе значительно выше, чем в экспериментальной. Младшие школьники экспериментальной группы, по сравнению с контрольной группой, продемонстрировали более высокий уровень осведомленности о людях с особыми образовательными потребностями и о способах оказания им помощи, и о составляющих толерантности. Младшие школьники экспериментальной группы смогли содержательно ответить на вопросы беседы, аргументировали свое мнение.

Так, Настя Т. при ответе на вопрос о том, кто такие люди с особыми образовательными потребностями сказала: «Это люди, у которых есть нарушения зрения, слуха, двигательного аппарата, речи. Их так и нужно называть «с особыми потребностями» или что они люди с такими трудностями. По - другому не нужно, им будет обидно, если на них говорить инвалиды и ограниченные». Даша Г. при ответе на вопрос как нужно относиться к людям с особыми потребностями ответила: «Нужно по-доброму относиться, так же, как ко всем. Они же такие же люди, им неприятно если с ними не хотят дружить. И я также отношусь! Они интересней и добрее бывают, чем люди без особенностей всяких».

При этом младшие школьники контрольной группы также как и на момент констатирующего этапа эксперимента затруднялись в определении категорий людей с особыми образовательными потребностями. Обучающиеся давали краткие ответы, не подкрепляя их примерами.

Дети экспериментальной группы приводили отрывки занятий в качестве примеров, так Лиза Ш. привела пример помощи таким людям: «Я теперь знаю, как нужно помогать человеку, который плохо видит. Его не

нужно всего обхватывать и тащить за собой не нужно, а надо ручку калачиком предложить, чтобы взяться можно было или плечо. Так человеку удобно будет самому идти и не страшно».

Приведение примеров ситуаций, отрабатываемых на занятии означает закрепление в памяти ребенка полученных знаний. А применение этих знаний на практике перерастает в собственный опыт. В экспериментальной группе младших школьников дети научились лучше понимать друг друга, проявлять уважение и интерес к своим сверстникам, в том числе к сверстникам с особыми образовательными потребностями. Таким образом, нами наблюдается эффективность условия по расширению знаний младших школьников о людях с особыми потребностями и о составляющих толерантности. Так, как в процессе накопления знаний у младших школьников экспериментальной группы стало отмечаться улучшение отношения ко всем людям с особыми потребностями, в том числе к своим одноклассникам. При этом полученные знания применялись на практике.

Полина Р. увидев, что у Таисии А. распустилась косичка, предложила поправить девочке прическу, заметив, что ей самой будет неудобно. При этом девочка не делала акцент на особых потребностях ребенка и на том, что она не сможет справиться самостоятельно. Это свидетельствует о переходе полученной младшими школьниками информации в знания и приращение собственного опыта ребенка.

При этом в контрольной группе наблюдается устойчивость к желанию общаться и взаимодействовать с определенным кругом сверстников. Сами дети с особыми образовательными потребностями экспериментальной группы также стали проявлять интерес к сверстникам, стали более отзывчивыми и открытыми, перестали стесняться попросить о помощи или согласиться ее принять. В контрольной группе дети с особыми образовательными потребностями продолжают чувствовать стеснение при необходимости помощи, испытывать неудобства от невозможности принять участие в некоторых видах деятельности.

На вопрос «Что такое доброжелательность?» дети экспериментальной группы стали давать развернутые ответы « это когда другому добро желаешь и добрые поступки совершаешь», « когда ко всем по-доброму относишься, не злишься, а улыбаешься и радуешься». У контрольной группы по-прежнему в большинстве случаев наблюдались краткие ответы или затруднения. Среди качеств, выделяемых среди приятных для общения младшими школьниками экспериментальной группы стали выделяться уважение, вежливость, понимание, сочувствие. На вопрос о том, где можно встретить таких людей, младшие школьники экспериментальной группы стали давать более разнообразные ответы «они везде работают, даже на телевидении снимаются», «спортсмены среди них очень хорошие есть», «компьютерные игры придумывают и программы всякие». В ответах младших школьников экспериментальной группы стали отсутствовать ответы стереотипного характера, характеризующих людей с особыми потребностями как просящих милостыню и не работающих. В ответах контрольной группы младших школьников стереотипные представления о людях с особыми потребностями оставались и на момент контрольного этапа эксперимента. Полученная разница свидетельствует о том, что проведенная работа по развенчиванию стереотипов в экспериментальной группе младших школьников прошла успешно и это условие является эффективным для воспитания толерантности. Этот факт подтверждается тем, что помимо разрушения стереотипного мышления у экспериментальной группы младших школьников отмечено также улучшение отношения к людям с особыми потребностями, в том числе к сверстникам.

Тест-семантический дифференциал «Оценка отношений в своем коллективе» показал, что в экспериментальной группе младших школьников трое вместо шести обучающихся характеризуют отношения в коллективе как отрицательные, что говорит о снижении негативных отношений в коллективе на 15%. В свою очередь в контрольной группе у шести обучающихся вместо восьми отмечены отрицательные средние оценки, что на 8% ниже, чем на

момент констатирующего этапа эксперимента. Соответственно, с положительной стороны отношения в коллективе теперь характеризуют семнадцать обучающихся экспериментальной группы вместо четырнадцати и девятнадцать вместо семнадцати обучающихся контрольной группы. Таким образом, мы видим положительную динамику в оценке отношений младшими школьниками обеих групп, однако в экспериментальной группе данная динамика более заметна. Следует отметить, что с отрицательной стороны отношения в своем коллективе оценил один ребенок с особыми потребностями вместо двух в экспериментальной группе и один в контрольной. Таким образом, можно сделать вывод, что отношения в коллективе для детей с особыми образовательными потребностями улучшились в экспериментальной группе, в контрольной же ситуация не изменилась. Кроме того, младшие школьники экспериментальной группы отметили, что ребята стали ссориться гораздо реже. В экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, в большей степени снизилось количество отрицательных оценок по шкале, оценивающей количество дружеских контактов и эмоционального отношения друг к другу (доброта/равнодушие/злость). Полученные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что в коллективе экспериментальной группы улучшилась эмоциональная атмосфера и наладились дружеские отношения.

При проведении *адаптированного варианта методики «Незаконченный рассказ»* для оценки динамики уровня сформированности толерантности младших школьников к детям с ООП в экспериментальной группе младших школьников пятеро вместо одиннадцати обучающихся, а в контрольной группе семеро вместо восьми обучающихся испытали затруднения при выборе предполагаемого способа поведения в той или иной ситуации. Два ребенка вместо четырех в экспериментальной группе и семеро вместо девяти детей в контрольной группе предложили интолерантную модель поведения в некоторых из предложенных ситуаций. Эти данные говорят о снижении затруднений у экспериментальной группы по сравнению

с контрольной на 16% и об уменьшении моделей интолерантного поведения на 2%. При этом детьми экспериментальной группы были предложены подходящие способы помощи, при том, что в контрольной группе младшие школьники предлагали те же самые варианты помощи, не всегда приемлемые в реальной жизни.

Так, Ксюша М. (представитель экспериментальной группы младших школьников) в ситуации, где нужно объяснить дорогу слабослышащему сверстнику, предложила: « Нужно просто четко все говорить и не отворачиваться. Можно рукой направление показать. А было бы хорошо уметь разговаривать жестами... Я хочу выучить язык жестов, когда вырасту. Тогда можно проще общаться, все показывать и просто красиво. Буду выступать и петь песни руками». При подготовке совместного проекта, где нужно было представить рисунок «Школа доступная для всех» Лиза Ш. при взаимодействии с Ариной К. предложила распределить обязанности. Лиза Ш. отметила, что у Арины очень хорошо получается выделять нужные характеристики школы, оценивать с точки зрения доступности. Поэтому Лиза предложила Арине говорить о том, каких деталей не хватает их «школе», а остальные ребята в команде будут дорисовывать нужные детали. Таким образом, девочка учла, что однокласснице труднее, чем другим рисовать мелкие детали, но при этом ее знания могут пригодиться команде больше графических способностей.

Приведенные примеры показывают толерантное отношение к сверстникам с особыми потребностями и умение взаимодействовать. При этом детьми контрольной группы по-прежнему предлагались не самые эффективные способы оказания помощи и взаимодействия. Таким образом, можно увидеть что информированность у экспериментальной группы младших школьников значительно выше, чем у контрольной. Полученные данные могут свидетельствовать об эффективности применения смоделированных ситуаций, в которых ребенок должен выбрать вариант решения для переноса полученного опыта в реальную жизнь. Улучшения

отношений в коллективе экспериментальной группы подтверждают эффективность реализации условия по необходимости коррекции проблем в межличностных отношениях младших школьников с детьми с особыми потребностями. Проблемы, выявленные в коллективе младших школьников экспериментальной группы стали наблюдаться гораздо реже к моменту контрольного этапа эксперимента. В контрольной группе выявленные проблемы продолжают встречаться с такой же периодичностью как на момент констатирующего этапа эксперимента.

На основании данных, полученных при проведении адаптированного варианта методики «Незаконченный рассказ», можно сделать вывод, что младшие школьники экспериментальной группы повысили свои знания о способах помощи людям с особыми потребностями в большей степени, чем младшие школьники контрольной группы. При этом наблюдение показывает, что младшими школьниками экспериментальной группы эти знания были применены на практике, при том что в контрольной группе таких изменений не наблюдалось.

При презентации проекта «Школа доступная для всех» у доски Ваня К. заметив, что у Таисии А. не получается прикрепить рисунок на доске предложил девочке свою помощь. При этом не претендовал на первенство в характеристике деталей рисунка.

При повторном проведении диагностики по методике *Я. Л. Коломинского «Два домика»* нами был оценен социометрический статус каждого ученика и соотношение симпатий/антипатий в группах младших школьников на момент контрольного этапа эксперимента.

В экспериментальной группе младших школьников тринадцать вместо одиннадцати обучающихся сделали большее количество положительных выборов одноклассников через большее количество помещенных в «красный домик» (что на 10 % больше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента), ни один из обучающихся не выбрал большее количество одноклассников для помещения в «черный домик» (на момент

констатирующего этапа эксперимента 4 младших школьника сделали больше отрицательных выборов), семеро вместо четверых обучающихся не сделали отрицательных выборов (на 15 % выше) и никто не сделал одинаковое количество отрицательных и положительных выборов (на констатирующем этапе – 1 человек). В контрольной группе четырнадцать вместо тринадцати обучающихся сделали большее количество положительных выборов одноклассников через большее количество помещенных в «красный домик» (на 4% выше), семеро обучающихся вместо шестеро сделали большее количество отрицательных выборов одноклассников через большее количество помещенных в «черный домик» (что повышает уровень негативных выборов на 4%), четверо вместо шестерых обучающихся не сделали отрицательных выборов, что говорит о повышении количества отрицательных выборов на 8 %. Таким образом, в экспериментальной группе младших школьников наблюдается повышение количества положительных выборов на контрольный этап эксперимента по сравнению с данными констатирующего этапа, и снижение количества отрицательных выборов. В контрольной группе повышение количества положительных выборов не так значительно, как в экспериментальной группе, но при этом наблюдается увеличение отрицательных выборов, чего не было замечено в экспериментальной группе.

К категории «популярные» («звезды») стали относиться семеро детей экспериментальной группы вместо четырех (высокий статусный уровень повысился на 15%), причем один из детей с особыми образовательными потребностями стал относиться к этой группе, что свидетельствует о повышении статуса детей с особыми потребностями в экспериментальной группе младших школьников. В контрольной группе количество «популярных» детей возросло только на 4 % (пятеро обучающихся вместо четырех), при этом дети с особыми потребностями по-прежнему не входят в эту категорию.

К категории «предпочитаемые» относятся восемь вместо пятерых детей экспериментальной группы (выше на 15 %), при этом статус одного из детей с особыми потребностями вырос до этой категории из категории «пренебрегаемые», что также свидетельствует о повышении социального статуса ребенка с особыми потребностями в коллективе младших школьников экспериментальной группы.

Самую многочисленную группу на момент констатирующего этапа эксперимента составляли «пренебрегаемые» или «оттесненные». На момент контрольного этапа количество детей данной категории сократилось в обеих группах. Так, в экспериментальной группе вместо шестерых стало три младших школьника такого статуса, при этом один из детей с особыми потребностями, ранее принадлежавший к «отвергаемым» стал принадлежать к данной категории. В контрольной группе количество «пренебрегаемых» детей сократилось с одиннадцати до восьми, что на 4% ниже, чем в экспериментальной группе.

Категории «изолированных» детей в контрольной группе не было выявлено при проведении констатирующего и контрольного этапов эксперимента. При этом в экспериментальной группе на момент констатирующего этапа эксперимента был выявлен один ребенок, принадлежащий к данной категории, который впоследствии пошел в своем социальном статусе.

В число «отвергаемых» детей экспериментальной группы стали входит двое младших школьников вместо четырех (снижение на 10%), и пятеро вместо четырех детей контрольной группы (повышение на 4%), что свидетельствует об ухудшении отношений в коллективе контрольной группы по сравнению с экспериментальной. При этом один из детей с особыми образовательными потребностями контрольной группы так и остался в статусе «отвергаемых». Это свидетельствует об эффективности работы по воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями в экспериментальной группе.

Количество детей первой и второй статусной категории в экспериментальной группе возросло на 24%. На момент контрольного этапа эксперимента количество детей первой и второй статусной категории стало преобладать над количеством детей третьей, четвертой и пятой статусных категорий (15:5), что говорит о повышении количества детей с высоким социальным статусом (в том числе детей с особыми образовательными потребностями), что характеризует уровень благополучия взаимоотношений в группе как высокий. Количество детей третьей, четвертой и пятой категории в контрольной группе преобладает над количеством детей первой и второй статусных категорий (13:12), что говорит о незначительном преобладании детей с низким социометрическим статусом. Из этого можно сделать вывод, что уровень благополучия взаимоотношения в группе является низким. Таким образом, уровень благополучия взаимоотношений в коллективе младших школьников экспериментальной группы повысился по сравнению с контрольной группой на момент контрольного этапа эксперимента. Это доказывает эффективность работы по воспитанию толерантности младших школьников к детям с ООП в экспериментальной группе.

При этом в контрольной группе большинство детей продолжают демонстрировать избирательное положительное отношение к сверстникам, выбирая одного или нескольких близких друзей для заселения в «красный домик». У экспериментальной группы детей дружеские контакты расширились и стали включать сверстников с особыми образовательными потребностями чаще, чем на момент констатирующего этапа эксперимента.

Дети с особыми образовательными потребностями экспериментальной группы стали чаще попадать в «красный домик», то есть сверстники стали чаще выделять их в качестве друзей, с которыми хотели бы общаться. Это может свидетельствовать о повышении толерантного отношения сверстников к таким детям. В контрольной группе такой динамики не наблюдалось. Отношения в коллективе экспериментальной группы младших школьников

стали более доброжелательными, доверительными. У сверстников с особыми образовательными потребностями появились новые друзья, расширились контакты. У контрольной группы показатели отношений также улучшились, но не в такой значительной степени как в экспериментальной группе. При этом в контрольной группе продолжают наблюдаться конфликтные ситуации и ситуации интолерантного и индифферентного отношения к сверстникам с особыми образовательными потребностями. При этом в экспериментальной группе младших школьников снизилось количество ситуаций интолерантного отношения, трудности во взаимодействии стали сглаживаться участниками конфликта. Мотив для отрицательного выбора одноклассника в экспериментальной группе младших школьников стал зависеть от негативного поведения ребенка.

Так, в случае отрицательного выбора сверстника в экспериментальной группе, детьми назывались причины, связанные с конкретным поведением «дерется», «обзывается», причем некоторые причины были даны в прошедшем времени «такой драчун был, что страшновато немного». При этом количество отрицательных выборов в экспериментальной группе значительно сократилось, при этом некоторые отрицательные выборы стали положительными, так Илья М. сказал о Данииле Ф.: «Он осознал неправильность своего поведения, исправляться стал. Пусть тоже будет положительным за прогресс». В контрольной группе причинами для отрицательного выбора сверстников оставались не только трудности в поведении, но и неуспеваемость в учебе «учится плохо», «плохие отметки получает и с учителем оговаривается», немотивированное отношение «она странная», «мне неприятно общаться с ним», «он мне не нравится» и зависимость от чужого мнения «с ней никто не хочет дружить и я не буду». При этом немотивированный отрицательный выбор в контрольной группе младших школьников применялся также и по отношению к сверстникам с особыми потребностями.

Результаты *наблюдения* показали, что после проведения работы по

воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями младшие школьники экспериментальной группы стали активней взаимодействовать со сверстниками, в том числе со сверстниками с особыми потребностями. Примечательным также является тот факт, что в экспериментальной группе снизилось количество детей, не проявляющих интерес к сверстнику, дети стали активней в установлении контактов, более отзывчивыми, в том числе эмоционально. Список сверстников, с которыми хотели бы общаться и взаимодействовать младшие школьники экспериментальной группы расширился и стал включать в себя больше детей с особыми образовательными потребностями. Личностные контакты стали более продолжительными, носить дружеский характер. В то же время в контрольной группе по-прежнему наблюдаются конфликтные ситуации между одноклассниками, дети продолжают общаться в сформированных группах, испытывают трудности при переходе из одной группы в другую.

К концу работы по воспитанию толерантности младшие школьники экспериментальной группы стали проявлять интерес к сверстникам с особыми образовательными потребностями, перестали смущаться их особенностей. При этом младшие школьники экспериментальной группы научились оказывать помощь тогда, когда это необходимо, что было подкреплено наблюдаемыми ситуациями. У младших школьников экспериментальной группы появилось стремление и потребность заботиться о сверстниках с особыми образовательными потребностями, при этом они не стремились навязывать свою помощь из желания выделиться среди одноклассников, а анализировали ситуацию или спрашивали детей с особыми потребностями о необходимости. При этом в контрольной группе появление потребности заботиться о сверстниках с особыми потребностями выражено в меньшей степени. Дети не могут осознать необходимость помощи и выбрать правильный способ взаимодействия. В экспериментальной группе было отмечено желание взаимодействовать со

сверстниками с особыми потребностями, стремление вовлечь их в организованную деятельность.

Например, дети экспериментальной группы стали чаще приглашать сверстников с особыми потребностями принять участие в игре на перемене или интересоваться мнением во время беседы. В контрольной группе младшие школьники продолжали общение с ограниченным кругом сверстников, лишь у немногих расширился круг знакомых. При этом наблюдалось взаимодействие привычными частями в коллективе, состоящими из отдельных «группировок», не желающих принимать в свои ряды новых людей. Включение во взаимодействие новых сверстников и сверстников с особыми образовательными потребностями происходит после просьбы учителя, при необходимости решения учебной задачи (разделение на команды). При этом некоторые дети изъявляли желание перейти в другую команду.

У младших школьников экспериментальной группы была замечена потребность в толерантном поведении, что подкреплялось высказываниями детей и наблюдаемыми ситуациями.

Саша Л. При проведении контрольного этапа диагностики сказал что хочет помогать людям с особыми потребностями вне стен школы, в обычной жизни «Хочу стать этим... забыл как называется...помощником для людей с особыми потребностями», подразумевая волонтерскую деятельность, о которой мы говорили на занятиях. Большинство детей экспериментальной группы изъявили желание сходить на концерт жестовой песни, потому что им очень понравилось творчество людей с нарушениями слуха.

Появившаяся вслед за расширением знаний и формированием отношения потребность в толерантном поведении подтверждает эффективность разработанной модели по воспитанию толерантности младших школьников к детям с особенностями развития.

Неорганизованное педагогом совместное обучение младших школьников со сверстниками с особыми образовательными потребностями в

контрольной группе принесло меньше положительных результатов, чем в экспериментальной группе. Так, несмотря на совместное пребывание в одном коллективе с детьми с особыми образовательными потребностями младшие школьники контрольной группы узнали о людях с особыми потребностями, их проблемах и способах оказания помощи гораздо меньше младших школьников экспериментальной группы, что доказывает эффективность реализации данного условия в экспериментальной группе младших школьников. Таким образом, нами было подтверждено условие, что только специально организованное педагогом взаимодействие младших школьников со сверстниками с особыми потребностями способствует эффективному воспитанию толерантности. Неорганизованное взаимодействие, так называемая «стихийная инклюзия», когда дети с особыми потребностями просто учатся в одном коллективе с нормально развивающимися сверстниками воспитательный потенциал совместного обучения раскрывается не в полной мере.

По результатам контрольного этапа эксперимента мы обратились к *методу экспертных оценок* для определения динамики уровня сформированности толерантности у младших школьников экспериментальной и контрольной групп. Интолерантный уровень сформированности толерантности не был обнаружен у обучающихся экспериментальной и контрольной групп на момент контрольного этапа эксперимента. Количество детей с индифферентным уровнем сформированности толерантности, который характеризуется наличием фрагментарной информации о сущности толерантности и ее составляющих, пассивно-безразличным характером отношения к людям с особыми потребностями в экспериментальной группе сократилось на 45 % и стало наблюдаться у двух обучающихся вместо одиннадцати. В контрольной группе количество детей с индифферентным уровнем сформированности толерантности сократилось на 16 % и стало наблюдаться у восьми обучающихся, вместо двенадцати. Ситуативно-толерантный уровень

сформированности толерантности в экспериментальной группе стал наблюдаться у шестерых обучающихся вместо пятерых, то есть вырос на 5%, в контрольной группе – у девяти обучающихся вместо семи (больше на 8%). Собственно толерантный уровень сформированности толерантности на момент констатирующего этапа эксперимента был отмечен лишь у незначительного количества обучающихся экспериментальной и контрольной групп. На момент контрольного этапа эксперимента, после реализации модели воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями у младших школьников экспериментальной группы количество человек, принадлежавших к собственно толерантному уровню сформированности толерантности,росло с четырех до двенадцати человек, то есть выросло на 40 %. В то же время в контрольной группе, где модель воспитания толерантности не была апробирована, собственно-толерантный уровень стал наблюдаться у восьми обучающихся вместо шести, то есть вырос только на 8 %. Таким образом, мы видим более очевидную положительную динамику сформированности уровней толерантного поведения у экспериментальной группы младших школьников по сравнению с контрольной.

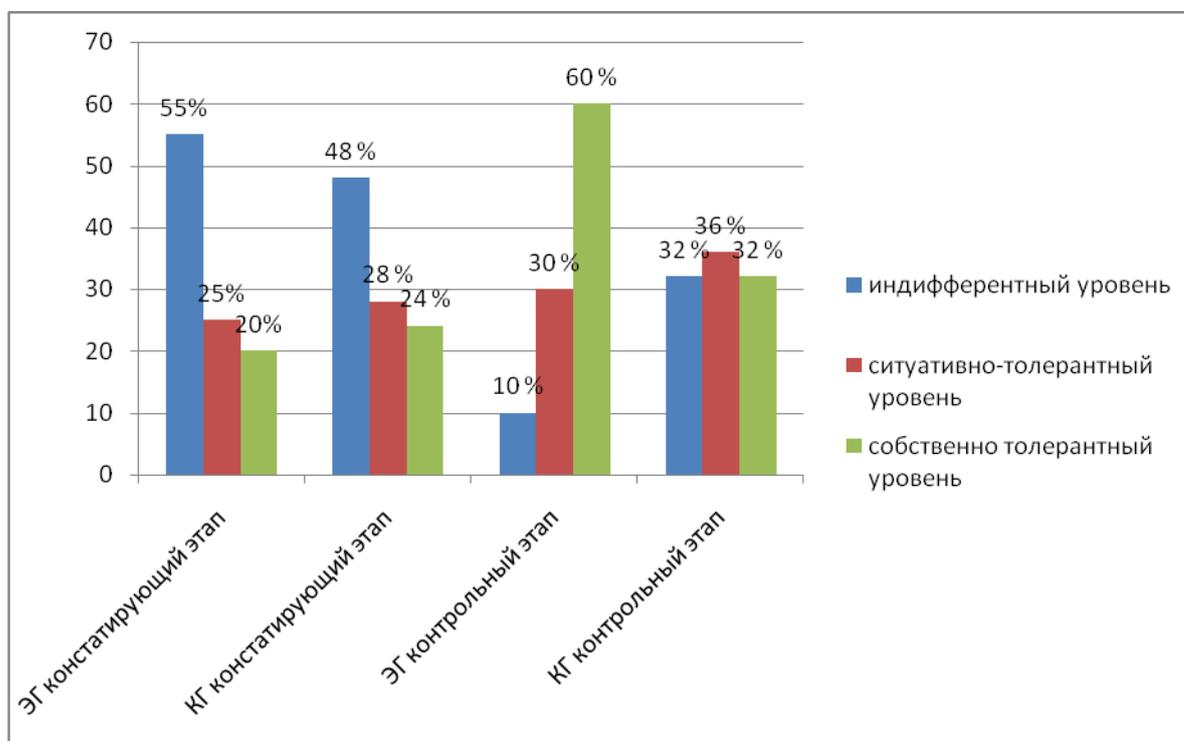
Повышение уровня сформированности толерантности к сверстникам с особыми потребностями у экспериментальной группы младших школьников объясняется, на наш взгляд, компетентностью педагога, выражающейся в организованном совместном пребывании обучающихся с учетом особенностей их развития, индивидуальности каждого ребенка и реализации личностно-ориентированного подхода при воспитании толерантности.

Таким образом, нами выявлено более динамичное повышение уровня сформированности толерантности у экспериментальной группы младших школьников по сравнению с контрольной в результате апробации разработанных модели и педагогических условий воспитания толерантности к детям с особыми образовательными потребностями. Соотношение уровней можно проследить по таблице 3.

Количественное и процентное соотношение уровней сформированности толерантности экспериментальной и контрольной групп младших школьников на момент констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Уровни сформированности толерантности	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
<i>Интолерантный</i>	0	–	0	–	0	–	0	–
<i>Индифферентный</i>	11	55 %	2	10 %	12	48 %	8	32 %
<i>Ситуативно-толерантный</i>	5	25 %	6	30 %	7	28 %	9	36 %
<i>Собственно толерантный</i>	4	20 %	12	60 %	6	24 %	8	32 %

Наглядно динамику сформированности уровней толерантности экспериментальной и контрольной групп на момент констатирующего и контрольного экспериментов можно увидеть на рисунке:



Уровни сформированности толерантности у экспериментальной и контрольной групп младших школьников на момент констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Для подтверждения динамики развития уровней сформированности

толерантности младших школьников приведем изменения, происходящие в детях на примере монохарактеристик.

Илья М. – типичный представитель *индифферентного уровня* сформированности толерантности на момент констатирующего этапа эксперимента. При оценке сформированности знаний о составляющих толерантности давал обобщенные ответы. При ответе на вопрос о своем отношении к сверстникам с особыми потребностями давал общепринятый ответ: «К ним нужно хорошо относиться и я к ним тоже хорошо отношусь». При определении способа оказания помощи сверстнику с особыми потребностями говорил о необходимости помочь, при этом затрудняясь выбрать способ действия. В поведении обучающегося были отмечены отдельные проявления негативного отношения к сверстнику с особыми потребностями.

На момент контрольного этапа эксперимента был отнесен нами к представителям *собственно-толерантного* уровня. Знания ребенка о людях с особыми образовательными потребностями расширились, при ответах на вопросы младший школьник стал аргументировать свою позицию, демонстрировать информированность. Отношение к людям с особыми потребностями значительно улучшилось, ребенком стали осознаваться собственные ошибки в поведении. Перестали наблюдаться конфликтные ситуации с одним из детей с особыми потребностями.

Даниил Ф. – типичный представитель *индифферентного уровня* сформированности толерантности среди обучающихся с особыми потребностями на момент констатирующего этапа эксперимента. Одноклассники характеризовали его как драчуна. Обучающийся конфликтовал со сверстниками, но при этом отмечал необходимость толерантного отношения к сверстникам с особыми потребностями, признавая, что к ним нужно относиться хорошо и помогать. При этом наблюдалось расхождение ответов с поведением младшего школьника. Представления об основных составляющих толерантности были

сформированы фрагментарно.

На момент контрольного этапа эксперимента уровень сформированности толерантности ребенка повысился до *ситуативно-толерантного*. Ребенок стал давать ответы на вопросы о составляющих толерантности и людях с особыми потребностями, осведомленность повысилась. Младший школьник стал проявлять внимание к другим детям с особыми потребностями, а не только ждать толерантного отношения от других к себе. Стал делать попытки контролировать свое поведение в общении со сверстниками, более дружелюбно к ним относиться. При этом сохранились ситуативные проявления интолерантного отношения к сверстникам, что может быть связано с длительным отсутствием ребенка и пропуском занятий по воспитанию толерантности из-за проведения лечебных мероприятий.

Лиза Ш. – типичный представитель *ситуативно-толерантного* уровня сформированности толерантности на момент констатирующего этапа эксперимента. Представления об основных составляющих толерантности были сформированы частично, девочка давала определения и объясняла кто такие люди с особыми потребностями, считала необходимым положительно относиться к данной категории людей, но затруднялась при поиске методов оказания помощи и взаимодействия с такими людьми. Предложенные виды помощи не совпадали с действительно необходимыми.

На момент контрольного этапа эксперимента отнесена нами к представителям *собственно-толерантного* уровня. Представления о составляющих толерантности и людях с особыми потребностями стали более глубокими. Девочка стала отвечать на вопросы без затруднений, приводить примеры, сумела перечислить все категории людей с особыми потребностями. При необходимости выбора помощи стала предлагать действительно эффективные варианты. В круг друзей, с которыми ребенку интересно общаться, стали входить сверстники с особыми потребностями.

Таусия А. – типичный представитель *ситуативно-толерантного*

уровня сформированности толерантности среди сверстников с особыми потребностями на момент констатирующего этапа эксперимента. Знания и представления о составляющих толерантности были сформированы частично. О необходимости помощи людям с особыми потребностями девочка говорила на примере себя. Толерантные поступки и высказывания носили ситуативный характер.

На момент контрольного этапа эксперимента отнесена нами к представителям *собственно-толерантного* уровня. Девочка стала демонстрировать более широкий спектр знаний о людях с особыми потребностями, о способах взаимодействия с ними и оказания им помощи. Перестала замыкаться на собственном примере и стала говорить также о других. В поведении отмечены проявления толерантности, стремление понять сверстников.

Арсений И. – типичный представитель *собственно толерантного уровня* сформированности толерантности на момент констатирующего этапа эксперимента. Знания об основных составляющих толерантности были сформированы в достаточном количестве, дает развернутые ответы, приводит примеры из собственной жизни. Предлагает различные способы взаимодействия и оказания помощи сверстникам с особыми потребностями, рассуждает о необходимости толерантного отношения к людям с особыми потребностями и вообще ко всем сверстникам.

На момент контрольного этапа эксперимента мальчик также отнесен нами к представителям *собственно-толерантного* уровня, однако отмечается качественное улучшение отдельных показателей. Так, например, в круг общения вошло большее количество детей, в том числе с особыми потребностями. Ребенок стал привлекать других детей к взаимодействию друг с другом.

Арина К. – типичный представитель *собственно толерантного уровня* сформированности толерантности среди сверстников с особыми потребностями на момент констатирующего этапа эксперимента.

Представления о составляющих толерантности и о людях с особыми потребностями были сформированы в достаточной мере. Говоря о необходимости положительного (толерантного) отношения к сверстникам с особыми потребностями девочка давала обоснования, почему им так необходима забота, внимание и хорошее отношение. Объясняла на примерах когда и как необходимо оказывать помощь людям с особыми потребностями. Проявляла внимание и заботу ко всем одноклассникам. Общалась и старалась помочь даже тем, с кем одноклассники дружить не хотели.

На момент контрольного этапа эксперимента также отнесена нами к представителям *собственно-толерантного* уровня. При этом девочка стала демонстрировать более глубокие знания и подчеркивать, что открыла для себя нечто новое во время проведения занятий. Стала интересоваться биографиями знаменитых людей с особыми потребностями, организациями для них. Выразила желание в будущем создать собственную организацию для помощи людям с особыми потребностями.

Таким образом, можно увидеть качественные изменения в самих обучающихся, изменение их отношения к людям с особыми потребностями, в том числе к сверстникам, что подтверждается приведенными монографическими характеристиками обучающихся в динамике сформированности уровня толерантности. Качественные изменения самих сверстников с особыми потребностями, повышение уровня сформированности толерантности, проявления доброжелательности и уважения к одноклассникам способствуют повышению толерантного отношения к ним у сверстников. Это подтверждает эффективность апробации условия о необходимости коррекции проблем в межличностных отношениях младших школьников с детьми с особыми потребностями и воспитанию толерантности у самих младших школьников с особыми потребностями.

Совместное нахождение нормально развивающихся сверстников с детьми с особыми потребностями в одном коллективе, не организованное

педагогом не гарантирует проявления толерантности. При апробации разработанной модели по воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями существуют *педагогические риски*, затрудняющие протекание данного процесса. К ним относятся:

1. Несформированность компетентности педагога в сфере работы с детьми с особыми потребностями и неготовность к организации эффективного совместного пребывания младших школьников. Неумение выстраивать взаимодействие младших школьников на основе толерантности может негативно сказываться на протекании этого процесса. Сюда же мы относим «особое» отношение преподавателей к детям с особыми образовательными потребностями. Слишком лояльное отношение преподавателя к детям с особыми потребностями может вызвать обострение чувства несправедливости у их одноклассников и как следствие-нежелание общаться с такими детьми. Также как и пренебрежительное отношение педагога к детям с особыми потребностями может оказать негативное влияние на младших школьников и вызвать интолерантное отношение к таким сверстникам, полагаясь на учителя как достойный пример для подражания.
2. Возможность занижения или завышения самооценки младших школьников с особыми образовательными потребностями при чрезмерном акцентировании внимания сверстников на них как на реальных представителях данной категории людей.
3. Нарушения поведения детей с особыми образовательными потребностями как следствие их особенностей развития или личностных особенностей может вызвать интолерантное отношение со стороны сверстников.
4. Избегание младшими школьниками ситуаций взаимодействия со сверстниками с особыми потребностями из-за специфических внешних особенностей таких детей.

Следовательно, для эффективности процесса воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями и сведения к минимуму возможных рисков необходимо организовывать специальные педагогические условия.

Улучшение показателей экспериментальной группы, причем в более значительной степени, чем в контрольной группе на момент контрольного этапа эксперимента дает нам основание считать педагогическую работу по воспитанию толерантности младших школьников экспериментальной группы к детям с особыми образовательными потребностями эффективной при соблюдении условий, обоснованных нами в параграфе 1.2 первой главы исследования. Соответственно к условиям, способствующим эффективному воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями и минимизирующими возникновение возможных рисков, нами относятся:

- Организованное педагогом совместное пребывание нормально развивающихся младших школьников и их сверстников с особыми потребностями в одном коллективе;
- Поддержка педагогом активного сотрудничества семьи и школы в воспитании толерантности на основе взаимопомощи;
- «Развенчивание» стереотипов, характерных для восприятия людей с особыми потребностями и расширение знаний о категориях таких людей, о способах взаимодействия с ними и оказания помощи, а также об основных составляющих толерантности;
- Внедрение в воспитательный процесс программы занятий по воспитанию толерантности, способствующей формированию толерантного отношения к таким людям и приобретению опыта толерантного поведения и подбор наиболее эффективных средств для реализации данного процесса.
- Коррекция проблем в межличностных отношениях нормально развивающихся младших школьников и их сверстников с особыми

потребностями, приводящих к интолерантному поведению, в том числе нивелирование нарушений поведения самих детей с ООП.

При этом системообразующим условием является компетентность педагога в сфере воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями.

Условием как положительного, так и негативного характера для воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями, не поддающимся педагогическому регулированию, является неконтролируемое влияние окружающей действительности, в том числе субъектов с ярко выраженной интолерантной позицией и средств массовой информации. При этом младшие школьники приводили в пример рекламу РООИ «Перспектива» о том, что дети должны учиться вместе и сериал «Семейный бизнес», где один из приемных детей главного героя передвигается на инвалидной коляске и высказывали свое положительное отношение, что свидетельствует о положительном влиянии такого средства массовой информации как телевизор в данной конкретной ситуации.

Мы считаем возможным дальнейшую разработку и совершенствование программы воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями путем разнообразия темы бесед, введения новых литературных произведений с углублением нравственного содержания, добавления новых смоделированных ситуаций.

Выводы второй главы

В первом параграфе второй главы нами были описаны диагностические методики, позволяющие оценить уровень сформированности толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями и на их основе определены уровни сформированности толерантности младших школьников.

Проведенный констатирующий этап эксперимента показал, что интолерантный уровень сформированности исследуемой характеристики обнаружен не был. У детей обеих групп не было отмечено резко негативного отношения к сверстникам с особыми потребностями. При этом к низкому уровню мы относим индифферентный уровень сформированности толерантности, который характеризуется наличием фрагментарной информации о сущности толерантности и ее составляющих, при этом отношение ребенка к людям с особыми потребностями носит пассивно-безразличный, индифферентный характер. Безразличие, наряду с негативным отношением, на наш взгляд, относится к формам проявления интолерантности. Индифферентный уровень сформированности толерантности в экспериментальной группе имеют 11 обучающихся (55 %), в контрольной группе - 12 обучающихся (48 %). Ситуативно-толерантный уровень сформированности толерантности в экспериментальной группе выявлен у 5 обучающихся - (25 %), в контрольной группе – у 7 обучающихся (28 %). Ситуативно-толерантный уровень характеризуется углублением информированности ребенка о сути толерантности, осмысленным оперированием понятиями. Отношение к людям с ООП при этом отличается заинтересованностью, возрастает способность к оценке своего поведения с точки зрения толерантности/интолерантности. Результаты диагностик подтверждают достоверность приведенных данных. Обучающиеся ситуативно-толерантного уровня сформированности толерантности периодически демонстрировали положительное отношение к сверстникам с особыми потребностями, но данные проявления носили ситуативный характер.

Собственно толерантный уровень сформированности толерантности был отмечен лишь у незначительного количества обучающихся экспериментальной и контрольной групп. Так, в экспериментальной группе к собственно толерантному уровню отнесены 4 обучающихся (20 %) в экспериментальной группе, в контрольной группе – 6 обучающихся (24 %).

Собственно толерантный уровень характеризуется достаточной информированностью младшего школьника о составляющих толерантности и умением применять эту информацию в реальной жизни. Ребенок выражает положительное и заинтересованное отношение к людям с ООП. Только у немногих представителей данного уровня доминировали проявления толерантного отношения к сверстникам с особыми потребностями. Эти дети отличались доброжелательностью, общительностью. Сверстники характеризовали их как отзывчивых и вежливых. В их поведении наблюдались ситуации положительного взаимодействия со сверстниками с особыми потребностями. Также были выявлены трудности взаимодействия младших школьников со сверстниками с особыми потребностями.

Результаты, полученные при проведении констатирующего этапа эксперимента, и теоретические знания, полученные путем анализа научной литературы и описанные нами в первой главе исследования, позволили разработать и проверить в практике модель процесса воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями. Модель процесса включает в себя три этапа, на каждом из которых выделяется ведущий компонент толерантности и решаются задачи, направленные на его формирование. Результатом каждого этапа является овладение младшим школьником необходимым набором навыков и умений.

Первый этап направлен на развитие мотивации младших школьников к освоению знаний о составляющих толерантности и на формирование представлений детей о толерантности и ее составляющих, о лицах с особыми потребностями. Второй этап работы направлен на формирование толерантного отношения к людям с особыми потребностями. Третий этап работы направлен на формирование толерантного поведения во взаимоотношениях с людьми с особыми потребностями.

Соответственно к условиям, способствующими эффективному воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми

образовательными потребностями и минимизирующими возникновение возможных рисков, нами относятся:

- Психолого-педагогическое сопровождение педагогом совместного пребывания нормально развивающихся младших школьников и их сверстников с ООП в одном коллективе;
- «превращение» родителей в союзников педагога в процессе воспитания толерантности, что выражается в коррекции их позиции по отношению к факту совместности бытия и жизнедеятельности детей обеих категорий в образовательном процессе;
- «развенчивание» стереотипов восприятия людей с ООП и расширение представлений о категориях таких людей, способах взаимодействия с ними и оказания помощи, а также об основных составляющих толерантности;
- включение в воспитательный процесс системы занятий по воспитанию толерантности к людям с ООП и приобретению опыта толерантного поведения.

При этом системообразующим условием исследуемого качества процесса является компетентность педагога в сфере воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП.

Условием как положительного, так и негативного характера для воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями, не поддающимся педагогическому регулированию, является неконтролируемое влияние окружающей действительности, в том числе субъектов с ярко выраженной интолерантной позицией и средств массовой информации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ научной литературы по уточнению понятия толерантность по отношению к детям с особыми образовательными потребностями и по развитию проблемы воспитания толерантности к данной категории детей показал, что понятие «толерантность» рассматривалось в разных науках и различных языках. Сущность толерантности большинством авторов сводится к пониманию и принятию непохожего.

Под понятием толерантности младших школьников к детям с ООП нами понимается нравственное качество личности, характеризующееся принятием и уважительным отношением к человеку независимо от состояния его здоровья; стремлением и готовностью к взаимодействию с Другим независимо от его инаковости, не акцентируя внимания на внешних особенностях; желанием и способностью оказывать помощь в той мере, в которой она необходима ребенку с ООП, и выбирать такой способ взаимодействия, который не ущемляет его достоинство, подчеркивая возможности и признавая как самодостаточную личность. Нами были выделены три компонента толерантности – знаниевый, отношенческий и поведенческий. Наиболее характерные черты толерантности послужили основанием для выделения критериев и показателей сформированности толерантности у младших школьников при разработке структурно-функциональной модели воспитания толерантности.

В результате теоретического анализа нами также были предположительно определены условия, способствующие воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями. Среди которых:

- Психолого-педагогическое сопровождение педагогом совместного пребывания нормально развивающихся младших школьников и их сверстников с ООП в одном коллективе;
- «превращение» родителей в союзников педагога в процессе воспитания толерантности, что выражается в коррекции их позиции по отношению к

факту совместности бытия и жизнедеятельности детей обеих категорий в образовательном процессе;

- «развенчивание» стереотипов восприятия людей с ООП и расширение представлений о категориях таких людей, способах взаимодействия с ними и оказания помощи, а также об основных составляющих толерантности;
- включение в воспитательный процесс системы занятий по воспитанию толерантности к людям с ООП и приобретению опыта толерантного поведения.

При этом системообразующим условием исследуемого качества процесса является компетентность педагога в сфере воспитания толерантности младших школьников к детям с ООП.

Условиями, способными оказывать как положительное так и негативное влияние на процесс воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями и не поддающихся педагогическому регулированию являются неконтролируемое влияние окружающей действительности, в том числе субъектов с ярко выраженной интолерантной позицией и средств массовой информации.

В первом параграфе второй главы нами были выявлены диагностические методики, позволяющие оценить уровень сформированности толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями и определены уровни сформированности толерантности у младших школьников. Проведенный констатирующий этап эксперимента показал, что у большинства младших школьников экспериментальной и контрольной групп отмечается индифферентный уровень сформированности толерантности. Ситуативно-толерантный уровень сформированности толерантности отмечен в меньшей степени: в экспериментальной группе выявлен у 5 обучающихся - (25 %), в контрольной группе – у 7 обучающихся (28 %). Собственно толерантный уровень сформированности толерантности был отмечен лишь у незначительного количества обучающихся экспериментальной и контрольной групп. Так, в

экспериментальной группе к собственно толерантному уровню отнесены 4 обучающихся (20 %) в экспериментальной группе, в контрольной группе - 6 обучающихся (24 %).

Результаты, полученные при проведении констатирующего этапа эксперимента и теоретические знания, полученные путем анализа научной литературы и описанные нами в первой главе исследования, позволили разработать модель процесса воспитания толерантности младших школьников в условиях интеграции в коллектив детей с особыми образовательными потребностями. Модель процесса включает в себя три этапа, на каждом из которых выделяется ведущий компонент толерантности и решаются задачи, направленные на его формирование. Результатом каждого этапа является овладение младшим школьником необходимым набором навыков и умений. Первый этап направлен на развитие мотивации младших школьников к освоению знаний о составляющих толерантности и об особенностях сверстников с особыми потребностями и на расширение информированности и формирование представлений детей о толерантности и ее составляющих, о лицах с особыми потребностями. Второй этап работы направлен на формирование толерантного отношения к людям с особыми потребностями. Третий этап работы направлен на формирование толерантного поведения во взаимоотношениях с людьми с особыми потребностями.

В ходе исследования, независимо от поставленных на начальном этапе задач, было получено знание о трудностях взаимодействия младших школьников со сверстниками с особыми потребностями. Соответственно к условиям, способствующими эффективному воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями и минимизирующими возникновение возможных рисков, помимо сформулированных в первой главе нами было отнесено дополнительное, найденное в процессе диагностики условие: коррекция проблем в межличностных отношениях нормально развивающихся младших

школьников и их сверстников с особыми потребностями, приводящих к интолерантному поведению, в том числе нивелирование нарушений поведения самих детей с ООП. При этом в процессе апробации модели и проведении опытно-экспериментальной работы нами были отобраны наиболее эффективные средства, способствующие воспитанию толерантности младших школьников к детям с особыми потребностями.

Мы считаем, исходя из актуальности проблематики, возможным дальнейшую разработку и совершенствование программы воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями путем разнообразия темы бесед, введения новых литературных произведений с углублением нравственного содержания, добавления новых смоделированных ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменко, Е.В. Формирование у младшего школьника системы позитивных отношений в учебном взаимодействии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Абраменко Елена Вячеславовна. – Волгоград, 2011. – 132 с.
2. Абраменко, Е.В. Система позитивных отношений как позиция счастливого человека в младшем школьном возрасте / Е. В. Абраменко // Известия ВГПУ. Серия "Педагогические науки". – 2011. – Т. 58, № 4. – С. 97-99
3. Айбазова, М. Ю. Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования / М. Ю. Айбазова, К. Ю. Лавринец // Педагогика. – 2014. – №5. – С. 82-86
4. Алейникова, С.А. Отношение педагогов и родителей к интегрированному обучению детей с нарушенным слухом/ С. А. Алейникова, М. М. Маркова, Н. Д. Шматко // Дефектология: научный журнал. – М. – №5. – С. 19 - 30
5. Алиева, Г.М. Игровая деятельность как средство нравственного воспитания младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Алиева Гюльнара Магомедовна. – Махачкала, 2008. – 21 с.
6. Антонова, Л. И. Психолого-педагогические основания формирования толерантного сознания старших школьников в пространстве семейных отношений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Антонова Людмила Ивановна. – Москва, 2006. – 23 с.
7. Асмолов, А. Г. Слово о толерантности / А. Г. Асмолов // Век толерантности: научно-публицистический вестник. – М.: МГУ, 2001. – 152 с.
8. Байбаков, А. М. Воспитание толерантности у старшего подростка в условиях взаимодействия малых групп: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Байбаков Александр Михайлович. – Волгоград, 2003. – 24 с.
9. Байбородова, Л.В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся / Л.В. Байбородова. – Ярославль, 2007. – 336 с.

10. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции / Н. В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – №1. – С. 23- 26
11. Бакулина, С.Ю. Воспитание нравственных чувств младших школьников средствами народных сказок: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Бакулина Светлана Юрьевна. – Киев, 2000. – 25 с.
12. Банников, В. Н. Духовно-нравственное воспитание и развитие обучающихся во внеурочной деятельности / В. Н. Банников // Начальная школа. – 2012. – №8. – С. 41-44
13. Батыгина, Т.И. Нравственное воспитание младших школьников в условиях интегрированного обучения: дис. ...канд. пед. наук: 13. 00. 01 / Батыгина Татьяна Ивановна. – Петрозаводск, 2002. –181 с.
14. Бахарева, Н. К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 01/ Бахарева Наталья Константиновна. – Хабаровск, 2004. – 22 с.
15. Боговарова, В. А. Проблемы субъектов инклюзивного образования. Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / В. А. Боговарова, С. Е. Матвеева, Ф. Г. Мухаметзянова Н. М. Прусс // Материалы Международной научно-практической конференции ЮНЕСКО. – Казань: НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», 2014. – Ч. III. – С. 29- 32
16. Бойко, В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В.В. Бойко, А.Г Ковалев, В.Н. Панферов. – М.: Мысль, 1983. – 207с.
17. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания/ Е. В. Бондаревская // Педагогика: научный журнал. – 2001. – №1. – С. 17-24
18. Борытко, Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: монография / Н. М. Борытко; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград, 2000. – 225 с.
19. Брызгалова, С.О. Разработка муниципальной модели интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями на

- основе системно-комплексного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Брызгалова Светлана Олеговна. – Екатеринбург, 2007. –175 с.
20. Брянцева, Е. В. Педагогические условия воспитания толерантности у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Брянцева Елена Владимировна. – Карачаевск, 2005. – 200 с.
21. Вачков, И.В. Модель формирования позитивного отношения к младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья у их сверстников / И. В. Вачков // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С. 59-65
22. Валитова, Р. Р. Толерантность как этическая проблема: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.05 /Валитова Радмира Рустемовна. – Москва, 1997. –20 с.
23. Введение в педагогику толерантности: учебное пособие для студентов пед. вузов/ Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 80 с.
24. Волкова, Л.С. Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе / Л.С. Волкова, Н.Е. Граш и др. // Дефектология. – 2002. – № 3. – С. 3-8
25. Вульф, Б. З. Воспитание толерантности: сущность и средства/ Б. З. Вульф // Внешкольник. – 2002. –№ 6. – С. 27-32
26. Воспитательная деятельность педагога / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2005. –336 с.
27. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Основы дефектологии / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 6 т. – 668 с.
28. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. –М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 671 с.
29. Высотина, Л.А. Нравственное воспитание младших школьников / Л. А. Высотина. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. –152 с.
30. Гаврилова, Т.П. О воспитании нравственных чувств / Т. П. Гаврилова. – М.: Знание, 1984. – 80 с.

31. Гаврилушкина, О.П. Взаимодействие дошкольников в инклюзивной группе детского сада / О. П. Гаврилушкина // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: матер, междунар. науч. конф. – М.: МГППУ, 2011. – С. 135-137
32. Гагарин, Н.И. Воспитание нравственно-эстетических чувств младших школьников средствами украинской народной сказки: авторефер. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Гагарин Николай Иванович. – Киев, 2007. – 25 с.
33. Глебов, А. А. Толерантность в аспекте внутренней свободы личности / А. А. Глебов // Известия. – 2013. – №5. – С. 67-70
34. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога [Электронный ресурс] / С. Ю. Головин. – 1998. – Режим доступа: http://www.e-reading.by/bookreader.php/15324/Golovin__Slovar'_prakticheskogo_psihologa.html
35. Государственная программа "Доступная среда" на 2011-2015 годы [rehabin.ru>rehabilitation/dost_sreda.pdf](http://rehabin.ru/rehabilitation/dost_sreda.pdf)
36. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В.Григорьев, П.В.Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – 223с
37. Давыдова, Л.Н. Развитие нравственного отношения младшего школьника к сверстникам в условиях инклюзивного образования / Л.Н. Давыдова, М.А. Колокольцева // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: матер, междунар. науч. конф. – Москва: МГППУ, 2011. – С. 160-162
38. Давыдова, Л.Н. Общие переживания объединяют: нравственное воспитание в инклюзивной среде / Л. Н. Давыдова, М. А. Колокольцева // Здоровье детей. –2012. – № 1. – С. 49-51
39. Демакова, И. Д. Со-бытие детей и взрослых во внеучебной деятельности / И. Д. Демакова // Вопросы воспитания. – 2012. - №3. – С. 54-63
40. Демакова, Л. Н. Культурные формы воспитания – опыт системного

анализа/ И. Д. Демакова, Д. В. Григорьев, Г. Ю. Беляев // Вестник РГНФ. – 2014

41. Демчук, А. В. Толерантность будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья как аспект профессиональной готовности / А. В. Демчук, Г. А. Степанова // Вестник Югорского государственного университета. – 2010. – №3. – С. 70-74

42. Детская общность как объект и субъект воспитания: монография / под ред. Н.Л.Селивановой, Е.И.Соколовой. – М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО. – 2012. – 324 с.

43. Дусавицкий, А.К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения / А.К. Дусавицкий // Вопросы психологии: научный журнал. – М., 1983. – № 1 – С. 58-65.

44. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://almanah.ikprao.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo>

45. Ерофеева, Т.И. Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ерофеева Тамара Ивановна. – М., 1986. – 22 с.

46. Зиганшина, Н. Л. Формирование толерантного поведения подростка в семье: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. / Зиганшина Надежда Леонидовна. – Казань, 2006. – 24 с.

47. Золотухин, В.М. Терпимость как общечеловеческая ценность / В. М. Золотухин // Современные проблемы гуманитарных дисциплин. – 1997. – ч. 1. – С. 7-9

48. Зубарева, Т.Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной

среды: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зубарева Татьяна Гаспаровна. – Курск, 2009. –24 с.

49. Ильина, Ю.А. Формирование взаимоотношений со сверстниками у дошкольников с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности в условиях интегративной среды: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ильина Юлия Анатольевна. – М., 2008. – 20 с.

50. Зиновьев, Д.В. Повышение педагогического мастерства будущего педагога на основе формирования социокультурной толерантности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зиновьев Дмитрий Викторович. – Красноярск, 2000. –148 с.

51. Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования
URL.: <http://www.inclusive-edu.ru/>

52. Ищенко, Ю.А. Толерантность как философско-мировоззренческая проблема/ Ю. А. Ищенко // Философская и социологическая мысль. –1990. – № 4.– С. 48-60

53. Клепцова, Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: учебное пособие / Е.Ю. Клепцова. – М.: Академический проект, 2004. – 176 с.

54. Ковынева, М.В. Воспитание толерантной личности средствами модульной организации личностно-ориентированного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ковынева Марина Викторовна. – Ростов-на-Дону, 2007. – 222 с.

55. Колокольцева, М. А. Воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Колокольцева Марионелла Алексеевна. – Махачкала, 2012. – 145 с.

56. Колокольцева, М.А. Нравственное воспитание младших школьников в условиях инклюзивного образования/ М. А. Колокольцева и др. // Модернизация российского образования: тренды и перспективы. Книга 2.. монография. – Краснодар: АНО «Центр социально-политических исследований «Премьер», 2012. – С. 30-42

57. Колокольцева, М. А. Исследование возможностей инклюзивного

- образования в воспитании нравственных взаимоотношений школьников / М. А. Колокольцева // Исследовательская работа и креативный потенциал учительско-ученических сообществ: материалы первой межрегиональной науч.-метод. конф. Волгоград – Котово, 19–20 ноября 2012 г. / под ред. Т.В. Черниковой. – М.: Планета, 2013. – С.50-55
58. Колокольцева, М. А. Педагогические средства воспитания школьников инклюзивного класса / М. А. Колокольцева, А. А. Юнкина // Вестник педагогических инноваций: научно-практический журнал. – Новосибирск: ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный университет», 2013. – С. 54-64
59. Колокольцева, М. А. Разработка модели методики адаптации образовательного процесса для студентов с ОВЗ / М. А. Колокольцева, М. В. Лозовская, Л. А. Белянина, Н. В. Смирнова // Международный научно-исследовательский журнал: периодический теоретический и научно-практический журнал. – Екатеринбург, 2015. – № 9 – С. 24-26
60. Колокольцева, М. А. Алгоритм адаптации рабочей программы дисциплины к условиям инклюзивного образования в высшей школе / М. А. Колокольцева, М. В. Лозовая, Л. А. Белянина, Н. В. Смирнова // Современные наукоёмкие технологии: научный журнал. – Пенза, 2015 – №11. – 80-86
61. Коломинский, Я.Л. Психология **взаимоотношений** в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие / Я.Л. Коломинский. – Мн.: Тетра Системе, 2000. – 432 с.
62. Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) / Письмо МО РФ от 26.04.01 № 29/1524-6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sipkro.ru/cde/index>.
63. Кочисов В.К. Этическая беседа как средство формирования духовно-нравственной культуры младших школьников / В. К. Кочисов, О. У. Гогицаева, А. В. Гадельшин // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 1589-1592

64. Кочисов, В.К. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в ВУЗе /В. К. Кочисов// Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения Материалы международной научно-практической конференции. –2014. – С. 302-305
65. Кочисов, В.К. Условия развития личностной саморегуляции у младших школьников/ В. К. Кочисов, О. У. Гогицаева // Современные проблемы науки и образования. –2014. – № 5. – С. 57- 59
66. Кочисов, В.К. Проблемы формирования толерантности у подростков/ В. К. Кочисов, Б. К. Лалиев// Международный студенческий научный вестник. – 2014. – № 4. – С. 30-32
67. Кочисов, В.К. Развитие толерантности у студентов-психологов/ В. К. Кочисов, О. И. Пухаева // Психология - наука будущего материалы Международной конференции молодых ученых. Под редакцией: А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенковой, К.Б. Зуева. –2013. – С. 320-321
68. Кочисов, В.К. Толерантность и межэтническое поликультурное пространство/ В. К. Кочисов, О. У. Гогицаева // Бъдещето въпроси от света на науката-2013 Материалы IX Международной научно-практической конференции. – 2013. – С. 51-55
69. Кочисов, В.К. Психолого-педагогические аспекты социализации личности ребенка/ В. К. Кочисов, О. У. Гогицаева //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 4 (15). – С. 101-103
70. Кочисов, В.К. Технологии педагогического общения как условие установления толерантных взаимоотношений в школе / В. К. Кочисов, О. У. Гогицаева // Научная мысль информационного века-2012 Материалы VIII Международной научно-практической конференции. –2012. – С. 104-108
71. Кочисов, В.К. Проблемы толерантности в межэтническом пространстве/ В. К. Кочисов, О. У. Гогицаева //Теоретические проблемы

этнической и кросскультурной психологии Материалы третьей Международной научной конференции. – 2012. – С. 41-45

72. Кочисов, В.К. Семья как условие социализации личности / В. К. Кочисов, О. У. Гогицаева // Вектор науки тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология . – 2015. – №2 (21). – С.83-86

73. Крутова, И.В. Формирование у старшеклассников отношения к толерантности как социально значимой ценности в обучении гуманитарным дисциплинам: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Крутова Ирина Владимировна. – Волгоград, 2002. – 231 с.

74. Крушельницкая, О. И. Психологические условия формирования толерантности у младших школьников: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07/ Крушельницкая Ольга Игоревна. – М., 2009. – 170 с.

75. Кузнецова, Ю.В. Психологические факторы развития толерантности в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 /Кузнецова Юлия Вячеславовна. – Астрахань, 2006. – 152 с.

76. Лабикова, М. Н. Реализация учителем толерантного поведения в воспитательно-образовательном процессе школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Лабикова Марина Николаевна. – Кемерово, 2011. – 191 с.

77. Лекторский, В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме [Текст] /В.А. Лекторский //Вопросы философии. – 1997. – №11. – С. 48-54

78. Леонгард ,Э.И. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья как нормализующий фактор жизнедеятельности социума / Э.И. Леонгард // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: научный журнал. – 2005. – № 2. – С. 3-6

79. Логинова, Л.Г. Школа и учреждения дополнительного образования в контексте ФГОС нового поколения /Л.Г. Логинова //Воспитание школьников. – 2012. – № 5. – С. 3-13

80. Маврина, Н.В. Развитие взаимодействия младших школьников со сверстниками в условиях образовательного процесса/ Н. В. Маврина // Психология и образование: научный журнал. – 2005. –№2. – С. 94-100

81. Макаренко, А.С. О воспитании в семье / А.С. Макаренко. – М.: Учпедгиз, 1955. – 319 с.
82. Малофеев, Н.Н. Актуальные проблемы специального образования/ Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 1994. – №6. – С.3-9
83. Малофеев, Н.Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы/ Н. Н. Малофеев // Особый ребенок: исследование и опыт помощи: сб. науч. статей. – М., 2000. – вып. 3. – С. 65-73
84. Малофеев, Н.Н. Перспективы развития в России учебных заведений для детей с «особыми» образовательными потребностями/ Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 3-11
85. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2 ч. / Н.Н. Малофеев. – М.: Печатный двор, 1996. –182 с.
86. Малофеев, Н.Н. / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://almanah.ikprao.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo>
87. Маркова, В.В. Воспитание нравственных потребностей младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Маркова Василиса Викторовна. – М., 1984. – 273 с.
88. Мельник, Ю. В. Толерантное отношение к нетипичности подростка у одноклассников на современном этапе развития инклюзивного образования / Ю. В. Мельник // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня, 2011, Москва). – М.: МГППУ, 2011. – С.153-155.
89. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования / Д. Митчелл; Пер. с англ. И. Аникеева, Н. Борисовой. – М.: РООИ «Перспектива», 2011. – 140 с.
90. Новикова, В.И. Предпосылки воспитания у младших школьников потребности в добротворчестве / В. И. Новикова // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2004. – № 2. – С. 179-183

91. Нюдюрмагомедов, А.Н. Синтез нравственных ценностей в многокультурной молодежной среде: монография / А.Н. Нюдюрмагомедов. – Махачкала: ИЛИ ДГУ, 2005. – 168 с.
92. Нурлигаянова, О. Б. Психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07/ Нурлигаянова Ольга Борисовна. – Ярославль, 2006. – 188 с.
93. Оконешникова, А. П. Межэтническое восприятие людьми друг друга / А. П.Оконешникова. – Пермь: Издательско-полиграфический комплекс «Звезда». – 1999. – 406 с.
94. Оконешникова, Н. Л. Формирование толерантности в семье: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / Оконешникова Надежда Леонидовна. – Санкт-Петербург, 2006. – 156 с.
95. Парфенова, И.С. Критерии оценки качества воспитательной деятельности классного руководителя в контексте гуманистического воспитания/ И. С. Парфенова // Вопросы воспитания. – 2012. - №3. – С. 99-104
96. Педагогика, психология и технология инклюзивного образования: учебное пособие / Д. З. Ахметова. З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова, Г. А. Юсупова и др.; под ред. Д. З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – 276 с.
97. Перепелицына, М.А. Формирование педагогической толерантности у будущих учителей: дис. ... канд пед. наук: 13.00.08/ Перепелицына Мария Алексеевна. – Волгоград, 2004. – 176 с.
98. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / А. Лукова. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с.
99. Петрицкий, В.А. Толерантность – универсальный этический принцип / В. А. Петрицкий // Известия СП лесотехнической академии. – Спб.. 1993. – С.139-151

100. Плаксина, Н. А. Компетентность педагога в воспитании толерантности младшего школьника по отношению к сверстникам с особыми образовательными потребностями / Н. А. Плаксина, Е. М. Сафронова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова», серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – №3. – С. 34-37
101. Плаксина, Н. А. Создание педагогом начального общего образования инклюзивной среды для воспитания толерантности младших школьников / Н. А. Плаксина // Научно-педагогический журнал «Известия Южного федерального университета», серия «Педагогические науки». – 2014. – №11. – С. 52-60
102. Плаксина, Н. А. Толерантность младших школьников по отношению к детям с особыми образовательными потребностями: диагностический аспект / Н. А. Плаксина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2015. – №1(96). – С. 4-10
103. Плаксина, Н. А. Компетентность педагога в сфере воспитания толерантности младших школьников в условиях интеграции / Н. А. Плаксина // Профессиональность педагога: сущность, содержание, перспективы развития. В 2 частях. – ч. 1. – М.: МАНПО.– Ярославль: Ремдер, 2013. – С. 451-454
104. Плаксина, Н. А. Потребность в толерантном поведении как показатель сформированности личности младшего школьника / Н. А. Плаксина // Развивающая среда образовательной организации: идеи и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции 23 января 2014 г. в 4-х ч. Ч. I. – Волгоград: «Колледж», 2014. – С. 129-132
105. Плаксина, Н. А. Роль инклюзивной среды в воспитании толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями / Н. А. Плаксина // Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы

международной научно-практической конференции ЮНЕСКО (15-17 мая 2014 г.)/ под ред. Н. М. Прусс; д-ра пед. наук, проф. Ф. Г. Мухаметзяновой. – Казань: НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ» Ч. III, 2014. – С. 143-148

106. Плаксина, Н. А. Воспитание толерантности младших школьников как одно из направлений современной педагогики / Н. А. Плаксина // Сборник публикаций Московского научного центра психологии и педагогики: «Формирование новых концепций научных исследований психологии и педагогики»: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). – М.: Московский научный центр психологии и педагогики, 2014. – С. 25-28

107. Плаксина, Н. А. Основные проблемы воспитания толерантности к детям с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образовательного учреждения / Н. А. Плаксина // Социально-педагогическая эффективность результатов исследований молодых ученых в области здоровьесбережения обучающихся: Материалы всерос. науч. – практ. конф / Науч. Ред. А. А. Орлов. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2014. – С. 203-208

108. Плаксина, Н. А. О сущности понятия «толерантность» по отношению к детям с особыми образовательными потребностями / Н. А. Плаксина // Материалы Международной научно-практической конференции «Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире». – Санкт-Петербург: Информационный издательский учебно-научный центр «Стратегия будущего». – 2014. – Том 3. – С. 113-117

109. Плаксина, Н. А. Воспитание толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями во внеурочной деятельности / Н. А. Плаксина // Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014. – С. 252-256

110. Плаксина, Н. А. Роль семьи в воспитании толерантности младшего школьника к сверстнику с особыми образовательными потребностями / Н. А. Плаксина // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журн. ВГСПУ. – 2014. – № 7(34). – С. 46–49. – Режим доступа: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1419948442.pdf>
111. Плаксина, Н. А. Толерантность / интолерантность как показатели отношения младших школьников к детям с особыми потребностями в общеобразовательной школе / Н. А. Плаксина // Психологическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения: материалы III Всероссийской научно-практической конференции (1 декабря 2014 года). – Комсомольск-на-Амуре: АмГПГУ, 2014. – С. 89 – 95
112. Погодина, А. А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Погодина Альбина Александровна. – Ярославль, 2006. – 281 с.
113. Профессиональный стандарт педагога от 15.02.2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://img.rg.ru/pril/article/73/89/59/Standart.pdf>
114. Региональная общественная организация людей с инвалидностью «Перспектива» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.perspektiva-inva.ru
115. Резникова, Е.В. Коррекционно-педагогическая поддержка учащихся младшего школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интеграции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Резникова Елена Васильевна. – М., 2007. – 223 с.
116. Рожков, М. И. Воспитание толерантности у родителей и детей как задача психологического консультирования / М. И. Рожков, М. А. Ковальчук // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – №3. – С. 65-72
117. Рожков, М.И. Воспитание толерантности у школьников: учебно-методическое пособие / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, М. А. Ковальчук. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2003. – 192 с.

118. Рубинштейн, С.Л. Общая психология / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2008. – 713 с.
119. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html
120. Сафронова, Е. М. Анимационные средства воспитания толерантности во внеурочной деятельности в рамках ФГОС/ Е. М. Сафронова // Грани познания. – 2013. – №4. – С. 88-93
121. Сафронова, Е. М. Формирование нравственно-смыслового отношения к образованию как цель и результат школьного воспитания: монография/ Е. М. Сафронова. – Волгоград: Перемена, 2004. – 334 с.
122. Селиванова, Н. Л. Деятельность эксперта в оценке качества воспитания/ Н. Л. Селиванова // Вопросы воспитания. – 2012. – №3. – С. 86-93
123. Сенатор, С.Ю. Формирование гуманных взаимоотношений в многонациональных коллективах младших школьников общеобразовательных учреждений: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01/ Сенатор Светлана Юргеновна. – М., 2004. – 405 с.
124. Сергеев, Н.К. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография / Н.К. Сергеев, В.И. Данильчук, В.В. Сериков и др. – Волгоград: Перемена, 2000. –148 с.
125. Сергеев, Н. К. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя/ Н. К. Сергеев, В. В. Сериков // Человек и образование. –2012. – №1. –С. 4-8
126. Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе: монография / В. В. Сериков. – М.: Логос, 2012. – 448 с.
127. Сериков, В.В. Общая педагогика: избранные лекции / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 2004. – 277 с.

128. Скрипкина, Т.П. Доверие и толерантность: существуют ли границы? [Электронный ресурс] / Т. П. Скрипкина // научно-публицистический вестник «Век толерантности». – М.: МГУ. – 2003. – Вып.3-4. – Режим доступа к журналу: <http://wvm.tolerance.ru>
129. Солдатова, Г. У. Толерантность: психологическая устойчивость и нравственный императив / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова// Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности. – М.: МГУ М.В.Ломоносова, 2003. – 126 с.
130. Солдатова, Г.У. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков/ Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова О.Д. – М., 2001. – 126 с.
131. Соловьев, Н. Н. Социально-психологические факторы интеграции в общество детей с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.10 / Соловьев Николай Николаевич. – СПб., 2003. –206 с.
132. Соловьева, Т.А. Взаимоотношения школьников с нарушенным и сохранным слухом в условиях совместного обучения / Т.А. Соловьева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: научный журнал. – 2011. – №2. – С.10-16
133. Соловьева, Т.А. Включение детей с нарушением слуха в образовательную среду массовой школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Соловьева Татьяна Александровна. – М., 2009. – 28 с.
134. Соловьева, Н. Р. Воспитание гуманистических межличностных отношений подростков во внеучебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01/ Соловьева Наталья Рудольфовна. – Челябинск, 2000. – 23 с.
135. Спицына, О.А. Психологические условия формирования когнитивного и поведенческого компонентов толерантности у младших школьников в образовательной среде: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Спицына Оксана Александровна. – Казань, 2006. – 24 с.

136. Степанов, П. В. Педагогические условия формирования толерантности у школьников-подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Степанов Павел Валентинович. – Москва, 2002. – 22 с.
137. Степанов, П.В. Развитие толерантности школьников-подростков в игровой общности. Детская общность как объект и субъект воспитания: монография // П. В. Степанов, Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова. – М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – С. 169-178.
138. Степанов, П.В. Воспитание и внеурочная деятельность в стандарте начального общего образования / П. В. Степанов, И. В. Степанова. – М.: НОУ «Педагогический поиск», 2011. – 96 с.
139. Стефановская, Т. А. Классный руководитель: Функции и основные направления деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. А. Стефановская. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 192 с.
140. Стрельцова, Е. А. Диалоговая интерпретация знания как средство воспитания толерантности у студентов (На материале общепрофессиональных экономических дисциплин): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Стрельцова Елена Алексеевна. – Волгоград, 2003. – 166 с.
141. Сухова, Е.А. Формирование межличностной толерантности на уроке литературного чтения в начальной школе [Электронный ресурс] / Е. А. Сухова // Герценовские чтения. Начальное образование: электронный научный журнал. –2010. – Т. 1. – №2. – С.149-155
142. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / В. А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979. – 1 т. – 560 с.
143. Тахохов, Б.А. Воспитание толерантности у учащихся национальной школы / Б. А. Тахохов // Нравственное воспитание на рубеже тысячелетий: проблемы, поиски решения. – Карачаевск, 2004. – 231 с.
144. Тишков, В.А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах: доклад на международной научной конференции ЮНЕСКО "Толерантность и согласие" / В.А. Тишков // Очерки теории, политики и этничности в России. – М.: Русский мир, 1997. – С. 256-274

145. Трофимова, В.И. Воспитание гуманных взаимоотношений нормально развивающихся детей и их сверстников с ограниченными возможностями / В. И. Трофимова // Воспитание школьников. – М., 2007. – №6. – С. 23-27
146. Трофимова, В.И. Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в младших классах общеобразовательной школы в процессе их взаимоотношений со сверстниками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Трофимова Валентина Ивановна. – М., 2008. –182 с.
147. Уфимцев, Л.П. Воспитание толерантности у дошкольников в условиях интегрированного обучения / Л.П. Уфимцева, А.В. Мацкевич, Л.В. Доманецкая // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – М., 2007. – № 1 . – С. 3-7
148. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413) [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки РФ. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>
149. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. // Вестник образования (приложение). – 2009. – № 3. – С. 17-63
150. Федосеева, Е.С. Формирование личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Федосеева Елена Сергеевна. – Волгоград, 2009. – 208 с.
151. Фельдштейн, Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И. Фельдштейн. – М.: МПА, 1995. – 368 с.
152. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 512 с.

153. Фельдштейн, Д.И. Психологическая роль детского коллектива в формировании коллективистических качеств у школьников / Д. И. Фельдштейн. – М., 1978. – 288 с.
154. Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессионально подготовки: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 22 с.
155. Цыренов, В.Ц. Современное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья: монография. Глава «Педагогические модели образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации российского общества» / В.Ц. Цыренов. – Красноярск: Центр информации, 2012. – 284 с.
156. Цыренов, В.Ц. Социокультурная интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях: монография / В.Ц. Цыренов. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2013. – 324 с.
157. Цыренов, В.Ц. Моделирование инклюзивного образовательного пространства, направленного на социокультурную интеграцию лиц с ограниченными возможностями здоровья / В.Ц. Цыренов // European social science journal = Европейский журнал социальных наук. – 2013. – № 2(30). – С. 76-84
158. Цыренов, В.Ц. Организационно-педагогические условия реализации инклюзивного образования / В.Ц. Цыренов // Вестник КИГИ РАН. – Элиста: Изд-во КГУ, 2014. – № 2. – С. 170-177
159. Цыренов, В.Ц. Педагогические условия реализации модели инклюзивного образовательного пространства / В.Ц. Цыренов // Вектор науки Тольяттинского госуниверситета. Сер. Педагогика и психология. – Тольятти: Изд-во ТГУС, 2013. – № 1(23). – С. 377-381
160. Черников, В. А. Психолого-педагогические и управленческие способы преодоления дискриминации и насилия в школе. Формирование толерантного сознания в российской школе/ В. А. Черников // сб. науч. ст. по

итогах междунар. науч.- практ. конф. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. – С. 146-149

161. Шабанова, А. А. Социальные институты формирования толерантности: на примере семьи и школы: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04 / Шабанова Анастасия Александровна. – Краснодар, 2007. – 205 с.

162. Шеламова, Г.М. Педагогические условия формирования толерантности профессионального лица: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Шеламова Галина Михайловна. – М., 2003. – 196 с.

163. Шешукова, Н.Н. Особенности межличностных отношений со сверстниками младших подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных педагогических условиях: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.10 / Шешукова Наталья Николаевна. – Нижний Новгород, 2009. – 248 с.

164. Шипицына, Л.М. Интегрированное обучение: за и против / Л.М. Шипицына // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 154-156

165. Шипицына, Л.М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.М. Шипицына // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 2. – С. 7-9

166. Шкатова, Л.А. Проблемы толерантности при обучении взрослых / Л.А. Шкатова // Воспитание толерантности и профилактика экстремизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ank.ooipkro.ru/Text/t4326.html>

167. Шматко, Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 41-46

168. Шустова, И. Ю. Детско-взрослая общность как условие становления ценностно-смысловой ориентации ребенка // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2013. – Вып. 1 (28). – С. 51-61

169. Шустова, И.Ю. Детско-взрослая общность – пространство проявления гуманистических ценностей и смыслов // Аксиологический подход в образовании: теория и практика: международный сборник научных трудов / под общ. ред. М.И. Лукьяновой, Е.А. Лодытко. – Черкассы, Ульяновск: УИПК ПРО, 2013. – С. 437 – 448

170. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды/ Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
171. Яблонских, Ю.П. Нравственное воспитание школьника как субъекта социальных отношений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Яблонских Юлия Павловна. – Оренбург, 2006. – 178 с.
172. Якобсон, П.М. Эмоциональная жизнь школьника/ П. М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1966. – 292 с.
173. Ярская-Смирнова Е.Р. Инклюзивное образование детей- инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова и др. // СОЦИС: научный журнал. – 2003. – № 5. – С. 100-106
174. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию/ В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
175. Яценко, И.А. Генезис и современное состояние теории воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями в Германии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Яценко Инна Александровна. – Красноярск, 2002. – 189 с.
176. Ainscow, Mel. Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership/ Ainscow Mel, Sandill Abba // International Journal of Inclusive Education. – 2010. – p. 401-416
177. Mitchell, David. What really works in special and inclusive education (Using evidence-based teaching strategies) / D. Mitchell. – Routledge, New York. – 2008. – 146 p.
178. Kise, J. A. G. Differentiated coaching: A framework for helping teachers change / J. A. Kise // Thousand Oaks, CA: Corwin Press. – 2006. – 117 p.

Беседа, направленная на оценку состояния сформированности у младших школьников представлений о людях с особыми потребностями и о составляющих толерантности.

Целью методики является оценка состояния сформированности представлений и отношения к людям с особыми потребностями.

1. Кто такие люди с особыми потребностями, люди с ограниченными возможностями здоровья? Как их еще называют?
2. Какие категории людей с особыми потребностями ты знаешь? (ребенка просят привести пример)
3. Есть ли среди твоих знакомых такие люди?
4. Где можно встретить таких людей?
5. Как ты считаешь, что чувствуют такие люди?
6. Как нужно относиться к таким людям? Как ты сам к ним относишься? Какие чувства ты испытываешь при общении с такими людьми, со своими сверстниками с особыми потребностями?
7. Чем можно помочь таким людям? Ты сам оказывал помощь такому человеку? Какие чувства ты при этом испытывал?
8. Хотел бы ты общаться с такими людьми? Хотел бы ты дружить со сверстниками с особыми потребностями?
9. Что такое доброжелательность, уважение, сопереживание, вежливость? Есть ли эти качества у тебя?
10. Как ты считаешь, какие качества приятны человеку, с которым ты общаешься? С каким человеком ты захотел бы общаться, дружить? Какими качествами должен обладать человек, чтобы с ним захотел общаться человек с особыми потребностями?
11. С какими людьми ты бы не захотел общаться? Какие качества человека ты считаешь неприятными? Как ты думаешь, какое поведение неприятно человеку с особыми потребностями?

Методика «Незаконченный рассказ», адаптированная для диагностики сформированности толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями.

Цель методики: изучить отношение младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями и модель поведения в вымышленных ситуациях.

Ребенку дается инструкция: «Представь ситуацию и скажи, как бы ты себя повел на месте героя». Затем поочередно предлагаются ситуации с участием сверстников с особыми потребностями. Ребенок должен озвучить способ своего поведения и обосновать свой выбор. О сформированности толерантности по отношению к сверстникам с особыми потребностями судят по выбору и обоснованию мотива собственного поведения в вымышленной ситуации.

1. Мальчики во дворе играют в футбол. Рядом сидит мальчик на инвалидной коляске и наблюдает за игрой. Если бы ты был среди мальчишек, играющих в футбол, как бы ты поступил в этой ситуации?
(Для девочек предлагаем ситуацию с игрой в волейбол или «Вышибалы», соответственно персонажами становятся девочки).
2. В магазине к тебе подошла бабушка и попросила назвать цену продуктов, потому что сама плохо видит. Ты сможешь прочитать цены? А если вместо бабушки к тебе подойдет твой ровесник (мальчик/девочка)?
3. В твоем классе появился мальчик/девочка, который очень плохо учится и получает плохие оценки, но не потому что ему/ей лень делать уроки или он/она плохо слушает учителя, а потому что из-за особенностей ему/ей труднее чем остальным получать знания. Никто не хочет с ним/с ней общаться. Все смеются над ним/над ней. Как ты поведешь себя с этим мальчиком/девочкой? Будешь ли ты с ним/с ней общаться?

4. Среди твоих знакомых появился мальчик/девочка, который сильно заикается. Из-за этого не всегда просто его/ее понять, нужно проявлять внимание и терпение. Он/она хочет рассказать тебе интересную историю, но при этом иногда не может сразу выговорить слово и в рассказе появляются паузы. Будешь ли ты слушать историю? Будешь ли ты общаться с этим мальчиком/девочкой?
5. Ты увидел на улице мальчика/девочку, которому тяжело идти. При ходьбе он/она прихрамывает, испытывает трудности. Мальчик/девочка приближается к лестнице и хочет подняться, но ей/ему трудно это сделать. Как ты поступишь в этой ситуации? Кто может оказаться в такой ситуации и почему?
6. К тебе подошел мальчик/девочка и спросил/спросила как пройти в парк/библиотеку/книжный магазин. При этом мальчик/девочка сказал/сказала, что недавно переехала в этот район и плохо ориентируется. Также мальчик/девочка предупредил/а, что плохо слышит. Как ты поступишь в этой ситуации?
7. Рядом с тобой сидит одноклассник/одноклассница в очках. Он/она просит тебя показать тетрадку или продиктовать, что учительница написала на доске. Как ты поступишь? Как ты поступишь, если он/она попросит тебя об этом несколько раз подряд?